

¿PRECISIÓN LINGÜÍSTICA O INTELIGIBILIDAD? EL ESPAÑOL ORAL DE LOS HUNGAROPARLANTES DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR DE ELE

KATA BADITZNÉ PÁLVÖLGYI - ZOLTÁN KRISTÓF GAÁL - DOROTTYA KOVÁCS
- RENÁTA HEGEDÜS - LILI TAKÁCS¹

Taller de Lingüística Española - Universidad Eötvös Loránd

Resumen. En 2017, realizamos una investigación para ver si la *precisión lingüística*, la presencia natural de los *marcadores discursivos* o la *pronunciación* casi nativa juegan el papel más decisivo a la hora de juzgar la inteligibilidad del discurso oral de los estudiantes de ELE. Queríamos examinar cuál de estos tres aspectos contribuye a la aceptación más positiva por parte de hablantes nativos, por lo que evaluamos la opinión de 100 informantes nativos del español (incluidos 24 profesores de español) mediante una encuesta anónima en línea en la que tuvieron que evaluar 3 muestras orales de español producidas por tres estudiantes de español húngaroparlantes, respectivamente. Cada muestra se caracterizó por un punto fuerte y uno débil en relación con los tres aspectos mencionados anteriormente.

Los resultados de nuestra investigación piloto confirmaron que, según los hablantes nativos de español sin calificación de profesor, los errores morfosintácticos pueden ser compensados por una buena pronunciación y un uso natural de los marcadores discursivos, si nos centramos en la inteligibilidad (o más bien, en su percepción). Sin embargo, todavía asocian el nivel de dominio de la lengua con la buena formación morfosintáctica. Si analizamos la opinión de los profesores nativos de español exclusivamente, vemos que nuestros 24 profesores nativos de español consideran la muestra morfosintácticamente correcta como la más inteligible, incluso si se caracteriza por una pronunciación incorrecta y la falta de marcadores discursivos. Contrastamos este resultado con la opinión de 24 profesores húngaros de español, pero en su caso, la muestra con el nivel más alto de dominio del idioma y el nivel más alto de inteligibilidad resultó ser la que no tenía rasgos transferidos del húngaro en la pronunciación y tenía una alta presencia de marcadores discursivos, pero lejos de ser morfosintácticamente correcta.

Palabras clave: precisión lingüística, inteligibilidad, pronunciación, marcadores discursivos, percepción

Abstract. In 2017 we conducted a research in order to see whether linguistic accuracy, the natural presence of discourse markers or near-native pronunciation plays the most decisive role when judging the intelligibility of language learners' oral discourse. We wanted to examine which of these three aspects contribute to the most positive acceptance by native speakers, so we tested the opinion of 100 native informants of Spanish (including 24 Spanish language teachers) by an anonymous online survey in which they had to evaluate 3 Spanish oral samples produced by three different Hungarian learners of Spanish.

¹ El grupo de investigación TALES (Taller de Lingüística Española) nació en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de La Universidad Eötvös Loránd en enero de 2017, dirigido por los profesores Péter Balázs-Piri y Kata Baditzné Pálvölgyi. El objetivo del grupo de investigación es reunir a los estudiantes que se presentan en la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos y colaborar en varios proyectos científicos en el ámbito de la Lingüística Aplicada. **Kata Baditzné Pálvölgyi** es cofundadora del grupo TALES, Departamento de Filología Hispánica, ELTE, con la prosodia como tema de investigación; es autora y coautora de libros y artículos relacionados con la entonación y la didáctica del español como lengua extranjera. **Zoltán Kristóf Gaál** es doctorando de Lingüística neolatina, ELTE, con la fonética como tema de investigación; es ganador de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2015 en la categoría "Fonología, morfología". **Renáta Hegedüs** es estudiante de la Formación Continua de profesores, ELTE, con la adquisición de segundas lenguas como tema de investigación, ganadora del tercer puesto de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2017 en la categoría "la actualidad práctica de la enseñanza de segundas lenguas". **Dorottya Kovács** es estudiante de la Formación Continua de profesores, ELTE, con la velocidad de habla en la interlengua húngaro-española como tema de investigación. **Lili Takács** es estudiante de Máster en Filología Hispánica, ELTE, con la dialectología de los elementos vocativos como tema de investigación.

