

¿Enseñanza explícita o exposición al habla nativa? Cómo desarrollar algunos rasgos suprasegmentales en la producción oral de estudiantes de español húngaroparlantes



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Monique Araújo (UnB)
- Sara Recio (UB)

CLASIFICADO POR

- Érika Ilogti de Sá (UERJ)
- Ronaldo Manguiera Lima Jr (UFC)
- Sabrina Lima Cerqueira (Unesp)

SOBRE LOS AUTORES

- **Primeiro Autor**
Conceptualización, investigación, metodología, curación de datos, análisis formal, visualización, redacción, revisión
- **Segundo Autor**
Conceptualización, investigación, metodología, redacción, revisión.

FECHAS

- Recibido: 29/10/2022
- Aceptado: 29/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

CÓMO CITAR

Kovács, Dorottya; Baditzné Pálvölgyi, Kata. (2022). ¿Enseñanza explícita o exposición al habla nativa? Cómo desarrollar algunos rasgos suprasegmentales en la producción oral de estudiantes de español húngaroparlantes. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 209-229, 2022.

Dorottya KOVÁCS

Eötvös Loránd University (ELTE)

Kata BADITZNÉ PÁLVÖLGYI

Eötvös Loránd University (ELTE)

RESUMEN

Algunos estudios ya presentados (BADITZNÉ, 2019 y 2020; KOVÁCS, 2022b) sugieren la falta del encadenamiento o la fluidez en el habla de estudiantes húngaros de nivel B2 MCERL. A base de estos resultados anteriores, planteamos la pregunta si se puede mejorar más la pronunciación de los alumnos húngaros con respecto a estos aspectos al hacerles conocer los fenómenos de la sinalefa y de la resilabificación, y si es así, cuál es más eficaz: practicar su uso a través de diferentes actividades simples, o la exposición a la producción oral de los hablantes nativos. Para responder a la pregunta de la investigación, analizamos la producción oral (en forma de lectura) de 10 estudiantes húngaros con respecto a la sinalefa y al resilabeo, antes y después de que hayan participado en una breve formación individual sobre los rasgos suprasegmentales en cuestión o que hayan sido expuestos a una grabación auténtica con habla nativa. Según nuestros datos, que pueden considerarse preliminares, es la formación explícita que contribuye en mayor medida a una adquisición más exitosa de los dos fenómenos.

ABSTRACT

Some former studies (BADITZNÉ, 2019 and 2020; KOVÁCS, 2022b) suggest the lack of chaining or fluency in the speech of Hungarian B2 CEFR level students of Spanish. On the basis of these previous results, we pose the question whether the pronunciation of Hungarian learners regarding these aspects can be further improved by making them aware of the phenomena of synalepha and resyllabification, and if so, which one is more effective: practicing its use through different simple activities, or the imitation of the oral production of native speakers. To answer the research question, the oral production (in the form of reading) of 10 Hungarian students was analysed regarding the synalepha and resyllabification, before and after they had participated in a brief individual training on the suprasegmental traits in question or who had been exposed to an authentic recording with native speech. According to our data, which can be considered preliminary, it is the explicit training that contributes to a greater extent to a more successful acquisition of the two phenomena.

PALABRAS CLAVE

Sinalefa. Encadenamiento. Fluidez. Húngaro. Español.

KEYWORDS

Sinalepha. Chaining. Fluency. Hungarian. Spanish.

