

**Los marcadores del discurso en el habla de los  
estudiantes de E/LE húngaros:  
un estudio piloto sobre el impacto de la  
enseñanza explícita**

Szikora Luca Mária

Angol nyelv és kultúra tanára-  
spanyol nyelv és kultúra tanára

osztatlan tanári mesterszak

Lezárva: 2025. január

## Tabla de contenidos

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción .....                                                                                      | 3  |
| 1.1. Los marcadores del discurso en L1 y L2 .....                                                          | 3  |
| 1.2. Preguntas e hipótesis .....                                                                           | 5  |
| 1.3. La estructura del trabajo .....                                                                       | 6  |
| 2. Marco teórico .....                                                                                     | 7  |
| 2.1. Definición de marcador discursivo .....                                                               | 7  |
| 2.2. Categorización de los marcadores discursivos .....                                                    | 9  |
| 2.3. Estudios sobre el uso de los marcadores por nativos.....                                              | 10 |
| 2.4. Selección y descripciones de los marcadores discursivos<br><i>pues, claro, o sea, mira, oye</i> ..... | 11 |
| 2.5. Las pausas rellenas y los marcadores discursivos .....                                                | 12 |
| 3. Análisis del corpus <i>Val.Es.Co.</i> .....                                                             | 13 |
| 3.1. Las características del corpus .....                                                                  | 13 |
| 3.2. Análisis de los resultados .....                                                                      | 14 |
| 4. La enseñanza de los marcadores discursivos .....                                                        | 18 |
| 4.1. El uso de los marcadores discursivos por estudiantes de E/LE .....                                    | 18 |
| 4.2. La eficiencia de la enseñanza explícita de los marcadores discursivos.....                            | 19 |
| 4.3. La presencia de los marcadores discursivos en los manuales.....                                       | 20 |
| 4.3.1. Colores 1 y 2 .....                                                                                 | 22 |
| 4.3.2. Prisma Comienza, Prisma Continúa y Prisma Progresiva .....                                          | 25 |
| 5. Corpus y metodología .....                                                                              | 29 |
| 6. Resultados y discusión .....                                                                            | 33 |
| 6. 1. La presentación de los datos .....                                                                   | 33 |
| 6.2. Discusión .....                                                                                       | 36 |
| 6. 2. 1. Patrones observados en el uso de los marcadores discursivos en los dos grupos. 36                 |    |
| 6.2.2. Otras estrategias de organizar el discurso .....                                                    | 40 |
| 7.3. El efecto de la enseñanza explícita .....                                                             | 41 |
| 7. Conclusiones .....                                                                                      | 43 |
| 8. Magyar nyelvű összefoglaló (Resumen en húngaro) .....                                                   | 45 |
| 9. Referencias bibliográficas .....                                                                        | 50 |
| 10. Apéndice.....                                                                                          | 54 |

# 1. Introducción

## 1.1. Los marcadores del discurso en L1 y L2

El presente trabajo es un estudio piloto que tiene como objetivo principal sentar las bases de una comparación sistemática del uso de los marcadores discursivos españoles por hablantes nativos y por estudiantes de E/LE húngaros, así como de la investigación del impacto de la enseñanza explícita en su uso por los estudiantes. En cuanto a este segundo objetivo, dedicaremos una sección especial a la relación entre el tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales de E/LE y los patrones observables en el empleo de estos marcadores por los estudiantes. Los marcadores discursivos (p. ej. *claro*, *o sea*, *bueno*, *mira*) son unidades léxicas de una o varias palabras, invariables y supraoracionales, “que establecen vínculos lógicos discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto” (RAE, 2024). Según Briz (2008), son partes esenciales de la competencia pragmática por su contribución a la organización del discurso y porque constituyen estrategias útiles de interacción que incrementan la inteligibilidad y la eficacia de la comunicación. Gras, Galiana y Rosado (2019) mencionan los siguientes ejemplos para las funciones pragmáticas desempeñadas por los marcadores en la interacción oral: mostrar cortesía hacia el interlocutor, captar su atención, hacer reformulaciones y dar retroalimentación (p. 65). Como se puede ver, los marcadores cumplen funciones pertenecientes a diferentes niveles: “referencial, interpersonal, estructural y cognitivo” (Hernández & Rodríguez-González: 2013, p. 6).

Las variedades nativas difieren entre sí en cuanto a los marcadores más frecuentes; por ejemplo, Jørgensen y López (2007) encontraron que los jóvenes madrileños utilizaban una proporción relativamente alta de *o sea* comparado con *es decir* en sus conversaciones, así como hay marcadores (p. ej. *pues* y *oye*) que son mucho más frecuentes en el lenguaje oral que en el escrito. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre las variedades, es un rasgo general que los marcadores del discurso forman una parte esencial de la competencia comunicativa de los hablantes nativos. No obstante, varios estudios que compararon los usos nativo y estudiantil de estos marcadores (véanse, p. ej., Campillos Llanos & González Gómez, 2014; Gras, Galiana y Rosado, 2019 sobre el español, y Diskin, 2017 sobre el inglés) encontraron, por una parte, que los estudiantes de E/LE y de otras lenguas extranjeras generalmente hacían un uso distinto de los mismos. Es decir, se detectaron diferencias en cuanto a los marcadores más frecuentes en su habla con respecto al habla nativa. Por otra parte, los estudiantes usaban marcadores que no aparecían en el uso nativo, por ejemplo, *OK* o *Quiero decir*, que se pueden considerar elementos propios de la interlengua (Selinker, 1972), es decir, “[d]el sistema lingüístico del estudiante de

una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (*Diccionario de términos clave de E/LE*). Además de las diferencias cualitativas, cabe observar también que, generalmente, los estudiantes utilizan los marcadores en una proporción significativamente menor que los nativos.

Otro problema es que, pese a su alto valor comunicativo, en la enseñanza de E/LE, el estudio y la práctica detallados de los marcadores del discurso no siempre figuran en los currículos de los cursos o en los materiales utilizados en ellos<sup>1</sup>. Esto es difícil de justificar porque, según los resultados de numerosos trabajos dedicados a la eficacia de la enseñanza explícita de los marcadores (véanse, p. ej., Hernández & Rodríguez-González, 2013; Mir, 2018; Cisneros, 2022), es recomendable introducirlos de manera explícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según los resultados de estas investigaciones, los estudiantes generalmente los emplearon con más frecuencia después de haberlos estudiado y practicado de manera directa. Estos resultados muestran la relevancia de los análisis de los manuales de E/LE desde el punto de vista de la información ofrecida en ellos sobre los marcadores del discurso, ya que los mismos son unos de los recursos principales de muchos cursos de idiomas.

A pesar de esto, hay que mencionar que los contenidos mediáticos (por ejemplo, series, vídeos o películas), los videojuegos y las redes sociales van adquiriendo una creciente influencia en el proceso de aprendizaje de cada vez más estudiantes (véase, p. ej. Zhang & Romero-Forteza, 2024) no solo en el inglés como lengua extranjera, sino en el caso del español también. Dicho fenómeno implica que el rol de los manuales de E/LE está cambiando también, y se pueden encontrar varios estudios (véanse, p. ej. Galindo Melino, 2016; Lima Moreira & Araújo, 2018, para contextos de E/LE) sobre la inclusión de, por ejemplo, las redes sociales en las aulas de E/LE. Sin embargo, por falta de espacio, nos limitamos a la investigación de la eficacia de los manuales y de otros materiales didácticos del aprendizaje formal, porque en la enseñanza reglada estos siguen siendo importantes recursos (si no los principales).

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que hay cada vez más excepciones, una de las cuales es la serie *Prisma* (Blanco et al. 2003) que analizamos en el presente estudio, otro es la serie *Aula Internacional Plus* (Garmendia, Corpas Viñals, Neus Sans, 2020) que dedica más espacio a los marcadores discursivos a lo largo de las unidades de los libros recomendados para los niveles superiores de A2, e incluye varios ejercicios para la práctica explícita y sistemática de ellos.

## 1.2. Preguntas e hipótesis

Como hoy en día, a nuestro saber, todavía no existen estudios sobre el uso de los marcadores discursivos españoles por los estudiantes de E/LE húngaros, nuestro principal propósito es obtener informaciones sobre las tendencias observables entre estos estudiantes de nivel B1-B2. La primera pregunta que el trabajo se propone contestar es la siguiente:

1. *¿Qué diferencias hay (en cuanto a frecuencia, función y posición) entre el uso de los marcadores discursivos por los nativos y por los estudiantes de E/LE húngaros de nivel B1 en su habla espontánea?*

Hipótesis 1: Los estudiantes húngaros utilizarán un repertorio más restringido de marcadores discursivos (incluso de aquellos que pertenecen a los niveles A1-B1), y los utilizarán en una proporción reducida comparado con los hablantes nativos, debido, en parte, a la cantidad relativamente baja de informaciones explícitas y ejercicios de práctica en los manuales.

El otro enfoque de la investigación es el rol de los manuales en el aprendizaje de los contenidos arriba mencionados. Nuestra segunda pregunta se enfoca en este tema:

2. *¿Qué impacto tiene la enseñanza explícita de los marcadores discursivos en su uso por los estudiantes de E/LE?*

Hipótesis 2: La instrucción explícita de (nuevos) marcadores discursivos fomentará su incorporación en la interlengua de los estudiantes y provocará la ampliación de la gama de marcadores anteriormente utilizados por ellos, y/o incrementará la frecuencia con la que usan marcadores.

Para contestar estas preguntas, identificamos y comparamos los marcadores discursivos más frecuentes en el habla de nativos y estudiantes de E/LE húngaros. Luego, para obtener un panorama más específico, elegimos cinco marcadores del discurso para analizar de manera detallada: *pues, o sea, claro, mira y oye*. Las principales dos razones para seleccionarlos son las siguientes: por un lado, según la descripción y categorización detalladas de Martín Zorraquino y Portolés (1999), son (unos de) los marcadores (orales) más frecuentes de su categoría, y, de acuerdo con esta afirmación, estaban entre los más frecuentes tanto en el estudio de Jørgensen y López (2007) como en el de Campillos Llanos & González Gómez (2014); y, por otro lado, pertenecen a los recursos pragmáticos recomendados para los niveles A2-B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). El nivel A2 es el nivel meta para las segundas lenguas extranjeras en la enseñanza

reglada en Hungría, fijado en el Currículo Nacional (2020) y el nivel B1 es el del bachillerato de E/LE de nivel medio en Hungría. El nivel de competencia lingüística exigido en el bachillerato es significativo porque dicho examen forma parte de los requisitos para la admisión en programas de Grado en Lenguas y Culturas Románicas ofrecidos en las universidades húngaras (Oficina de Educación, 2025).

### **1.3. La estructura del trabajo**

El trabajo empieza con una síntesis de la literatura especializada relevante sobre la definición, características y categorización de los marcadores discursivos y sobre su uso por nativos. Luego se presenta el análisis de un corpus de habla nativa espontánea (Pons Bordería, Corpus *Val.Es.Co.3.0*, 2016-2021) para obtener datos cualitativos y cuantitativos específicos para nuestro estudio sobre la frecuencia y las propiedades pragmáticas de cinco marcadores en los que nos enfocamos (*pues, claro, o sea, mira y oye*). El análisis va acompañado por las descripciones detalladas de los cinco marcadores basadas en Martín Zorraquino y Portolés (1999) y en las recomendaciones del MCER y el PCIC en cuanto a ellos. Los resultados del primer análisis se complementarán con el estudio sistemático de las informaciones sobre los cinco marcadores en los libros pertenecientes a los niveles A1-B1 de dos series de manuales: *Colores* (Nagy & Seres, 2020) y *Prisma* (Blanco et al., 2003). *Colores* es la serie más usada en la enseñanza reglada en Hungría, pero en algunos institutos (sobre todo, bilingües) se utilizan otras series de manuales, de las cuales *Prisma* es una de las más típicas. Se seleccionaron estas dos series para ver las diferencias entre el tratamiento del tema de los marcadores en una serie húngara y otra española. Los datos se contrastarán con nuestro corpus de habla nativa y estudiantil constituido por grabaciones hechas con estudiantes universitarios españoles y húngaros. El estudio se cierra con la discusión de los resultados, las conclusiones y las limitaciones metodológicas.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Definición de marcador discursivo

La literatura se refiere a los marcadores discursivos con varios términos: marcadores del discurso o marcadores discursivos (pragmáticos) (p. ej. Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Fraser, 1999) son los más típicos, pero también se denominan partículas discursivas (Diskin, 2017), conectores u operadores discursivos (RAE, 2011), o incluso recursos de manejo de la conversación (García, 2020). En el lenguaje de la didáctica, es también frecuente incluirlos en la categoría más amplia de los nexos (véase, p. ej., *Prisma A2 Continúa*), pero esta denominación no necesariamente consigue distinguirlos de la categoría sintáctica de las conjunciones (*pero*, *o*, *y*), mientras que los marcadores discursivos son una categoría pragmática con elementos provenientes de varias categorías sintácticas. En nuestro estudio adoptamos el término y definición de Martín Zorraquino y Portolés (1999), según la cual los marcadores discursivos son

unidades lingüísticas invariables [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional [...] y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 4057).

Para precisar las propiedades enumeradas en la definición, a continuación, se expondrán sus características según los distintos niveles lingüísticos. En el nivel fonético-fonológico, los marcadores discursivos a menudo tienen su propio grupo entonativo y son (relativamente) independientes fónicamente del resto del enunciado. Martín Zorraquino y Portolés mencionan como ejemplo las oraciones *BIEN lo haré* y *Bien, lo haré*, donde la entonación de *bien* es distinta en los dos casos: en la primera frase es enfática para señalar la calidad del trabajo, lo que indica que se trata de un adverbio, sintácticamente de un complemento circunstancial en posición enfática; pero en la segunda, *bien* se pronuncia con una entonación neutra que no pertenece al grupo entonativo del resto de los sintagmas, lo que corrobora su estatus como marcador (p. 4065).

En cuanto a la morfosintaxis, se trata de elementos invariables, es decir, no ofrecen las opciones de flexión, negación o complementación<sup>2</sup>. Esto hace que *por este motivo* no sea un marcador discursivo, mientras que *por consiguiente* sí lo sea, porque el primero puede recibir el morfema plural. Los marcadores pueden ser morfológicamente simples (p. ej. *bien*, *hombre*)

---

<sup>2</sup> Se pueden encontrar algunas excepciones, p. ej. *además*, que pueden recibir complementos introducidos por *de*.

o compuestos (o sea, *de hecho*), porque se trata de elementos gramaticalizados, y su complejidad morfológica depende de esta de la(s) palabra(s) de la(s) que deriven. Sintácticamente, la mayoría de los marcadores tiene bastante libertad posicional entre (y no dentro de) los sintagmas: pueden preceder al sintagma que introducen, o insertarse entre dos sintagmas, y también pueden estar al final de ellos<sup>3</sup>, lo que demuestra que están en un nivel más alto que el sintagma verbal en la estructura sintáctica de las oraciones a las que pertenecen. Martín Zorraquino y Portolés (1999) ofrecen los siguientes ejemplos:

- a. Juan estaba cansado. *No obstante*, continuó su camino.
- b. Juan estaba cansado. Continuó, *no obstante*, su camino.
- c. Juan estaba cansado. Continuó su camino, *no obstante*. (p. 4063)

Además, los marcadores discursivos son combinables: formas como *claro pues* o *pero bueno* son típicas, sobre todo en el lenguaje hablado. Al contrario de la combinación, los autores subrayan que la coordinación no se da como opción con los marcadores: secuencias como *\*pues y bien* u *\*hombre o mira* son agramaticales.

Los marcadores no influyen de manera directa en las condiciones de verdad de los enunciados, tal y como lo hacen, por ejemplo, las preposiciones o los adjetivos, sino que tienen la función principal de organizar el discurso y de colocar el enunciado dentro del mismo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Esta propiedad significa que la adición de un marcador discursivo no modifica el significado esencial del enunciado en el que aparece, mientras que el cambio del adjetivo sí lo hace: *Vive lejos* y *Vive cerca* no tienen las mismas condiciones de verdad y significado, frente a *Vive lejos* y *Eso sí, vive lejos* (Basado en: Martín Zorraquino y Portolés, 1999) cuyos significados esencialmente son idénticos.

Desde los puntos de vista pragmático y didáctico, la cuestión más importante es cómo guían los marcadores las inferencias, es decir, los resultados del proceso de la deducción del significado a base de las informaciones en el contexto (*Diccionario de los términos clave de E/LE*). Martín Zorraquino y Portolés (1999) llaman la atención en que el significado de los marcadores discursivos es procedimental en vez de conceptual, o sea, “contribuye al procesamiento de lo que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada” (p. 4058). Esta característica los distingue de las categorías léxicas y sintácticas (p. ej. verbo, sustantivo, preposición o conjunción) y los hace una categoría pragmática con elementos que

---

<sup>3</sup> Sin embargo, algunos marcadores discursivos tienen menos autonomía sintáctica. Por ejemplo, *es decir*, *de ahí* o *pues* [en su función comentador] casi solo aparecen en posición inicial del enunciado que encabezan (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4063).

proceden de las categorías enumeradas. La naturaleza procedimental de su significado contribuye a la dificultad que su aprendizaje puede suponer para los estudiantes de E/LE: Hernández y Rodríguez-González (2013) recalcan que los nombres concretos (p. ej. *árbol, chico, hermano*) son los principales recursos en las primeras etapas del aprendizaje, mientras que los elementos procedimentales (p. ej. *no obstante, además, en cambio*) generalmente se aprenden más tarde, cuando los alumnos ya tienen el nivel suficiente para producir discursos orales y escritos (más) extensos que requieren las herramientas de organización del lenguaje oral y escrita. Este nivel, generalmente, es el B1, y es una de las razones por las que decidimos limitarnos a alumnos que tenían un nivel equivalente o superior a este nivel.

## **2.2. Categorización de los marcadores discursivos**

En el presente estudio hemos optado por la clasificación funcional de Martín Zorraquino y Portolés (1999), sobre todo por el hecho de que fue adoptada por el PCIC (2013), que sirve como guía general para los profesores de E/LE. Los autores establecen cinco grupos a base del rol que tiene cada marcador en la comunicación. Las categorías y (algunas de) las subcategorías se resumen en la Tabla 1. Hemos resaltado en negrita los cinco marcadores en los que nos enfocamos.

**Tabla 1. Las categorías funcionales de los marcadores discursivos (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4080–4082)**

| Categoría                   | Función                                                                                     | Subcategoría                                                                     | Ejemplos                            |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Estructuradores             | señalar la organización informativa                                                         | comentadores                                                                     | <b>pues</b> , pues bien             |
|                             |                                                                                             | ordenadores                                                                      | por un lado, por otro lado          |
|                             |                                                                                             | digresores                                                                       | por cierto, a todo eso, a propósito |
| Conectores                  | vincular semántica y pragmáticamente un miembro <sup>4</sup> del discurso con otro anterior | aditivos                                                                         | además                              |
|                             |                                                                                             | consecutivos                                                                     | entonces, así pues, así que         |
|                             |                                                                                             | contraargumentativos                                                             | sin embargo                         |
| Reformuladores              | presentar el miembro del discurso como una expresión más adecuada                           | explicativos                                                                     | <b>o sea</b>                        |
| Operadores argumentativos   | condicionar por su significado las posibilidades argumentativas del miembro                 | operadores de concreción                                                         | por ejemplo                         |
| Marcadores conversacionales | diferente en cada subcategoría (véase: más abajo)                                           | de modalidad epistémica                                                          | <b>claro</b>                        |
|                             |                                                                                             | de modalidad deóntica (tiene que ver con la voluntad del hablante o lo afectivo) | bueno, bien, vale                   |
|                             |                                                                                             | enfocadores de la alteridad                                                      | hombre, <b>oye</b> , <b>mira</b>    |

### 2.3. Estudios sobre el uso de los marcadores por nativos

Son numerosos los estudios dedicados al análisis de los marcadores discursivos en el habla de los hispanohablantes nativos. Jørgensen y López (2007) dedicaron su investigación al habla juvenil madrileña (de 143 participantes de edades de entre 13 y 19 años) con el fin de establecer una lista de los marcadores más frecuentes y sistematizar las propiedades pragmáticas de esta variedad. Utilizaron el corpus *COLAm* (Universidad de Bergen) de 250 000 palabras de habla espontánea, y encontraron que los marcadores más usados por este grupo de hablantes eran los

<sup>4</sup> Por miembro se entienden las unidades que constituyen el discurso y que se conectan por vínculos temáticos y lógicos. Sintácticamente, un miembro discursivo puede ser un sintagma verbal formando la primera mitad de una oración hasta una oración completa.

conversacionales, más especialmente, *o sea, bueno, oye, hombre, claro, por lo visto, e y eh*. El uso de *pues* en función de comentador o conector consecutivo también resultó frecuente. Los marcadores ordenadores argumentativos resultaron ser los menos usados. Concluyeron que en el lenguaje de este grupo de jóvenes predominaba la función fática de la comunicación, es decir, las estrategias dirigidas al canal y empleadas para confirmar la conexión entre el hablante y el interlocutor. Otro rasgo llamativo fue el uso repetido de los reformuladores, lo que, según Jørgensen y López (2007) puede derivar de una “inseguridad general” (p. 2), que es bastante típica en los adolescentes. Este rasgo puede considerarse un punto de conexión con los estudiantes de E/LE, cuya inseguridad puede derivarse principalmente de las deficiencias de su competencia en la lengua extranjera.

Para ofrecer una perspectiva más general de los marcadores discursivos, Briz (2005) elaboró el *Diccionario de Partículas Discursivas del español* (DPDE), que es un recurso fácil de manejar y accesible para un amplio público interesado en las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de los marcadores del discurso. El Diccionario se ofrece como una alternativa o complemento más especializado de la *Gramática Descriptiva* (editada por Bosque y Remonte; 1999) en la cual la información sobre los marcadores está dispersa por la obra entera (Briz, 2008, p. 218). El Diccionario se basa en el corpus *Val.Es.Co.* (Pons Bordería, 2016-2021<sup>5</sup>), una compilación extensa de habla espontánea desarrollada por el grupo con el mismo nombre y que sirvió como punto de partida para el presente estudio también.

#### **2.4. Selección y descripciones de los marcadores discursivos *pues, claro, o sea, mira, oye***

Para elegir los marcadores discursivos analizados en nuestro trabajo, nos basamos en tres fuentes principales. A base de los resultados de los corpus establecidos por Jørgensen y López (2007) y Campillos Llanos y González Gómez (2014) (véanse los detalles de los dos estudios más abajo) elegimos cinco de los marcadores más frecuentes en estos estudios. Luego analizamos esos marcadores en el corpus *Val.Es.Co.* (Pons Bordería, 2016-2021) y comparamos los datos obtenidos del corpus con la categorización funcional y las descripciones de los marcadores discursivos más importantes del español proporcionadas por Martín Zorraquino y Portolés (1999). Tuvimos en cuenta también el MCER y el PCIC para ver cuáles eran los marcadores recomendados para el nivel umbral (B1). Las descripciones que aparecen abajo hacen referencia también a las funciones comunicativas mencionadas en la Lista de Intenciones Comunicativas (a continuación: LIC) publicada por la Oficina de la Educación

---

<sup>5</sup> El corpus data de 1990, pero para nuestro estudio han sido relevantes las muestras desde 2016 hasta 2021.

(2021) de Hungría como material complementario a los requisitos del examen de bachillerato<sup>6</sup>. Como resultado de los análisis, seleccionamos para el estudio *pues, claro, o sea, mira y oye*, por su frecuencia de uso y pluralidad de funciones.

## **2.5. Las pausas rellenadas y los marcadores discursivos**

Como se trata de un sistema, la interlengua tiene sus propias estrategias comunicativas, que incluyen el empleo de marcadores discursivos. La cantidad reducida de los marcadores en el habla estudiantil frente a la nativa plantea la pregunta sobre los recursos compensatorios que los alumnos emplean en estos contextos. Para poder ofrecer una explicación, hemos de considerar brevemente los fenómenos relacionados con la disfluencia, sobre todo las pausas rellenadas (o titubeo), que son unos de los más típicos. En la categorización funcional de Gósy (2002), este tipo de pausas pertenece a los fenómenos relacionados con la inseguridad del hablante, frente a aquellos que la autora considera realizaciones erróneas (p. ej. los errores léxicas y gramaticales o los *lapsus linguae*) (p. 193). Desde el punto de vista de nuestro estudio, son relevantes los resultados de Baditzné Pálvölgyi (2019a). La autora comparó las pausas rellenadas de los estudiantes universitarios húngaros de E/LE de nivel B1 con las de los nativos y encontró que los informantes húngaros (N=25) titubeaban significativamente más que los nativos (N=25) (16.93% del tiempo total de habla frente a 10.37%). El titubeo de los nativos y los estudiantes E/LE no difirió en cuanto a la longitud, pero sí en cuanto a los sonidos producidos ([e] y [ɛ], en el caso de los nativos, y [ə] o [œ] en el caso de los estudiantes). Como suponemos que tanto el titubeo como los marcadores discursivos pueden tener funciones de relleno de pausa, dedicaremos una sección corta en nuestro análisis a la frecuencia del titubeo, para ver las posibles conexiones entre la frecuencia de los dos recursos en el habla de los participantes.

---

<sup>6</sup> Kommunikációs szándékok listája (Oktatási Hivatal) [Oficina de la Educación] (2021, sin n° de página).