Each sample was characterized by a strong point and a weak one concerning the three above mentioned aspects.

It was attested by the results of our pilot research that according to non-teacher Spanish native speakers, morphosyntactic errors can be compensated by good pronunciation and a natural use of discourse markers, if we focus on intelligibility (or rather, on its perception). However, they still associate language proficiency level with morphosyntactic well-formedness. If we analyse the opinion of native Spanish language teachers separately, we see that our 24 native Spanish teachers considered the morphosyntactically correct sample the most intelligible, even if it was characterized by improper pronunciation and the lack of discourse markers. We contrasted this result with the opinion of 24 Hungarian Spanish teachers, but in their case, the sample with the highest level of language proficiency and the highest level of intelligibility happened to be the one with good pronunciation and a good number of discourse markers, but far from being morphosyntactically correct.

Keywords: accuracy, intelligibility, pronunciation, discourse markers, perception

1. Introducción

De acuerdo con Baditzné (2015), actualmente en Hungría el español se imparte en tres o cuatro clases por semana, en general en grupos de 15-20 alumnos, con la instrucción de un profesor de ELE húngaro. Con estas circunstancias, después de cuatro o cinco años, solo una pequeña parte del grupo puede llegar al nivel B1 del *MCERL*. Como de momento en Hungría solo una lengua extranjera entra obligatoriamente entre las asignaturas del examen de Bachillerato, la mayoría de los alumnos opta por el primer idioma extranjero estudiado, que en general es el inglés o el alemán. Así, en los últimos dos años de la secundaria el interés y la motivación por el español disminuyen (Hegedüs, 2018:64). Otra desventaja del aprendizaje de no inmersión es que no se da la oportunidad para profundizar en el tema de los marcadores discursivos y el tiempo tampoco alcanza para desarrollar la pronunciación. Para garantizar el éxito de los alumnos en el Bachillerato de nivel medio se necesita trabajar la gramática a marchas forzadas, y eso muchas veces se logra solo en detrimento de los contenidos comunicativos o las prácticas de pronunciación.

Durante mucho tiempo los marcadores discursivos fueron considerados como elementos redundantes, carentes de función alguna, sin embargo, con la difusión de la perspectiva pragmática, se ha revalorizado el rol de dichos elementos en la comunicación (Schirm, 2015:49). De acuerdo con Garachana Camarero (2014:2,7, citado por Takács, 2018:4), los *marcadores del discurso* constituyen una clase funcional heterogénea, en la que caben categorías gramaticales diversas. Su función es establecida por el nexo de unión y sirven para encadenar fragmentos textuales, asegurando así la cohesión textual y la transición entre ellos. Pueden conectar sintagmas, oraciones, conjuntos de oraciones dentro de un párrafo, o incluso párrafos. Según los estudios sobre análisis discursivo, lingüístico y pragmático, se puede constatar que los marcadores discursivos desempeñan diferentes funciones, como expresar la relación entre enunciado o pares de enunciados, expresar la actitud del hablante ante lo que dice, o expresar las relaciones entre hablante y oyente. Algunos marcadores pueden desempeñar la función fática del lenguaje, lo que sirve para mantener abierto el canal de la comunicación (Balázs 1993:40, citado por Domonkosi, 2002:49).

La enseñanza de la pronunciación es otra área desatendida de la enseñanza de ELE. Por la pronunciación en el Bachillerato de nivel medio y avanzado se puede obtener menos del 20% de la puntuación total. Ni siquiera en el libro *Colores* (Nagy-Seres, 2011) aparecen ejercicios que desarrollen sistemáticamente la pronunciación, aunque este sea el único en la lista oficial de los libros de texto. Tal vez por eso se cree que la corrección de los errores de la pronunciación no es tan importante, y por eso se hace más hincapié en la morfología y en el léxico.

Aunque haya una batalla entre la gramática y el léxico en cuanto a su importancia en la adquisición de la lengua, el enfoque léxico que se está expandiendo actualmente (Lewis, 1993;

Higueras, 2006) da prioridad al léxico, concretamente a la fraseología. Hasta ahora, este punto de vista está más presente en las conferencias didácticas que en las clases, aunque la importancia del uso de los marcadores discursivos y de la pronunciación correcta tampoco en las conferencias mencionadas recibe la atención merecida todavía.