Introducción

Para los estudiantes de español húngaroparlantes, la pronunciación del español “no resulta demasiado difícil” porque la mayoría de los sonidos del español aparecen en su lengua materna también (BADITZNÉ, 2021 p. 149). Aun así, encontramos varios trabajos en la literatura húngara que sugieren dificultades en la producción oral de húngaros, principalmente en el nivel suprasegmental. Por ejemplo, en sus investigaciones, Baditzné (2019 y 2020) utilizó un corpus de habla espontánea realizada por estudiantes húngaros de nivel B1-B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). Estas muestras carecían de ciertos aspectos típicos del español, tanto del nivel segmental (por ejemplo, la homofonía de <v> y , y la pronunciación de /b d g/ como aproximantes) como del nivel suprasegmental (encadenamiento de palabras o resilabificación, acentuación, titubeo usando el sonido [e]). Al evaluar los audios, los informantes nativos destacaron varios aspectos problemáticos en la producción oral de los húngaros: de los ocho factores más molestos, cinco eran rasgos suprasegmentales (resilabificación, formas de titubeo, acentuación, melodía, velocidad de habla). En el estudio

de Mátraházi (2020), profesores nativos del español evaluaron el habla espontánea de estudiantes húngaros de nivel A2-B2 MCERL. Estos informantes nativos mencionaron las pausas y la velocidad de habla y de articulación como aspectos que habían influido significativamente en la percepción de la producción oral de los alumnos húngaro.

Vale la pena mencionar los trabajos de Kovács (2019, 2020, 2021) sobre la velocidad de habla y sobre la velocidad de articulación también. Los resultados sugieren que al hablar español espontáneo, la velocidad de habla (y de articulación) de alumnos húngaroparlantes de nivel B2 según el MCERL es mucho más bajo que la norma española encontrada en la literatura especializada (KOVÁCS, 2019). Al comparar la velocidad de habla (KOVÁCS, 2021) y la velocidad de articulación (KOVÁCS, 2020) de húngaros también de nivel B2 MCERL, en forma de entrevistas, con las velocidades correspondientes de actores nativos, que representaban cuatro variedades del español (madriñeño, andaluz, mexicano, rioplatense), vimos que los valores de los húngaroparlantes siempre eran inferiores a los correspondientes españoles.

Los estudios ya presentados (BADITZSNÉ, 2019 y 2020; KOVÁCS, 2022b) sugieren la falta de la fluidez, más concretamente del encadenamiento en el habla de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) húngaroparlantes de nivel B2 MCERL, por lo tanto en este trabajo tratamos el tema de dos rasgos suprasegmentales, la sinalefa y la resilabificación en el espejo de su enseñanza para alumnos húngaroparlantes, porque los dos se relacionan estrechamente con este. Veamos, desde el punto de vista de un análisis contrastivo, por qué los dos fenómenos pueden suponer un reto a los alumnos de ELE húngaroparlantes.

Si nos enfocamos en el primer fenómeno investigado, la sinalefa, que se define como la pronunciación de dos vocales pertenecientes a palabras separadas en una sola sílaba (ESPINOSA, 1924, p. 299, 301-302 y 305; HUALDE, 2020, p. 165), realizando así diptongos, veremos que en las dos lenguas en cuestión – el húngaro y el español – no goza de la misma productividad. Mientras que en el español los diptongos (y triptongos) son de conocimiento público, la existencia de estos no es evidente en la lengua húngara. Gósy (2004), en su libro sobre la fonética general del húngaro, declara que en el sistema vocálico del húngaro estándar corriente se encuentran solo monoptongos. Szigetvári (2014), sin embargo, parece menos tajante: según él, en contraste con algunos dialectos, la presencia de diptongos en el húngaro estándar no es obvia. La cuestión de la presencia de los diptongos en el húngaro puede causar problemas en la realización de la contracción silábica de vocales no idénticas (como en el caso de mi amigo [mja.mi.go]), si los alumnos húngaros no son conscientes de la existencia del fenómeno mencionado. Los diptongos formaron parte de la investigación de Sinka (2021, p. 32-33) también, que les pidió a hablantes nativos del español que evaluaran los errores típicos de alumnos húngaros, según la comprensibilidad. La opinión de los nativos mostró que “la pronunciación problemática” de los diptongos no causaba dificultad en la comprensión. Sin embargo, debemos añadir que los tres estudios presentados tratan los diptongos en el nivel de la palabra, y como la producción oral segmentada de los húngaros puede impedir el encadenamiento de las palabras o vocales a través de la frontera entre palabras (BADITZSNÉ, 2019 y 2020; KOVÁCS, 2022b), el área de la sinalefa debería recibir más atención.