### 3. Análisis del corpus *Val.Es.Co.*

#### 3.1. Las características del corpus

En esta sección presentamos los resultados del análisis del corpus *Val.Es.Co.* 3.0 (Valencia, Español Coloquial) junto a las propiedades pertenecientes a cada marcador en cuestión presentes en la descripción de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Hemos llevado a cabo dicho análisis antes de compilar nuestro corpus sonoro para orientarnos en cuanto al diseño del mismo, así como a la selección de los marcadores exactos en los que enfocarnos. Se prestó especial atención a la frecuencia, distribución y funciones pragmáticas de los marcadores. Asimismo, siendo el nuestro un estudio piloto, consideramos importante partir de datos adquiridos a base de un número mayor de muestras para luego evitar conclusiones imprecisas. El corpus *Val.Es.Co.* recoge 107 conversaciones espontáneas<sup>7</sup> (de 2204 minutos y 260,000 palabras en total) desde los años noventa hasta hoy en día. Como su nombre lo indica, las conversaciones del corpus se grabaron en el área metropolitana de Valencia, y participaron en ellas en total 352 informantes masculinos y femeninos de las edades entre 18 y 55+, (de los cuales 306 son hablantes activos hoy en día) de los niveles educativos bajo, medio y alto.

Elegimos este corpus por el hecho de que contiene un número extenso de muestras orales que se consideran ejemplos auténticos del habla coloquial espontánea española; y, además, porque son accesibles libremente en la página web del corpus junto con las transcripciones, que incluyen informaciones tanto morfosintácticas como prosódicas. Buscamos por forma (en vez de lema) para obtener el número mayor posible de resultados y luego descartamos los resultados que no eran marcadores (p. ej. cuando *mira* y *oye* tenían la función de verbos). Para minimizar las diferencias con nuestro corpus en cuanto a los metadatos de los hablantes, seleccionamos las muestras producidas por hablantes de entre 18 y 34 años de nivel educativo alto, que actualmente son la gama de edad y nivel educativo elegibles más cercanos a las propiedades de los universitarios húngaros que participaron en la investigación. Incluimos las grabaciones que datan de entre 2016 y 2024 para tener datos cercanos al lenguaje actual, evitando poner límites innecesariamente estrictos para obtener suficientes datos. Los símbolos de transcripción se ven en la Tabla 2.

---

<sup>7</sup> Hay algunas pocas conversaciones que se marcaron “‘periféricas’ porque “se tiene la sospecha de que los hablantes conocían el proceso de grabación”, o porque “se han detectado cortes durante la grabación” (Pons Bordería, 2024 s.p.). Estas conversaciones no se incluyeron entre las que se analizaron en el trabajo.

**Tabla 2. Símbolos de transcripción utilizados en el corpus *Val.Es.Co.***

|             |                                                                                                                                                    |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| :           | Cambio de voz                                                                                                                                      |
| A:          | Intervención de un interlocutor identificado como A                                                                                                |
| [           | Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición                                                                                              |
| ]           | Final del habla simultánea                                                                                                                         |
| -           | Reinicios y autointerrupciones                                                                                                                     |
| /           | / Pausa corta, inferior al medio segundo                                                                                                           |
| //          | // Pausa entre medio segundo y un segundo                                                                                                          |
| ///         | /// Pausa de un segundo o más                                                                                                                      |
| (5'')       | Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el n° de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo |
| ↑           | Entonación ascendente                                                                                                                              |
| ↓           | Entonación descendente                                                                                                                             |
| →           | Entonación mantenida o suspendida                                                                                                                  |
| ^           | Entonación circunfleja                                                                                                                             |
| PESADO      | Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas)                                                                                     |
| pe sa do    | Pronunciación silabeada                                                                                                                            |
| (( ))       | Fragmento indescifrable                                                                                                                            |
| ((siempre)) | Transcripción dudosa                                                                                                                               |

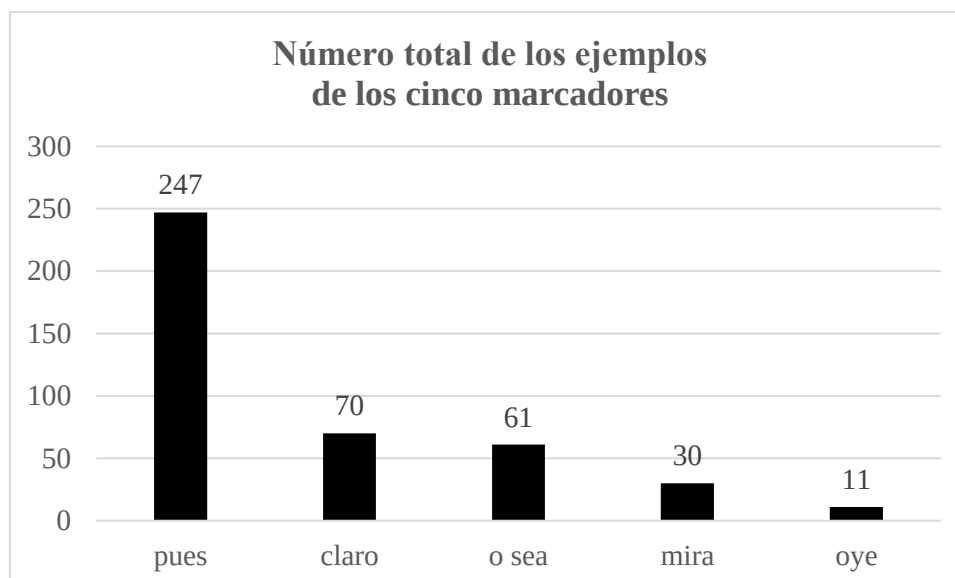
### 3.2. Análisis de los resultados

En cuanto a la frecuencia de los cinco marcadores seleccionados en el corpus, el marcador con el mayor número de ejemplos, de acuerdo con lo afirmado por Martín Zorraquino y Portolés (1999), era *pues*<sup>8</sup> (247), seguido por *claro* (70), *o sea* (61), *mira* (30) y *oye* (12). La predominancia de *pues* es llamativa, dado que aparece más de cuatro veces más frecuentemente que *claro* y *o sea*, que lo siguen en el orden. En cambio, el número (relativamente) bajo de los ejemplos de *mira* y *oye* puede deberse a la gama limitada de las grabaciones seleccionadas, sobre todo porque en un estudio similar (Jørgensen y López, 2007) que utilizó el corpus COLAm (que consta de 250,000 palabras del habla juvenil madrileña), ambos resultaron ser más frecuentes (*mira*: 597; *oye*: 209), aunque en una proporción parecida a la arriba presentada. Los números de los marcadores en el corpus se muestran en la Figura 1.

---

<sup>8</sup> Se han tomado en consideración tanto los ejemplos de *pues* comentador como *pues* consecutivo.

**Figura 1. La frecuencia de los cinco marcadores discursivos en el corpus *Val.Es.Co.* (Pons Bordería, 2016-2024; edades 18-34)**



En la Tabla 3, se resumen las funciones observables en el corpus y las propiedades de los marcadores elegidos, descritas por Martín Zorraquino y Portolés (1999) así como las consideraciones didácticas basadas en el MCER, el PCIC y la Lista de Intenciones Comunicativas (LIC) del examen de Bachillerato húngaro. Por falta de espacio, nos limitamos a mencionar solo algunos de los ejemplos del corpus. Las letras al lado de los hablantes corresponden al orden en el que cada hablante entró en la conversación, es decir, el hablante A es la persona que empezó la conversación, seguido por el hablante B que fue el segundo en entrar y así consecutivamente. La transcripción de los ejemplos, aunque no es fonética, señala ciertos rasgos fonéticos, por ejemplo, la aspiración de la /s/ final de sílaba indicada por la *h* en *frehco* [freko] o la uvularización del mismo realizado como [χ] señalada con *j* en *ej que* ['eχke].

**Tabla 3. Resumen de las propiedades de los cinco marcadores discursivos**

| Marcador discursivo | Funciones observadas                                                                                                                                                                                                                                                                               | Propiedades gramaticales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Consideraciones didácticas                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>pues</i>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejemplo 1: <ul style="list-style-type: none"> <li>tomar el turno (hablante B)</li> <li>introducir y atenuar una reacción negativa (hablante E), o una continuación de un turno interrumpido (hablante A)</li> </ul> </li> <li>rellenar una pausa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>adverbio</li> <li>dos tipos: comentador, consecutivo</li> <li>el comentador más frecuente en el discurso oral</li> <li>comentador: posición inicial</li> <li>prepara al interlocutor al comentario nuevo</li> </ul>                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>comentador: B1</li> <li>consecutivo: C1</li> <li>función enumerada en la LIC: terminar la conversación</li> </ul>                                                                                                                                                      |
| <i>claro</i>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>señalar el acuerdo del hablante con lo dicho por el interlocutor</li> <li>introducir una continuación del tema</li> <li>expresar concesión, en estos casos, a menudo seguido por <i>pero</i> (Ejemplo 2)</li> </ul>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>adjetivo</li> <li>modalidad epistémica<sup>9</sup></li> <li>generalmente figura en enunciados declarativos</li> <li>refuerza o aclara la aserción</li> <li>contribución a la cooperación comunicativa: refuerza la imagen positiva del interlocutor (de sí mismo) y a su sensación de estar aprobado por el hablante<br/>→ útil para la cortesía positiva (Brown &amp; Levinson, 1987)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>A2</li> <li>LIC: expresar certeza o refuerzo, aceptar una oferta o invitación</li> </ul>                                                                                                                                                                               |
| <i>o sea</i>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>aclarar lo que se ha expresado anteriormente</li> <li><i>autorreformulación</i>: por parte del hablante (más típica)</li> <li><i>heterorreformulación</i>: por parte del interlocutor (Ejemplo 1, hablante E)</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>conjunción <i>o</i> y verbo <i>ser</i> en 3ª singular, presente de subjuntivo</li> <li>reformulador (oral) más frecuente</li> <li>el miembro introducido es una versión modificada del miembro previo</li> <li>posición típica: encabeza una oración subordinada</li> </ul>                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>B1</li> <li>útil para compensar por las deficiencias lingüísticas → dar un carácter más natural a las reformulaciones</li> <li>LIC: introducir una <i>perífrasis</i> (explicación de lo dicho anteriormente con palabras más precisas, concretas o simples)</li> </ul> |
| <i>oye</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>apuntar al interlocutor</li> <li>llamar su atención</li> <li>pedir su contribución al discurso</li> </ul>                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>formas gramaticalizadas (con autonomía morfosintáctica) de los verbos de percepción <i>oír</i> y <i>mirar</i> en la segunda persona singular del imperativo</li> <li>enfocadores de la alteridad</li> <li>variación: solo de persona y modo (<i>oíd, mirad, oiga, mire</i><sup>10</sup>)</li> </ul>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>A2</li> <li>LIC: empezar una conversación, indicar la intención de hablar, tomar el turno o introducir un nuevo tema → esenciales para la participación eficaz en una conversación</li> </ul>                                                                          |
| <i>mira</i>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>contribuir a la cortesía positiva aumentando la proximidad entre el hablante y el interlocutor</li> </ul>                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>formas en singular aceptables aun con varios interlocutores</li> <li>formas desemantizadas: sin relación estricta con los procesos de percepción (sobre todo: <i>mira</i>)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

<sup>9</sup> “Se refiere a nociones que guardan relación con: a) la posibilidad o la necesidad, b) la evidencia, sobre todo a través, de los sentidos; c) lo oído decir o expresado por otros etc.” (p. 4145).

<sup>10</sup> En las zonas voseantes, se aceptan también *mirá* y *oí*.

### Ejemplo 1. *Pues, claro, o sea*

A: [ya a princi]pio de curso empezó <i>voy a intentar con la chica esta a ver otro método a ver si así cala el- le calo más no se qué voy a prepararle esquemas en [cas]a</i> [[[hizo]] un esque]ma de un tema de sociales y querer en casa/ son tres cuartos de hora o una hora// claro léete tú todo el tema hazlo y después de pasárselo/ que estar una hora haciéndolo- trabajando [tú luego le pregunta <i>¿te mi]raste el e-?</i> y dice <i>no me dio tiempo</i>

C: [((claro))] ((porque [hay veces]) que))

E: [o sea ¿ni siquiera se lo estudia?]/(4") ¿pa qué te hago un esquema? [((ES QUE) NO)]

B: [pues ((ahí))]/ ((frehco))

E: *pues* no

C: ((hom[bre]))

A: [pues al] final dice ella <i>ej que ya no me- ya no me [sofoco</i>] ya no se sofoca

Pons Bordería: *Corpus Val.Es.Co. 3.0.* [15 septiembre 2024]

### Ejemplo 2. *claro de concesión*

B: la guerra no cambia ¿no?↑

C: *claro* pero ((o sea tú)) piensa en Sta- en Stalingrado^ que resistieron pero no- no quedó ciudad^ es que es así↓// [(( )) ((todo)) es la destrucción↑]

B: [ya pero uno piensa que las cosas] cambian ¿sabes? (( )) dices no puede pa- volver a [pasar lo mismo que en la segunda guerra mun]dial↑ hace un siglo de eso [cómo puede ser]-

Pons Bordería: *Corpus Val.Es.Co. 3.0.* [15 septiembre 2024]

## 4. La enseñanza de los marcadores discursivos

### 4.1. El uso de los marcadores discursivos por estudiantes de E/LE

Paralelamente con los estudios sobre los marcadores en el habla nativa, hay cada vez más investigaciones sobre su uso por hablantes no nativos. Fuera del contexto hispánico, el estudio de Diskin (2017) observó ciertas diferencias entre el uso del marcador discursivo *like* por inmigrantes y nativos. Sus resultados muestran que la longitud de la estancia en el país (Irlanda) es un factor más importante que el nivel de competencia general para alcanzar una frecuencia del uso de *like* parecida a la misma en el habla nativa: encontró que los participantes con al menos tres años de residencia en el país sobrepasaron a otros con niveles superiores, pero estancias más cortas. Los resultados muestran que el flujo de *input* constante puede resultar en la adquisición casi completa de los marcadores. Sin embargo, estos resultados no se extienden a aquellos estudiantes del contexto de E/LE que solo aprenden el idioma en el aula y que, por ende, no tienen la posibilidad de la inmersión total en el ambiente de la lengua meta.

En el contexto hispánico, Campillos Llanos y González Gómez (2014) compararon las producciones orales de los marcadores discursivos de cuatro hablantes españoles con las de 40 estudiantes de nivel A2 y B1 con diferentes lenguas maternas (p. ej. inglés, francés, alemán e incluso húngaro) mediante el análisis de conversaciones semidirigidas de 15-20 minutos (los participantes en la misma conversación eran u solo españoles u solo estudiantes de E/LE). Todos los participantes fueron estudiantes universitarios de edad parecida (entre 19 y 26) y tuvieron que describir dos fotos, narrar una historia a base de imágenes y, finalmente, contestar unas palabras del investigador en forma de una entrevista sobre temas no personales (p. ej. sobre los cambios en las costumbres de comer).

Después de la comparación de las muestras, los investigadores encontraron diferencias significativas entre el uso de los marcadores por nativos y estudiantes. El promedio de los marcadores utilizados por nativos (145.5) por entrevista resultó ser más de tres veces más alto que el de los estudiantes (47.75), aunque se observaron los efectos de la variabilidad interlocutor en cuanto al número de marcadores utilizados. La lista de los 25 marcadores más frecuentes tampoco coincidió por completo en el caso de los dos grupos. *Pues* apareció entre los cinco más frecuentes en el caso de ambos grupos; en el habla nativa, es seguido en la lista por *bueno, es que, o sea, ¿no?, claro*, mientras que, en el habla estudiantil, la lista está encabezada por *vale*, seguido por *como, pues, es que, bueno y entonces* (*mira y oye* también aparecieron en la lista de ambos grupos). Hubo marcadores que solo aparecieron en la lista de

uno de los grupos (p. ej. *OK* y *Quiero decir* en el habla estudiantil, *efectivamente* y *nada* solo en la lista de los nativos).

Gras, Galiana y Rosado (2019) compararon las narraciones orales producidas por estudiantes de E/LE de nivel B2 con producciones nativas. Ellos también detectaron diferencias claras entre los usos nativo y no nativo, sobre todo en el caso de los marcadores estructuradores y modales. Los estudiantes, además de usar un conjunto reducido de marcadores comparado con los nativos (p. ej. *a ver* o *pues* solo aparecieron en el habla nativa), en muchos casos utilizaban diferentes marcadores para expresar las mismas funciones. Por ejemplo, los nativos utilizaban con frecuencia el marcador *o sea* para reformular ideas, pero los estudiantes preferían usar solo la disyuntiva *o* para la misma función (p. 75). Otra diferencia es que los estudiantes dependían más de las pausas rellenas, y en estos contextos utilizaban *sí* y *uf*, al contrario que los nativos, que rellenan las pausas con *bueno*, *vale*, *pues* o *nada*. El hecho de que haya diferencias entre el habla nativa y estudiantil es un fenómeno natural, y es frecuentemente debatido hasta qué punto los estudiantes deben intentar asimilarse lingüísticamente a los nativos. Aun así, como afirman Gras, Galiana y Rosado (2019), el uso natural (es decir, parecido al nativo) de los marcadores puede contribuir a la inteligibilidad del hablante por su interlocutor (véase también Baditzné et al. 2018), incrementando así la eficacia de la comunicación. Por lo tanto, el desarrollo de estas destrezas pragmáticas puede ser beneficioso para la producción oral general de los estudiantes de E/LE.

#### **4.2. La eficiencia de la enseñanza explícita de los marcadores discursivos**

A la hora de investigar la conexión entre la presencia de los marcadores en los manuales y su uso por los estudiantes, es necesario considerar la eficacia de la enseñanza explícita de dichos contenidos. Como ya se ha mencionado, varios estudios (p. ej. Hernández & Rodríguez-González, 2013; Mir, 2018; Cisneros, 2022, para citar algunas) concluyeron que la enseñanza explícita combinada con la implícita era más eficiente que la implícita en sí<sup>11</sup>. Cohen (2016) afirma que, para poder ver las conexiones entre forma, función y contexto, los estudiantes primero necesitan discernir cómo se conectan las formas y funciones meta y luego usarlas en ejercicios de práctica focalizados con la ayuda de un profesor. En cuanto a los marcadores del discurso, los resultados son parecidos. Hernández y Rodríguez-González (2013) encontraron que tanto la instrucción explícita como la implícita beneficiaban el uso general de los

---

<sup>11</sup> En todos los estudios citados, los participantes fueron estudiantes del español como lengua extranjera o lengua de herencia.

marcadores en narrativas orales. Los autores administraron la instrucción a estudiantes de español de quinto semestre en dos grupos: el primer grupo recibió instrucción implícita, y el segundo, instrucción explícita. Antes y (una y cuatro semanas) después de la instrucción, los participantes llevaron a cabo el mismo ejercicio oral de descripción de imágenes. Ambos grupos utilizaban los marcadores con más frecuencia después de la instrucción. Sin embargo, los participantes que recibieron información explícita combinada con flujo de *input* (una de las estrategias de la instrucción implícita), utilizaron una gama más amplia de marcadores discursivos. Cisneros (2022) llegó a conclusiones similares: en su estudio participaron estudiantes de herencia del español<sup>12</sup> (todos estudiantes universitarios) de nivel C1. El grupo que había recibido enseñanza tanto explícita como implícita utilizó, además de los marcadores simples y anteriormente conocidos, también los nuevos marcadores más complejos (que se les habían enseñado explícitamente) en las narraciones orales que tenían que producir.

Mir (2018) concluye que el objetivo principal de la instrucción de contenidos pragmáticos es concienciar a los alumnos sobre el significado de sus enunciados y el mensaje que quieren transmitir. Esta afirmación es aplicable a los marcadores discursivos porque, por la pluralidad de sus funciones y de los posibles usos y posiciones, la enseñanza explícita puede acelerar el proceso de la adquisición y pulir los conocimientos (intuitivos).

#### **4.3. La presencia de los marcadores discursivos en los manuales**

Como se ha podido ver, varios autores han llegado a la conclusión de que la enseñanza explícita es eficiente en caso de los contenidos pragmáticos y, dentro de los mismos, los marcadores discursivos. Por consiguiente, es importante ver en qué medida aparecen dichos contenidos en los manuales, que constituyen uno de los principales recursos para la enseñanza explícita. Existen cada vez más estudios sobre la presencia de los marcadores discursivos en los manuales. Conviene citar a Mir (2018), que analizó *Gente 1* y *2* desde el punto de vista de la información sobre los actos de habla. La autora afirma que los libros ofrecen varios recursos (p. ej. listas de palabras, expresiones fijas, trozos prefabricados<sup>13</sup> para ayudar a los alumnos a realizar los actos de habla, e incluso se proporciona información pragmática explícita (p. ej. sobre la cortesía verbal en las solicitudes o en las órdenes). Aun así, las listas de las expresiones no se acompañan por informaciones sociopragmáticas. Pablos-Ortega (2018) realizó un análisis mixto (cualitativo y cuantitativo) de cinco volúmenes de la serie *Aula Internacional* (de los

---

<sup>12</sup> El autor define este tipo de estudiantes como individuos que tienen conexión cultural y/o lingüístico con el español (p. 5).

<sup>13</sup> Término utilizado por Baditzné Pálvölgyi (2017).

niveles A1-B2) enfocándose en dos aspectos: el tipo y la cantidad de la información pragmática general y la cantidad de la información metapragmática en cada libro. La parte cuantitativa se basó en el número de páginas con información (estrictamente) pragmática, dividido por el número total de páginas de cada libro (los libros del profesor incluidos). Sus resultados mostraron una proporción estable de contenido pragmático (entre un 28 y un 38%) a lo largo de los cinco libros, presentada en formas diversas y en una amplia selección de contextos (globos de modelos de diálogos, cómics, dibujos, sección de recursos comunicativos etc.), lo que refleja un planeamiento minucioso y de acuerdo con el enfoque comunicativo que la serie propone. No obstante, tanto Pablos-Ortega (2018) como Mir (2018) resaltan que las informaciones (meta)pragmáticas, es decir, las listas de expresiones y recursos comunicativos, en las series analizadas (*Aula Internacional* y *Gente*) tomaban en consideración solamente al hablante, con insuficiente atención a las posibles reacciones del interlocutor y los detalles del contexto comunicativo.

El análisis presentado en este trabajo sigue el patrón establecido por Pablos-Ortega, con la diferencia de que el enfoque está en las ocurrencias (y los contextos) de los cinco marcadores (*pues, mira, oye, o sea, claro*) en los libros de las series *Colores*, y *Prisma* correspondientes a los niveles A1-B1: *Colores 1* (niveles A1-A2) y *Colores 2* (A2-B1)<sup>14</sup> y *Prisma Comienza* (A1), *Prisma Continúa* (A2) y *Prisma Progresá* (B1), respectivamente. *Colores* es una serie húngara y es, a la vez, la más usada en el país en la enseñanza reglada. De hecho, en los institutos que siguen el Currículo Nacional, es el único libro elegible por los profesores de E/LE. Va dirigido a los estudiantes de la secundaria (es decir, a edades de entre 15-19 años), lo que se nota, sobre todo, en los temas de los textos y las situaciones tratadas (p. ej. fiesta con amigos, conflictos con los padres). *Prisma* es una serie española, también apta para el público de los institutos y publicada por la editorial Edinumen, que cuenta con mucho prestigio tanto en España como a nivel internacional como creadora de materiales de E/LE. Se usa en algunos institutos húngaros también como material complementario, o como manual principal, sobre todo en institutos bilingües.

---

<sup>14</sup> *Colores* ofrece un cuaderno de ejercicios para cada libro del alumno, estos se incluyeron en el análisis también.

#### 4.3.1. Colores 1 y 2

Las lecciones de los libros de la serie *Colores* se dividen en cuatro partes: “Preparados”, “Listos”, “Gramática”, “Ya” y “Civilización.” Cada unidad empieza con “Preparados”, que anticipa el vocabulario y la gramática del tema, activando los conocimientos previos de los alumnos y ofreciendo ejercicios que fomentan el descubrimiento guiado. La segunda parte se titula “Listos” y contiene un diálogo o un texto (o una combinación de los dos tipos de texto) en el que figuran las palabras y los nuevos fenómenos o elementos gramaticales en los que la lección se enfoca principalmente. El texto va seguido por ejercicios para controlar la comprensión y practicar el contenido que luego se resume en “Gramática” con explicaciones breves en húngaro. En “Ya”, los alumnos practican de manera productiva los contenidos de la unidad en ejercicios de rellenar huecos (p. ej. *Colores 1*, Unidad 6, ejercicio 14, p. 57), de comprensión auditiva (p. ej. *Colores 1*, Unidad 5, ejercicio 13, p. 48), de rellenar frases incompletas (*Colores 2*, Unidad 8, ejercicio 10, p. 72) diálogos semicontrolados (p. ej. reproducir un diálogo prototípico en una tienda de ropa, *Colores 1*, Unidad 6, ejercicio 13, p. 57, o pedir direcciones con la ayuda de un mapa *Colores 1*, Unidad 5, ejercicio 15, p. 57). Las unidades se cierran con “Civilización”, que informa a los alumnos sobre algunas costumbres o detalles culturales típicos, sobre todo de España, con algunas diferencias entre las culturas y el vocabulario españoles y latinoamericanos.

La información pragmática de *Colores* está incorporada, pero solo de manera implícita (es decir, sin explicaciones), sobre todo en los ejercicios de conversación: el libro ofrece una lista de expresiones para aumentar la fluidez de la conversación en forma de una caja titulada ‘Usa’; y en los modelos de diálogos con palabras resaltadas (pero solo las palabras *léxicas* que la unidad se propone enseñar; las palabras funcionales, como los marcadores, no se resaltan, véase p. ej. Figura 2). Cada libro termina con una lista del vocabulario nuevo en orden alfabético, visto a lo largo del libro con el equivalente húngaro de cada palabra. En la lista de *Colores 1* se ven *claro* y *pues*, pero solo se ofrece un significado discursivo para cada uno. En la entrada de *claro*, *claro que sí* se traduce como “Hát persze”, y *pues* está traducido como “nos, hát” (p. 117), que son traducciones válidas, pero no son los únicos significados de las palabras, y el campo semántico no se amplía en la lista de *Colores 2*. Los demás marcadores discursivos que aparecen en el libro no están en estos glosarios, ni tampoco en la entrada del verbo del que derivan.

