

¿Enseñanza explícita o imitación? Cómo desarrollar algunos rasgos suprasegmentales en la producción oral de estudiantes hungaroparlantes

Kovács Dorottya

Angol-spanyol osztatlan tanárszak (6. évfolyam)

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Témavezető: Baditzné Dr. Pálvölgyi Kata, habilitált adjunktus

2022. június 20.

¿Enseñanza explícita o imitación? Cómo desarrollar algunos rasgos suprasegmentales en la producción oral de estudiantes húngaroparlantes

Contenidos

1. Introducción	3
Magyar nyelvű összefoglaló	4
2. Contenido y objetivos.....	6
Magyar nyelvű összefoglaló	6
3. Análisis contrastivo español-húngaro	7
3.1. Sinalefa	7
3.1.1. Definición de la reducción y los factores influyentes	7
3.1.2. Sinalefa en el español.....	9
3.1.3. Sinalefa en el húngaro: los diptongos	10
3.2. Resilabificación	12
3.2.1. Definición	12
3.2.2. Resilabificación en el español.....	13
3.2.3. Resilabificación en el húngaro	14
Magyar nyelvű összefoglaló	15
4. Corpus y metodología	19
4.1. Puntos de partida y pregunta de investigación	19
4.2. Perfil de los informantes.....	20
4.3. Proceso de la investigación.....	21
4.3.1. <i>Pretest</i>	21
4.3.2. <i>Posttest</i>	22
4.3.3. Análisis de los datos: segmentación y anotación	25
4.3.4. Cálculos y métodos	28
Magyar nyelvű összefoglaló	29
5. Resultados	30
5.1. Enseñanza explícita	31
5.1.1. Sinalefa	31

5.1.2. Resilabificación.....	34
5.2. Imitación	38
5.2.1. Sinalefa	38
5.2.2. Resilabificación.....	40
5.3. Resumen de los resultados, discusión.....	42
Magyar nyelvű összefoglaló	48
6. Conclusiones y reflexiones finales	50
Magyar nyelvű összefoglaló	52
Bibliográfia.....	53
Apéndices	1
1. Lista de las frases.....	1
2. Declaración de consentimiento y su traducción	1
3. Apuntes teóricos para la videollamada	2
4. <i>Handout</i> para la videollamada	2
5. Resultados en detalles.....	4
5.1. Enseñanza explícita.....	4
5.2. Imitación	7

1. Introducción

En Hungría, la lengua española tradicionalmente está presente en los institutos como segunda lengua extranjera. Al enseñarla, los docentes hacen hincapié más bien en las características morfosintácticas del español, dejando así menos terreno al mejoramiento de las competencias comunicativas en el aula de ELE (español como lengua extranjera). Como en los exámenes de lengua oficiales en Hungría la pronunciación no vale muchos puntos, y los manuales usados en el país tampoco tratan este aspecto de una forma detallada, no hay ni factores exteriores que “obliguen” a los profesores a prestar más atención a la pronunciación (Baditzné 2014 y 2020). Junto con los problemas mencionados, la investigación de Hegedüs (2019) sobre la situación de las escuelas primarias en Hungría descubre el fenómeno de que en las clases, la expresión oral en la lengua meta suele ser muy poco frecuente entre los estudiantes. Además, como Poller (2018a: 40) también destacó a base de sus experiencias de enseñar en una escuela secundaria húngara, los estudiantes no estaban acostumbrados a tratar la pronunciación de manera explícita en las clases de español. Por esta razón, parece ser incluso más importante el desarrollo de la pronunciación de los alumnos húngaros.

Para los aprendices húngaros, la pronunciación del español “no resulta demasiado difícil” porque la mayoría de los sonidos del español aparecen en el húngaro también (Baditzné 2021: 149). Aun así, encontramos varios trabajos en la literatura húngara que sugieren dificultades en la producción oral de húngaros, principalmente en el nivel suprasegmental. Por ejemplo, en sus investigaciones, Baditzné (2019 y 2020) utilizó un corpus de habla espontánea realizada por estudiantes húngaros de nivel B1-B2 MCERL (2002). Estas muestras carecían de ciertos aspectos típicos del español, tanto del nivel segmental (por ejemplo, la homofonía de <v> y , y la pronunciación de /b d g/ como aproximantes) como del nivel suprasegmental (encadenamiento de palabras o resilabificación, acentuación, titubeo usando el sonido [e]). Al evaluar los audios, los informantes nativos destacaron varios aspectos problemáticos en la producción oral de los húngaros: de los ocho factores más molestos, cinco eran rasgos suprasegmentales (resilabificación, formas de titubeo, acentuación, melodía, velocidad de habla). En el estudio de Mátraházi (2020), profesores nativos del español evaluaron el habla espontánea (descripción de fotos) de estudiantes húngaros de nivel A2-B2 MCERL. Estos informantes nativos mencionaron las pausas y la velocidad de habla y de articulación como aspectos que habían influido significativamente en la apreciación de la producción oral de los alumnos húngaros.

Vale la pena mencionar nuestros trabajos anteriores sobre la velocidad de habla y sobre la velocidad de articulación también. Los resultados sugieren que al hablar español espontáneo

(descripción de fotos), la velocidad de habla (y de articulación) de alumnos húngaroparlantes de nivel B2 MCERL es mucho más baja que la norma española encontrada en la literatura especializada (Kovács 2019)¹. En otras investigaciones, comparamos la velocidad de habla (Kovács 2021) y la velocidad de articulación (Kovács 2020) de húngaros también de nivel B2 MCERL, en forma de entrevistas, con las velocidades correspondientes de actores nativos, que representaban cuatro variedades del español (madrileño, andaluz, mexicano, rioplatense).

Además de los rasgos suprasegmentales mencionados, deberíamos echar un vistazo al estatus de la contracción silábica, es decir, la reducción de dos vocales contiguas a una sola vocal (cf. por ejemplo, Esgueva Martínez 2004; Hualde *et al.* 2010; Navarro Tomás 1977, citado por Hualde 2014; Planas Morales 2013; Román *et al.* 2018), en la producción oral de los húngaros. Nuestro estudio (Kovács, en prensa) se concentró solo en la contracción de las secuencias de vocales *indénticas* a través de la frontera entre palabras, y sobre este terreno vemos que mientras que este tipo de contracción es frecuente en el español (investigamos el español madrileño, andaluz, mexicano y rioplatense), aparece solo esporádicamente (5,88% de las posibilidades totales) en el habla de húngaros de nivel B2 MCERL. Una razón de este fenómeno puede ser el hecho de que el habla de los informantes húngaros de este proyecto fuera muy segmentada, así disminuyendo el número de secuencias de palabras realizadas (y así también la posibilidad de la contracción de vocales idénticas a través de la frontera entre palabras).

Magyar nyelvű összefoglaló

A spanyol nyelv Magyarországon tradicionálisan második idegennyelvként van jelen a középiskolákban, és tanításakor a pedagógusok inkább a morfoszintaktikai jellemzőkre helyezik a hangsúlyt, míg a kommunikációs kompetenciáknak kevesebb tér jut. Mivel a magyarországi hivatalos nyelvvizsgákon nem ér sok pontot a kiejtés, és az országban használt tankönyvek sem tárgyalják a témát részletesen, még külső tényezők nem ösztönzik arra a tanárokat, hogy több figyelmet fordítsanak a kiejtésre (Baditzné 2014 és 2020). Az említett problémák mellett Hegedüs (2019) kutatása alapján az általános iskolai órákon a célnyelven folytatott szóbeli kommunikáció nagyon ritka szokott lenni a nyelvtanulók között. Hasonlóképpen, Poller (2018a: 40) középiskolai tanítási tapasztalatai során azt találta, hogy a spanyol nyelvtanulók nincsenek hozzászokva a kiejtés explicit módon való tanulásához. Ez okból kifolyólag különösen fontosnak tűnik a magyar ajkú nyelvtanulók kiejtésének fejlesztése.

¹ La velocidad de habla de los húngaros era de 2,66 sílabas/segundo (Kovács 2019), mientras que la cifra media de los hablantes nativos es de 4,6-7 sílabas/segundo (Goldman-Eisler 1968, citado por Gósy 2004: 205).

A magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára a spanyol nyelv kiejtése „nem tűnik túl nehéznek”, mert a spanyol hangok többsége a magyarban is megjelennek (Baditzné 2021: 149). Azonban még így is találunk magyar nyelvű szakirodalomban olyan tanulmányokat, melyek a magyar ajkú spanyol nyelvtanulók kiejtésbéli problémáira utalnak, különösen szuprasegmentális szinten. Kutatásaihoz Baditzné (2019 és 2020) például B1-B2-es KER (Oktatási Hivatal 2002) szintű magyar nyelvtanulók spontán beszédét tartalmazó korpuszt használt. Az ezeken a felvételeken hallott beszédből hiányoztak a spanyol nyelv bizonyos jellemzői, mind a szegmentális (például a <v> és a azonos kiejtése, a /b d g/ közelítőhangként való ejtése), mind pedig a szuprasegmentális szinten (szavak átkötése vagy átszótagolás, hangsúlyozás, az [e] hanggal való hezitálás). Az említett hangminták elemzésekor az anyanyelvi adatközlők számos problémás jellemzőt emeltek ki a magyarok beszédében: a nyolc legzavaróbb tényezőtől öt szuprasegmentális jellemző volt (átszótagolás, hezitálási formák, hangsúlyozás, beszéddallam és beszédtempó). Mátraházi (2020) tanulmányában az A2-B2-es KER szintű magyar adatközlők spanyol spontán beszédét (képleírás) értékelő anyanyelvi spanyoltanárok a szünettartást és a beszéd- és artikulációs tempót jelölték meg olyan tényezőknek, melyek leginkább befolyásolták a véleményüket.

Érdemes megemlíteni a korábbi, a beszédtempót és artikulációs tempót vizsgáló kutatásaimat is. A kapott eredményeim (Kovács 2019) azt mutatták, hogy spanyol spontán beszéd esetén a B2-es KER szintű magyar nyelvtanulók beszéd- és artikulációs tempója jelentősen alacsonyabb a szakirodalom által meghatározott célnyelvi tempóértékhez képest². Interjú formájában pedig szintén B2-es KER szintű magyar nyelvtanulók beszédtempóját (Kovács 2021) és artikulációs tempóját (Kovács 2020) hasonlítottam össze célnyelvi nyelvváltozatok (madridi, andalúz, mexikói, argentinai-uruguayi) értékeivel; mindkét esetben jelentős eltérést mutattam ki.

A már említett szuprasegmentális jellemzők mellett említsük meg a szótagösszevonás nevű jelenség helyzetét is, mely jelenség során két egymást követő magánhangzó egygé redukálódik (lásd például Esgueva Martínez 2004; Hualde *et al.* 2010; Navarro Tomás 1977, idézi Hualde 2014; Planas Morales 2013; Román *et al.* 2018). Az azonos magánhangzók szóhatáron való összevonását vizsgáló kutatásom során (Kovács, megjelenés alatt) azt találtam, hogy míg ez a jelenség gyakori a spanyol nyelv változataiban (a madridiban, az andalúzban, a mexikóiiban és az argentinai-uruguayiban), addig a B2-es KER szintű magyar ajkú spanyol nyelvtanulók beszédében csak elvétve található meg (az esetek 5,88%-ában jelent meg). Ennek

² A magyar adatközlők esetében 2,66 szótag/mp-es beszédtempót mértem (Kovács 2019), míg a szakirodalom alapján a spanyol nyelv átlagos beszédtempója 4,6-7 szótag/mp (Goldman-Eisler 1968, idézi Gósy 2004: 205).

a jelenségnek az egyik oka az lehet, hogy a magyar adatközlők nagyon szegmentáltan beszéltek, ezáltal pedig csökkent a szünet nélkül egymás után kiejtett szavak száma, így a szótagösszevonásnak a lehetősége is.

2. Contenido y objetivos

En este trabajo, tratamos el tema de dos rasgos suprasegmentales, la sinalefa y la resilabificación en el espejo de su enseñanza para alumnos húngaroparlantes. En la parte teórica, ofrecemos información básica sobre dichos fenómenos (su definición), luego describiremos sus características principales en el español y en el húngaro, así presentando un análisis contrastivo entre las dos lenguas mencionadas.

La siguiente sección detalla una investigación nuestra sobre la sinalefa y la resilabificación. Utilizamos un corpus de muestras de audio de lectura de alumnos universitarios: estos estudiantes leyeron siete frases en español, y luego un grupo de ellos participó en una formación sobre la existencia y sobre las reglas de la sinalefa y resilabificación, y también practicaron el uso de los dos rasgos mencionados. Luego, leyeron de nuevo las siete frases. El otro grupo de los informantes, por otra parte, solo se expuso a una grabación en la cual una hablante nativo producía las siete frases ya utilizadas. Después de la audición, estas personas también leyeron de nuevo las frases. Con este método teníamos el objetivo de ver si las instrucciones directas, o sea, una enseñanza explícita, o la imitación puede contribuir más al desarrollo de la realización de los dos rasgos suprasegmentales en la producción oral de alumnos húngaros. Nuestro trabajo lo cerramos con la presentación de los resultados y con unas conclusiones finales.

Magyar nyelvű összefoglaló

Ennek a kutatásnak tárgya két szuprasegmentális jellemző, az úgynevezett *sinalefa* (szótagösszevonás) és az átszótagolás vizsgálata a magyar nyelvtanulók tanításának szempontjából. A dolgozat elméleti részében alapvető információkat fogunk látni az említett jelenségekről, különös tekintettel jellemzőikről a magyar és spanyol nyelvben.

A két nyelv összehasonlítását követő fejezet részletezi a szótagösszevonást és az átszótagolást vizsgáló kutatás módszertanát. Ehhez egy olvasást tartalmazó hangmintákból álló korpuszt használtam, melynek adatközlői egyetemi hallgatók voltak. Ezek a résztvevők hét spanyol nyelvű mondatot olvastak fel, ezután pedig egy csoportjuk egyfajta képzésen vett részt a szótagösszevonásra és az átszótagolásra vonatkozóan. Megismerték a kérdéses jelenségeket, gyakorolták a használatukat, majd újra felolvasták a már említett hét mondatot. A másik csoport ezzel szemben háromszor meghallgatott egy olyan felvételt, melyen egy anyanyelvi

beszélő olvassa fel a kutatás alapjául szolgáló mondatokat. Ezt a lépést követően az ebbe a csoportba tartozó adatközlők is újra felolvasták a hét mondatot. Ennek a módszernek az volt a célja, hogy megvizsgáljam, a nyílt instrukciók, vagyis az explicit tanítás vagy az imitálás (utánzás) járul hozzá jobban a két szupraszegmentális elem kiejtésének gyorsulásához a magyar nyelvtanulók beszédprodukciónak. A dolgozatot a kapott eredmények és a végső következtetések zárják.

3. Análisis contrastivo español-húngaro

3.1. Sinalefa

3.1.1. Definición de la reducción y los factores influyentes

La reducción, en general, es un fenómeno universal en varios tipos de lenguas, como en el francés, inglés y coreano (cf. Ernestus y Warner 2011: 254). La reducción fonética la podemos definir como la desviación de la pronunciación normativa o precisa, y debido a esto, es posible que no se pueda reconocer la palabra dada en forma aislada, pero podemos identificarla fácilmente en contexto (Ernestus *et al.* 2002; Xu 1994). La reducción silábica se refiere a todos los casos en los cuales el número de las sílabas realizadas es menor que el número determinado a base de las normas de la lengua en cuestión (Johnson 2004). Además de las sílabas, los sonidos también pueden reducirse. Por ejemplo, las vocales tienden a sufrir reducción más frecuentemente que las consonantes (Trouvain *et al.* 2001: 158), pero la reducción de las consonantes es más común en el español que la reducción de vocales; esta última aparece solo esporádicamente en la lengua (Voigt y Schüppert 2013: 319). Como nuestra investigación analiza la sinalefa, que es un tipo de reducción silábica, a continuación, nos concentraremos solo en la reducción determinada por las vocales, porque en el español solo las vocales pueden desempeñar el papel de núcleo silábico (véase, por ejemplo, Quilis 1999: 368).

La presencia y la frecuencia de la contracción silábica dependen de varios factores. Los siguientes ejemplos no se refieren solo a la lengua española. De acuerdo con la investigación de Ernestus y Warner (2011: 254) sobre el neerlandés, la reducción silábica es más habitual en la producción oral de mujeres que en la de varones, y se encuentra más frecuentemente este fenómeno en el caso de hablantes jóvenes que en el caso de personas mayores de edad. Además, numerosos estudios muestran que la reducción silábica es más común en el habla rápida (con velocidad de habla alta) que en el habla lenta (Burchfield y Bradlow 2014: 274-275; Hoole *et al.* 1994, citado por Tomaschek *et al.* 2014: 429; Navarro Tomás 1950, citado por Esgueva

Martínez 2004: 89; Navarro Tomás 1977: 148-149, citado por Hualde 2020: 170; Tsao *et al.* 2006, citado por Santiago y Mairano 2017; Voigt y Schüppert 2013: 322; Wong 2004), porque cuando hablamos más rápidamente, la articulación queda menos clara y por eso las sílabas son más cortas o se eliminan (Voigt y Schüppert 2013: 322).

El acento prosódico también tiene influencia en la reducción: en general, las sílabas tónicas (acentuadas) resisten más a la reducción que las átonas, o sea, inacentuadas (Aguilar 2003: 2112; Alba 2006: 277; Cuenca Villarín 2000: 43; Navarro Tomás 1977: 148-149, citado por Hualde 2020: 170). Más exactamente, los grupos de dos vocales átonas tienden a reducirse lo más a menudo, luego las secuencias de una vocal acentuada y una inacentuada (en este orden), la combinación de una vocal átona y una tónica, y por fin, los grupos de dos vocales acentuadas suelen estar reducidos lo menos frecuentemente (Aguilar 2003: 2113; Alba 2006). En este último caso, el acento prosódico puede reducirse o perderse (Hualde 2014: 77). En cuanto al tipo de la sílaba, podemos afirmar que este aspecto también es un factor que influye en la reducción. Sin embargo, en este tema no hay acuerdo en la literatura: según Alba (2006: 278), las sílabas cerradas (las que terminan en una consonante) son significativamente más sensibles a reducción que las sílabas abiertas (terminadas en una vocal), pero Burchfield y Bradlow (2014: 270 y 274-275) han encontrado que las sílabas abiertas se reducen más frecuentemente que las cerradas.

Por otra parte, los estudios anteriores están conformes en cuanto a la situación de las palabras comunes de una lengua: estas sufren reducción más probablemente que las palabras menos frecuentes (Bybee 2000: 252, citado por Alba 2006: 274; Bybee 2002; Munson 2007; Munson y Solomon 2004, citado por Tomaschek *et al.* 2014: 429). Todo esto tiene la explicación en la automatización de la articulación (Bybee 2000: 252, citado por Alba 2006: 274), es decir, en una producción que necesita menos esfuerzo y en la omisión de los “movimientos no necesarios” (Zipf 1935, citado por Tomaschek *et al.* 2014: 429). Además, debemos mencionar que normalmente se encuentran significativamente menos ejemplos de reducción silábica en palabras léxicas (que tienen significado) que en grupos de palabras gramaticales, que desempeñan funciones solo gramaticales (Casali 1996 y 1997; Causley 1999 y Jenkins 1999, ambos citados por Alba 2006: 279). También es más común la reducción silábica en estructuras con conexión sintáctica estrecha que en estructuras con enlace menos fuerte (Hualde 2014: 78).

Es más, la reducción silábica depende de la calidad vocálica también: el fenómeno en cuestión es más general en el caso de vocales bajas (abiertas) o intermedias y cuando las dos vocales poseen calidades semejantes (Alba 2006: 277-278). Asimismo, si se ha mencionado

ya el elemento lingüístico en cuestión durante la conversación actual, es más probable que este elemento se reduzca que otros todavía no mencionados (Jenkins 1999, citado por Alba 2006: 273). No obstante, debemos recalcar que como Burchfield y Bradlow (2014: 274-275) observan, el idioma y el estilo de habla en sí no tienen efecto en la reducción, sino pueden producir influencia en este terreno solo junto con otros factores.

3.1.2. Sinalefa en el español

En el español, se pronuncian las secuencias vocálicas o bien en una sola sílaba (como diptongo, o en el caso de tres vocales, como triptongo) o bien en sílabas separadas (como hiato), a base de las reglas de la lengua (más en detalles, cf. Hualde *et al.* 2010: 90-94). Dos vocales idénticas, por ejemplo, normalmente se realizan en un hiato (Hualde *et al.* 2010: 91-92), porque ambas vocales forman núcleos de sílabas diferentes (Quilis 1999: 179). Sin embargo, hay una tendencia de reducir el hiato a una sílaba en el habla rápida (Hualde *et al.* 2010: 98), y, además, el español en general prefiere deshacer los hiatos y tener más bien una sola sílaba (Alba 2006: 273; Navarro Tomás 1977: 148, citado por Hualde 2020: 175-176). Según Aguilar (2003: 2111-2112), este proceso puede conllevar incluso la pérdida u omisión de vocales, es decir, se pueden notar los parámetros acústicos de solo una vocal en vez de dos o más. Bowen (1956: 8) destaca que en secuencias de dos vocales no idénticas, generalmente la primera sufre cambios, por ejemplo, se acorta, se convierte en una deslizada (en inglés, *glide*) o se reduce. Estas opciones más bien dependen de las preferencias estilísticas del hablante en cuestión y no de la estructura de las secuencias vocálicas (Aguilar 2003: 2112; Bowen 1956: 6). Según Aguilar (2005: 46), por ejemplo, la pronunciación en dos sílabas es formal, la formación de un diptongo es estándar, y la omisión de una vocal se considera informal. Sobre las reglas contextuales de la pronunciación de los grupos vocálicos en el español véase, por ejemplo, Contreras (1969).

Es importante añadir que la pronunciación de las secuencias vocálicas en el español cuenta con dos áreas. Por una parte, se puede investigar la pronunciación de vocales contiguas dentro de las palabras, y en este caso, podemos hablar de diptongos o *sinéresis*, cuando las vocales forman una sílaba dentro de la palabra, y de hiatos (que también se conoce como *diéresis*), cuando se realizan las vocales en sílabas separadas en una palabra. Además, existe el otro significado del término *hiato*, es decir, la pronunciación de dos vocales en dos sílabas diferentes en la frontera entre palabras, y también podemos hablar del fenómeno opuesto, denominado *sinalefa*, que significa la pronunciación de dos vocales pertenecientes a palabras separadas en una sola sílaba (Espinosa 1924: 299, 301-302 y 305; Hualde 2020: 165). A base

de Espinosa (1924: 299 y 302), la sinalefa es más común que el hiato a través de la frontera entre palabras y también más regular que la sinéresis. Este mismo autor utiliza el término *contracción* (en inglés, *contraction*) para la realización de vocales idénticas en una sílaba a través de la frontera entre palabras también (Espinosa 1924: 302)³, mientras que a base de la definición Planas Morales (2013: 70), la *contracción silábica* tiene dos tipos: la reducción a una sola vocal y la formación de un diptongo o triptongo. Para evitar las confusiones, en este trabajo, usaremos la palabra *sinalefa* como término general para los tipos de reducción silábica descritos por Planas Morales (2013: 70), y nos referiremos como *contracción silábica* solo a la pronunciación de vocales *idénticas* en una sílaba a través de la frontera entre palabras, siguiendo la definición de Espinosa (1924: 302).