En cuanto a la resilabificación, en el español se encuentran mayoritariamente sílabas abiertas sin reducción vocálica (DEL VISO PAVÓN, 1991, citado por GUTIÉRREZ et al., 2003, p. 66; PIKE 1945, citado por LAHOZ-BENGOECHEA; JIMÉNEZ-BRAVO, en prensa), y el contexto puede influir en la división original de las sílabas (PUIGVERT OCAL, 2016, p. 839), o sea, en la segmentación de las palabras (LAHOZ-BENGOECHEA; JIMÉNEZ-BRAVO, en prensa). Así, según Civit Contra (2018, p. 207), fenómenos como la resilabificación aparecen con “una frecuencia extremadamente alta” entre palabras, y el resilabeo mismo también es algo habitual y generalizado en la lengua (SELTING et al., 2009/2019, p. 73). En el húngaro, la silabificación es continua, y tiene la dirección derecha-izquierda, es decir, siempre se aplica de nuevo después de operaciones morfológicas y fonológicas. En teoría es posible el resilabeo: por ejemplo, la coda de la última sílaba de la raíz puede quedar resilabificada si el sufijo adjuntado empieza con una vocal (LEVIN, 1985, citado por TÖRKENCZY Y SIPTÁR, 2000, p. 87). Sin embargo, el estatus de la resilabificación en el húngaro no es obvio, parece ser un fenómeno no generalizado (véase DRESSLER; SIPTÁR, 1989) ni aceptado unánimemente. Por lo tanto, otra vez estamos ante un aspecto lingüístico cuya plausible ausencia o por lo menos relativamente baja productividad en el húngaro comparado con el español puede influir negativamente en la producción oral de los estudiantes de ELE húngaros. Dada la escasa presencia de los dos fenómenos en la lengua materna de los estudiantes de ELE húngaros, es de suponer que en la lengua meta tampoco se valen los húngaros de la sinalefa o del encadenamiento.

En este estudio, pretendemos investigar posibles métodos para resolver el problema presentado, es decir, desarrollar la producción oral de los alumnos húngaros de español con respecto a los fenómenos suprasegmentales en cuestión y disminuir las (posibles) diferencias entre el español hablado por nativos y por estudiantes húngaros. Los métodos tratados en este proyecto son la formación explícita y la exposición al habla nativa. A base de esto, nuestra pregunta de investigación es la siguiente:

¿Se puede mejorar más la pronunciación de los alumnos húngaros con respecto a estos aspectos al hacerles conocer los fenómenos en cuestión y al practicar su uso a través de diferentes actividades simples, o la exposición a la producción oral de los hablantes nativos resulta ser más eficaz con respecto al desarrollo mencionado? En otras palabras, ¿la enseñanza explícita o la exposición al habla nativa contribuye más a la producción natural de tales fenómenos – la sinalefa y el resilabeo – en el habla de los húngaroparlantes estudiantes de ELE?

Por esta razón, el objetivo principal de la investigación es demostrar y comparar los resultados de la enseñanza explícita y de la exposición al habla nativa. Para cumplir este fin, realizamos el análisis cuantitativo de la producción oral (en forma de lectura) de estudiantes húngaros con respecto a la sinalefa y al resilabeo, antes y después de que hayan participado en una breve formación individual sobre los rasgos suprasegmentales en cuestión o que hayan sido expuestos a una grabación auténtica con habla nativa.