**Figura 2. Input implícito de los marcadores *pues* y *claro* en un ejercicio de conversación en *Colores* (Colores 1. Unidad 7 [Rutinas diarias], ejercicio 11, p. 59)**

**11. Invita a tu amigo.**

sábado por la noche – fiesta de cumpleaños – quiénes van  
 – Hola, Paco. ¿Qué tal?  
 – Hola, Luis. **El sábado por la noche** es mi **fiesta de cumpleaños**.  
 ¿Quieres venir?  
 – Sí, claro. **¿Quiénes van?**  
 – Pues muchos amigos. Alberto, Ana y otros.  
 – Estupendo. Voy a ir. Hasta el sábado.  
 – Hasta el sábado.

- a) domingo por la tarde – cine – cuándo empieza
- b) viernes – preparar una buena cena en mi casa – a qué hora llego
- c) lunes por la mañana – jugar un partido de tenis – dónde vamos a encontrarnos
- d) martes – visitar un amigo enfermo, Mario – a qué hora nos encontramos
- e) esta noche – tomar un bocadillo en el bar de la esquina – a qué hora

**Usa:**

- ¿Quieres...?
- ¿Tienes ganas de...?
- ¿Te apetece...?
- ¿Te gustaría...?

Solo cuatro de los cinco marcadores del discurso seleccionados se encuentran en las páginas de los dos libros: *pues*, *mira*, *oye*, *claro* (p. ej. en *Colores 1*: *pues* aparece 21 veces en el libro del alumno), pero no están resaltados ni explicados. La falta de *o sea* puede explicarse con el hecho de que consta de una forma verbal en modo subjuntivo, contenido gramatical que solo se introduce en la última lección de *Colores 2*, aunque esto no justifica la ausencia total del marcador *o sea* del glosario de *Colores 2*. El guía del profesor tampoco ofrece información o ejercicios para practicar explícitamente los marcadores discursivos. La Figura 3 muestra un ejercicio en el cuaderno de ejercicios de *Colores 1* para practicar las expresiones utilizables para conocerse, y en el modelo figura *pues* para comenzar una respuesta. Sin embargo, no hay ningún tipo de explicación sobre el valor pragmático o el uso de este marcador. De manera similar, en *Colores 2*, se hallan *oye* y *mira* en un ejercicio con el fin de practicar la argumentación, pero no se informa a los alumnos sobre los detalles de su uso (Figura 4).

**Figura 3. Ejercicio de práctica implícita del uso de *pues* en conversaciones (*Colores 1*, Lección 3 [Tiempo libre]. Cuaderno de ejercicios, p. 17)**

**6. Responde a las preguntas según el modelo.**

Válaszolg a példa alapján a kérdésekre!

- a) ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? (*ver la tele*)
- b) ¿Qué os parece esta nueva película inglesa? (*muy mala*)
- c) ¿Qué le parece esta fiesta a usted? (*un poco aburrida*)
- d) ¿Qué te apetece hacer por la tarde? (*salir con mis amigos*)
- e) ¿Qué les gusta comer? (*pasteles de nata*)

- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? (*leer*)
- Pues a mí me gusta leer.

- f) ¿Qué te parece el nuevo profesor? (*muy guapo e inteligente*)
- g) ¿Qué te gusta beber? (*café con leche y mucho azúcar*)
- h) ¿Qué le parece el ajedrez a tu hermano? (*le encanta*)
- i) ¿Qué les apetece ver a tus amigos? (*una buena película*)
- j) ¿Qué te parece si vamos al cine esta tarde? (*bien*)

**Figura 4. Ejercicio de práctica explícita del uso de *oye* y *mira* en conversaciones (Colores 2, Lección 7 [Entorno, desplazamiento]. Libro del alumno, p. 63)**

 **10. En grupos de tres elegid un medio de transporte y haced una lista con las ventajas. Conceded a los demás.**

**Usa:**  
Sabes... / Oye... / Escucha... / Mira... / Quisiera decir que...  
(No) tienes razón / (No) es así / Estás equivocado / En absoluto / Estoy de acuerdo contigo / Soy de tu misma opinión.  
¿Perdón? / No he oído bien, ¿puedes repetirlo? / ¿Qué quieres decir?  
¡Qué fuerte! / Esto es el colmo. / Eso es fantástico / increíble / indignante.

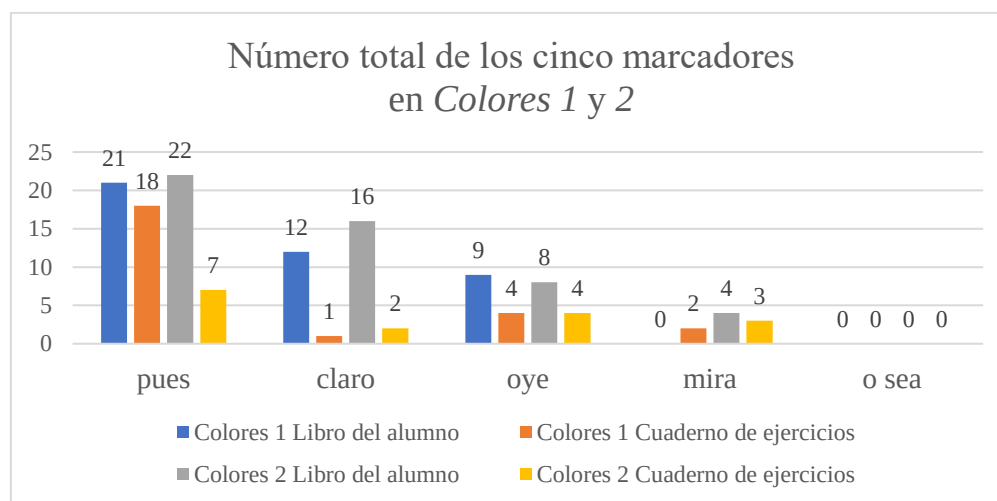
YA

7

La proporción de los cinco marcadores en los libros se ve en la Figura 5. Los libros del alumno son de 120 páginas cada uno, y los cuadernos de ejercicio, de 87<sup>15</sup>. Los resultados (excepto la falta de *o sea*) muestran similitudes con lo que se puede ver en el corpus *Val.Es.Co*, es decir, *pues* y *claro* resultaron ser los dos marcadores más frecuentes tanto en el corpus de habla nativa como en los textos y ejercicios de los libros *Colores*. En cuanto a los enfocadores de alteridad, *oye* y *mira*, en los libros *Colores* es *oye* (n=15) que figura más frecuentemente que *mira* (n=9). En el corpus *Val.Es.Co.*, sin embargo, *mira* precede a *oye* en cuanto al número total de ocurrencias. Las similitudes con el corpus nativo corroboran lo afirmado por las autoras del libro, es decir, que los textos son adaptaciones (con modificaciones para ajustarse más al nivel meta) de textos auténticos (p. 5). A pesar de las similitudes mencionadas, a la hora de comparar los libros con el corpus de habla nativa, no se puede olvidar que los textos del libro pertenecen a géneros distintos (aunque algunos intentan imitar diálogos) que el habla (semi)espontánea, lo que implica que puede haber otras diferencias, por ejemplo, entre las funciones de los marcadores mencionados en el habla natural y en los textos, que se deberían analizar en el futuro para tener una imagen más completa.

<sup>15</sup> No se tomaron en consideración las transcripciones de los audios que figuran en la segunda parte de los cuadernos de ejercicios.

**Figura 5. La proporción de las ocurrencias de los cinco marcadores elegidos en Colores 1 y 2**



Como se ha podido ver, los libros *Colores* ofrecen *input* implícito de cuatro de los cinco marcadores discursivos analizados, y fomentan de manera directa el uso de *pues*, *mira* y *oye* en varios ejercicios conversacionales. Aun así, la falta de *o sea* es un área desarrollable, porque se trata de uno de los marcadores más frecuentes, sobre todo en el habla oral. Además, las informaciones fonológicas, morfosintácticas y sociopragmáticas sobre dichos marcadores también podrían beneficiar al alumno, así que el desarrollo de materiales adicionales sobre las mismas es recomendable, porque el valor interactivo de estos marcadores justifica la incorporación de estas informaciones en los libros de texto y materiales utilizados por los profesores y alumnos de E/LE.

#### 4.3.2. *Prisma Comienza, Prisma Continúa y Prisma Progresa*

La perspectiva de *Prisma* es fuertemente comunicativa, y en los libros, los contenidos gramaticales, léxicos y culturales se desarrollaron en torno a los contenidos funcionales que cada unidad<sup>16</sup> pretende enseñar. Cada libro va acompañado por un libro del profesor que propone varios ejercicios más para practicar los contenidos del libro con fichas fotocopiables. Los autores del libro afirman que estos libros del profesor ofrecen “propuestas, alternativas y explicaciones para las actividades presentadas en el libro del alumno, prestando especial atención al componente cultural y pragmático [...]” (*Prisma A1 Comienza, libro del alumno*; p. 4;). Efectivamente, se ofrecen ejercicios e informaciones sobre, por ejemplo, los gestos típicos en un bar en España (*Prisma A1 Comienza, Libro del profesor* p. 26). En el libro del alumno también se encuentra información pragmática (p. ej. expresiones para llevar a cabo actos de

<sup>16</sup> Los libros constan de 12 unidades.

habla en situaciones cotidianas) en las siguientes formas: cómics con diálogos cotidianos (p. ej. cómo comprar ropa, *Prisma A1 Comienza*, p. 45); cajas en amarillo señaladas con una lupa (que llaman la atención sobre los comportamientos típicos de los españoles, p. ej. *Prisma A1 Comienza*, p. 108); ilustraciones (p. ej. de un choque cultural proveniente de las diferentes formas de saludar, *Prisma B1 Progresá*, p. 9)

En cuanto a la información sobre los cinco marcadores discursivos, en *Prisma A2 Continúa* y *Prisma B1 Progresá*, estas unidades lingüísticas se enseñan y se practican tanto explícita como implícitamente. Por ejemplo, *Prisma A2 Continúa* ofrece *claro* como expresión que se puede utilizar para indicar que se está escuchando y mantener el flujo de la conversación (Figura 6). En la misma sección, las expresiones ofrecidas están rodeadas por información detallada sobre su uso (p. ej. función, significado) (Unidad 6, p. 76). La información va precedida y seguida por ejercicios que fomentan la adivinanza de las costumbres conversacionales típicas en España, y les hacen a los alumnos reflexionar sobre las diferencias con su cultura. En el cuaderno de ejercicios, aparecen varios diálogos que los alumnos tienen que rellenar con la forma adecuada de verbos, y aunque estos ejercicios se enfocan en otro tema, los diálogos contienen casi siempre *pues*, *mira*, *oye* o *claro* para tomar turnos e introducir una respuesta, y constituyen así un *input* implícito de los marcadores también (Figura 7).

**Figura 6. Ejercicio e informaciones pragmáticas para la práctica explícita de contenidos pragmáticos en *Prisma* (*Prisma A2 Continúa*, Libro del alumno, Unidad 6; p. 76)**

**1.1.**  A continuación tienes una serie de afirmaciones sobre cómo se comporta una persona en España cuando está escuchando a otra. Discute con tus compañeros si son correctas o no.

| Antes de leer            |                                                                                                       | Después de leer                                              |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1. Hay que mirar atentamente a los ojos del interlocutor.                                             | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 2. Cuando hablas por teléfono, tienes que decir algo como "Claro, claro" o "Sí, sí"                   | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 3. Si estás en desacuerdo con lo que dice tu interlocutor, no debes hacer ningún gesto ni decir nada. | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 4. Si te hacen un cumplido, acéptalo con un "Gracias".                                                | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

**Figura 7. Ejercicio con *input* implícito de los marcadores discursivos en *Prisma* (*Prisma A2 Continúa*, Cuaderno de ejercicios 6, p. 16)**

**2.9. Completa la siguiente conversación telefónica usando las formas del presente de los verbos que están entre paréntesis:**

- ▷ ¿Sí?
- ▶ ¿(1) (*Estar*) ..... María?
- ▷ Sí, (2) (*ser*) ..... yo. ¿Quién (3) (*ser*) .....?
- ▶ ¡(4) (*Ser*) ..... Ana! ¿No me (5) (*reconocer*) ..... ¿Cómo (7) (*estar*) .....?
- ▷ ¿Ana?... ¡Ana! Claro que te (6) (*reconocer*) ..... ¿Cómo (7) (*estar*) .....?
- ▶ Pues, (8) (*estar*) ..... muy bien. Y (9) (*parecer*) ..... que tú también. Te (10) (*oír*) ..... muy bien, muy animada.
- ▷ Pues sí. La verdad (11) (*ser*) ..... que (12) (*estar*) ..... contentísima porque (13) (*acabar*) ..... de encontrar un trabajo justamente hoy.
- ▶ ¡Vaya! ¡(14) (*alegrarse*) ..... muchísimo! ¿Y cuándo (15) (*empezar*) .....?
- ▷ Pues todavía no lo (16) (*saber*) ..... (17) (*Tener*) ..... que llamar mañana. (18) (*Suponer*) ..... que (19) (*empezar*) ..... la semana que viene. ¿Y a ti? ¿Cómo te (20) (*ir*) .....?
- ▶ Pues bien. (21) (*Seguir*) ..... trabajando en la misma empresa. ¿(22) (*Acordarse*) .....?
- ▷ Claro. ¿Y (23) (*tener*) ..... tanto trabajo como antes?

*Prisma B1 Progresá* trata el tema de los marcadores en detalle, incluso los que se eligieron en este estudio. Los marcadores discursivos y las conjunciones forman parte de seis unidades (3, 5, 7, 9 y 10, 11), en la sección dedicada a los contenidos gramaticales con explicaciones y ejercicios. La Unidad 11, por ejemplo, contiene una tabla detallada de “conectores de la argumentación” (término del libro) según sus funciones (p. 133). Las categorías utilizadas en el libro funcionalmente son iguales que las de Martín Zorraquino y Portolés (1999), es decir, asignan a los marcadores las mismas funciones, por ejemplo, *o sea* es considerado reformulador en *Prisma* también. La tabla está precedida por un texto con los conectores resaltados y los alumnos, después de leer el texto, tienen que completar la tabla con los marcadores que faltan, fomentando así el descubrimiento activo de las funciones. También se ofrecen ejercicios que permiten poner en práctica los conectores uniendo frases o escribiendo una breve redacción. En cuanto al marcador *mira*, esta se presenta en la Unidad 3 como “imperativo fosilizado<sup>17</sup>” (p. 5, p. 31) en una sección resaltada en amarillo con un ejemplo para cada marcador y con la explicación de una de sus funciones (Figura 8).

<sup>17</sup> Es decir, palabra que sintácticamente proviene de la categoría de los imperativos, pero que ha perdido su función de expresar un orden u voluntad.

**Figura 8. Información pragmática explícita sobre el uso de *mira* en Prisma (Prisma A2 Continúa, Unidad 6; p. 76)**

- Para ***atraer la atención*** y ***animar a la acción***, además del imperativo, hay otras expresiones que ayudan a convencer:
  - ***Hazme/Hágame caso*** + imperativo + (hombre/mujer/señor/señora).  
***Hágame caso, compre este coche, hombre, es el mejor.***
  - ***Mira/Mire*** + información para convencer.  
***Mira, este coche tiene aire acondicionado.***

Como se puede ver, *Prisma* ofrece más información explícita sobre los aspectos pragmáticos de la lengua y sobre los marcadores elegidos también que la serie *Colores*, que se enfoca más en el desarrollo del componente gramatical y léxico del aprendizaje. *Prisma B1 Progres* dedica varias secciones gramaticales al tema de la organización del discurso y todos los cinco marcadores están presentes en el libro. Aun así, hay que añadir que la mayoría de los marcadores (o conectores) presentados tienen otras funciones comunicativas también (además de las presentadas en el libro), y las unidades, en general, ponen más énfasis en su uso en la escritura. Además, sobre *pues* no se ofrece información explícita, y no está resaltado en los modelos de texto o diálogos. Esto puede deberse a la aparente simplicidad de su uso, es decir, en los ejemplos del libro, casi siempre aparece al principio de una respuesta para introducirla. No obstante, esto es difícil de justificar por la ya mencionada pluralidad de funciones y porque la notación consciente, en muchos casos, puede acelerar el proceso de la adquisición. En cuanto al marcador reformulador *o sea*, que puede considerarse uno de los principales reformuladores en el habla espontánea (véase Campillos Llanos y González Gómez, 2013; Gras, Galiana y Rosado, 2019 o el corpus *Val.Es.Co*), los ejercicios no ofrecen contexto o práctica controlada para que los alumnos lo incorporen más en su comunicación, y el libro en general no llama más la atención sobre su frecuente ocurrencia en el habla.

Para concluir, ambos libros analizados incluyen al menos cuatro de los cinco marcadores discursivos elegidos, pero solo *Prisma* llama la atención de los alumnos de manera explícita sobre su presencia y uso. *Colores* también fomenta la incorporación de *pues*, *mira* y *oye* en la conversación incluyéndolos en los ejercicios de diálogos que sirven como modelos de conversaciones para los estudiantes. Sin embargo, es aconsejable resaltarlos y explicarlos porque sin notar su presencia, los alumnos tienen menos posibilidades de empezar a incorporarlos en su lenguaje. Otro aspecto mejorable es la tendencia común entre los dos manuales de que ambos carecen de informaciones morfosintácticas o entonativas importantes sobre los marcadores tratados. Esto indica que puede ser necesario complementar estos libros

de texto con materiales adicionales que se basen en la amplia gama de informaciones accesibles (y didácticamente relevantes) sobre los marcadores discursivos.

## 5. Corpus y metodología

El método adaptado en el diseño de nuestro corpus se basa en la teoría del Análisis Contrastivo de Interlengua (Granger, 2015), es decir, en la comparación sistemática de muestras de estudiantes E/LE con otras de habla nativa, y en el método empleado por Campillos Llanos y González Gómez (2014) en su corpus de E/LE universitario. Comparamos las muestras producidas por los estudiantes con una y la otra para tener un panorama más claro que incluya las diferencias individuales. Leech (1998) enfatiza que las muestras de habla nativa sirven principalmente como puntos de referencia<sup>18</sup> con los cuales las variantes estudiantiles se pueden comparar objetivamente; es decir, su función primaria no es la de modelo que los aprendientes tienen que imitar. Nuestro corpus, grabado en el año académico de 2024/2025, consta de 90 minutos y 15 segundos de habla semiespontánea producida por estudiantes de E/LE húngaros<sup>19</sup> y 19 minutos y 22 segundos de habla nativa. En la investigación participaron 16 estudiantes universitarios (de edades de entre 19–24), de los cuales 12 son húngaros y 4 son españoles de la Península Ibérica.

Antes de las grabaciones, los participantes habían firmado un documento de consentimiento para ser grabados, y habían rellenado un cuestionario con informaciones sociolingüísticas y didácticas relevantes para el estudio (véanse en el Apéndice). Ocho de los participantes húngaros tenían un examen de nivel B2 frente a tres de nivel B1 y una alumna de nivel C1. Después de las grabaciones decidimos excluir del análisis la conversación entre esta alumna y su compañera, por la diferencia de nivel entre ella y el resto de los participantes húngaros. En cuanto a alguna estancia en un país de habla hispana, ninguno de ellos había pasado más de unas semanas en tales países antes de la recopilación de datos. La gran mayoría había aprendido el español en un instituto húngaro como segunda lengua extranjera (es decir, como L3) utilizando los libros 1, 2 y 3 de la serie *Colores*, y dos de ellos habían usado *Gente*

---

<sup>18</sup> Granger (2015) denomina las variantes nativas *variantes de referencia* frente a las *variantes de interlengua* (utilizadas por los estudiantes).

<sup>19</sup> 52 minutos y 22 segundos pertenecen a la primera, y 36 minutos y 53 segundos pertenecen a la segunda ronda de conversaciones.

hoy 1-3 (uno de ellos en un instituto bilingüe, y el otro en el Instituto Cervantes) y hubo una alumna, también de un instituto bilingüe, que había estudiado de la serie *Prisma* (A1-B2).

Se suponía que el contacto con *input* nativo espontáneo podía influir en el uso de los marcadores discursivos (Diskin, 2017), y por eso hemos incluido en el cuestionario la frecuencia con la que ven contenidos en español o hablan con nativos: seis de los informantes ven vídeos (y/o películas) semanal o diariamente, y nueve de ellos hablan al menos una vez por semana con nativos. Cabe añadir que para varios de ellos eso significa la asistencia a seminarios de perfeccionamiento de la lengua con un profesor nativo, cuando los alumnos practican de manera controlada, con un enfoque (generalmente) léxico o gramatical. Por lo tanto, estos contactos no son equiparables a una conversación libre con un hablante nativo desde el punto de vista interaccional. Los hablantes nativos eran todos estudiantes universitarios de España participando en Erasmus en Hungría.

Como menciona Tono (2016), lograr que un corpus de habla estudiantil sea totalmente auténtico es casi imposible, porque en la mayoría de los casos los informantes se encuentran en un contexto educativo (semi)formal llevando a cabo tareas pseudo-comunicativas. A esto se añade la paradoja del observador, es decir, el fenómeno cuando la producción del informante empeora (comparado con su producción totalmente espontánea) como resultado de saber que está grabado, que es un factor estresante que reduce la naturalidad de su producción. No obstante, Tono (2016) recalca que si los alumnos “realmente intercambian informaciones u opiniones para lograr un objetivo comunicativo” (p. 36), entonces estas muestras se pueden considerar auténticas en el contexto de la interlengua. Para crear situaciones en las que dicha autenticidad sea posible, hemos optado por conversaciones semidirigidas entre dos personas<sup>20</sup>. Es decir, tanto los alumnos húngaros como los españoles tuvieron que hablar con su compañero sobre un tema elegido. Pudieron elegir de entre tres temas: los viajes, la vida universitaria y el aprendizaje de idiomas. Recibieron cuatro preguntas que se podían utilizar de manera opcional (véanse en el Apéndice), pero la única instrucción fue que hablaran sobre el tema durante aproximadamente 10 minutos. Hemos elegido el género dialogal porque los marcadores analizados a menudo aparecen al inicio de una pregunta o respuesta (véase Zorraquino y Portolés, 1999) y se esperaba que este género permitiera el uso frecuente de los mismos. Las conversaciones duraron entre 6:54 y 10:40 minutos. En el caso de cuatro conversaciones, los participantes se quedaron sin ideas para continuar en menos de seis minutos, y en estos casos

---

<sup>20</sup> En un caso, por el número impar de participantes, optamos por crear un grupo de tres.

la investigadora y autora del presente estudio los ayudó con una pregunta más; pero en el resto de los casos no intervino.

Las conversaciones se grabaron en aulas universitarias con el grabador estándar de un teléfono móvil Xiaomi Redmi Note 10 Pro. Las grabaciones se transcribieron primero con el apoyo de *Descript* (McKenzie et al., 2014), un software para la transcripción y posterior modificación de materiales audiovisuales, y luego fueron corregidas manualmente. Para la transcripción utilizamos los símbolos del corpus *Val.Es.Co.* (véanse arriba) que eran relevantes para nuestro enfoque pragmático. La búsqueda en las transcripciones se realizó con el buscador de MS Word y luego se filtraron los resultados manualmente.

Con los estudiantes húngaros se realizaron dos rondas de grabaciones. En la primera ronda 12 alumnos recibieron la tarea e instrucción arriba mencionadas sin ningún requisito sobre las formas que tenían que usar. Sin embargo, después de la primera grabación, los alumnos recibieron informaciones, y completaron tareas y actividades explícitas sobre el tema de los marcadores discursivos durante tres semanas. El estudio y la práctica se realizaron de dos formas: por un lado, los participantes tuvieron que completar uno o dos ejercicios cada semana de forma individual con la ayuda de la plataforma *Redmenta*, que permite la creación de hojas de trabajo con retroalimentación automática y/o manual posterior; y, por otro lado, llevaron a cabo una práctica oral (con el apoyo de *Redmenta* o *LearningApps*) por parejas en las clases de un curso de perfeccionamiento de lengua (no dirigidas por la autora) una vez a la semana (véanse los ejercicios y actividades en el Apéndice). En los ejercicios, optamos por aproximaciones tanto inductivas como deductivas en cuanto a la presentación de los marcadores que iban seguidas por práctica controlada y la producción semicontrolada de los mismos. Elegimos temas relacionados a los de las conversaciones grabadas (viajes, vida universitaria, aprendizaje de idiomas). Los alumnos no recibieron información explícita sobre los cinco marcadores analizados. Estos marcadores formaban parte del contenido de los ejercicios, pero incluimos otros como distractores (p. ej. *sin duda*, *además*, *encima*). El proceso de la instrucción se expone en la Tabla 4.

**Tabla 4. El proceso de la instrucción**

| Forma de la práctica                                   | Primera semana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Segunda semana                                                                                                                                                                                                                                                   | Tercera semana                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Individual</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparación de las dos versiones del mismo texto, una con y otra sin marcadores; a base de dos preguntas de reflexión</li> <li>emparejar los marcadores del texto con su significado en húngaro<sup>21</sup></li> <li>completar un texto con los marcadores de los ejercicios anteriores (varias soluciones posibles)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>visionado de un vídeo sobre las categorías funcionales de los marcadores</li> <li>agrupamiento de 12 marcadores en cuatro categorías (comentadores, conversacionales, estructuradores, conectores discursivos)</li> </ul> | escribir un diálogo de 10 turnos entre dos personas hablando de los viajes empezando cada respuesta con un (o varios) marcador(es) |
| <b>En clase (siempre por parejas o grupos de tres)</b> | conexión de las dos partes de una frase mediante un marcador discursivo de una lista dada (en <i>LearningApps</i> )                                                                                                                                                                                                                                                     | responder a mensajes de chat utilizando un marcador al principio de la respuesta                                                                                                                                                                                 | entrevista entre los miembros de la pareja con el apoyo de preguntas (cada respuesta debe empezar con un marcador discursivo)      |
| <b>Objetivos didácticos</b>                            | descubrimiento inductivo de la función de los marcadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | obtener conocimiento explícito y sistemático; producción controlada                                                                                                                                                                                              | producción (más) libre de marcadores en conversaciones                                                                             |

Los participantes no recibieron ningún premio por completar los ejercicios, ni penalización por la falta de ellos. Como consecuencia, no todos los alumnos hicieron todos los ejercicios, y en el caso de aquellos que no los hicieron, el período de la instrucción quedó incompleto y la falta de cambios significativos en su producción en la segunda ronda puede deberse en parte a este hecho. Después de la instrucción y práctica explícitas se repitieron las conversaciones, aunque solo con nueve participantes (los demás tres no pudieron asistir a la clase en la que se realizaron las grabaciones). Los informantes recibieron la misma tarea que en la primera ronda, pero tuvieron que elegir un nuevo tema de la misma lista.