Al mismo tiempo es interesante observar cuáles son los estudiantes que obtienen el examen de idioma y tienen mayor éxito en una conversación informal con los españoles: ¿los que hablan con una gramática impecable o los que cometen faltas de gramática pero tienen una pronunciación buena y usan elementos fáticos y otros marcadores discursivos?

Basándonos en nuestra impresión, lo segundo, pero para justificar nuestra hipótesis principal consideramos importante realizar una investigación que examinara el trío de la pronunciación - gramática - marcadores discursivos, partiendo de la percepción de los españoles, y más adelante, comparar la opinión de los profesores húngaros y españoles de ELE acerca del tema. Para ver artículos anteriores publicados sobre la pesquisa, véanse Baditzné et al. (2018, 2019).

La base teórica de nuestra investigación se presentará en el próximo punto.

2. La base teórica y la hipótesis de la investigación

En 1983 Krashen formuló la hipótesis del *input* comprensible, según la cual el proceso de adquisición lingüística va motivado si el input lingüístico que recibe el estudiante supone conocimientos solo ligeramente superiores a los conocimientos dominados por él en aquel momento. En 1992, la teoría fue complementada por la teoría del *output* comprensible: ya no es suficiente comprender el input lingüístico para garantizar una adquisición exitosa, el output lingüístico emitido por el estudiante de idioma también tiene que ser comprensible para su entorno (Krashen, 1992). Esto significa que, si somos aprendientes de idiomas y nuestros interlocutores nativos de la lengua meta comprenden nuestro discurso, la interacción continuará entre nosotros. Esto nos da una retroalimentación adicional, que es la clave de la motivación y, a la larga, un prerrequisito para la adquisición exitosa de la lengua.

Sin embargo, si nuestros interlocutores tienen dificultades para decodificar nuestro discurso, porque nuestra pronunciación es defectuosa o porque nuestra habla es seca y no los ayudamos con los marcadores discursivos (que proporcionarían la función fática de la interacción), pueden abandonar la conversación. En el primer caso, Cantero (2002:88) describe el fenómeno como una ligera xenofobia lingüística: para nuestros oyentes, nuestra pronunciación es “extranjera”, “de guiris”, o meramente “diferente” y la rechazan involuntariamente. Este rechazo por parte de la comunidad del idioma meta puede bloquear permanentemente el proceso de adquisición lingüística, pidginizándolo, dejando la interlengua en una fase rudimentaria (Andersen, 1983).

Basándonos en la fundamentación teórica, nuestra hipótesis principal ha sido que los hablantes del idioma meta comprenden más fácilmente a los estudiantes de lengua si su pronunciación no tiene rasgos transferidos de su lengua materna y si sus enunciados van acompañados de una cantidad natural de marcadores discursivos, aun cuando tengan errores morfosintácticos. Para validar nuestra hipótesis, llevamos a cabo una investigación de dos fases: primero estudiamos la opinión de 100 hablantes nativos de español y después comparamos la opinión de 24 profesores húngaros y 24 profesores españoles de ELE. En este artículo nos centramos en presentar los resultados de la segunda fase. Los detalles se describen a continuación.

3. Las muestras elegidas para la investigación

Las tres variables estudiadas en nuestro proyecto (la morfosintaxis, la pronunciación y la presencia de marcadores discursivos) en teoría darían un total de 2^3 (=8) combinaciones posibles. Sin embargo, de las ocho posibilidades de momento nos limitamos a examinar tres, que son aquellas que consideramos como patrones característicos de los estudiantes de lenguas. Hemos

seleccionado el texto de las muestras del manual Aula Internacional 4 (Becerril, 2014:113), para que todas las muestras tengan el mismo nivel de adquisición en cuanto a la complejidad léxica. En la versión textual de las muestras, los ejemplos que ilustran fenómenos morfosintácticos aparecen en negrita, los marcadores discursivos van en cursiva, y los elementos morfológicamente mal formados están marcados con un asterisco:

