

Szakdolgozat

Brdar Teréz Mirjam

angol nyelv és kultúra tanára – spanyol nyelv és kultúra tanára

osztatlan tanári mesterszak

2024

Szakedolgozat

*A helyesírás hatása a magyar anyanyelvű spanyoltanulók kiejtésére:
Empirikus vizsgálat*

*El impacto de la ortografía en la pronunciación española L2 de los
estudiantes con L1 húngaro: un estudio empírico*

Témavezető:

Baditzné dr. Pálvölgyi Kata

habilitált egyetemi docens

Készítette:

Brdar Teréz Mirjam

angol nyelv és kultúra

tanára – spanyol nyelv és

kultúra tanára

osztatlan tanári mester-

szak

2024

Eredetiségi nyilatkozat

Alulírott Brdar Teréz Mirjam (név)

..... ZV05GT (Neptun-kód) ezennel kijelentem és aláírással megerősítem, hogy az
..... angol nyelv és kultúra tanára - spanyol nyelv és kultúra tanára
ELTE tanári mesterszakján írt jelen
diplomamunkám saját szellemi termékem, melyet korábban más szakon még nem nyújtottam be szak-
dolgozatként, és amelybe mások munkáját (könyv, tanulmány, kézirat, internetes forrás, személyes közlés
stb.) idézőjel és pontos hivatkozások nélkül nem építettem be.

Budapest, 2024.04.14.....

Brdar Teréz Mirjam

a hallgató aláírása

Resumen

El objetivo de la investigación presentada en la tesina consiste en determinar el impacto de la ortografía en la pronunciación de la interlengua española de estudiantes que tienen el húngaro como L1. Primero, se seleccionaron grafemas españoles, luego se analizaron las producciones orales de 20 estudiantes universitarios, y estas fueron comparadas con las de dos hablantes nativos del español y una húngara nativa utilizando el software acústico *Praat*. Se presuponía que la transferencia negativa basada en la ortografía se observaría en los casos en los que la correspondencia grafema-fonema entre la L1 y la L2 no era totalmente transparente. La hipótesis principal fue corroborada por los resultados: los fenómenos de transparencia negativa basada en la ortografía se dieron en los casos de los grafemas *h*, *v*, *z* y *g* ante vocal alta, donde la transparencia entre las correspondencias grafema-fonema entre el español y el húngaro no es total. Al final del trabajo, se presenta una propuesta didáctica que tiene como objetivo mejorar la pronunciación de los grafemas *h*, *v*, *z* y *g* en la interlengua de los húngaros.

Palabras clave

interlengua, ortografía, pronunciación, correspondencias grafema-fonema,
transferencia negativa, análisis espectrográfico

Tartalom

1. Introducción	5
1.1 El planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos e hipótesis	7
1.3 La estructura del trabajo	8
2. El fondo teórico	9
2.1 La teoría de la interlengua y el fenómeno de la transferencia lingüística	9
2.2 Tipos básicos de la relación entre sistemas de escritura y pronunciación en las lenguas del mundo	14
2.3 El impacto de la ortografía L1 y L2 en la pronunciación L2	15
2.4 Los principios generales de la ortografía húngara y española	15
2.5 Correspondencias entre grafemas y fonemas en el húngaro y en el español	18
3. Corpus y metodología	21
4. Resultados	25
4.1 La presentación de datos	25
4.2 Discusión	30
5. Conclusiones	44
6. Propuesta didáctica	46
6.1 Introducción	46
6.2 La realización correcta del grafema <i>g</i>	48
6.2.1 Actividad 1	49
6.2.2 Actividad 2	50
6.2.3 Actividad 3	52
6.3 La realización correcta del grafema <i>h</i>	53
6.3.1 Actividad 4	53
6.3.2 Actividad 5	54
6.3.3 Actividad 6	56
6.4 La realización correcta de los grafemas <i>b</i> y <i>v</i>	56
6.4.1 Actividad 7	57
6.4.2 Actividad 8	57
6.4.3 Actividad 9	58
6.5 La realización correcta del grafema <i>z</i>	60
6.5.1 Actividad 10	60
6.5.2 Actividad 11	61
6.5.3 Actividad 12	61

7. Conclusión final	62
8. Referencias	63

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Correspondencias entre grafemas y fonemas en el húngaro y en el español

Tabla 2. Rasgos sociolingüísticos de los informantes

Tabla 3. Resumen de datos generales sin especificaciones del tipo de la desviación

Tabla 4. Realizaciones erróneas de los sonidos en sus contextos relevantes

Tabla 5. Clasificación de los errores según la presencia de alguna transferencia negativa en las realizaciones de los sonidos

Tabla 6. El perfil de los informantes en cuanto a las realizaciones erróneas en general

Tabla 7. El perfil de los informantes según los tipos de sus errores

Figuras

Figura 1. Modelo integrado de la adquisición de L2 según Gass & Selinker (2008, p. 481)

Figura 2. Espectrograma de la palabra *calidad*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

Figura 3. Espectrograma de la palabra *calidad*. Muestra 16/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

Figura 4. Espectrograma de la palabra *pacal* ‘callos.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

Figura 5. Espectrograma de la palabra *dictadura*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

Figura 6. Espectrograma de la palabra *dictadura*. Muestra 14/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

Figura 7. Espectrograma de la palabra *léctöl* ‘del listón.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

Figura 8. Espectrograma de la palabra *proceden*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

Figura 9. Espectrograma de la palabra *proceden*. Muestra 3/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

Figura 10. Espectrograma de la palabra *ocelot* ‘ocelote.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

Figura 11. Espectrograma de la palabra *sugirió*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

- Figura 12. Espectrograma de la palabra *sugirió*. Muestra 2/3 procedente de un informante húngaro (imagen propia)
- Figura 13. Espectrograma de la palabra *bugi* ‘boogie.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)
- Figura 14. Espectrograma de la palabra *rehenes*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)
- Figura 15. Espectrograma de la palabra *rehenes*. Muestra 6/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)
- Figura 16. Espectrograma de la palabra *kehes* ‘con tos crónica.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)
- Figura 17. Espectrograma de la palabra *viste*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)
- Figura 18. Espectrograma de la palabra *viste*. Muestra 3/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)
- Figura 19. Espectrograma de la palabra *visel* ‘lleva.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)
- Figura 20. Espectrograma de la palabra *azar*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)
- Figura 21. Espectrograma de la palabra *azar*. Muestra 7/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)
- Figura 22. Espectrograma de la palabra *pazar* ‘suntuoso.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

1. Introducción

1.1 El planteamiento del problema

En mi trabajo me dedicaré a explorar cuáles son las desviaciones frecuentes de los estudiantes de español húngaros de la norma castellana en la pronunciación causadas por la transferencia negativa a partir de la ortografía basándonos en un corpus oral. Según mi hipótesis, habrá muchos ejemplos para esta transferencia negativa, ya que es muy difícil para un estudiante de lengua alejarse de los grafemas escritos que ve primero cuando se encuentra con una palabra, y estos errores se pueden quedar fosilizados en la interlengua por mucho tiempo.

Mi punto de partida para elegir el tema de la influencia de la ortografía sobre la pronunciación en la interlengua española de los estudiantes húngaroparlantes para este trabajo fue una observación sobre la naturaleza del aprendizaje de idiomas extranjeros y las prácticas dominantes de la enseñanza de idiomas en nuestros días en Hungría. Al estudiar en el instituto y en la universidad, el énfasis ha estado en la lengua sobre todo en su forma escrita, y menos en el idioma hablado. Kovács (2022, p. 7) también menciona que en la educación secundaria húngara los profesores dan más importancia a enseñar la morfosintaxis del español que al desarrollo de las competencias comunicativas que incluyen la pronunciación, y destaca, citando a Baditzné (2014 y 2020a) que “no hay ni factores exteriores que ‘obliguen’ a los profesores a prestar más atención a la pronunciación.” Tampoco es posible encontrar muchos diccionarios audio en la red que sirvan como modelo de pronunciación nativa, y el currículo universitario consiste mayoritariamente en contenidos escritos, y la mayoría de los exámenes también son escritos. Por eso, los que estudian lenguas sin vivir en una comunidad de hablantes nativos, tienen más amplia experiencia con la lengua escrita que con la lengua hablada. Como consecuencia, la forma escrita y la ortografía presuntamente pueden ejercer más influencia sobre su pronunciación, incluso más que los modelos ofrecidos por nativos. Según Hegedüs (2019), en las escuelas primarias en Hungría domina la lengua materna de los estudiantes en la expresión oral. No obstante, los hablantes nativos del español dan mucha importancia a la pronunciación de los extranjeros, incluso más que a su corrección gramatical, por eso solo pueden imaginar a los hablantes con una pronunciación desviada de la norma nativa en trabajos de bajo prestigio (Baditzné, 2020a; Baditzné et al., 2018). Al pensar en la importancia del desarrollo de la pronunciación en la interlengua española de los estudiantes húngaros (Baditzné 2020a, 2020b, 2022; Baditzné et al. 2019), y basándose en estudios previos sobre la transferencia negativa en el caso de las vocales /a/ y /e/ y las fricativas velares sordas (Poller

2018a y 2018b) y sobre errores de pronunciación desde la perspectiva de la inteligibilidad lingüística (Sinka, 2021), decidí hacer una investigación sobre el grado del impacto de la transferencia basada en la ortografía en el caso de los estudiantes húngaros del español L2. El papel de la ortografía en la pronunciación aún no ha sido investigado extensiva y sistemáticamente. En el contexto del húngaro y del español, muchos problemas quedan inexplorados, hay muchas preguntas abiertas, y la investigación de esta área solo ha empezado a ganar importancia durante los últimos años (Bassetti & Atkinson, 2015; Rafat & Perry, 2019; Hayes-Harb & Barrios, 2021). Cabe mencionar aquí que un libro de texto recientemente publicado sobre métodos de investigación¹ contiene un capítulo dedicado a la enseñanza de la pronunciación L2 sin incluir ningún aspecto de la ortografía (Lee & Thomson, 2022).

Según Baditzné (2022, p. 12), “la transferencia negativa puede afectar la pronunciación de los húngaros tanto en el nivel segmental como en el suprasegmental.” No obstante, en este trabajo solo voy a dedicarme a los fenómenos segmentales porque estos pueden explicarse mejor con la influencia de la ortografía. Sin embargo, la resilabificación² puede resultar difícil, ya que el lugar de las fronteras de sílabas no cambia en la escritura, solo está indicado en la pronunciación, y por eso la ortografía no la facilita. Las vocales en el español pueden llevar tilde que indica la posición del acento cuando no se podría intuirlo por la forma de la palabra. Los fenómenos segmentales de transferencia negativa afectan los sonidos, y estos pueden ser, por ejemplo, la realización de la /a/ y la /e/ con su timbre húngaro, la realización alargada de la /o/ al final de las palabras o la pronunciación de los diptongos como hiatos. En cuanto a las consonantes, pueden causar problemas los sonidos que no existen en el húngaro como la [θ] interdental, la [x] velar o la vibrante múltiple. Otros casos posiblemente problemáticos son el grafema *v* que se pronuncia como /b/, el grafema *g* que puede tener más de una realización dependiendo del contexto fonético o la *h* que puede ser muda pero que tiene otras tres articulaciones. El grafema *h* en el húngaro también puede ser muda en algunos contextos – por ejemplo en *cseh* ‘checo’ –, pero puede realizarse también como una fricativa velar sorda [x] – por ejemplo en *technika* ‘técnica’ – o como una fricativa laríngea sorda [h] – por ejemplo en la palabra *híd* ‘puente’ – (Kassai, 2006, p. 819; Markó, 2017, p. 97). Las oclusivas intervocálicas que tienen que ser realizadas como aproximantes o la /s/ intervocálica pronunciada como [z]

¹ Véase Gurzynski-Weiss & Kim, Eds., 2022.

² La resilabificación es un fenómeno suprasegmental que ocurre cuando se reorganiza la estructura silábica en contextos donde algunos elementos de la sílaba se reemplazan a la siguiente sílaba como, por ejemplo, *el hombre* → [e.lóm.bre] (Civit Contra, 2018, p. 2015, citado por Kovács, 2022, p. 215).

también pueden causar problemas. Es evidente que aquí se trata, en realidad, de fenómenos y relaciones muy complejos y heterogéneos.

1.2 Objetivos e hipótesis

El objetivo general del trabajo es la demostración del impacto de las ortografías húngara y española en la pronunciación de los estudiantes húngaros en su interlengua española. No obstante, es un área inmensamente grande, por eso, como primer paso, tuve que restringir el tema de la investigación, ya que en un trabajo de esta extensión no cabrían todos sus aspectos importantes. Por ejemplo, los rasgos suprasegmentales o todos los casos en los que la correspondencia entre grafema y fonema no es completamente transparente como en el caso de la pronunciación más larga y/o más alta o baja de las vocales españolas con tilde en vez de su acentuación, por parte de los húngaros, sería muy interesante, pero incluso este tema sería demasiado amplio. Por eso, hay un objetivo restringido que es la identificación de los grafemas, los fonemas y los contextos de sonidos que causan problemas en la pronunciación a los estudiantes húngaros en su interlengua española por la falta de la correspondencia total entre grafema y fonema. Esta asimetría puede tener dos tipos: en el primer caso, solo falta la correspondencia en el español como en el caso del grafema húngaro *c* [ts], mientras en el segundo caso, se observan las asimetrías en las correspondencias en cuanto a las relaciones grafema-fonema en el español y en el húngaro. Por ejemplo, cabe mencionar el caso de los grafemas *v* y *b* en el español y en el húngaro donde un error causado por transferencia negativa puede ser la pronunciación del sonido [v] húngaro en el caso del grafema *v*, en vez del español [b]. Así que decidí incluir entre los grafemas examinados la *c* ante vocal baja, la *c* ante consonante, la *c* ante vocal alta, la *ch*, la *g* ante vocal alta, la *h*, la *ll*, la *v* y la *z*. El punto de partida de la investigación empírica fue la hipótesis según la cual habría desviaciones en la pronunciación de los estudiantes húngaros en los casos donde la correspondencia entre grafema y fonema no es perfecta. Mi hipótesis principal es que las diferencias entre los sistemas ortográficos de L1 y L2 y las desviaciones del principio fonémico en la L2 pueden causar fenómenos de transferencia negativa en la interlengua española de los estudiantes con húngaro como L1.

Según Rafat (2011, p. iii), esta hipótesis se puede completar con dos subhipótesis que son las siguientes:

Subhipótesis 1:

En el caso de un grafema en común que corresponde a dos fonemas diferentes en L1 y L2, cuanto menos saliente es la diferencia acústica y fonética entre los fonemas de L1 y L2, la mayor es la probabilidad de la transferencia negativa de la L1.

Subhipótesis 2:

Si hay variación en las correspondencias grafema-fonema en L1, la transferencia se basará en la realización más frecuente.

El objetivo se precisó y se hizo adecuadamente operacionalizable tras un diseño de investigación bien focalizada con la que se puede verificar o falsificar la hipótesis principal y las subhipótesis basándose en el análisis del corpus oral de estudiantes. Como la base empírica del estudio es un corpus de estudiantes, la exploración del problema tiene un potencial práctico con una perspectiva de perfeccionar la competencia fonética de la interlengua de los estudiantes (véase en el Capítulo 3).

1.3 La estructura del trabajo

En la parte teórica del trabajo, voy a resumir la teoría de la interlengua y el concepto de la transferencia destacando sus dos tipos, la transferencia positiva y negativa (Capítulo 2.1), los más importantes tipos de la relación entre los sistemas de escritura y la pronunciación en las lenguas del mundo (Capítulo 2.2), la influencia de la ortografía de la L1 y la L2 en la pronunciación en la L2 (Capítulo 2.3), las similitudes y las diferencias entre los sistemas de ortografía del húngaro y del español en general (Capítulo 2.4) y las correspondencias entre grafemas y fonemas en el húngaro y en el español (Capítulo 2.5). Después voy a describir en el Capítulo 3 el corpus de las muestras de la interlengua española de los 20 informantes húngaros, la metodología y el diseño de la investigación empírica. En el capítulo 4.1 se demostrarán los resultados basados en un análisis con *Praat* (Boersma & Weenink, 2021), y se presentarán los datos más importantes de la investigación empírica. En el capítulo 4.2 se añadirán también las imágenes de los espectrogramas más relevantes, y se compararán los de las producciones de los informantes húngaros con los de los españoles nativos y los de las grabaciones en idioma

húngaro. Al final, se interpretarán los resultados de nuestra investigación. En las conclusiones, se destacarán los puntos fuertes y débiles del diseño de la investigación empírica, el grado de la verificación o falsificación de nuestra hipótesis y las preguntas abiertas.

2. El fondo teórico

2.1 La teoría de la interlengua y el fenómeno de la transferencia lingüística

Mi estudio se basa en la teoría de la interlengua desarrollada por Selinker (1969, 1972). La complejidad del fenómeno se refleja muy bien en dos símiles usados por expertas que lo compararon con un camaleón y con un puente. Mientras Tarone (1979) hace énfasis en el carácter camaleónico de la interlengua, destacando sus cambios en contextos diferentes, y pone el acento en las dificultades metodológicas en explorar los procesos latentes e inaccesibles, Baditzné apunta que la interlengua es “como un puente que se extiende, por una parte, entre la lengua materna y los otros idiomas extranjeros, y por otra, la lengua extranjera estudiada” (véase Baditzné, 2020a, pp. 54–55, citando a Durão, 2007, pp. 23–29).

El concepto de interlengua está definido en el *Diccionario de términos claves de ELE* como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Martín Peris (dir.), et al., 2019). En esta fuente se incluyen también otros términos que destacan diferentes aspectos del concepto como “competencia transitoria” (Corder, 1967), “dialecto idiosincrásico” (Corder, 1971 y 1975) y “sistema aproximado” (Nemser, 1971). No obstante, el término introducido por Selinker (1969) puede considerarse como generalmente aceptado hasta hoy. Según Selinker (2014, p. 223), “[l]a interlengua es el espacio lingüístico/cognitivo que existe entre la lengua nativa y la lengua estudiada por un aprendiz. Las interlenguas son lenguas no nativas que se crean y se hablan en situaciones de contacto lingüístico.” Esta definición es esencialmente la misma que la introducida en el artículo influyente de 1972 cuando se propone la hipótesis de “la existencia de un sistema lingüístico separado basado en el output observable que resulta de la producción intentada de la norma de la lengua meta por un aprendiz” (Selinker, 1972, p. 214). No obstante, Tarone (2018) observa que el concepto de la interlengua tiene su propia evolución, y documenta algunos cambios importantes resumidos por ella en la noción Hipótesis de Interlengua Revisada. Primero, presento la concepción

original propuesta por Selinker (1972), y luego demuestro la hipótesis revisada o, mejor dicho, extendida.

El punto de partida para Selinker (1972) es la noción de la “identificación interlingüística” introducida por Weinreich (1953, p. 7). Selinker destaca que el proceso cognitivo responsable por la transferencia lingüística es la percepción de algunas unidades como iguales en la lengua materna, en la interlengua y en la lengua meta. El concepto de la interlengua fue propuesto como reacción para la teoría del Análisis Contrastivo de Lado (1957) que sobreestimaba el papel de la interferencia de la lengua materna. Lado defendía la posición de la hipótesis contrastiva según la cual todos los errores resultan de la influencia de la lengua materna, y se pueden predecir basándose solo en el análisis contrastivo de los sistemas de la lengua materna y la lengua meta. Sin embargo, la transferencia lingüística es un fenómeno que se puede observar frecuentemente en el habla y en las producciones escritas de los estudiantes de idiomas extranjeros. La hipótesis de la interlengua representa una posición diferenciada y más elaborada sobre la transferencia y los errores. Selinker identifica los siguientes cinco procesos cognitivos que constituyen las estructuras latentes del aprendiz y que determinan los sistemas lingüísticos de la interlengua: (1) transferencia de la lengua materna, (2) sobregeneralización de las reglas de la lengua meta, (3) transferencia de *training*, (4) estrategias de comunicación y (5) estrategias de aprendizaje.