1. El perfil de los informantes y el proceso del análisis

Para la presente investigación, utilizamos un *corpus* de veinte grabaciones de audio procedentes de diez informantes húngaros, ocho mujeres y dos varones. Todos participaron voluntariamente en el proyecto. En cuanto a su edad, representaban aproximadamente la misma clase de edad: nacieron entre 1998 y 2003, es decir, tenían 18-23 años. En el tiempo de la recogida de datos, los diez eran alumnos de una universidad de Budapest, Hungría. Más precisamente, nueve informantes cursaban su primer año en Filología Hispánica y uno, su segundo. Tres personas eran estudiantes del Grado, cinco informantes estudiaban en la Formación continua de profesores, y dos personas realizaban estudios hispánicos en forma de un *mínor*¹. A base de la programación de los tres programas universitarios, los informantes todavía no habían participado en cursos de fonética española.

Respecto al perfil lingüístico de los participantes, todos hablaban el español a un nivel B1 como mínimo. Cuatro participantes habían hecho un examen de lengua de nivel B2 MCERL, una persona había aprobado el bachillerato de nivel avanzado (con nivel de B2), y cinco informantes consideraron su propio nivel como B1 MCERL (una persona) y C1 MCERL (cuatro personas). Vale la pena mencionar, además, que todos los informantes hablaban el inglés.

Como se ha mencionado ya, en esta investigación, analizamos la lectura de estudiantes universitarios en el espejo de la sinalefa y de la resilabificación. Las frases leídas contenían ejemplos de sinalefa (ocho casos en total) y de resilabificación (once casos en total) también, y proceden de la nueva edición del manual *Aula Internacional 1* (2015) de Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garmendia (Más ejercicios de la Unidad 2, página 130, ejercicio 17). La lista de las frases es la siguiente (hemos subrayado los casos de sinalefa y hemos puesto en negrita los ejemplos de resilabeo):

Quiero aprender **español**.

Hablo un poco de inglés.

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

¿Estudias **alemán**?

Quiero ir a vivir a México.

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

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

Los alumnos recibieron información a través de su docente sobre la posibilidad de participar en esta investigación. Si querían participar (recibiendo puntos extra en uno de sus cursos), se grabaron leyendo las siete frases, y nos enviaron la grabación en forma de archivo adjunto de un correo electrónico. Como algunas de las grabaciones recibidas tenían los formatos *.m4a* o *.amr*, no compatibles con el programa informático Praat (BOERSMA; WEENINK, 2021) que usamos para el análisis, tuvimos que

¹ En la universidad de los informantes, un *mínor* funciona como complemento del Grado, y vale 50 créditos.

convertir las grabaciones en formato *.wav*. Para esto, utilizamos tres páginas web², y en el proceso no se alteró la calidad de las grabaciones. Una persona envió su grabación en el formato *.mp3*, que convertimos en *.wav* en el programa *Praat*.

Después de obtener los datos del *pretest* (es decir, las grabaciones), se eligió por correo electrónico una fecha para realizar el siguiente paso de la investigación, la videollamada de unos 15-30 minutos. Esta fase se ejecutó a finales de diciembre de 2021 y en un caso en marzo de 2022 en la plataforma *Microsoft Teams*, y por dificultades técnicas, una vez en la plataforma *Zoom*. En cada caso, habían pasado al menos ocho días (media: 14,5 días) entre el envío de la grabación por parte del informante y la fecha de la videollamada.

Antes de las videollamadas, dividimos los informantes en dos grupos (cinco personas por grupo). El primer grupo de informantes participó en una formación explícita individual sobre los fenómenos de sinalefa y resilabificación. Primero, los participantes compartieron algunos datos personales necesarios para el proyecto, y luego conocieron los dos fenómenos. Además, tuvieron la posibilidad de practicar dichos rasgos suprasegmentales. Al final de la videollamada, leyeron las siete frases (que ya habían leído como *pre-test*). El segundo grupo también empezó la llamada con la fase administrativa, pero más tarde, ellos no recibieron ningún tipo de información ni posibilidad de práctica sobre la sinalefa y la resilabificación, sino escucharon una grabación con habla nativa tres veces. Por último, ellos también leyeron las siete frases. A continuación, presentamos los pasos más detalladamente, primero, los del grupo de la formación explícita.