En la literatura especializada, encontramos varios estudios que hacen referencia a las diferentes variedades del español. Navarro Tomás (1977: 148, citado por Hualde 2020: 175), por ejemplo, describe la tendencia de pronunciar cada secuencia vocálica como monosilábica en el español, y su definición se refiere principalmente al castellano peninsular (hablantes educados). Sin embargo, como Hualde (2020: 175-176) indica, esta descripción puede ser aplicada en el caso del español latinoamericano en general también. Las únicas excepciones son las variedades que están en contacto con el guaraní (partes de Paraguay y de Bolivia), porque por la influencia de esta lengua indígena, se inserta una oclusiva (constricción, [ʔ]) glotal entre palabras, especialmente si la segunda empieza con una vocal, manteniendo así el hiato (Lipski 1996: 96-97). Se encuentra información sobre las preferencias del español mexicano coloquial en cuanto a la sinalefa en la obra de Nida (1957, citado por Gomes de Matos 1970: 80), Jenkins (1999, citado por Alba 2006: 273-274 y por Hualde 2020: 173) escribe sobre la variedad de Nuevo México (Estados Unidos), y Contreras (1969: 60) presenta las reglas de sinalefa en el dialecto chileno. Además, Martínez-Gil (2016: 140) menciona varias fuentes sobre el español chicano, hablado en Nuevo México y Texas.

3.1.3. Sinalefa en el húngaro: los diptongos

La literatura sobre la fonética y fonología húngaras no recalca la contracción silábica como característica típica de la lengua, pero tampoco menciona factores que impidan su existencia en el húngaro. Aun así, investigaciones previas sugieren la falta o insuficiencia tanto de la contracción silábica (Kovács, en prensa) como de la resilabificación o encadenamiento de palabras (Baditzné 2019 y 2020) en el habla de estudiantes húngaros de ELE de nivel B2

³ Más precisamente, Espinosa (1924: 302) dice que en el caso de dos vocales idénticas contiguas y pertenecientes al mismo grupo fónico, la sinalefa se convierte en contracción.

MCERL. Ambas autoras mencionan la producción oral segmentada (es decir, llena de pausas y titubeos) como posible razón de esta carencia. Sin embargo, en el caso de la contracción silábica, o sea, sinalefa, otro fenómeno problemático puede ser la cuestión de la presencia de los diptongos en el húngaro, porque en el español, se suelen reducir vocales no idénticas a través de la frontera entre palabras también.

Mientras que en el español, los diptongos (y triptongos) son de conocimiento público, la existencia de estos no es evidente en la lengua húngara. Gósy (2004), en su libro sobre la fonética general del húngaro, declara que en el sistema vocálico del húngaro estándar corriente se encuentran solo monoptongos, o sea, “la configuración articulatoria del sonido es básicamente invariable en un periodo dado” (Gósy 2004: 61, traducción nuestra⁴). Szigetvári (2014), sin embargo, parece menos tajante: según él, en contraste con algunos dialectos, la presencia de diptongos en el húngaro estándar no es obvio.

Kylstra y de Graaf (1980/2003: 20), por ejemplo, encontraron en su investigación que las secuencias de una vocal y de la consonante [j] del húngaro muchas veces se pronuncian iguales que los diptongos del finlandés y del neerlandés. Kassai (1984/2003b: 34-35), por otra parte, destaca que el comportamiento del sonido dado en la lengua es lo más relevante⁵. Por ejemplo, las palabras húngaras que empiezan con una /j/ cuentan con el mismo alomorfo del artículo definido que las palabras que una consonante inicial: *a tárgy* (“el objeto”), *a jég*, y no **az jég* (“el hielo”). Otro argumento suyo es la asimilación del sufijo -*val/vel*, que sucede en el caso de cada consonante final húngara, pero nunca si la palabra termina en una vocal. Al ver el ejemplo *vajjal*, y no **vajval* (“con mantequilla”), vemos que la /j/ final es una consonante y no forma un diptongo con la vocal precedente (Kassai 1982/2003a: 25). Para concluir, de acuerdo con Kassai (1982/2003a: 26), varias obras (Nádasdy y Siptár 1994: 171-173; Siptár 2003: 357-358) también afirman que el fonema /j/ no forma un diptongo con ninguna vocal en el húngaro, esto es, en vez de ser una semiconsonante o semivocal, es una pura consonante.

En cuanto a las secuencias vocálicas /au/ y /eu/, la literatura especializada más bien tiende a aceptarlas como diptongos. Deme (1971-1972: 90), por ejemplo, evidentemente considera la secuencia /au/ como diptongo, principalmente en extranjerismos (como en *autó*, “automóvil”) y en palabras que forman una frase, y afirma que no se trata de dos vocales formando una sílaba sino de un solo núcleo silábico creado por esta unidad. Szigetvári (2014), de acuerdo con Nádasdy y Siptár (1994: 173-174), con Siptár (2003, por ejemplo) y con

⁴ “A magyar köznyelvi magánhangzórendszerben csak monoftongusok vannak, azaz a beszédhang képzési konfigurációja adott időtartamban gyakorlatilag állandó.” (Gósy 2004: 61)

⁵ Basándose en los resultados de Bolla (1995, citado por Markó y Grácsi 2021: 171), Markó y Grácsi (2021: 171-172) también optan por los argumentos fonológicos, por la similitud (o falta de diferencia drástica) fonética entre las vocales y consonantes.

Kálmán y Nádasdy (2007: 123-124), se apoya en la entonación de las preguntas totales del húngaro, en la que se experimenta una secuencia de descenso-ascenso-descenso desde la última sílaba acentuada. Si la última palabra de la pregunta no cuenta con al menos tres sílabas, esta entonación cambia de modo que el ascenso (parcial) recae en la última sílaba. El autor llega a la conclusión de que en algunas palabras (por ejemplo, *autó*, “automóvil” o *euró*, “euro”) se realizan diptongos, mientras que en otras (como en *kalauz*, “revisor”, *kaucsuk*, “caucho” o en *reuma*, “reúma”), hiatos.

Como conclusión, hemos visto que la cuestión de la presencia de los diptongos en el húngaro puede causar problemas en la realización de la contracción silábica vocales no idénticas (como en el caso de *mi amigo* [mja.mi.go]), si los alumnos húngaros no son conscientes de la existencia del fenómeno mencionado. En su estudio, Hauser (1959: 41-42) recalca el diptongo [we] (secuencia /ue/) como un rasgo problemático del habla de inmigrantes húngaros de Río de la Plata, porque los húngaros no pueden pronunciarlo. Por otra parte, Poller (2018b: 55-56) analizó la duración de los diptongos en la producción oral de alumnos húngaros de nivel B2 MCERL, y según sus resultados, los diptongos [ja] y [je] (/ia/ e /ie/, respectivamente) se parecen más a la norma española que a la duración “húngara” en la realización de los alumnos húngaros. Los diptongos formaron parte de la investigación de Sinka (2021: 32-33) también, que les pidió a hablantes nativos del español que evaluaran los errores típicos de alumnos húngaros, según la comprensibilidad. La opinión de los nativos mostró que “la pronunciación problemática” de los diptongos no causaba dificultad en la comprensión. Sin embargo, debemos añadir que los tres estudios presentados tratan los diptongos en el nivel de la palabra, y como la producción oral segmentada de los húngaros puede impedir el encadenamiento de las palabras o vocales a través de la frontera entre palabras (Baditzné 2019 y 2020; Kovács, en prensa), el área de la sinalefa (contracción silábica) debería recibir más atención.

3.2. Resilabificación

3.2.1. Definición

Según las reglas de contacto de sílabas de Vennemann (1988, citado por Dressler y Siptár 1989: 39 y 1998: 45), por la yuxtaposición de palabras, dos sílabas quedan contiguas, y así, puede producirse la llamada *resilabificación*, que es un fenómeno ampliamente difundido y bien establecido en las lenguas (Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa). La resilabificación (resilabeo o reanálisis) puede ser considerada como un “proceso de reformación de las unidades sintácticas” (Civit Contra 2018: 207; Oropeza Escobar 2012: 60),

y significa la reorganización postléxica⁶ de la estructura silábica (Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa). El resilabeo aparece cuando las restricciones de la estructura silábica de un contexto fonético dado requieren que algunos elementos de una sílaba pasen a la siguiente sílaba (Civit Contra 2018: 215).

En concreto, Steriade (1988: 287) y Harris (1996: 181, citado por Him Fábrega 2015: 177-178) resaltan la reorganización de la secuencia VC.V como V.CV, véase el ejemplo de *el hombre*, que se realizará como [e.lóm.bre] (Civit Contra 2018: 215). A base de Vennemann (1988, citado por Dressler y Siptár 1989: 39 y 1998: 45), Dressler y Siptár (1989: 39 y 1998: 45) mencionan la colocación de la última consonante de la coda al ataque de la siguiente sílaba, si la coda mencionada consta de dos consonantes y el ataque siguiente contiene una sola consonante (entre otras condiciones). Además, Civit Contra (2018: 207) menciona otro ejemplo de resilabificación de la lengua española, en el cual la vocal final de la primera palabra y la vocal inicial de la siguiente palabra (ambas palabras pertenecientes al mismo contexto fonológico) serán reorganizadas en una sola sílaba. Así, las dos vocales (originalmente, ambas núcleos silábicos) formarán un diptongo, disminuyendo el número de sílabas: *mi amigo* resilabificado como [mja.mí.go], que hemos tratado como sinalefa. Así, podemos interpretar dicho fenómeno como un subtipo de la resilabificación.

3.2.2. Resilabificación en el español

En el español, se encuentran mayoritariamente sílabas abiertas (que no poseen coda) sin reducción vocálica (Del Viso Pavón 1991, citado por Gutiérrez *et al.* 2003: 66; Pike 1945, citado por Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa), y el contexto puede influir en la división original de las sílabas (Puigvert Ocal 2016: 839), o sea, en la segmentación de las palabras (Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa). Así, según Civit Contra (2018: 207), fenómenos como la resilabificación aparecen con “una frecuencia extremadamente alta” entre palabras, y el resilabeo mismo también es algo habitual y generalizado en la lengua (Selting *et al.* 2009/2019: 73).

Muy en especial, la resilabificación es común en el español en el caso de secuencias CV, en secuencias vocálicas a través de fronteras de sílabas (Puigvert Ocal 2016: 839), o también es frecuente en límites de palabras, cuando la primera palabra tiene una consonante como sonido final y la siguiente palabra tiene una vocal (o una *h* muda) inicial: la consonante se realizará como ataque, junto con la vocal inicial de la siguiente palabra (Selting *et al.*

⁶ El término *postléxico* se refiere a los fenómenos no sensibles a morfos, palabras, secuencias de palabras (cf. Kálman y Trón, 2007: 99).

2009/2019: 73; Lahoz 2012: 136; Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa). Es decir, la consonante en posición coda se integrará a la vocal inicial de la siguiente palabra o sílaba, formando una sola sílaba. Así, la ubicación de la frontera entre las palabras (o sílabas) cambiará, que afecta la forma fonológica y fonética de las palabras dadas (Oropeza Escobar 2012: 60). Vale la pena mencionar que según una descripción inversa, las palabras que *empiezan* con una vocal (o con una *h* muda) deben estar ligadas a la palabra *precedente*, formando una sílaba a través de ambas palabras (Lahoz 2012: 136).

Sin embargo, además del contexto, la presencia y la calidad de la resilabificación dependen de la variedad del español en cuestión también. Por ejemplo, cualquier consonante puede sufrir resilabificación en el español peninsular, mientras que en ciertos dialectos de Ecuador, algunas consonantes (como la /s/ y la /n/) no participan en el resilabeo, otras, como la /l/, sí (Robinson 2012). Vale la pena mencionar la situación de las variedades en la cuales ocurre aspiración también: las obstruyentes en posición implosiva normalmente quedan aspiradas en varios dialectos (véanse Brown y Torres Cacoullos 2002). En el español caribeño y en el español de la provincia de Río Negro (Argentina), por ejemplo, la aspiración se aplica antes de la resilabificación. Así, *dos alas* se realizará como [do.^ha.la^h]. Sin embargo, en la variedad de Buenos Aires, la resilabificación se aplica primero, y *dos alas* tiene la pronunciación de [do.sa.la^h]. Esto muestra que ha ocurrido la reformación de las sílabas, y la aspiración no afecta a la /s/ ya en posición ataque (Kaisse 1999, citado por Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa).

Además, en el español de Paraguay y en la variedad de la Península Yucatán (por la influencia del maya), se produce una oclusiva glotal ante una vocal inicial de palabra, que impide la resilabificación en algunos contextos. Por ejemplo, *mis hijos* será [mis.ʔi.xos] (Lipski 2007; Michnowicz y Kagan 2016; Trawick y Michnowicz 2019, citado por Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo, en prensa).

3.2.3. Resilabificación en el húngaro

En el húngaro, la silabificación es continua, y tiene la dirección derecha-izquierda, es decir, siempre se aplica de nuevo después de operaciones morfológicas y fonológicas. Es posible el resilabeo: por ejemplo, la coda de la última sílaba de la raíz puede quedar resilabificada si el sufijo adjuntado empieza con una vocal (Levin 1985, citado por Törkenczy y Siptár 2000: 87). Para ver un ejemplo, la palabra *ablakok* (que significa “ventanas”) se silabifica como [ab.la.kok], aunque la raíz original es *ablak*.

No obstante, varios análisis del húngaro presentan teorías problemáticas en cuanto a la presencia del resilabeo en la lengua húngara. Szépe (2006: 87), por ejemplo, se refiere al resilabeo usando términos como *simplificación* y *silabificación fonética*, y sugiere que el mecanismo simplificador de la organización de las secuencias puede partir del nivel fonético. Así, la silabificación fonética de *elviszlek a [...]* (en español: “te llevo al[...]”) será *el.visz.le.ka* [el.vis.le.ka], o sea, el segmento *k*, que es el punto inicial de la simplificación, se resilabificará como ataque de la siguiente sílaba. En este caso, Szépe (2006: 87) supone que la *k* se resilabifica a la posición ataque vacía del artículo (que es la *a*), pero esto significa el cambio de la frontera del morfema también. Sin embargo, este proceso relacionado con las fronteras de los morfemas conlleva el hecho de que en ambos lados de la nueva frontera, queden morfemas, y ni *elviszle* (en español, más o menos, “te llev”), así incompleto, ni *ka* (más o menos “oal”), con su ataque llenado, obedece a esta regla.

Según otros estudios (Dressler y Siptár 1989: 39 y 1998: 45-46), las consonantes /b d t/ finales de sílaba tendrían que ser reorganizadas como ataques de la sílaba siguiente (véase el ejemplo *mosd meg*, en español, “lávalo”, que sería [moʒ.dmeg]), pero el húngaro no acepta las secuencias /bm dm tn dl bf bv dv tm df/ (ni sus equivalentes ensordecidas) al inicio de la sílaba. Este conflicto (entre las preferencias de los contactos silábicos y las restricciones con respecto al ataque) se solucionará a través de eliminar la oclusiva problemática. Así, la resilabificación automáticamente conlleva la elisión de la oclusiva en cuestión, más específicamente, de la oclusiva (originalmente en posición coda) que se podría resilabificar. Esta explicación también, por otra parte, causa dificultades: la teoría relacionada con el resilabeo debería ser verdadera en el caso de las fricativas y las africadas también, pero estas nunca quedan eliminadas (por ejemplo, en *törzsvendég*, “cliente habitual”, todas las consonantes de la secuencia *rzsv* serán pronunciadas). Además, de las secuencias de tres miembros cuyo primer elemento es una /r/, la /d/ puede desaparecer como sonido en el medio, pero otras oclusivas no (*szertől*, “del serbio” realizada como [serptø], después de ensordecimiento). Los autores concluyen que este terreno requiere más investigación, y, en realidad, valdría la pena analizar el estatus del fenómeno en la lengua húngara hablada.

Magyar nyelvű összefoglaló

A redukció, általánosságban véve, számos nyelvre jellemző jelenség, hiszen megjelenik például a franciában, az angolban és a koreaiiban is (Ernestus és Warner 2011: 254). A fonetikai redukció az adott szó kiejtésének a normatív, pontos kiejtéstől való eltérését jelenti, melynek következtében elképzelhető, hogy a kérdéses szó csak a kontextus segítségével azonosítható könnyedén (Ernestus et al. 2002; Xu, 1994, idézi őket Burchfield és Bradlow 2014: 270). A

szótagredukciót pedig úgy határozhatjuk meg, hogy a ténylegesen megvalósult szótagok száma elmarad a norma alapján várt szótagok számától (Johnson 2004, idézi Burchfield és Bradlow, 2014: 270-271). A szótagok mellett hangok is redukálódhatnak, a spanyol nyelvre például inkább a mássalhangzó-redukció jellemző, a magánhangzó-redukció csak elvétve fordul elő (Voigt és Schüppert 2013: 319). Mivel a szótagösszevonás szempontjából a szótagredukció a releváns, a következőkben erre a típusra fogunk fókuszálni.

A szótagredukció jelenléte és gyakorisága számos befolyásoló tényezőtől függ, nem csak kizárólag a spanyol nyelv esetében. Az életkor és nyelv is kihatással lehet a redukció előfordulására (Ernestus és Warner 2011: 254), ahogy a beszédtempó is: magasabb tempóértékre inkább jellemző a redukció (Burchfield és Bradlow 2014: 274-275; Hoole et al. 1994, idézi Tomaschek et al. 2014: 429; Navarro Tomás 1950, idézi Esgueva Martínez 2004: 89; Navarro Tomás 1977: 148-149, idézi Hualde 2020: 170; Voigt és Schüppert 2013: 322; Wong 2004). Más arányban találunk szótagredukciót a hangsúlyos és a hangsúlytalan szótagokban illetve ezek kombinációiban (vö. Aguilar 2003: 2112-2113; Alba 2006: 277; Cuenca Villarín 2000: 43; Navarro Tomás 1977: 148-149, idézi Hualde 2020: 170), a szótagtípus, vagyis a zárt és nyílt szótagok hatására vonatkozóan nincs egyetértés (Alba 2006: 278; Burchfield és Bradlow 2014: 270 és 274-275). Az adott nyelvben gyakrabban előforduló szavakra jellemzőbb a redukció, mint a ritkábbakra (Bybee 2000: 252, idézi Alba 2006: 274; Bybee 2002b, idézi Alba 2006: 275; Munson 2007 és Munson és Solomon 2004, idézi őket Tomaschek et al. 2014: 429), ahogy a szintaktikailag szorosan összetartozó szerkezetek esetében is gyakoribb a redukció (Hualde 2014: 78).

A spanyol nyelvben a magánhangzó-kapcsolatokat egyetlen szótagban, diftongusként (három magánhangzó esetén triftongusként) vagy különálló szótagokban, hiátusként is ejtethjük a nyelv szabályai alapján (vö. Hualde et al. 2010: 90-94). A spanyol azonban a hiátusok feloldását preferálja, ahogy a gyors beszédben is jellemző a hiátus diftongussá való redukálása (Alba 2006: 273; Hualde et al. 2010: 98; Navarro Tomás 1977: 148, citado por Hualde 2020: 175-176). A dolgozat egyik témáját jelentő szótagösszevonás (*sinalefa*) magánhangzó-kapcsolatok egy szótagban való ejtését jelenti szóhatáron, Espinosa (1924: 302) definícióját követve. A szakirodalom alapján a szótagösszevonás mind a félszigeti, mind pedig az amerikai nyelvváltozatokra jellemző (Hualde 2020: 175-176; Navarro Tomás 1977: 148, citado por Hualde 2020: 175). Ez alól csak azok a dialektusok (Paraguay és Bolívia területén) jelentenek kivételt, melyek a guarani indián nyelv hatására hangszalagzárát (glottális zárhang, [ʔ]) illesztnek be különösen a magánhangzóval kezdődő szavak elé, ezáltal megtartva a hiátust (Lipski 1996: 96-97).

A magyar nyelvre vonatkozóan a szakirodalom nem említi a szótagösszevonást mint a nyelv tipikus jellemzőjét, viszont olyan tényezőket sem említi, melyek a jelenség létezését megakadályoznák. A magyar anyanyelvűek spanyol beszéde esetén azonban problémát jelenthet a szótagösszevonás szempontjából az, hogy a magyar nyelven nem egyértelmű a diftongusok jelenléte (Szigetvári 2014), míg mások szerint nem is találhatók meg a nyelvben (Gósy 2004). Kysstra és de Graaf (1980/2003: 20) például a magyar [j] hangot más nyelvek diftongusainak félhangzóihoz hasonlítja, amit Kassai (1982/2003a: 25 és 1984/2003b: 34-35) fonológiai elemzésekkel cáfol. Az /au/ és /eu/ hangkapcsolatok diftongusként való kezelésére vonatkozóan különböző álláspontokkal találkozhatunk, melyek közül többen bizonyos szavakban diftongust, míg másokban hiátust vélnek látni (vö. Deme 1971-1972: 90; Kálmán és Nádasdy 2007: 123-124; Nádasdy és Siptár 1994: 173-174; Siptár 2003; Szigetvári 2014). Ez előbbieik alapján azt gondolhatjuk, hogy a diftongusok ejtése nehézséget okoz a magyar ajkú spanyol nyelvstanulók számára, melyet Hauser (1959: 41-42) az /ue/ kapcsolat szempontjából meg is erősít. Poller kutatása (2018b: 55-56) alapján azonban a B2-es szintű magyar nyelvstanulók beszédprodukciónak az /ie/ és az /ia/ magánhangzó-kapcsolatok a spanyol normához állnak közelebb, ahogy Sinka (2021: 32-33) tanulmánya alapján sem nehezítik a megértést a magyarok által produkált diftongusok.

A Vennemann által megfogalmazott szótagkapcsolat-törvények (1988; idézi Dressler és Siptár 1989: 39 és 1998: 45) szerint, ha szavak összekapcsolásakor két szótag szomszédossá válik, létrejöhet az úgynevezett átszótagolás, ami széles körben megtalálható a világ nyelveiben (Lahoz-Bengoechea és Jiménez-Bravo, megjelenés alatt). Az átszótagolás tekinthető egy „szintaktikai egységeket újraformáló folyamatnak” (Civit Contra 2018: 207; Oropeza Escobar 2012: 60), ami újraszervezi a szótagszerkezetet (Lahoz-Bengoechea és Jiménez-Bravo, megjelenés alatt).

A gyakorlati példákat tekintve Steriade (1988: 287) és Harris (1996: 181; idézi Him Fábrega 2015: 177-178) a VC.V szerkezet V.CV-vé való átszervezését emelik ki, mely alapján például az *el hombre* (vagyis az ‘a férfi’) kiejtése [e.lóm.bre] lesz (Civit Contra 2018: 215). Emellett azonban Vennemann (1988; idézi Dressler és Siptár 1989: 39 és 1998: 45) munkájából kiindulva Dressler és Siptár (1989: 39 és 1998: 45) arról is ír, hogy a szótagzárlat utolsó mássalhangzója akkor is áthelyeződhet a következő szótag szótagelőjébe, ha az adott szótagzárlat két mássalhangzóból áll, míg a következő szótagkezdet egyetlen mássalhangzóból. Civit Contra (2018: 207) alapján pedig a szótagösszevonást (*sinalefa*) is az átszótagolás egy típusának tekinthetjük.

Konkréten a spanyol nyelvben az átszótagolás (Selting et al. 2019: 73), és az ehhez hasonló jelenségek is gyakoriak (Civit Contra 2018), általános jellemzői a nyelvnek. Az átszótagolás különösen a CV szerkezetek vagy szóhatáron átívelő magánhangzó-kapcsolatok esetében gyakori (Puigvert Ocal 2016). Ezen felül akkor is tipikus a jelenség szóhatáron, amikor az adott kifejezésben az első szó mássalhangzóra végződik, a rákövetkező szó pedig magánhangzóval (vagy néma *h*-val) kezdődik: ilyenkor az említett mássalhangzó átkerül a következő szó kezdő magánhangzója mellé a szótagkezdetbe (Lahoz 2012: 136; Lahoz-Bengoechea és Jiménez-Bravo, megjelenés alatt; Selting et al. 2019: 73). Ennek a folyamatnak a következtében a szavak vagy szótagok közötti határ helye megváltozik, ez pedig kihatással van az adott szavak fonológiai és fonetikai alakjára (Oropeza Escobar 2012: 60).