La hipótesis de interlengua revisada según Tarone (2014, 2018) destaca algunos cambios en la interpretación de los procesos psicolingüísticos que subyacen a la interlengua. El concepto de la transferencia fue extendido a la influencia positiva o negativa de la lengua materna y de otros idiomas extranjeros sobre una de las lenguas extranjeras estudiadas por un aprendiz (Martín Gascón, 2018). El impacto de las otra(s) lengua(s) puede notarse en diferentes subsistemas lingüísticos como lo demuestra Martín Gascón (2018), entre otros. Tarone (2018) también apunta que no hay consenso sobre el estatus de la fosilización, sobre su inevitabilidad y su motivación, sobre la motivación de la variación y sobre los datos considerados como relevantes. Cabe mencionar que cada autor/investigador tiene su propia perspectiva cuando resume las características más importantes del concepto de la interlengua. Como se ve en los siguientes dos ejemplos, el número de los aspectos destacados puede variar. Mientras Pastor Cestero (2004, p. 110–111) destaca tres principios fundamentales basándose en Larsen-Freeman y Long (1991, 1994), la variabilidad de la interlengua, su carácter sistemático evidente en las órdenes de adquisición y la influencia de la lengua materna, Ellis (2015, p. 105–106) añade algunas características más: el análisis de las secuencias formulaicas, la simplificación,

la sobregeneralización, la reestructuración y el comportamiento en forma de U.³ Como concluye Tarone en su resumen (2018, p. 6), la hipótesis de interlengua sigue teniendo un potencial enorme en la investigación de la adquisición y la enseñanza de lenguas extranjeras, y se usa con frecuencia en diferentes modelos teóricos.

La teoría de la interlengua la utilizaron en la fonética sobre todo Nemser (1971) y Eckman et al. (2003), y en la fonología, Archibald (1998). El término transferencia está definido por Archibald (1998, p. 3). como “el proceso cuando un rasgo (*feature*) o una regla está trasladado desde la lengua primera del aprendiz a la gramática de la IL (interlengua).” Cabe destacar que el impacto de la ortografía en la pronunciación no se exploraba sistemáticamente en la interlengua. El artículo influyente escrito por Selinker contiene solo dos ejemplos con respecto a este tema que se explican brevemente. Selinker habla sobre “*spelling pronunciations*, cuando por ejemplo hablantes de varias lenguas pronuncian *-er* final en palabras inglesas como [ε]; además algún variante de *r*; pronunciación de cognados o por ejemplo la palabra inglesa *athlete* pronunciada como [atlit] por muchos franceses, no obstante, si pueden realizar la [θ] en otras palabras inglesas.” (traducción mía) (Selinker, 1972, p. 220).

En la última parte de ese capítulo, presento el modelo propuesto por Gass y Selinker (2008, pp. 479–492) que nos sirve como base teórica general de nuestro estudio empírico. El resumen se encuentra en la Figura 1 (Gass & Selinker, 2008, p. 481), pero los autores declaran que la fuente original es Gass (1988, p. 200). La hipótesis de interlengua fue incorporada en el modelo en el que se integraban casi todas las áreas de investigación de la L2. La Figura 1 refleja los procesos, fenómenos y variables localizados en el espacio cognitivo, lingüístico e interlingüístico entre el aducto (*input*) y el educto (*output*) de interacciones intentadas de un aprendiz de L2. Los componentes del *input* son los diferentes tipos de datos de entrada (todos los conocimientos previos de L1, L2, otras lenguas etc.), la atención selectiva, los variables afectivos (motivación, distancia social, actitudes etc.) y también la frecuencia de los datos lingüísticos. El primer paso es la apercepción de las desviaciones entre las estructuras de la L2 en el *input* y las de la L1. El *input* apercebido se puede negociar y modificar en el discurso dirigido al aprendiz por el hablante nativo o en el habla para extranjeros. El próximo proceso es la comprensión del *input* modificado y previamente apercebido. El *input* comprendido está

³ “Tipo de comportamiento que muestran los alumnos de una lengua extranjera cuando al principio de su aprendizaje producen una forma de la lengua meta, posteriormente retornan a la propia de la interlengua, y finalmente vuelven a producir la forma de la lengua meta. Este proceso tendría el aspecto gráfico de una U, por lo que se denomina **comportamiento en forma de U.**” (Palacios Martínez, 2019, última consulta: 07/01/2023).

constituido por los conocimientos lingüísticos previos y los principios universales, y puede ser objeto del análisis en diferentes niveles. La calidad del análisis semántico y estructural tiene un impacto decisivo en el proceso del *intake* que es el término inglés para la apropiación o la asimilación de datos lingüísticos. El *intake* es una actividad mental mediadora entre el *input* comprendido y las estructuras internalizadas por el aprendiz, y se determina como procesamiento psicolingüístico. Este componente de la interlengua se construye de procesos internos como la formación y comprobación de hipótesis, fosilización, generalización y sobregeneralización. La esencia de esos procesos es la integración intentada. La modificación y la confirmación de la hipótesis pueden resultar en integración en la gramática. Los datos que no estaban integrados llegan al almacenamiento, y pueden reintegrarse más tarde o pueden perderse definitivamente. El *output* o la respuesta lingüística⁴ del aprendiz está determinada por la situación, la personalidad y el modo oral/escrito de la interacción. Según Palacios Martínez (2019) aquí se trata de la “lengua que produce un aprendiz tras haber recibido el aducto correspondiente. El educto se basa en la toma (*intake*) y en la reestructuración del aducto; constituye el medio más eficaz para el estudio de la interlengua y de los procesos psicolingüísticos que hacen posible su adquisición.” En el caso de nuestro estudio empírico, los datos de entrada fueron las frases escritas presentadas a los informantes, todos sus conocimientos previos y sus variables afectivos, su atención selectiva y las frecuencias de las unidades lingüísticas. El *output* observable son las muestras grabadas de los informantes. Nuestra investigación, especialmente nuestras hipótesis están relacionadas con los componentes del modelo entre el *input* y el *output* del aprendiz. Estos componentes cobran los procesos latentes de la interlengua de los informantes. Gass y Selinker (2008, p. 482) apuntan que algunos de estos son bastante inaccesibles al observador y esto queda para investigarlo en el futuro.

⁴ Véase Palacios Martínez (2019).

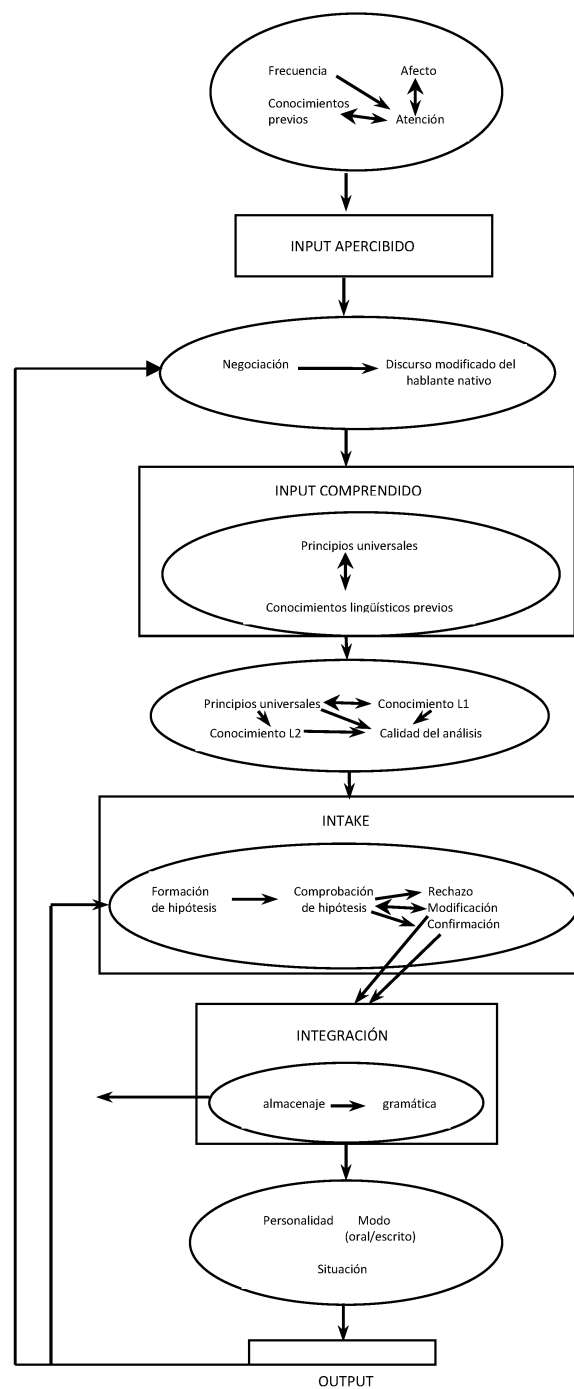


Figura 1. Modelo integrado de la adquisición de L2 según Gass & Selinker (2008, p. 481)

2.2 Tipos básicos de la relación entre sistemas de escritura y pronunciación en las lenguas del mundo

Los sistemas de escritura, los procesos de la lectura y la pronunciación como parte del habla se influyen el uno en el otro de una manera compleja en las lenguas particulares. Esta complejidad aún se intensifica cuando entran en contacto idiomas diferentes. Dicho de otra forma, en estos casos se trata de encuentros entre hablantes de diferentes lenguas que mayoritariamente son bilingües o multilingües y que no son representantes solo de comunidades lingüísticas diversas, sino también de diferentes culturas que pueden relacionarse decisivamente con ciertos sistemas de escritura. Hayes-Harb y Barrios (2021, p. 298) destacan los cuatro tipos básicos de cómo pueden entrar en relación el uno con el otro los sistemas de escritura con interlocutores monolingües, bilingües o multilingües mientras se trata:

- i. de principales tipos de escritura que pueden ser logográficos (como por ejemplo el japonés Kanji) o fonográficos, de los que el último tiene dos subtipos: alfabético y silábico (como los Hiragana y Katakana en el japonés)
- ii. del grado de transparencia que se puede observar en las correspondencias entre grafemas y fonemas, con un continuum amplio entre correspondencias bidireccionales simétricas, por un lado, y correspondencias asimétricas opacas entre grafemas y fonemas por otro lado
- iii. de la dirección de la escritura (de la izquierda a la derecha, de la derecha a la izquierda o de arriba abajo)
- iv. del grado de la congruencia entre los sistemas y los subsistemas de grafemas y fonemas en las diferentes lenguas

En el caso del español y del húngaro, se trata de dos escrituras fonográficas y alfabéticas, con la misma dirección de la escritura que es de la izquierda a la derecha, con un alto grado de transparencia en las correspondencias entre grafemas y fonemas y con un nivel muy alto de congruencia entre los dos sistemas de grafemas y fonemas. Cuando se considera también el inglés, el grado de la opacidad y de la incongruencia crece.

2.3 El impacto de la ortografía L1 y L2 en la pronunciación L2

Según el resumen de Hayes-Harb y Barrios (2021), la influencia de la ortografía en la adquisición fonológica de una L2 ha empezado a ser investigada intensiva y profundamente hace poco tiempo. Ellos dan un resumen sofisticado sobre las principales tendencias y las áreas de investigación en este terreno. El primer aspecto de estos estudios que mencionan es la ortografía y la conciencia fonológica en la L2, y su conclusión es que los encuentros con las formas escritas ejercen una influencia positiva sobre la conciencia fonológica de los aprendientes. El segundo aspecto importante es la influencia de la ortografía sobre la percepción fonémica en la L2. El tercero es la ortografía y la adquisición de los procesos fonológicos de la L2, y aquí apuntan que la forma escrita puede resultar desorientadora. El siguiente aspecto que mencionan es la ortografía y la adquisición de la estructura silábica de la L2, y sugieren que el input ortográfico ayuda la percepción de los grupos consonánticos de la L2. El último aspecto, los efectos del input ortográfico en la pronunciación y la identificación de las palabras de la L2, incluye cuatro diferentes áreas de investigación: la pronunciación de las palabras conocidas de la L2, su identificación, la pronunciación de las palabras recién aprendidas de la L2 y su identificación.

2.4 Los principios generales de la ortografía húngara y española

El conocimiento de la ortografía es imprescindible para poder expresar nuestros pensamientos en escritura tanto en el húngaro como en el español. En esta parte, me propongo comparar los principios básicos del sistema de la ortografía de estas dos lenguas. Según Laczkó y Mártonfi (2004, p. 19) y la 12^a edición de la guía de ortografía de la Academia Húngara de las Ciencias (MTA) “*A magyar helyesírás szabályai*”, el sistema húngaro tiene cuatro características básicas. Primero, utiliza letras, es decir, sus unidades menores son las letras que se corresponden con sonidos. Segundo, utiliza las letras latinas. Además, es un sistema fonémico, y también refleja los sentidos según Laczkó y Mártonfi (2004, p. 19), ya que, por ejemplo, señala los elementos de las palabras, y diferencia entre las colocaciones y las palabras compuestas. Además de esto, el sistema de la ortografía húngara se puede describir a base de cuatro principios básicos.

- (i.) El principio más utilizado entre estos es el de la pronunciación, según el cual escribimos la mayoría de las palabras según su pronunciación en el lenguaje coloquial, como por ejemplo *út* ‘camino’.
- (ii.) El segundo principio seguido con más frecuencia es el del análisis morfológico de las palabras. Esto sirve para que se puedan reconocer los elementos de las palabras que están escritas en su forma original, como por ejemplo en *barátság* (barát + -ság ‘amigo’ + sufijo) ‘amistad’.
- (iii.) En algunos casos también aplicamos el principio de la tradición: estos casos son los apellidos escritos de manera antigua y las palabras que contienen el dígrafo ‘ly’ que antes señalaba un fonema que ya no existe en el húngaro moderno, como por ejemplo en la palabra *lyuk* [juk] ‘hueco’.
- (iv.) El último de los principios es el de la simplificación que se aplica en las consonantes geminadas que se constituyen por dos grafías en los que solo doblamos la primera grafía como por ejemplo la ‘sz’ geminada en *hosszú* ‘largo’. Otro caso es el de las palabras con sufijo en las que originalmente se encuentran tres consonantes como por ejemplo *tollal* (toll + -val ‘bolígrafo’ + afijo) ‘con bolígrafo’. No obstante, según la 12ª edición de “*A magyar helyesírás szabályai*” (MTA, 2015, p. 11), no podemos aplicar este último principio en tantos casos como antes porque en el caso de los nombres personales con sufijo, ya se utiliza el principio del análisis de palabras, como por ejemplo *Mariann-nal* ‘con Mariann’.

Hay mucha semejanza entre el sistema de la ortografía del húngaro y del español, ya que el castellano también utiliza las letras latinas, y estas letras son sus unidades menores, y además de esto, también se puede considerar un sistema fonémico porque las grafías señalan los fonemas que prácticamente son los sonidos. No obstante, la correspondencia entre fonema y grafema no es perfecta, ya que existen algunos fonemas que se pueden escribir de más de una manera, y el uso de estas no se puede deducir siempre basándose en el contexto, como por ejemplo en el caso del fonema /b/ que se puede escribir con la letra *b* o la *v*. Otro ejemplo es el grafema *h* que nunca se pronuncia, excepto en algunos préstamos como *hámster* [hámster] (RAE et al., 2010, p. 214). De esta forma, si comparamos el español con el húngaro en cuanto a los principios de la ortografía, podemos ver que en el español también se aplica más el de la pronunciación. Una diferencia es que el análisis morfológico de las palabras no se aplica tanto porque no es una lengua aglutinante como el húngaro, sino una flexiva con una tendencia aislante (véase Hualde et al., 2020, pp. 137-188), así que las relaciones gramaticales se expresan

con palabras aisladas. Incluso existen palabras compuestas en las que se señalan las asimilaciones en el punto de articulación que no reflejan los elementos de la palabra como por ejemplo en *ciempiés*, *simpecado* o *simpétalo*. En cuanto a la asimilación en la sonoridad, es diferente al húngaro, ya que es un fenómeno opcional y gradual, no es general como en el húngaro (Bárkányi, 2012). Por ejemplo, la palabra *absorción* se puede realizar con una secuencia [bs], [βs], [ps], [ks], [gs], [ys] o con una consonante vocalizada. El fenómeno más frecuentemente tratado por los expertos es la sonorización de la /s/ ante una consonante sonora como en *rasgo* [razɣo], pero también es opcional y gradual, y no he encontrado ningún ejemplo en el que la asimilación en la sonoridad esté señalada en la ortografía. No obstante, la escritura según la tradición también es bastante frecuente, y generalmente se pueden explicar con esto las desviaciones en la correspondencia entre fonema y grafema. Por ejemplo, el uso del grafema *v* que señala un fonema que ya no existe en el español actual, y se pronuncia como [b] o [β] o el grafema *ll* que señala el fonema /ʎ/ que ya solo se utiliza por una menor parte de los hispanohablantes en Bolivia, en Paraguay, en Colombia, en Ecuador y en Perú (Hualde 2014, p. 180; Lipski, 1994 y Lipski 1996, pp. 210, 328, 233 y 340). Para la aplicación del principio de la simplificación, también hay algunos ejemplos como la forma imperativa *démoselo* en la que simplifican las dos *s* en la frontera de una forma verbal y un pronombre átono en vez de escribir **démosselo*. Además de esto, otra diferencia importante es el uso de las vocales con tilde: en el húngaro, estas tildes señalan la duración de la vocal y también un cambio de timbre, mientras que en el español indican la sílaba acentuada. Se utiliza la tilde como acento gráfico en las palabras llanas y agudas si la acentuación se desvía de las reglas como por ejemplo, en *autobús* o en *árbol*, y también se utiliza siempre en las palabras esdrújulas como *héroe* y sobreesdrújulas como *tómatelo*. Además de esto, la diéresis en las combinaciones de letras *üi* y *üe* indica que hay que pronunciar el sonido [u] que en otro caso sería mudo como por ejemplo en *cigüeña* [si'ɣweɲa].

En conclusión, tanto el español como el húngaro cuentan con un sistema ortográfico fonémico, es que los grafemas generalmente se refieren a un sonido, pero la tradición también se toma en consideración hasta cierto punto. Por eso, la correspondencia entre fonema y grafema no es completamente simétrica, y según el término de Neef & Balestra (2013, p. 117), tampoco es completamente transparente desde el punto de vista grafemática.

2.5 Correspondencias entre grafemas y fonemas en el húngaro y en el español

En este capítulo me propongo resumir las relaciones grafema-fonema en el húngaro y en el español con atención especial a los casos de asimetría. Tanto el español como el húngaro tienen un sistema ortográfico bastante transparente, pero hay diferencias entre las dos lenguas en el grado de transparencia (Hualde, 2014, pp. 8-9; Nádasdy, 2006, pp. 924-925; Siptár & Törkenczy, 2000, pp. 18-20). Sin embargo, mientras que en el húngaro, solo el fonema /j/ puede tener más de una representación gráfica, en el español existen varios casos en los que la correspondencia entre fonema y grafía no es perfecta. Entre las vocales, solo el sonido /i/ se puede escribir de dos maneras, como, por ejemplo, en las palabras *higo* y en la conjunción *y*, y la /u/ se escribe con diéresis si hay que pronunciarlo entre la *g* y la *i*. Entre las consonantes, podemos encontrar más ejemplos opacos como el fonema /b/, que se escribe como *b* o como *v* según el principio de la tradición. Otro caso es la /k/ que se puede representar con las grafías *c* ante las vocales *a*, *o*, *u* o con *qu* o *k* aunque la última grafía es muy rara en el español: mayoritariamente está presente en palabras de origen extranjero como *kilómetro* y en palabras que se refieren a algún tipo de ruptura con las normas como *okupa*. La /g/ se puede escribir con *g* antes de las vocales *a*, *o*, *u* o con *gu* antes de las vocales *e* e *i*. Uno de los casos más problemáticos en cuanto a la ortografía es la distinción entre la /s/ y la /θ/. En el español del norte y del centro de la península se pronuncia como [θ] la *c* antes de *e* e *i* y la grafía *z*, pero en los dialectos meridionales no existe esta distinción, y estas grafías se pronuncian como la *s*. El fonema /x/ generalmente se escribe con *j* o con *g* antes de *e* o *i*, y en algunos casos con *x* como en la palabra *México*. La /j/ se representa con *y* en posición inicial de sílaba, con *hi* antes de *a* o *e* como en la palabra *hielo* y con *ll* en el resto de los casos en los dialectos yeístas. No obstante, en ciertos dialectos el grafema *ll* representa otro fonema que está señalado con /ʎ/. Otro fonema utilizado con menos frecuencia es la /w/ que se escribe con *hu* como en *hueso* o con *w* después de *o* u *a* como en *Hawái*. Y, por último, la /r/, la vibrante múltiple se puede escribir tanto con *r* en posición inicial de palabra o después de una consonante alveolar como con *rr* en posición intervocálica.

La Tabla 1 resume las correspondencias entre grafemas y fonemas en el húngaro y en el español.