La videollamada se realizó en húngaro para reducir el posible estrés de los estudiantes y para facilitar el entendimiento. Para romper el hielo, se les preguntó a los alumnos sobre su día, si tenían problemas técnicos (cámara, micrófono). También presentamos el esquema de la llamada, pero para mantener la objetividad y para no estar influidos, los participantes no conocían los detalles ni los objetivos de la investigación. Además, los informantes dieron su consentimiento para grabar toda la videollamada; esto tenía importancia en el proceso de hacer a los estudiantes conocer las condiciones de la investigación y de sus propios derechos: como parte de la videollamada, le leímos una declaración de consentimiento a cada informante, y si la aceptaron, dijeron en voz alta “doy mi consentimiento”. Después de la declaración de consentimiento, preguntamos a los informantes sobre sus datos personales relevantes considerando los objetivos de la presente investigación.

Como introducción al tema, hablamos con los estudiantes sobre la impresión de que los hispanoparlantes hablan muy rápidamente, y también mencionamos ya en este punto que íbamos a conocer dos fenómenos que podrían contribuir a esta sensación. Empezamos con el reconocimiento del resilabeo a través de pares mínimos. Los informantes escucharon dos muestras de audio (separadamente) que contenían expresiones ambiguas (“venden aves aquí” e “imagen del oro”)³, y tuvieron que decidir

² <https://audio.online-convert.com/es/convertir/m4a-a-wav>, <https://cloudconvert.com/m4a-to-wav> (m4a) y <https://convertio.co/es/amr-wav/> (amr)

³ Las expresiones habían sido inspiradas por Lahoz-Bengoechea y Jiménez-Bravo (en prensa), y los audios los habíamos creado por un robot en línea (<https://texttospeechrobot.com/tts/es/texto-a-voz/>), teniendo en cuenta la importancia de la diversidad. Por

de qué producto se hablaba y qué se veía en la imagen. El objetivo de esta actividad era desconcertar a los alumnos y mostrarles que era posible pronunciar la misma manera dos frases diferentes. Si los alumnos no reconocieron esta ambigüedad, nosotros planteamos la pregunta si era posible una expresión diferente de los que ellos habían mencionado.

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

Después, se compartió un *handout* en forma de *Google Docs*⁴ con cada informante, donde se podía practicar editando el documento incluso paralelamente, es decir, tanto nosotros como el participante dado podíamos editar el archivo a la vez y podíamos ver las operaciones de la otra parte. Aquí, en el *handout* mencionado, nos centramos más bien en actividades de forma percepción, es decir, en vez de pronunciar frases inmediatamente según las reglas aprendidas, los alumnos tuvieron que reconocer los posibles contextos del fenómeno aprendido. Las actividades del documento sobre el resilabeo eran las siguientes: marcar las sílabas a base de la pronunciación en una frase tipo *wordsnake*, y destacar los posibles contextos de resilabeo en trabalenguas. Con estas actividades, llamamos la atención a la aparición de dicho fenómeno en frases cotidianas, e intentamos ofrecer posibilidad para practicar su reconocimiento y sus reglas. En el caso de la sinalefa, se utilizó el mismo *handout* para introducir o hacer descubrir el fenómeno de la sinalefa: los estudiantes escucharon una canción y señalaron las partes de la letra en las cuales se oía pronunciación un poco diferente de la ortografía. Luego, de manera semejante al caso de la resilabificación, se explicaron las reglas de la sinalefa con la ayuda de los apuntes teóricos compartidos. Como repaso, se realizó una actividad de marcar los posibles contextos de sinalefa y/o de resilabeo en frases simples.