- la **muestra 1** con pronunciación buena, pero con errores morfosintácticos y sin marcadores discursivos: la informante elegida se caracterizaba por una pronunciación casi nativa tanto en la realización de los segmentos como en la prosodia, sin embargo, el texto que debía reproducir contenía una amplia gama de errores morfosintácticos: el uso de un tiempo verbal inadecuado (*fui* en vez de *iba*) o de una preposición inadecuada (*con* en vez de *en*), la falta de concordancia temporal entre la cláusula motriz y la subordinada (*van* en vez de *iban*, *quiero* en vez de *quería*), el tratamiento de un verbo irregular según el patrón regular (**dicieron* en vez de *dijeron*, **he descubierto* en vez de *he descubierto*):

Yo antes **fui** en moto, pero para desplazarme **en** la ciudad, nada más. Pero aquel verano estaba tratando de encontrar un grupo de gente que **quiere** atravesar el Sáhara **con** todoterreno, **puso** un anuncio y me contestaron unos moteros. Me **dicieron** que **van** a hacer un viaje por el Sáhara en moto y que si **quiero** unirse **con** ellos. Y así es como **he descubierto** mi pasión por **los** motos.

- la **muestra 2** con errores de pronunciación, con morfosintaxis impecable y sin marcadores discursivos: este texto lo reprodujo un aprendiz en cuya pronunciación había rasgos claramente transferidos del húngaro tanto a nivel segmental (sobre todo en el timbre de las vocales) como a nivel suprasegmental (principalmente en el contorno melódico de los enunciados).

Estaba buscando una organización que me permitiera viajar con poco dinero y en un foro me recomendaron el couchsurfing. Al principio me daba un poco de apuro dormir en casa de otros, y alojar en la mía a desconocidos, pero lo probé y fue una experiencia increíble. Ahora solo viajo de este modo. Para mí es la mejor manera porque, aparte de que sale barato, hablas con gente del lugar que te recomiendan ver lugares que no aparecen en las guías ... y lo mejor es que a veces haces buenos amigos.

- la **muestra 3** con una pronunciación exenta de rasgos transferidos, pero con errores morfosintácticos y también una dosis natural de marcadores discursivos: en este texto también había varios tipos de errores morfosintácticos, como la falta de concordancia temporal entre la cláusula motriz y la subordinada (*tiene* en vez de *tenía*), la elección inadecuada del modo verbal en la cláusula subordinada (*ayuda* en vez de *ayudara*; la forma utilizada constituye un error desde el punto de vista del tiempo verbal también), el uso de una forma verbal no finita inadecuada (el participio *separado* en vez del gerundio *separando*) o la falta de concordancia entre sustantivo y adjetivos (*complicado* en vez de *complicada*, la forma concordada con el sustantivo femenino). Al mismo tiempo este era el único texto reproducido en el que había marcadores discursivos, sobre todo elementos fáticos).

Hombre, estaba viviendo una época **complicado**. **Tuve** mucho trabajo, me estaba **separado**. **Total**, que quería aprender **algún** técnica que me **ayuda** a reducir el estrés y en un foro me recomendaron **la** yoga. **Pues mira**, encontré un curso en una escuela, pero **fue** bastante caro y no me lo **pudo** permitir. Y **fíjate** que el recepcionista me habló de los beneficios de la meditación y me dijo que **tiene** un amigo que **hace** un curso en su casa y que **fue** bastante barato. Desde entonces, hago meditación con él, **¿sabes?** Y me **anda** muy bien.

Mediante las tres muestras pudimos ver si la morfosintaxis deficiente podía ser compensada por una buena pronunciación sola o si para contrarrestarla hacía falta la presencia de elementos discursivos también.