Tabla 1. Correspondencias entre grafemas y fonemas en el húngaro y en el español según Hualde (2014, pp. 8-9), Nádasdy (2006, pp. 924-925) y Siptár & Törkenczy (2000, pp. 18-20)

Fonemas húngaros	HÚN	Grafemas HÚN & ESP	ESP	Fonemas españoles
/ɔ/		a		/a/
/a:/	á			
/ɛ/		e		/e/
/e:/	é			
/i/		i	y	/i/
/i:/	í			
/o/		o		/o/
/o:/	ó			
/ø/	ö			
/ø:/	ő			
/u/		u		/u/
/u:/	ú			
/y/		ü		/u/
/y:/	ű			
/j/		y	y inicial de sílaba	/j/
/b/		b	v	/b/
/ts/	c			
/tʃ/	cs		ch	/tʃ/
/d/		d		/d/
/dz/	dz			
/dʒ/	dzs		y	/ʒ/ (en algunos dialectos)
/f/		f		/f/
/g/		g g(a, o, u + cons.), gu(e, i)		/g/
/j/		gy		
/x/ /h/ (muda)		h hi(a, e) hu + vocal		(muda) /j/ /w/
/j/	ly	j		/x/ (fricat.)
/k/		k c(a, o, u + cons.), qu(e, i), k		/k/
/l/		l		/l/
/ll/ (lateral)		ll		/j/
/m/		m		/m/
/n/		n		/n/
/ɲ/	ny		ñ	/ɲ/
/p/		p		/p/
		q		
/r/		r		/r/ (simple)
		r	rr	/r/ (múltiple)
/ʃ/		s s + c(e, i)		/s/ /θ/ centro y norte de España
/s/	sz			
/t/		t		/t/

/c/	ty	
/v/	v	/b/
/v/	w (o, a)w	/w/
/ks/	x	/x/
/z/	z	/θ/ centro y norte de España /s/ en el sur de España, en las Canarias y América Latina
/ʒ/	zs	

Algunos de estos casos pueden resultar muy difíciles para los estudiantes húngaros, y según mi hipótesis, pueden llevar a una transferencia negativa en su pronunciación. Por ejemplo, si comparamos las vocales de los dos cuadros, nos damos cuenta de que el grafema *ü* del español corresponde al fonema /u/ en cierta posición, mientras que en el húngaro existe un fonema /y/. En cuanto a las consonantes, un problema puede ser que en el español la letra *h* es muda, excepto en algunos préstamos como *hobby*, pero también cabe destacar que en el húngaro tampoco representa siempre solo el fonema /x/. Cabe mencionar que también usé otras variedades, por eso no se realiza exclusivamente como /x/. El grafema *h* puede ser mudo cuando aparece al final de una palabra como *céh* o *méh* ‘abeja’ y en sus formas flexionadas que comienzan con una consonante como *céhnek* ‘al gremio’ o *méhtől* ‘de la abeja’ (AMHSZ, 2015, p. 40). No obstante, también puede realizarse como una fricativa velar sorda [x] – por ejemplo, en *technika* ‘técnica’ – o como una fricativa laríngea sorda [h] – por ejemplo en la palabra *híd* ‘puente’ – (Kassai, 2006, p. 819; Markó, 2017, p. 97).

Otro caso problemático puede ser el grafema *g* que se pronuncia como /g/ o como /x/, dependiendo del sonido siguiente. Uno de los casos más frecuentes de transferencia negativa puede ser la pronunciación del fonema húngaro /v/ cuando hay una letra *v* que en el español siempre representa el fonema /b/. El grafema *c* también puede causar problemas, ya que tiene más de una realización, y en el húngaro corresponde a /ts/ y especialmente el *z* porque se pronuncia como /θ/ o /s/ en vez del fonema correspondiente /z/ del húngaro. El grafema *ll* también puede provocar una transferencia negativa, ya que algunos estudiantes pueden pronunciarla como una /l/ geminada, pero quizás es más fácil aprender la pronunciación adecuada al tomar en consideración que en el húngaro también se aplica el principio de la tradición en el caso del fonema /j/. Algunos otros grafemas problemáticos pueden ser la *ch* que representa el fonema /tʃ/, pero en el húngaro solo está presente en algunos préstamos, y se pronuncia como /x/ como en *technika* ‘técnica’, y la grafía *r* que puede corresponder a una

vibrante múltiple también el el español. Y, por último, también resulta un reto para los estudiantes húngaros la realización aproximante de las consonantes oclusivas en posición intervocálica, ya que este fenómeno no está indicado en la ortografía.

En este trabajo no puedo analizar cada uno de los últimos fenómenos por asuntos de extensión, pero me dedicaré a examinar la transferencia negativa esperable en el caso de algunas consonantes en las grabaciones de los estudiantes de español con el húngaro como L1. Así que tuve que restringir los aspectos analizados a los grafemas *c* (*C, a, o, u*) o *c* (*e, i*), *ch*, *g* (*e, i*), *h*, *ll*, *v* y *z*.

3. Corpus y metodología

Como primer paso, tuve que restringir el tema de mi investigación, ya que en un trabajo de esta extensión no cabrían todos los aspectos importantes como, por ejemplo, los rasgos suprasegmentales o todos los casos en los que la correspondencia entre grafema y fonema no es completamente transparente. Así que decidí incluir entre los grafemas examinados la *c* ante vocal baja, la *c* ante consonante, la *c* ante vocal media, la *ch*, la *g* ante vocal alta, la *h*, la *ll*, la *v* y la *z* porque mi hipótesis era que habría desviaciones en la pronunciación de los estudiantes húngaros donde la correspondencia entre grafema y fonema no era perfecta.

En mi investigación participaron 20 personas (3 varones y 17 mujeres) jóvenes de 18-25 años que estudiaban en una de las universidades de Hungría Grado en Filología Hispánica o en la Formación Continua de Profesores de ELE en 2015 cuando el corpus fue grabado. Todos tenían un nivel avanzado en español, y en el momento de la grabación estaban matriculados en un seminario de fonética y fonología española. Todos tienen el húngaro como L1, y ninguno de ellos cuenta con ascendencia hispana. En Tabla 2 aparecen todos los detalles sociolingüísticos relevantes que podrían tener impacto en los resultados de la investigación.

Tabla 2. Rasgos sociolingüísticos de los informantes

Código del informante	L1	Otras lenguas en el nivel de L1	Otras lenguas	Formación universitaria	Años de estudio de español	Español como L2 o L3	Dónde ha estudiado español	Libros de texto	Estancia en un país hispano
1.	H	Inglés	Español B2 Inglés C2 Polaco A1	Grado en FH Minor en Polaco	6	L3	Instituto	Colores	no
2.	H	no	Español C1 Inglés C1	Grado en FH	6	L3	Instituto	Colores	1 año en las Islas Canarias Tenerife

3.	H	Inglés	Español B2 Inglés C1	FCP de ELE e Inglés	3	L3	Instituto Profesor particular de forma autodidacta	no infor- mación	10 semanas en Salamanca
4.	H	Inglés	Español B2 Inglés C1	FCP de ELE e Inglés	5	L3	Instituto Profesor particular Escuela de idiomas	Colores	no
5.	H	no	Español B2 Inglés B1	Grado en FH	5	L?	Instituto Profesor particular	Colores Prisma	6 meses en Madrid
6.	H	Inglés	Español C1 Inglés C2	Grado en Lengua Húngara Minor en FH	6	L?	Escuela secundaria bilingüe	Gente Mejor lo hablamos	no
7.	H	no	Español B2 Inglés C1	FCP de ELE e Inglés	5	L?	Escuela de idiomas	no infor- mación	no
8.	H	no	Español B2 Inglés B2	FCP de ELE e Inglés	5	L3	Instituto	Colores	no
9.	H	no	Español C1 Inglés C1 Francés A1	Grado en FH Grado en Lengua Húngara	6	L?	Escuela secundaria bilingüe	Prisma Rápido	3 meses en las Islas Baleares Ibiza
10.	H	no	Español B2 Inglés C1-C2	FCP de ELE e Inglés	3	L3	Instituto	Colores	no
11.	H	no	Español B2 Inglés B2-C1	Grado en FH Comunica- ción y Medios	5	L?	Escuela secundaria bilingüe	Prisma Rápido	no
12.	H	no	Español B2 Inglés B1	FCP de ELE	6	L?	Escuela secundaria bilingüe	Rápido Sueña	15 días en Alcañiz
13.	H	no	Español C1 Inglés C1	FCP de ELE e Inglés	2	L?	Escuela secundaria bilingüe	Gente	no
14.	H	no	Español C1 Inglés C1	FCP de ELE e Inglés	6	L?	Escuela secundaria bilingüe	Colores Gente Rápido	no
15.	H	Inglés	Español B2 Inglés C1-C2	Grado en FH Minor en historia	5	L3	Instituto	Colores	no
16.	H	no	Español B2	FCP de ELE y química	8	L?	Escuela secundaria bilingüe	Rápido Sueña	11 meses y dos meses y media en Asturias Gijón
17.	H	no	Español B2 Inglés B2	Grado en FH Minor en Lengua Húngara	6	L3	Instituto	Colores Gente	no
18.	H	no	Español B2 Inglés C1 Francés B2	FCP de ELE e Inglés	6	L3	Instituto	Colores	no
19.	H	no	Español B2 Inglés B2	Grado en FH Minor en Lengua Húngara	5	L3	Instituto Escuela de idiomas	Colores Gente	no
20.	H	no	Inglés B2 Español B2 Alemán A1	Grado en FH Minor en Lengua Húngara	6	L3	Instituto	Colores	no

Los informantes en el momento de las grabaciones utilizaban los mismos manuales, y estudiaban con el mismo tipo de instrucción y en el mismo número de clases a la semana. 11 estudiantes de los 20 (55%) habían estudiado el español como segunda lengua extranjera, o sea como L3, en el instituto en 3-5 clases semanales, y casi todos habían utilizado los manuales

Colores 1 y 2 y algunos el 3 también. Así que ellos recibieron un *input* muy similar. Otro grupo homogéneo es el de los que habían estudiado en el instituto en una sección bilingüe húngaro-española. Ellos (35%) llevaban entre 5 y 8 años aprendiendo castellano, y utilizaron manuales distintos, pero hay solapamientos entre sus libros. El resto (10%) había estudiado la lengua en una escuela de idiomas o con un profesor particular, tres de ellos habían vivido en un país de habla hispana según sus respuestas seis meses o más tiempo (uno de los estudiantes pasó seis meses en Madrid, otra persona once meses y más tarde dos meses y medio en Asturias, y el tercero un año en las Islas Canarias, en Tenerife), pero en el caso de los otros, el grado de la inmersión en un país hispanohablante fue bastante limitado. Es interesante destacar que el tiempo de todo el estudio y el grado de la inmersión en un ambiente nativo no siempre lleva a un nivel más alto porque uno de los informantes logró el nivel C1 en español en 2 años sin haber vivido en España, mientras que otro solo consiguió el nivel B2 en 8 años y más de 11 meses de estancia en España. Por eso hay que tratar estos datos con cuidado, ya que no se puede observar una conexión directa entre estos tipos de datos y el nivel de la competencia lingüística. Es importante subrayar que, aunque tenemos datos sobre la competencia general de los informantes en cuanto al inglés como L2, no conocemos su nivel de pronunciación en inglés ni tampoco en los otros idiomas que hablan. En investigaciones adicionales en el futuro, valdría la pena explorar la competencia fonética y ortográfica en otros idiomas también, sean estas una L2, L3 o L4. Como se muestra en Tabla 2, algunos informantes estudiaron incluso una tercera lengua extranjera: uno de ellos logró un nivel A1 en alemán, uno en francés y otro en polaco. Además, hubo otro que adquirió el nivel B2 tanto en español como en francés, y logró un nivel C1 en inglés, así que no se puede decidir sin investigaciones adicionales cuál es su L3 y su L4. En el caso de 11 informantes (55%), el español se puede clasificar como L3, pero en el resto de los casos (45%), el estatus de la lengua española no se puede categorizar con certeza, y por eso, este dato está indicado como L? en la Tabla 2 porque la relación entre el español y el inglés no está suficientemente clarificada. Además, sería importante averiguar de qué regiones húngaras vienen los informantes para aclarar algunos aspectos relacionados con las variedades diatópicas del húngaro.

En esta sección, me dedicaré a presentar el diseño de nuestra investigación. La clave del procedimiento fue el cambio entre las modalidades del procesamiento lingüístico que se realizó a través de la lectura de las frases recibidas como *input* escrito en voz alta por parte de los informantes. Durante las sesiones de grabación, los informantes tuvieron que leer 47 frases en español que se repitieron varias veces, y cada estudiante tuvo que producir cada frase tres veces. En 2015 también se hicieron grabaciones de las mismas frases con dos hablantes nativos del

español peninsular centro-norteño (un varón y una mujer). Primero, busqué las frases que contuvieran algún grafema que pudiera causar problemas por la falta de correspondencia total entre el grafema y el fonema, y decidí examinar estos grafemas comparando las producciones de los estudiantes con las de los nativos. Después busqué palabras húngaras que incluyeran los mismos grafemas y las mismas combinaciones de grafemas, respectivamente, y grabé a una mujer húngara (de 30 años aproximadamente) pronunciando las palabras. Luego trabajé con el programa acústico *Praat* (Boersma & Weenink, 2021), y creí espectrogramas de las grabaciones de la segunda y la tercera producción de cada informante en el caso de cada una de las frases y también de las producciones de los nativos. Luego corté la parte central de los espectrogramas con la palabra con el sonido representado, y estas fueron etiquetadas con los sonidos correspondientes (Machač & Skarnitzl, 2009). Intenté determinar en cuáles de las frases producidas por los informantes húngaros podíamos encontrar una desviación de la norma peninsular centro-norteña, que es la variedad que se toma como punto de referencia, y también intenté definir la naturaleza de la desviación: si se puede explicar con la transferencia del húngaro basada en la ortografía, con el seguimiento de otra variedad geográfica influenciado por el filtro afectivo o la variedad individual. Luego comparé las características acústicas de los sonidos en cuestión en sus espectrogramas, y describí las diferencias entre ellos tomando en consideración las características que muestran sus imágenes. Así pude determinar en qué aspectos se diferían los sonidos producidos por los nativos y por los estudiantes, y pude analizar con profundidad las motivaciones de las desviaciones de la norma peninsular centro-norteña de los húngaros y ver hasta qué punto medida se pueden explicar con la influencia de la transferencia basada en la ortografía.

Aquí se proporciona una lista de las frases producidas por los informantes. Los espectrogramas se crearon de estas frases de las que se cortaron las palabras con los contextos relevantes. A continuación, presento la lista de las oraciones y las palabras en cuestión. Los espectrogramas relevantes se analizarán en el Capítulo 4.2.

Enrique siempre toca música de calidad.

¿Tú te apuntas a la fiesta de esta noche, Juan?

Se abre camino a la larga dictadura.

Las excepciones solo proceden de errores.

Mi tía me sugirió que siguiera este blog.

Suelten a los rehenes en un lugar al azar.

¿Viste la medalla de tu padre en Lisboa?

¿Viste la medalla de tu padre en Lisboa?

Suelten a los rehenes en un lugar al azar.

Los espectrogramas de las palabras *noche* y *medalla* no están incluidos entre las figuras del Capítulo 4.2 porque en sus casos, no he observado ningún tipo de desviación.

El siguiente capítulo incluye los resultados de la investigación. Los datos recopilados se presentarán en 5 tablas (Tabla 3-7), y se analizarán desde dos perspectivas diferentes: partiéndose de las muestras y de los perfiles individuales de los informantes.

4. Resultados

4.1 La presentación de datos

En este capítulo, me dedico a presentar los datos de la investigación empírica. El corpus está constituido por las siguientes palabras que presentan los contextos examinados: *calor* para la *c* ante vocal baja, *dictadura* para la *c* ante otra consonante, *proceden* para la *c* ante vocal media, *noche* para la *ch*, *sugirió* para la *g* ante vocal alta, *rehenes* para la *h*, *medalla* para la *ll*, *viste* para la *v*, *azar* para la *z*.

La Tabla 3 resume mis datos recopilados más relevantes; y además de estos, se añadirán los datos completos en tablas adicionales. La Tabla 3 incluye las proporciones de las realizaciones correctas y erróneas de los informantes de las palabras examinadas en total. Aunque estos resultados no son muy específicos, nos permiten hacer ciertas observaciones. Basándose en estos datos, se ve claramente que en dos casos no hubo ninguna desviación de la norma peninsular centro-norteña: en las palabras *noche* y *medalla*.

Tabla 3. Resumen de dos datos generales sin especificaciones del tipo de la desviación

Fenómeno	Ejemplo	Realización correcta (%)	Realización errónea (%)
ca	calidad	95	5
cC	dictadura	85	15
ce	proceden	42,5	57,5
ch	noche	100	0
gi	sugirió	97,5	2,5
h	rehenes	77,5	22,5
ll	medalla	100	0
v	viste	30	70
z	azar	37,5	62,5

En las siguientes tablas voy a resumir detalladamente los tipos de las realizaciones erróneas de los sonidos investigados. Las transferencias negativas están marcadas con el símbolo “-” en color rojo. El sombreado gris claro en las tablas significa las desviaciones de la norma en general, y el sombreado gris oscuro señala las transferencias negativas, completando los símbolos “-” en color rojo.

La Tabla 4 muestra las realizaciones erróneas de los sonidos en sus contextos relevantes en ambas grabaciones.

Tabla 4. Realizaciones erróneas de los sonidos en sus contextos relevantes, primera y segunda lectura

Inf.	ca		cC		ce		ch		gi		h		ll		v		z	
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-
3.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
4.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
5.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-
7.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-
8.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
9.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
10.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
12.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
13.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
14.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
15.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
16.	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

17.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
18.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
19.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
20.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
+	19	19	17	17	8	9	20	20	20	19	15	16	20	20	6	6	8	7
-	1	1	3	3	12	11	0	0	0	1	5	4	0	0	14	14	12	13
+%	95	95	85	85	40	45	100	100	100	95	75	80	100	100	30	30	40	35
-%	5	5	15	15	60	55	0	0	0	5	25	20	0	0	70	70	60	65

Como se ve en Tabla 4, en dos casos el 100% de las producciones de los sonidos en los contextos relevantes fue correcto: en las palabras *noche* y *medalla*. En *calidad* y *sugirió* solo en el caso de un informante hubo transferencia negativa. También hubo dos palabras en las que pocos informantes mostraron algún tipo de desviación, como en *dictadura* (15%) o en *rehenes* (20-25%). Sin embargo, algunas palabras resultaron difíciles para muchos, es que en *proceden* el 55-60% cometió algún tipo de desviación de la norma, en *azar* el 60-65% y en *viste* el 70%.

La Tabla 5 resume no solo las desviaciones de la norma peninsular centro-norteña en cuanto a los sonidos en sus contextos relevantes en ambas grabaciones, sino que también especifica las transferencias negativas que están marcadas con el símbolo “-” en color rojo.

Tabla 5. Clasificación de los errores según la presencia de alguna transferencia negativa en las realizaciones de los sonidos

Inf.	ca		cC		ce		ch		gi		h		ll		v		z	
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-
3.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
4.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
5.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-
7.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-
8.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
9.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
10.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
12.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
13.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
14.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
15.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
16.	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
18.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
19.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
20.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-

+	19	19	17	17	8	9	20	20	20	19	15	16	20	20	6	6	8	7
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	4	0	0	14	14	2	3
-	1	1	3	3	12	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10
+%	95	95	85	85	40	45	100	100	100	95	75	80	100	100	30	30	40	35
-%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	25	20	0	0	70	70	10	15
-%	5	5	15	15	60	55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	50

Como se puede observar basándose en la Tabla 5, la transferencia negativa se pudo observar en cuatro casos diferentes: 0-5% en *sugirió*, 10-15% en *azar*, 20-25% en *rehenes* y 70% en *viste*.

Las siguientes dos tablas presentan los datos desde una perspectiva muy diferente. El foco de la atención se mueve a los perfiles de los informantes. La totalidad de sus producciones individuales se puede interpretar como parte de su interlengua.

La Tabla 6 muestra las características de los perfiles de los informantes según las realizaciones erróneas de los sonidos en sus contextos relevantes en ambas grabaciones.

Tabla 6. El perfil de los informantes en cuanto a las realizaciones erróneas en general

Inf.	ca		cC		ce		ch		gi		h		ll		v		z		+	-	+	-
																					%	%
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	18	0	100%	0 %
2.	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	12	6	67 %	33%
3.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	14	4	78 %	22 %
4.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	6	67 %	32 %
5.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16	2	89 %	11 %
6.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-	11	7	61 %	39 %
7.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	13	5	72 %	28 %
8.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	6	67 %	33 %
9.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	10	8	56 %	44 %
10.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16	2	89 %	11 %
11.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	14	4	78 %	22 %
12.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	10	8	56 %	44 %
13.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	14	4	78 %	22 %
14.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	12	6	67 %	33 %
15.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	14	4	78 %	22 %
16.	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14	4	78 %	22 %
17.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	6	67 %	33 %
18.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	14	4	78 %	22 %
19.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	16	2	89 %	11 %
20.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	6	67 %	33 %

Como se ve en Tabla 6, solo uno de los informantes produjo todos los sonidos en los contextos relevantes sin error, tres lograron 89%, siete 72-78%, otros siete 61-67%, y dos informantes consiguieron solo 56%.