Fontos kitérni arra is, hogy a spanyol nyelvben az adott nyelvváltozattól is függ az átszótagolás jelenléte és minősége. A félszigeti spanyolban például mindegyik mássalhangzó részt vehet az átszótagolásban, bizonyos ecuadori dialektusokban viszont néhány mássalhangzó (például a /s/ és a /n/) nem tud átszótagolódni, míg mások (mint a /l/) igen (Robinson 2012). Az aspirációt mutató dialektusok (lásd például Brown és Torres Cacoullos 2002) között is találunk különbségeket. A karibi és az argentinai Río Negro tartományban beszélt változatban az aspiráció az átszótagolás előtt megy végbe. Ezeken a területeken a *dos alas* (magyarul: 'két szárny') kifejezést így [do.^ha.la^h]-ként ejtik. Ezzel ellentétben viszont a Buenos Aires-i spanyolban az átszótagolás az aspiráció előtt következik be, és a *dos alas* kiejtése emiatt [do.sa.la^h] lesz: mivel valóban előbb történt meg az átszótagolás, az aspiráció nem lesz érvényes az immár szótagelőként viselkedő /s/ esetében (Kaisse 1999, idézi Lahoz-Bengoechea és Jiménez-Bravo, megjelenés alatt). A korábbiak mellett térjünk ki a paraguayi spanyolra és a yucatán-félszigeti dialektusra, hiszen ezekre jellemző hangszalagzár beékelése a magánhangzóval kezdődő szavak elé, melynek következtében nem tud megvalósulni az átszótagolás ezekben a környezetekben. Így például a *mis hijos* (magyarul: 'fiaim') kifejezést [mis.ʔi.xos]-ként ejtik (Lipski 2007; Michnowicz és Kagan 2016; Trawick és Michnowicz 2019, idézi Lahoz-Bengoechea és Jiménez-Bravo, megjelenés alatt).

A magyar nyelvben a szótagolás folyamatos és jobb-bal irányú, tehát újra kell alkalmazni morfológiai és fonológiai műveletek után. Előfordulhat az átszótagolás, amikor például a szótő utolsó szótagjának szótagzárlata átszótagolódik, amennyiben a hozzá járuló toldalék magánhangzóval kezdődik (Levin 1985, idézi Törkenczy és Siptár 2000: 87), lásd például az *ablakok* szót, melyet [ab.la.kok]-ként szótagolunk. Ennek ellenére azonban több elemzés mutat rá olyan esetekre, melyek alapján problémás az átszótagolás státusza a magyar nyelvben.

Szépe (2006: 87) alapján például az *elviszlek a [...]* kifejezés szótagolása *el.visz.le.ka* [el.vis.le.ka], ugyanis a *k*, a következő szótag szótagelőjébe kerül át, pontosabban a *k* a névelő (vagyis az *a*) üres szótagelő pozíciójába szótagolódik át. Ez a folyamat a morfémahatár megváltozásával is együtt jár, azonban ez a folyamattal együtt jár az a kritérium is, mely szerint az újonnan létrejött határ mindkét oldalán morféma marad, ennek a szabálynak viszont sem az „elviszle” (így hiányosan), sem pedig a „ka” (a betöltött szótagelővel) nem felel meg. Dressler és Siptár (1989: 39 és 1998: 45-46) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a szótagvégi /b d t/ mássalhangzóknak át kellene szótagolódniuk, a magyar nyelv azonban nem tolerálja /bm dm tn dl bf bv dv tm df/ kapcsolatokat (sem a zöngétlen megfelelőiket) a szótag elején. Ezt a konfliktust úgy oldja meg a magyar nyelv, hogy a problémás zárhang törlődik, lásd például a [d] hang a *mosd meg* alakban. Ennek a magyarázatnak igaznak kellene lennie a réshangokra és a zár-réshangokra is, viszont ezek sosem törlődnek. A szerzők szerint ez a terület további vizsgálatokat igényel.

4. Corpus y metodología

4.1. Puntos de partida y pregunta de investigación

Además del análisis contrastivo de la existencia de la sinalefa y de la resilabificación en el húngaro y en el español, una investigación también forma parte del presente trabajo. Como nos centramos en los dos rasgos suprasegmentales mencionados, recibimos una imagen más amplia si complementamos el marco teórico con un aspecto práctico. Por esta razón, hemos realizado una investigación empírica para analizar la situación y el posible desarrollo de la sinalefa y del resilabeo en la producción oral (lectura) de alumnos húngaros al usar la lengua española.

Algunos estudios ya presentados (Baditzné 2019 y 2020; Kovács, en prensa) sugieren la falta del encadenamiento o la fluidez en el habla de estudiantes húngaros de nivel B2 MCERL. A base de estos resultados anteriores, planteamos la pregunta si se puede mejorar más la pronunciación de los alumnos húngaros con respecto a estos aspectos al hacerles conocer los fenómenos en cuestión y al practicar su uso a través de diferentes actividades simples, o la imitación de la producción oral de los hablantes nativos resulta ser más eficaz con respecto al desarrollo mencionado.

Para investigar esta posibilidad, analizamos la producción oral (en forma de lectura) de estudiantes húngaros con respecto a la sinalefa y al resilabeo, antes y después de que hayan participado en una breve formación individual sobre los rasgos suprasegmentales en cuestión o que hayan sido expuestos a una grabación auténtica con habla nativa. El corpus y la

metodología utilizada durante el análisis los presentaremos en las siguientes secciones, junto con los resultados obtenidos.

4.2. Perfil de los informantes

Para la presente investigación, utilizamos un corpus de veinte grabaciones de audio procedentes de diez informantes húngaros, ocho mujeres y dos varones. Todos participaron voluntariamente en el proyecto. En cuanto a su edad, representaban aproximadamente la misma clase de edad: nacieron entre 1998 y 2003, es decir, tenían 18-23 años. En el tiempo de la recogida de datos, los diez eran alumnos de una universidad de Budapest, Hungría. Más precisamente, nueve informantes cursaban su primer año en Filología Hispánica y uno, su segundo. Tres personas eran estudiantes del Grado, cinco informantes estudiaban en la Formación continua de profesores, y dos personas realizaban estudios hispánicos en forma de un *mínor*⁷. A base de la programación de los tres programas universitarios, los informantes todavía no habían participado en cursos de fonética española.

Además de lo que acabamos de presentar, debemos ofrecer información con respecto al perfil lingüístico de los participantes también. Cada uno de ellos (y también sus padres) tenían el húngaro como lengua materna, y ninguno de los informantes había vivido en países hispanohablantes durante más de un mes. Tres de ellos había ido a escuela secundaria bilingüe, así habían recibido certificado de nivel C1 MCERL del español, dos participantes habían aprobado un examen de lengua de nivel B2 MCERL, y tres personas habían hecho el bachillerato del nivel avanzado (nivel B2 MCERL, más o menos), uno de ellos había participado en un curso preparatorio del español y uno había aprobado un examen de lengua de nivel C1 MCERL también⁸. Una persona había hecho el bachillerato de nivel medio (nivel B1 MCERL, más o menos), y un informante estimó su nivel alrededor de B2 (no teniendo certificado oficial). Como característica general, ninguno de los diez informantes había aprobado el examen de Reválida de nivel B2 MCERL de su universidad. También debemos añadir que, por el sistema educativo de Hungría, los estudiantes de escuelas bilingües pueden recibir un certificado de nivel C1 MCERL después de hacer el bachillerato de nivel avanzado (que equivale aproximadamente al nivel B2 MCERL) y un examen de nivel medio de dos asignaturas en la lengua meta (por ejemplo, Matemáticas y Geografía, pero en español)⁹. Así, este tipo de certificado no necesariamente significa que los alumnos de los bilingües dominen

⁷ En la universidad de los informantes, un *mínor* funciona como complemento del Grado, y vale 50 créditos.

⁸ Según su opinión, no obstante, en el tiempo de la recogida de datos, su nivel ya no alcanzaba el nivel C1 MCERL.

⁹ Cf. https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20190206_kettannyelv_u_iskola_nyelvvizsga

el español en el nivel C1 MCERL. La siguiente tabla resume la información presentada sobre el nivel de nuestros informantes.

INFORM.	TIPO DE ESCUELA	TIPO DE EXAMEN	NIVEL	NOTAS
01	bilingüe	bachillerato	C1	más bien B2-C1
02	monolingüe	examen de lengua	B2	
03	monolingüe	examen de lengua + bachillerato de nivel medio	B2	
04	preparatorio	bachillerato de nivel avanzado	B2	
05	bilingüe	bachillerato	C1	más bien B2-C1
06	monolingüe	bachillerato de nivel medio	B1	
07	monolingüe	bachillerato de nivel avanzado	B2	
08	monolingüe	examen de lengua + bachillerato de nivel avanzado	C1	más bien B2-C1
09	bilingüe	bachillerato	C1	más bien B2-C1
11 ¹⁰	monolingüe	-	aprox. B2	

Tabla 1. La formación y el nivel de español de los informantes.

Vale la pena mencionar, además, que todos los informantes hablaban el inglés. Cuatro participantes habían hecho un examen de lengua de nivel B2 MCERL, una persona había aprobado el bachillerato de nivel avanzado, y cinco informantes determinaron su propio nivel: B1 MCERL (una persona) y C1 MCERL (cuatro personas). También es importante destacar que una participante también tenía formación de mediadora de créditos y seguros tanto de Hungría como de España.

4.3. Proceso de la investigación

4.3.1. Pretest

Como se ha mencionado ya, en esta investigación, analizamos la lectura de estudiantes universitarios en el espejo de la sinalefa y de la resilabificación. La lectura es significativamente diferente del habla espontánea (Wacha 2017: 63 y 109), porque en el caso de la lectura, solo se tiene que prestar atención a la planificación de la articulación, y al contenido o al diseño formal no (Bóna 2016: 166). Por otra parte, al hablar espontáneamente, no se produce un texto previamente formulado (Gósy 2004: 242), y como la planificación y la producción ocurren paralelamente, el habla espontánea será más lenta que, por ejemplo, la lectura (Levelt 1999, citado por Váradi y Beke 2013: 26-27). Hemos elegido este tipo de habla (la lectura), porque resulta más fácil la comparación de la producción oral de los informantes:

¹⁰ En la numeración de los participantes no aparece el número diez, porque los informantes fueron recogidos de un corpus más grande.

si realizan el mismo texto ya preparado tanto en la fase *pretest* como en el *postest*, es posible medir si su habla se ha mejorado con respecto a los aspectos en cuestión o no.

Los estudiantes universitarios se enteraron de la posibilidad de participar en la investigación, junto con la lista de siete frases que tenían que leer, a través de sus docentes de la universidad, a las cuales nosotros nos habíamos dirigido con nuestra petición de buscar informantes. Las frases contenían ejemplos de sinalefa (ocho casos en total) y de resilabificación (once casos en total) también, y proceden de la nueva edición del manual *Aula Internacional 1* (2015) de Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garmendia (Más ejercicios de la Unidad 2, página 130, ejercicio 17). La lista de la frases también se encuentra entre los Apéndices (sección 1).

Los alumnos también recibieron información sobre el siguiente paso de la investigación, la participación en una videollamada de unos 15-30 minutos. Si querían participar (recibiendo puntos extra en uno de sus cursos), se grabaron leyendo las siete frases, y nos enviaron la grabación en forma de archivo adjunto de un correo electrónico. Como algunos de las grabaciones recibidas tenían los formatos *.m4a* o *.amr*, no compatibles con el programa usado para el análisis, tuvimos que convertir las grabaciones en formato *.wav*. Para esto, utilizamos tres páginas web¹¹, y en el proceso no se alteró la calidad de las grabaciones. Una persona envió su grabación en el formato *.mp3*, que convertimos en *.wav* en el programa informático *Praat* (Boersma y Weenink 2021).

4.3.2. Postest

Después de obtener los datos del *pretest*, se eligió por correo electrónico una fecha para realizar el siguiente paso de la investigación, la videollamada. Esta fase se ejecutó a finales de diciembre de 2021 y en un caso en marzo de 2022 en la plataforma *Microsoft Teams*, y por dificultades técnicas, una vez en la plataforma *Zoom*. En cada caso, habían pasado al menos ocho días (media: 14,5 días) entre el envío de la grabación por parte del informante y la fecha de la videollamada.

El *postest* se realizó en húngaro para reducir el posible estrés de los estudiantes y para facilitar el entendimiento. Para romper el hielo, se preguntó a los alumnos sobre su día, si tenían problemas técnicos (cámara, micrófono). También presentamos el esquema de la llamada, pero para mantener la objetividad y para no estar influidos, los participantes no conocían los detalles ni los objetivos de la investigación. Además, los informantes dieron su consentimiento para

¹¹ <https://audio.online-convert.com/es/convertir/m4a-a-wav>, <https://cloudconvert.com/m4a-to-wav> (mp4) y <https://convertio.co/es/amr-wav/> (amr)

grabar toda la videollamada; esto tenía importancia en el proceso de hacer a los estudiantes conocer las condiciones de la investigación y de sus propios derechos: como parte de la videollamada, le leímos una declaración de consentimiento a cada informante, y si la aceptaron, dijeron en voz alta “doy mi consentimiento” (en húngaro, “beleegyezem”). Así, almacenamos su declaración en forma de vídeo, y se encuentra el texto entre los Apéndices (sección 2).

Después de la declaración de consentimiento, preguntamos a los informantes sobre sus datos personales relevantes considerando los objetivos de la presente investigación. Estos datos ya se los han presentado en la sección 4.2.1. *Perfil de los informantes*. Luego, dividimos a los informantes en dos grupos, como nuestra pregunta de investigación (véase la sección 4.1. *Puntos de partida y pregunta de investigación*) se refiere a los efectos de conocer los rasgos suprasegmentales y de la imitación implícita. Así, cinco personas (individualmente) participaron en una formación sobre las reglas de los fenómenos de sinalefa y resilabificación, que trató la sinalefa y el resilabeo en una forma obvia, abierta. Los otros cinco informantes, por otra parte, se expusieron a una grabación auténtica. Primero, presentamos el proceso de la formación.

Como introducción al tema, hablamos con los estudiantes sobre la impresión de que los hispanoparlantes hablan muy rápidamente, y también mencionamos ya en este punto que íbamos a conocer dos fenómenos que podrían contribuir a esta sensación. Empezamos con el reconocimiento del resilabeo a través de pares mínimos. Los informantes escucharon dos muestras de audio (separadamente) que contenían expresiones ambiguas (“venden aves aquí” e “imagen del oro”)¹², y tuvieron que decidir de qué producto se hablaba y qué se veía en la imagen. El objetivo de esta actividad era desconcertar a los alumnos y mostrarles que era posible pronunciar la misma manera dos frases diferentes. Si los alumnos no reconocieron esta ambigüedad, nosotros planteamos la pregunta si era posible una expresión diferente de los que ellos habían mencionado.

Como siguiente paso, compartimos nuestra pantalla en la videollamada, y le explicamos a cada informante las reglas de resilabeo con la ayuda de apuntes sencillos y no necesariamente de calidad científica. En este caso también utilizamos la lengua materna de los alumnos (como todavía no habían participado en un curso de fonética y fonología que les hubiera podido enseñar los términos de esta área), y presentamos las reglas en una forma frontal. Habíamos elegido este método por la posibilidad de ahorrar tiempo y porque en las siguientes etapas el

¹² Las expresiones habían sido inspiradas por Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo (en prensa), y los audios los habíamos creado por un robot en línea (<https://texttospeechrobot.com/tts/es/texto-a-voz/>), teniendo en cuenta la importancia de la diversidad. Por esta razón, la expresión “venden aves aquí” la leyó una voz de un hombre hablante del español peninsular y la expresión “imagen del oro” la leyó una mujer latina.

“docente” iba a tener un papel más bien facilitador. En esta misma fase, los estudiantes pudieron probar la pronunciación de expresiones que contenían resilabeo (en la sección de los ejemplos). Los apuntes teóricos utilizados se encuentran entre los Apéndices (sección 3), junto con las reglas de sinalefa.

Después, se compartió un *handout* en forma de *Google Docs*¹³ con cada informante, donde se podía practicar editando el documento incluso paralelamente, es decir, tanto nosotros como el participante dado podíamos editar el archivo a la vez y podíamos ver las operaciones de la otra parte. Un ejemplo del *handout* se encuentra entre los Apéndices (sección 4). Aquí, en el *handout* mencionado, nos centramos más bien en actividades de forma percepción, es decir, en vez de pronunciar frases inmediatamente según las reglas aprendidas, los alumnos tuvieron que reconocer los posibles contexto del fenómeno aprendido. Las actividades del documento sobre el resilabeo eran los siguientes: marcar las sílabas a base de la pronunciación en una frase tipo *wordsnake*, y destacar los posibles contextos de resilabeo en trabalenguas (ejercicios 1 y 2, respectivamente). En el caso de la sinalefa, se utilizó el mismo *handout* para introducir o hacer descubrir el fenómeno de la sinalefa: los estudiantes escucharon una canción y señalaron las partes de la letra en las cuales se oía pronunciación un poco diferente de la ortografía. Esta actividad también se encuentra en la sección 4 de los Apéndices (ejercicio 0). Luego, de manera semejante al caso de la resilabificación, se explicaron las reglas de la sinalefa con la ayuda de los apuntes teóricos compartidos (Apéndices, sección 3). Como repaso, se realizó una actividad de marcar los posibles contextos de sinalefa y/o de resilabeo en frases simples (ejercicio 2 de la parte *Közös*, es decir, “Común”).

En vez de la enseñanza explícita, el otro grupo de informantes escuchó una grabación después de la parte administrativa. Estas personas no recibieron ningún tipo de información sobre la sinalefa o la resilabificación, y escucharon la grabación tres veces, una audición tras otra, sin comentarios. En dicho audio, una hablante nativa lee en voz alta las siete frases de *Aula Internacional 1* (Corpas et al. 2015). La mujer nativa representa el español andaluz, y en su producción oral, las /s/ posnucleares tienen un estatus inestable, es decir, se aspiran o se eliminan.

Después de la formación o de la audición, pero aún como parte de la videollamada, los informantes unánimemente produjeron el llamado posttest. En esta fase, les pedimos a los alumnos que leyeran las mismas siete frases que en la fase *pretest*. Para esto, compartimos con ellos la lista de frases. En esta investigación, queremos analizar los resultados de la enseñanza explícita y de la imitación, por este motivo, no queríamos influir en la producción oral con más

¹³ <https://docs.google.com/document/u/0/>

instrucciones. Así, les dimos tiempo para prepararse y era posible leer las frases varias veces. Sin embargo, la repetición de la lectura de las oraciones no era obligatoria (los informantes podían decidir si estaban satisfechos con su lectura), y tampoco pedimos que las leyeran siguiendo las reglas de sinalefa y resilabificación. Debemos destacar que las dos fases (*pretest* y *posttest*) no compartieron las mismas circunstancias, o sea, los informantes primero leyeron las frases individualmente con la oportunidad de prepararse, mientras que en el *posttest*, tuvieron que leerlas durante la videollamada. No obstante, la metodología usada sí que coincidió en el grupo de enseñanza explícita y en el de la imitación, así que es posible la comparación de los resultados de los dos grupos.

4.3.3. Análisis de los datos: segmentación y anotación

Después de la realización de las videollamadas, se almacenaron cuatro grabaciones por informante: la lectura de las siete oraciones previa a la formación (véase sección 4.2.2.1. *Pretest*) en forma de audio, la entera videollamada en forma de vídeo (será eliminada en el futuro), la parte de la declaración de consentimiento en forma de vídeo (cortada de la videollamada), la lectura de las siete frases después de la formación sobre la sinalefa y resilabeo en forma de audio (*posttest*, también cortada de la videollamada). Para cortar la videollamada, se utilizó el programa *Editor de vídeo* (*software* propio de *Microsoft*, automáticamente asequible en *Windows*), y para convertir la lectura de las frases después de la formación, se utilizó un convertidor en línea¹⁴. Además, se cambió el nombre de los archivos a base del número del informante en cuestión, por ejemplo, en el caso de las lecturas: “01_pre” (*pretest*) y “01_post” (*posttest*).

Los pasos preparativos los siguió la edición del corpus en el programa fonético-acústico *Praat* (Boersma y Weenink 2021): dos muestras de audio, lecturas, por informante (*pretest* y *posttest*), es decir, veinte grabaciones en total. Primero, convertimos los audios en grabaciones de sonido monoaural con la ayuda de *Praat* para facilitar las ediciones adicionales. Luego, se segmentaron y se anotaron los audios en el mismo *software*, es decir, se separaron y marcaron de manera diferente las pausas y titubeos, y se añadió la transcripción de las partes (segmentos) de habla (Gósy y Menyhárt [eds.] 2003: 295, citado por Bóna 2007: 17). De acuerdo con los métodos anteriores de la literatura especializada (Shrosbree 2015; Goldman-Eisler 1973 y Guaitella 1996, ambos trabajos citados por Blondet 2001: 8; Gósy 1997: 133), se trataron como pausas de habla los segmentos silenciosos de al menos 200 ms de longitud. Por otra parte, a

¹⁴ <https://cloudconvert.com/mp4-to-wav>

base de Bóna (2005: 237 y 2007: 70 y 94) y de Gocsál (2001: 65), el alargamiento de los sonidos no lo consideramos como titubeo, sino como parte de la producción oral.

También debemos extendernos sobre el estatus especial de las oclusivas y africadas sordas. Mientras que las oclusivas y africadas sonoras muestran “una barra de sonoridad” en el sonograma (Quilis 1999: 207), porque las cuerdas vocales vibran durante la oclusión ya (Hualde 2014: 131), en el caso de sus equivalentes sordos, las cuerdas vocales no producen vibración (Quilis 1999: 24), y no se encuentra ningún tipo de energía sino solo silencio en la fase de oclusión, porque no se emiten sonidos (Hualde *et al.* 2010: 58 y Hualde 2014: 45). Esta fase muda (Neuberger y Gráczí 2013: 160) puede causar dificultades, porque como interlocutor, la percibimos como pausa por la ausencia de representación acústica (Bóna 2007: 13), aunque no lo es (Gósy 2004: 207): la fase de oclusión al inicio del discurso ya forma parte de la articulación (Markó 2005: 56). Así, la segmentación también resulta ser complicada cuando se encuentra una pausa ante una oclusiva o africada, porque no se puede distinguir su fase de oclusión de la pausa (Tóth y Kocsor 2003: 137). Para resolver este problema, a base de los resultados de Neuberger y Gráczí (2013: 166) sobre el idioma húngaro y de Iribar Ibabe y Túrrez Aguirrezábal (2010) sobre el español¹⁵, adelantamos el punto inicial de los segmentos correspondientes con 50 milisegundos. Es decir, modificamos los segmentos en el caso de las palabras que empezaban con una /p, t, k, tʃ/ y las que precedía una pausa.

Debemos mencionar, además, que para posibles utilizaciones futuras, se realizaron tanto la segmentación como la anotación en varios niveles, con varios métodos. Por ejemplo, segmentamos las frases enteras y las anotamos con una transcripción fonémica (nivel 1) y fonética también (nivel 2). La transcripción fonémica no contenía diptongos, así, tampoco los fenómenos de sinalefa, y representaba las unidades “intentadas”, que, junto con las unidades omitidas, se refieren a la planificación del habla y probablemente a la percepción también (Trouvain y Möbius 2014: 276). Además, según Trouvain *et al.* (2001: 156), los fonemas realizadas expresan mejor la velocidad de articulación. Por otra parte, la transcripción fonética se centra en el nivel del habla (en contraste con la fonológica, que se realiza en el nivel del idioma), cuando el único objetivo es la representación de ciertas formas de la lengua sin mostrar regularidades o sistemas (Quilis 1999: 50). Así, varios autores, al medir la velocidad de habla y de articulación, sugieren más bien la marcación de solo las unidades realizadas (véanse, por ejemplo, Bóna 2007: 8; Koreman 2006, citado por Bóna 2014: 117). En nuestro caso, este tipo

¹⁵ Neuberger y Gráczí examinaron la duración de ruptura de la oclusión en la producción oral de diez informantes húngaros en el caso de la /t/. Sus datos mostraron una duración media entre 21,4 y 31,3 milisegundos (Neuberger y Gráczí 2013: 166, Tabla 2). Iribar Ibabe y Túrrez Aguirrezábal (2010) investigaron las consonantes /p t k/ y sus resultados mostraron las cifras medias de 51,055 ms /p/; 47,035 ms /t/; 44,085 ms /k/.

de anotación mostraba la pronunciación esperada según las reglas del español: transcribimos las frases teniendo en cuenta la presencia de los diptongos y también las reglas de la sinalefa, que era indispensable por los objetivos de nuestra investigación¹⁶.