En vez de la enseñanza explícita, el otro grupo de informantes escuchó una grabación después de la parte administrativa. Estas personas no recibieron ningún tipo de información sobre la sinalefa o la resilabificación, y escucharon la grabación tres veces, una audición tras otra, sin comentarios. En dicho audio, una hablante nativa lee en voz alta las siete frases de *Aula Internacional 1* (CORPAS et al., 2015), las que usamos durante toda la investigación. La mujer nativa representa el español andaluz, y en su producción oral, las /s/ posnucleares tienen un estatus inestable, es decir, se aspiran o se eliminan. Los participantes de este grupo solo escucharon, y no repitieron la producción nativa, porque así queríamos imitar las circunstancias del país meta, es decir, el *input* nativo.

esta razón, la expresión “venden aves aquí” la leyó una voz de un hombre hablante del español peninsular y la expresión “imagen del oro” la leyó una mujer latina.

⁴ <https://docs.google.com/document/u/0/>.

Después de la formación o de la audición, pero aún como parte de la videollamada, los informantes unánimemente produjeron el llamado postest. En esta fase, les pedimos a los alumnos que leyeran las mismas siete frases que en la fase *pretest*. Para esto, compartimos con ellos la lista de frases. En esta investigación, queremos analizar los resultados de la enseñanza explícita y de la exposición al habla nativa, por este motivo, no queríamos influir en la producción oral con más instrucciones. Así, les dimos tiempo para prepararse y fue posible leer las frases varias veces. Sin embargo, la repetición de la lectura de las oraciones no era obligatoria (los informantes pudieron decidir si estaban satisfechos con su lectura), y tampoco pedimos que las leyeran siguiendo las reglas de sinalefa y resilabificación. Debemos destacar que las dos fases (*pretest* y *postest*) no compartieron las mismas circunstancias, o sea, los informantes primero leyeron las frases individualmente con la oportunidad de prepararse, mientras que en el *postest*, tuvieron que leerlas durante la videollamada. No obstante, la metodología usada sí que coincidió en el grupo de enseñanza explícita y en el de la exposición al habla nativa, así que es posible la comparación de los resultados de los dos grupos.

Después de la realización de las videollamadas, se almacenaron cuatro grabaciones por informante: la lectura de las siete oraciones previa a la formación en forma de audio, la entera videollamada en forma de vídeo (será eliminada en el futuro), la parte de la declaración de consentimiento en forma de vídeo (extraída de la videollamada), la lectura de las siete frases en forma de audio (*postest*, también extraída de la videollamada). Para cortar la videollamada, se utilizó el programa *Editor de vídeo* (*software* propio de Microsoft, automáticamente asequible en *Windows*), y para convertir la lectura de las frases después de la formación, se utilizó un convertidor en línea⁵. Además, se cambió el nombre de los archivos a base del número del informante en cuestión, por ejemplo, en el caso de las lecturas: “01_pre” (*pretest*) y “01_post” (*postest*).

Los pasos preparativos los siguió la edición del corpus en el programa fonético-acústico *Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2021): dos muestras de audio, lecturas, por informante (*pretest* y *postest*), es decir, veinte grabaciones en total. Primero, convertimos los audios en grabaciones de sonido monoaural con la ayuda de *Praat* para facilitar las ediciones adicionales. Luego, se segmentaron y se anotaron los audios en el mismo *software*, es decir, se separaron y marcaron de manera diferente las pausas y titubeos, y se añadió la transcripción de las partes (segmentos) de habla (GÓSY; MENYHÁRT [Eds.], 2003, p. 295, citado por BÓNA, 2007, p. 17). De acuerdo con los métodos anteriores de la literatura especializada (SHROSBREE, 2015; GOLDMAN-EISLER, 1973 y GUAÍTELLA, 1996, ambos trabajos citados por BLONDET, 2001, p. 8; GÓSY, 1997, p. 133), se trataron como pausas de habla los segmentos silenciosos de al menos 200 ms de duración. Por otra parte, a base de Bóna (2005, p. 237 y 2007, p. 70 y 94) y de Gocsál (2001, p. 65), el alargamiento de los sonidos no lo consideramos como titubeo, sino como parte de la producción oral.