La Tabla 7 resume los perfiles de los informantes especificando los tipos de las desviaciones de la norma peninsular centro-norteña en cuanto a los sonidos en sus contextos relevantes en ambas grabaciones y destacando las transferencias negativas que están marcadas con el símbolo “-” en color rojo.

Tabla 7. El perfil de los informantes según los tipos de sus errores

Inf.	ca		cC		ce		ch		gi		h		ll		v		z		+	-	-	+	-	-
																						%	%	%
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	18	0	0	100	0	0
2.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	12	3	3	66	17	17
3.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	14	2	2	78	11	11
4.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	2	4	67	11	22
5.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16	0	2	89	0	11
6.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-	11	5	2	61	28	11
7.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	13	5	0	72	28	0
8.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	2	4	67	11	22
9.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	10	6	2	56	33	11
10.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16	0	2	89	0	11
11.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	14	0	4	78	0	22
12.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	10	4	4	56	22	22
13.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	14	2	2	78	11	11
14.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	12	2	4	67	11	22
15.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	14	2	2	78	11	11
16.	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14	0	4	78	0	22
17.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	2	4	67	11	22
18.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	14	2	2	78	11	11
19.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	16	2	0	89	11	0
20.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	12	2	4	67	11	22

Basándose en la Tabla 7, se puede constatar que 4 informantes no cometieron transferencia negativa en ningún caso. En las producciones de los otros 16 informantes, se pueden notar entre 2 y 6 casos de transferencia negativa: 10 estudiantes demostraron en el 11% de los sonidos investigados fenómenos de transferencia negativa, uno de los informantes en el 17%, otro en el 22%, dos informantes en el 28% y finalmente uno de los estudiantes en el 33%. Todos los casos afectan 4 sonidos. Estos fenómenos ocurrieron con las consonantes *g* ante vocal alta (solo en un caso), *z* (5 veces), *h* (9 veces) y *v* (28 veces).

En el siguiente capítulo, se analizarán detalladamente las motivaciones de las diferencias entre las producciones de los nativos y las muestras de interlengua española de los informantes húngaros.

4.2 Discusión

Este capítulo trata de las diferencias que encontré entre la pronunciación realizada en la interlengua de los estudiantes húngaros y las grabaciones de los españoles nativos. Estas diferencias fueron detectadas en 7 palabras, en las realizaciones de 7 diferentes tipos de grafema: *calidad* (ca), *dictadura* (cC), *proceden* (ce), *sugirió* (gi), *rehenes* (h), *viste* (v), *azar* (z), y afectaron 280 ejemplares en total.

La primera grafía en cuya pronunciación podemos notar diferencias entre las producciones nativas y las de los estudiantes húngaros es la *c* delante de la vocal baja central /a/. Todos los informantes húngaros pronunciaron una consonante oclusiva velar sorda [k] en la palabra *calidad*; sin embargo, en la grabación de uno de ellos percibí cierto grado de aspiración. Al analizar su espectrograma (Figura 3), se puede detectar un VOT positivo después de la [k^h] pronunciada, mientras que en el espectrograma de la informante nativa española solo hay una oclusiva velar sorda [k] (Figura 2). Este fenómeno no se puede atribuir a ningún tipo de transferencia negativa, ya que en el húngaro tampoco hay aspiración en este caso, sino que se puede explicar con las diferencias individuales que existen entre los hablantes de una lengua.

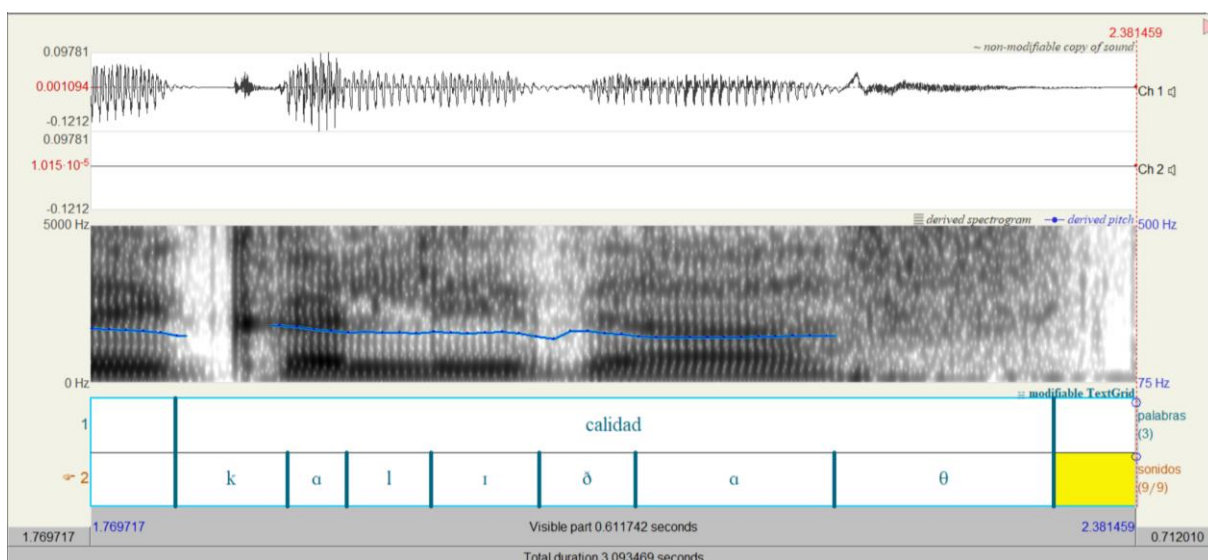


Figura 2. Espectrograma de la palabra *calidad*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

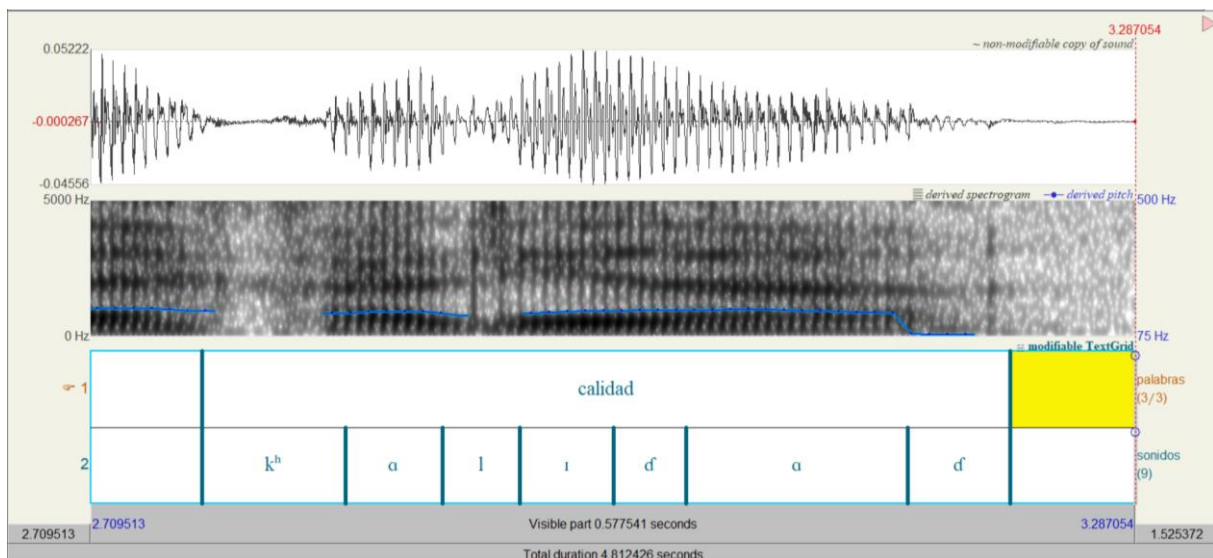


Figura 3. Espectrograma de la palabra *calidad*. Muestra 16/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

En la Figura 4 se puede ver el espectrograma de la palabra húngara *pacal* [pɒtsɒl] ‘callos’ que contiene una [c] africada dental sorda. La diferencia entre los dos sonidos es que la [k] es una consonante oclusiva y velar, mientras que la [ts] es una consonante africada y dental, y es interesante comparar estos dos sonidos porque hay gran contraste entre ellos, es muy fácil diferenciarlos, y esto puede explicar la falta de la transferencia negativa.

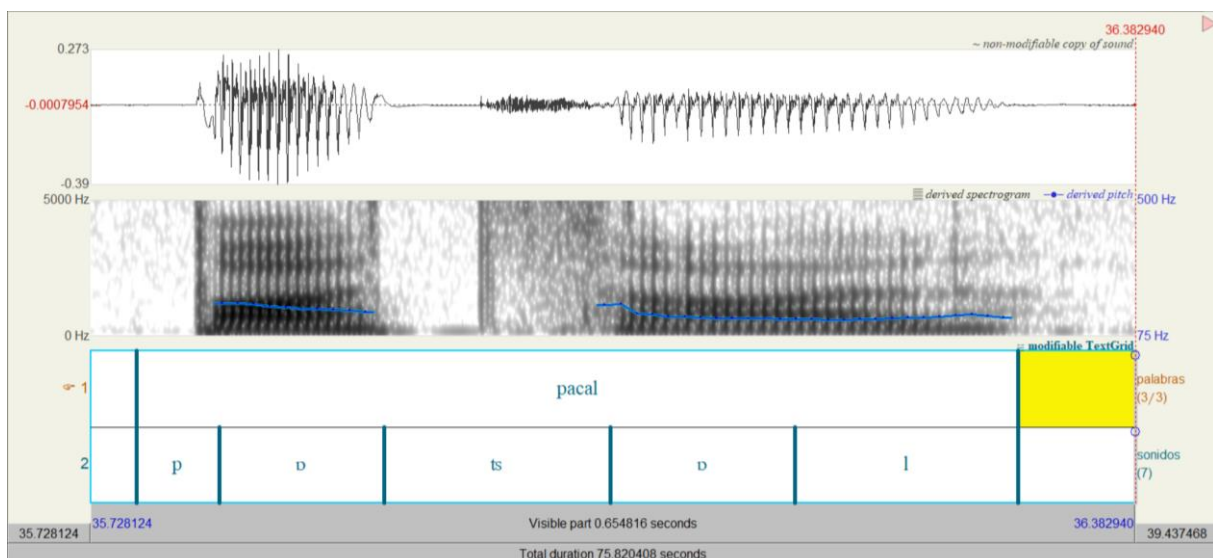


Figura 4. Espectrograma de la palabra *pacal* ‘callos.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

El siguiente fenómeno que pude destacar se puede observar en la pronunciación de la grafía *c* antes de otra consonante. En la palabra *dictadura* la consonante oclusiva velar sorda /k/ está seguida por la consonante oclusiva dental sorda /t/. Según Quilis (1999, pp. 205-206), “las oposiciones de sonoridad entre las consonantes oclusivas /b/, /d/, /g/, /p/, /t/ y /k/ se neutralizan cuando se encuentran en posición postnuclear.” Así que pueden mantener su sonoridad, pero también puede ocurrir que las sonoras se realicen como fricativas con mayor o menor tensión. Por otro lado, puede ocurrir también que las sordas pierdan parte de su tensión articulatoria y presenten cierto grado de sonoridad y se conviertan en fricativas. En mis grabaciones, los nativos (Figura 5) y la mayoría de los estudiantes (18) mantuvieron la sordéz de la /k/ en posición postnuclear, pero hubo dos informantes que la sonorizaron y pronunciaron una [ɣ] fricativizada. Este fenómeno también se puede notar en el espectrograma de uno de estos informantes (Figura 6), ya que las fricativas se caracterizan por una onda sonora aperiódica porque la fuente de la energía acústica es el estrechamiento del paso del aire (Hualde, 2014). Esta diferencia tampoco es causada por una transferencia negativa, sino que es una posibilidad de variación en la pronunciación que algunos hablantes aplican, mientras que otros no. En los espectrogramas de estos informantes pude detectar una mayor zona de energía en esta consonante sonorizada. Quizás esta sonorización se deba a la influencia del dialecto húngaro que representan los informantes. No obstante, esta hipótesis requiere más investigación tomando en consideración el lugar de origen y la variedad geográfica de los informantes.

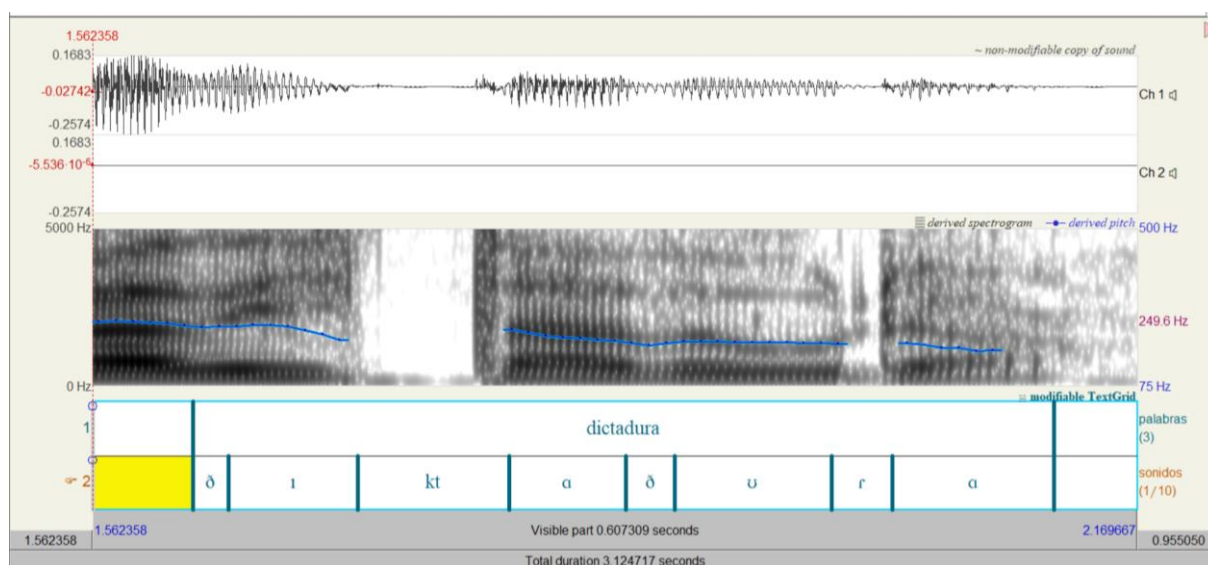


Figura 5. Espectrograma de la palabra *dictadura*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

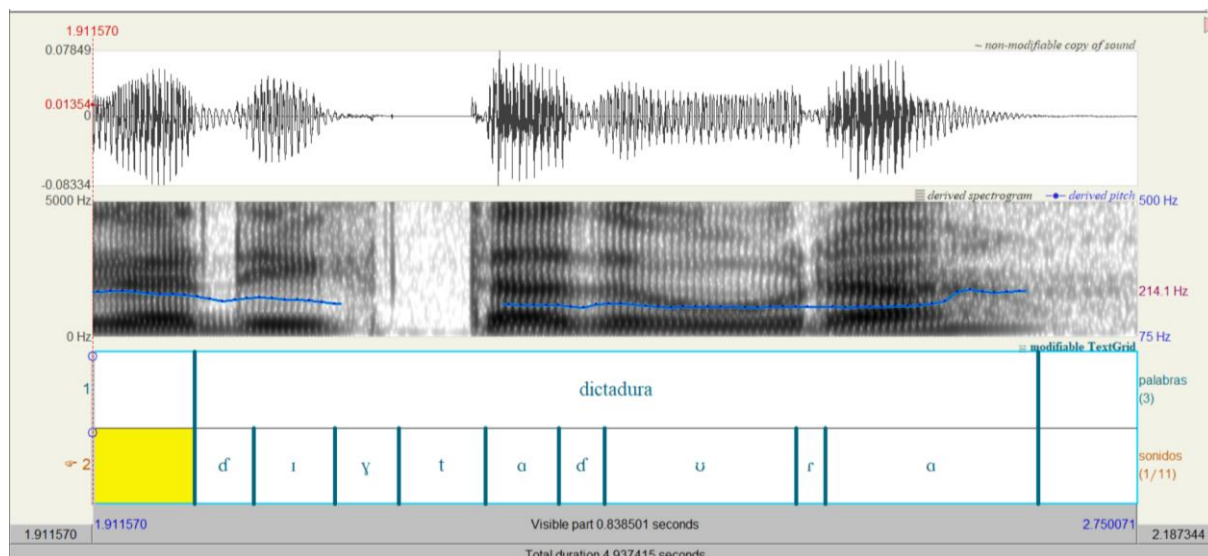


Figura 6. Espectrograma de la palabra *dictadura*. Muestra 14/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

En la Figura 7 se puede observar el espectrograma de la palabra húngara *léctöl* [le:ˈtstø:l] ‘del listón.’ que contiene una [c] africada dental sorda como en el caso de la palabra húngara *pacal* [pɒtsɒl] ‘callos’ en la Figura 4. Aquí tampoco podemos hablar de transferencia negativa, ya que *léctöl* contiene la misma combinación de grafemas que *dictadura*, pero hay un gran contraste entre sus fonemas correspondientes. Si hay un gran contraste acústico entre los dos sonidos, que está en conexión con mi primera subhipótesis, es menor la probabilidad de la transferencia negativa. Además, *dictadura* es una palabra común utilizada en varias lenguas, y en el húngaro también se realiza con una [k].

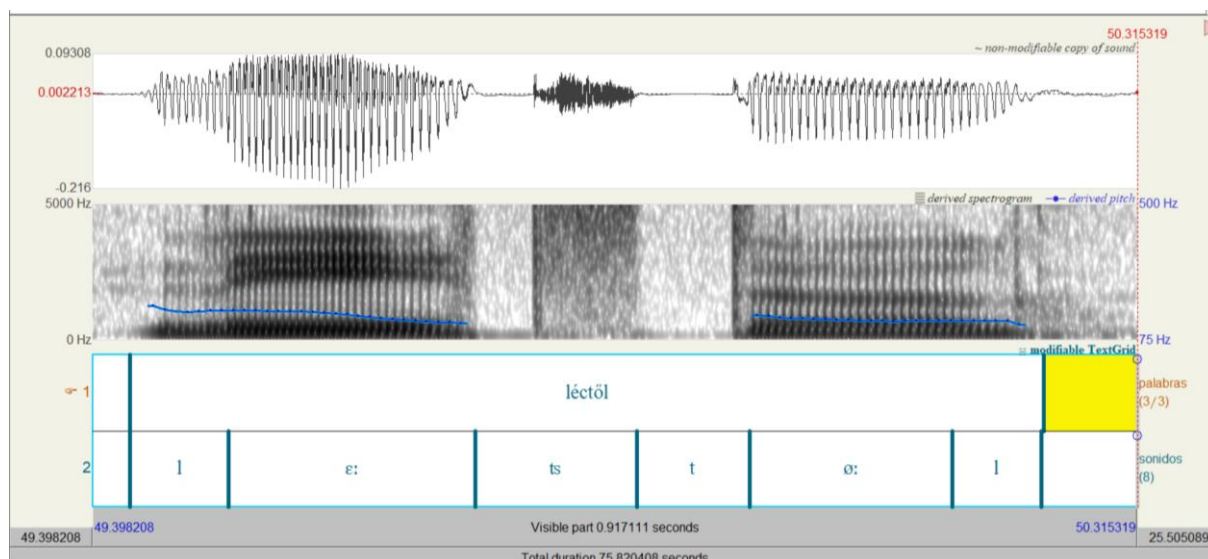


Figura 7. Espectrograma de la palabra *léctől* ‘del listón.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

Otro ejemplo para la variación individual es la diferencia entre las pronunciaciones de la grafía *c* ante la vocal media anterior *e*. Este fenómeno es un caso de variación geográfica en la pronunciación de las sibilantes entre los hispanohablantes: en el dialecto peninsular centro-norteño esta grafía y la grafía *z* se realizan como una fricativa interdental sorda /θ/, mientras que en las zonas seseantes del sur peninsular, las Canarias e Hispanoamérica como una fricativa alveolar sorda /s/, y también existe el ceceo en algunas partes de Andalucía, Hispanoamérica y el Caribe, que consiste en realizar la *c* ante *e* o *i* y la *z* como una consonante dental similar a /θ/ (Hualde, 2014). No obstante, el ceceo en estos territorios tampoco tiene el mismo peso que la norma peninsular oral o el seseo, y está estigmatizado. En mis grabaciones, los españoles (Figura 8) pronunciaron esta consonante en la palabra *proceden* según la norma peninsular oral, esto también se nota en los espectrogramas, ya que la [s] se caracteriza por una frecuencia más alta que la [θ]. No obstante, entre los estudiantes hubo mucha variación entre las dos formas, y 12 de ellos pronunciaron la versión del sur (Figura 9). Aquí no podemos hablar de una variación geográfica, sino que esta diferencia puede ser atribuida a la ausencia de la consonante /θ/ en el repertorio consonántico húngaro. Por eso, para los estudiantes con el húngaro como L1 es más fácil pronunciar una [s].