Para esta misma investigación, segmentamos las secuencias de palabras en las cuales podía aparecer sinalefa y/o resilabeo (nivel 3), y para obtener datos incluso más precisos, también segmentamos las secuencias de dos sonidos en las fronteras entre palabras, en los mismos contextos de posible sinalefa o resilabeo (nivel 4). Era importante la segmentación en estos niveles también para poder medir la duración de solo estos segmentos sin las otras partes de la frase que habrían podido influir en la duración de la frase total. Por ejemplo, en algunos casos, los informantes aplicaron una pausa dentro de la frase dada para poder realizar más tarde la sinalefa o la resilabificación. En los niveles 3 y 4, se añadió una transcripción fonética para poder representar los dos rasgos suprasegmentales en cuestión. En el caso de todos los niveles, utilizamos los caracteres del Alfabeto Fonético Internacional (AFI; o IPA, *International Phonetic Alphabet* en inglés) para la transcripción, sin embargo, solo los caracteres fonémicos: representamos los alófonos solo en los diptongos, porque el lugar de articulación de los sonidos resulta irrelevante según los objetivos de nuestra investigación. Tampoco representamos los acentos prosódicos.

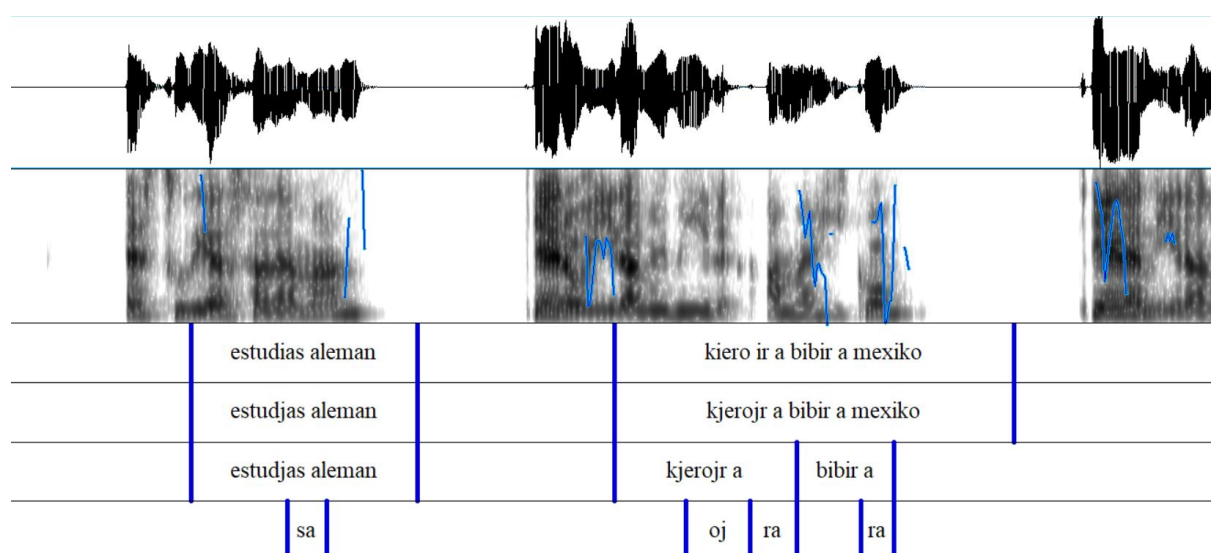


Figura 1: Segmentación y anotación en el programa *Praat*.

¹⁶ La posible realización del resilabeo no la señalamos, como en este caso se trata de la posición de los sonidos (como coda o ataque de la siguiente palabra), y no de su omisión o de su estado débil (por ejemplo, cuando una vocal se convierte en una deslizada).

4.3.4. Cálculos y métodos

Como hemos dicho, segmentamos y anotamos la lectura de los informantes en varios niveles, y medimos la duración de los segmentos obtenidos. Sin embargo, por las limitaciones de extensión del presente trabajo, solo el nivel de los sonidos participó en este mismo análisis, es decir, las secuencias de sonidos en las que se esperaba sinalefa o resilabeo las incluimos en nuestros cálculos. Los niveles de las frases y de las palabras se mostrarán solo para ilustrar el contexto de los sonidos, y su análisis formará parte de futuras investigaciones.

También hemos mencionado ya (véase la sección 4.2.2.1. *Pretest*), las siete frases que leyeron los participantes contenían ocho casos de sinalefa y once casos de resilabificación (así diecinueve ejemplos de los dos fenómenos por persona), y como teníamos cinco informantes y medimos los *pretest* y los *posttest* también, analizamos 380 segmentos en el nivel de las secuencias de sonidos en total¹⁷. Sin embargo, de los 380 casos tuvimos que omitir algunos segmentos de nuestro análisis por varias razones, que detallamos en este apartado. Como nuestra investigación pretende comparar la producción oral antes y después de una formación sobre los dos rasgos suprasegmentales, si un segmento deja de formar parte del análisis, su equivalente (o del *pretest* o del *posttest*) también quedará fuera de los cálculos. Así, debíamos omitir dieciséis segmentos (ocho, más ocho, como sus equivalentes) por pausas dentro de las secuencias de sonidos. Como hemos presentado ya (4.2.2.3. *Análisis de los datos: segmentación y anotación*), las pausas más largas de 200 ms las excluimos del análisis. Además, perdimos diez segmentos, porque dos informantes habían leído unas frases con errores (seis segmentos eran erróneos, y cuatro quedaron fuera por ser equivalente del *pretest* o del *posttest*). También tuvimos que omitir dos segmentos (un segmento más su equivalente) por una grabación interrumpida, y así no todos los sonidos aparecían en el audio¹⁸. Por fin, en total, pudimos analizar 352 ejemplos (170 de la enseñanza explícita y 182 de la imitación) de sinalefa o resilabificación en nuestro corpus.

Medimos la duración de cada uno de los 352 segmentos en el programa *Praat*. Luego, comparamos la duración de las mismas secuencias de sonidos del *pretest* y del *posttest* en el caso de todos los cinco informantes. Para esto, creamos siete tablas (una tabla por frase) por grupo en *Word*, y también añadimos comentarios para tomar notas de nuestras ideas (por ejemplo, para no olvidar por qué se debía omitir un segmento del análisis). Otra vez, las

¹⁷ En el nivel de las palabras o de secuencias de palabras, obtendríamos una cifra diferente, porque en algunos casos, segmentamos una parte del habla de varias palabras, por ejemplo, de tres palabras en el caso de “quiero ir a” (un solo segmento), pero esta expresión contenía tres ejemplos de sinalefa y resilabeo, así que formamos tres segmentos en vez de uno.

¹⁸ En algunos casos, sin embargo, las pausas, la grabación interrumpida, la lectura errónea o lapsus no influyeron en las secuencias analizadas.

limitaciones de este trabajo nos permiten la investigación solo de los efectos de la enseñanza explícita y de la imitación. Por esta razón, ahora no trataremos de exponer la posible presencia de los fenómenos en el habla de los informantes en el *pretest*. Nuestros datos y resultados obtenidos los presentaremos en la siguiente sección.

Magyar nyelvű összefoglaló

Empirikus kutatásom célja az volt, hogy a szótagösszevonás és az átszótagolás helyzetét és lehetséges fejlesztését vizsgáljam magyar ajkú spanyol nyelvtanulók beszédprodukciónak. Kutatási kérdésem az volt, hogy azzal javítható-e inkább az adatközlők kiejtése, hogy megismerik az említett jelenségek szabályait és gyakorolják alkalmazásukat, vagy célnyelvi beszédminta imitálása ér-e el nagyobb hatást. Ehhez összesen húsz hangfelvételt elemeztem, melyek tíz főtől (nyolc nő, két férfi) származnak. A résztvevők első- és másodéves egyetemisták voltak a felvétel idején, 18-23 évesek, és körülbelül B2-es KER szinten beszéltek a spanyol nyelvet.

Kutatásomban olvasást vizsgáltam, így első lépésként az adatközlők hét mondatot (Corpas et al. 2015) olvastak fel, és az erről készült felvételt elküldték a dolgozat szerzőjének. Ezt követően, legalább nyolc nappal a hanganyag beérkezése után minden adatközlő egy egyéni, magyar nyelvű videóhívásban vett részt. A személyes adatok felvétele után az adatközlők beleegyezésüket adták ahhoz, hogy felvétel készüljön a videóhívásról. Ezt követően a résztvevők fele, vagyis öt fő explicit tanításban vett részt, mely során megismerték a szótagösszevonást és az átszótagolást, illetve ezek szabályait. Ezután a frontális szakasz után az adatközlőknek volt lehetőségük gyakorolni a két kérdéses jelenség felismerését több feladat által. A kutatás résztvevőinek másik fele, szintén öt fő, explicit tanítás helyett háromszor meghallgattak egy olyan hangmintát, melyen egy anyanyelvi beszélő olvassa fel azokat a mondatokat, melyeket korábban ők maguk is felvettek.

Utolsó lépésként, de még a videóhívás részeként minden résztvevő, vagyis akár explicit tanításon vett részt, akár hangfelvételt hallgatott, újra felolvasta a már többször említett hét mondatot. Mivel a két különböző módszer hatásainak vizsgálata a kutatás fő célja, az adatközlők nem kaptak semmilyen utasítást arra vonatkozóan, hogy hogyan olvassák fel a mondatokat, vagy hogy alkalmazniuk kellene-e a tanultakat (az egyik csoport esetében). Fontos kiemelni, hogy a két fázis (videóhívás előtti és közbeni mondatfelolvasás) körülményei nem egyeztek meg abból a szempontból, hogy első alkalommal egyénileg vették fel a felolvasásukat, második esetben azonban a kutatás vezetőjének jelenlétében, videóhívás részeként olvasták fel a mondatokat. Ez azonban amiatt nem okoz problémát, hogy a két

csoport között azonban nem volt különbség, tehát az explicit tanítás és az imitálás összehasonlítása nem veszítette érvényét.

A videóhívások lejátszását követően került sor a gyűjtött minták elemzésére. A videóhívásokból kivágtam a második felolvasásokat, és az interneten¹⁹ hangfájllá konvertáltam őket. Az összesen húsz felvételt (tíz adatközlő első és második felolvasása) a *Praat* nevű programban szegmentáltam és annotáltam, vagyis különválasztottam a szüneteket a tényleges beszédprodukciónál és feliratoztam az elhangzott beszédet (Gósy és Menyhárt [szerk.] 2003: 295, idézi Bóna 2007: 17). Fontos azonban kiemelni, hogy ebben a munkában csak a szótagösszevonást és átszótagolást tartalmazó hangkapcsolatokat elemeztem, a szókapcsolatokat és a teljes mondatokat nem. Az annotáláshoz a Nemzeti Fonetikai Ábécé (IPA) karaktereit használtam.

Korábbi szakirodalmi módszerekkel (Shrosbree 2015; Goldman-Eisler 1973 és Guaitella 1996, idézi őket Blondet 2001: 8; Gósy 1997: 133) megegyezően szünetnek azokat a néma szakaszokat tekintetem, melyek legalább 200 ms hosszúak voltak. Bóna (2005: 237 és 2007: 70 és 94) és Gocsál (2001: 65) alapján a hangmegnyúlást a beszédprodukciónak részeként kezeltem. Érdekes kitérni a zöngétlen zárhangok és zár-réshangok helyzetére is, melyek néma szakaszát (Neuberger és Grácsi 2013: 160) szünetként érzékeljük, mivel nincs akusztikai lenyomatuk (Bóna 2007: 13), pedig valójában az artikulációs részét képezik (Markó 2005: 56). Emiatt a magyar (Neuberger és Grácsi 2013: 166) és a spanyol nyelvre (Iribar Ibabe és Turrez Aguirrezabal 2010) vonatkozó kutatások adatait figyelembe véve 50 ms-mal előrébb helyeztem azoknak a szakaszoknak a kezdetét, ahol egy néma szünetet /p, t, k, tʃ/-vel kezdődő szó követ.

Mivel mind a hét mondatot kétszer olvasta fel a tíz adatközlő, és a mondatokban nyolc példa volt szótagösszevonásra és tizenegy átszótagolásra, összesen 380 szakaszban volt megtalálható a két jelenség valamelyike. Bizonyos esetekben azonban nem tudtam elemezni a kérdéses szakaszt például szünettartás vagy hibás felolvasás miatt, ezért végül összesen 352 esetet vizsgáltam (170 eset az explicit tanítás és 182 az imitálás csoportjából). A 352 szakasz hosszát a *Praat* programban mértem meg. A kapott adatokat táblázatban vezettem, összehasonlítva az első és a második felolvasás során mért időtartamokkal minden kontextus és adatközlő esetében.

5. Resultados

El objetivo de nuestra investigación era el análisis de los efectos de la enseñanza explícita y de la imitación en el caso de la aplicación de la sinalefa y la resilabificación. Es

¹⁹ <https://cloudconvert.com/mp4-to-wav>

decir, queríamos saber si los alumnos húngaros aplicarían la sinalefa y la resilabificación, reduciendo la duración de las secuencias de sonidos que los contenían, más frecuentemente después de una formación o más bien al imitar el habla nativa. Para poder examinar las influencias de la enseñanza explícita y de la imitación, comparamos la duración de las secuencias (segmentos) con sinalefa o resilabeo producidas durante el *pretest* y el *posttest*, en el caso de los dos grupos (formación e imitación) separadamente.

En esta sección, presentaremos nuestros resultados obtenidos de la siguiente manera: primero, detallamos los datos con respecto a la enseñanza explícita, luego los en cuanto a la imitación, y por fin, ofreceremos un resumen para clarificar y enfatizar las diferencias entre los dos grupos. Por las limitaciones de extensión, aparecerán solo las cifras medias (a base de los cinco informantes por grupo); los datos más detallados se encuentran entre los Apéndices, en la sección 5. Como investigamos dos rasgos suprasegmentales, sus resultados correspondientes siempre se mostrarán en apartados diferentes.

5.1. Enseñanza explícita

5.1.1. Sinalefa

De las siete frases (véanse en la sección 1 de los Apéndices) que formaban la base de nuestro corpus, ocho ejemplos de sinalefa aparecieron en cinco frases. Cinco informantes leyeron las frases en este grupo, y cada uno de ellos lo hizo dos veces (*pretest* y *posttest*). Así, analizamos setenta y dos realizaciones de sinalefa en total en el caso de la enseñanza explícita, excluyendo los casos problemáticos (como detallado en la sección 4.2.2.4. *Cálculos y métodos*).

La siguiente tabla resume nuestros resultados obtenidos. Como hemos mencionado ya, en esta sección presentamos solo las cifras medias. En la tabla, en cada sección, se ve la frase en la cual aparecieron los ciertos contextos de sinalefa (primera columna). Además, si no pudimos analizar la secuencia de sonidos en cuestión en el habla de cada uno de los informantes, en esta misma columna, hemos dado el número de los participantes cuya producción oral formaba parte de nuestros cálculos. En las columnas “pre duración” y “post duración”, ilustramos la duración media de los segmentos con sinalefa antes (“pre”) y después (“post”) de la formación en la cual participaron los cinco informantes. Entre paréntesis, se representa la desviación entre los datos (por categoría). La parte “informantes” se refiere a la proporción de los participantes en cuya lectura se experimentó aceleración en el contexto dado, comparando con la duración del *pretest*. Por ejemplo, 100% significa que la duración en el *posttest* disminuyó en el caso de cada uno de los cinco informantes. La columna “diferencia”,

por otra parte, representa la comparación de la duración del *pretest* con la del *posttest*. Un porcentaje negativo sugiere aceleración en el *posttest* en comparación con el *pretest*, mientras que los porcentajes positivos muestran que en vez de aceleración, la duración media de la secuencia de sonidos en cuestión aumentó.

HABLO UN POCO DE INGLÉS (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ow]	0,1946 (0,0314)	0,147 (0,0497)	100%	-24,46%
[ej]	0,1595 (0,0285)	0,1318 (0,0382)	100%	-17,37%
LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY INTERESANTE (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[aj]	0,1456 (0,0261)	0,182 (0,1145)	40%	+20%
[e]	0,1276 (0,0386)	0,1331 (0,0462)	60%	+4,13%
QUIERO IR A VIVIR A MÉXICO (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[oj] (4 inf.)	0,2724 (0,0746)	0,3293 (0,1472)	25%	+17,28%
QUIEREN IR AL MUSEO REINA SOFÍA Y CONOCER EL ARTE ESPAÑOL (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[aj] (2 inf.)	0,2862 (0,075)	0,1363 (0,004)	100%	-52,38%
[e]	0,1332 (0,0492)	0,1085 (0,0187)	40%	-18,54%
LAS EXCURSIONES DE ESTA SEMANA NO SON INTERESANTES (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[e]	0,1166 (0,0453)	0,1673 (0,088)	40%	+30,3%

Tabla 2. La frecuencia de la aceleración en los contextos de sinalefa (enseñanza explícita).

Como la tabla sugiere, la enseñanza, es decir, la explicación abierta y la práctica de la sinalefa logró acelerar la pronunciación de los contextos de dicho fenómeno en el 63,13%, que supera la mitad de los casos en total. También es importante destacar que en tres de los ocho casos se aumentó la velocidad de los contextos de sinalefa en el habla de todos los informantes (véanse las casillas con 100%). En cuanto a la aceleración de la duración de los contextos en el *pretest* y *posttest*, los datos obtenidos sugieren una aceleración de 5,13%: la mayor cifra en el caso de aceleración es 52,38%, sin embargo, también vemos que en algunos casos aumentó la duración de los contextos de sinalefa (incluso con un 30,3% una vez), es decir, no se realizó aceleración.

Vale la pena echar un vistazo a las posibles diferencias de los dos tipos de sinalefa también: en el caso de la contracción de vocales idénticas (tres ejemplos en total), vemos una aceleración media en el *posttest* en el caso del 46,67% de los informantes. Sin embargo, la

reducción de la duración de los contextos muestra una cifra positiva (5,3%), que sugiere que la duración media aumentó. Este fenómeno se debe al hecho de que pocos informantes (cuyo número bajo no influye en el término medio de la proporción del número de los participantes) produjeron una pronunciación tan lenta que ya esta mostraba su efecto negativo en la cifra de la aceleración, reduciéndola. Por otra parte, las contracciones en diptongos (cinco casos) muestran una aceleración en el posttest en el 73% de los informantes, y este fenómeno se eleva al 11,39% (de los contextos). Parece ser interesante la diferencia vista entre las vocales idénticas y los diptongos, especialmente si pensamos en las reglas complejas de la diptongación en el español. Además, la lentitud en el caso de las vocales idénticas es posible que se deba a la tendencia experimentada en el habla de varios informantes: estos participantes intentaron contraer las palabras separadas manteniendo la pronunciación de la vocal en cuestión, así causando una vocal alargada entre las palabras. No obstante, esta posibilidad debemos analizarla más detalladamente.

También debemos mencionar el caso especial de la frase “Quieren ir al Museo Reina Sofía y conocer el arte español”. Como la tabla de arriba también sugiere, en el contexto [aj] entre las palabras “Sofía y”, pudimos medir la duración en la producción de solo dos personas (en vez de cinco). La explicación de todo esto se encuentra en la proporción alta de realizar pausas entre las dos oraciones coordinadas. Este fenómeno nos hace realizar en el futuro el análisis de los posibles efectos de la sintaxis, como la extensión de la frase.

Como nuestro corpus resulta ser heterogéneo en varios aspectos, deberíamos incluir datos con respecto a estas variables también para poder ver si estas pueden tener influencia en los resultados o no. La siguiente tabla muestra los datos de los ocho contextos de sinalefa, sin diferenciar las frases y expresiones en las cuales los contextos aparecieron, y tampoco trata separadamente los diptongos y las vocales idénticas. En contraste con la Tabla 2, en este caso solo representamos el porcentaje de los contextos que mostraron aceleración en el posttest (columna “contextos”), comparando las cifras de las diferentes categorías de informantes, o sea, variables (por ejemplo, mujeres y varones). Entre paréntesis, se encuentra el número de los participantes que pertenecen a la categoría en cuestión. Por limitaciones de extensión, el análisis de la proporción de la aceleración media en los contextos formará parte de futuras investigaciones.

GÉNERO	
	contextos (8 por persona)
mujeres (4 inf.)	60,71%
varones (1 inf.)	62,5%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	
	contextos (8 por persona)
instituto monolingüe (1 inf.)	57,14%
instituto bilingüe (3 inf.)	63,64%
curso preparatorio (1 inf.)	57,14%
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	
	contextos (8 por persona)
Grado (2 inf.)	64,29%
formación de profesores (3 inf.)	59,09%

Tabla 3. La frecuencia de la aceleración en contextos de sinalefa según las variables del corpus (enseñanza explícita).

La Tabla 3 nos muestra el porcentaje de los contextos de sinalefa en los cuales los informantes produjeron aceleración en su habla. Como los datos presentados sugieren, la menor diferencia entre las variables se encuentra en el caso del género (1,79%), y la mayor diferencia, 6,5%, entre las categorías “instituto bilingüe” e instituto monolingüe (con o sin curso preparatorio, porque estas variables produjeron la misma cifra). Sin embargo, deberíamos analizar más detalladamente (con métodos estadísticos) los resultados para poder sacar conclusiones de ellos, por ejemplo, si estas diferencias resultan significativas.

5.1.2. Resilabificación

El fenómeno de la resilabificación apareció once veces en seis de las siete frases utilizadas como base del corpus de esta investigación. Como cinco informantes participaron en la enseñanza explícita y todos leyeron las frases dos veces (*pretest* y *posttest*), analizamos noventa y ocho ejemplos de resílabeo en total, sin los casos problemáticos (cf. sección 4.2.2.4. *Cálculos y métodos*).

La Tabla 4 presenta los resultados medios con respecto al fenómeno del resílabeo. De manera similar a la Tabla 2 de la sección anterior (los resultados de la sinalefa, 4.3.1.1. *Sinalefa*), mostramos en cada sección los contextos concretos de resilabificación (primera columna). También en esta misma columna ofrecemos el número de los informantes cuya habla pudimos analizar en los contextos en cuestión, si este número difería del número total de los participantes (cinco personas). Las columnas “pre duración” y “post duración” representan la duración media de los contextos con resilabificación previos (“pre”) y posteriores (“post”) de la formación (videollamada). En estas dos columnas, se ilustra la desviación entre paréntesis.

La sección “informantes” muestra la proporción de los participantes en cuya producción se experimentó aceleración en el contexto dado, en comparación con la duración del *pretest*. La columna “diferencia” ilustra la comparación de la duración del *pretest* con la del *posttest*. Un porcentaje positivo se refiere al hecho de que la duración media del contexto dado aumentó, y un porcentaje negativo muestra aceleración.