4. La metodología y los resultados iniciales de la investigación

Para llevar a cabo nuestra investigación, elaboramos una encuesta que los autores distribuimos por correo electrónico en nuestra red de conocidos españoles y húngaros. En la encuesta se les preguntaba a los evaluadores sobre su edad, sexo, lugar de residencia y nivel de estudios, y en relación con este último criterio, también tenían que responder a la pregunta de si tenían título de profesor de español o si estaban cursando alguna formación para adquirir dicho título. Después de las preguntas que pretendían recabar información sobre los evaluadores, les esperaban tres preguntas relacionadas con las grabaciones: tenían que (i) decir cuál les parecía que era el punto fuerte y cuál el punto débil de cada muestra; (ii) decidir cuál creían que representaba el nivel más alto y cuál el nivel más bajo de español, y explicar textualmente el porqué de su decisión; y (iii) sopesar cuál de las muestras era la más y cuál la menos inteligible, y otra vez respaldar su decisión con un comentario textual. Para poder comparar los resultados de ambas fases con la mayor exactitud posible, tanto los profesores españoles como los húngaros recibieron estas mismas preguntas a propósito de las muestras.

Como ya se ha mencionado, la investigación se realizó en dos fases. En este trabajo nos enfocamos en presentar y discutir los resultados de la segunda (centrada en comparar los puntos de vista de los profesores de ELE españoles y húngaros), sin embargo, nos parece útil resumir someramente aquellos de la primera fase (destinada a sondear la opinión de los hablantes nativos peninsulares). Para más detalles de la primera fase, véase Baditzné *et al.* 2018.

En cuanto a la opinión de los hablantes sin calificación de profesor de español, cabe decir que eligieron el segundo audio (en el cual la morfosintaxis era correcta, la pronunciación mostraba características transferidas del húngaro y no se encontraban marcadores del discurso) como representante del nivel de adquisición más alto de la lengua. Por otra parte, consideraron la tercera muestra la más inteligible - la muestra que contenía errores morfosintácticos (más o menos la misma cantidad que el primer audio), pero con respecto a la pronunciación era casi perfecta (sin rasgos evidentemente húngaros), y contenía una cantidad notable de marcadores del discurso. Así, nuestro estudio piloto obtuvo como resultado que según los hablantes de la lengua meta, la pronunciación buena junto con el uso natural de los marcadores del discurso sí que puede contrarrestar los errores gramaticales, en cuanto a la inteligibilidad (más exactamente, su percepción).

5. La segunda fase de la investigación

Es importante resaltar que, de los 100 evaluadores de la primera encuesta, 24 eran profesores de castellano o estaban cursando estudios para serlo. En dicha fase de la investigación detectamos una diferencia entre la opinión de los profesores de ELE y los evaluadores que no tenían tal calificación. Según los profesores, la clave de la comunicación exitosa es la morfosintaxis correcta, es decir, para ellos precisión lingüística e inteligibilidad coincidían, mientras que en caso de los no profesores precisión e inteligibilidad no mostraban correlación, por ser la muestra con marcadores discursivos y pronunciación exenta de rasgos transferidos obvios la más inteligible y el texto con morfosintaxis correcta el de mayor precisión para ellos. Por eso, decidimos edificar una segunda fase sobre nuestros resultados iniciales y comparar la opinión de los profesores nativos de ELE con la de profesores húngaros. Para tener una muestra equilibrada, hicimos rellenar la encuesta a 24 personas húngaras.

5.1. Los datos de los informantes

Nuestra primera encuesta fue rellenada por 24 profesores nativos de español (o estudiantes de la formación de profesores) de edades entre 18-49 años; la proporción de los sexos era 83% (mujeres) a 17% (hombres). Los participantes húngaros de la segunda fase tenían entre 29-66 años y en este caso también eran ya profesores o alumnos que todavía no habían terminado sus estudios para ser profesores. En este caso el sexo femenino constituyó el 87% de los evaluadores húngaros.

En cuanto a su origen, los encuestados representaron varias provincias o comunidades autónomas de su país. Como se desprende de la Figura 1, la mayor parte de los participantes españoles era de Andalucía (8 personas) y Región de Murcia (7 personas), los seguían los catalanes (3 personas), canarios (2 personas), y los habitantes de Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra y Cantabria (1 persona de cada una), entre otras.