<sup>21</sup> Consideramos más beneficioso optar por la traducción húngara para que los alumnos pudieran relacionar mejor los marcadores españoles con los del húngaro y luego comparar las diferencias entre su uso.

## 6. Resultados y discusión

### 6. 1. La presentación de los datos

Los datos sobre los 10 marcadores más frecuentes se enumeran en la Tabla 5 en orden de la frecuencia en el grupo nativo. Los estudiantes húngaros pronunciaron 3244 palabras en total en la primera ronda y 2038 palabras en la segunda<sup>22</sup>, y el corpus nativo consta de 3345 palabras. La proporción de los marcadores discursivos en el habla de los estudiantes de E/LE húngaros es 0.62% y 0.83%, es decir, queda por debajo del 1% en ambos casos, frente a 3.62% en el caso de los nativos. Las proporciones se ilustran con las Figuras 9 y 10. *Pues* resultó el marcador más frecuente en el grupo nativo (38 ejemplos), y en la segunda ronda de los estudiantes (6 ejemplos) pero no en la primera, donde fue precedido por *entonces* (8 ejemplos). En el grupo nativo, *pues* fue seguido por *bueno* (29 ejemplos) y *o sea* (16 ejemplos). *Vale* ocupa el tercer puesto entre los estudiantes en la primera ronda (5 ejemplos), y la segunda (6 ejemplos) en la segunda ronda, frente al sexto puesto entre los nativos.

**Tabla 5. Lista de los marcadores utilizados por los participantes**

| Marcador             | Estudiantes     |                | Nativos |
|----------------------|-----------------|----------------|---------|
|                      | 1a ronda (N=10) | 2a ronda (N=6) | (N=4)   |
| <i>pues</i>          | 6               | 6              | 38      |
| <i>bueno</i>         | 0               | 1              | 29      |
| <i>o sea</i>         | 0               | 0              | 16      |
| <i>pero bueno</i>    | 0               | 1              | 15      |
| <i>entonces</i>      | 8               | 1              | 7       |
| <i>vale</i>          | 5               | 6              | 5       |
| <i>claro</i>         | 0               | 0              | 4       |
| <i>a ver</i>         | 1               | 1              | 4       |
| <i>mira</i>          | 0               | 1              | 3       |
| <i>oye</i>           | 0               | 0              | 0       |
| Nº total             | 20              | 17             | 121     |
| Nº total de palabras | 3244            | 2038           | 3345    |
| Frecuencia relativa  | 0.62%           | 0.83%          | 3.62%   |

<sup>22</sup> La reducción del número de palabras en la segunda ronda se debe a que el número de los participantes también se disminuyó de 12 a 9.

**Figura 9. La proporción de los marcadores en el habla estudiantil (2ª ronda)**

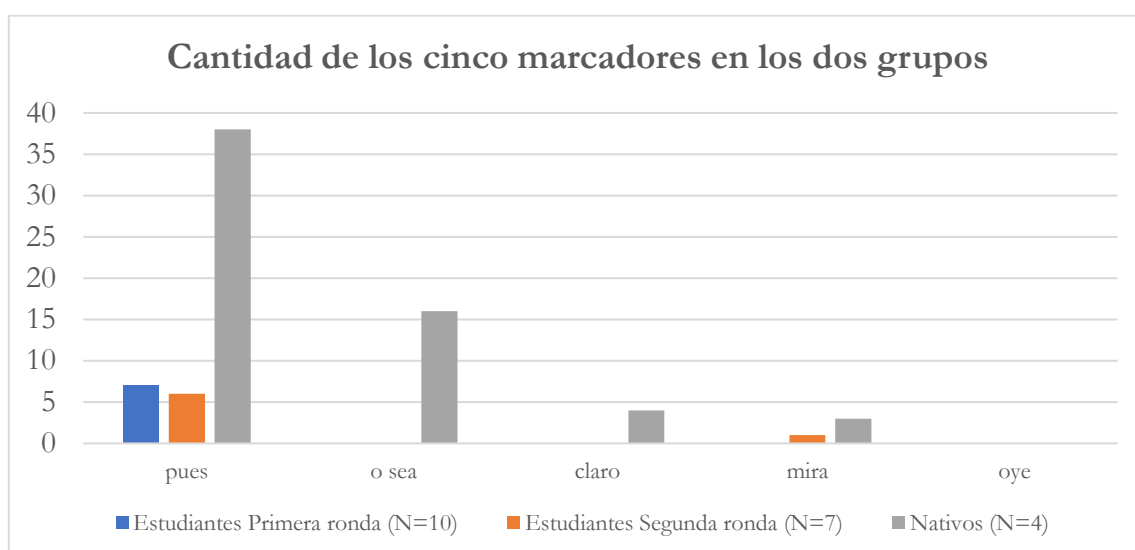


**Figura 10. La proporción de los marcadores en el habla nativa**



En la Figura 11, mostramos la proporción relativa de los cinco marcadores elegidos para un análisis más detallado. De estos cinco marcadores, solo *pues* aparece en ambos grupos (menos un ejemplo de *mira* en la segunda ronda de los estudiantes), pero de los demás, los estudiantes no pronunciaron ninguno. En cuanto a los nativos, ellos utilizaron todos menos *oye*, aunque se ven claras diferencias entre las frecuencias: *pues* figura más de dos veces más que *o sea*, y más de nueve veces más que *claro* o *mira*.

**Figura 11. Cantidad de los cinco marcadores en los grupos estudiantil y nativo**



De acuerdo con lo que afirmamos en la sección 2.5, consideramos relevante la inclusión de datos sobre las pausas rellenadas (un subgrupo de los fenómenos de disfluencia) en el habla de los estudiantes y nativos, para detectar posibles conexiones entre la cantidad de los marcadores discursivos y de las pausas rellenadas utilizados por cada grupo. Los resultados del análisis cuantitativo se ven en la Tabla 6. Dado que la hesitación no está en el centro de nuestra investigación, en el análisis cuantitativo nos limitamos a la frecuencia de la aparición de los sonidos más típicos de las pausas rellenadas: [e], [a] en el habla nativa y [ə]<sup>23</sup> en el habla de los estudiantes, así como la [m] e [i] alargadas. Los alumnos utilizaron estos sonidos en sus pausas en el 7.03% de su discurso en la primera ronda y en el 5.05% de la segunda ronda, frente a los nativos, en cuyo caso el porcentaje es de un 0.72%.

**Tabla 6. Proporciones de las pausas rellenadas en los dos grupos**

|                                        | Estudiantes |          | Nativos |
|----------------------------------------|-------------|----------|---------|
|                                        | 1ª ronda    | 2ª ronda |         |
| <b>Nº total de palabras</b>            | 3244        | 2038     | 3345    |
| <b>Nº de pausas rellenadas</b>         | 228         | 103      | 24      |
| <b>Proporción de pausas rellenadas</b> | 7.03%       | 5.05%    | 0.72%   |

<sup>23</sup> El sonido [ə] no aparece en las muestras.

## 6.2. Discusión

### 6. 2. 1. Patrones observados en el uso de los marcadores discursivos en los dos grupos

Tal como se había anticipado, los dos grupos mostraron diferencias significativas en cuanto al uso general de los marcadores discursivos. La diferencia entre los porcentajes en los dos grupos, y, sobre todo el porcentaje bajo en el grupo estudiantil es llamativo, porque indica que los estudiantes prácticamente no incorporaron en su habla semiespontánea casi ninguno de aquellos marcadores que la literatura especializada considera los más frecuentes. Aparte de la diferencia entre la frecuencia de los marcadores, se nota también que los estudiantes solo utilizaron *pues* de los cinco marcadores analizados (con la excepción de un ejemplo de *mira* en la segunda ronda), frente al grupo nativo, en cuya habla aparecieron cuatro (*pues, claro, o sea, mira*) de los cinco. Consideramos la falta de *o sea* del habla estudiantil lo más problemático, porque, como afirma Martín Zorraquino y Portolés (1999), es el reformulador más frecuente en el discurso oral (p. 4081). Como consecuencia, podría incrementar la naturalidad del habla estudiantil también, además de ser un apoyo para llevar a cabo reformulaciones que es frecuente en el caso de los estudiantes. Como se ha mostrado anteriormente, *o sea* no aparece tampoco en los libros *Colores*, lo que puede ser una de las razones por las cuales este marcador falta del vocabulario activo de los participantes que habían aprendido el idioma de estos libros.

De acuerdo con la teoría y los resultados en el corpus *Val.Es.Co.*, el *pues* consecutivo es mucho menos frecuente: en el grupo nativo, 11 de los ejemplos tenían la función de comentador (ejemplo 8) y aparecían solo tres en función de conector consecutivo (ejemplo 9). En el ejemplo 8, se ve que el hablante empleó *pues* primero al inicio de una respuesta, y luego para rellenar una pausa dentro de su enunciado. En ambos casos *pues* servía para darle tiempo al interlocutor para formular su respuesta o la continuación de su enunciado. Se puede ver también que el segundo *pues* aparece combinado con *no sé*, que es una combinación que puede considerarse un trozo prefabricado típico en el habla espontánea.

### Ejemplo 8. *pues* comentador en el habla nativa

N1: [00:00:00] Vale, **pues** tú, ¿En qué universidad estudiabas en España?

[...]

N2: ¿Cuáles- cuáles dirías que son los mejores aspectos de la vida universitaria?

N1: **Pues** / tan- yo lo comparo mucho con el instituto que estabas muy / como muy obligado a ir a las clases o ten- estabas muy, **pues no sé**, tenías muchos deberes, tenías muchas tareas y tenías como que siempre / y esa flexibilidad que te da la universidad, que luego, bueno, también es más materia y tienes que estudiar mucho más, ¿no?

### Ejemplo 9. *pues* consecutivo en el habla nativa

N1: Sí. A ver, por el tema del idioma. Si no dominas, bueno, el húngaro es muy difícil, pero si no dominas mucho el inglés, **pues** puede ser complicado.

En el grupo estudiantil, *pues* solo apareció en su función comentador, lo que está en conformidad con el nivel de los participantes, es decir, el nivel B1-B2. El ejemplo 10 muestra que los estudiantes lo utilizaban en posiciones parecidas a las de los nativos, es decir, para empezar la conversación misma, al inicio de una respuesta, para rellenar pausas dentro de enunciados e incluso en combinación con *no sé*. Estos resultados indican que los alumnos que lo usaron eran conscientes de la función y las posiciones más comunes de dicho marcador (lo que indica que asocian similares conceptos con este marcador en su léxico mental que los nativos) a pesar de no emplearlo con tanta frecuencia como ellos.

### Ejemplo 10. *Pues* comentador en el habla estudiantil

H5: Eh, a mí // **pues**, yo no tengo / preferaciones [sic] que vienen a mi mente ahora //

**Bueno**, a mí me gusta viajar //

[...]

H3: ((fu)) ¿El peor? No recuerdo. / **Pues**, eh no sé, no tenía, / viajes / malos / porque todos los viajes / que- que he tenido en mi vida todavía / tenían cosas que- que fueron muy bueno [sic]. Por eso no puedo recordar, eh, ningún viaje que- que era / mal o el peor.

Otra diferencia llamativa está entre el uso de *claro* y *vale* en los dos grupos. En las muestras de habla nativa, una función importante de *claro* es expresar entendimiento después de una afirmación por parte del interlocutor. En esta función, *claro* se convierte en un recurso frecuente de expresar que el hablante está de acuerdo con lo escuchado. Cuando *claro* se usaba así, a menudo estaba acompañado por *ya*, *sí* u *hombre*. Otra de sus funciones observables en las muestras, tal y como mencionan Zorraquino y Portolés (1999), es expresar que lo dicho es perceptible o aceptable con facilidad. En esta segunda función, *claro* generalmente iba insertado entre las dos partes de una afirmación. En las conversaciones entre los estudiantes, no hemos encontrado ningún ejemplo de *claro*, a pesar de que es un marcador de nivel A2 en el PCIC. En su habla, ambas funciones arriba mencionadas eran desempeñadas a menudo por *vale*. Los nativos no usaron *vale* en esta misma función; para ellos, este marcador servía para empezar la propia conversación o para expresar la aceptación de la opinión del interlocutor (sin estar necesariamente de acuerdo con ella). Los ejemplos concretos se muestran en las Tabla 7. Si bien estas son diferencias sutiles, pueden disminuir la impresión natural en un hablante nativo.

**Tabla 7. Las diferencias entre el uso de *claro* y *vale* en los dos grupos**

| Marcadores para expresar confirmación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| nativos → claro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | húngaros → vale                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>N2: También hay que tener en cuenta que para ellos / no es su lengua nativa.</p> <p>N1: Ya, <b>claro</b>.</p> <p>--</p> <p>N4: A Padua.</p> <p>N3: Hombre, <b>claro</b>. 10 decía, fíjate. Sí, y me encantó. Me encantó Italia. La verdad. Me da pena volver en el Erasmus porque sé que lo voy a ver lluvioso y triste. Y yo lo recuerdo, bueno, soleado y caluroso y no quiero cambiar esa percepción.</p> | <p>H4: Sí, en julio // con la gran multitud // y me gustaba mucho, eh la arquitectura de la ciudad y el parque de- pero /, tengo unas memorias no tan buenas como, eh, tú.</p> <p>H3: <b>Vale</b>, entiendo, eh. Yo todavía no, no he sido robado por nadie, eh y espero que no, no sea en el futuro.</p> |
| Marcadores para expresar refuerzo argumentativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| nativos → claro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | húngaros → vale                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>N3: Sí, sí, sí. También los visitas. No es solo el autobús. Y luego de Ámsterdam a Bruselas otra vez, porque, <b>claro</b>, el vuelo Bruselas son 30 euro y a Ámsterdam son como 300. Está super bien, fíjate, nos sea el viaje super barato.</p>                                                                                                                                                            | <p>H2: Eh hablo un poquito de alemán y además español y inglés, ¿tú?</p> <p>H1: Ah, hablo inglés un- / muy poco de francés, español. Y, <b>vale</b>, húngaro, obviamente //</p>                                                                                                                           |

En el grupo de los estudiantes, el segundo marcador más frecuente es *entonces* (N= 15), que figura en varias de las conversaciones y que cumplió casi el mismo papel que *pues*, lo cual sugiere que en la interlengua de este grupo de estudiantes *entonces* está en un nivel más prominente que *pues*, y tiene casi la misma función. En el ejemplo 11, se ve un solo turno con tres ejemplos de dicho marcador, cumpliendo el papel de comentador y sirviendo para rellenar pausas.

**Ejemplo 11. *Entonces* en el habla estudiantil.**

H7: Ah, mi favorito país / ah, Suecia, pero ah, eh, conocé [sic] mis amigos a allá y tenía o tengo muchos recuerdos, / de, de allá muchos, mi [sic] / recuerdos favoritos. Y entonces / me encanta eso lugar- esa- esa [sic] lugar. // Entonces, y también, eh, en un día quiero ir, eh, a Guatemala, porque tengo una, amiga allá y sí, / quiero, quiero su conocer. Entonces // en vida real, no en línea.

El número bajo de *mira* y la falta de *oye* observables en ambos grupos puede deberse, sobre todo en el caso de los nativos, al hecho de que la situación comunicativa no era suficientemente informal y que los temas no necesariamente requerían excusas (que es una función típica de *mira*). La forma dialogal puede ser otro factor que redujo su cantidad, porque *oye* es a menudo utilizado para llamar a alguien y pedir su contribución a la conversación, pero en un diálogo no es necesario. Aun así, en la Tabla 7, en el diálogo entre los nativos, encontramos *hombre* que pertenece a la misma categoría que *oye* y *mira* (enfocadores de la alteridad). Los estudiantes, en cambio, no produjeron ningún marcador (menos el único instante de *mira*) de esta categoría. Esta categoría faltaba por completo de la producción estudiantil, lo que indica que estos marcadores suponen una mayor dificultad para los estudiantes húngaros incorporar en su habla. A nuestro juicio esto se debe principalmente a dos factores: por un lado, la ya mencionada formalidad de la situación; y, por el otro lado, utilizar sobre todo *hombre* puede sonar ajeno de los hábitos lingüísticos húngaros ya que es menos típico en conversaciones neutras húngaras que en las españolas.

### 6.2.2. Otras estrategias de organizar el discurso

Como ya hemos constatado, el número bajo de marcadores en el habla estudiantil justifica el análisis de los demás elementos discursivos, porque sugiere que los estudiantes emplean estrategias diferentes para organizar su discurso. Nuestros resultados concuerdan con las de Baditzné Pálvölgyi (2019a) en cuanto a la proporción de los titubeos en el habla de los estudiantes. En nuestro estudio también, los estudiantes emplearon estos sonidos con mucha más frecuencia que los nativos. En las pausas rellenas, dos de los sonidos utilizados por ambos grupos eran la [m] y la [i] alargadas (en caso de la conjunción y). El ejemplo 11 muestra, por un lado, que al contestar una pregunta, el principal recurso estudiantil es el titubeo con [ə] (o en pocos casos [a]), mientras que en el habla nativa esta función la cumple un marcador discursivo, que a veces va combinado con titubeo (ejemplo 12). Por el otro lado, se puede observar que el titubeo es muy frecuente (pero en general no más largo, véase también Baditzné Pálvölgyi, 2019a) comparado con la producción nativa, que es un fenómeno natural que resulta de las deficiencias en la competencia gramatical y léxica del hablante.

#### **Ejemplo 11. Sonidos de titubeo en el habla estudiantil**

H4: [ə:] este verano estaba en vacaciones con mi familia en [ə:] Maced- Macedonia. Y [ə:], visité mi abuela [sic] en Alemania, [ə:], porque ella, [ə:], vive, [ə:], allí. [i:] otras programas [sic], [ə:] que me [sic] [m:], dis- disfrutaba mucho, pero [ə:], fueron solo, solo, no solo, pero fueron dos viajes que he mencionado.

#### **Ejemplo 12. Sonidos de titubeo en el habla nativa (con las vocales finales alargadas)**

N2: Bueno, yo en mi casa, no, como te digo, es como que todo estaba gente en el mismo sitio para el mismo punto y ya mucho mejor para mí que de que, [e:], vale, ¿Cuáles- cuáles dirías que son los mejores aspectos de la vida universitaria?

N1: Pues [m:] tan yo lo comparo mucho con el instituto que estabas muy... Como muy obligado a ir a las clases o ten-, estabas muy, pues no sé, tenías muchos deberes, tenías muchas tareas [...]

N2: Totalmente, [e:], bueno, otro aspecto así como que- //

Aunque estos resultados no pueden generalizarse para la proporción total de los titubeos en los dos grupos (porque no tienen en cuenta los demás sonidos y alargamientos), sugieren una conexión inversa entre la cantidad de marcadores y de las pausas rellenas con los sonidos [e], [a] y [ə]. Es decir, en varios casos, los estudiantes de E/LE, titubean en posiciones donde en el habla nativa es bastante típico el empleo de marcadores: en los ejemplos 11 y 12 podemos ver que el hablante nativo (N2) empiezan su turno con un marcador (*bueno*), y el N1 con la combinación de *pues* y una pausa rellena, frente al hablante húngaro H4, que empieza con una sola pausa rellena. Lo mismo ocurre dentro de los turnos: en el último turno del hablante N2, él sí que usa una pausa rellena pero continúa su turno con *bueno*, fenómeno que no se ve en el turno del participante húngaro H4. No obstante, hemos de considerar el número limitado de muestras y participantes que puede distorsionar las conclusiones sobre las tendencias observadas y causar que la variabilidad intra e interlocutor sea más visible.<sup>24</sup> A base de solo estos datos no es posible decir con claridad hasta qué punto reduciría el número de pausas rellenas la inclusión de más marcadores discursivos en el habla estudiantil, pero la conexión es presumible. Por tanto, en una futura ampliación de la presente investigación, consideramos útil el análisis de este aspecto también.

### 7.3. El efecto de la enseñanza explícita

Se puede observar un aumento muy ligero, casi incidental en la proporción de los marcadores en el habla estudiantil entre las dos rondas de grabaciones (0.46% frente a 0.65%). En cuanto a la gama de los marcadores utilizados, en la primera ronda los alumnos pronunciaron *pues*, *entonces*, *vale*, *o sea* y *a ver*, y en la segunda ronda a estos se añadieron *mira*, *bueno* y *pero bueno*, lo que indica que la lista se expandió sutilmente. Sin embargo, siendo el nuestro un estudio piloto con pocos participantes, no se puede decir con seguridad si este aumento se debe a la instrucción, el nuevo tema elegido o a las variabilidades intra e interlocutor. Estos resultados no coinciden con lo encontrado por los estudios previamente citados (p. ej. Hernández & Rodríguez González, 2013, Cisneros, 2022) que comprobaron el efecto de la enseñanza explícita para el aprendizaje de los marcadores, porque ellos mostraron un desarrollo en el uso de estas expresiones por parte de los alumnos. Sin embargo, estas investigaciones incluían un período de instrucción más largo e intenso que el tiempo que estaba dispuesto para nosotros. Como consecuencia, es más probable que nuestros resultados indiquen que el breve

---

<sup>24</sup> Fue por este motivo que decidimos excluir una de los participantes húngaros con un nivel más alto que el de los demás estudiantes.

período de instrucción explícita y práctica oral no fueron suficientes para que los (nuevos) marcadores discursivos se incorporasen en el vocabulario activo de los alumnos de manera visible (en vez de indicar que la instrucción explícita en sí es ineficaz en cuanto al aprendizaje de los marcadores del discurso). Para minimizar los efectos de la variabilidad interlocutor y ver mejor la eficacia de la enseñanza, en una futura continuación del presente estudio, consideramos necesario ampliar el número de los participantes y el período de instrucción, así como la cantidad y modo de práctica controlada y de la retroalimentación para los estudiantes.

## 7. Conclusiones

Nuestro estudio tenía como objetivo detectar las principales diferencias entre la cantidad y los patrones de los marcadores discursivos en el habla de los nativos (de la Península Ibérica) y estudiantes húngaros, así como el efecto que la enseñanza explícita tiene sobre los mismos en el habla de los estudiantes de E/LE. Nuestro análisis de las dos series de manuales reveló tratamientos muy diferentes del tema de los marcadores discursivos. En *Colores*, la cantidad de los marcadores discursivos en el *input* (es decir, en los textos, cajas de expresiones y modelos de conversación) no refleja por completo la proporción de los mismos marcadores en el corpus de habla nativa: aunque *pues* y *claro* figuraban con bastante frecuencia, *o sea* faltaba por completo de los manuales. Otro problema detectado era que los manuales no ofrecían ejercicios enfocados directamente en el uso de los marcadores, ni proporcionaban información explícita sobre su significado y funciones. *Prisma* en cambio, dedica algunos ejercicios a la práctica de varios marcadores (p. ej. *mira*), e informa a los alumnos explícita y sistemáticamente sobre las funciones y categorías de los marcadores. Además, los textos que aparecen en los manuales contienen todos de los marcadores elegidos en contextos parecidos a los mismos del habla natural.

En cuanto al primer objetivo, los resultados confirmaron lo afirmado en nuestras hipótesis, es decir, en el habla de los estudiantes húngaros la proporción de los marcadores era considerablemente más baja comparado con los nativos (0.62%, 0.83%, frente a 3.62%). A parte de la frecuencia menor, la gama de marcadores era también muy restringida en el grupo estudiantil: de los cinco elegidos solo pronunciaron *pues* y *mira* (aunque todos pertenecen a niveles A2-B1), frente a los nativos, que los utilizaron todos menos *oye*. Los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que los alumnos tienen las siguientes deficiencias en su competencia pragmática relacionada con los marcadores en los siguientes aspectos: (1) la incorporación de los marcadores en su habla espontánea, (2) la identificación de los marcadores más típicos del habla nativa, y (4) de las funciones y uso precisos de algunos marcadores (p. ej. *vale* y *claro*, pero no en el caso de *pues*) (5) así como el sobreuso del titubeo como organizador discursivo. Como los marcadores elegidos se recomiendan a niveles de MCER más bajos o idénticos que el nivel de los participantes, estas deficiencias no pueden justificarse por completo con la competencia lingüística imperfecta. Como casi todos los participantes húngaros habían aprendido el español principalmente de la serie *Colores*, consideramos que la escasez de información (sobre los marcadores) en ella forma parte de las razones de las deficiencias mencionadas arriba. No obstante, para obtener resultados más precisos, consideramos necesario

trabajar con un número más alto de participantes nativos y no nativos (en el caso de los estudiantes, la inclusión de más alumnos que aprendieron de manuales otros que *Colores*), así como la extensión de la duración y el incremento de la intensidad de la instrucción explícita, y la adición de pruebas de conocimiento pasivo y activo para asegurar el aprendizaje más controlado.