QUIERO APRENDER <u>E</u>SPAÑOL (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[re]	0,137 (0,0484)	0,32 (0,4476)	60%	+57,19%
LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY <u>I</u>TERESANTE (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ji]	0,1909 (0,0302)	0,1717 (0,1221)	80%	-10,06%
¿ESTUDIAS <u>A</u>LEMÁN? (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[sa]	0,1708 (0,0147)	0,2041 (0,0578)	20%	+16,32%
QUIERO <u>I</u>R A VIVIR A M<u>E</u>XICO (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ra] ₁ (4 inf.)	0,1794 (0,0643)	0,1518 (0,0583)	50%	-15,38%
[ra] ₂ (4 inf.)	0,1358 (0,0219)	0,2159 (0,1304)	50%	+37,1%
QUIEREN <u>I</u>R AL MUSEO REINA SOFÍA Y CONOCER <u>E</u>L ARTE ESPAÑOL (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ni] (4 inf.)	0,2606 (0,0857)	0,237 (0,0788)	50%	-9,06%
[ra] (4 inf.)	0,207 (0,0702)	0,1399 (0,0276)	60%	-32,42%
[re] (4 inf.)	0,1415 (0,0391)	0,0979 (0,0091)	100%	-30,81%
[la] (4 inf.)	0,1896 (0,037)	0,1772 (0,0012)	50%	-6,54%
LAS <u>E</u>XCURSIONES DE ESTA SEMANA NO SON <u>I</u>TERESANTES (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[se]	0,187 (0,026)	0,1987 (0,0361)	20%	+5,89%
[ni]	0,1495 (0,0433)	0,1173 (0,0376)	80%	-21,54%

Tabla 4. La frecuencia de la aceleración en contextos de la resilabificación (enseñanza explícita).

Los resultados presentados en la tabla de arriba nos muestran que los efectos de la formación sobre la resilabificación consiguieron una aceleración de 56,36%, teniendo en cuenta la proporción de los informantes cuya pronunciación mostraba esta aceleración en los diferentes contextos. Esta cifra no supera la de la sinalefa (63,13%), pero alcanza el 50%. En un contexto incluso el 100% de los informantes produjo aleceración, mientras que el porcentaje más bajo es el 20% (aparició en dos contextos). Si queremos comparar la aceleración en cuanto a la duración de los contextos en el *pretest* y *posttest*, vemos que el procentaje medio es -0,85% (es decir, aceleración), que no alcanza ni el 1%, así tampoco puede aproximarse al 5,13%

medido en el caso de la sinalefa. Los porcentajes extremos en este aspecto son el -32,42% y el +57,19%, y viendo esta diferencia, debemos destacar el caso especial del contexto [re] en la frase “Quiero aprender español”. Este ejemplo de resilabeo produjo la mayor cifra positiva, (+57,19%), que se debe al fenómeno según el cual una sola persona de los cinco informantes mostró una realización casi diez veces más lenta que la cifra media de los demás informantes en el mismo contexto. Además, su producción en el postest resultó ser más de diez veces más lenta que su propia producción del mismo contexto en el *pretest*.

Vale la pena mencionar el caso del contexto [ra]₂ también²⁰, que aparece en la frase “Quiero ir a vivir a México”. A base de los datos de la Tabla 4, podemos ver que aunque en la mitad de los casos se produjo aceleración, el porcentaje de la duración es positivo. Los fenómenos como este tienen la explicación en la tendencia de mostrar una aceleración producida por la mitad de los informantes menor que la proporción de la lentitud de la otra mitad de los participantes.

También puede ser importante destacar el caso de la frase “Quieren ir al Museo Reina Sofía y conocer el arte español”. En esta oración se encuentran incluso dos secuencias de palabras en las cuales dos ejemplos de resilabeo aparecen uno justo después del otro (“quieren ir al” y “conocer el arte”). Los datos de la Tabla 4 nos muestran que en la primera secuencia “quieren ir al”, los dos contextos de resilabificación se aceleraron con unos 9,06% ([ni]) y 32,42% ([ra]). Por otra parte, en la segunda secuencia “conocer el arte”, la proporción de la aceleración de los dos contextos muestra una tendencia opuesta: 30,81% y 6,54% ([re] y [la], respectivamente). Esta diferencia sugiere la posibilidad de que en vez del orden de los contextos, la relación sintáctica entre las palabras (por ejemplo, un grupo de una palabra léxica y una gramatical) puede tener mayor importancia. No obstante, deberíamos investigar esta idea más en profundidad.

Siguiendo el proceso de analizar los resultados en el caso de la sinalefa, esta vez también presentamos los datos según las diferentes variables en nuestro corpus. En la siguiente tabla, se ven los once contextos de resilabeo en general, sin detallar su aparición en las distintas frases. La Tabla 5 ilustra solo el porcentaje de los contextos en los que se experimentó aceleración en el postest, a base de las diferentes categorías (variables). Entre paréntesis, mostramos el número de los participantes que pertenecen a la categoría en cuestión.

²⁰ Los contextos [ra] contienen números en subíndice, porque esta secuencia de sonidos aparece dos veces dentro de la misma frase, y este método facilita la diferenciación de los dos casos.

GÉNERO	
	contextos (11 por persona)
mujeres (4 inf.)	54,84%
varones (1 inf.)	70%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	
	contextos (11 por persona)
instituto monolingüe (1 inf.)	72,73%
instituto bilingüe (3 inf.)	51,85%
curso preparatorio (1 inf.)	54,55%
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	
	contextos (11 por persona)
Grado (2 inf.)	50%
formación de profesores (3 inf.)	62,07%

Tabla 5. La frecuencia de la aceleración en los contextos de resilabificación según las variables del corpus (enseñanza explícita).

La Tabla 5 ilustra el porcentaje de los contextos de resilabificación en los cuales los participantes realizaron aceleración en su habla del posttest, comparando con el *pretest*. A base de los datos presentados, la menor diferencia entre las variables se encuentra en el caso de la formación universitaria (12,07%), y la mayor diferencia en la categoría educación secundaria (20,88% y 18,18%). Es importante observar que la menor diferencia en los resultados sobre la resilabificación es más de una y media vez mayor que la diferencia más significativa en el caso de la sinalefa (6,5%, educación secundaria). Así, podemos deducir que hay diferencias más llamativas en las categorías (según las variables) al realizar el resilabeo, que al producir la sinalefa. Además, también vemos que tanto en el caso de la sinalefa como en el de la resilabificación, hay una tendencia según la cual el informante varón de nuestro corpus aplica con mayor frecuencia los dos fenómenos que las mujeres. No obstante, debemos notar que como analizamos la producción oral de un solo hombre en este grupo, sus cifras muestran menos distribución. Por otra parte, en la categoría de la educación secundaria, no se nota la misma superioridad del instituto bilingüe en el caso del resilabeo que hemos visto en el caso de la sinalefa. Es más, en los resultados sobre la resilabificación, el instituto bilingüe mostró la menor frecuencia de aplicación de dicho fenómeno. En la variable de la formación universitaria también se observa una tendencia opuesta entre los datos de la sinalefa y los de la resilabificación.

5.2. Imitación

5.2.1. Sinalefa

Para investigar los efectos de la imitación, utilizamos las mismas frases que en el caso de la enseñanza explícita (sección 1 de los Apéndices), en las cuales se encontraban ocho ejemplos de sinalefa. Los cinco informantes de este grupo leyeron las frases dos veces (*pretest* y *postest*), pero tuvimos que excluir algunos casos problemáticos (cf. la sección 4.2.2.4. *Cálculos y métodos*). Así, analizamos setenta y cuatro segmentos de sinalefa en total. La siguiente tabla representa los datos obtenidos, de manera similar que las Tablas 2 y 4.

HABLO UN POCO DE INGLÉS (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ow]	0,1087 (0,0218)	0,1005 (0,0188)	60%	-7,54%
[ej]	0,1325 (0,0349)	0,1247 (0,0481)	60%	-5,89%
LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY INTERESANTE (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[aj]	0,1461 (0,0384)	0,1292 (0,0328)	60%	-11,57%
[e]	0,1118 (0,0399)	0,0922 (0,0249)	80%	-17,53%
QUIERO IR A VIVIR A MÉXICO (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[oj] (4 inf.)	0,2389 (0,0902)	0,2633 (0,0673)	50%	+9,27%
QUIEREN IR AL MUSEO REINA SOFÍA Y CONOCER EL ARTE ESPAÑOL (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[aj] (3 inf.)	0,1262 (0,0087)	0,1387 (0,0223)	0%	+9,01%
[e]	0,101 (0,0342)	0,1075 (0,053)	60%	+6,05%
LAS EXCURSIONES DE ESTA SEMANA NO SON INTERESANTES (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[e]	0,0941 (0,0759)	0,1189 (0,0744)	40%	+20,86%

Tabla 6. La frecuencia de la aceleración en contextos de la sinalefa (imitación).

Como se ve en la tabla, la imitación, o sea, la exposición al habla nativa causó aceleración en más de la mitad, o sea, en el 51,25% de los casos, teniendo en cuenta la proporción de los informantes cuya producción oral mostró dicha aceleración. Sin embargo, debemos mencionar que encontramos un contexto de sinalefa en el caso del cual no se experimentó aceleración, ni en el habla de un solo participante (0%). Este mismo porcentaje era 63,13% en el caso de la enseñanza explícita. Si echamos un vistazo en el grado de aceleración con respecto a la duración de los segmentos analizados, recibimos una cifra media positiva (0,33%), que sugiere que los alumnos húngaros realizaron los segmentos con mayor

duración en el posttest que en el *pretest*. Los porcentajes extremos son el -17,53% (aceleración) y el +20,86% (lentitud). Después de la enseñanza explícita, los informantes de ese grupo produjeron una aceleración de 5,13%.

Tratando la contracción de vocales idénticas y los diptongos separadamente, vemos una aceleración media de 60% (vocales idénticas) y de 46% (diptongo), comparando los casos en el *pretest* y en el posttest. Las cifras de la formación directa eran 46,67% y 73% respectivamente. En cuanto a la reducción de la duración de los contextos, la contracción de vocales idénticas muestra un aumento de 9,38% en la duración, mientras que en el caso de la reducción en diptongos encontramos una aceleración de 6,72%. Es importante destacar que vimos esta misma tendencia en el caso de la enseñanza explícita también: la contracción de vocales idénticas mostró un aumento de duración también (de 5,3%), pero con respecto a los diptongos, los informantes realizaron una aceleración de 11,39%.

Como en el caso de la enseñanza explícita, ahora también mostramos los resultados en el espejo de las variables del corpus. La siguiente tabla representa las proporciones de la aceleración en los ocho ejemplos de sinalefa, sin tener en cuenta las diferentes frases que contenían los contextos o los dos tipos de sinalefa (vocales idénticas y diptongos). Las variables se ven como títulos, y entre paréntesis, hemos dado el número de las personas en el grupo en cuestión. Vale la pena añadir que en el grupo de la imitación, todos los informantes realizaron sus estudios secundarios en institutos monolingües, así que en este caso, la formación secundaria no es una variable. Con respecto a los tipos de certificados sobre el nivel de español de los participantes sí que vemos diferencias, pero esta categoría resulta ser tan heterogénea que decidimos no comparar estos tipos de certificados. En este trabajo, tampoco comparamos la aceleración en la duración según las variables.

GÉNERO	
	contextos (8 por persona)
mujeres (4 inf.)	51,7%
varones (1 inf.)	62,5%
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	
	contextos (8 por persona)
Grado (1 inf.)	37,5%
formación de profesores (2 inf.)	37,5%
mínor (2 inf.)	80%

Tabla 7. La frecuencia de la aceleración en contextos de sinalefa según las variables del corpus (imitación).

A base de la tabla de arriba, la diferencia entre los informantes según su género es de 10,8%, mientras que la variable de la formación universitaria mostró una diferencia de 42,5%

entre las personas pertenecientes a los diferentes grupos. Vale la pena destacar que el participante que cursaba en el Grado y los estudiantes de la formación de profesores produjeron la misma proporción de aceleración. El análisis más detallado de las diferencias presentadas formará parte de nuestros planes para el futuro.

5.2.2. Resilabificación

La llamada resilabificación encontramos once veces en seis de las siete frases de nuestro corpus, pero en total, analizamos ciento ocho realizaciones, excluyendo los casos problemáticos. La Tabla 8 detalla los datos obtenidos sobre el resílabeo, mostrando, como siempre, la proporción de los participantes en cuya producción se experimentó aceleración en el contexto dado (columna “informantes”) y también la comparación de la duración del *pretest* con la del *posttest* (columna “diferencia”).

QUIERO APRENDER <u>ESPAÑOL</u> (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[re]	0,1113 (0,0304)	0,1014 (0,0197)	60%	-8,89%
LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY <u>INTERESANTE</u> (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ji]	0,2741 (0,382)	0,1272 (0,0359)	60%	-53,59%
¿ESTUDIAS <u>ALEMÁN</u>? (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[sa]	0,1969 (0,0318)	0,1946 (0,0569)	80%	-1,17%
QUIERO <u>IR A VIVIR A</u> MÉXICO (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ra] ₁ (4 inf.)	0,1633 (0,0447)	0,179 (0,0637)	25%	+8,77%
[ra] ₂	0,124 (0,02)	0,1283 (0,018)	40%	+3,35%
QUIEREN <u>IR AL</u> MUSEO REINA SOFÍA Y <u>CONOCER EL</u> ARTE ESPAÑOL (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[ni]	0,1839 (0,0637)	0,2098 (0,0557)	20%	+12,35%
[ra]	0,1538 (0,0583)	0,2057 (0,0988)	20%	+25,23%
[re]	0,117 (0,051)	0,108 (0,0454)	40%	-7,69%
[la]	0,1575 (0,0288)	0,1503 (0,0591)	40%	-4,57%
LAS <u>EXCURSIONES</u> DE ESTA SEMANA NO SON <u>INTERESANTES</u> (en segundos)				
	“pre” duración	“post” duración	informantes	diferencia en dur.
[se]	0,1405 (0,0511)	0,1915 (0,0614)	20%	+26,63%
[ni]	0,125 (0,44)	0,0988 (0,0148)	80%	-20,96%

Tabla 8. La frecuencia de la aceleración en contextos de resilabificación (imitación).

Los datos de la tabla de arriba sugieren que los efectos de la imitación contribuyó a una aceleración de 44,09%, con respecto a la proporción de las personas cuya producción oral mostraba esta aceleración en los diferentes contextos. Este porcentaje era 56,36% después de la enseñanza explícita, y 51,25% en el caso de sinalefa tras la imitación. En cuanto a la aceleración en la duración, vemos cifras entre -53,59% y +26,63%, el medio es -1,87%, o sea, se realizó una aceleración en general. En la formación directa medimos una aceleración de 0,85%, y sobre la sinalefa en la imitación, obtuvimos +0,33%, es decir, no se realizó la aceleración. Es preciso mencionar que en la sección sobre los resultados de la resilabificación en la enseñanza explícita (4.3.1.2. *Resilabificación*), es posible suponer una tendencia de aplicar el resilabeo más entre palabras sintácticamente relacionadas, los datos en este caso parecen contradecir a esta idea: en la primera secuencia (“quieren ir al”), ambos contextos muestran un aumento en la duración, mientras que en la segunda secuencia (“conocer el arte”), los dos segmentos con resilabificación produjeron aceleración.

Como en los apartados anteriores, en este caso también comparamos las proporciones de la aceleración según las variables del corpus. Ahora tampoco diferenciamos las frases (o sea, los diferentes contextos), pero sí que mostramos entre paréntesis cuántas personas pertenecen a los grupos.

GÉNERO	
	contextos (11 por persona)
mujeres (4 inf.)	48,8%
varones (1 inf.)	27,3%
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	
	contextos (11 por persona)
Grado (1 inf.)	45,5%
formación de profesores (2 inf.)	33,3%
mínor (2 inf.)	54,5%

Tabla 9. La frecuencia de la aceleración en contextos de resilabificación según las variables del corpus (imitación).

Basándonos en la Tabla 9, vemos que la diferencia en la variable género y la diferencia entre la proporción más bajo y la más alta en el caso de la formación universitaria resultan ser casi iguales: 21,5% y 21,2%, respectivamente. Vale la pena enfatizar que en el caso de la sinalefa, las variables mostraron unas diferencias aproximadamente dos veces menores y mayores (género: 10,08%; formación universitaria: 42,5%). Así, en la aplicación del resilabeo, la producción de los participantes de la imitación parece ser más homogénea que en la aplicación de la sinalefa. Además, podemos notar que en contraste con el informante varón de

la enseñanza explícita, el hombre de este grupo no mostró una tendencia de aplicar los fenómenos más que las mujeres: su habla resulta ser más abundante en sinalefa que el habla de las mujeres, pero en resilabeo no. Sin embargo, de las diferentes formaciones universitarias, vemos que el menor mostró la cifra mayor tanto sobre la sinalefa como sobre la resilabificación, pero de todas formas, con un corpus más amplio, valdría la pena investigar los efectos de las variables presentadas en el futuro.

5.3. Resumen de los resultados, discusión

Para ver más claramente los resultados ya presentados separadamente, es decir, en apartados diferentes, en esta sección, resumimos y comparamos directamente los datos de los dos grupos. La siguiente tabla muestra las proporciones de los hablantes cuya habla mostró aceleración y las diferencias entre el *pretest* y *posttest* en los diferentes contextos de sinalefa. En cada caso, señalamos con el color rojo las cifras preferidas con respecto a la aplicación de la sinalefa. Es decir, esperamos proporciones más altas en el caso de los informantes, que significa la mayor frecuencia de la realización de la sinalefa, y con respecto a la diferencia entre las fases de la investigación, los porcentajes más bajos (preferiblemente negativos) representan las aceleraciones mayores, objetivo de la investigación. El número de los informantes cuya producción analizamos en cada contexto no aparece en la tabla, porque siempre se encuentran proporciones y no cifras medias.

HABLO <u>UN</u> POCO DE <u>INGLÉS</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[ow]	100%	60%	-24,46%	-7,54%
[ej]	100%	60%	-17,37%	-5,89%
LA <u>HISTORIA</u> DE <u>ESPAÑA</u> ES MUY INTERESANTE (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[aj]	40%	60%	+20%	-11,57%
[e]	60%	80%	+4,13%	-17,53%
QUIERO <u>IR</u> A VIVIR A MÉXICO (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[oj]	25%	50%	+17,28%	+9,27%
QUIEREN IR AL MUSEO REINA <u>SOFÍA</u> Y CONOCER EL ARTE <u>ESPAÑOL</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[aj]	100%	0%	-52,38%	+9,01%
[e]	40%	60%	-18,54%	+6,05%
LAS EXCURSIONES DE <u>ESTA</u> SEMANA NO SON INTERESANTES (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[e]	40%	40%	+30,3%	+20,86%

Tabla 10. La frecuencia de la aceleración en contextos de sinalefa (en total).

De manera similar, mostramos la comparación de los dos grupos (enseñanza explícita e imitación) en el caso de la resilabificación también:

QUIERO APRENDER <u>ESPAÑOL</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[re]	60%	60%	+57,19%	-8,89%
LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY <u>INTERESANTE</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[ji]	80%	60%	-10,06%	-53,59%
¿ESTUDIAS <u>ALEMÁN</u>? (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[sa]	20%	80%	+16,32%	-1,17%
QUIERO <u>IR A VIVIR A MÉXICO</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[ra]₁	50%	25%	-15,38%	+8,77%
[ra]₂	50%	40%	+37,1%	+3,35%
QUIEREN <u>IR AL MUSEO REINA SOFÍA</u> Y <u>CONOCER EL ARTE ESPAÑOL</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[ni]	50%	20%	-9,06%	+12,35%
[ra]	60%	20%	-32,42%	+25,23%
[re]	100%	40%	-30,81%	-7,69%
[la]	50%	40%	-6,54%	-4,57%
LAS <u>EXCURSIONES</u> DE ESTA SEMANA NO SON <u>INTERESANTES</u> (en segundos)				
	Informantes		Diferencia en duración	
	Enseñanza	Imitación	Enseñanza	Imitación
[se]	20%	20%	+5,89%	+26,63%
[ni]	80%	80%	-21,54%	-20,96%

Tabla 11. La frecuencia de la aceleración en contextos de resilabificación (en total).

En contraste con la Tabla 10 y la Tabla 11, también mostramos los datos medios sin diferenciar los diferentes contextos. Otra vez, destacamos con el color rojo las proporciones más altas en la sección “informantes” y las proporciones más bajas en la sección “diferencia” (para mostrar las aceleraciones de mayor grado). La desviación siempre se encuentra entre paréntesis.

INFORMANTES (proporción de contextos con aceleración)		
	Enseñanza explícita	Imitación
sinalefa	63% (0,32)	51% (0,24)
resilabificación	56% (0,24)	44% (0,23)
DIFERENCIA EN DURACIÓN (entre el <i>pretest</i> y el <i>posttest</i>)		
	Enseñanza explícita	Imitación
sinalefa	-5,13% (0,28)	0,33% (0,13)
resilabificación	-0,85% (0,28)	-1,87% (0,22)

Tabla 12. La frecuencia de la aceleración (en total, cifras medias).

Los datos presentados en la Tabla 12 sugieren que la enseñanza explícita resulta ser más eficaz con respecto a la proporción de las posibilidades (los contextos en total multiplicados por el número de informantes) tanto de la sinalefa como de la resilabificación. La diferencia entre los resultados de la enseñanza explícita y los de la imitación es de 12% en ambos casos. Las diferencias de duración medidas entre el *pretest* y el *posttest* muestran una imagen menos evidente: en cuanto a la sinalefa, la enseñanza explícita parece ser eficaz mientras que en el caso de la resilabificación, la imitación. Sin embargo, debemos mencionar que en este aspecto vemos menores diferencias entre los dos métodos (5,46% en la sinalefa y 1,02% en el resilabo). Además, es importante destacar que la sección de la diferencia entre el *pretest* y el *posttest* no cambia la frecuencia de la aplicación de los fenómenos en cuestión, sino solo se refiere al grado de aceleración en los contextos con sinalefa y resilabificación. Las Figuras 2 y 3 muestran los resultados ya presentados en la Tabla 12.

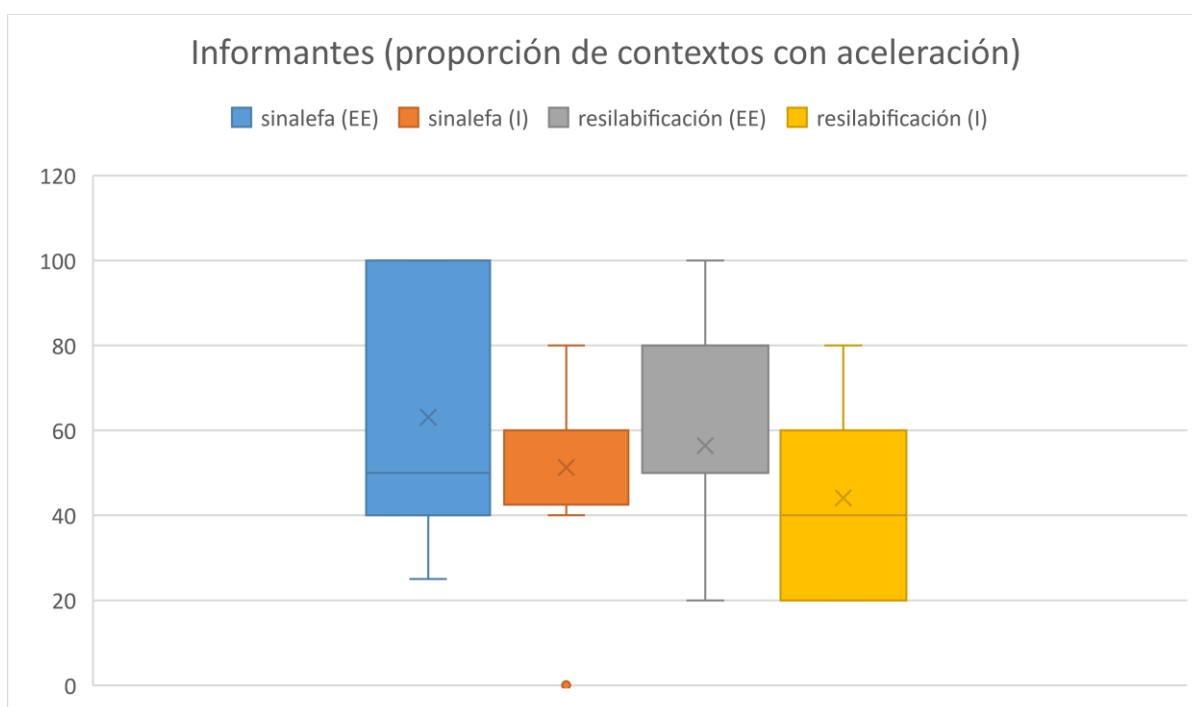


Figura 2. La aceleración de las posibilidades en total, según fenómenos (sinalefa y resilabeo) y grupos (enseñanza explícita e imitación).