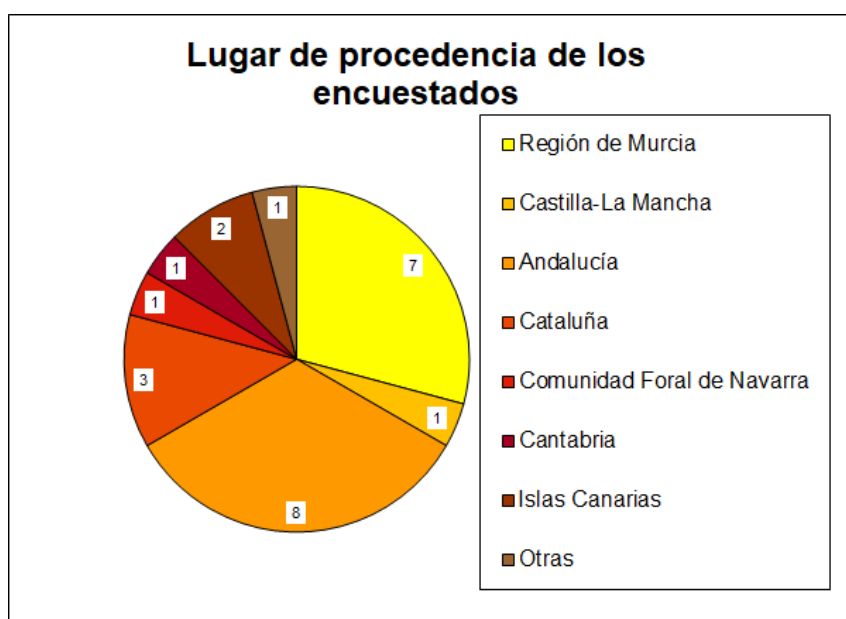


Figura 1. Lugar de procedencia de los encuestados (profesores nativos de ELE)

La mayoría de los profesores nativos del húngaro se declaró residente en Budapest o en la provincia Pest (13 personas), dos personas en las provincias Komárom-Esztergom y dos de Heves, respectivamente, y contamos con evaluadores de Hajdú-Bihar, Baranya, Csongrád, Borsod-Abaúj-Zemplén, Zala, Szabolcs-Szatmár-Bereg y Fejér (una persona de cada una). Su distribución porcentual se puede ver en la siguiente figura:

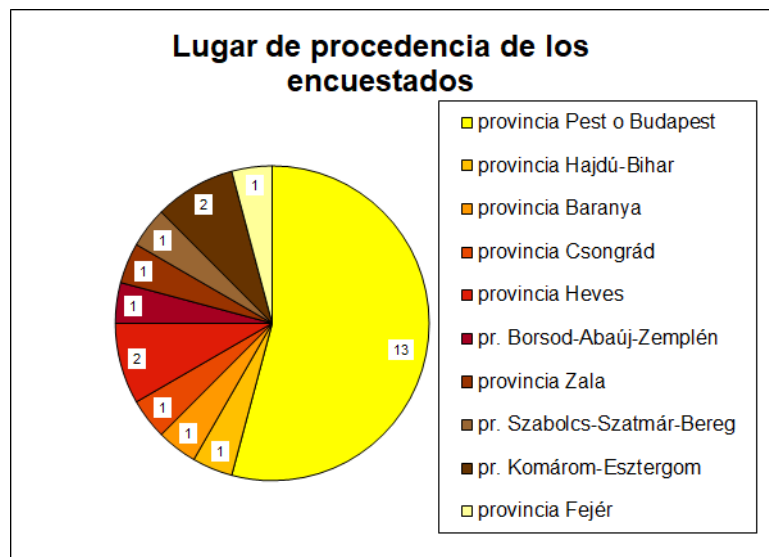


Figura 2. Lugar de procedencia de los encuestados (profesores húngaros de ELE)

5.2. Los resultados

Los profesores españoles de ELE eligieron la segunda muestra (morfosintácticamente correcta, pero sin ningún marcador discursivo y con pronunciación con características transferidas del húngaro) tanto como representante del nivel de adquisición más alto de la lengua como la más inteligible (Figura 3). Según su elección, para los profesores españoles la corrección morfosintáctica en sí resultó suficiente para satisfacer el criterio de ser “inteligible”. Esto contradice de cierta manera las proposiciones de las tendencias actuales de didáctica de las lenguas, que enfatizan cada vez más el papel de los marcadores discursivos para asegurar el éxito de una conversación y para garantizar la inteligibilidad del texto (véase, por ejemplo, Instituto Cervantes (2006)).