## 8. Magyar nyelvű összefoglaló (Resumen en húngaro)

A diskurzusjelölők jelenlétének vizsgálata  
a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanulók beszédében: pilot kutatás

A jelen pilot tanulmány célja egy olyan kibővített kutatás megalapozása, mely a diskurzusjelölők használatát szisztematikusan hasonlítja össze a magyar anyanyelvű, B1 szinten álló nyelvtanulók és a spanyol anyanyelvű beszélők spontán spanyol beszédében. Vizsgálja továbbá azt, hogy az explicit tanítás milyen hatással van ezek használatára a nyelvtanulók esetében. A diskurzusjelölők (pl. a spanyolban *o sea, pues*; a magyarban *vagyis, hát*) olyan egy vagy több szóból álló, rögzült lexikai egységek, melyek feladata a logikai összefüggések megteremtése a diskurzus szegmensei között (RAE, 2024). Briz (2008) hangsúlyozza a kommunikációs kompetenciában betöltött alapvető fontosságukat. Ennek ellenére számos kutatás (pl. Campillos Llanos & González Gómez, 2014; Gras, Galiana y Rosado, 2019) jutott arra az eredményre, hogy a nyelvtanulók lényegesen kisebb arányban használják őket, mint az anyanyelvi beszélők, valamint olykor csak a saját köztes nyelvükben előforduló diskurzusjelölőket alkalmaznak, melyek nem lelhetőek fel a célnyelvi beszédben.

A tanulói diskurzusszervezés szempontjából szintén releváns a hezitálási mintázatok összehasonlítása a diskurzusjelölők használatánál megfigyelttel, melyhez Gósy (2002) és Baditzné (2019a) tanulmányait vettem alapul. Ezek alapján a kutatásom első hipotézise az volt, hogy a magyar anyanyelvű B1 szintű tanulók is hasonló különbségeket fognak mutatni akár az A2-B1-es szintű diskurzusjelölők terén is. Lévén, hogy több különböző tanulmány (pl. Hernández és Rodríguez-González, 2013; Mir, 2018; Cisneros, 2022) is megállapította, hogy az explicit tanítás mérhető javulást hozott a diskurzusjelölők arányában és változatosságában a tanulói beszédben, a második hipotézisem, hogy az explicit tanítást követően a nyelvtanulók a korábbiánál nagyobb mennyiségű diskurzusjelölőt, valamint azok szélesebb skáláját használják majd a beszédükben.

A kutatás során kiválasztottam ötöt a leggyakrabban használt spanyol diskurzusjelölők közül, melyek a *pues (hát)* [B1], a *claro (persze)* [A2], az *o sea (azaz, vagyis)* [B1], a *mira* [A2] és az *oye (figyelj)* [A2]. A kiválasztás alapjául Martín Zorraquino és Portolés (1999) leíró nyelvtanban megjelent, idevágó fejezete, valamint Jørgensen és López (2007) és Hernández és Rodríguez-González (2013) empirikus kutatási eredményei szolgáltak. Figyelembe véve a *Plan*

*Curricular del Instituto Cervantes*<sup>25</sup> című didaktikai tervezetben leírtakat, mind az öt kiválasztott lexikai elem A2-B1 szintekre ajánlott, a magyar jelentések mellett látható az egyes egységekhez ajánlott konkrét szint. A választott diskurzusjelölőket először a Pons Borderia által felépített *Val.Es.Co. 3.0* hangzó korpusz 2016-2021 közötti elemeiben vizsgáltam meg, hogy aktuális és gyakorlati képet kapjak az egymáshoz viszonyított gyakoriságukról, funkcióikról, valamint előfordulási kontextusaikról. A gyakorisági sorrend egyezik a jelen bekezdés elején szereplő sorrenddel.

Ezt követően a magyar közoktatási keretek között zajló spanyoltanítás leggyakrabban használt tankönyvcsaládjában, azaz a *Colores* (Nagy & Seres, 2020) A1-től B1 szinteknek szánt tankönyveiben (*Colores 1* és *2*), valamint a főleg két tanítási nyelvű intézményekben használt *Prisma* (Blanco et al. 2003) ugyanezen szintekhez megjelent tankönyveiben (*Prisma Comienza*, *Prisma Continúa*, *Prisma Progresa*) elemeztem az öt diskurzusjelölő előfordulásának formáit, gyakoriságát, és azokat célzó feladatokat. A *Colores 1* és *2* nem tartalmaz explicit gyakorlófeladatot, hanem csak implicit módon jeleníti meg a szövegekben, párbeszéd-modellekben vagy a hanganyagokban az *o sea* kivételével a többi négy diskurzusjelölőt (mindenféle vizuális kiemelés nélkül), explicit funkcionális információt pedig egyáltalán nem tartalmaz ezekről. A négy diskurzusjelölő gyakorisága viszont megfelel a *Val.Es.Co.*-ban megfigyelhető gyakorisági sorrendnek. A *Prisma* tankönyvek láthatóan több ezeket tárgyaló feladatot és információt biztosítanak, és mind az öt kifejezést tartalmazzák minimum a feladatokban, olvasmányokban, vagy hanganyagokban megmutatkozó implicit *input* részeként.

A korpusz felépítéséhez Granger (2015) *Contrastive Interlanguage Analysis* elméletét, valamint a Campillos Llanos és González Gómez (2014) a jelen tanulmányhoz hasonló kutatásában alkalmazott módszertant használtam fel, melyeknek lényege, hogy a tanulói beszédet anyanyelvi adatközlők ugyanolyan szituációban rögzített beszédével hasonlítják össze. A kutatásomban 10 magyar anyanyelvű<sup>26</sup>, a spanyolt B1 szinten beszélő, 19 és 24 év közötti egyetemista és négy, azonos korcsoportba tartozó spanyol egyetemista vett részt. A magyar anyanyelvű résztvevőkkel két időpontban rögzítettem hangfelvételeket, melyhez előtte írásos beleegyezésüket adták. Az első és második felvétel során is azonos volt a feladatuk: egy félig irányított 7–10 perces párbeszédet kellett lefolytatniuk egymással egyetemi tantermekben.

---

<sup>25</sup> A Cervantes Intézet által kiadott tanterv, mely egy jelentős spanyoltanári referencia-dokumentum a tananyag-strukturálás szempontjából.

<sup>26</sup> Mind a képzés előtti, mind pedig az azutáni felvételek közül az adatok elemzésénél kivettem azt a párbeszédet, melyben egy C1 nyelvi szinttel rendelkező tanuló is szerepelt, hogy elkerüljem az adatok torzulását, ami ilyen kis létszámnál elkerülhetetlen lett volna. Így a tanulói létszám 12-ről 10-re csökkent.

A párbeszédhez három opció közül választhattak témát (utazás, egyetemi élet, nyelvtanulás), melyekhez 3-3 opcionális segítő kérdést mellékeltem. Az első alkalmat egy háromhetes explicit tanítási-tanulási folyamat követte, melynek során minden héten egy önálló gyakorlófeladatsort, és egy rövid órai produkciós párbeszéd feladatát kellett elvégezniük. Az előbbi a *Redmenta* felületén keresztül juttattam el hozzájuk, és ugyanitt adtam nekik visszajelzést. A feladatok a kiválasztott öt diskurzusjelölőre fókuszáltak, és induktív megközelítéssel mutatták be, majd gyakoroltatták azokat az életből vett szituációs feladatok segítségével. A második felvétel alkalmával a fennmaradó kettő közül egy új témát kellett választaniuk. A résztvevők száma erre az alkalomra rajtam kívül álló okoknál fogva 6-ra csökkent. Az anyanyelvi beszélőkkel egy alkalommal, de ugyanazon témákról folytatott párbeszédet rögzítettem, hogy a lehető legkisebb legyen a szituációs eltérés. Az így kapott hangzó korpusz 90 perc 15 másodpercnyi tanulói beszédet, valamint 19 perc 22 másodpercnyi anyanyelvi beszédet tartalmaz. Az átírás részben automatikus úton történt a Descript (McKenzie et al., 2014), segítségével, melyet manuális korrekció követett. A teljes korpusz a függelékben elérhető.

A kutatási eredmények igazolták az első hipotézisben megfogalmazottakat, abban az értelemben, hogy a tanulók által kimondott szavaknak az első alkalommal rögzített párbeszédekben mindössze 0.62%-a, a második alkalom esetében 0.82%-a volt valamelyik diskurzusjelölő, szemben az anyanyelviakkal, ahol ez az arány 3.62%. A használt diskurzusjelölők skáláját illetően a tanulói beszédben megjelent a *pues*, a *bueno (jó)*, a *pero bueno (jó, de; de [hát] na)*, az *entonces (tehát)*, a *vale (rendben, oké)*, a *mira*, és az *a ver (nézzük)*. Az anyanyelviéknél ez a lista kiegészült az *o sea*-val. A gyakoriság tekintetében eltéréseket mutatott a két csoport, ugyanis a tanulóknál az először rögzített párbeszédiken az *entonces* (8) volt a leggyakrabban használt diskurzusjelölő, míg a második alkalommal, az anyanyelviökhöz hasonlóan ez a *pues* volt (6 a tanulói beszédben, 38 az anyanyelviéknél). A tanulóknál még a *vale* volt prominens helyen, az első alkalommal a harmadik (5), a másodiknál pedig a második (6) leggyakoribb diskurzusjelölő volt. Az anyanyelviéknél, az *o sea* volt a harmadik leggyakrabban használt diskurzusjelölő. A felsorolt gyakoriságok az anyanyelviök esetében tükrözik a Zorraquino és Portolés (1999) által leírtakat, valamint a *Val.Es.Co.*-ban megfigyelt gyakorisági sorrendet, ugyanis mindkét forrás a(z egyik) leggyakoribb diskurzusjelölőnek tekinti a *puest*, a *bueno*-t és az *o sea*-t.

A kvalitatív elemzés során funkcionális egyezések és eltérések egyaránt észrevehetőek voltak a két csoport között. A tanulók, bár lényegesen kevesebbszer használták a *puest*, mint az anyanyelviök, a diskurzusjelölő kontextus, funkció és jelentés terén is többnyire egyeztek

mindkét csoport esetében. Mindez arról árulkodik, hogy a tanulók mentális lexikonjában az anyanyelviekéhez hasonló információk társulnak ehhez a diskurzusjelölőkhöz, de kevesebb helyzetben jut eszükbe ténylegesen alkalmazni is őket. Az eltérések közül a legszembetűnőbb, hogy a tanulói beszédben több esetben az *entonces* (tehát) feleltethető meg a *pues*-nek (hát, tehát) az anyanyelviekénél, és hasonlóképpen a *vale* (rendben, oké) a *claro*-nak (persze). Míg az első pár esetében a jelentés gyakorlatilag megegyezik vagy átfedésben van, és a másodikonál is hasonlóan mondható, az empirikus kutatások azt mutatják, hogy az anyanyelviek sokkal nagyobb számban és egyben több funkcióban használják a *puest*, míg az *entoncest* kevesebb kontextusban, inkább következmény bevezetésére. A *vale*-t pedig egyáltalán nem használják abban a funkcióban, amiben egyes nyelvtanulóknál megjelent, azaz a beszélő szemszögéből egyértelműnek vélt információ bevezetésére, erre a célra *claro*-t használják.

A bevezetőben említettem, hogy a kutatás szempontjából releváns információt szolgáltatott a diskurzus-szervezés egyik egyéb módjának, a kitöltött szünetek gyakoriságának megvizsgálása. A kitöltött szünetek a megakadásjelenségek azon csoportjába tartoznak, melyet Gósy (2002) a beszélő bizonytalanságának tulajdonít. A jelenség azt foglalja magában, amikor a beszélő a folyamatos beszédét valamilyen zöngés hang beillesztésével (a magyarban jellemzően [ə], a spanyolban pedig [e] vagy [ε]) szakítja meg, jellemzően azzal a céllal, hogy időt nyerjen a gondolkodásra. A kvantitatív elemzés eredményei megegyeznek a Baditzné (2019a) által leírtakkal, azaz a nyelvtanulók sokkal gyakrabban (a beszédük 7.03%-ában és 5.05%-ában) szakították meg a beszédüket kitöltött szünetekkel, mint az anyanyelviek (0.72%), de ezen kitöltött szünetek hossza nem tért el lényegesen az anyanyelviekétől. Fontos különbség még, hogy az anyanyelviekénél több esetben a kitöltött szüneteket egy diskurzusjelölő követte, míg a magyar nyelvtanulóknál ez nem volt megfigyelhető. Feltételezzük, hogy a diskurzusjelölők alacsony, és a kitöltött szünetek magas százaléka között összefüggés van, és ezáltal a diskurzusjelölők használatában való nagyobb magabiztosság akár csökkenthetné a kitöltött szünetek mennyiségét vagy minőségét is. Természetesen csak a jelen esettanulmányra alapozva még nem vonhatóak le definitív következtetések, de az összefüggést mindenképp további vizsgálatra érdemesnek tartjuk egy kibővített kutatás során.

A tanulmány második hipotézise az explicit tanítás eredményességére vonatkozott. Feltételeztem, hogy a két felvétel közötti időszak gyakorlása után nagyobb arányban használják majd a tanulók a diskurzusjelölőket. A jelen eredmények azonban ezt nem erősítették meg, ugyanis csak elenyésző növekedés figyelhető meg a két felvétel során használt diskurzusjelölők százalékos megoszlása között (0.62% és 0.82%), továbbá nem észrevehető, hogy nőtt a használt

diskurzusjelölők skálája. Egy tanuló esetében, aki minden gyakorlófeladatot elkészített, megjelent a *pues mira* kombinációja a második párbeszédben, ami az elsőben még nem volt fellelhető. Erről persze nem állapítható meg biztossággal, hogy ténylegesen a tanulási fázis eredményének tekinthető-e. A két százalék közti kis eltérés lehetséges okai a rövid rendelkezésre álló idő és a gyakorlás és tanítás alacsony intenzitása (heti összesen két rövid alkalom), a személyes visszajelzés hiánya, valamint az, hogy a jelen helyzetben nem volt mód, hogy személyesen vezessem le a gyakorlófeladatokat sem. Ezek figyelembe vételét fontosnak tartom egy későbbi megismételt kutatás szempontjából.

Összegezve a fent leírtakat, a jelen pilot kutatás egy esettanulmány formájában mutatta be a magyar anyanyelvű spanyol nyelvtanulók beszédében a diskurzusjelölők szisztematikus elemzését, valamint annak megvizsgálását, hogy mennyire hatékony ezen lexikai elemek elsajátítása szempontjából az explicit tanítás. Mindezek megválaszolásához a tanulmány három fő pillérre támaszkodott, az első egy már létező hangzó korpusz, a *Val.Es.Co.* elemzése volt: öt kiválasztott diskurzusjelölő (*pues, claro, o sea, mira, oye*) előfordulását vizsgáltam meg a korpuszban, majd két, a magyar középiskolai spanyoltanításban leggyakrabban használt tankönyvcsaládban (*Colores* és *Prisma*). Ezt követően pedig egy saját korpusz felépítése következett, mely magyar és spanyol anyanyelvű adatközlők félszontán párbeszédeit tartalmazza. A *Val.Es.Co.* elemzése lehetővé tette az öt diskurzusjelölő relatív gyakoriságának megállapítását, valamint a főbb jellemzőik és a beszélt diskurzusban megfigyelhető mintázataik leírását egy nagy számú minta alapján.

A tankönyvelemzés jelentős különbségeket mutatott a két tankönyv között, ugyanis míg a *Colores* csak implicit módon tartalmaz összesen négyet a diskurzusjelölők közül, addig a *Prisma* tankönyveiben explicit információ és gyakorlófeladatok is szerepelnek mind az ötről. A korpusz eredményei pedig rámutattak arra, hogy a tanulók mind kvantitatív mind kvalitatív értelemben lényeges különbségeket mutatnak, ezen belül is a legszembeütőbb elsősorban az általuk használt diskurzusjelölők nagyon kis aránya volt. Vélhető az összefüggés továbbá a kitöltött szünetek és a diskurzusjelölők mennyisége között is. Lévén, hogy a résztvevők majdem kivétel nélkül a *Coloresből* tanultak spanyolul, feltételezhető, hogy az abban található, a diskurzusjelölők használatát célzó elenyésző számú gyakorlófeladat, és az azokkal kapcsolatos explicit információk hiánya hozzájárult ahhoz, hogy ezek ilyen kis arányban szerepeljenek a tanulók spontán beszédében. A kutatás lehetséges kibővítési irányainál érdemes lehet a résztvevők számának bővítésén túl egy diverzebb tanulási háttérrel rendelkező kontrollcsoport bevonása, valamint a tanulási fázis idejének és intenzitásának megnövelése.

## 9. Referencias bibliográficas

- Baditzné Pálvölgyi, K. (2017). Recursos e ideas para la preparación de la expresión oral en los exámenes oficiales. [conferencia] *Títulos de lengua española: diferencias y similitudes. Preparación de los alumnos en la clase de ELE y preparación de profesores como examinadores*. Jornada Profesional organizado por la Embajada de España en Hungría y el Instituto Cervantes de Budapest.
- Baditzné Pálvölgyi, K., Gaál Z. K., Hegedüs. R., Poller, L., Ruiz Sánchez, C. Takács, L. (2018). Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa. In: K. Baditzné Pálvölgyi, & V. Hidalgo Martín (Eds.) Cuadernos ELtE 2017: *El teatro como atajo pedagógico*. Embajada de España en Hungría, Agregaduría de Educación (2018). pp. 7–17.
- Baditzné Pálvölgyi, K. (2019a). Hesitation patterns in the Spanish Spontaneous Speech of Hungarian learners of Spanish. In: Rose, R. L; Eklund, R (Eds.) *Proceedings of DiSS 2019, 12–14 September 2019*, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, 2019a, pp. 35–38.
- Blanco, M. C. et al. (2003). *Prisma B1 Progresá*: Prisma del alumno. Editorial Edinumen.
- Blanco, M. C. et al. (2003). *Prisma B1 Progresá*: Prisma del profesor. Editorial Edinumen
- Blanco, R. et al. (2003). *Prisma A2 Continúa*: Prisma del alumno. Editorial Edinumen.
- Briz, A. (2008). Diccionario de partículas discursivas del español. *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo* [Sesión de congreso]. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, pp. 217–227.
- Briz, A., Pons, S., & J. Portolés (coords.) (2005): *Diccionario de partículas discursivas del español*. <https://www.dpde.es/>
- Cisneros, M. (2022). *The Development of Discourse Markers in Narrations Written by Spanish Heritage Language Learners: A Case for Explicit and Implicit Instruction*. [tesis doctoral]. The University of New Mexico ProQuest Dissertations & Theses, 2022.
- Campillos Llanos, L., González Gómez, P. (2014). Oral Production of Discourse Markers by Intermediate Learners of Spanish: A Corpus Perspective. In: Romero-Trillo, J. (eds)

- Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics* (2014), vol 2. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-06007-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-06007-1_11).
- Cohen, A. D. (2016). The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: what they know and what they report doing. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(4): pp. 561–585.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas Extranjeras: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación].
- Diskin, C. (2017). The use of the discourse-pragmatic marker ‘like’ by native and non-native speakers of English in Ireland. *Journal of Pragmatics*, 120(2017) pp. 144–157.
- Evelyn, A. (2003). *Prisma A2 Continúa*: Prisma de ejercicios. Editorial Edinumen.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31 (1999). pp. 931–952.
- Galindo Merino, M. (2016). De Rafa Nadal a Carolina Marín: enseñar español y deporte con las redes sociales. En: Rosabel, Roig-Vila (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro, 2016. ISBN 978-84-9921-848-9, pp. 2464–2471.
- García, G. M. (2020). Turn-Initial Discourse Markers in L2 Spanish Conversations: Insights from Conversation Analysis. *Corpus Pragmatics* 2021(5). pp. 37–61.
- Garmendia Iglesias, J., Soriano Escolar, C., Corpas Viñals, J., & Neus Sans, S. L. (2020). *Aula Internacional Plus 3*. Difusión. ISBN 978-84-1923-608-961.
- Gósy, M. (2002). A megakadásjelenségek eredete a spontán beszédtervezés folyamataiban. *Magyar Nyelvőr*. 126. pp. 192–204.
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), pp. 7–24.
- Gras, P., Galiana, P., Rosado, E. (2019). Modal and Discourse Marking in L1 & L2 Spanish: A Comparative Analysis of Oral Narratives. *Corpus Pragmatics* 5(1). pp. 63–94  
<https://doi.org/10.1007/s41701-020-00081-1>.

- Hernández, T. A., & González, R. A. (2013). Impact of Instruction on the Use of L2 Discourse Markers. *Spanish Languages and Literatures Research and Publications*. 19. [https://epublications.marquette.edu/span\\_fac/19](https://epublications.marquette.edu/span_fac/19)
- Jørgensen, A. M., López, J. A. M. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. 5(9), 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]
- Instituto Cervantes. Inferencia. En: *Diccionario de términos clave de E/LE*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inferencia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm) (última consulta: 18/11/2024)
- Instituto Cervantes. Interlengua. En: *Diccionario de términos clave de E/LE*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm) (última consulta: 18/11/2024)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*.
- Martín Zorraquino, A., & Portolés, L. J. (1999): Los marcadores del discurso, en I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 3, Espasa Calpe, pp. 4051–4203.
- Mir, M. (2018). Learning L2 Spanish pragmatics: What research says, what textbooks offer, what teachers must do. En: Domnita, D., & Patricia, L. A. [eds.] *L2 Spanish Pragmatics: From Research to Teaching*. Routledge. pp. 33–52.
- Nagy, E., & Seres, K. (2021). *Colores 1: Spanyol nyelvkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy, E., & Seres, K. (2021). *Colores 1: Spanyol munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy, E., & Seres, K. (2021). *Colores 2: Spanyol nyelvkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy, E., & Seres, K. (2021). *Colores 2: Spanyol munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Oktatási Hivatal (2020) [Oficina de Educación]. *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*.

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf).

Oktatási Hivatal (2021). [Oficina de Educación]. *Kommunikációs szándékok listája*.

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/2024oszi\\_vizsgaidoszak/2024osz\\_kozism\\_ere\\_i\\_targyak](https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/2024oszi_vizsgaidoszak/2024osz_kozism_ere_i_targyak)

Oktatási Hivatal (2025). [Oficina de Educación]. Újlatin nyelvek és kultúrák [spanyol] (Felvételi követelmények).

[https://www.felvi.hu/felveteli/meghirdetese\\_k\\_a/!FFT\\_Megjelenito\\_A/intezmenyek/12/kepzesek/5860](https://www.felvi.hu/felveteli/meghirdetese_k_a/!FFT_Megjelenito_A/intezmenyek/12/kepzesek/5860) (última consulta: 26/01/2025).

Pablos-Ortega, C. (2018). Pragmatics in L2 Spanish Textbooks: Perspectives from Spain. En: Domnita, D., & Patricia, L. A. [eds.] *L2 Spanish Pragmatics: From Research to Teaching*. Routledge. pp. 53–73.

Pons Bordería, S. (dir.): *Corpus Val.Es.Co 3.0*. <<http://www.valesco.es>> [1990–]

Leech, B. L. (1998). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *PS: Political Science & Politics* 35 (4), pp. 665–668.

Real Academia Española (2024). Conector discursivo. En: *Glosario de términos gramaticales*. <https://www.rae.es/gtg/conector-discursivo> [Consultado en 04.09.2024].

Real Academia Española, Asociación de las Academias de la Lengua Española (2011). Sintaxis. En: RAE, ASALE (2011) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa. <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/%C3%ADndice/sintaxis>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209–241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Tono, Y. (2016). What is missing in learner corpus design?: Current trends and future perspectives. *Spanish Learner Corpus Research*. pp. 33–52.

Zhang, X., & Romero-Forteza, F. (2024). Social media as a tool for informal Spanish learning: A phenomenological study of Chinese students' behaviour in Spain. *Behavioral Sciences*, 14(7), 584. <https://doi.org/10.3390/bs14070584>

## 10. Apéndice

### NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képkalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2025.01.25. ....

.....  
.....

Aláírás

.....  
SZIKORA LUKA

Név (olvashatóan)

## Declaración de consentimiento:

### Beleegyező nyilatkozat

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>INVESTIGACIÓN PRAGMÁTICA</b><br/>Conferencia Nacional de los Círculos Científicos Estudiantiles</p> <p><b>Szikora Luca Mária</b><br/>Estudiante de 5º grado, Formación continua de profesores de E/LE (ELTE, Facultad de Humanidades)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Hangfelvételek készítéséhez és felhasználásához

Alulírott ..... beleegyezem, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszékén Szikora Luca, a tanszék hallgatója spanyol nyelvű beszédemről hangfelvételeket készítsen az általa meghatározott szempontok szerint.

Hozzájárulok, hogy a kutatást végző személy teljes vagy részleges formájában felhasználja a készített hangfelvételeket kutatási (szaktanulmány, konferencia-előadás, tudományos műhely) vagy oktatási (segédanyag) célokra.

Hozzájárulok, hogy az anonimitásom megőrzése fejében a rögzített hanganyag későbbi tudományos kutatásokban is felhasználható legyen.

Tudomásul veszem, hogy beleegyezésemet bármikor, indoklás nélkül és visszamenőlegesen visszavonhatom.

Dátum:

.....  
név (nyomtatott betűkkel)

.....  
aláírás

**Declaración de consentimiento  
para el uso del material grabado en el experimento**

Infrascrito/a ..... consiento que el material grabado durante el experimento realizado en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Eötvös Loránd por Luca Szikora (estudiante del Departamento) se utilice con fines científicos. Entiendo que mi persona no será identificable a partir de los datos almacenados.

Doy / No doy mi consentimiento para que la investigadora haga uso total o parcialmente del material grabado a la hora de presentar los resultados de la investigación (tratado científico, conferencia) o con fines demostrativos (material didáctico).

Contribuyo / No contribuyo a que el material sonoro se utilice en investigaciones científicas posteriores a condición de mantenerse mi anonimato.

Entiendo que puedo retirar mi consentimiento con carácter retroactivo en cualquier momento.

Fecha:

.....

nombre (en letras de imprenta)

.....

firma

## Cuestionario sobre las informaciones sociolingüísticas

Estimado/a Informante:

El presente cuestionario tiene como objetivo recopilar algunas informaciones básicas sobre tu nivel de español, así como sobre tus experiencias con el aprendizaje de lo mismo. Tu nombre y respuestas no se publicarán; sirven solo para poder analizar con más precisión las grabaciones realizadas a lo largo de la investigación, y se utilizarán solo para fines científicos.