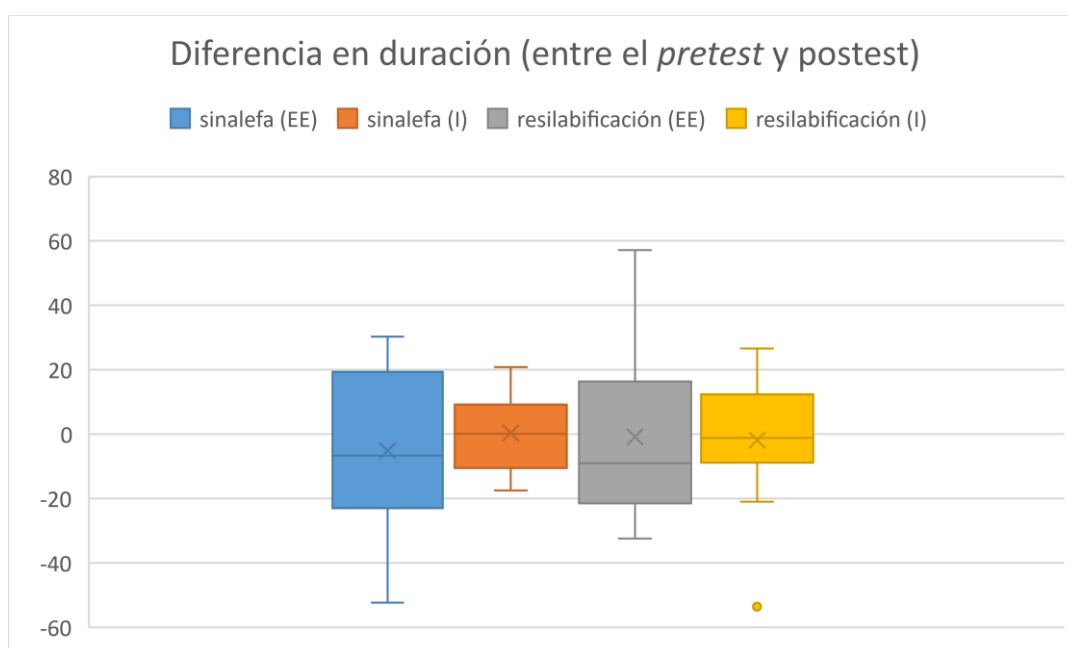


Figura 3. El grado de la aceleración en el posttest, según fenómenos (sinalefa y resilabeo) y grupos (enseñanza explícita e imitación).

Además de resumir los resultados obtenidos, hay varios factores y casos interesantes que debemos tener en cuenta porque es posible que hayan influido en nuestros resultados.

Por ejemplo, en el corpus que utilizamos, hemos encontrado varios casos en los cuales la pronunciación de los contextos de sinalefa y resilabeo no se aceleró en el posttest. Una

explicación posible es que tal vez los informantes estuvieran nerviosos durante la videollamada: en la fase del *pretest*, los participantes tenían tiempo para prepararse y grabar su lectura incluso varias veces en casa, pero en la fase *postest*, tuvieron que leer las frases ante una persona que apenas conocían. Otra vez, debemos destacar que aunque las dos fases (*pretest* y *postest*) no compartieron las mismas circunstancias, la metodología usada sí que coincidió en el grupo de enseñanza explícita y en el de la imitación, así que es posible la comparación de los resultados de los dos grupos. También hay que mencionar la posibilidad de que después de participar en la formación, los informantes de la formación directa intentaron prestar atención a las reglas aprendidas, y esta concentración extra impidió que su lectura sea natural. Una informante, por ejemplo, afirmó que para ella, la contracción sonaba poco natural en un contexto dado, así que básicamente evitó la sinalefa intencionalmente. Además, hay otra eventualidad que deberíamos analizar en el futuro: es posible que para los informantes que originalmente contaban con una pronunciación rápida (o sea, velocidad de habla y de articulación altas), la formación no resultó ser muy eficaz.

Asimismo, valdría la pena examinar los casos en los cuales el informante dado realizó la frase en cuestión más rápidamente en el *postest* que en el *pretest*, pero el contexto de sinalefa o resilabeo resultó ser más lento. También, queremos ver más profundamente si la estructura sintáctica tiene un efecto en la pronunciación de los contextos de sinalefa y resilabeo. Como ya hemos presentado en la sección 4.3.2. *Resilabificación*, la relación sintáctica entre palabras puede influir en la probabilidad de la aplicación de la resilabificación (entre, por ejemplo, una palabra léxica y una gramatical). Además, varios estudios (cf. Dankovičová 1999: 272; Sjons y Hörberg 2015; Hegedűs 1957: 225; Gombocz 1909 y Tarnóczy 1965, citados por Kassai 1993: 65) sugieren que se pronuncian más rápidamente las vocales en las frases más extensas, y esto puede aumentar la proporción de, sobre todo, los contextos de sinalefa realizados. Sin embargo, para un hablante no nativo puede ser más fácil leer rápidamente frases cortas que largas y así también prestar atención a las reglas aprendidas en frases menos extensas.

Para concluir, hemos visto que la enseñanza explícita parece ser más eficaz que la imitación. A base de los datos obtenidos, podemos suponer que una formación constante (o, al menos, más sistematizada) en el aula de ELE puede conseguir resultados incluso mejores. Es decir, si los estudiantes de, por ejemplo, escuelas secundarias participan en actividades sobre la sinalefa y la resilabificación, es posible que su producción oral muestre una aceleración mayor de lo que nuestros informantes produjeron. Sin embargo, es importante añadir que la imitación también logró mostrar aceleración en la producción oral de nuestros informantes, solo de menor grado.

Magyar nyelvű összefoglaló

Ennek a kutatásnak a célja az explicit tanítás és az imitálás hatásainak vizsgálata, vagyis, hogy explicit tanítás és gyakorlás vagy anyanyelvi minta hallgatása után gyorsul-e jobban az adatközlők beszédprodukciója a szótagösszevonást és átszótagolást tartalmazó kontextusokban. A kapott adatok alapján explicit tanítás után a szótagösszevonást megjelenítő hangkapcsolatok 63,13%-ában valósult meg gyorsulás, vagyis az esetek több, mint felében. Az említett környezetek gyorsulánának mértékét tekintve 5,13%-os gyorsulást mértem. Ha a szótagösszevonás két típusát, a két azonos hang összeolvadását és a diftongussá alakulást külön vizsgálva azt láthatjuk, hogy előbbi esetében az összes kontextus 46,67%-ában valósult meg gyorsulás, viszont a környezet átlagos időtartama nőtt (5,3%). Ez azzal magyarázható, hogy kevés adatközlő oly mértékű lassulást produkált, ami kihatással volt az átlagos gyorsulásra, a gyorsulást mutató kontextusok arányára viszont nem. A diftongusokat tekintve az esetek 73%-ában gyorsult a résztvevők beszédprodukciója a második felolvasás során az elsőhöz képest, és az átlagos gyorsulás mértéke 11,39%. Érdekes megemlíteni a két típus közti különbség lehetséges magyarázataként azt a tendenciát, mely szerint több adatközlő is úgy próbálta meg összevonni az azonos magánhangzókat, hogy az elsőt megnyújtotta, ezáltal növelve a szakaszok időtartamát. Ehhez hasonló módon fontos kitérni arra, hogy a korpuszban megtalálható összetett mondat számos adatközlő esetében nem volt mérhető, ugyanis a két tagmondat között szünetet tartottak.

Az átszótagolás explicit tanítás után való alkalmazását vizsgálva az látható, hogy az összes lehetséges kontextus 56,36%-ában valósult meg gyorsulás, mely alacsonyabb a szótagösszevonás esetében mért 61,13%-nál. A gyorsulás mértékével kapcsolatban 0,85%-os javulást láthatunk, ami szintén elmarad a szótagösszevonás 5,13%-os értékétől. Az átszótagolással kapcsolatban olyan eredményeket is láthatunk, melyek szerint a gyorsulást nem a mondatban elfoglalt pozíció illetve a kontextusok sorrendje, hanem sokkal inkább a szintaktikai kapcsolat befolyásolhatja.

Az imitálás után vizsgált szótagösszevonáshoz köthető gyorsulással kapcsolatban az elemzések 51,25%-os értéket mutatnak a szótagösszevonást mutató kontextusokra vonatkozóan. Fontos megemlíteni, hogy jelen kutatás korpuszában olyan kontextust is találunk, melyben egyetlen beszélő sem produkált gyorsulást. Ehhez képest az explicit tanítás során ugyanebben a kategóriában 63,13%-os gyorsulást mértem. A gyorsulás mértéke az imitálás és a szótagösszevonás metszetén valójában 0,33%-os lassulást mutat. A tanítás esetében ez az érték is jelentősen eltérő volt: akkor 5,13%-os gyorsulást kaptunk. Ebben az esetben is külön kezelve az azonos magánhangzók összevonását és a diftongussá való redukálást a következő

adatokat kapjuk: kontextusok esetében 60% (azonos magánhangzók) és illetve 46% (diftongusok); az explicit tanítás után ezek sorrendben 46,67% és 73% voltak, vagyis az azonos magánhangzóknál az imitálás tűnt hatásosabbnak. A gyorsulás mértéke az első kategóriában 9,38%-os lassulás, míg a diftongusok után 6,72%-os a gyorsulás. Ez az explicit tanítás során látottakkal mutat hasonlóságot, hiszen abban az esetben is nőtt az azonos magánhangzók összevonásának időtartama (5,3%), míg a diftongusoknál gyorsulást tapasztaltunk (11,39%).

Végezetül pedig az átszótagolást tartalmazó kontextusok 44,09%-ában valósult meg gyorsulás az imitációs csoportban. Ugyanez az explicit tanítás esetében 56,36% volt, és az imitálás után mért szótagösszevonás is magasabb értéket mutatott (51,25%). A gyorsulás mértéket tekintve itt 1,87%-os javulást látunk, ami nagyobb, mint az explicit tanítás kategóriájában kapott 0,85%. Érdeemes kitérni arra, hogy az imitálás utáni átszótagolás ellentmondani látszik a korábban felvetett lehetőségnek, mely szerint a szintaktikailag szorosabban összekapcsolódó környezetekre inkább jellemző az átszótagolás.

Az eredmények bemutatása után ki kell emelnem, hogy a kutatáshoz használt korpuszban több olyan esetet is találtam, melyek során a szótagösszevonást és átszótagolást tartalmazó környezetek felolvasása nem gyorsult a második olvasás során. Ennek egy lehetséges magyarázata az, hogy az adatközlők idegesek voltak a videóhívás során: az első felolvasás előtt volt idejük felkészülni és akár többször is felvehették a mondatokat, a második olvasást azonban egy számukra szinte ismeretlen ember előtt kellett kivitelezniük. Ne feledjük, hogy bár a két fázis (első és második felolvasás) körülményei nagy egyeztek meg, azonban a két csoport (explicit tanítás és imitálás) esetében használt módszerek azonosak, így tehát összehasonlíthatók egymással. Szintén lehetséges tényező volt az, hogy az explicit tanításban résztvevő több adatközlő is nyíltan igyekezett olvasásába beépíteni a tanultakat, ezért elképzelhető, hogy az extra koncentráció miatt kevésbé volt természetes a felolvasásuk. Egy résztvevő például kijelentette, hogy számára furcsa az összevonás egy adott kontextusban, tehát tulajdonképpen direkt nem alkalmazta az szótagösszevonást. Az is figyelembe kell venni, és később akár részletesebben megvizsgálni, hogy talán az eleve gyorsabb kiejtéssel (tehát magasabb beszéd- és artikulációs tempóval) rendelkező adatközlők számára az explicit tanítás nem ért el akkora eredményt.

A korábbiakon felül, érdemes lenne külön figyelmet szentelni azoknak az eseteknek, melyek során az adott beszélő gyorsabban olvasta fel a kérdéses mondatot a második felolvasás során, azonban a szótagösszevonást vagy átszótagolást tartalmazó hangkapcsolat kiejtése lassabb lett. Ehhez hasonlóan szeretném vizsgálni a már többször is említett szintaktikai faktort, vagyis, hogy a szorosabb mondattani kapcsolat hatással lehet-e a két jelenség

alkalmazására. Több szerző (vö. Dankovičová 1999: 272; Sjons és Hörberg 2015; Hegedűs 1957: 225; Gombocz 1909 és Tarnóczy 1965, idézi őket Kassai 1993: 65) szerint is gyorsabb a magánhangzók kiejtése hosszabb mondatokban, ami különösen a szótagösszevonásra lehet hatással. Ezzel szemben viszont lehetséges, hogy egy nem anyanyelvi beszélő számára könnyebb rövid mondatokat gyorsan felolvasni, és így a tanult szabályokra is jobban tudnak figyelni kevésbé terjedelmes mondatok esetében.

Végül pedig, ahogy láthattuk, az explicit tanítás hatásosabbnak tűnik az imitálásnál. A kapott adatok alapján feltételezhetjük, hogy folyamatos (vagy legalábbis rendszerezettebb) tanítás még jobb eredményeket érhet el. Vagyis ha például középiskolában a nyelvtanulók szótagösszevonást és átszótagolást célzó feladatokkal gyakorolnak, elképzelhető, hogy nagyobb mértékű gyorsulást látnánk, mint amit ennek a kutatásnak az adatközlői produkáltak. Azt azonban ne feledjük, hogy az imitálás is után is megvalósult gyorsulás, csak kisebb mértékben, mint amit az explicit tanítással kapcsolatban láttunk.

6. Conclusiones y reflexiones finales

En este trabajo, investigamos dos rasgos suprasegmentales del habla, la sinalefa y la resilabificación. Después de una introducción, detallamos su aparición y sus condiciones en el español y en el húngaro. Como hemos visto, mientras que los fenómenos mencionados son características generales de la lengua española, su existencia en el húngaro causa problemas: en el caso de la sinalefa, por ejemplo, el estatus polémico de los diptongos en la lengua no hace nada evidente la posibilidad de la aparición de la sinalefa en el húngaro. La resilabificación, por otra parte, puede estar presente en la lengua húngara, pero algunos contextos lingüísticos parecen contradecir a las reglas de dicho fenómeno (cf. Dressler y Siptár 1989: 39 y 1998: 45-46).

A base de esta situación problemática, y también basándonos en estudios que sugieren la forma segmentada del habla de los alumnos húngaros de nivel B2 MCERL (Baditzné 2019 y 2020; Kovács, en prensa), llevamos a cabo una investigación en el tema también. En este proyecto, participaron estudiantes universitarios que leyeron siete frases que contenían contextos de sinalefa (ocho casos) y de resilabificación (once ejemplos). El objetivo de la investigación era examinar si una formación directa sobre los rasgos suprasegmentales en cuestión o la imitación del habla nativa podía contribuir más a la aceleración de la realización de los contextos con estos fenómenos. Para poder analizar esta posibilidad, los informantes grabaron su lectura (*pretest*), y luego hicieron una videollamada con la autora de este trabajo. Durante esta videollamada, una mitad de los estudiantes universitarios conocieron las reglas de

la sinalefa y de la resilabificación, y también practicaron su reconocimiento y su aplicación en el habla. El otro grupo, por otra parte, no recibió ningún tipo de información sobre los dos fenómenos, sino estos participantes solo escucharon tres veces una grabación con una hablante nativa leyendo las siete frases usadas en la investigación. Al final de la videollamada, todos los participantes leyeron otra vez las siete frases (postest).

Las lecturas de los informantes las analizamos en el programa *Praat*. Al comparar la rapidez de la pronunciación de los contextos con sinalefa o resilabeo en el *pretest* con la del *postest*, recibimos datos que mostraron que una formación directa parece ser más eficaz que la imitación del habla nativa. La Tabla 12 de la sección 4.4. *Resumen de los resultados, discusión* resume los datos medios (para más detalles cf. la sección 4.3. *Resultados*). Estos resultados justifican el papel importante de la enseñanza explícita, por esta razón, en otro trabajo nuestro (Kovács 2022) diseñamos una propuesta didáctica de doce actividades para que se puedan practicar los dos fenómenos en el instituto también.

Aunque este trabajo pretendió tratar los aspectos teóricos, prácticos y didácticos de la sinalefa y de la resilabificación, quedaron varios temas o subtemas que planeamos investigar en el futuro. Así, por ejemplo, valdría la pena examinar el estatus del resilabeo en el húngaro estándar. Como hemos mencionado ya, la situación de este fenómeno en la lengua húngara es cuestionable, por esta razón, quisiéramos realizar una investigación basándonos en la percepción y opinión de los hablantes nativos para ver si la resilabificación es un rasgo realmente existente en el húngaro y si es aceptado o más bien estigmatizado.

También sería necesario analizar los datos obtenidos más detalladamente y con métodos estadísticos, incluso los posibles efectos de las variables de corpus. Asimismo, quisiéramos ver más en profundidad las diferencias personales entre los informantes, como detallar el caso de los participantes cuya producción oral no mostró aceleración en ningún contexto. De manera similar, podría ser útil la comparación del habla de los alumnos universitarios del grupo de la enseñanza explícita que destacaron su intención de prestar atención a las reglas de sinalefa y de resilabificación durante el *postest* con el habla de los que no estaban tan conscientes de estas reglas. Además, tenemos un plan para el futuro sobre un análisis a base de la percepción de los hablantes nativos del español: quisiéramos saber si la aceleración medida es percibible por parte de los hispanohablantes. Y si lo es, puede ser importante ver hasta qué grado resulta ser significativa la aceleración mencionada. También quisiéramos explorar los efectos de la presencia o la falta de la sinalefa y del resilabeo en la velocidad de articulación de los participantes de este estudio.

Magyar nyelvű összefoglaló

Ebben a munkában két szupraszegmentális jellemzőt, a szótagösszevonást és az átszótagolást vizsgáltam. Egy bevezető szekció után láthattuk a két jelenség jelenlétét és megjelenésének feltételeit a spanyol illetve a magyar nyelvben. Ahogy láthattuk, míg a szótagösszevonás és az átszótagolás a spanyol nyelv általános jellemzője, addig a státuszuk a magyar nyelvben problémákat vet fel: a szótagösszevonás esetében például a diftongusok kérdéses helyzete nem teszi egyértelművé azt, hogy megjelenhet-e a magyarban. Ezzel szemben az átszótagolás előfordul a magyarban, viszont bizonyos nyelvi környezetek ellentmondanak a jelenség szabályainak (vö. Dressler és Siptár 1989: 39 és 1998: 45-46).

Ebből a problémás helyzetből kiindulva végeztem egy kutatást, melyben egyetemi hallgatók vettek részt, akik olyan mondatokat olvastak fel, melyek szótagösszevonást (nyolc eset) és átszótagolást (tizenegy példa) tartalmaztak. Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam, az explicit tanítás vagy a célnyelvi beszédprodukció imitálása járul hozzá jobban a kérdéses jelenségek kiejtésének felgyorsulásához. Ahhoz, hogy mindezt elemezni tudjam, az adatközlők felvették a saját felolvasásukat, majd pedig egy videóhívásban vettek részt. A hívás során a résztvevők egyik fele megismerte a szótagösszevonás és az átszótagolás szabályait, és ezek felismerését, alkalmazását is gyakorolták. A másik csoport viszont nem kapott semmilyen információt a két jelenségről, hanem egy olyan hangfelvételt hallgatott meg háromszor, melyen egy anyanyelvi adatközlő olvassa fel a kutatás során használt mondatokat. A videóhívás végén minden magyar nyelvtanuló újra felolvasta a hét mondatot.

A felolvasásokat a Praat nevű programban elemeztem. A szótagösszevonás és átszótagolás kiejtésének gyorsulását vizsgálva azt az eredményt kaptam, hogy az explicit tanítás hatékonyabbnak tűnik, mint az imitálás. A kapott adatok alátámasztják a jelenségek megismerésének és gyakorlásának fontosságát, ezért egy másik munkám (Kovács 2022) részeként egy olyan tizenkét feladtból álló tematikus feladatsort terveztem, melynek segítségével a középiskolai spanyol nyelvtanulók is gyakorolni tudják a szótagösszevonást és az átszótagolást.

Bár ez a kutatás a nevezett jelenségek elméleti, gyakorlati, és tanításmódszertani vetületeit is tárgyalja, számos olyan kapcsolódó téma és résztema van, melyeket mindenképpen érdemes lenne vizsgálni a jövőben. Így például fontos lenne az átszótagolás státuszát vizsgálni a magyar nyelvben. Ahogy láthattuk, jelenléte nem egyértelmű a magyarban, ezért szeretnék végezni egy percepció alapú mérést végezni, melyből kiderülhetne, hogy az átszótagolás valóban jelen van-e a nyelvben, és hogy elfogadott-e vagy inkább megbélyegzett. Emellett érdemes lenne részletesebben és statisztikai módszerekkel megvizsgálni a korpusz változóinak

esetleges hatását. Ehhez hasonlóan ebben a témában is tervezek egy olyan percepció alapú kutatást, mely során választ lehetne kapni arra, hogy a mért gyorsulást észlelik-e a spanyol anyanyelvi beszélők, és ha igen, milyen mértékben számít jelentősnek ez a gyorsulás.