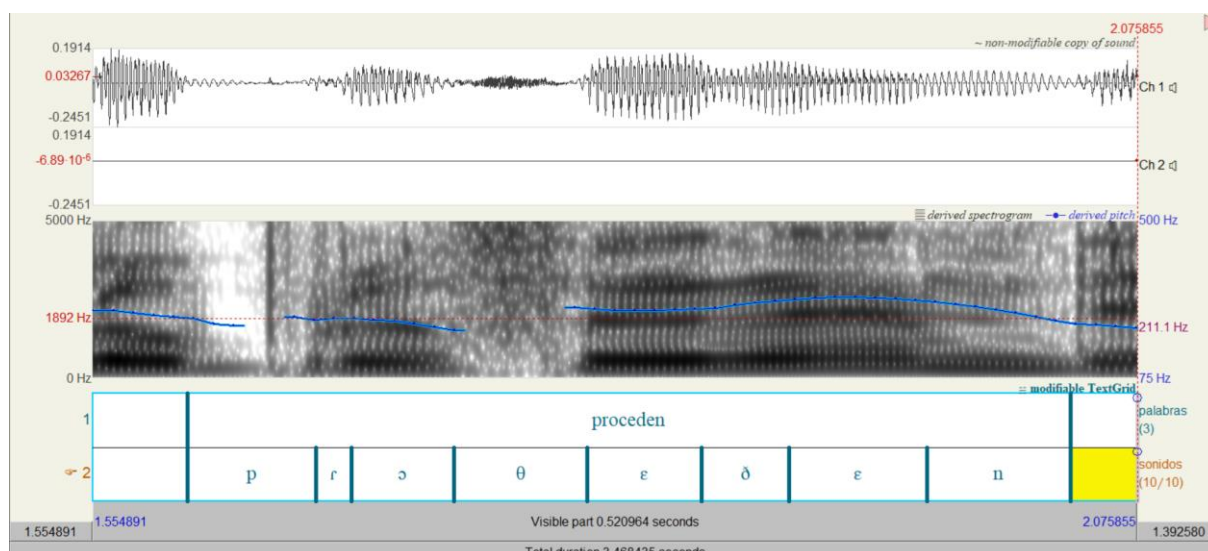


Figura 8. Espectrograma de la palabra *proceden*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

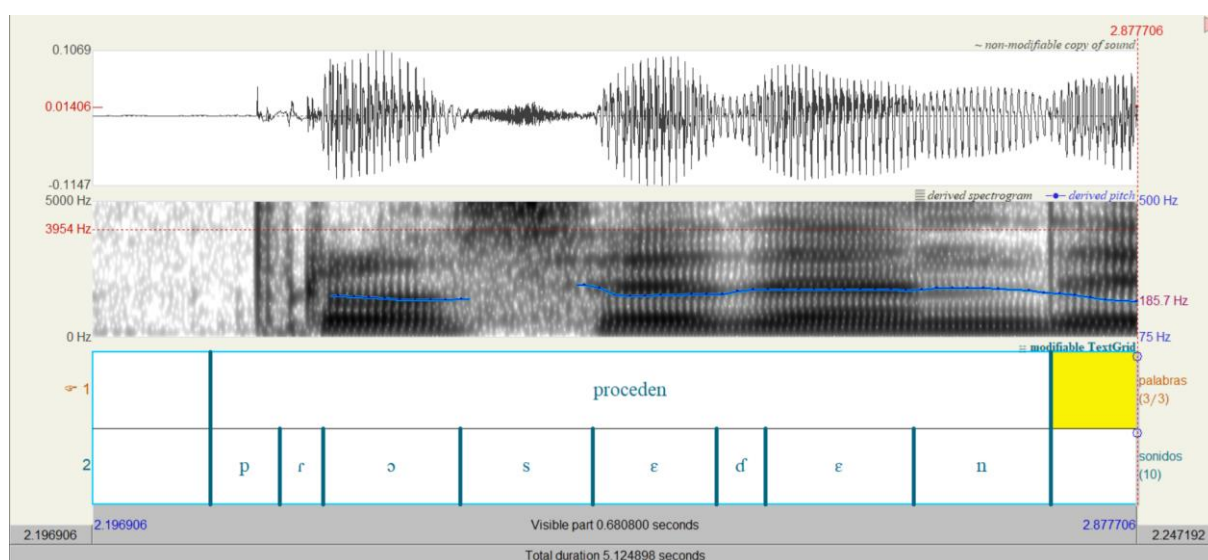


Figura 9. Espectrograma de la palabra *proceden*. Muestra 3/2 Muestra procedente de una hablante nativa del húngaro (imagen propia)

En la Figura 10 se puede ver el espectrograma de la palabra húngara *ocelot* [oʦelot] ‘ocelote’ que otra vez contiene una [c] africada dental sorda. Sin embargo, este sonido no es similar a la [s] pronunciada por algunos húngaros en cuanto al lugar y modo de articulación.

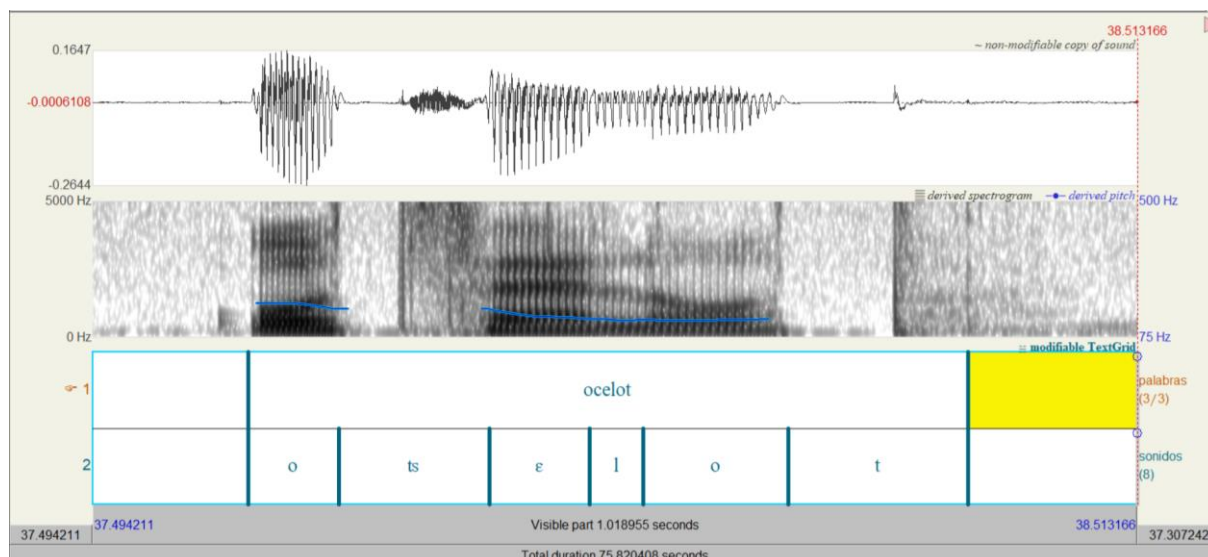


Figura 10. Espectrograma de la palabra *ocelot* ‘ocelote.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

El primer ejemplo que encontré para la transferencia negativa basada en la ortografía es la pronunciación de la grafía *g* ante la vocal alta anterior *e*. En las grabaciones de los hispanohablantes nativos siempre corresponde a esta letra una fricativa velar sorda [x] en la palabra *sugirió* (Figura 11) porque según las reglas de la pronunciación española la *g* ante *e* o *i* siempre se realiza como una fricativa uvular sorda [x] o como una fricativa glotal sorda [h] en algunos dialectos. La mayoría de los informantes húngaros siguió la pronunciación de los nativos; no obstante, un estudiante pronunció una oclusiva velar sonora [g], y esta sonoridad también se puede notar en su espectrograma de la frase *Mi tía me sugirió que siguiera este blog* (Figura 12). Esta desviación de la producción nativa se puede atribuir a la transferencia negativa basada en la ortografía, ya que el informante realizó la grafía *g* como un sonido [g] según la correspondencia de este grafema y fonema en el húngaro. Exige investigaciones adicionales examinar si hay alguna microdiferencia entre las realizaciones del sonido [g] dependiendo de la vocal adyacente en el habla de los nativos húngaros y en la interlengua española de los estudiantes húngaros. En la Figura 13 se puede observar el espectrograma de la palabra *bugi* [bugi] ‘boogie’ que demuestra una *g* oclusiva velar sonora que es similar al sonido pronunciado en *sugirió* por el informante húngaro, y esto señala que aquí se trata de un fenómeno de transferencia negativa.

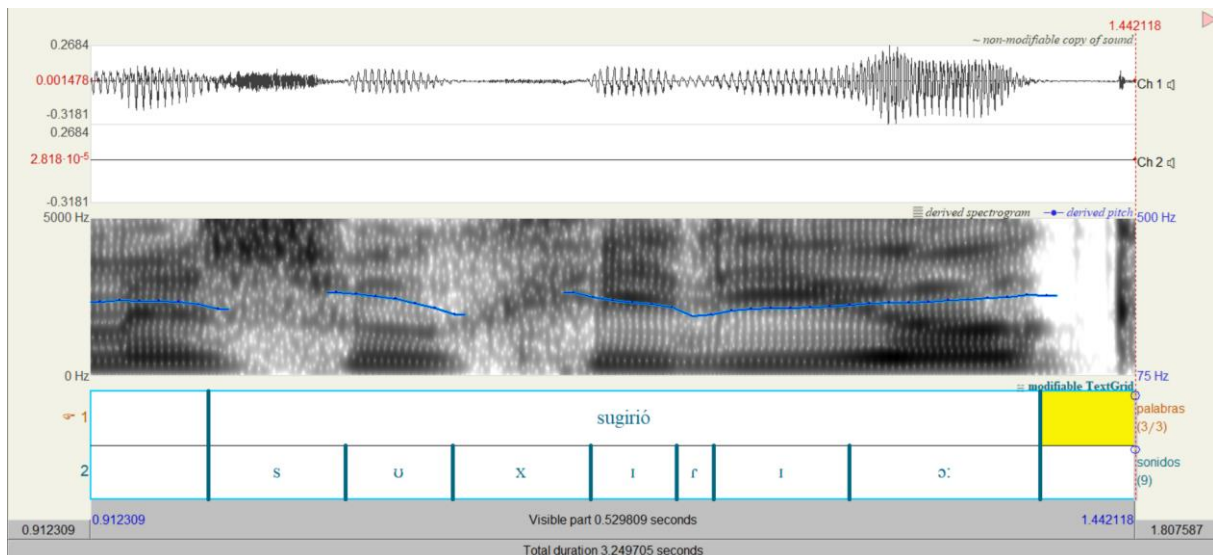


Figura 11. Espectrograma de la palabra *sugirió*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

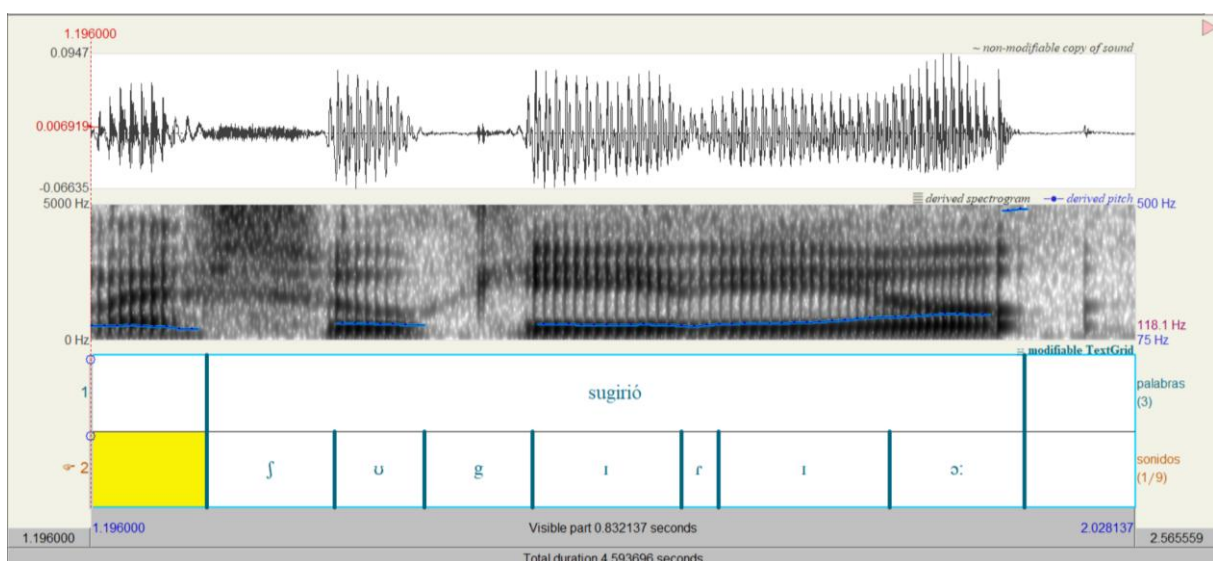


Figura 12. Espectrograma de la palabra *sugirió*. Muestra 2/3 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

En la Figura 13 se puede observar el espectrograma de la palabra *bugi* [bugi] ‘boogie’ que demuestra una *g* oclusiva velar sonora que es similar al sonido pronunciado en *sugirió* por el informante húngaro, y esto señala que aquí se trata de un fenómeno de transferencia negativa.

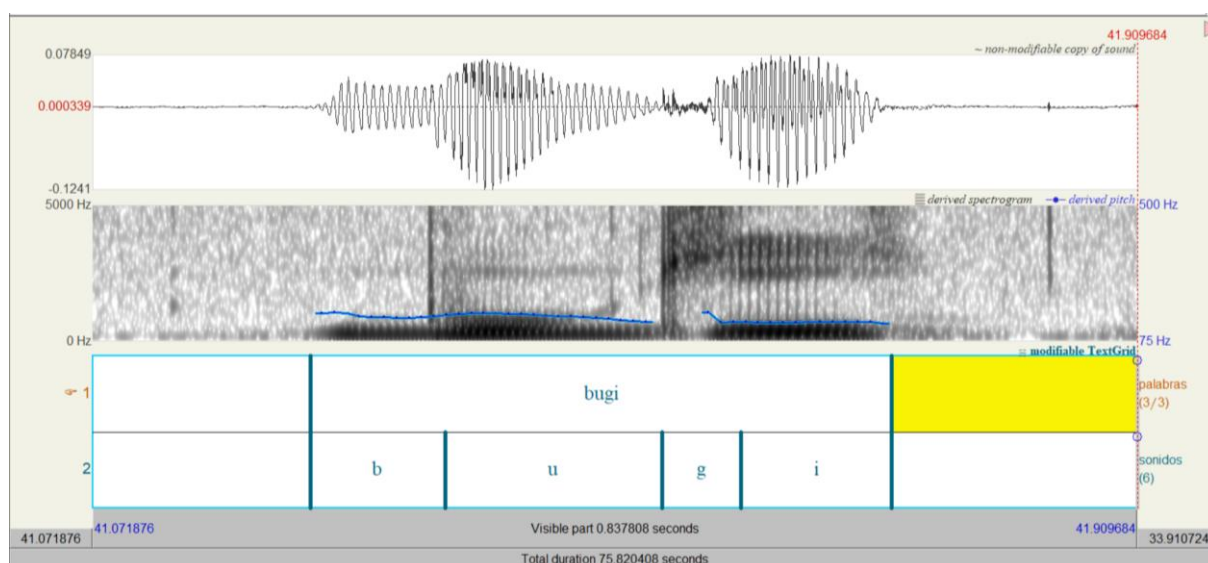


Figura 13. Espectrograma de la palabra *bugi* ‘boogie.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

Otro fenómeno interesante que encontré es que hubo mucha diferencia en la realización de la grafía *h*. En el español, esta letra es muda en la mayoría de las palabras, y solo se pronuncia como una fricativa velar sorda [x] en algunos préstamos como, por ejemplo, en *haiku*. Según mis observaciones, los informantes nativos nunca pronunciaron una [h] en la palabra *rehenes* (Figura 14), mientras que cinco estudiantes realizaron esta grafía con una consonante fricativa velar sorda, lo que también aparece en el espectrograma de la frase *Suelten a los rehenes en un lugar al azar* (Figura 15) como una onda aperiódica entre las dos vocales que indica una consonante fricativa. La causa de esta desviación de la norma puede ser la transferencia negativa basada en la ortografía, ya que, en el húngaro, en el caso del grafema *h*, hay variación cuando está en posición final de palabra, y puede ser muda como en *céh* [tse:] ‘gremio’ (AMHSZ, 2015, p. 40). No obstante, en la mayoría de los casos corresponde a un sonido que puede ser fricativa velar sorda [x] como en *technika* ‘técnica’ o fricativa laríngea sorda [h] como en la palabra *hid* (Kassai, 2006, p. 819; Markó, 2017, p. 97). La explicación de que hubo tanta variación en este caso puede ser que *rehenes* no es una palabra de uso frecuente, y por eso, pudo ocurrir que varios informantes se olvidaran de aplicar las reglas españolas y que la correspondencia grafema-fonema húngara resultara dominante para ellos.

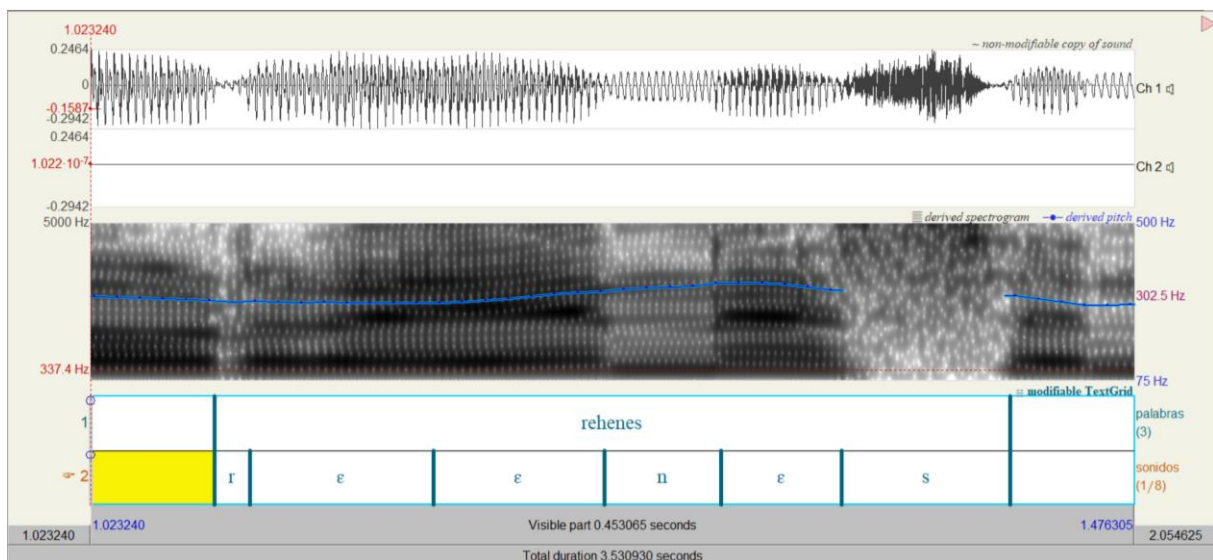


Figura 14. Espectrograma de la palabra *rehenes*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

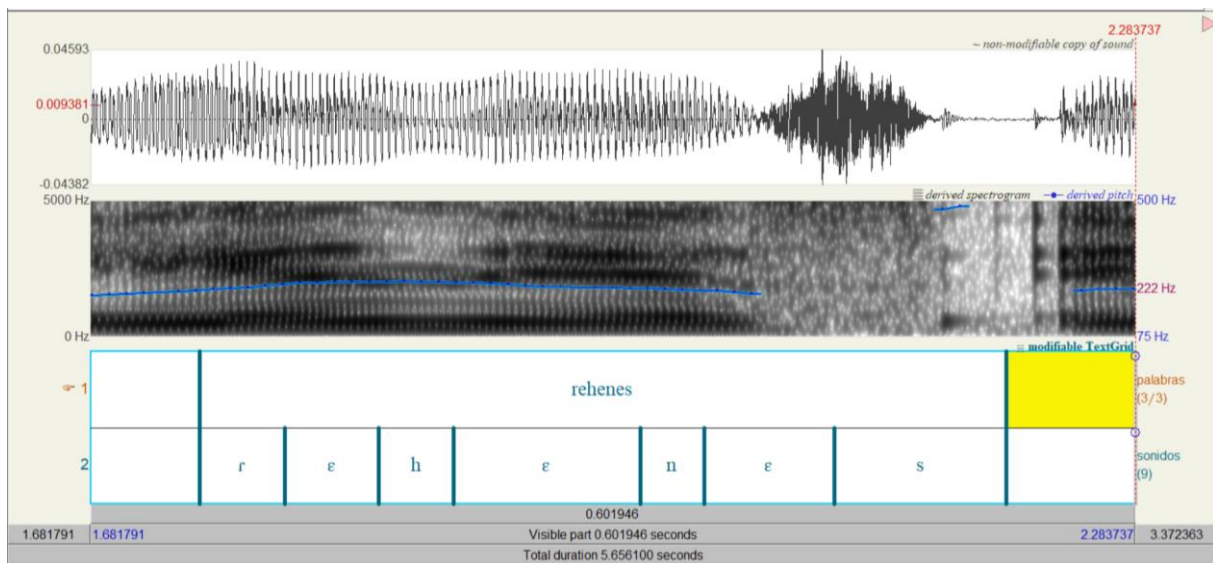


Figura 15. Espectrograma de la palabra *rehenes*. Muestra 6/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

En el espectrograma de la palabra húngara *kehes* [kɛhɛʃ] ‘con tos crónica’ (Figura 16) se puede ver una [h] fricativa laríngea sorda similar al sonido producido por algunos informantes en

rehenes, y esto indica que se trata de un fenómeno de transferencia negativa, y que según la segunda subhipótesis, aplicaron la realización más frecuente de este grafema en el húngaro.