*¡Muchas gracias por tu participación!*

1. Nombre(s) y apellido(s):
2. Edad:
3. ¿Cuál es tu lengua materna?
4. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?  
.....
5. ¿Tienes algún tipo de examen de español? (p.ej. Bachillerato húngaro [Érettségi vizsga spanyol nyelvből], Origo, DELE) [Subraya la opción que sea verdadera para ti.]  
Sí / No.
6. En el caso de sí, ¿qué tipo de examen tienes y de qué nivel? (En el caso del Bachillerato húngaro, especifica si es de nivel medio [közép) o avanzado [emelt])  
.....  
.....
7. ¿Tú cómo definirías tu nivel de español? (entre A1 y C1) [Subraya la opción que sea verdadera para ti.]
  - A1
  - entre A1 y A2
  - A2
  - entre A2 y B1
  - B1
  - entre B1 y B2
  - B2
  - entre B2 y C1
  - C1:
  - otro: .....
8. ¿Dónde aprendiste el español? (Puedes marcar más de una opción.)
  - en un país de habla hispana, ...
    - ...en una escuela/instituto local ☐
    - ...en una academia de idiomas ☐
    - .... sin instrucción explícita ☐
  - en un instituto húngaro, ...
    - ... durante cuatro años como segunda lengua extranjera ☐

- .... durante cinco años como primera lengua extranjera en un instituto bilingüe ☐
  - otro: .....
  - con un profesor privado: ☐
  - en una academia de idiomas en Hungría: ☐
  - de forma autodidacta: ☐
  - otro: .....
9. ¿Has tenido alguna vez un profesor nativo?  
Sí / No.
10. ¿Has vivido algún tiempo en un país de habla hispana?  
Sí / No.
11. En el caso de sí, especifica dónde y durante cuánto tiempo.  
• .....
12. ¿De qué libro(s) aprendiste español? (Puedes elegir más de una opción)
- Colores ☐
  - Colores ☐
  - Colores ☐
  - Prisma (A1) ☐
  - Prisma (A2) ☐
  - Prisma (B1) ☐
  - Prisma (B2) ☐
  - no aprendí el español de un libro ☐
  - otro(s): .....  
.....
13. ¿Sueles ver vídeos y/o películas en español? En caso de que sí, ¿con qué frecuencia?
- no veo videos y/o películas
  - cada día
  - cada semana
  - cada mes
  - otro: .....
14. ¿Con qué frecuencia hablas en español con hablantes nativos de la lengua?
- casi nunca
  - cada día
  - cada semana
  - cada mes
  - otro: .....

**Temas elegibles en las conversaciones (versión para los estudiantes de E/LE, con las preguntas de apoyo del profesor entre paréntesis):**

Temas elegibles para las conversaciones entre estudiantes de E/LE

Elegid uno de los siguientes temas y compartid vuestra opinión. Podéis utilizar las preguntas, si queréis, pero **no es obligatorio**. Tendréis más o menos 10 minutos para la conversación. No es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas y no se evaluará vuestra producción.

1. Viajes

- ¿Cuáles son los mejores aspectos de los viajes para ti?
- ¿Qué tipo de destinos prefieres y por qué?
- ¿Cuál ha sido tu mejor o peor viaje hasta ahora?
- ¿Qué lugares quieres visitar en el futuro y por qué?
- (¿Cuál es tu lugar favorito?)
- (¿Te gusta organizar los viajes? ¿Por qué?)
- (¿Hay algún lugar que nunca querrías visitar? ¿Por qué?)

2. Vida universitaria

- ¿Por qué elegiste ELTE?
- ¿Cuáles son los mejores aspectos de la vida universitaria para ti?
- ¿Cuáles son los peores aspectos de la vida universitaria para ti?
- ¿Cómo podría ser mejor la vida de los universitarios?
- (¿Cuál es mejor? ¿La vida en la secundaria o la vida universitaria?)
- (¿Qué recomendarías a alguien que está pensando en qué universidad elegir?)
- (¿Qué planes tienes después de terminar la universidad?)

### 3. El aprendizaje de nuevos idiomas

- ¿Por qué elegiste aprender el español?
- ¿Cuál es tu idioma favorito y por qué?
- ¿Cuáles son los mejores aspectos de aprender un idioma?
- ¿Qué técnicas son las mejores para ti para aprender un nuevo idioma?
- (¿Hay algún idioma que quieras aprender en el futuro? ¿Por qué?)
- (¿Qué piensas sobre la frase “cuantos más idiomas hablas, más personalidades tienes”?)
- (¿Cuál es el idioma que menos te gusta?)

## Informaciones sociolingüísticas de los participantes

| Código | Edad | Sexo | Lengua materna | Nivel oficial de español | Entorno educativo                                                                          | Libro utilizado                             | Contacto activo con nativos | Frecuencia de ver vídeos y/o películas <sup>27</sup> |
|--------|------|------|----------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------|
| H1     | 22   | M    | húngaro        | B2                       | Instituto Cervantes                                                                        | Gente hoy 1-3                               | cada día                    | cada semana                                          |
| H2     | 19   | M    | húngaro        | B2                       | instituto                                                                                  | Colores 1,2                                 | -                           | -                                                    |
| H3     | 19   | H    | húngaro        | B1                       | instituto                                                                                  | Colores 1-3                                 | cada semana                 | cada mes                                             |
| H4     | 20   | M    | húngaro        | B2                       | profesor privado                                                                           | Colores 1, 2                                | cada semana                 | cada mes                                             |
| H5     | 20   | M    | húngaro        | B2                       | instituto bilingüe                                                                         | Gente hoy 1-3                               | cada semana                 | -                                                    |
| H6     | 19   | M    | húngaro        | B2                       | instituto                                                                                  | Colores 1-3                                 | -                           | -                                                    |
| H7     | 28   | M    | húngaro        | B2                       | instituto                                                                                  | Colores 1-3, Prisma A1                      | cada semana                 | cada mes                                             |
| H8     | 20   | H    | húngaro        | B1                       | instituto academias de español húngara y en un país de habla hispana, de forma autodidacta | Colores 1, 2                                | cada día                    | cada día                                             |
| H9     | 19   | M    | húngaro        | B1                       | instituto                                                                                  | Colores 1, 2                                | -                           | cada semana                                          |
| H10    | 21   | M    | húngaro        | B2                       | profesor privado                                                                           | Colores 1-3                                 | cada semana                 | cada día                                             |
| H11    | 20   | M    | húngaro        | C1                       | instituto bilingüe, de forma autodidacta                                                   | Prisma A1-B2                                | cada semana                 | cada día                                             |
| H12    | 19   | M    | húngaro        | B2                       | profesor privado, de forma autodidacta                                                     | Colores 1, 2; Gramática del uso del español | cada semana                 | cada día                                             |
| N1     | 22   | H    | español        | -                        | -                                                                                          | -                                           | -                           | -                                                    |
| N2     | 21   | M    | español        | -                        | -                                                                                          | -                                           | -                           | -                                                    |
| N3     | 19   | M    | español        | -                        | -                                                                                          | -                                           | -                           | -                                                    |
| N4     | 20   | H    | español        | -                        | -                                                                                          | -                                           | -                           | -                                                    |

<sup>27</sup> La frecuencia con la que el informante ve vídeos o películas en español como pasatiempo.

## Materiales de la instrucción (práctica individual):

### Semana 1:

[https://redmenta.com/hu/solve?ks\\_id=1440420877&utm\\_source=redmenta&utm\\_medium=worksheet&utm\\_campaign=worksheet\\_share](https://redmenta.com/hu/solve?ks_id=1440420877&utm_source=redmenta&utm_medium=worksheet&utm_campaign=worksheet_share)

SL SZIKORA LUKA

# Semana 1

1 KIFEJTŐS ?

- / 1

1. Lee las dos versiones de un texto sobre las ventajas de los viajes en el documento word (adjunto) y contesta las preguntas.

  
Semana 1.docx

---

---

---

---

---

0/0 - 400

 Forrás hozzáadása

A veces, las palabras adquieren un nuevo significado cuando las utilizamos como marcadores. Empareja los marcadores con su significado. Puedes utilizar el texto del ejercicio 1.

|          |  |                       |
|----------|--|-----------------------|
| pues     |  | tehát, szóval         |
| es que   |  | figyelj               |
| oye      |  | vagyis, mármint       |
| es decir |  | nézd, figyelj         |
| de hecho |  | azaz                  |
| o sea    |  | hát, szóval           |
| así que  |  | tulajdonképpen        |
| mira     |  | a helyzet az, hogy... |

3 LUKAS SZÖVEG ?

- / 8

### 3. Completa el texto con los marcadores de los ejercicios anteriores.

-  , ¿te has dado cuenta de lo enriquecedor que puede ser aprender un nuevo idioma?  , no solo te permite comunicarte con más personas, sino que también te abre puertas a nuevas culturas y perspectivas;  , te ayuda a entender mejor el mundo y a ampliar tus horizontes.

 , aunque al principio pueda parecer un desafío, cada pequeño avance te acerca a una nueva forma de ver las

 \_ que, si estás pensando en aprender un idioma, adelante, ¡es una inversión que vale la pena!

**Semana 2:**

[https://redmenta.com/hu/solve?ks\\_id=126242631&utm\\_source=redmenta&utm\\_medium=worksheet&utm\\_campaign=worksheet\\_share](https://redmenta.com/hu/solve?ks_id=126242631&utm_source=redmenta&utm_medium=worksheet&utm_campaign=worksheet_share)

Ve el siguiente video y pon los marcadores discursivos en los grupos adecuados.



conversacionales



comentadores



reformuladores



conectores  
consecutivos

### Semana 3: (con una solución estudiantil y comentarios nuestros)

[https://redmenta.com/hu/solve?ks\\_id=132854458&utm\\_source=redmenta&utm\\_medium=worksheet&utm\\_campaign=worksheet\\_share](https://redmenta.com/hu/solve?ks_id=132854458&utm_source=redmenta&utm_medium=worksheet&utm_campaign=worksheet_share)

Ahora que ya has hecho varios ejercicios para practicar los marcadores discursivos, te pido que escribas un breve diálogo entre dos personas hablando de los viajes. Criterios:

- como mínimo diez turnos:

(Habla A: ¡Hola! ¿Qué tal?

Habla B: ¡Hola! Muy bien, ¿y tú? ¿Qué tal las vacaciones?

Habla A: Pues muy mal...) <-- estos son 3 turnos.

-En el diálogo escribe preguntas y respuestas también.

-Empieza cada respuesta con uno (o varios) de los marcadores siguientes: pues, bueno, oye, mira, claro, de hecho (puedes incluir otros también).

A: ¡Hola! ¿Qué tal?

B: ¡Hola! Muy bien, ¿y tú?

A: ¿Qué tal las vacaciones?

B: Viajé con mi familia a Francia.

A: Guau fantástico, ¿y qué pasó durante?

B: Mira, Nadé en el mar y probé diferentes tipos de quesos.

A: ¡Oye qué bien! ¿Cuál fue tu favorito?

B: Pues, me gustaron todos, pero especialmente los vinos con los quesos.

A: Claro un buen queso siempre va con un buen vino.

B: Oye, la próxima vez vamos juntos.

SL Szikora Luca

2024.10.24. 11:09:53

La conversación fluye muy bien, suena natural. Mi única sugerencia es que 'mira' es mejor cuando dices algo un poco negativo o te explicas: p. ej. Por qué vamos a la fiesta? Mira, tengo mucho que hacer. Aquí en tu frase sería mejor 'pues'. Muchas gracias por tu trabajo durante estas 3 semanas! ❤️

## Materiales de la instrucción (práctica en clase):

### Primera semana:

<https://learningapps.org/watch?v=pm7gt2bqt24>

The screenshot shows the LearningApps.org website. At the top, there is a navigation bar with the LearningApps.org logo, a search bar, and links for 'Browse Apps', 'Create App', and 'Create collection'. The user's account settings are visible in the top right corner. Below the navigation bar, the page is titled 'Semana 1'. The main content area displays a Spanish language exercise. At the top, there is a sentence: 'Mi hermana menor no ha viajado nunca al extranjero, o sea, todavía no ha salido del país.' Below this sentence, there is a task box with the following text: 'Task: Conectad las frases utilizando un conector (=marcador) discursivo de la lista. Tenéis un ejemplo al principio.' An orange arrow points to the task box. The background of the exercise area is yellow with a grid of dashed boxes for connecting phrases.

## Segunda semana:

Responde a Juanito y a Raquel:

Trabajo en parejas:

Leed los mensajes de Juanito y Raquel y luego enviad una respuesta que empiece con una o varias de las palabras de la siguiente lista:

- pues
- encima
- claro
- o sea
- al fin y al cabo
- sin duda
- por lo visto
- además

### 1. Ejemplo:

A: *Creo que deberíamos estudiar más para el examen ...*

B: *Pues sí, todos dicen que es muy duro.*

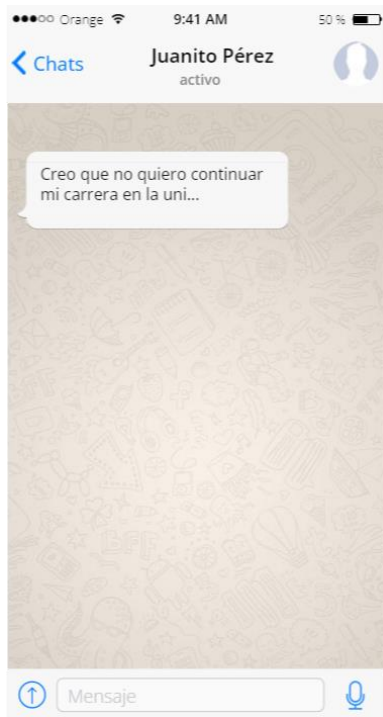
### 1. Mensaje:

### Respuesta:



3. Mensaje:

Respuesta:



4. Mensaje:

Respuesta:



### Semana 3:

[https://redmenta.com/hu/solve?ks\\_id=624891822&utm\\_source=redmenta&utm\\_medium=worksheet&utm\\_campaign=worksheet\\_share](https://redmenta.com/hu/solve?ks_id=624891822&utm_source=redmenta&utm_medium=worksheet&utm_campaign=worksheet_share)

Por parejas, haceros preguntas con el apoyo de las siguientes ideas. En la primera ronda, el alumno A será el entrevistador y le hará tres preguntas al alumno B. El alumno B tiene que empezar todas sus respuestas con uno (o varios) de los marcadores de la siguiente lista:

pues, mira, bueno, oye, claro, de hecho

El alumno A puede responder al alumno B, pero tiene que intentar utilizar también un marcador. Cuando el alumno B haya contestado las tres preguntas del alumno A, los alumnos cambian roles. El alumno B le hará otras tres preguntas (diferentes) al alumno A.

El entrevistador puede contestar con un simple Ya. o Vale. si no quiere añadir nada más.

Preguntas para la primera ronda: comprar en línea

- ¿Qué piensas sobre comprar en línea?
- ¿Cuáles son los productos que nunca comprarías en línea?
- ¿Crees que las tiendas en línea sustituirán a las tiendas físicas en el futuro?

Preguntas para la segunda ronda: tiempo libre

- ¿Qué piensas sobre la manera ideal de pasar el tiempo libre?
- ¿Cuáles son algunos pasatiempos nuevos en nuestro tiempo?
- ¿Has pensado alguna vez en empezar un nuevo hobby?

Escribid aquí las respuestas (y sus comentarios si hubo alguno) que habéis dado a vuestro compañero.

Tenéis 6-8 minutos para la actividad. (3-4 minutos por ronda)

## Transcripciones de las conversaciones entre nativos:

### Nativos N1-N2

**N1:** [00:00:00] Vale, pues tú, ¿En qué universidad estudiabas en España?

**N2:** Estudiaba en la Autónoma de Barcelona, que aunque por combinaciones me pillaba mucho peor porque daba como uno del pico, eh prefería como el campus universitario y tal, porque luego la otra opción era la la la de Barcelona, eso también era un palo. Fue el transporte público. Pero bueno, se fue que es mejor.

Igualmente me me valía más. Él está como apartado en el campo.

**N1:** Sí, todo estamos. Yo, es que-

**N2:** hay mucha más tranquilidad

**N1:** tenemos varios campos en nuestra universidad y la verdad que hoy es una zona muy pequeña. Entonces, andando se puede ir a cualquier lado. Yo estaba veinte minutos así,

**N2:** o sea, ¿Eso de?

**N1:** Eh, no, o sea, es como una universidad, pero en dentro de de lo que es la institución, hay varias, un hay varias facultades y cada uno está... pues dispersa por la ciudad.

Y la niña estaba con en un barrio muy guay. Yo creo [00:01:00] que de los campus que hay es es más el que más me gusta.

**N2:** Y, bueno,

**N1:** no, di

**N2:** digo que ¿Era como en plan... había ambiente universitario por la zona y tal?

**N1:** Sí, la verdad que sí, porque habían también muchas cafeterías y a cinco minutos estabas del centro también. O sea que hay bastante ambiente universitario.

**N2:** Claro, pero al final, están como destruidas. ¿No fue toda la ciudad?

**N1:** Sí, sí, sí, sí. Pero bueno que al final Oviedo es una ciudad muy pequeña y..

En nada, estás en en un campus.

**N2:** Bueno, yo en mi casa, no, como te digo, es como que todo estaba gente en el mismo sitio para el mismo punto y ya mucho mejor para mí que de que,

eh, vale, ¿Cuáles- cuáles dirías que son los mejores aspectos de la vida universitaria?

**N1:** Pues mmm, tan yo lo comparo mucho con el instituto que estabas muy... Como muy obligado a ir a las clases o ten-, estabas muy, pues no sé, tenías muchos deberes, tenías muchas [00:02:00] tareas y tenías como que siempre y esa flexibilidad que te da la universidad, que luego, bueno, también es más materia y tienes que estudiar mucho más, no?

Pero tienes ese sentido más libertad que tienes para estudiar...

**N2:** ¿Esto en la universidad allí?

**N1:** Aquí... Bueno, aquí hay asignaturas que tienes que venir siempre porque es la práctica y tal, pero también tienes mucha más libertad. Nosotros. como que estamos de Erasmus y también disfrutamos un poco más.

**N2:** Totalmente, eh, bueno, otro aspecto así como que

**N1:** no sé, eh

yo, por ejemplo, es la primera vez que me voy a vivir solo. No sé si tú...

**N2:** no, es la primera,

**N1:** es la primera vez también, ¿No?

**N2:** Es una experiencia.

**N1:** Sí. Entonces, pues no sé, es la primera vez y me estoy intentando adaptar y pero la verdad aquí muy bien. Y la vida aquí universitario. O sea, tampoco hago mucha vida aquí en el campus, lo que es [00:03:00] el campus y tal solo de una clase, me voy, pero está bastante igual.

**N2:** ¿Y te gusta allá hace más vida que aquí, en plan...?

N1: En el campus. Sí. Yo creo que sí. ¿A tí. ¿O haces mucha vida?

N2: No, no hago prácticamente nada, pero me gustaría, creo que no sé.

N1: Está guay. Las cafeterías aquí están bastante guay.

N2: Sí,

eh ¿Y consideras que, yo qué sé, ¿es más complicado relacionarte aquí que en España?

N1: Sí. A ver, por el tema del idioma. Si no dominas, bueno, el húngaro es muy difícil, pero si no dominas mucho el inglés, pues puedes ser complicado.

Pero bueno, yo creo, es un poco también el actitud que tengas y no sé. Poco a poco te vas adaptando y vas, mm.

N2: Yo creo que es más fácil aquí. No igual porque al final.

N1: ¿Sí tú crees? Vale, yo creo que en España hasta al final como son estos más o menos

N2: ya

N1: de la misma onda

ya.

N2: Bueno, también. No, pero aquí yo que sé si te juntas como en español, y así te encuentras con un español. Pues, como que [00:04:00] ya ya.

N1: Sí. Sí.

N2: Y en España, en cambio es, no sé, es-

N1: Diferente. Sí. Yo, por ejemplo, no sé si, ¿Tienes mucha diferencia tú en las clases? En plan, ¿cómo serán las clases aquí?, eh, ¿Aquí con con España?

N2: O sea, yo creo que aquí son mucho más fáciles que España.

N1: Son más fácil, son más interactivas.

N2: Sí, mucho.

N1: Y también yo, por ejemplo, en Oviedo no es igual, 50 personas o 60 no habla. Entonces ahí es más complicado que el profesar esté más pendiente o-o que puedas interactuar más o gusta más.

N2: Nosotros no somos tanto. Somos como 30 o así. Pero es verdad que se ponía a presentar con diapositivas y tal

N1: ya

N2: y hasta, o sea, toda la hora.

Se trata de esa persona leyendo ahí un día positiva, ¿sabes? Sí, sí, eso tal aquí en cambio, como que te hacen participar, te hacen presentar a ti, o sea, que al final lo que tienes es que tú hablas.

N1: Ya sí, eso está guay. Y hay muchas, no sé aquí han dado cuenta que hay muchas como tareas de grupos y de [00:05:00] interactuar o yo qué sé, hacer mini trabajos en la clase.

N2: También hay que tener en cuenta que para ellos. No es su lengua nativa.

N1: Ya, claro.

N2: Por lo tanto, les como que les cuenta más el hecho de expresarse un público a través de presentaciones y tal que no escuchar, pero al final se escuchan. Pues no van a aprender mucho.

N1: Sí, eso de las presentaciones es, es bastante curioso. Yo en España casi no tengo. Igual tengo una, ¿sabes? Pero no

N2: yo en toda la carrera, creo que he hecho una, y la hice en primer curso o sea que-

N1: y luego no sé exámenes y tal allí ¿cómo, cómo lo hacéis? ¿Tenéis parciales o...?

N2: Tenemos... ¿Qué tenemos? Tenemos dos exámenes normalmente en plan dos parciales. Y ya está.

N1: Yo en Oviedo, o sea, si tienes evaluación continua, es como que vas haciendo pruebas durante el cuatro y tal pero luego tienes siempre tu examen en enero, tu final en casi todas

N2: ya.

Si ahí también.

N1: Y aquí igual, no sé. Así aquí asignaturas [00:06:00] que no hay exámenes, por ejemplo.

N2: Ya.

**N1:** O tienes que hacer un trabajo y no sé, está guay eso.

**N2:** ¿Y peores aspectos? ¿Cuáles dirías que mm, que son de la universidad?

**N1:** ¿De la de Oviedo? Pues eso quizás, eh, las clases que no son tan interactivas y no prestan tanta atención al alumno o no están tan pendiente de del alumno y tal y de aquí... pues no lo sé, la verdad.

**N2:** Yo tampoco sé,

**N1:** No he encontrado

tampoco aspectos negativos. Estoy bastante cómodo.

**N2:** Yo también. En en España igual. O sea, ya no tanto de ir la la universidad en España, pero el ir la la universidad igual como que no son tan flexibles. Ahora, yo qué sé si tú quieres trabajar o algo es un poco...

**N1:** Ya

sí a mí, por ejemplo, tienes que justificar muchas cosas.

Pues si quieres hacer de evaluación diferenciadas, no sé si sí tienes y tienes que justificar. Te ponen bastante, esperas para eso. Porque es [00:07:00] como que tienes que-

**N2:** Bueno, yo no sé que veo que pondría la verdad, pero me parece un rollo tener que hacer esto, ¿sabes?

**N1:** Sí,

**N2:** no me estoy quitando los exámenes lo que quiera

**N1:** ya.

Pero bueno, me sé yo en mi caso también los profesores son muy pasotas en en el sentido de que si no vas a clase, pues ya te tacha y ya estás, es difícil que apruebes el enero.

**N2:** ¿En serio?

**N1:** Sí, sí.

**N2:** Bueno, en mi uni pasan, o sea, si estás en la clase.

**N1:** A ver yo faltó también en Oviedo. De hecho estoy viniendo más aquí que que allí. Pero pero no sé, sí, es como que ya te miran. Te tienen un poco ya apartado.

**N2:** Sí. Bueno, ah, bueno, la Autónoma por lo menos no es lo que te digo. O sea, somos 30. Tampoco somos muchas. Pero igualmente el profesor como que no te da mucha importancia. Sale y va, presenta sus cosas eso si ha venido bien. Y si no? Pues no.

**N1:** Ya. ¿Tú tenías- tenías las expectativas de lo que de lo que era la universidad cuando entraste?

**N2:** Sí, tenía más expectativas. Y [00:08:00] cuando llegué, fue como-

**N1:** todo lo contrario, ¿No?

**N2:** yo pensaba que eso era un carnaval.

**N1:** Yo también. Yo pensaba que era bueno, tanta fiesta, pero mucha, mucha relación. No sé la cafetería o por el campus. Y además, sí que hay pero bueno tampoco

**N2:** No mucho. ¿Eh?.

**N1:** Tampoco mucha cosa, porque la gente llega, va a su clase, y se tira. A por casa, o, o queda con otra gente o cosas así. Y aquí, no sé porque no he probado.

**N2:** Yo tampoco.

Yo con mi grupo de amigos pues si que íbamos a tomar algo, nunca nos quedamos por ahí. Hacíamos una prueba. No sé qué to tomar el sol, pero es que igual era una beca. No sé cuánto, sabes, yo cuando entré lo imaginado diferente.

Las clases más imaginábamos... no sé más guay. Eso es lo que te digo.

**N1:** Yo, por ejemplo, las aulas yo las aulas. Me las imaginaba como de estas aulas magnas, que son que, bueno, de hecho hay en algunas facultades. Pero, pero las mías no las mías son como [00:09:00] clases de colegio encima más los las mesas son super incómodas porque son todas una líneas así recta y te y te va sentando como en taburetes fatales en...

**N2:** bueno,

allí yo también me, bueno, es que depende del aula.

En plan depende de la clase en la que estés pequeña, por lo general son todas pequeñas.