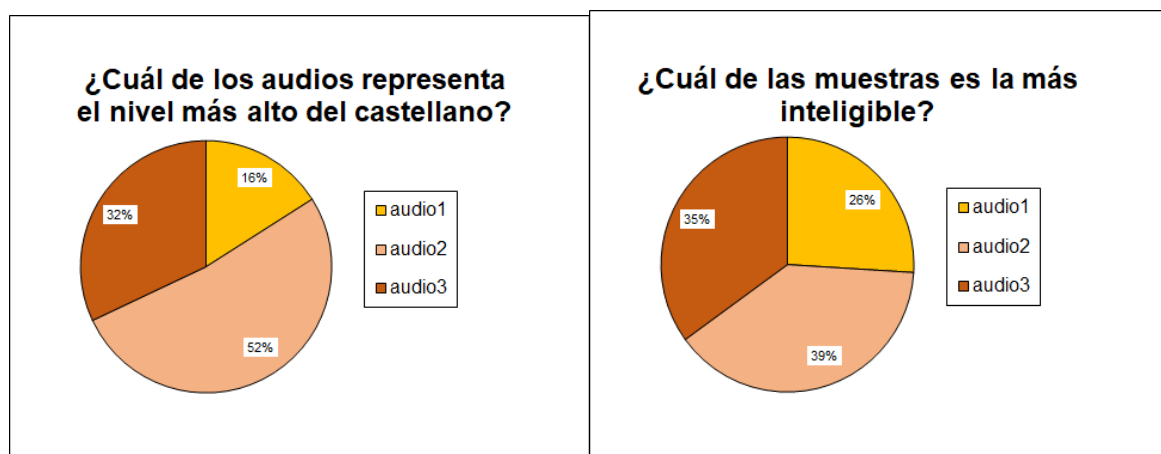


Figura 3. La opinión de los profesores nativos de ELE acerca de las muestras

En cuanto a los profesores húngaros de ELE, su opinión no coincidió con la de los nativos de la lengua meta (Figura 4): los profesores húngaros eligieron el tercer audio (pronunciación buena, con marcadores del discurso, con errores morfosintácticos) según ambos criterios.



Figura 4. La opinión de los profesores húngaros de ELE acerca de las muestras

6. Conclusiones y perspectivas para futuras investigaciones

Basándose en la investigación, se puede concluir que la opinión de los profesores de ELE húngaros y españoles es diferente en cuanto al nivel de adquisición y la inteligibilidad. Más de la mitad de los españoles marcó como representante del nivel más alto de español la segunda muestra, en la que no se podía encontrar ningún marcador discursivo, pero que en cuanto a la morfosintaxis era perfecta. En cambio, la mayoría de los profesores húngaros de ELE pensaba que el nivel más alto de castellano lo representaba la tercera muestra, en la que había algunos errores morfosintácticos, pero el hablante usaba los marcadores discursivos sin problema. Al seleccionar la muestra con el nivel más bajo de castellano, ambos grupos eligieron la primera muestra con la pronunciación casi nativa y muchos errores de gramática.

Hablando de la inteligibilidad, entre los españoles hubo una diferencia de opiniones. En la primera investigación – con los 100 hablantes nativos – más personas optaron por la tercera muestra como la mejor, pero entre ellos los profesores eligieron la muestra con morfosintaxis correcta. En cambio, casi el 70% de los profesores de ELE húngaros destacaron que la tercera muestra era la mejor, con una pronunciación buena y una alta presencia de marcadores discursivos. Así, podemos concluir que, según los profesores de ELE húngaros y españoles, el nivel de adquisición y la inteligibilidad se correlacionan, la diferencia se puede ver en la elección entre las muestras diferentes.

Como acabamos de ver, según los hablantes nativos de castellano sin título de profesor y los profesores de ELE húngaros, el uso de los marcadores discursivos con una pronunciación casi nativa ya puede paliar la presencia de algunos errores de gramática, si el criterio de evaluación es la inteligibilidad. En nuestra opinión, ser comprendidos como estudiantes de idiomas es más importante en toda circunstancia que el supuesto nivel de adquisición de la lengua. Además, los estudiantes después de las clases posiblemente hablarán con “la gente de la calle”, no solamente con profesores de español, por lo que vale la pena tomar en consideración qué aspectos deben desarrollar más para poder comunicarse exitosamente con los hablantes nativos sin calificación de profesor. Parece útil que en las conferencias de metodología y en las clases de lenguas la enseñanza de la pronunciación y el uso de los marcadores discursivos reciban un papel más relevante que hasta ahora.