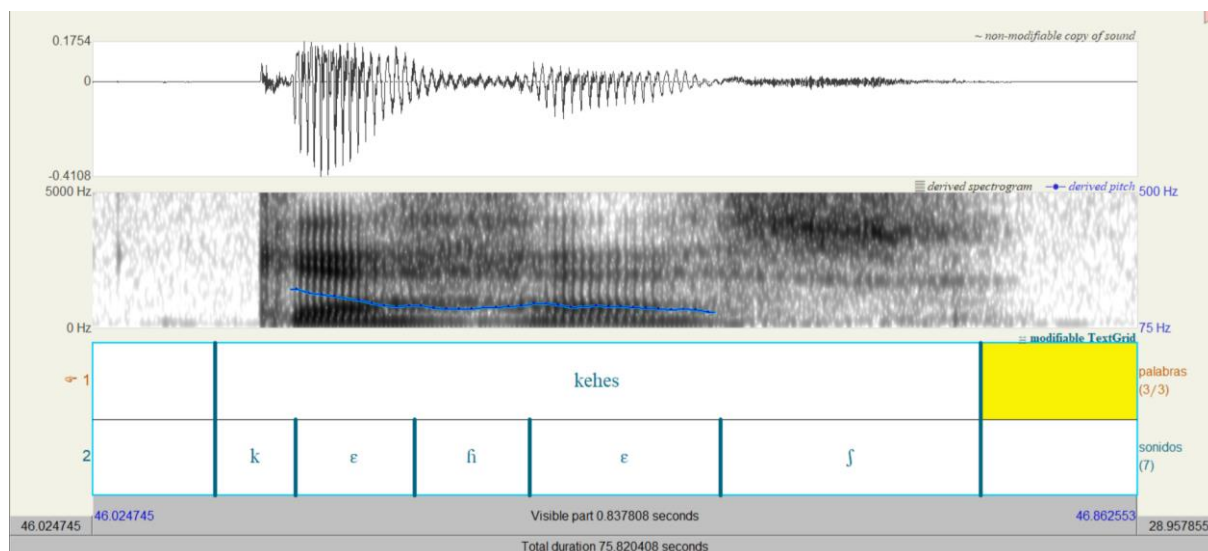


Figura 16. Espectrograma de la palabra *kehes* ‘caballo con tos crónica.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

El próximo ejemplo interesante que puedo destacar es la diferencia entre las realizaciones de la grafía *v* en la palabra *viste*. En el español, la pronunciación normativa de esta letra en posición inicial absoluta es una oclusiva bilabial sonora [b], el mismo sonido que corresponde a la grafía *b*. Ambos informantes nativos siguieron esta norma (Figura 17); sin embargo, 14 estudiantes húngaros pronunciaron una fricativa labiodental sonora [v], lo que se puede notar, por ejemplo, en el siguiente espectrograma de la frase *¿Viste la medalla de tu padre en Lisboa?* (Figura 18), ya que la palabra comienza con una onda aperiódica que es característica de las consonantes fricativas (Hualde, 2014). Esta diferencia se puede atribuir también a una transferencia negativa basada en la ortografía, ya que, en el húngaro, los grafemas *b* y *v* corresponden a sonidos diferentes, el primero a la oclusiva bilabial sonora y el segundo a la fricativa labiodental sonora. Por eso, a los estudiantes húngaros les cuesta mucho aprender la pronunciación normativa de la grafía *v*. No obstante, según Bárkányi & Kiss (2010) y Kiss & Bárkányi (2006), el fonema /v/ en el húngaro tiene diferentes alófonos: se realiza como una fricativa con menor grado de sonoridad en posición final de la palabra ante una consonante como en *ölyv* [øjv] ‘gavilán’ o después de una vocal cuando no está seguida por una consonante como en *sav* [ʃɒv] ‘ácido.’ Por otro lado, si está seguida por una obstruyente, puede tener tres realizaciones diferentes:

fricativa sorda [v/f] como en *felhívtam* [felhi:ftɒm] ‘lo llamé,’ fricativa en menor medida y sorda [v] como en *bóvli* [bo:vli] ‘basura’ o con poca fricción y sonora [v] como en *udvaros* [udvɒroʃ] ‘relacionado con el patio.’

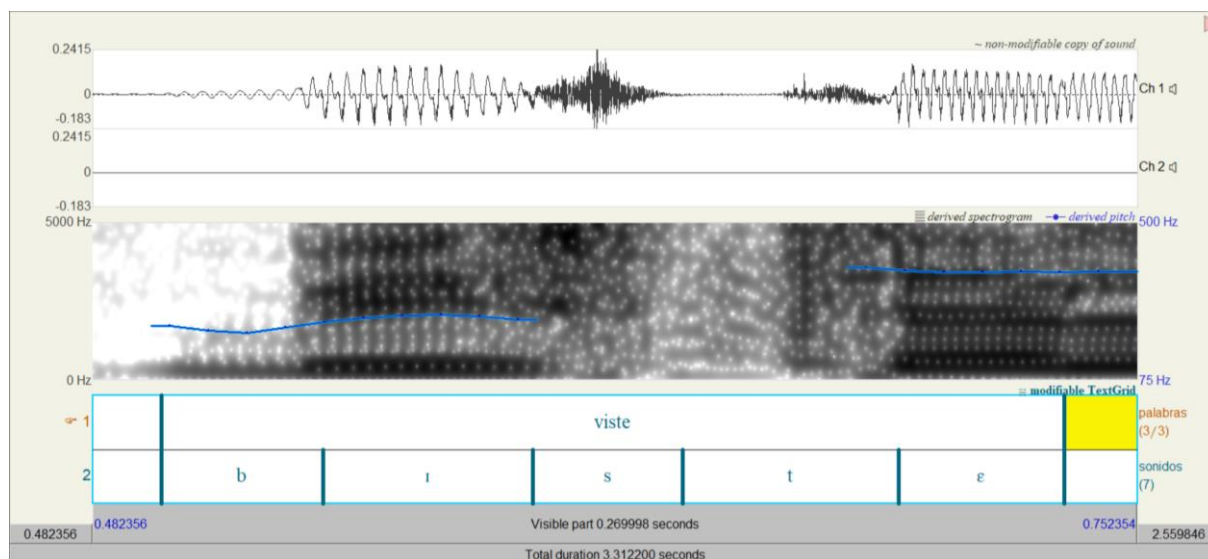


Figura 17. Espectrograma de la palabra *viste*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

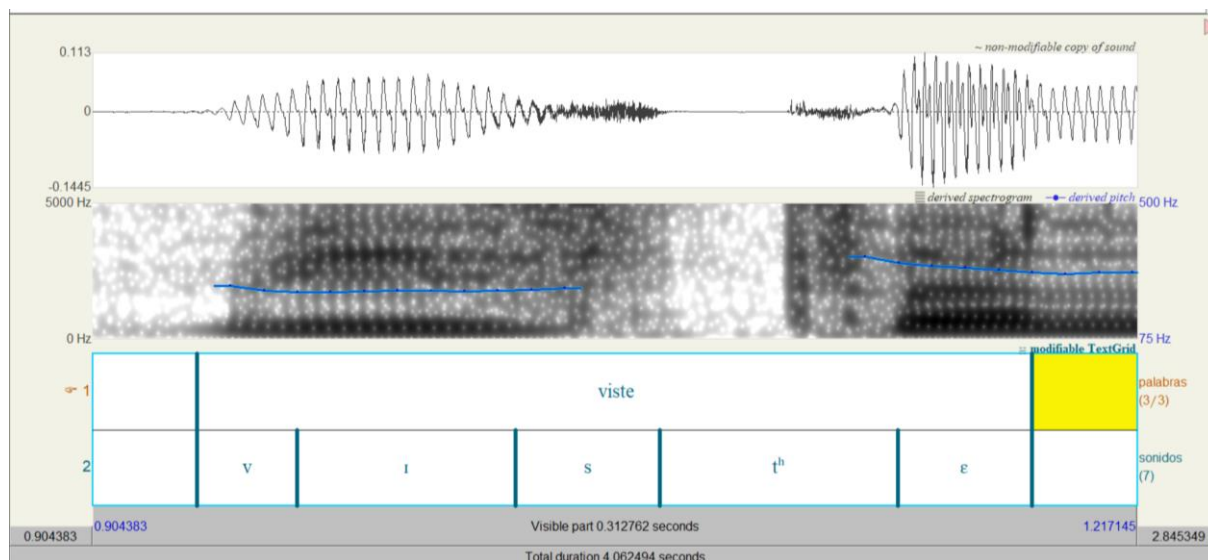


Figura 18. Espectrograma de la palabra *viste*. Muestra 3/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

En la palabra *visel* [viʃel] ‘lleva’ (Figura 19) se puede ver una [v] similar a la producción de algunos informantes, y esto indica que se trata de un caso de transferencia negativa.

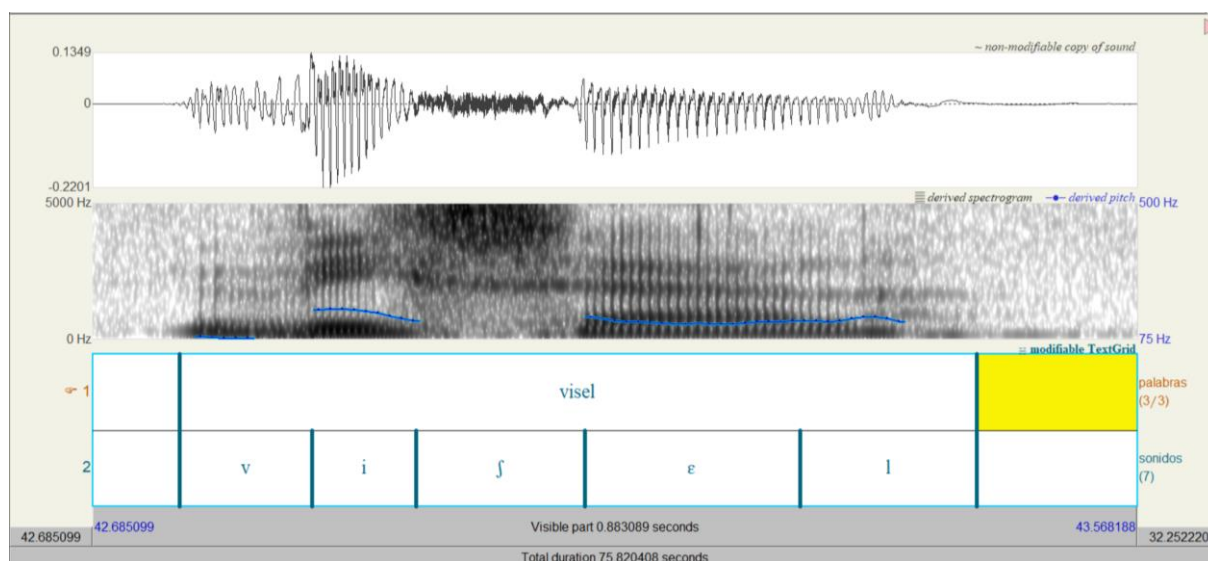


Figura 19. Espectrograma de la palabra *visel* ‘lleva.’ Muestra húngara nativa (imagen propia).

El último fenómeno que se puede destacar es la diferencia en la pronunciación de la grafía *z*. Esto se debe a la variación dialectal que ya ha sido mencionada en el caso de la grafía *c*. La diferencia es que la *z* no tiene realizaciones diferentes dependientes del sonido siguiente, sino que solo se pronuncia de dos maneras: como una fricativa interdental sorda [θ] en el dialecto peninsular centro-norteño o como una fricativa alveolar sorda [s] en las zonas seseantes del sur peninsular, las Canarias e Hispanoamérica (Hualde, 2014). Los hablantes nativos siguieron la norma peninsular del norte en el caso de la palabra *azar* (Figura 20), mientras que entre los estudiantes húngaros hubo mucha variabilidad, y 10 de ellos pronunciaron una fricativa alveolar sorda [s] y 3 de ellos una fricativa alveolar sonora [z]. Estas diferencias también se notan en sus espectrogramas (Figura 21), ya que la [s] tiene una frecuencia más alta que la [θ].⁵ Como ya se ha mencionado, en el caso de la *c*, esta diferencia se basa en que la consonante /θ/ no existe en el húngaro, y por eso para estos estudiantes es más fácil la realización como una fricativa alveolar sorda [s].

⁵ Véase la página <https://home.cc.umanitoba.ca/~krussll/phonetics/acoustic/spectrogram-sounds.html> (última consulta: 07/01/2023).

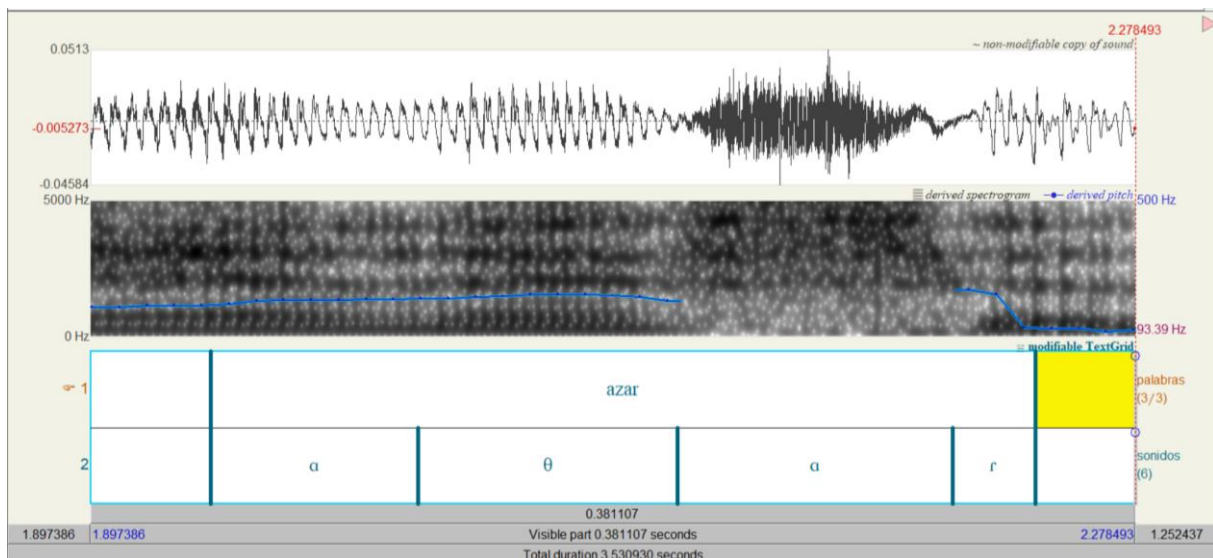


Figura 20. Espectrograma de la palabra *azar*. Muestra procedente de una hablante nativa del español (imagen propia)

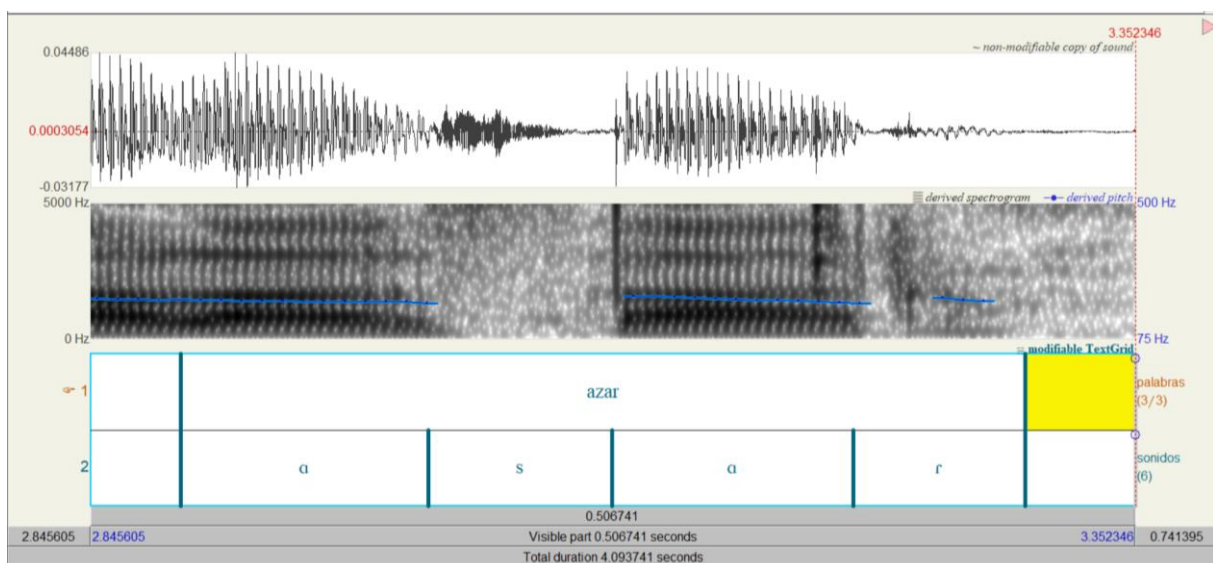


Figura 21. Espectrograma de la palabra *azar*. Muestra 7/2 procedente de un informante húngaro (imagen propia)

En la última figura se ve el espectrograma de la palabra húngara *pazar* [pɒzɒr] ‘suntuoso’ (Figura 22) que contiene una [z] fricativa dental sorda similar al sonido que pronunciaron 3 informantes, y esto señala que en su caso se trata de un fenómeno de transferencia negativa.