**N1:** Yo en en en España son bastante grandes, pero eso son como muy incómodas también. Pero aquí son súper pequeñas. La sensación que me da que son como un poco más que este espacio.

**N2:** Ya ya. Hay más clases, como con muy, muy cómodo concentradas, no que voy a, hay 10 personas como más.

**N1:** Sí, sí, sí, sí. Eso también es curioso, porque yo no pensaba que la universidad iba a clase de 10 o, o sea, hay clases que somos ocho igual . Éramos como cuatro, imagínate.

## Nativos N3-N4

**N3:** [00:00:00] Bueno, ---- ¿cuál es tu próximo viaje?

**N4:** ¿Mi próximo viaje? Pues no tengo nada planeado, pero sí

**N3:** Pues me dijiste que sí.

**N4:** Mmm. Sí, pero no estaba planeado del todo. Estaba ahí ahí. Eh, Me gustaría ir, por ejemplo, a Bratislava que está cerca

**N3:** Ah, está cerquita.

**N4:** Sí, y igual en un día, puedo ir y volver.

**N3:** Pues tenemos que hacerlo lo de la uni

¿Y tú tienes algún viaje pensado?

**N4:** Pues, mira. Me voy el 24 a Sofia,

¿Eh dónde está Sofia?

**N3:** Bulgaria.

**N4:** Ah, vale.

**N3:** Nos vamos el 24, el 27. Y luego estamos planeando ahora otro que lo quería decir por si alguno se quería sumar. Todavía no le pagado, pero luego voy a pagarlo, que es del 20 al 24 de noviembre.

**N4:** Mm-hmm.

**N3:** Cogemos un vuelo a Bruselas. De allí cogemos un autobús a Brujas de Brujas. Cogemos otro Gante. De Gante un autobús a [00:01:00] Amsterdam.

**N4:** ¿Pero todos esos sitios de las visitas o es solo-?

**N3:** Sí, sí, sí. También los visitas. No es solo el autobus. Y luego de Amsterdam a Bruselas otra vez, porque, claro, el vuelo Bruselas son 30 euro y a Amsterdam son como 300. Está super bien, fíjate, nos sea el viaje super barato.

Y luego el alojamiento... pues una noche en el aeropuerto y las otras dos, todavía no lo sé, pero yo ya lo voy a pagar. ¿Si te interesa? Se lo voy a decir a --- por si quiere venir.

**N4:** Sí, en esos viajes lo lo guay para ahorrar dinero es ir en autobús por la noche.

**N3:** Claro.

Y así, y que duerme. No hace falta pagar, Eh descansa menos 10, pero bueno,

**N4:** sí.

Pues sí, Eh está muy bien. Luego por Europa también me gustaría ir, Alemania.

**N3:** Ah, sí.

**N4:** Ahora que en octubre es el Oktoberfest.

**N3:** Me has dicho que vas a ir.

**N4:** Sí, sí, pero eso. Hay que ponerse a mirar.

**N3:** Hay que ponerse a mirarlo.

**N4:** Sí.

**N3:** Eh y ¿Qué prefieres? ¿Irte a [00:02:00] sitios... mmm... interiores o visitar la costa?

**N4:** Eh yo soy más de costa y naturaleza y tal.

**N3:** Claro. Sí, eres de Valencia.

**N4:** A mí las ciudades grandes-

**N3:** no te gustan

**N4:** en plan nueva York no es-

**N3:** entonces, ¿Budapest no es una ciudad grande?

**N4:** Ya, pero tiene como, o sea, naturaleza también entre río.

**N3:** Sí, claro. Ya han todos ido a las montañas.

**N4:** Claro. Sí. Sí. ¿Eh y tú eres más de costa o de interior?

**N3:** A mí me da igual. En verdad, ¿eh?

Tú tienes en cuenta que yo soy de Extremadura, que estoy, no puedo salir de allí. O sea, no hay manera a si me metes dentro, pues dentro y si me saca fuera de Extremadura. Pues muy bien, también me gusta mucho la costa había muy del sur también, eh, en Sevilla y a mí me gusta mucho Cádiz, mucho de estas costas.

**N4:** Pero el ambiente de ciudad ¿Así te gusta?

**N3:** Sí que me gusta. Por ejemplo, los primeros días que estuve en Budapest estaba un poco agobiado en plan que estuvo muy rápido aquí. Todo el mundo va por tres y yo voy muy lento, [00:03:00] pero ya menos cuando le he cogido el ritmo. Y tal a la ciudad tal me gusta.

**N4:** Pues, yo he encontrado que es bastante tranquila.

**N3:** ¿Que sí?

**N4:** Sí, sí.

**N3:** Ay, yo no sé si será que vivo en la calle está larga Rákóczi, como se diga que hay tanto tráfico que hoy salgo del portal y digo que obvio

**N4:** estrés.

**N3:** Qué prisa tienen. Vale, ahora te voy a hacer una pregunta

**N4:** A ver.

**N3:** Que quiero saber. ¿Cuál has sido el mejor viaje de tu vida?

**N4:** ¿El mejor viaje que de mi vida? A ver, tampoco he viajado tanto.

**N3:** Yo tampoco. Pero bueno.

**N4:** Eh, más y el más grande fue como dos años que hice un Interrail

**N3:** ¿Con tus amigos?

**N4:** Sí. //Qué guay. // Y vinimos justo a Budapest también.

Claro.

Y bueno, no sé si te lo he contado ya, pero en este viaje, eh, pasé por delante de un bar. Y yo dije, eh, me veo en el futuro en ese bar estudiando aquí y luego venir a ese bar.

**N3:** ¡No me digas!

**N4:** fue como, no sé una cosa... sobrenatural. Sí. Y mira, y he terminado.

**N3:** ¿Y qué bar era?

**N4:** [00:04:00] Pues, tipo si lo veo, te sé decir cuál es. Pero no sé.

Algún día vamos.

**N3:** ¡Qué fuerte! ¿Y a dónde más fuiste en el Interrail?

**N4:** Sí, fuimos a Praga y a Viena y ya estaba.

**N3:** Bueno.

**N4:** Estuvimos aquí.

**N3:** ¡Al inter qué guay!

**N4:** Que un poco esta zona que ya me la conozco. Un poco.

**N3:** Sí, yo tengo que ya ir a Praga, miraré cuándo. Es que ya

**N4:** Praga también es superguay.

**N3:** ¿Te gusta un montón? Yo eché el Erasmus a Praga. Una de mis opciones era Praga, porque por que la uni también está super bien. Y el Ljubljana. Bueno, bueno, me acuerdo que la página de la universidad era como veniros aquí, no pasado, pero bueno, aquí también está muy bien.

**N4:** Luego, a mí Viena, no me gustó tanto.

**N3:** ¿No?

**N4:** A ver, es bonita, pero... no era de mi estilo.

**N3:** ¿Por qué?

**N4:** Pues eso, yo soy más de árboles y tal y Viena más ciudad así.

**N3:** Bueno, ya

**N4:** más serio.

No

N3: mucho palacio, muchas cosas. Mi amigo Dan ha ido y me ha dicho que de Viena entre Viena y Praga se quedaba Praga por -

N4: Sí, sí. ¿Y tu mejor [00:05:00] viaje?

N3: Pues mi mejor viaje fue al final de segundo de bachillerato que nos fuimos casi 10 días a Italia.

Hicimos un tour super guay. Fuimos a Roma. A Florencia, a Venecia, a Milán, y estuvimos en dos sitios más que se me están olvidando. Ah, sí. San Francisco de Asís, que es un pueblecito, bueno, es super bonito, está medio de la montaña y tiene unas iglesias super guay. Y Siena que Siena tiene una catedral super guay también y a otro sitio que no se me está olvidando.

N4: Coyo, pues casi toda Italia ¿No?

N3: A Padua.

N4: A Padua.

N3: Hombre, claro. 10 decía fíjate. Sí, y me encantó. Me encantó Italia. La verdad. Me da pena volver en el Erasmus porque sé que lo voy a ver lluvioso y triste. Y yo lo recuerdo, bueno, soleado y caluroso y no quiero cambiar esa percepción.

N4: ¿Pero tienes pensado volver?

N3: Es que está super barato ya que lo fuera a Milán, salen por 30 euro euros y digo igual algún día.

Así[00:06:00]

N4: Pues, sí, yo tengo un amigo que está ahora en Italia en Torino. De Erasmus.

N3: ¿En Torino? Ahí se va mucha gente de mi pueblo.

Y

N4: Y pues me gustaría verla también,

N3: Hombre, pues sí, si te puedes hacer un viaje, me ha dicho Natalia que este fin de semana, Eh bueno, no sé si ella se iba a ir, pero había visto con los vuelos a Trieste que también eran superbaratos unos 20 euros.

Ay mi... pero bueno. Y bueno, y todos tus viajes, para ti ¿qué es lo más beneficioso? Qué es el mejor... ¿A cuál es el mejor aspecto de viajar?

N4: Pues mira, yo creo que viajando- se me va a olvidar un viaje... da igual-

N3: no, no dilo ya.

N4: Eh pues fui a Lisboa.

N3: Ay.

N4: Para ver a Taylor.

Y lo guay de ese viaje es que fui solo y claro,

N3: ¿Fue tu primer viaje solo?

N4: Sí. Y pues aprendí muchísimo.

N3: ¿Y qué piensas de la experiencia de viajar solo?

N4: Pues, es como que, um, te tienes que buscar tú solo la vida.

N3: ¿No te da [00:07:00] miedo?

N4: Pues no, la verdad que no. Y me ha ido bastante bien. Lo que me dio miedo fue el concierto que estaba a tope de gente ya y estaba un poco perdido, pero me puse a preguntar, tal, y no sé.

N3: Hola, qué guay. ¿Cuándo fue el concierto?

N4: El 24 de mayo.

N3: ¿Ese año? ¿Y fuiste en avión a Lisboa?

N4: Sí, claro.

N3: Y ¿Qué te pareció?

N4: pues, a ver, me gustó, pero me recordaba mucho a España.

N3: ¿Sí?

N4: Sí-

N3: ay, bueno, a ver, claro.

N4: Pero, pero está muy guay. Sobre todo, la parte más antigua.

N3: Sí, yo fui en ago-en este agosto, con mi chico, y me encantó, la verdad.

Me parece superbonito. Igual es porque, como yo vivo en Extremadura, más o menos conozco a Portugal, para mí, sí que tiene más diferencia. O sea, llevando yo a Portugal, lo noto. Que es verdad que tiene esencia española, pero mediterráneo, más bien, pero

N4: Se nota.

N3: Sí, está muy guay. No sé, mucho. ¿Y qué más?

N4: Por eso que viajando... se aprende sobre [00:08:00] todo de ti mismo.

Yo creo que es de lo que más aprende a conocerte a ti mismo.

N3: Ay, pues yo creo que me daría mucha ansiedad viajar sola. Lo tengo, pero-

N4: bueno, sola y en general.

N3: Bueno, ya

N4: creo que te auto descubres. Y también, bueno, pues otras culturas

N3: Hombres eso es muy importante.

N4: Sí.

N3: Cuando vas a otro sitio y ves más cosas,

N4: cómo se comporta la gente distinta a ti

N3: Sí, sí, aquí mismamente. No sé simplemente de vivir aquí y ver que es una cultura diferente ya como que te condiciona, y tienes que actuar muy distinto, a como actúas con los españoles. Porque-

N4: sí, yo, por ejemplo, viniendo en el metro... estaban todos callados. De repente oigo uno de los españoles hablando. Son los únicos que hacen.

N3: Sí, sí. El otro día me lo dijo Kata, dice... mmm, vosotros nos os dais cuenta, pero nosotros, cuando escuchamos hablar como que, aunque no estéis hablando de algo interesante o que os emocione, parece que estáis super emocionados. Sí, hablando de lo que sea, y sin embargo, nosotros siempre parece que estamos más tristes o más enfadados, pero por la entonación [00:09:00] con la que hablan. Y es verdad que yo alguna vez voy a algún establecimiento y yo como que se asustan porque soy así lanzado, ¿Sabes?

N4: Puede ser.

## Transcripciones de las conversaciones estudiantiles

### Primera ronda

#### Estudiantes H1-H2

**H1:** [00:00:00] Ah, ¿qué idiomas hablas?

**H2:** Eh hablo un poquito de alemán y además español y inglés,

**H1:** ¿tú?, ah, hablo inglés un... muy poco de francés, español. Y vale, húngaro, obviamente... ¿y dónde estudiaste alemán y por qué?

**H2:** Ah, porque me gustaría vivir en Austria en el futuro. Y por eso necesito el alemán. Sí.

**H1:** ¿Y por qué? ¿Por qué Austria?,

**H2:** ¿Por qué Austria?

**H1:** mm-hmm.

**H2:** Porque em, el año pasado, eh, trabajé, eh, un mes, en Austria en un... hotel, y me gustó. Me [00:01:00] gusta mucho, eh, el medio ambiente y la sociedad de Austria. Y por eso. Sí, ¿Y por qué hablas un poquito de francés?

**H1:** Ah vale En mi en mi secundario necesito a elegir dos lenguajes. Ah, inglés estaba definitivamente una lengua necesito aprender.

Y el otro puedo elegir alemán o francés. Y no me gusta alemán. Y por eso yo elegí... ah. Francés, pero es muy difícil. Es más difícil de aprender español. Y en mi secundario, el profesor no estaba muy, muy bien para aprender esa lengua. Y por eso yo solamente ah [00:02:00] a hablo un poco ahora.

**H2:** Vale. ¿Y cuál es tu idioma favorito? ¿Y por qué?

**H1:** Mm en mi idioma, favorita es español y el razón que ahora estudiando español en la universidad es por qué yo, yo quisiera vivir y trabajar en España. Y... yo no estuve, eh español en en mi escuela en mi secundario. Yo estudié en el instituto de Cervantes para dos años. Por eso mi gramática no es perfecto. Pero aquí ah, aprender más sobre sobre gramática y mejorar,

**H2:** y tampoco es perfecto. / RISAS/

**H1:** Y ah, tú mencionas, eh, quieres [00:03:00] vivir en Austria, pero ¿por qué no estudiar alemán en la universidad, ¿por qué español?

**H2:** porque me gustaría ser una traductora, y tengo que elegir tres idiomas y alemán es solamente mi idioma tercero, y por eso es probable que mmm. Ah desarrollas, ah, el español es más fácil que el alemán. Y después del español me gustaría. ah, aprender más el alemán, sí.

**H1:** Interesante. ¿Y traducir películas, series, novelas? ¿Qué?

**H2:** No... ah, puede ser... libros. Pero me gustaría ser también [00:04:00] interpreter.

**H1:** Mm-hmm. Sí, interesante.

**H2:** Sí.

**H1:** Yo estoy interesante en traducir también. Pero no libros, pero los libros son muy, muy largos.

Ah, quiero traducir, por ejemplo, películas o series en Netflix.

**H2:** Sí.

**H1:** Sí, es interesante. Vale. Mm.

¿Y tú, tú que tú piensas la universidad aquí en la las clases gramáticas aquí en en la universidad ahora.

**H2:** ¿Sí?

**H1:** Tenemos dos o tres semanas ahora y ¿Qué tú piensas sobre los clases? Eh,

**H2:** me gusta mucho, pero ah, [00:05:00] en al instituto no aprendemos mucho. Y por eso, para mí es un poco difícil, eh, sí, pero me gusta la comunidad.

**H1:** Mm

**H2:** de la facultad. ¿Y tú qué pienses?

**H1:** Ah, me gustó mucho el em.

Yo tengo una oportunidad de mejorar mi gramática en esos clases y pero yo falto muchos cosas sobre los tipos de gramática. Y aquí es yo tengo una oportunidad para mejorar eso. Y, tener o estudiar o aprender más sobre esos

**H2:** ¿Y por qué quisieras vivir en España?

**H1:** Mmm, [00:06:00] eh, mencioné que quisiera vivir y trabajar en España y también tengo un apartamento en español ahora, y es un buen oportunidad para usar durante el Erasmus. Y sí,

**H2:** eh? Y según tu opinión, ¿Cuáles son los mejores aspectos de aprender un idioma?

**H1:** Ah, para para primero es escucha mucho y leer mucho es un, es un buen ah aspecto para aprender un idioma. Y no sé aprender muchos verbos y palabras. Es un una otra cosa muy importante. ¿Y qué tú piensas?

**H2:** Mm, pienso que estoy de acuerdo contigo. Ah, [00:07:00] pero eh, si trabajamos o estudiamos en un país donde la o el idioma es la lengua materna, puede ser un buena oportunidad para aprender el idioma, eh? y también hay em, aplicaciones.

**H1:** Duolingo.

**H2:** Sí,

o hay Lincu

que es una,

**H1:** Yo solamente sabe [sic] Duolingo y no más.

De wing. Sí, hay Lincu que es una aplicación donde podemos, eh, importar vídeos, libros, podcasts, ah, poemas también, y la [00:08:00] aplicación, ¿eh? Y me inmediatamente crear un subtítulo a los vídeos y a los podcasts y ah. Me gusta mucho, pero tengo que pagar por el servicio.

**H1:** ¿Y es cuesta mucho?

**H2:** Ah,

**H1:** ¿Cuánto cuesta un mes, o...?

**H2:** Sí,

**H1:** es un, es un pagar un mes así mensual.

**H2:** Y tenemos que pagar, creo que o 20 euros o más o menos 20 euros. Pero hay descuentos,

**H1:** obviamente. Sí, sí. Vale. Ah. Solamente uso Duolingo ahora estudi- estudiando portugués.

**H2:** ¿Portugués? ¿Por qué?

**H1:** Ah, por qué es no es [00:09:00] similar, pero ah, hay muchas similaridad con español y no sé, me me gusta.

La la lengua y quieres aprender portugués también.

**H2:** ¿Y crees que du ofrece suficiente ayuda?

**H1:** No para aprender una lengua totalmente, pero es buen para practicar y aprender, verbos, frases palabras... para eso es muy, muy, ah... muy buen. Y los historias, o history o no sé, en cada unidad es, ah, un buen también por qué tienes situaciones que encontrar en la vida cotidiana.

**H2:** Sí. [00:10:00] Y además de Duolingo hay Quizlet

**H1:** ah, sí,

**H2:** sí. que utilizamos en la universidad.

**H1:** Sí. Sí.

**H2:** Y me gusta mucho por qué es muy útil, según mi opinión.

## Estudiantes H3-H4

**H3:** [00:00:00] Hola.

**H4:** Hola,

**H3:** Eh ¿Qué has hecho eh esta- esta- este verano?

**H4:** eh este verano estaba en vacaciones con mi familia en eh Maced- Macedonia. Y eh, visité mi abuela en Alemania, eh, porque ella, eh, vive, eh, allí. Y otras programas, eh que me mm. Dis, disfrutaba mucho, pero eh, fueron solo, solo, no solo, pero fueron dos viajes que he mencionado.

Y para ti, ¿Cuáles son los mejores aspectos? Por ejemplo, ¿de viajes?

**H3:** Eh, primero yo [00:01:00] estaba, eh, eh, a viajes con mi familia este verano también, eh, estábamos en en Albania. Mm. Ah, era muy bueno. Pero eh, creo que no, eh, pasemos- pasamos mucho tiempo, suficiente tiempo ahí, eh, porque me me encanta el mar, eh, y este verano, esto es todo para mí.

**H4:** Pues ¿Tú prefieres la las destinaciones con mar?

Sí. Sí, exactamente. No me gusta las vacaciones, eh en montañas y y con caminos, eh sí, eh en algunas ocasiones, eh por ejemplo, [00:02:00] cuando eh estaba eh, en Barcelona, eh solo con mis amigos, eh íbamos tres y y ah, este viaje fue muy muchísimo, eh mejor. Eh que que los viajes con mi familia, eh porque, eh, no. eh

Visitamos vis. Visitamos el mar, eh solo eh teníamos caminos, eh por la ciudad y etcétera. eh Entonces fue un viaje, eh activo. ¿No?

**H3:** Sí.

**H4:** Yo prefiero, eh, los viejos, eh cuando puedo hacer algo. Deporte, por ejemplo, yo prefiero, eh, las montañas y mmm. [00:03:00] Me gusta también, eh la natación. Y mmm, eh, en el futuro, eh es un sueño muy grande para mí hacer, eh el Camino en España, eh sí.

**H3:** Entonces somos muy diferentes.

**H4:** Sí, en este tema, en este tema, sí. Y... pues, tu mejor viaje fue en Barcelona con sus amigos. Y mmm, ¿Cuál ha sido el peor?

**H3:** Fu ¿El peor? No recuerdo. Ah. Pues, eh no sé, no tenía, eh, eh, viajes, eh, malos, eh porque todos [00:04:00] los viajes, eh, eh, que que he tenido en mi vida todavía, eh tenían cosas que que fue fueron muy bueno. Por eso no puedo recordar, eh, ningún viaje que que era, eh, mal o el peor.

**H4:** Es muy divertido porque, eh, tu mejor viaje fue en Barcelona y yo tuvo- tuve un peor viaje en Barcelona con mi abuela y con mi hermana. Porque alguien en el hotel ha robado nuestro dinero y también[00:05:00]

el sol fue muy fuerte, por cierto. Y eh, eh mm.

**H3:** ¿Entonces fuisteis en verano?

**H4:** Sí, en

julio con la gran

multitud y me gustaba mucho, eh la arquitectura de la ciudad y el parque de pero eh, tengo unas memorias no tan buenas como, eh, tú.

**H3:** Vale, entiendo, eh. Yo todavía no, no he sido robado por nadie, eh y espero que no, no sea en el futuro.

**H4:** ¿Y qué lugares-?, eh perdón, ¿Qué lugares quieres visitar, eh en el futuro?,

**H3:** eh, me gustaría [00:06:00] salir de Europa, eh para para, eh, al futuro viajar. Por ejemplo, eh, eh, a Australia o a los eh Estados Unidos, eh, tengo, eh, relaciones de familia, eh en Australia en Perth y me gustaría visitarles algún día.

**H4:** Mm-hmm.

**H3:** ¿Y tú?,

**H4:** eh, yo, eh, quisiera salir de Europa como tú también.

Pero me interesa mucho, eh Hispanoamérica. Casi todos los países eh, como argentina, eh, Colombia y Uruguay también, eh si es un otro sueño como el Camino para, eh, aprender y mejorar mi español y también, mmm, solo me [00:07:00] encanta, eh, la cultura, eh allí. Y las comidas. La ga- gastronomía me interesa mucho también.

**H3:** Yo me gustaría, eh, visitar a a países, eh

hispanohablantes también, eh eh, eh, en América del sur, eh porque todavía he estado en en España y... me gustaría volver allí, eh también, pero no, todavía no ha sido. No he estado en en eh en, por ejemplo, en México o argentina, y me gustaría visitar, eh, a estos países también.

**H4:** ¿Y tú puedes imaginar tu vida, eh en un otro país?.

Mmm, no para un viaje pa, pero para, eh, vivienda o para vivir?

**H3:** Sí. En [00:08:00] España, por ejemplo, me encanta las ciudades grandes y por eso me puedo imaginar mi vida en Madrid, por ejemplo, ¿Y tú?,

**H4:** eh, yo también en España, eh pero porque me gusta la lengua española, eh, y no es tan lejos lejos como los países de Hispanoamérica.

Pero tal vez, eh, yo prefiero, eh una ciudad no tan grande, eh por ejemplo, Toledo o Elche, Alicante. Algo así.

## **Estudiantes H5-H6**

**H5:** [00:00:00] Hola,

por qué estudias español?

**H6:** Um,

eh, empecé a estudiar español en el instituto porque tenía que elegir una lengua extranjera segunda y. Había dos opciones en el instituto el alemán y el español para la segunda lengua, pero,... ah, eligieron el alemán, mis compañeros que ya habían estudiádolo, por eso nosotros, eh, elegimos al español ,y hasta ahora estoy enamorado en el idioma.

Y  
tú?

**H5:** Ah, [00:01:00] empecé estudiar español en el instituto. Ah, hace muchos años. Ah, y porque ah, tenía, tenía que elegir a una otra lengua, y... ah, elegí español. Ah,

podía elegir, ah, ruso, ruso? Ru, ruso, latín

**H6:** o ah,

**H5:** alemán,  
francés.

**H6:** Tenías muchas opciones.

**H5:** sí, sí, sí. Pero elegí español,

**H6:** qué bien.

**H5:** Sí, [00:02:00] sí, sí. Y y mi profesora, ah, era, muy buena.

¿Y tu profesora?

**H6:** Ah, ya tenía dos profesoras. Y la primera era muy, muy buena, y, eh, ahora está jubilada, eh, pero sigo, mmm, chateando con ella a veces. Y sí, tenemos un mmm, buena relación,

**H5:** ¡oh!

**H6:** Eh, la segunda profesora de mi, eh, no era tan buena para mí.

Eh, pero eh, podía enseñar a nosotros mucho, pero a mí no era tan [00:03:00] efectiva.

**H5:** Mm-hmm.

**H6:** ¿Y qué tal con tú?

**H5:** Mmm. Tuve un- una profesora en el instituto y eras muy, eh, eh, ella es muy buena y, tuve un pri -privado. Una-,

**H6:** ¿una profesor privada?

**H5:** Ah, sí, sí, sí. Ah, y mmm, ella también es muy buena. Ah,

**H6:** ¡Qué suerte!

**H5:** Qué suerte. Sí, sí, sí, sí, sí, pero ah.

Ah, eh. Estudiamos ah, dos lenguas inglés y español. Mm. Cuál es tu idioma [00:04:00] favorita? ¿Español o- o inglés?

**H6:** Um, es que no pueda elegir entre los dos. Ah, pero como llevo más años estudiando el inglés, es, eh, a veces es más fácil para mí porque ya tengo nivel, mmm, bastante elevado, ¿elevado?, no elevado, y eh, pero en el instituto, después de la pri -del primer año que era para aprender el inglés, MUCHO, eh, teníamos más clases de español, y por eso ahora, eh, ahora no sé, pero en el instituto tenía más, eh, afección por [00:05:00] el español no sé si te entiendes, pero mm-hmm. Sí. Mm. Y tú?