Bibliográfia

- Aguilar, Lourdes 2003. Effects of prosodic and segmental variables on vowel sequences pronunciation in Spanish. En: Solé, Maria-Josep – Recasens, Daniel – Romero, Joaquín. (eds.) *15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona, España. 2111-2114. https://www.researchgate.net/publication/294705220_Effects_of_prosodic_and_segmenal_variables_on_vowel_sequences_pronunciation_in_Spanish (23/01/2022)
- Aguilar, Lourdes 2005. Los enlaces vocálicos: ¿una cuestión de dominios prosódicos? *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* III/6: 29-48. <https://www.jstor.org/stable/41678112> (23/01/2022)
- Alba, Matthew C. 2006. Accounting for variability in the production of Spanish vowel sequences. En: Sagarra, Nuria – Toribio, Almeida Jacqueline (eds.) *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Proceedings Project. Somerville, MA. 273-285. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=5E34EF9CC40947E839A116B4C0FDCE26?doi=10.1.1.506.2019&rep=rep1&type=pdf> (23/01/2022)
- Baditzné Pálvölgyi, Kata 2014. ¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante? En: Izquierdo, José María (coord.), *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Jornadas Pedagógicas. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. 1-9. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:62944178-5b09-4487-b94b-525380fba58e/1--como-logro-que-mis-alumnos-conversen-con-espontaneidad-en-espanol-en-un-contexto-no-hispanohablante--palvolgyikata-pdf.pdf> (06/03/2022)
- Baditzné Pálvölgyi, Kata 2019. ¿Debería importarnos la pronunciación en la enseñanza del español con fines específicos? En: Nyakas, Judit – Gazsi, Rebeka Dalma (eds.) *Lingua – Corvinus Nyelvi Napok tanulmánykötet*. Budapesti Corvinus Egyetem Corvinus Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont. Budapest. 232-243.
- Baditzné Pálvölgyi, Kata 2020. Magyar ajkú spanyol nyelvtanulók kiejtése spanyol anyanyelvűek szemével. En: Fóris, Ágota – Bölcskei, Andrea – Nádor, Orsolya – Sólyom, Réka (eds.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 13-18. <http://real.mtak.hu/113106/> (25/05/2022)
- Baditzné Pálvölgyi, Kata 2021. Rasgos del perfil melódico del español hablado por húngaros. En: Font-Rotchés, Dolors – Cantero Serena, Francisco José (eds.) *Entonaciones del español*. Ediciones Octaedro. Barcelona. 149-166. <http://real.mtak.hu/130339/> (27/03/2022)
- Blondet S., María Alejandra 2001. Las pausas llenas: marcas de duda e identidad lingüística. *Lingua Americana* V/8: 5-15. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17077> (25/05/2022)
- Boersma, Paul – Weenink, David 2021. Praat: doing phonetics by computer. Számítógépes program. Versión 6.1.52. Descargado: 29 de agosto de 2021. <http://www.praat.org/>
- Bolla, Kálmán 1995. *Magyar fonetikai atlasz. A szegmentális hangszerkezet elemei*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Bóna, Judit 2005. A hadaró és a gyors beszéd temporális sajátosságai. *Magyar nyelvőr* 129/2: 235-242. <http://epa.oszk.hu/00100/00188/00038/pdf/129209.pdf> (25/05/2022)
- Bóna, Judit 2007. *A felgyorsult beszéd produkciós és percepcióss sajátossága* (tesis doctoral). Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/bona/Phd_dolgozat_BonaJudit.pdf (03/06/2022)
- Bóna, Judit 2014. Temporal characteristics of speech: The effect of age and speech style. *The Journal of the Acoustical Society of America* 136/2: 116-121. <https://doi.org/10.1121/1.4885482>
- Bóna, Judit 2016. Temporális sajátosságok a beszédben. En: Bóna, Judit (ed.) *Fonetikai olvasókönyv*. ELTE Fonetikai Tanszék. Budapest. 159-173. <http://real.mtak.hu/41254/1/FonetikaiOlvasokonyv.pdf> (03/06/2022)
- Bowen, J. Donald 1956. Sequences of vowels in Spanish. *Boletín de Filología* 9: 5-14. <https://revistamad.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50467/53004> (23/01/2022)
- Brown, Esther L. – Torres Cacoullós, Rena 2002. ¿Qué le vamos a hacer?: Taking the Syllable out of Spanish /s/ Reduction. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 8/3: 17–31. <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol8/iss3/3/> (06/03/2022)
- Burchfield, L. Ann – Bradlow, Ann R. 2014. Syllabic reduction in Mandarin and English speech. *The Journal of the Acoustical Society of America* 135: 270-276. <https://doi.org/10.1121/1.4874357>
- Bybee, Joan 2000. Lexicalization of sound change and alternating environments. En: Broe, Michael B. – Pierrehumbert, Janet. B. (eds.) *Papers in laboratory phonology V acquisition and the lexicon*. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido. <https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/Bybee2000LexicalizationSoundChange.pdf> (23/01/2022)
- Bybee, Joan 2002. Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. *Language Variation and Change* 14/3: 261-290. <https://doi.org/10.1017/S0954394502143018>
- Casali, Roderic F. 1996. *Resolving Hiatus* (tesis doctoral). Universidad de California. Los Ángeles. <https://linguistics.ucla.edu/images/stories/casali.1996.pdf> (06/03/2022)
- Casali, Roderic. F. 1997. Vowel elision in hiatus contexts: which vowel goes? *Language* 73/3: 493-533. <http://www.balsas-nahuatl.org/mixtec/Electronic-texts-and-bibliography/Morphology%20and%20synxtac%20general%20theory/Casali-Vowel-elision.pdf> (23/01/2022)
- Causley, Trisha 1999. Faithfulness and contrast: the problem of coalescence. En: Shahin, Kimary N. – Blake, Susan – Kim, Eun-Sook (eds.) *The proceedings of the Seventeenth West Coast Conference on Formal Linguistics*. Center for the Study of Language and Information. Stanford. 117-131.
- Civit Contra, Roger 2018. Del Fonema a la Frase: Resilabificación en la Clase de Español Elemental. *Kwansei Gakuin University Humanities Review* 23: 205-223. <https://core.ac.uk/download/pdf/196313013.pdf> (06/03/2022)
- Contreras, Heles 1969. Vowel Fusion in Spanish. *Hispania* 59/1: 60-62. <https://doi.org/10.2307/337724>
- Corpas, Jaime – García, Eva – Garmendia Agustín 2015. *Aula Internacional 1* (reimpresión). Difusión. Barcelona.
- Cuenca Villarín, María Heliodora 2000. Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. Revisión teórica e implicaciones pedagógicas. *ELIA* 1: 41-54. <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18245> (23/01/2022)

- Dankovičová, Jana 1999. Articulation Rate Variation within the Intonation Phrase in Czech and English. En: Ohala, John J. – Hasegawa, Yoko – Ohala, Manjari – Granville, Daniel – Bailey, Ashlee C. (eds.) *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences*. Universidad de California. Berkeley. 269-272. https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS1999/papers/p14_0269.pdf (16/04/2022)
- Del Viso Pavón, Susana 1991. *Errores espontáneos del habla y producción del lenguaje* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Deme László 1971-1972. A magyar fonémák rendszeréhez és rendszerezéséhez. *Néprajz és Nyelvtudomány* 15-16: 89-99. <http://acta.bibl.u-szeged.hu/37219/> (25/05/2022)
- Dressler, Wolfgang U. – Siptár, Péter 1989. Towards a Natural Phonology of Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica* 39/1-4: 29-51. <https://www.jstor.org/stable/44362742> (06/03/2022)
- Dressler, Wolfgang U. – Siptár, Péter 1998. A magyar nyelv természetes fonológiája felé. En: Péter, Mihály (ed.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIX*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 35-39. <http://real-j.mtak.hu/1143/> (06/03/2022)
- Ernestus, Mirjam – Baayen, Harald – Schreuder, Rob 2002. The Recognition of Reduced Word Forms. *Brain and Language* 81/1-3: 162-173. <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2514>
- Ernestus, Mirjam – Warner, Natasha 2011. An introduction to reduced pronunciation variants. *Journal of Phonetics* 39/3: 253-260. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(11\)00055-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(11)00055-6)
- Esgueva Martínez, Manuel Agustín 2004. Vocales en contacto: La sinalefa. *Rhythmica* II/2: 87-107. <https://doi.org/10.5944/rhythmica.6403>
- Espinosa, Aurelio M. 1924. Synalepha and Syneresis in Modern Spanish. *Hispania* 5/7: 299-309. <https://doi.org/10.2307/331182>
- Fraser, Helen 2001. *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers: Three Frameworks for an Integrated Approach*. TAFE NSW, Access Division. Sydney. <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/HF-Handbook.pdf> (03/04/2022)
- Gocsál, Ákos 2001. Gyorsabban beszélnek-e a nők, mint a férfiak? *Beszéd kutatás 2001*: 61-72. <http://real-j.mtak.hu/4688/> (03/06/2022)
- Goldman-Eisler, Frieda 1968. *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. Academic Press. London.
- Goldman-Eisler, Frieda 1973. *Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech* (segunda edición). Academic Press. Nueva York.
- Gombocz, Zoltán 1909. A magyar hangok időtartamáról. *Nyelvtudomány* 2: 93-100.
- Gomes de Matos, Francisco 1970. A Note on Vowel Fusion in Brazilian Portuguese. *Hispania* 53/1: 80-82. <https://www.jstor.org/stable/338709> (25/02/2022)
- Gósy, Mária 1997. A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés. *Magyar Nyelvőr* 121/2: 129-139. http://real-j.mtak.hu/6071/1/MagyarNyelvor_1997.pdf (03/06/2022)
- Gósy, Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy, Mária – Menyhárt, Krisztina (eds.) 2003. Magyarázó szójegyzék a fonetika tanulmányozásához. En: Gósy, Mária – Menyhárt, Krisztina (eds.) *Szöveggyűjtemény a fonetika tanulmányozásához*. NIKOL Kkt. Budapest. 282-297.
- Guaïtella, Isabelle 1996. Analyse prosodique des hésitations vocales: propositions pour un modèle rythmique. *Revue de Phonétique Appliquée* 118-119: 113-145.
- Gutiérrez, Nicolás – Palma, Alfonso – Santiago, Julio 2003. El papel de la sílaba y de la rima en producción del lenguaje: Evidencia desde los errores del habla en español. *Psicológica* 24/1: 57-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=647704> (03/04/2022)

- Harris, James W. 1996. Integrity of prosodic constituents and the domain of syllabification rules in Spanish and Catalan. En: Hale, Kenneth – Keyser, Samuel Jay (eds.) *The view from building 20*. MIT Press. Cambridge, MA. 177-193.
- Hauser, Ana 1959. Cómo hablan los húngaros del Río de la Plata. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* 9: 39-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=910349> (19/02/2022)
- Hegedűs, Lajos 1957. Beszédtempó-elemzések. *Magyar nyelvőr* 81/1: 223-227. http://real-j.mtak.hu/6044/1/MagyarNyelvőr_1957.pdf (16/04/2022)
- Hegedűs, Renáta 2019. *Tanárnő, mikor beszélgetünk a robottal?: Szorongásoldás kiskamasz korban idegennyelv órán a mesterséges intelligencia segítségével* (trabajo presentado en la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos). Universidad Eötvös Loránd. Budapest.
- Him Fábrega, Rodrigo 2015. Sobre enclisis y elisión en griego antiguo. *Káñina* 39/2: 173-180. https://www.researchgate.net/publication/297895290_Sobre_enclisis_y_elision_en_griego_antiguo (26/03/2022)
- Hoole, Philip – Mooshammer, Christine – Tillmann, Hans G. 1994. Kinematic analysis of vowel production in German. En: *Proceedings of the Third International Conference on Spoken Language Processing*. Yokohama, Japón. 53-56. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/~hoole/pdf/yoko2pdf.pdf> (23/01/2022)
- Hualde, José Ignacio 2014. *Los sonidos del español*. Cambridge University Press. Nueva York, NY.
- Hualde, José Ignacio 2020. Syllable merger. En: Colina, Sonia – Martínez-Gil, Fernando (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Phonology*. Routledge. Nueva York, NY. 162-180.
- Hualde, José Ignacio – Olarrea, Antxon – Escobar, Anna María – Travis, Catherine E. 2010. *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press. Nueva York, NY.
- Iribar Ibabe, Alexander – Túrrez Aguirrezábal, Itziar 2010. Datos para la caracterización acústica de las oclusivas sordas en al ámbito vasco-románico. En: Gómez Seibane, Sara – Ramírez Luengo, José Luis (coords.). *Meastran en mucho. Estudios filológicos en homenaje a Carmen Isasi Martínez*. Voces del Sur. Buenos Aires. 149-158. http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Trabajos/Oclusivas_HCI.pdf (25/05/2022)
- Jenkins, Devin Lane 1999. *Hiatus resolution in Spanish: phonetic aspects and phonological implications from Northern New Mexican data* (tesis doctoral). Universidad de Nuevo México. Albuquerque.
- Johnson, Keith 2004. Massive reduction in conversational American English. En: Yoneyama, Kiyoko – Maekawa, Kikuo (eds.) *Spontaneous Speech: Data and Analysis. Proceedings of the 1st Session of the 10th International Symposium*. The National International Institute for Japanese Language. Tokio, Japón. 29-54.
- Kaisse, Ellen M. 1999. Resyllabification precedes all segmental rules. En: Authier, Jean-Marc – Bullock, Barbara E. – Reed, Lisa A. (eds.) *Formal perspectives on Romance linguistics: Selected papers from the 28th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL XVIII)*. John Benjamins. Ámsterdam. 197-210.
- Kálmán, László – Nádasdy, Ádám 2007. *Hajnali hárompercesek a nyelvről* (versión publicada en Internet). <http://budling.nytud.hu/~kalman/arch/hajnali.pdf> (19/02/2022)
- Kálmán, László – Trón, Viktor 2007. *Bevezetés a nyelvtudományba* (segunda edición). Tinta Könyvkiadó. Budapest. http://www.nytud.hu/publ/bevezetes_a_nyelvtudomanyba.html (26/03/2022)

- Kassai, Ilona 1993. Gyorsult-e a magyar beszéd tempója az elmúlt 100-120 évben? *Beszéd kutatás* '93: 62-69.
https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_Beszedkutatás_1993/ (03/06/2022)
- Kassai, Ilona 2003a. A magyar köznyelvben nincsenek diftongusok. En: Hunyadi, László (ed.) *Kísérleti fonetika. Laboratóriumi fonológia a gyakorlatban*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. Debrecen. 23-26. (Obra originalmente publicada en 1982.)
- Kassai, Ilona 2003b. Kell-e a magyar köznyelvben diftongusnak lennie? En: Hunyadi, László (ed.) *Kísérleti fonetika. Laboratóriumi fonológia a gyakorlatban*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. Debrecen. 33-36. (Obra originalmente publicada en 1984.)
- Koreman, Jacques 2006. Perceived speech rate: The effects of articulation rate and speaking style in spontaneous speech. *Journal of the Acoustical Society of America* 119/1: 582–596. <https://doi.org/10.1121/1.2133436>
- Kovács, Dorottya 2019. *La velocidad de habla de los húngaroparlantes al hablar español espontáneo* (trabajo presentado en la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos). Universidad Eötvös Loránd. Budapest.
<https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/55707> (03/06/2022)
- Kovács, Dorottya 2020. La velocidad de articulación en la enseñanza de ELE. *Acta Hispanica* 25: 87-99. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.25.87-99>
- Kovács, Dorottya 2021, 12-13 de noviembre. *La velocidad de habla de cuatro dialectos del español. Comparación con estudiantes húngaros de nivel B2* (ponencia). Encrucijadas: Coloquio Internacional de Hispanistas Centroeuropeos. Universidad de Szeged, Szeged.
- Kovács, Dorottya 2022. *El desarrollo de la producción oral de estudiantes del español a través de practicar rasgos suprasegmentales en el instituto* (trabajo Fin de Máster). Universidad Eötvös Loránd. Budapest.
- Kovács, Dorottya, en prensa. Syllable Contraction in Spanish Dialects and B2 Level Hungarian Learners of Spanish. *PHONICA*.
- Kylstra, Andries Dirk – de Graaf, Tjeerd 2003. Vannak-e diftongusok a magyar köznyelvben? (Trad. Szabó T., Ádám) En: Hunyadi, László (ed.) *Kísérleti fonetika. Laboratóriumi fonológia a gyakorlatban*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. Debrecen. 17-22. (Obra originalmente publicada en 1980.)
- Lahoz, José María 2012. Syllable, accent, rhythm: typological and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 1: 129–150. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/13> (03/04/2022)
- Lahoz-Bengoechea, José María – Jiménez-Bravo, Miguel, en prensa. Spoken word boundary detection in ambiguous resyllabification contexts in Spanish (preimpresión). *Laboratory Phonology*.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/68989/1/Spoken%20word%20boundary%20detection%20in%20ambiguous%20resyllabification%20contexts%20in%20Spanish.pdf> (03/04/2022)
- Levelt, Willem J. M. 1999. Producing spoken language: A blueprint of the speaker. En: Brown, Colin M. – Hagoort, Peter (eds.) *The neurocognition of language*. Oxford University Press. Oxford. 83-122.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_147935_6/component/file_196891/content (23/01/2022)
- Levin, Juliette 1985. *A metrical theory of syllabicity* (tesis doctoral). Massachusetts Institute of Technology. Cambridge. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/15321?show=full> (03/04/2022)

- Lipski, John M. 1996. *El español de América*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Lipski, John M. 2007. El español de América en contacto con otras lenguas. En: Lacorte Peña, Manel (coord.) *Lingüística aplicada del español*. Arco/Libros. Madrid. 309-345.
- Markó, Alexandra 2005. *A spontán beszéd néhány szupraszegmentális jellegzetessége* (tesis doctoral). Universidad Eötvös Loránd. Budapest. <http://www.spontanbeszed.hu/letoltes/asponanbeszedszuprasz.pdf> (03/06/2022)
- Markó, Alexandra – Grácz, Tekla Etelka 2021. Diftongusok és diftongusviták a magyar nyelvtudomány-történetben. En: Havas, Ferenc – Horváth, Katalin – Hrenek, Éva – Ladányi, Mária (eds.) *A grammatikától a retorikáig: Nyelvészeti tanulmányok C. Vladár Zsuzsa tiszteletére*. ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék. Budapest. 167-176. https://www.eltereader.hu/media/2021/07/A_grammatikától_a_retorikaig.pdf (25/05/2022)
- Martínez-Gil, Fernando 2016. Syllable merger in Chicano Spanish: a constraint-based analysis. En: Núñez Cedeño, Rafael A. (ed.) *The Syllable and Stress: Studies in Honor of James W. Harris*. De Gruyter Mouton. Berlín. 139-186.
- Mátraházi Noémi 2020. Elterő nyelvi háttérű hallgatók beszédfolyamatosság-értékelése magyar és spanyol beszéd alapján. En: Ludányi, Zsófia – Grácz, Tekla Etelka (eds.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020*. Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 93-105. http://www.nytud.hu/alknyelvdoc20/proceedings/Matrahazi_Noemi.pdf (23/01/2022)
- Michnowicz, Jim – Kagan, Laura 2015. On glottal stops in Yucatan Spanish: language contact and dialect standardization (preimpresión). En: Sessarego, Sandro – Tejedo-Herrero, Fernando (eds.) *Selected Proceedings of the 7th Workshop on Spanish Sociolinguistics*. John Benjamins. Ámsterdam. <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.2/2611> (03/04/2022)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (03/04/2022)
- Munson, Benjamin 2007. Lexical access, lexical representation, and vowel production. *Laboratory Phonology* 9: 201–228.
- Munson, Benjamin – Solomon, Nancy Pearl 2004. The effect of phonological neighborhood density on vowel articulation. *Journal of speech and hearing research* 47: 1048–1058. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/078\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/078))
- Nádasdy Ádám – Siptár Péter 1994. A magánhangzók. En: Kiefer Ferenc (ed.) *Strukturális magyar nyelvtan: 2. Fonológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 42-182.
- Navarro Tomás, Tomás 1950. *Manual de pronunciación española* (sexta edición). Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- Navarro Tomás, Tomás 1977. *Manual de pronunciación española* (19ª edición). *Revista de filología española*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- Neuberger Tilda – Grácz Tekla Etelka 2013. Az alveoláris zöngétlen explozív variabilitása. *Beszédkutatás* 21: 160-172. <http://real.mtak.hu/8461/> (25/05/2022)
- Nida, Eugene Albert 1957. *Learning a foreign language*. Friendship Press. Nueva York.
- Oropeza Escobar, Minerva 2012. Variación, reanálisis y analogía en la adquisición de la fonología del español. *Revista de Investigación Educativa* 15: 48-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4017622> (03/04/2022)
- Pike, Kenneth Lee 1945. *The intonation of American English*. University of Michigan Press. Ann Arbor, MI.

- Planas Morales, Sílvia 2013. El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 2: 67–80. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/247/239> (03/06/2022)
- Poller, Lilla 2018a. *El desarrollo de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera. La realización de las vocales [a] y [e]* (trabajo Fin de Máster). Universidad Eötvös Loránd. Budapest.
- Poller, Lilla 2018b. La influencia de la lengua materna en la pronunciación española de los hablantes húngaros: la realización de las secuencias vocálicas y de las fricativas velares sordas. En: Baditzné Pálvölgyi, Kata – Hidalgo Martín, Vanessa (eds.) *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría. Budapest. 53-61. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22592/19/1> (19/02/2022)
- Puigvert Ocal, Alicia 2016. Nuevos enfoques del contraste de lenguas en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. En: Cruz Moya, Olga (coord.) – Lamolda González, María Ángeles (comp.) *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. 835-847. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438678> (03/04/2022)
- Quilis, Antonio 1999. *Tratado de fonética y fonología españolas*. Editorial Gredos. Madrid.
- Renard, Raymond 1979. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier. París.
- Robinson, Kimball 2012. The dialectology of syllabification: A review of variation in the Ecuadorian Highlands. *Romance Philology* 66: 115–145. https://www.academia.edu/10252785/The_Dialectology_of_Syllabification_a_Review_of_Variation_in_the_Ecuadorian_Highlands (03/04/2022)
- Román, Domingo – Quezada, Camilo – Aguilera, Loreto 2018. Duración de vocales idénticas en límite de palabras en español de Chile. *Estudios de Fonética Experimental XVII*: 151-170. https://www.ub.edu/journalofexperimentalphonetics/pdf-articles/XXVII-10_DRoman-separata_new.pdf (23/01/2022)
- Santiago, Fabian – Mairano, Paolo 2017. *Do Spaniards speak faster than Mexicans? Studying Spanish Rhythm in natural speech* (ponencia). Phonetics and Phonology in Europe 2017. Colonia, Alemania. 12-14 de junio de 2017. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01737829/document> (03/06/2022)
- Selting, Margret – Auer, Peter – Barth-Weingarten, Dagmar – Bergmann, Jörg – Bergmann, Pia – Birkner, Karin – Couper-Kuhlen, Elizabeth – Deppermann, Arnulf – Gilles Peter – Günthner, Susanne – Hartung, Martin – Kern, Friedrike – Mertzlufft, Christine – Meyer, Christian – Morek, Miriam – Oberzaucher, Frank – Peters, Jörg – Quasthoff, Uta – Schütte, Wilfried – Stukenbrock, Anja – Uhmman, Susanne 2019. Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2 (Trad. Ehmer, Olivia – Satti, Luis Ignacio – Martínez, Angelita – Pfänder, Stefan). *Gesprächsforschung* 20: 64-114. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2019/px-gat2-espanol.pdf> (03/04/2022) (Obra originalmente publicada en 2009)
- Shrosbree, Miki 2015, 10-14 de agosto. *Cross-Linguistic Articulation Rate among Near-Balanced Bilinguals and Implications for Second Language Fluency Measurement* (ponencia). 18th International Congress of Phonetic Sciences. Glasgow, Reino Unido. <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0572.pdf> (03/06/2022)

- Sinka, Andor Dénes 2021. *Análisis de errores de pronunciación de palabras españolas en el espejo de la inteligibilidad lingüística* (trabajo Fin de Máster). Universidad Eötvös Loránd. Budapest.
- Siptár Péter 2003. Hangtan. En: É. Kiss, Katalin – Kiefer, Ferenc – Siptár, Péter (eds.) *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 287-384.
- Sjons, Johan – Hörberg, Thomas 2015. Articulation rate in child-directed speech increases as a function of child age. En: Svensson Lundmark, Malin – Ambrazaitis, Gilbert – van de Weijer, Joost (eds.) *Working Papers 55, Proceedings from Fonetik 2015*. Universidad de Lund. Lund, Suecia.
https://www.researchgate.net/publication/304676516_Articulation_rate_in_child-directed_speech_increases_as_a_function_of_child_age (16/04/2022)
- Sjons, Johan – Hörberg, Thomas 2016, 8-10 de junio. *Articulation rate in child-directed speech increases as a function of child age* (ponencia). Fonetik 2016. Stockholm, Suecia.
<https://arxiv.org/pdf/1706.03216.pdf> (03/06/2022)
- Spinelli, Elsa – McQueen, James M. – Cutler, Anne 2003. Processing resyllabified words in French. *Journal of Memory and Language* 48/2: 233–254.
[https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00513-2](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00513-2)
- Steriade, Donca 1988. Greek accent: A case for preserving structure. *Linguistic Inquiry* 19/2: 271-314. <http://lingphil.mit.edu/papers/steriade/Steriade1988LI.pdf> (03/04/2022)
- Szépe, Judit 2006. Történetek egy lovag botlásairól. En: Cser, András (ed.) *Köszöntő kötet Szende Tamás tiszteletére*. Open Art. Budapest. 77-99.
<https://btk.ppke.hu/db/07/4E/m0000174E.pdf> (03/04/2022)
- Szigetvári Péter 2014. A kérdésben a válasz. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/a-kerdesben-a-valasz> (25/05/2022)
- Tarnóczy, Tamás 1965. Can the problem of automatic speech recognition be solved by analysis alone? *Rapport du 5e Congrès Int. d'Acoustique II. Conférences générales*. Lieja, Bélgica. 371-387.
- Tomaschek, Fabian – Tucker, Benjamin V. – Wieling, Martijn – Baayen, R. Harald 2014. Vowel articulation affected by word frequency. En: Fuchs, Susanne – Grice, Martine – Hermes, Anne – Lancia, Leonardo – Mücke, Doris (eds.) *Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production*. Colonia, Alemania. 429-432.
https://www.researchgate.net/publication/281086661_Vowel_articulation_affected_by_word_frequency (23/01/2022)
- Törkenczy, Miklós – Siptár, Péter 2000. Magánhangzó ~ semmi váltakozások a magyarban. *Nyelvtudományi Közlemények* 97: 64-130. <http://www.nytud.hu/nyk/97/sipitork97.pdf> (26/03/2022)
- Tóth László – Kocsor András 2003. A Magyar Telefonbeszéd-adatbázis (MTBA) kézi feldolgozásának tapasztalatai. *Beszédkutató 2003*: 134–146. http://real-j.mtak.hu/4690/1/Beszedkutatas_2003.pdf (25/05/2022)
- Trawick, Sonya – Michnowicz, Jim 2019. Glottal insertion before vowel-initial words in the Spanish of Asunción, Paraguay. En: Thompson, Gregory L. – Alvord, Scott M. (eds.) *Contact, community and connections: Current approaches to Spanish in multilingual populations*. Vernon Press. Wilmington, Delaware. 147-171.
- Trouvain, Jürgen – Koreman, Jacques – Erriquez, Attilio – Braun, Bettina 2001. Articulation rate measures and their relation to phone classification in spontaneous and read German speech. En: Junqua, Jean-Claude – Wellekens, Christian (eds.) *Proceedings of the Workshop Adaptation Methods for Speech Recognition*. Sophia-Antipolis: ISCA. 155-158. <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/15074> (03/06/2022)