También debemos extendernos sobre el estatus especial de las oclusivas y africadas sordas. Mientras que las oclusivas y africadas sonoras muestran “una barra de sonoridad” en el sonograma (QUILIS, 1999, p. 207), porque las cuerdas vocales vibran durante la oclusión ya (HUALDE, 2014, p. 131), en el caso

⁵ <https://cloudconvert.com/mp4-to-wav>

de sus equivalentes sordos, las cuerdas vocales no producen vibración (QUILIS, 1999, p. 24), y no se encuentra ningún tipo de energía sino solo silencio en la fase de oclusión, porque no se emiten sonidos (HUALDE et al., 2010, p. 58 y HUALDE 2014, p. 45). Esta fase muda (NEUBERGER; GRÁCZI, 2013, p. 160) puede causar dificultades, porque como interlocutor, la percibimos como pausa por la ausencia de representación acústica (BÓNA, 2007, p. 13), aunque no lo es (GÓSY, 2004, p. 207): la fase de oclusión al inicio del discurso ya forma parte de la articulación (MARKÓ, 2005, p. 56). Así, la segmentación también resulta ser complicada cuando se encuentra una pausa ante una oclusiva o africana, porque no se puede distinguir su fase de oclusión de la pausa (TÓTH; KOCSOR, 2003, p. 137). Para resolver este problema, a base de los resultados de Neuberger y Grácz (2013, p. 166) sobre el idioma húngaro y de Iribar Ibabe y Túrrez Aguirrezábal (2010) sobre el español⁶, adelantamos el punto inicial de los segmentos correspondientes con 50 milisegundos. Es decir, modificamos los segmentos en el caso de las palabras que empezaban con una /p, t, k, tʃ/ y las que precedía una pausa.

Debemos mencionar, además, que para posibles utilizaciones futuras, se realizaron tanto la segmentación como la anotación en varios niveles, con varios métodos. Por ejemplo, segmentamos las frases enteras y las anotamos con una transcripción fonémica (nivel 1) y fonética también (nivel 2). La transcripción fonémica no contenía diptongos, así, tampoco los fenómenos de sinalefa, y representaba las unidades “intentadas”, que, junto con las unidades omitidas, se refieren a la planificación del habla y probablemente a la percepción también (TROUVAIN; MÖBIUS, 2014, p. 276). Además, según Trouvain et al. (2001, p. 156), los fonemas realizados expresan mejor la velocidad de articulación. Por otra parte, la transcripción fonética se centra en el nivel del habla (en contraste con la fonológica, que se realiza en el nivel del idioma), cuando el único objetivo es la representación de ciertas formas de la lengua sin mostrar regularidades o sistemas (QUILIS 1999, p. 50). Así, varios autores, al medir la velocidad de habla y de articulación, sugieren más bien la marcación de solo las unidades realizadas (véanse, por ejemplo, BÓNA 2007, p. 8; KOREMAN 2006, citado por BÓNA 2014, p. 117). En nuestro caso, este tipo de anotación mostraba la pronunciación esperada según las reglas del español: transcribimos las frases teniendo en cuenta la presencia de los diptongos y también las reglas de la sinalefa, que era indispensable por los objetivos de nuestra investigación⁷.

Para esta investigación, segmentamos las secuencias de palabras en las cuales podía aparecer sinalefa y/o resilabeo (nivel 3), y para obtener datos incluso más precisos, también segmentamos las secuencias de dos sonidos en las fronteras entre palabras, en los mismos contextos de posible sinalefa o resilabeo (nivel 4). Era importante la segmentación en estos niveles también para poder medir la duración de solo estos segmentos sin las otras partes de la frase que habrían podido influir en la duración de la frase total. Por ejemplo, en algunos casos, los informantes se prepararon mentalmente

⁶ Neuberger y Grácz examinaron la duración de ruptura de la oclusión en la producción oral de diez informantes húngaros en el caso de la /t/. Sus datos mostraron una duración media entre 21,4 y 31,3 milisegundos (Neuberger y Grácz 2013: 166, Tabla 2). Iribar Ibabe y Túrrez Aguirrezábal (2010) investigaron las consonantes /p t k/ y sus resultados mostraron las cifras medias de 51,055 ms /p/; 47,035 ms /t/; 44,085 ms /k/.