**H5:** Ah para, para mí. Ah, es una pregunta muy fácil, porque es inglés. Español, es muy difícil para mí. Es muy, muy difícil. Y, ah, inglés es fácil.

Ah, mmm. A un nivel b B2, C1, pero cuando tu, m mm. Tienes que lograr, em C2 es difícil.

**H6:** Sí, creo.

Es difícil. Pienso que el inglés y el español tienen una gran diferencia, porque mm-hmm, eh, para [00:06:00] inglés, tener un nivel. Mmm. Bastante suficiente. No es muy difícil.

**H5:** Sí,

**H6:** eh, si tienes, mm mejores, prof, profesores, o puedes ser tantas videos y

**H5:** en youtube, sí,

**H6:** sí, y, pero ah, hasta un nivel es difícil, eh, mejorarlo, como has dicho, pero en español, pienso que empezar, eh, estudiarlo, mm-hmm, es... puede ser más difícil para los estudiantes porque hay muchas cosas nuevas que en húngaro es natural. Mm-hmm. Con si alguien tiene lo. [00:07:00] Lo tiene como lengua materna. Mm-hmm. Y en en inglés, por ejemplo, no hay que conjugar los verbos

sí, no?

**H5:** Sí,

es difícil. Porque en diferente diferentes ahm tiempos...

**H6:** ah, tiempo verbales? ,

**H5:** sí, sí, sí, sí, sí.

**H6:** ¿Y tienes una técnica para... poder memorizar el vocabulario o con- la conjugación?

**H5:** eh, Hago cartas porque me gustan las cartas para memorizar las palabras. Ah, pero mmm. Mm, es no fácil.

¿Y tú?

**H6:** Sí, eh, yo también he hecho cartas para las palabras.

Y me [00:08:00] encantaba hacer esto y escribir todo. Y también eh, para los, pero tiempos verbales y he hecho tablas con todas las irregularidades, eh, y me gustaba verlas, y y hecho esto es muy, muy buena y también, para mí es muy efectivo cuando, eh, pruebo, mmm, enseñar a los otros, a mis compañeros, um. Y si yo puedo, mmm, decirles y mostrarles cómo hay que hacer esto, por qué hacemos esto... no sé, puedo, mm, eh, [00:09:00] no sé, es más fácil para mí usarlo en práctica.

**H5:** Ah, sí.

**H6:** Pues

**H5:** ah, yo uso en curso en Lengalia. Hay muchas cartas y gramática y estos y me ayuda mucho. Sí. Sí, sí, porque necesito estudiar más.

## Estudiantes H7-H8

**H7:** [00:00:00] Qué onda,

**H8:** eh?

//Solo un poco decir//

mi favorita destinación es, eh, Italia, porque me gusta el mar y. Me gusta ver la ciudad,

**H7:** okey respectable

**H8:** y tú?

**H7:** Ah, mi favorito país es, ah, Suecia, pero ah, eh, conocé mis amigos a allá y tenía o tengo muchos recuerdos, [00:01:00] eh, de, de allá muchos, mi, recuerdos favoritos. Y entonces, eh, me encanta eso lugar, esa, esa lugar.

Entonces, y también, eh, en un día quiero ir, eh, a Guatemala, porque tengo una, amiga allá y sí, ah, quiero, quiero su conocer. Entonces, eh, en vida real, no en línea,

**H8:** eh? Me gustaría, eh, visitar y también vivir en, em, estados unidos. Sí, eh? En, em, los ángeles,

**H7:** los ángeles, los ángeles.

**H8:** No sé por qué,

eh? [00:02:00]

**H7:** Es una idea que nació en tu cabeza y sí, y ahora existe qué? Qué método de viaje prefieres?

**H8:** Prefiero, em, el autobús

**H7:** autobús. Ajá. Sí. Y por qué?

**H8:** Porque es

**H7:** cómodo. Sí, es muy, es muy cómodo. Es

**H8:** muy cómodo, eh, puedo eh, dormir

**H7:** a ver.

**H8:** Y y es rápido también.

**H7:** Mm-hmm.

**H8:** Y tú?.

**H7:** Ah, mi favorito, ah, mmm... creo que es volar con el a... con, con un avión. Y porque mi mi primera vez de [00:03:00] volar fue cuando, eh, eh, cuando cuando estaba en Suecia, cuando, eh, iba a Suecia.

Y. Y eso fue mi primera vez...

**H8:** viajo solo?

**H7:** Sí, sí, eh, sí, eh... ido solo. //Mi conjugación es...//. Ah, sí. Y cuando el avión, eh, dejó el platform de aeropuerto, sentí una sensación que fue, eh, no puede imaginar. Y entonces, eh, yo amo [00:04:00] hasta hasta hoy. Yo lo amo hasta hoy.

**I:** ¿Y os gusta organizar los viajes también?

**H8:** eh, mi

**I:** //planear, organizar//.

**H8:** Eh, mi papá, eh, eh, organizó organiza.

**H7:** Sí, creo. Sí, ah, lo depende de...

Con...

qué

//conjugación de nuevo//, no, lo depende los gentes. Y si, eh, yo voy con a con amigos, eh, alguien puede organizar que quiera. Pero [00:05:00] si me voy con mi familia, usualmente que organizar es mi papá también o eh,

o mi novia de mi papá o o la novia de mi papá.

¿Y hay algún un lugar que nunca querríais visitar por alguna razón?

**H7:** Que nunca,

pero queremos visitarlo

**I:** no, pero  
que no queréis nunca.

**H7:** No, nunca. Ah.

Esa es una pregunta muy bien. Ah, por mí... creo que eso es... Chad de África. Escuché, escuché [00:06:00] muchas historias que no fue bien. Y... los gentes agresivos, eh... el no sé que idioma hablan allá, pero eh, la comida fue malo y etcétera, etcétera, etcétera. No quiero venir acá allá,

**H8:** eh? No sé.

## Estudiantes H11-H12

**H11:** [00:00:00] Pues, eh, ¿Qué es tu país favorito?

**H12:** eh, es una pregunta muy buena. Y... creo que Grecia, eh, es uno de mis favoritos porque no sé me encanta el paisaje, la cultura. O sea, la la cocina ehí, y, y no sé, el mar, es mi favorito ehí.

**H11:** Mm-hmm. ¿Y cuántas veces has estado?

**H12:** eh, dos.

**H11:** Mm-hmm.

**H12:** Y creo que me ha influido mucho la película Mamma Mia. Por es mi favorita

**H11:** ¿Y viajaste con tu familia?

**H12:** Sí H11: ¿con amigas? Con mi [00:01:00] familia cercana, y no sé ¿Cuál es tu país favorito?

**H11:** Mi país favorito es España. Ha estado tres veces en España una vez en Tenerife y un otra vez en Barcelona y Alicante también. Y... sí. Y a mí me gusta mucho la cultura y a el lengua también. Y... sí.

**H12:** ¿Y fuiste con siempre con la familia?

**H11:** No. eh, una vez con mi familia y dos veces con mi novio y su familia.

**H12:** Wow.

**H11:** Pues yo visité a España dos veces. eh con con viajes de Erasmus [00:02:00] mm. Y así, creo que mi mi peor viaje, eh, fue ehí. Eh, porque porque, eh, nos alojamos en familias, y y yo y mi amiga. No sé, tuvimos una familia muy mala. O sea, no, no nos dieron comida, eh, entonces tuvimos mucha hambre durante las dos semanas y eso es un factor...

**H12:** Muy malo.

**H11:** Sí,

**H12:** creo que yo no tengo un viaje muy malo porque todos [00:03:00] mis viajes eran buenas. Y a mí me gusta tiempo que pas- pasé aquí.

**H11:** Mm-hmm. Y y no sé. eh. Esa pregunta, ¿Qué tipo de destinos prefieres? ¿Son playas o o montañas?

**H12:** Prefiero la playa. Por eso me gusta España. Y, por ejemplo, Italia también. Mm. Pero a veces a mí me gusta las montañas. Eh, porque a mí me gusta esquiar también. Y por eso prefiero las montañas también. Pero si puedo elegir eh, de montañas o playas, voy [00:04:00] a a elegir la playa.

**H11:** Sí, a mí me ha encantan las playas también.

¿Y qué tipo de playa? ¿Playa con piedras?

**H12:** Sí, sí, porque allí, um, es posible... ¿Cómo se llama?

Eso? Y es que estoy enamorada en la en la vida oceánica mm o así. Pero no sé viendo los videos de Tik Tok mm con los [sic] montañas de Dolomit mm-hmm. Es que me encanta eso también.

**H11:** Sí

**H12:** ya estoy a punto de cambiar opinión que quiero [00:05:00] hacer senderismo entre estas montañas.

**H11:** Sí, eh, una vez, eh, ha estado en Croacia donde hay una playa de piedras y eh, bucéé allí sí.

Y con con peces y animales de mar. Y a mi me gustaba mucho.

**I:** ¿Y os gusta también organizar los viajes o solo ir?

**H12:** Y eso no es mi, es que, nunca organicé una viaje. Siempre era la tarea de de mi hermana mayor o mis padres, pero no sé.

**H11:** Mmm. Yo, por ejemplo, [00:06:00] cuando viajo con mi familia siempre mis padres, eh, planean eh, las programas. Pero cuando viajamos con al familia de mi novio, siempre nosotros los dos elegimos, eh, las programas y, por ejemplo, a veces la destinación también. Y por eso tenemos que buscar en la internet qué son los monumentos más famosos en el país o en la ciudad y qué son, eh, las pro- programas [sic] más- más interesantes.

## Segunda ronda

### Estudiantes H1-H2

**H1:** [00:00:00] Hola. ¿Qué tal?

**H2:** Eh muy bien, ¿Y tú?

**H1:** ..., todo bien para mí también. Um. Eh..., por la te- por la- sobre la tema [sic] de vida universitaria... um, quiero preguntar ¿Por qué elegiste ELTE?

**H2:** No tuve un razón [sic]... Mmm especial... solo porque quería ir a una universidad del extranjero y después que no podía lograr elegí ELTE. Y ...sí, ¿Y tú?

**H1:** Eh..., vale, mira, primera vez eh..., yo elegido, eh..., una universitaria de médico, [00:01:00] pero no tengo suficiente [sic] puntos. Y, después trabajar por cuántos años ¿Uno, dos años? Casi. Y me- me gustaría eh..., estudiar y hablar, eh..., español. Y yo empecé a estudiar español en el Instituto Cervantes y es- y me gusta mucho. Y por eso yo elegí ELTE para mejorar mi no sé, mi- mis cosas sobre el tema de la cultura y el lenguaje de español.

**H2:** Vale, y ¿Qué quisieras [sic] eh, aprender o sí, aprender en la universidad de de médico?

**H1:** Eh..., [00:02:00] vale, muchas cosas. Es un, es el médico general, el curso y por el futuro, quisiera trabajar como un... ¿oncólogo?.. No sé para ese médico como los eh...,

**H2:** ¿Para los- las mujeres? ¿Para...?

**H1:** No, no, no, no, no es diferente. Oncólogo por el problemas [sic] de cáncer.

**H2:** Oh, vale, interesante. ¿Y según tu opinión, cuáles son los mejores aspectos de la vida universitaria?

**H1:** Eh.... Para mí, el razón más- mejor me el- otros es el puedo comprar un billete de transporte más barato. Porque eh, antes, eh, yo [00:03:00] compro al billete para ocho mil forintos.

Es muy caro y ahora es menos un mil, sí, menos. ¿Y para para ti, qué son los mejores aspectos?

**H2:** Mm,

mmm. Probablemente el aspecto de... puedo... eh..., organizar mi horario y no tengo que... eh... Seguir un horario de un instituto- instituto. Sí.

**H1:** ¿Y qué piensas? ¿Cuáles son los peores aspectos de la vida universitaria para ti?

**H2:** ¿Para mí? Pues... eh..., [00:04:00] la cantidad de las tareas puede ser que... a mi la cantidad es, es lo peor en la vida universitaria. Porque antes no tuve que adquirir muchas cosas, eh, en lo mismo tiempo. Sí.

**H1:** Eh..., sí. De acuerdo. Eh..., totalmente. Porque yo tengo trabajo. Y trabajo y- y la vida universitaria juntos es un poco difícil. Y antes. Eh.... Yo conozco estudiantes que dice, oh, es muy fácil este curso de español. Eh..., es no es difícil, pero [00:05:00] yo empecé [sic] y wow, mucha tarea, muchas [sic] exámenes. Y es un poco un poquito duro. Eh..., pero es el parte de la vida.

**H2:** Sí, había un sorprente [sic] a mí también. ¿Y cómo podría ser mejor la vida de los universitarios?

¿Qué piensas?

**H1:** Es un [sic] pregunta muy difícil porque en mi opinión es, eh..., es una pregunta muy personal para todos los universitarios o estudiantes, pero no sé el cantidad de los- los clases, por ejemplo, no porque hay muchas clases en una semana y... pues... en el futuro, si tenemos [00:06:00] menos clases en una semana, puedo... eh..., trabajar y... y no sé trabajar... y sí, sin

**H2:** ¿Ambos? Sí, sí, en lo mismo tiempo.

**H1:** Sí.

**H2:** Estoy acuerdo de tu opinión, porque es un [sic] frase que depende de las personas porque todo el mundo requiere diferentes cosas, y por eso, según mi opinión, no podemos, eh..., identificar que es lo más bien- bueno. Sí.

**H1:** Y ahora ¿Qué clase, eh, te gustas mucho más de los otros?

**H2:** Eh? Ahora no tengo

**H1:** ¿No?

**H2:** Sí, eh, [00:07:00] sí. No tengo un...

**H1:** ¿No le gusta ningún clases o...?

**H2:** Sí. Tengo unos problemas con los [sic] clases y por eso no puedo, eh..., mencionar no sé, ¿A tú?

**H1:** Para mí, me gusta mucho la clase de literatura. Eh..., porque antes, en mi secundario, me gusta mucho, y mi madre, eh... Aprender... y estaba un [sic] profesora de literatura e historia y no sé me gusta muchas esas [sic] poemas, novelas y todo. Y también me gusta [00:08:00] la historia de España. Es un poco difícil, pero, me gusta la clase y si el geográfico también es interesante la geografía de España.

## Estudiantes H3-H8-H11

**H11:** [00:00:00] ¿Por qué elegisteis a aprender el español?

**H3:** Eh, yo empecé a- a estudiar, eh, español en en el instituto, eh, creo que podíamos elegir, eh, entre cinco idiomas y- y español- y el español parecía, eh. el mejor para mí, y por eso. //Mm-hmm.// Es la razón.

**H11:** ¿y tú?,

**H8:** Eh, yo también. Y porque mi hermano estudiaba español.

**H11:** Mm-hmm.

**H3:** ¿Y tú?

**H11:** Empecé a estudiar hace cuatro años y empecé a estudiar sola en casa.

Y después, [00:01:00] antes del bachillerato, empecé a estudiar con una profesora privada para prepararme al bachillerato. Sí, ¿Y por qué español... es... la mejor opción?

**H3:** Como he dicho, había cinco idiomas en nuestra- nuestro instituto y- y no me gustaba nunca el alemán o latín o-o italiano. Y por eso español era la única opción.

H11: Mm-hmm. ¿Y por qué te gusta?

H3: Es una pregunta difícil. No sé, pero siempre me encantaba, eh... los los idiomas, eh, latinos. Ah. Sí.

H11: Mm-hmm. [00:02:00]

H8: Eh, qué eh porque es el segundo lenguaje en el Estados Unidos, y quería vivir en el Estados Unidos.

H11: Mm-hmm. ¿Y otras lenguas que, eh, podéis hablar o...?

H8: Eh, solo húngaro, español, y inglés.

H11: Mm-hmm.

H3: Y yo también. Inglés, inglés, es mi idioma, eh segunda

H11: Mm-hmm. Yo hablo inglés y alemán también, porque en el instituto participé en en una clase general que significa que aprendí alemán y, inglés también.

H8: ¿De qué nivel tú hablas en alemán [00:03:00] ¿B2?

H11: Creo que sí, pero no me gusta mucho, y por eso no practica.

H3: Entonces hablas cuatro idiomas.

H11: Sí.

H3: Muy bien.

H11: Sí, y español es mi favorito.

H3: Puedo entenderlo.

H11: Y ¿Por qué es importante aprender idiomas?

¿Porque porque puedes vivir en un país...?

H3: El húngaro no es útil.

Un mm-hmm.

No puedes hacer con el húngaro, eh, nada en el mundo, eh, fuera de Hungría. Y por eso es, es, eh, no solamente importante que hables eh... Inglés, pero, pero es, es, es, es el mínimo.

Mm-hmm.

Y y hablar español es, es muy bien porque donde no hablan inglés, eh, allí hablan español.

Y [00:04:00] donde no hablan español, hablan inglés.

H11: Sí.

Y por ejemplo, como eh, puedes usar esos conocimientos, por ejemplo, va películas o o...

H3: Sí. He visto el- el Coco, eh, esta- esta noche, eh y eh...

H8: ¿Te gusta?

H3: Me levantaba a las tres de la mañana y El Coco en español.

H11: Sí

H3: Y fue... no, ha sido la primera vez que, eh, que lo- lo vi en español. Sí. Y entendí todo.

Más o menos. Y eh,[00:05:00]

y ¿Qué pensáis que técnicas son las mejores para- para vosotros para aprender un nuevo idioma?.

H11: En mi opinión, hablar con nativos y después ver películas, escuchar música pero en mi opinión, la gramática y el vocabulario es también importante.

H8: Practicar con juegos.

H11: Sí,

H3: y ¿Qué os gusta más la gramática o el vocabulario?

H11: Creo que gramática es más práctica y por eso puedo practicar más. Pero con vocabulario, solo tengo que estudiar las palabras y solo en conversaciones puedo usarlas.

[00:06:00]

H3: ¿Y tú, qué piensas?

H8: No sé.

H3: ¿No sé- no sabes?

H8: No sabes.

**H11:** Entiendo....

**H3:** Sí, para mí la gramática es mucho más interesante, porque no me gusta estudiar palabras y etcétera...

**H8:** pero es muy difícil.

**H3:** Sí, es, es difícil, pero no es aburrido. En mi opinión. La gramática es- es interesante.

**H11:** Pero, por ejemplo, hay unas programas, por ejemplo, Quizlet con que eh, el aprendizaje del vocabulario es más fácil, en mi opinión.

¿Y inglés o español [00:07:00] es el más difícil?

**H8:** Español, español.

**H3:** Yo no sé. Eh, empecé a estudiar inglés cuando tenía cinco años, seis años y por eso, eh, inglés, para ser mucho más fácil, pero en rea- en la realidad sí, sí, eh... no sé, español es mucho más interesante. Por eso, eh, para mí parece eh un poco más fácil.

**H11:** Mm-hmm.

**H3:** Pero ah, no puedo explicarlo, pero espero que lo entendéis.

**H11:** Creo que con la ayuda del inglés, el español es mucho más fácil.

**H3:** Eh para mí, eh, yo no veo nada, eh [00:08:00] eh, similar similario, eh entre los dos idiomas. Y por eso, para mí no es, no es fa- más fácil aprender español después el inglés.

**H8:** Creo que es la gramática es muy similar en inglés y español.

**H3:** Yo no lo veo, pero est tu opinión. A ver... eh

**I:** ¿Y hay algún idioma que queréis estudiar en el futuro?

**H8:** Eh, tal vez chino...

**H11:** ¿Por qué chino?

**H8:** Porque hay mucha gente que, eh... que habla chino.

**H11:** Pero es muy difícil y [00:09:00] tienes que aprender como escriben también en chino.

**H8:** Sí.

**H11:** Yo, para mí, el francés y el italiano es también, eh, me gustan.

Y creo que al italiano y al español tiene similitudes también. Y por eso puede resultar fácil. Mmm, el francés, creo que la pronunciación es más difícil que el español, pero a mí me gusta.

**H3:** Para mí, eh me gusta el eh romano. Y no sé por qué, pero es un, es un idioma latín también. Y... y eh, siempre, eh, me gustaba el a como- como hablen, como escriben, eh, y [00:10:00] por eso es, es, es muy interesante para mí, pero con mismo con el húngaro que que el rumano no es, no es útil tampoco.

**H11:** Sí.

**H3:** Y por eso no creo que en el futuro, eh, es su estudiar, eh estudie, eh, rumano, porque no es útil.

**H11:** Sí, pero puede ser un hobby para ti.

**H3:** No sé.

## **Estudiantes H5-H6**

**H5:** [00:00:00] Hola.

**H6:** Hola, buenas.

**H5:** Muy buenas ¿Qué piensas sobre los viajes? ¿Tienes eh, tipos de destinos que prefieres?

**H6:** eh, sí, eh, me gusta las- los países... eh... mediterráneos. //eh, sí// España, Italia, //eh, sí// Francia...

¿Tú?

**H5:** eh, a mí... pues, yo no tengo, eh, preferencias que vienen a mi mente ahora... mm...

Bueno, a mí me gusta viajar y mm-hmm, eh..

Con tal con tal de que pueda viajar. no importa a qué parte del [00:01:00] mundo.

H6: ¡Oh!

H5: Pero eh, es mi sueño que una vez puedo ir a España.

H6: ¡Oh!, ¿No- no has visitado? Eh ¿antes?

H5: No. Eh..., hasta ahora no. ¿Y tú?

H6: eh, sí, he- he visitado España ¿dos...?, dos veces ya dos veces.

eh,

H5: ¡qué suerte!

H6: eh, en 2011 en Barcelona, estado Barcelona y hace tres semanas estuve en Esp- en Málaga.

H5: ¿De verdad?

H6: Sí.

H5: ¿Hace tres semanas?

H6: Hace tres semanas. Oh, ¿O cuatro? No, [00:02:00] en julio. No lo sé. Junio... En julio. Sí, sí, sí, sí.

H5: Lo entiendo. ¿Y uno de estos ha sido tu mejor peor viaje? ¿O no?

H6: ¿Sí?

H5: Eh que ¿Has tenido tenido un viaje que mm, puedes decir que- a que era el mejor o peor?

H6: eh, mejor o peor //de tu...// No, no puedo decirtelo, porque me gusta viajar también. eh, y tal tal vez Italia cuando cuando eh, visitó a Roma porque Roma es una ciudad muy, muy bonita. Sí. eh... y Canadá.

H5: ¿Has [00:03:00] estado en Canadá ya?

H6: Sí.

H5: Oh!,

H6: Sí, sí... dos veces.

H5: ¿Dos veces?

H6: Sí, pero en Canadá es muy muy, eh frío, sí,

H5: ¡Puedo imaginarlo!

H6: Sí. Y... y ¿Para tú?

H5: eh, pues para mí, eh, he viajado mucho por Erasmus del instituto, y por eso me he sido ya en Turquía y en Siria.

H6: Oh!

H5: No sé cómo se dice, y también a Rumanía y eh, estas todas han sido, eh, experiencias muy, muy buenas para mí.

H6: Mm-hmm. [00:04:00]

H5: eh. De hecho, estos son unas de las semanas más hermosas para mí.

Mmm, no solo porque tenemos una buena comunidad con el grupo que viajamos, pero también porque hemos visto muchas culturas diversas y mucha gente muy amable.

H6: Mm-hmm.

H5: Con costumbres muy diferentes de nuestros oh, y esto me fascina.

H6: Mm. Y y ¿cuántos? Cuántos días o semanas, eh, estabas a- a allí?

H5: eh, en general, nos ocho días.

H6: [00:05:00] Mm-hmm.

H5: Pero eh, a veces viajamos por autobús, y en estos casos, el viaje fue más largo porque teníamos que pasar muchas horas en el autobús. Sí, sí, pero bueno, son, eran muy diversos tiempos para nosotros. Podríamos charlar mucho y... eh, visitamos a otras ciudades. Mm-hmm. Que estaban cerca de nosotros.

eh,

mm.

H6: eh. Cuando, um, fui a Barcelona, eh, fuimos, eh, con el autobús también.

H5: ¿eh, de verdad?

H6: Sí. Y no me gustó nada, no me [00:06:00] gustó. No. Porque tienes que estar en el autobús para... eh, tres días. eh, no, sí, sí, sí, sí,

H5: ¿Y has, eh..., viajado en-en el mar, o...?

H6: Sí, porque hemos vis, hemos visitado. eh, Monaco, Andorra, Barcelona y Milán. eh.

H5: Pues es eso era un largo viaje.

H6: Sí, sí,

pero eh.. eh, estaba un- un se- una semana.

Mm-hmm.

Un largo.

H5: Supongo que fuera biena de programas y experiencias nuevas

H6: ¿En...?[00:07:00]

H5: Esta semana cuando has viajado por muchos sitios, eh, ¿Tenías muchas experiencias nuevas y un culture shock?, no sé cómo se

H6: en- en Canadá en can-, en Canadá, en Canadá, porque en Canadá estaba en el, eh, Chinatown.

H5: Sí.

H6: Y ¿Cómo se dice? ¿Culture?

Sí, sí.

H5: ¿Culture shock?

H6: Culture shock.

H5: No sé cómo se dice en español.

H6: eh, y oh, en mi habitación.

H5: ¿Sí?

H6: En Canadá. Sí, había muchas cucarachas.

¿De verdad?

Muchas cucarachas.

Pues esto

H5: no, eh...

H6: [00:08:00] En en la cocina también. Y sí, en la [sic] baño. Sí, muchas cucarachas. Y eh, estas cucarachas en Canadá están muy, muy eh, enorme o eh,

H5: Sí, ¿Son muy largos?

H6: Sí, sí, sí, Sí. ¿Y qué lugares, eh, quieres visitar en el futuro?

H5: eh. Como he dicho, España es mi número uno. Eh, sí, pero eh, pero todos los sitios son no tengo uno que no quiero visitar. Eso es, estoy, mmm interesada [00:09:00] en que me da el futuro.