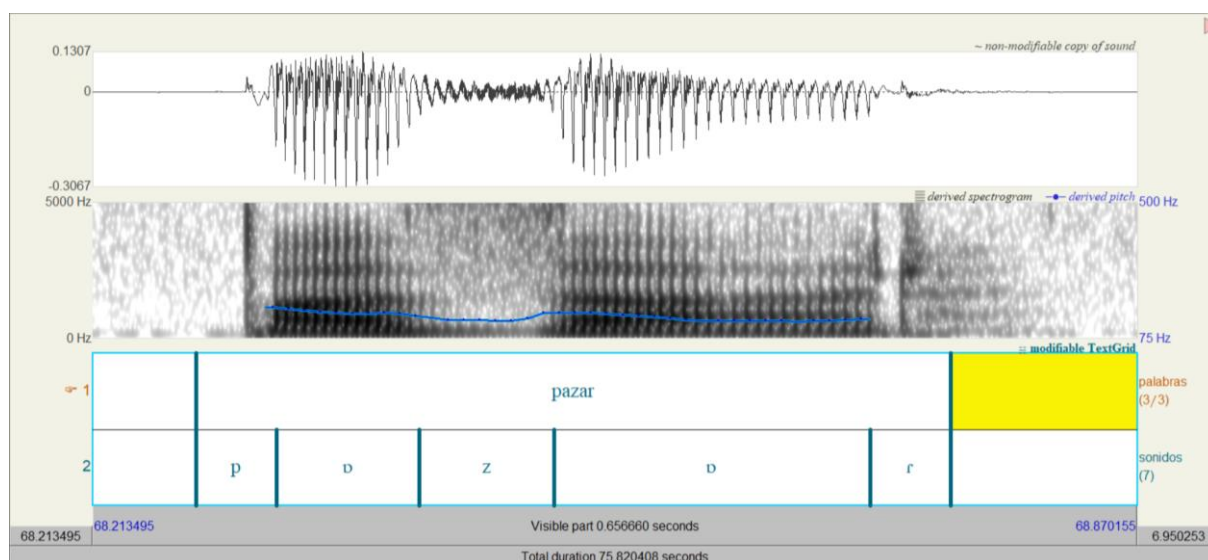


Figura 22. Espectrograma de la palabra *pazar* ‘suntuoso.’ Muestra húngara nativa (imagen propia)

5. Conclusiones

El tema de mi investigación ha sido la influencia de la ortografía en la pronunciación española de la interlengua de los estudiantes húngaros. Mi punto de partida fue la teoría de interlengua que está integrada en el modelo de adquisición de L2 propuesto por Gass y Selinker (2008). Mi objetivo fue explorar cómo influyen los datos escritos de entrada, los grafemas, en los sonidos en su producción oral. Restringí este tema a los siguientes grafemas y combinaciones de grafemas: *c* ante vocal baja, *c* ante otra consonante, *c* ante vocal alta, *g* ante vocal alta, *h*, *ll*, *v* y *z*. Analicé un corpus oral de 20 estudiantes (47 frases leídas tres veces por cada uno, 2820 en total) comparando acústicamente sus grabaciones con las de hispanohablantes nativos y las producciones de húngaros nativos de los mismos grafemas en palabras húngaras. Luego creé espectrogramas con el programa acústico *Praat*, y busqué las diferencias e intenté explicar sus motivaciones posibles.

En conclusión, la presente investigación empírica ha demostrado que la ortografía en efecto tiene un impacto considerable en la pronunciación de la interlengua española de los estudiantes húngaros. Sin embargo, hubo muchas diferencias individuales entre los informantes, a pesar de que formaban un grupo bastante homogéneo en cuanto a su edad y a su nivel de la competencia lingüística avanzada (entre B2-C1 en español y C1-C2 en inglés su 50%), recibieron un *input* similar en los mismos cursos y de los mismos materiales. La estructura de la muestra de los informantes tuvo un impacto decisivo en el desenlace de la investigación. Su competencia en el inglés también debió de influir en los resultados; no obstante, basándose en los datos, no se ha podido verificar una correlación directa entre el nivel de la competencia de su inglés en general y los aspectos cuantitativos y cualitativos de las desviaciones fonéticas de la norma de la lengua meta en su interlengua española. Cabe destacar que sobre el impacto del idioma inglés no tenemos suficientes datos a nuestra disposición, por eso, se necesitan investigaciones adicionales.

Voy a examinar ahora hasta qué punto se han verificado la hipótesis principal y las dos subhipótesis (según Rafat, 2011, p. iii). Por conveniencia las repito del Capítulo 1.2.

Hipótesis principal:

[...] las diferencias entre los sistemas ortográficos de L1 y L2 y las desviaciones del principio fonémico en la L2 pueden causar fenómenos de transferencia negativa en la interlengua española de los estudiantes con húngaro como L1.

Subhipótesis 1:

En el caso de un grafema en común que corresponde a dos fonemas diferentes en L1 y L2, cuanto menos saliente es la diferencia acústica y fonética entre los fonemas de L1 y L2, la mayor es la probabilidad de la transferencia negativa de la L1.

Subhipótesis 2:

Si hay variación en las correspondencias grafema-fonema en L1, la transferencia se basará en la realización más frecuente.

Basándome en las investigaciones empíricas, observé y comparé las características acústicas de las grabaciones, y también creé espectrogramas y los analicé comparando las producciones de

los nativos húngaros y españoles con la interlengua española. Como se ha podido observar en la Tabla 5, la transferencia negativa ocurrió en cuatro casos diferentes: 0-5% en *sugirió*, 10-15% en *azar*, 20-25% en *rehenes* y 70% en *viste*. Basándose en esta observación, se puede constatar que la hipótesis principal se verificó en el caso de los grafemas de *h*, *v* y *z* pero solo en una proporción mínima con *gi*. Hubo solo un caso de transferencia negativa, ya que el grafema *g* en el húngaro siempre se pronuncia como [g]. La explicación de la falta de la transferencia negativa general es que *sugirió* es una palabra con la que ya se habían encontrado en el nivel B2. En el caso de *azar*, también hubo transferencia negativa, pero la mayoría de las preferencias fueron por variación dialectal, y los estudiantes húngaros optaron por la variedad más fácil para ellos. En el caso de *rehenes*, se verificaron tanto la hipótesis principal como la subhipótesis 2 porque el grafema *h* en el húngaro solo puede ser muda en muy pocos contextos, y su realización más frecuente es una fricativa laríngea sorda [h]. En el caso de *viste* también hay un ejemplo de transferencia negativa, ya que el grafema *v* en el húngaro siempre se realiza como [v]. La subhipótesis 1 también se verificó aquí porque se trata de un grafema en común que corresponde a dos fonemas diferentes en el español y en el húngaro, mientras que la diferencia acústica y fonética entre /v/ y /b/ es poco saliente, y esto se puede relacionar con el grado más alto de la transferencia negativa. Con la excepción de *noche*, que es evidentemente una palabra básica, en las otras palabras también ocurrieron desviaciones, pero no encontramos transferencia negativa. Además, también valdría la pena llevar a cabo una investigación similar con estudiantes en diferentes niveles de competencia en el español o con tareas diferentes, por ejemplo, con unas que contengan palabras conocidas y desconocidas al mismo tiempo y también con unas en las que haya diferencias entre percepción y producción.

6. Propuesta didáctica

6.1 Introducción

La siguiente propuesta didáctica, como la terminación de esta tesina, propone 12 actividades de pronunciación para estudiantes de ELE húngaroparlantes que están en los niveles A1-A2 del MCER. Todos los ejercicios fueron diseñados con el objetivo de desarrollar la pronunciación de los grafemas que causaron más problemas según los resultados de la investigación empírica. Aunque hubo varios tipos de desviaciones de la norma peninsular centro-norteña en las producciones de los informantes, esta propuesta didáctica se centra en los

cuatro contextos en los que se dieron los casos de transferencia negativa, la *g* ante vocal alta, la *h*, la *v* y la *z*. El hecho que los informantes universitarios, a pesar de su alto nivel de proficiencia, cometieron la mayoría de sus realizaciones erróneas en estos casos, llama la atención a la necesidad de practicar con los estudiantes ya desde los niveles iniciantes en la educación secundaria la pronunciación correcta de los grafemas en los que la correspondencia grafema-fonema no es totalmente transparente entre las dos lenguas.

La estructura de la propuesta didáctica es la siguiente: contiene tres actividades para cada uno de los contextos para desarrollar, y en el caso de cada contexto, los ejercicios están relacionados entre sí, así que se recomienda utilizarlas en la clase como una secuencia. Su objetivo principal consiste en concienciar a los alumnos de las diferencias entre las correspondencias grafema-fonema en el húngaro y en el español en el caso de los cuatro contextos de grafemas mencionados y ofrecerles oportunidades de practicar su pronunciación correcta. Sin embargo, las actividades también sirven para desarrollar otros aspectos de la lengua como el léxico, la expresión escrita y oral y la cooperación entre los alumnos. Algunas actividades fueron adaptadas del manual *Fonética* para el nivel A2 (2002) de M.^a Pilar Nuño Álvarez y José Ramón Franco Rodríguez, una actividad fue adaptada de la tesina de Sinka (2021), y las otras son ideas propias de la autora de la tesina.

La estructura de las secuencias sigue las tres fases de progresión metodológica que aplica Gil Fernández (2007) en su manual para la didáctica de las consonantes. La primera es la fase de audición con el objetivo de sensibilizar el oído de los estudiantes para poder discriminar mejor los diferentes sonidos tanto dentro de la lengua estudiada como entre la L2 y la lengua materna. Por lo tanto, en las primeras actividades de percepción e identificación, los estudiantes reciben algún tipo de input auditivo, y a base de esto, pueden comprender y formular las reglas de la pronunciación del grafema en cuestión. La segunda fase es la de producción controlada o de imitación. Durante esta, los alumnos tienen la oportunidad de practicar la pronunciación correcta de los sonidos realizando ejercicios que requieren el uso de ciertas palabras que las contienen. Así que la segunda actividad es un ejercicio simple en todos los casos que se puede resolver con la realización correcta del contexto del grafema siguiendo las reglas aprendidas en la actividad anterior. La fase final es la de producción libre en la que los alumnos practican los sonidos realizando actividades más complejas y generalmente comunicativas que tienen más de un objetivo además de practicar la pronunciación, pero requiere el uso del sonido practicado en las actividades anteriores para poder resolverse. Por lo tanto, en el tercer ejercicio los alumnos tienen que crear frases o textos breves con el uso de palabras que contienen los contextos de grafemas practicados. Además, estas actividades finales

también se dirigen al desarrollo de la expresión oral y escrita y la colaboración entre los alumnos.

El nivel de la propuesta didáctica fue elegido después de consultar los niveles de referencia para el español en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (García Santa-Cecilia, 2024). Hay dos aspectos del plan curricular que son relevantes desde el punto de vista de los problemas encontradas durante la investigación empírica: la ortografía y la pronunciación. En cuanto a la ortografía, el Inventario A1-A2 lista entre sus requerimientos las representaciones gráficas tanto de las vocales como de las consonantes, y entre las consonantes, se pueden encontrar la letra *b* como representación gráfica del fonema labial sonoro /b/, la letra *v* como representación gráfica del mismo fonema, la letra *z* como representación gráfica del fonema fricativo interdental sordo /θ/ delante de *a*, *o*, *u* o en posición final de sílaba y final de palabra, la letra *g* como representación gráfica del fonema velar sonoro /g/ delante de *a*, *o*, *u* y consonante o del fonema velar sordo /x/ delante de *e*, *i* y la letra *h* como correspondencia con ausencia de sonido en posición inicial de palabra o en palabras que proceden de voces latinas con *f* inicial. Por lo tanto, se puede ver claramente que el conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas en un requerimiento ya en los niveles A1-A2. Por otro lado, el Inventario dedicado a la pronunciación también lista la identificación y reproducción del sistema consonántico español, y dentro de esta parte las consonantes oclusivas y fricativas, la pronunciación de la [x] y entre las consonantes interdental, el sonido de la *z* semejante al inglés *th* en *think*, sin embargo, el seseo característico de Hispanoamérica y del centro-sur de la península también se considera correcto. Tomando en consideración estos dos inventarios del Plan Curricular, se puede ver que la realización correcta de los contextos de grafemas que causaron más problemas para los informantes forma parte de los requerimientos de los niveles A1-A2, así que parecía lógico diseñar una propuesta didáctica para estos niveles.

6.2 La realización correcta del grafema *g*

Descripción del problema: En el húngaro el grafema *g* siempre se realiza como una oclusiva velar sonora [g], mientras que en el español tiene dos realizaciones diferentes dependiendo del contexto: se pronuncia como en el húngaro ante *a*, *o*, *u* u otra consonante, pero se realiza como una fricativa uvular sorda [x] ante *e*, *i*. Sin embargo, en el caso de las conexiones de grafemas *gue*, *gui*, el fonema [g] corresponde a la *g*. Esta falta de la correspondencia grafema-fonema

total entre las dos lenguas puede causar fenómenos de transferencia negativa en la interlengua de los estudiantes húngaros.

6.2.1 Actividad 1

Objetivos: concienciar a los estudiantes sobre las dos realizaciones diferentes del grafema *g*, desarrollar su capacidad de discriminar entre dos sonidos diferentes y formular las reglas de pronunciación correcta a base de los grafemas vistos en sus contextos diferentes y los fonemas oídos durante la audición.

Materiales: fotocopias con los diálogos, audio sobre el diálogo (leído en voz alta por dos hablantes nativos o robots en línea, por ejemplo, los de la página web <https://www.narakeet.com/>)

Competencias, destrezas: comprensión auditiva

Procedimiento:

1. El profesor explica a los alumnos que van a escuchar un diálogo entre una pareja Gonzalo González García y Georgina Gil Giménez (nombres inventados por la autora de la tesina), escribe los dos nombres en la pizarra y les pide que presten atención a la pronunciación de las letras *g*.
2. Los alumnos escuchan a la audición.
3. El profesor forma parejas, y los alumnos discuten en parejas cuándo se pronuncia la *g* como [g] o como [x].
4. El profesor elicit a las reglas de los alumnos e indica en la pizarra las dos realizaciones diferentes en todos sus contextos.
5. Los alumnos escuchan otra vez a la audición, el profesor para el audio después de las palabras que contienen una *g*, y los alumnos las repiten.

Notas:

– Aquí se puede leer el diálogo creado por la autora de la tesina:

Georgina: Cariño, sabes que esta noche vienen los invitados. ¿Les preparo una cena ligera?

Gonzalo: Sí, sí. ¿Les esperamos con un gazpacho este día tan caluroso de agosto?

Es que a nuestros amigos les **gustan** mucho las sopas.

Georgina: Es una idea **genial**, pero tengo que comprar tomates **urgentemente**.

Gonzalo: Entonces te llevo al supermercado para comprar los **ingredientes**, pero primero tenemos que ir a la **gasolinera**.

Georgina: Odio el súper, es que **generalmente** hay muchísima **gente**. ¿Pero si me llevas, por qué no hacemos las compras para toda la semana? ¿Vamos a comprar por ejemplo legumbres?

Gonzalo: Muy buena idea; pues, yo también voy a buscar **algún juguete** para el cumple de mi sobrino. **Seguramente** vamos a pasar la noche muy bien cantando y tocando la **guitarra** después de cenar.

– El profesor puede excluir las conexiones de grafemas *gue*, *gui* y modificar el diálogo según esta decisión.

6.2.2 Actividad 2

Objetivos: utilizar las reglas aprendidas en la actividad anterior categorizando palabras que contienen el grafema *g* en diferentes contextos y practicar la pronunciación correcta de la letra siguiendo estas reglas; ampliar el vocabulario.

Materiales: fotocopias con las palabras y los nombres *Gonzalo* y *Georgina* con dos columnas abajo

Competencias, destrezas: competencia léxica, pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor llama a la atención a los alumnos a las dos columnas diferentes y les indica que estas son las listas de compra de los personajes del diálogo anterior.
2. Los alumnos agrupan los productos que aparecen en la hoja escribiéndolos debajo del nombre en el que la *g* se pronuncia con el mismo sonido.
3. Los alumnos emparejan los nombres de los productos con sus imágenes.
4. El profesor elicitó las soluciones correctas, luego los alumnos leen ambas listas en coro con la pronunciación correcta.

Notas:

- Aquí se puede ver el ejercicio en las fotocopias:

Productos: gambas, yogur, papel higiénico, lechuga, frutas congeladas, geranios, mango, vegetales, aceite de girasol, guisantes

LISTA DE GONZALO	LISTA DE GEORGINA

			
Imagen 1	Imagen 2	Imagen 3	Imagen 4
			
Imagen 5	Imagen 6	Imagen 7	Imagen 8
			
	Imagen 9	Imagen 10	

6.2.3 Actividad 3

Objetivos: practicar la pronunciación correcta del grafema *g* en palabras encontradas en un material auténtico, ampliar el vocabulario de los estudiantes en el campo semántico de la cocina y las comidas, fomentar la cooperación entre los estudiantes

Materiales: 3–4 revistas de cocina publicadas en algún país hispanohablante; la autora ha elegido como ejemplos un número especial *Cocina Fácil* de la revista *Lecturas*, un número especial *Saber Cocinar* de la revista de la Televisión Española y una revista *Pasión por las Legumbres* del almacén Corte Inglés

Competencias, destrezas: competencia léxica, pronunciación, comprensión lectora

Procedimiento:

1. El profesor forma grupos de 3–4 estudiantes y entrega una revista diferente a cada grupo.
2. Los estudiantes tienen 10 minutos para buscar palabras que contienen la letra *g* en sus revistas. En los materiales elegidos por la autora pueden encontrar palabras como *aguacate*, *legumbre*, *espárrago* o *refrigerado*.
3. Durante estos 10 minutos también tienen que buscar el significado de sus palabras y crear una definición simple para cada palabra.
4. Una persona de cada grupo presenta sus palabras con las definiciones y después de mencionar las palabras, todos los estudiantes las repiten en coro.
5. Gana el grupo que presenta el mayor número de palabras con la pronunciación correcta.

Notas:

- El profesor puede elegir cualquier tipo de materiales auténticos, como, por ejemplo, libros de cocina o incluso materiales de una temática diferente como periódicos.

- El profesor puede elegir solo algunas páginas del material para buscar palabras, y en este caso puede dar las definiciones de los elementos léxicos que los estudiantes tienen que encontrar en el texto.

Fuente: actividad adaptada de Gil Fernández (2007: 511)

6.3 La realización correcta del grafema *h*

Descripción del problema: En el húngaro hay variación en la realización del grafema *h*: puede ser muda, pero en la mayoría de los casos se realiza con una fricativa velar sorda [x] o con una fricativa laríngea sorda [h]. Sin embargo, en el español siempre es muda con la excepción de algunos préstamos. Por lo tanto, pueden aparecer fenómenos de transferencia negativa en la interlengua de los estudiantes húngaros por la falta de la correspondencia grafema-fonema total entre las dos lenguas.

6.3.1 Actividad 4

Objetivos: acostumbrarse a ignorar la grafía *h* en las palabras españolas

Materiales: fotocopias con la lista

Competencias, destrezas: pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor entrega a los alumnos una lista de palabras en las que aparece una *h* innecesaria insertada entre dos vocales o en posición inicial de palabra.

Una lista de ejemplo:

habril	harte	bihología
cerehales	hechar	hescuela
guarderíha	hidioma	hisla
luhego	mencihonar	hoír
hotro	pahella	pohema
tehatro	huva	vuhelo

2. Los alumnos practican la pronunciación correcta de las palabras en parejas leyéndolas lentamente tomando turnos e ignoran las letras *h*.
3. Los alumnos pronuncian las palabras de nuevo, pero más rápido que antes.
4. Las parejas coleccionan 10 palabras que tienen una *h* en su forma escrita.
5. Los alumnos leen en voz alta estas 10 palabras empleando la misma técnica, primero lentamente y después con más velocidad.

Notas:

- Si el profesor no lo desea, no es necesario hacer la actividad en parejas, pero así puede ser mejor, dado que a algunos alumnos puede causar estrés practicar su pronunciación delante de todos.
- En el final es aconsejable mostrar a los alumnos las palabras con la ortografía correcta.
- El profesor debe mencionar que hay algunas palabras en las que se pronuncia la *h* como *haiku* o *hámster*.

Fuente: actividad adaptada de Sinka (2021)

6.3.2 Actividad 5

Objetivos: repasar vocabulario ya conocido, practicar la pronunciación correcta del grafema *h*.

Materiales: fotocopias con la sopa de letras

Un ejemplo creado con la página <https://www.educima.com/>:

Palabras con h

Z	G	H	W	Y	B	S	H	F	B	H
A	W	U	E	R	D	Q	O	T	W	O
N	D	N	X	K	T	R	M	H	Y	R
A	J	G	C	V	O	J	B	A	P	R
H	T	R	D	U	B	F	R	B	C	I
O	D	Í	O	W	V	C	E	L	W	B
R	B	A	D	R	J	X	J	A	A	L
I	O	B	H	I	E	L	O	R	E	E
A	V	G	I	S	C	C	D	A	S	D
I	Y	C	A	C	A	H	U	E	T	E
I	N	F	H	U	E	V	O	A	C	H

educima.com

cacahuete	hablar
hielo	hombre
horrible	huevo
hungría	zanahoria

Competencias, destrezas: competencia léxica, pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor entrega una fotocopia a cada alumno y les dice que tienen que encontrar 8 palabras que contienen la letra *h* en la sopa de letras.
2. Los alumnos buscan y tachan las palabras.
3. Después de resolver el ejercicio, los alumnos leen las palabras en parejas con la pronunciación correcta tomando turnos

Notas:

- El profesor puede organizar una competición, el ganador es el primer alumno que encuentra todas las palabras y las lee con la pronunciación correcta.
- Los alumnos pueden buscar las palabras en parejas.