- Trouvain, Jürgen – Möbius, Bernd 2014. Sources of variation of articulation rate in native and non-native speech: comparisons of French and German. *Speech Prosody* 2014: 275-279. https://www.researchgate.net/publication/262723047_Sources_of_variation_of_articulation_rate_in_native_and_non-native_speech_Comparisons_of_French_and_German (03/06/2022)
- Tsao, Ying-Chiao – Weismer, Gary – Iqbal, Kamran 2006. The effect of intertalker speech rate variation on acoustical vowel space. *Journal of the Acoustical Society of America* 119/2: 1074-1082. <https://doi.org/10.1121/1.2149774>
- Váradi, Viola – Beke, András 2013. Az artikulációs tempó variabilitása a felolvasásban. *Beszéd kutatás* 21: 26-42. <http://real.mtak.hu/8458/> (utolsó megtekintés: 2022. január 23.)
- Vennemann, Theo 1988. *Preference Laws for Syllable Structure and the Explanation of Sound Change*. Mouton de Gruyter. Berlín.
- Voigt, Stefanie – Schüppert, Anja 2013. Articulation rate and syllable reduction in Spanish and Portuguese. En: Gooskens, Charlotte S. – Van Bezooijen, Renee. (eds.) *Phonetics in Europe: Perception and Production*. Peter Lang. Frankfurt am Main. 317-332. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03517-9>
- Wacha, Imre 2017. *A szöveg és hangzása: Cikkek, tanulmányok a beszédről*. Kazinczy Ferenc Gimnázium. Győr, Hungria.
- Wong, Wai Yi Peggy 2004, 23-26 de marzo. *Syllable fusion and speech rate in Hong Kong Cantonese* (ponencia). *Speech Prosody* 2004. Nara, Japón. https://www.isca-speech.org/archive/open/sp2004/sp04_255.pdf (23/01/2022)
- Xu, Yi 1994. Production and perception of coarticulated tones. *Journal of the Acoustical Society of America* 95/4: 2240–2253. http://www.homepages.ucl.ac.uk/~uclyyix/yispapers/Tone_perception.pdf (23/01/2022)
- Zipf, George Kingsley 1935. *The psycho-biology of language. An Introduction to Dynamic Philology*. MIT Press. Cambridge.

Páginas web

- <https://audio.online-convert.com/es/convertir/m4a-a-wav> (última consulta: 19 de abril de 2022)
- <https://cloudconvert.com/m4a-to-wav> (última consulta: 19 de abril de 2022)
- <https://cloudconvert.com/mp4-to-wav> (última consulta: 19 de abril de 2022)
- <https://convertio.co/es/amr-wav/> (última consulta: 14 de junio de 2022)
- <https://docs.google.com/document/u/0/> (última consulta: 19 de abril de 2022)
- https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20190206_kettannyelvu_iskola_nyelvvizsga (última consulta: 19 de abril de 2022)
- <https://texttospeechrobot.com/tts/es/texto-a-voz/> (última consulta: 19 de abril de 2022)

Apéndices

1. Lista de las frases

En esta sección, se puede ver la lista de las frases que utilizamos como base de nuestras muestras de audio (fuente: *Aula Internacional 1*, p. 130). Hemos subrayado los casos de sinalefa y hemos puesto en negrita los ejemplos de resílabeo.

Quiero aprender **español**.

Hablo un poco de inglés.

La historia de España es muy **interesante**.

¿Estudias **alemán**?

Quiero ir a vivir a México.

Quieren **ir** al Museo Reina Sofía y conocer **el arte** español.

Las **excursiones** de esta semana no **son** interesantes.

2. Declaración de consentimiento y su traducción

„Beleegyezem, hogy a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem kötelékében lefolytatott kísérlet során felvett anyagot tudományos célokra felhasználják. Tudomásul veszem, hogy személyem nem lesz beazonosítható a tárolt adatok alapján. Kijelentem, hogy a kísérletben önként vettem részt.

Beleegyezésemet adom ahhoz, hogy a kutató egészében vagy részleteiben felhasználja a felvett anyagot a kutatás eredményeinek bemutatására (tudományos értekezés, konferencia), vagy demonstrációs célokra (tanításmódszertani anyag).

Hozzájárulok ahhoz, hogy a hanganyagot további tudományos kutatásokban felhasználják azzal a feltétellel, hogy anonimitásom megmarad.

Tudomásul veszem, hogy vissza tudom vonni a hozzájárulásomat visszamenőleg, és/vagy megszakíthatom a kutatásban való részvételemet bármelyik pillanatban.”

Traducción española:

“Consiento que el material grabado durante el experimento realizado en la Universidad Eötvös Loránd de Budapest se utilice con fines científicos. Entiendo que mi persona no será identificable a partir de los datos almacenados. Afirmando que participo en el experimento voluntariamente.

Doy mi consentimiento para que el investigador 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 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 y/o que puedo interrumpir mi participación en el experimento en cualquier momento.”

3. Apuntes teóricos para la videollamada

Resilabificación / átszótagolás

VC-V → V-CV

példák²¹:

- un hombre
- el alma

Contracción²²

azonos hangok: két hang helyett csak egy²³

- de ese

i / u + A, E, O → i / u „alsóbbrendű”²⁴ → „j” / „w”

- mi opinión
- tu adiós

A, E, O + i / u

- madre y padre
- esta unidad

4. Handout para la videollamada

²¹ en español, “ejemplos”

²² Utilizamos el término “contracción” porque esta palabra se puede traducir al húngaro, y por esta razón, era más fácil explicarle a los alumnos su significado que en el caso de la sinalefa.

²³ en español, “sonidos idénticos: en vez de dos, solo uno”

²⁴ en español, “inferior”

Resilabificación / átszótagolás

1.

JUANESGUAPO.

LACASAESAMARILLA.²⁵

2.

Dábale arroz a la zorra del abad.

El orujo de Lugo es un lujo.

Contracción

0.

„Por beber del veneno malevo de tu amor

Yo quedé moribundo y lleno de dolor

Respiré de ese humo amargo de tu adiós

Y desde que tú te fuiste, yo solo tengo” (*Juanes: La camisa negra*)

Közös²⁶

1.²⁷

„Tú me miras y me llevas a otra dimensión

(Estoy en otra dimensión)

Tus latidos aceleran a mi corazón

(Tus latidos aceleran a mi corazón)

Qué ironía del destino no poder tocarte

Abrazarte y sentir la magia de tu olor” (*Enrique Iglesias: Bailando*)

²⁵ fuente: <https://www.orientacionandujar.es/2014/02/07/ejercicios-dislexia-separar-frases-escritas-en-palabras-conciencia-lexica/> (última consulta: 25 de abril de 2022)

²⁶ en español, “común”

²⁷ Esta actividad por fin no se realizó por falta de tiempo.

2.

No olvides el trabajo.

Creo que es así.

¿Cuántos años tiene Elvira?

Hoy es lunes y ya abrimos el restaurante.

5. Resultados en detalles

En esta sección, presentamos los datos detallados obtenidos de tres niveles (frase, palabra, sonido), ilustrando las duraciones producidas por cada uno de los informantes. Primero, aparecerán los resultados de la enseñanza explícita, luego los de la imitación. La numeración de los participantes no sigue el orden de los números, porque las cinco personas por grupo fueron recogidas y divididas al azar.

A cada frase pertenece una tabla individual, que muestra como título la frase misma, y presenta el número del informante en cuestión y los niveles de segmentación y anotación. Dentro de la sección de cada nivel, se encuentran dos columnas, una de ellas ilustra las duraciones del *pretest* (“pre”), la otra las del *posttest* (“post”). Si dentro de una frase o secuencia de palabras hay varios contextos de sinalefa y/o resílabeo, la sección de la frase entera o de las palabras la presentamos solo una vez. En cada caso, representamos con el color verde las duraciones más cortas y con el color amarillo, las duraciones más largas. Sin embargo, vemos algunas casillas sin resalte. Estas partes sin color se refieren a los casos en los cuales no pudimos medir y/o comparar la duración del *pretest* y del *posttest*, porque, por ejemplo, el informante dado aplicó una pausa (véase la sección 4.2.2.4. *Cálculos y métodos*).

5.1. Enseñanza explícita

QUIERO APRENDER ESPAÑOL (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: aprender español		Sonidos: [re]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	1,3351	1,4132	0,9643	1,1391	0,0758	0,0917
02	1,6906	1,692	1,2539	1,253	0,1573	0,1395
04	1,5159	1,4147	1,1020	1,0476	0,1044	1,1201
05	2,1468	2,0706	1,6821	1,5791	0,2007	0,1299
09	1,4771	1,4003	1,0574	1,0386	0,147	0,1188

HABLO UN POCO DE INGLÉS (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: hablo un		Sonidos: [ow]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	1,3654	1,1706	0,4534	0,2822	0,1551	0,0918

02	1,5687	1,4839	0,5383	0,396	0,2092	0,1047
04	1,4786	1,3345	0,4128	0,3709	0,1691	0,1451
05	1,8914	1,723	0,6188	0,5277	0,2307	0,2038
09	1,3321	1,412	0,4473	0,5332	0,2091	0,1896
Informante			Palabras: de inglés		Sonidos: [ej]	
			pre	post	pre	post
01			0,6416	0,6012	0,1563	0,1039
02			0,6907	0,7575	0,1716	0,1612
04			0,7148	0,6533	0,1293	0,1053
05			0,8445	0,7969	0,2015	0,1843
09			0,621	0,6061	0,139	0,1044

LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY INTERESANTE (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: la historia		Sonidos: [aj]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	2,513	2,7762	0,5605	0,6384	0,122	0,1021
02	2,741	2,6067	0,6472	0,6957	0,1274	0,1575
04	2,2592	2,2028	0,5862	0,6231	0,1406	0,1602
05	3,211	- (6,0132)	0,932	1,3533	0,188	0,3812
09	2,2866	2,4353	0,6119	0,629	0,1498	0,1091
Informante			Palabras: de España		Sonidos: [e]	
			pre	post	pre	post
01			0,6245	0,8013	0,0745	0,2129
02			0,6744	0,6734	0,107	0,1201
04			0,5975	0,5095	0,1529	0,1272
05			0,6992	1,0356	0,1729	0,0956
09			0,4982	0,5722	0,1305	0,1098
Informante			Palabras: muy interesante		Sonidos: [ji]	
			pre	post	pre	post
01			1,0931	1,0051	0,1667	0,1014
02			1,1766	1,2376	0,2417	0,1325
04			0,8586	0,8914	0,169	0,1053
05			1,2756	1,6714	0,1883	0,3886
09			0,9898	1,0334	0,1887	0,1309

¿ESTUDIAS ALEMÁN? (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: estudias alemán		Sonidos: [sa]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	1,0931	1,0981	1,0931	1,0981	0,1632	0,2877
02	1,1355	1,2025	1,1355	1,2025	0,1955	0,1968
04	0,956	0,9701	0,956	0,9701	0,1576	0,1647
05	1,3016	1,2502	1,3016	1,2502	0,1713	0,2307
09	0,934	0,9137	0,934	0,9137	0,1666	0,1405

QUIERO IR A VIVIR A MÉXICO (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: quiero ir a		Sonidos: [oj]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	-	-	-	0,5747	-	0,1973
02	2,0062	1,9675	0,913	0,6243	0,3201	0,2373
04	1,8565	1,8168	0,8654	0,876	0,2875	0,3729

05	2,0961	2,6423	0,9823	1,2285	0,319	0,5169
09	1,4495	1,503	0,5901	0,6544	0,1628	0,19
Informante					Sonidos: [ra]	
					pre	post
01					-	0,1315
02					0,2347	0,1167
04					0,1692	0,1206
05					0,2211	0,2387
09					0,0927	0,1312
Informante			Palabras: vivir a		Sonidos: [ra]	
			pre	post	pre	post
01			-	-	-	-
02			0,4909	0,7043	0,1678	0,3603
04			0,4679	0,4023	0,1218	0,0856
05			0,477	0,6989	0,1214	0,2897
09			0,3638	0,3494	0,132	0,1281

QUIEREN IR AL MUSEO REINA SOFÍA Y CONOCER EL ARTE ESPAÑOL (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: quieren ir al		Sonidos: [ni]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	3,9399	3,3277	0,7267	0,6849	0,1842	0,187
02	- (4,7663)	3,8266	1,0199	0,7529	0,2999	0,201
04	- (4,9291)	3,771	0,8728	0,7837	0,1956	0,2054
05	-	- (7,3096)	1,3649	- (2,0967)	0,3627	0,3547
09	- (4,0459)	3,2882	- (1,1445)	0,6841	- (0,4573)	0,125
Informante					Sonidos: [ra]	
					pre	post
01					0,1073	0,1584
02					0,2396	0,1093
04					0,2126	0,1244
05					0,3442	- (1,0662)
09					0,2684	0,1676
Informante			Palabras: Sofía y		Sonidos: [aj]	
			pre	post	pre	post
01			0,6265	0,4997	0,2331	0,1335
02			- (1,1637)	0,7485	- (0,6716)	0,2789
04			- (1,2188)	0,6587	- (0,7712)	0,2171
05			1,0557	- (1,0956)	0,4467	- (0,6808)
09			0,8063	0,5259	0,3392	0,1391
Informante			Palabras: conocer el arte español		Sonidos: [re]	
			pre	post	pre	post
01			1,6913	1,3057	0,1153	0,1108
02			1,6766	1,4967	0,1464	0,0976
04			1,7399	1,5956	0,1948	0,0903
05			-	- (3,0523)	-	0,3769
09			1,3684	1,3994	0,1094	0,093

Informante					Sonidos: [la]	
					pre	post
01					0,2244	0,1762
02					0,2186	0,1768
04					0,1605	0,1767
05					0,2759	- (0,9597)
09					0,1549	0,179
Informante					Sonidos: [e]	
					pre	post
01					0,0961	0,1076
02					0,1217	0,0994
04					0,1177	0,1197
05					0,2194	0,0848
09					0,1111	0,1308

LAS EXCURSIONES DE ESTA SEMANA NO SON INTERESANTES (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: las excursiones		Sonidos: [se]	
	pre	post	pre	post	pre	post
01	3,0183	3,0646	0,8835	1,0592	0,1522	0,1629
02	3,4713	3,2868	1,1442	1,0632	0,1745	0,1857
04	3,532	3,3708	1,2207	1,2438	0,1892	0,1714
05	3,5883	- (6,2631)	1,1033	1,5647	0,1968	0,2445
09	3,0062	- (3,4448)	1,0501	- (1,3165)	0,2222	0,2291
Informante			Palabras: de esta		Sonidos: [e]	
			pre	post	pre	post
01			0,3045	0,3582	0,1003	0,0881
02			0,3203	0,3316	0,0808	0,1317
04			0,5127	0,3193	0,1861	0,0939
05			0,4017	0,5428	0,1369	0,2491
09			0,3033	0,5181	0,0787	0,2739
Informante			Palabras: son interesantes		Sonidos: [ni]	
			pre	post	pre	post
01			1,0649	1,1082	0,1218	0,0927
02			1,157	1,1966	0,1865	0,1222
04			1,0903	0,9991	0,118	0,1438
05			1,3505	1,3163	0,206	0,1603
09			1,0649	1,0761	0,1153	0,0675

5.2. Imitación

QUIERO APRENDER ESPAÑOL (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: aprender español		Sonidos: [re]	
	pre	post	pre	post	pre	post
03	1,6113	1,502	1,2189	1,0894	0,1487	0,1273
06	1,5908	1,4145	0,18	1,168	0,0944	0,1063
07	1,2677	1,3924	0,9231	1,0534	0,0693	0,0757
08	1,6074	1,5641	1,1784	1,239	0,1189	0,1082
11	1,204	1,3031	0,8916	1,0226	0,125	0,0893

HABLO UN POCO DE INGLÉS (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: hablo un		Sonidos: [ow]	
	pre	post	pre	post	pre	post
03	1,5477	1,4232	0,4582	0,3721	0,1438	0,0986
06	1,1115	1,4397	0,339	0,3856	0,1159	0,0901
07	1,1035	1,3225	0,304	0,3936	0,0942	0,1051
08	1,411	1,7058	0,462	0,506	0,0976	0,1295
11	1,1931	1,0797	0,3258	0,3147	0,0918	0,0794
Informante			Palabras: de inglés		Sonidos: [ej]	
			pre	post	pre	post
03			0,771	0,6897	0,1774	0,1188
06			0,4607	0,7504	0,1173	0,1052
07			0,6047	0,732	0,0952	0,1054
08			0,6474	0,9148	0,1609	0,2082
11			0,5929	0,506	0,1116	0,0859

LA HISTORIA DE ESPAÑA ES MUY INTERESANTE (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: la historia		Sonidos: [aj]	
	pre	post	pre	post	pre	post
03	2,8583	2,388	0,7242	0,558	0,1987	0,1448
06	2,445	2,3713	0,5472	0,5629	0,1266	0,072
07	1,8308	1,9956	0,4999	0,5375	0,1291	0,1521
08	2,6202	2,4414	0,6284	0,6696	0,1724	0,1318
11	1,8537	2,1772	0,5905	0,6078	0,1039	0,1451
Informante			Palabras: de España		Sonidos: [e]	
			pre	post	pre	post
03			0,7033	0,5934	0,1687	0,1153
06			0,6286	0,5601	0,0998	0,066
07			0,3581	0,5033	0,0784	0,0879
08			0,6995	0,5376	0,136	0,1204
11			0,4789	0,5035	0,076	0,0712
Informante			Palabras: muy interesante		Sonidos: [ji]	
			pre	post	pre	post
03			1,2059	1,0721	0,178	0,1728
06			1,0195	1,0704	0,953	0,108
07			0,8377	0,8002	0,0814	0,0788
08			0,8637	1,06	0,0946	0,1304
11			0,6817	0,9346	0,0637	0,146

¿ESTUDIAS ALEMÁN? (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: estudias alemán		Sonidos: [sa]	
	pre	post	pre	post	pre	post
03	1,185	1,0841	1,185	1,0841	0,2143	0,1592
06	0,1038	1,3006	0,1038	1,3006	0,205	0,28
07	0,7297	0,8101	0,7297	0,8101	0,1481	0,1335
08	1,16	1,2134	1,16	1,1234	0,2312	0,2179
11	0,9155	0,9632	0,9155	0,9632	0,1858	0,1825

QUIERO IR A VIVIR A MÉXICO (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: quiero ir a		Sonidos: [oj]	

	pre	post	pre	post	pre	post
03	2,1592	1,8503	1,0039	0,9043	0,3664	0,3032
06	1,7199	1,8391	0,6974	0,837	0,2385	0,3264
07	-	1,5526	-	0,741	-	0,3117
08	1,4865	1,7029	0,5741	0,6535	0,1716	0,2484
11	1,3832	1,5083	0,5819	0,5955	0,1789	0,1751
Informante					Sonidos: [ra]	
					pre	post
03					0,198	0,2057
06					0,2058	0,2553
07					-	0,1795
08					0,1243	0,1149
11					0,1252	0,1399
Informante			Palabras: vivir a		Sonidos: [ra]	
			pre	post	pre	post
03			0,4781	0,3866	0,1576	0,1293
06			0,4154	0,405	0,1231	0,1126
07			0,3295	0,3686	0,1151	0,1582
08			0,386	0,419	0,1198	0,1252
11			0,3148	0,3971	0,1045	0,1162

QUIEREN IR AL MUSEO REINA SOFÍA Y CONOCER EL ARTE ESPAÑOL (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: quieren ir al		Sonidos: [ni]	
	pre	post	pre	post	pre	post
03	- (4,7805)	3,8584	1,0227	0,8313	0,2912	0,2382
06	- (4,168)	4,4075	0,706	1,0988	0,1807	0,2798
07	2,9371	3,1694	0,5743	0,8809	0,1639	0,22
08	3,2101	3,4281	0,6356	0,645	0,1611	0,1746
11	3,2736	3,0685	0,6683	0,6453	0,1225	0,1365
Informante					Sonidos: [ra]	
					pre	post
03					0,2526	0,1877
06					0,1581	0,3645
07					0,13	0,2254
08					0,1204	0,1158
11					0,1077	0,1349
Informante			Palabras: Sofía y		Sonidos: [aj]	
			pre	post	pre	post
03			-	0,7025	-	0,2601
06			- (1,0672)	0,7595	- (0,6283)	0,2578
07			0,448	0,503	0,1196	0,128
08			0,4555	0,522	0,1361	0,1643
11			0,4349	0,5058	0,123	0,1238
Informante			Palabras: conocer el arte español		Sonidos: [re]	
			pre	post	pre	post
03			1,7281	1,5186	0,2003	0,0953
06			1,573	1,7913	0,118	0,1851
07			1,3294	1,263	0,0629	0,0671

08			1,4596	1,5653	0,0952	0,1059
11			1,224	1,2341	0,1084	0,0865
Informante					Sonidos: [la]	
					pre	post
03					0,1818	0,2116
06					0,1703	0,1873
07					0,135	0,0597
08					0,1813	0,1637
11					0,119	0,129
Informante					Sonidos: [e]	
					pre	post
03					0,1513	0,1214
06					0,1026	0,1653
07					0,0916	0,059
08					0,1037	0,1463
11					0,0557	0,0455

LAS EXCURSIONES DE ESTA SEMANA NO SON INTERESANTES (en segundos)						
Informante	Frase entera		Palabras: las excursiones		Sonidos: [se]	
	pre	post	pre	post	pre	post
03	4,4366	3,5292	-	1,159	0,2289	0,2238
06	- (3,6025)	3,4821	1,0265	1,0707	0,1339	0,1976
07	2,4741	2,7755	0,7516	1,0378	0,11	0,1366
08	3,0404	3,198	1,0022	1,1879	0,1282	0,2733
11	2,5526	2,9532	0,8697	0,9664	0,1016	0,126
Informante			Palabras: de esta		Sonidos: [e]	
			pre	post	pre	post
03			0,5567	0,4357	0,2274	0,1077
06			0,3788	0,347	0,055	0,1101
07			0,2709	0,2458	0,0467	0,065
08			0,2282	0,2518	0,0853	0,0654
11			0,2575	0,5451	0,0561	0,2461
Informante			Palabras: son interesantes		Sonidos: [ni]	
			pre	post	pre	post
03			1,3478	1,2182	0,194	0,1094
06			1,1061	1,182	0,1266	0,0902
07			0,9677	1,0275	0,1036	0,0825
08			1,0545	1,1092	0,1258	0,1187
11			0,8697	0,832	0,0749	0,0931