Para corroborar los resultados de la investigación, en un futuro próximo se necesitaría realizar una investigación más profunda, en la que se pudieran examinar más combinaciones de las tres variables y trabajar con muestras más uniformes desde el punto de vista léxico. Además de las dos preguntas de la encuesta se podría ver la actitud de los informantes: según su criterio, los hablantes de las muestras en qué situación comunicativa o social tendrían éxito.

También se necesitarían más investigaciones para encontrar la causa de la diferencia de las opiniones de los profesores húngaros y españoles durante la investigación piloto. Como

Sztrapkovics (2019: 28-30) también demuestra, algunos errores morfosintácticos producidos por los aprendices húngaros pueden ser rasgos transferidos de su lengua materna, por eso se supone que los profesores húngaros los toleran más que sus colegas españoles. Además, es posible que nuestros participantes húngaros tuvieran más experiencia y siguieran las ideas innovadoras en la enseñanza del español. Por lo tanto, para ellos lo más importante es la comunicación oral exitosa y no la corrección gramatical en sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, Roger (1983), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Massachussets, Newbury House Publishers.

BADITZNE, PÁLVÖLGYI Kata (2015), “La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos”, en *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE. Biblioteca Virtual REDELE 16/2015*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1-9.

BADITZNE, PÁLVÖLGYI Kata – GAÁL, Zoltán Kristóf – HEGEDÜS, Renáta – POLLER, Lilla – RUIZ SÁNCHEZ, Cristina – TAKÁCS, Lili (2018), “Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa”, en *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*, Budapest, Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 7-17.

BADITZNE, PÁLVÖLGYI Kata – GAÁL, Zoltán Kristóf – HEGEDÜS, Renáta – KOVÁCS, Dorottya – POLLER, Lilla – TAKÁCS, Lili (2019, en prensa): “Nyelvhelyesség vagy érthetőség? Magyar ajkú spanyol nyelvtanulók beszédproduktumainak megítélése spanyoltanári szemmel”, *Modern Nyelvoktatás* 2019. 1.

BALÁZS, Géza (1993), “Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben”, *Nyelvtudományi Értekezések*. 137. Budapest, Akadémiai Kiadó.

BECERRIL, Sandra et al. (2014), *Aula Internacional 4. B2.1*, Barcelona, Difusión.

CANTERO SERENA, Francisco José (2002), *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

DOMONKOSI, Ágnes (2002), *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban. A Debreceni Egyetem Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai*

GARACHANA CAMARERO, Mar. (2014), *Marcador discursivo*. Publicat a *Diccionari de lingüística*, disponible en: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/printpdf/144>, fecha de consulta: 1 de septiembre de 2018.

HEGEDÜS, Renáta (2018), *El papel de la autonomía en la motivación de los estudiantes de ELE*, en *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*, Budapest, Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 62-68.

HIGUERAS, Marta (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2006), Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, fecha de consulta: 1 de septiembre de 2018.

KRASHEN, Stephen – TERRELL, Tracy (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

KRASHEN, Stephen (1992), *The Input Hypothesis. An update*, en Alatis, J. E. (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1991: Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, Georgetown University Press, 409-431.

LEWIS, Michael (1993), *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.

NAGY, Erika – SERES, Krisztina (2011), *Colores 1*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

SCHIRM, Anita (2015), *A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban*. En Baditzné et al. (eds). (2015), *Tanóratervezés és tanórakutatás. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 49-66.

SZTRAPKOVICS, Bettina (2019), *Los errores que dificultan la comprensión: la corrección de errores por profesores nativos y no nativos*. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos. Budapest, Universidad Eötvös Loránd.

TAKÁCS, Lili (2018), *La dialectología de los apelativos en los países de habla hispana*. Trabajo Fin de Grado inédito. Budapest: Universidad Eötvös Loránd.