Fuente: actividad adaptada de Álvarez Martínez (2002, p. 25)

6.3.3 Actividad 6

Objetivos: practicar la pronunciación del grafema *h*, desarrollar la expresión escrita y fomentar la creatividad y la cooperación entre los alumnos

Materiales: pizarra, cuadernos u hojas de papel

Competencias, destrezas: competencia léxica, expresión escrita, pronunciación

Procedimiento:

1. Los alumnos coleccionan palabras diferentes de los ejemplos anteriores que contienen la letra *h*: cada alumno dice una, si hay es un grupo muy grande, cada pareja dice una, y el profesor las escribe en la pizarra.
2. El profesor forma grupos de 3-4 alumnos y entrega una hoja a cada grupo.
3. Los estudiantes empiezan en sus grupos a escribir una historia utilizando las palabras en la pizarra.
4. Después de escribir 3 frases, dan su hoja al grupo siguiente que continúa la historia con 3 frases nuevas.
5. Continúan así hasta que hayan utilizado todas las palabras.
6. Una persona de cada grupo lee su historia en voz alta con la pronunciación correcta.

Notas:

- También es una variedad posible que el grupo crea juntos una historia y cada alumno tiene que añadir una frase.

6.4 La realización correcta de los grafemas *b* y *v*

Descripción del problema: En el español los grafemas *b* y *v* se realizan como una oclusiva bilabial sonora [b], mientras que, en el húngaro, el fonema fricativa labiodental sonora [v] corresponde al grafema *v*. Esta falta de correspondencia grafema-fonema total entre las dos lenguas puede causar fenómenos de transferencia negativa en la interlengua de los estudiantes húngaros al pronunciar el grafema *v* en el español.

6.4.1 Actividad 7

Objetivos: percibir similitud de la pronunciación de las letras *b* y *v*, formular la regla y practicar la pronunciación

Materiales: fotocopias con los textos, audio sobre el texto (leído en voz alta por dos hablantes nativos o robots en línea, por ejemplo, los de la página web <https://www.narakeet.com/>)

Competencias, destrezas: comprensión auditiva, pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor entrega una fotocopia a cada alumno, en la primera página hay un texto con varias palabras que contienen la letra *b* o *v*, en la otra página también aparece el mismo texto, pero con la letra *b* en vez de la *v* en las palabras.
2. Los alumnos miran la primera página, escuchan la audición e indican las palabras en las que oyen el sonido [b].
3. Formulan en parejas la regla para la pronunciación de las letras *b* y *v*.
4. Los alumnos miran la otra página y leen el texto con solamente letras *b* en parejas en voz alta.
5. Los alumnos miran de nuevo la primera página y leen de nuevo el texto pronunciando con mismo sonido [b] las letras *b* y *v*.

Notas:

7. Aquí se puede ver el texto creado por la autora:

El señor **B**artolomé **V**ázquez **v**ive en **B**arcelona. Sin embargo, tiene una casa en **V**alencia en la que pasa las **v**acaciones. Sus **v**entanas dan al jardín **b**onito donde hay muchos ár**b**oles. También tiene un **v**iñedo y su pasatiempo favorito es producir **v**ino después de la **v**endimia. Además, el señor **V**ázquez también cultiva **v**arios tipos de **v**erduras como tomate, pepino, pimiento o **b**erenjena.

6.4.2 Actividad 8

Objetivos: practicar la pronunciación de los grafemas *b* y *v* de una manera lúdica

Materiales: fotocopias con los trabalenguas

Competencias, destrezas: pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor entrega las fotocopias a los alumnos y lee los trabalenguas en voz alta.
2. Los alumnos intentan leer los trabalenguas en parejas en voz alta, primero, muy lentamente, y después cada vez un poco más rápido.
3. Los voluntarios más valientes leen los trabalenguas rápidamente en voz alta delante todo el grupo.

Notas:

8. Aquí hay algunos trabalenguas que se pueden utilizar para esta actividad:

*Nadie silba como Silvia,
porque si alguien silba como Silvia,
es porque Silvia le enseñó a silbar.*

*Juan tuvo un tubo,
y el tubo que tuvo se le rompió.
Y, para recuperar el tubo que tuvo,
tuvo que comprar un tubo igual.*

*Un ave pensaba mientras que volaba,
que sentía el pez mientras que nadaba.
Y pensaba un pez mientras que nadaba,
que sentía el ave mientras que volaba.*

Fuentes: actividad adaptada de Foz Colás et. al. (sin fecha de publ.: 12-13), <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/trabalenguas/trabalenguas-para-ninos-con-la-b-y-la-v/>

6.4.3 Actividad 9

Objetivos: practicar la pronunciación de las letras *b* y *v* con palabras ya conocidas

Materiales: fotocopias con imágenes imagen creada con Canva AI Image Generator



Competencias, destrezas: pronunciación, competencia léxica

Procedimiento:

1. El profesor muestra las imágenes a los alumnos.
2. Los alumnos buscan palabras que contienen las letras *b* o *v* en las imágenes.

3. Los alumnos escriben 2 frases como mínimo sobre ambas imágenes.
4. Los alumnos leen sus frases con la pronunciación correcta en parejas.

Notas:

9. Los alumnos pueden trabajar en parejas durante toda la actividad.
10. El profesor puede formar parejas y dar imágenes distintas a los alumnos y ellos tienen que describirlas para su pareja. Luego escriben sus frases y corrigen la ortografía en parejas y las practican juntos en voz alta.

Fuente: actividad adaptada de Álvarez Martínez (2002, p. 21)

6.5 La realización correcta del grafema z

Descripción del problema: En el español el grafema z se pronuncia como una fricativa alveolar [θ] en el dialecto peninsular centro-norteño, que es la variedad de más prestigio. Sin embargo, en el húngaro, el fonema fricativa dental sorda [z] corresponde a esta letra. Por lo tanto, esta falta de correspondencia grafema-fonema total entre las dos lenguas puede causar fenómenos de transferencia negativa en la interlengua de los estudiantes húngaros al pronunciar el grafema z en el español.

6.5.1 Actividad 10

Objetivos: percibir la pronunciación correcta del grafema z, formular la regla

Materiales: fotocopias con las letras de las canciones *Noche de Paz* y *Feliz Navidad*, videos de las canciones con cantantes de la parte centro-norteña de la península

Competencias, destrezas: comprensión auditiva, pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor entrega las fotocopias de las letras de canciones en las que las palabras *paz* y *feliz* aparecen en color rojo.
2. El profesor llama la atención a los alumnos a observar la pronunciación de las letras z en estas palabras.

3. El profesor pone la audición.
4. Los alumnos hablan en parejas y formulan la regla según la que el sonido [θ] corresponde a la letra z.

Notas:

11. El profesor puede mostrar videos con cantantes andaluces o hispanoamericanos también y mencionar a los estudiantes que tampoco es un error pronunciar la z como una [s] si es más fácil para ellos.

6.5.2 Actividad 11

Objetivos: practicar la pronunciación correcta del grafema z

Materiales: fotocopias con las letras de las canciones *Noche de Paz* y *Feliz Navidad*, videos de las canciones con cantantes de la parte centro-norteña de la península

Competencias, destrezas: pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor pone las audiciones otra vez, pero ahora los alumnos no solo escuchan las canciones, sino también las cantan juntos pronunciando las letras z con mucha atención.
2. Los alumnos leen las letras en parejas de nuevo con la pronunciación correcta.

Notas:

12. Aquí también puede el profesor utilizar videos con cantantes andaluces o hispanoamericanos, y los alumnos pueden optar por la variedad más fácil para ellos y practicar la pronunciación según las reglas de esta variedad elegida.

6.5.3 Actividad 12

Objetivos: desarrollar la competencia léxica y la expresión escrita, fomentar la creatividad y la cooperación, practicar la pronunciación

Materiales: cuadernos u hojas de papel

Competencias o destrezas: competencia léxica, expresión escrita, pronunciación

Procedimiento:

1. El profesor forma grupos de 3-4 alumnos.
2. Los alumnos coleccionan 5-7 palabras que contienen la letra z.
3. Los grupos dan su hoja al siguiente grupo y cada grupo crea una historia breve de 10 frases que tiene que estar relacionada con la Navidad y tienen que incluir todas las palabras que han recibido del otro grupo.
4. Un alumno de cada grupo lee su historia en voz alta y todos los alumnos repiten en coro las palabras que contienen la letra z.

Notas:

13. El profesor también puede proponer las palabras que tienen que utilizar en cada grupo dándoles sus definiciones.
14. Aquí también pueden los alumnos pronunciar la letra z según ambas realizaciones dialectales.

7. Conclusión final

En este trabajo final se examinó la medida de la influencia de la ortografía española sobre la pronunciación de la interlengua de los estudiantes con el húngaro como L1 con una investigación empírica realizada con un corpus oral de 20 estudiantes universitarios. Al final se presentó una propuesta didáctica con el objetivo de mejorar la pronunciación de las consonantes en cuyo caso hubo transferencia negativa del húngaro basada en la ortografía.

Después del objetivo ya mencionado en el párrafo anterior, se formuló la hipótesis principal según la cual las diferencias entre los sistemas ortográficos de L1 y L2 y las desviaciones del principio fonémico en la L2 causarían fenómenos de transferencia negativa en la interlengua española de los estudiantes, y tres subhipótesis. En la parte del fondo teórico se presentaron las teorías lingüísticas más relevantes desde el punto de vista de la investigación: la teoría de la interlengua de Selinker (1969, 1972) con concepto de la transferencia lingüística y el modelo integrado de la adquisición de L2 según Gass & Selinker (2008, p. 481) seguidas por la clasificación de los sistemas de escritura según Hayes-Harb & Barrios (2021, p. 298), la comparación de los sistemas ortográficos del húngaro y del español y las correspondencias entre grafemas y fonemas en las dos lenguas. Luego se presentó el corpus oral estudiantil utilizado con los datos relevantes de los participantes y la metodología. Se crearon espectrogramas de las grabaciones en las que los participantes habían leído frases que contenían los grafemas examinados, y luego estos fueron comparados con las producciones de hablantes nativos y las

producciones de hablantes húngaros de palabras húngaras que contenían las consonantes examinadas. Tras la metodología se presentaron los resultados y el análisis de las realizaciones de los grafemas con espectrogramas. En el final se verificaron tanto la hipótesis principal y las subhipótesis, dado que se puede decir que la ortografía tiene impacto en la pronunciación de los estudiantes húngaros, y los casos de transferencia negativa basada en la ortografía se dieron con los grafemas *gi*, *h*, *v* y *z*.

El trabajo se terminó con una propuesta didáctica de 12 actividades con el objetivo de mejorar la pronunciación de estos grafemas que resultaron las más problemáticas en la investigación empírica. Hubo tres actividades para uno de los grafemas, uno de percepción e identificación para sensibilizar el oído, uno de producción controlada y uno de producción libre.

8. Referencias

- Álvarez Martínez, M. Á. (Ed.) (2002). *Fonética*. Serie Anaya ELE: Elemental A2. Grupo Anaya, S.A.
- Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. John Benjamins.
- Baditzné Pálvölgyi, K. (2014). ¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante? En J. M. Izquierdo (Ed.), *Actas del V Congreso internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza: Jornadas Pedagógicas* (pp. 1–9). Ministerio de Educación y Cultura.
- Baditzné Pálvölgyi, K. (2020a). *La aplicación de modelos entonativos en la descripción de las interlenguas: el caso del húngaro-español*. JATEPress.
- Baditzné Pálvölgyi, K. (2020b). Magyar ajkú spanyol nyelvtanulók kiejtése spanyol anyanyelvűek szemével. En Á. Fóris, A. Bölcskei, O. Nádor, & R. Sólyom (Eds.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. V. Nyelvpedagógia, nyelvoktatás, nyelvelsajátítás* (pp. 13–18). Akadémiai Kiadó.
- Baditzné Pálvölgyi, K. (2020c). Patrones de titubeo en el habla espontánea de estudiantes de ELE húngaros: la influencia de la inmersión en el país meta. *Revista de Horizontes de Lingüística Aplicada*, 19(1), 145–158.
- Baditzné Pálvölgyi, K. (2022). A magyarok spanyol kiejtése: szegmentális és szupraszegmentális jegyek. Conferencia de habilitación. Universidad Eötvös Loránd.

- Baditzné Pálvölgyi, K., Gaál, Z. K., Hegedüs, R., Poller, L., Ruiz Sánchez, C., & Takács, L. (2018). Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa. En K. Baditzné Pálvölgyi, & V. Hidalgo (Eds.), *Cuadernos ELTE 2017: El teatro como atajo pedagógico* (pp. 53–61). Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría.
- Baditzné Pálvölgyi, K., Gaál, Z. K., Hegedüs, R., Kovács, D., & Takács, L. (2019). ¿Precisión lingüística o inteligibilidad? El español oral de los húngaroparlantes desde la perspectiva del profesor de ELE. *Serie Didáctica: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged*, 3, 5–14.
- Bassetti, B., & Atkinson, N. (2015). Effects of orthographic forms on pronunciation in experienced instructed second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(1), 67–91.
- Bárkányi, Zs. (2012). La adquisición de la asimilación de sonoridad. *Acta Hispanica* 17, 95–102.
- Bárkányi, Zs., & Kiss, Z. (2010). A phonetically-based approach to the phonology of v: A case study from Hungarian and Slovak. En A. Alexiadou, & A. T. Hall (Eds.), *Turbulences. The Phonetics and Phonology of Turbulent Sounds* (pp. 103–142). Mouton de Gruyter.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2021). *Praat: doing phonetics by computer* [programa informático]. Versión 6.1.52. Disponible en: <http://www.praat.org/> (última consulta: 13/11/2022).
- Civit Contra, R. (2018). Del fonema a la frase: Resilabificación en la clase de español elemental. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 23, 205–223.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners' errors. *IRAL. International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161–170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1975). The language of second-language learners: The broader issues. *The Modern Language Journal*, 59(8), 409–415.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (2007). *La interlengua*. Arco Libros.
- Eckman, F. R., Elreyes, A., & Iverson, G. K. (2003). Some principles of second language phonology. *Second Language Research*, 19(3), 169–208.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Learning Acquisiton*. Second edition. Oxford University Press.
- Fernández, J. G. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros.

- Foz Colás, E., Martínez Domínguez, M. J., & Requena Andreu, M. A. (sin fecha de publ.). *¡Así se habla! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación*. Embajada de España en Hungría, Agregaduría de Educación.
- García Santa-Cecilia, Á. (2024). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Versión electrónica. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (última consulta: 14/04/2024).
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9(2), 198–217.
- Gass, S M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Third edition. Routledge.
- Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. (Eds.) (2022). *Instructed Second Language Acquisition Research Methods*. John Benjamins.
- Hayes-Harb, R., & Barrios, S. (2021). The influence of orthography in second language phonological acquisition. *Language Teaching*, 54, 297–326.
- Hegedüs, R. (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.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge University Press.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., Travis, C. E., & Sanz, C. (2020). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press.
- Kassai, I. (2006). Fonetika. En F. Kiefer, & P. Siptár (Eds.), *Magyar nyelv* (pp. 789–834). Akadémiai Kiadó.
- Kiss, Z. & Bárkányi, Zs. (2006). A phonetically-based approach to the phonology of [v] in Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica* 53(2-3), 175–226.
- Kovács, D. (2020). La velocidad de articulación en la enseñanza de ELE. *Acta Hispanica*, 25, 87–99.
- Kovács, D. (2022). *El desarrollo de la producción oral de estudiantes de español a través de practicar rasgos suprasegmentales en el institió*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Eötvös Loránd.
- Laczkó, K., & Mártonfi, A. (2004). *Helyesírás*. Osiris Kiadó.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Research*. London: Longman.

- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Lee, A. H., & Thomson, R. (2022). Pronunciation: What to research and how to research in instructed second language pronunciation. En L. Gurzynski-Weiss, & Y. Kim (Eds.), *Instructed Second Language Acquisition. Research Methods* (pp. 233–256). John Benjamins.
- Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. Longman.
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Ediciones Cátedra.
- Machač, P., & Skarnitzl, R. (2009). *Principles of Phonetic Segmentation*. EPOCH Publishing House.
- Markó, A. (2017). Hangtan. En G. Tolcsvai Nagy (Ed.), *Nyelvtan* (pp. 75–203). Osiris Kiadó.
- Markó, A., & Grácz, T. E. (2021). Diftongusok és diftongusviták a magyar nyelvtudomány-történetben. En F. Havas, K. Horváth, É. Hrenek, & M. Ladányi (Eds.), *A grammatikától a retorikáig: Nyelvészeti tanulmányok C. Vladár Zsuzsa tiszteletére* (pp. 167–176). ELTE BTK.
- Martín Gascón, B. (2018). Cross-linguistic influence in Spanish-speaking learners of English as a foreign language: A cross-sectional analysis of an oral production corpus. En M. Gómez-Martínez, M. C. Moral del Hoyo, & J. T. Williams Camus (Eds.), *Aplicaciones de la Lingüística de corpus al estudio de lenguas modernas*. (pp. 47–75). Real Sociedad Menéndez Pelayo.
- Martín Peris, E. (dir.), et al. (2019). *Diccionario de términos claves de ELE*. Instituto Cervantes. Disponible en línea en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (última consulta: 09/01/2023).
- MTA. Magyar Tudományos Akadémia. (2015). *A magyar helyesírás szabályai*. 12. kiadás. Akadémiai Kiadó.
- Nádasdy, Á. (2006). Nyelv és írás. En F. Kiefer, & P. Siptár (Eds.) *Magyar nyelv* (pp. 907–931). Akadémiai Kiadó.
- Neef, M., & Balestra, M. (2013). Measuring graphematic transparency: German and Italian compared. En S. Borgwaldt, & T. Joyce (Eds.), *Typology of Writing Systems* (p. 113–145). John Benjamins.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL. International Review of Applied Linguistics* 9(2), 115–123.
- Palacios Martínez, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benizes, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y., & Varela Pérez,

- J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en línea en: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/> (última consulta: 09/01/2023).
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Poller, L. (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.
- Poller, L. (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 K. Baditzné Pálvölgyi, & V. Hidalgo (Eds.), *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico* (pp. 53–61). Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría.
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Gredos.
- RAE. Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Libros.
- Rafat, Y. (2011). *Orthography-Induced Transfer in the Production of Novice Adult English-Speaking Learners of Spanish*. PhD diss., University of Toronto.
- Rafat, Y., & Perry, S. J. (2019). Navigating orthographic issues in the teaching of Spanish pronunciation. En R. Rao (Ed.), *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation: From Description to Pedagogy* (pp. 237–253). Routledge.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9, 67–92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL. International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. En Z.-H. Han, & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: 40 Years Later* (pp. 221–246). John Benjamins.
- Sinka, A. D. (2021). *Análisis de errores de pronunciación de palabras españolas en el espejo de la inteligibilidad lingüística*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Eötvös Loránd.
- Siptár, P., & Törkenczy, M. (2000). *The Phonology of Hungarian*. Oxford University Press.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181–191.
- Tarone, E. (2014). Enduring themes from the interlanguage hypothesis. En Z.-H. Han, & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: 40 Years Later* (pp. 7–26). John Benjamins.
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–7). John Wiley & Sons.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Mouton.

Fuentes de las imágenes

- Imagen 1. <https://unsplash.com/photos/raspberries-and-black-berries-in-white-ceramic-bowl-Qit6Po6CC2k>
- Imagen 2. <https://pixabay.com/photos/toilet-paper-hygiene-restroom-4930230/>
- Imagen 3. <https://pixabay.com/photos/shrimp-prawn-seafood-food-cooked-1743374/>
- Imagen 4. <https://pixabay.com/vectors/oil-olive-oil-bottle-159855/>
- Imagen 5. <https://www.britannica.com/topic/vegetable>
- Imagen 6. <https://unsplash.com/photos/raspberries-and-black-berries-in-white-ceramic-bowl-Qit6Po6CC2k>
- Imagen 7. <https://pixabay.com/photos/lettuce-romaine-greens-vegetable-2468495/>
- Imagen 8. <https://www.istockphoto.com/hu/fot%C3%B3musk%C3%A1tli-vagy-pelargoniumvir%C3%A1g-gm1316388953-404141345>
- Imagen 9. <https://www.istockphoto.com/hu/fot%C3%B3gy%C3%B6ny%C3%B6r%C5%B1-finom-mang%C3%B3-elszigetelt-feh%C3%A9r-asztali-h%C3%A1tt%C3%A9r-gm1417819877-464766719>
- Imagen 10. <https://www.istockphoto.com/hu/fot%C3%B3fagyasztott-z%C3%B6ldbors%C3%B3-gm160295907-22779597>