⁷ La posible realización del resilabeo no la señalamos, como en este caso se trata de la posición de los sonidos (como coda o ataque de la siguiente palabra), y no de su omisión o de su estado débil (por ejemplo, cuando una vocal se convierte en una deslizada).

a realizar la sinalefa o la resilabificación, por eso antes se recurrieron a una pausa. En los niveles 3 y 4, se añadió una transcripción fonética para poder representar los dos rasgos suprasegmentales en cuestión. En el caso de todos los niveles, utilizamos los caracteres del Alfabeto Fonético Internacional (AFI; o IPA, *International Phonetic Alphabet* en inglés) para la transcripción, sin embargo, solo los caracteres fonémicos: representamos los alófonos solo en los diptongos, porque el lugar de articulación de los sonidos resulta irrelevante según los objetivos de nuestra investigación. Tampoco representamos los acentos prosódicos.

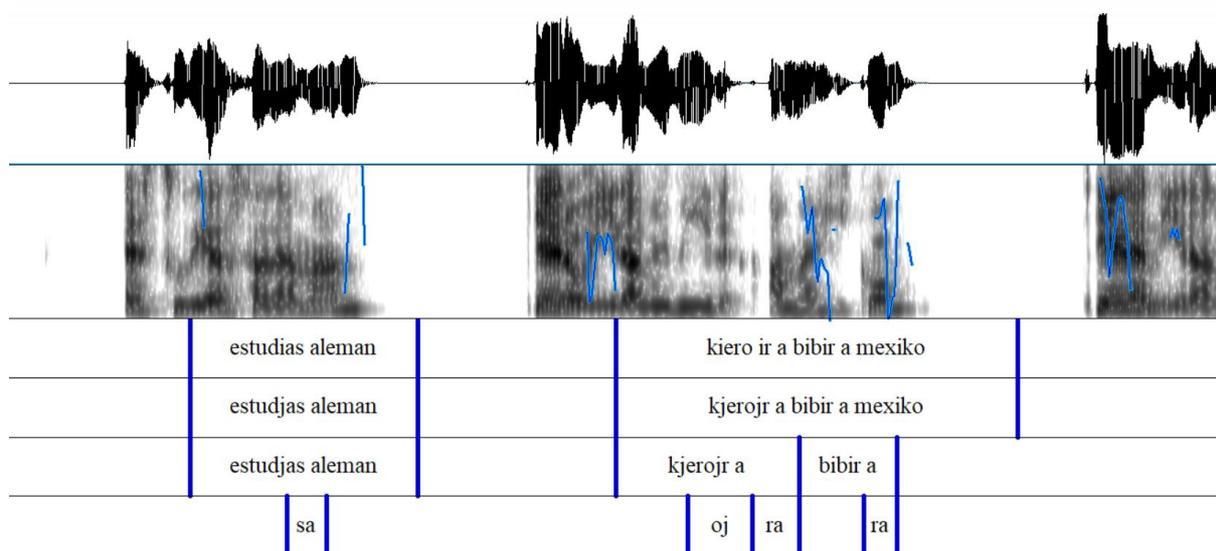


FIGURA 1 - Segmentación y anotación en el programa Praat.
Fuente: elaboración propia

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

También hemos mencionado ya que las siete frases que leyeron los participantes contenían ocho casos de sinalefa y once casos de resilabificación (así diecinueve ejemplos de los dos fenómenos por persona), y como teníamos diez informantes y medimos los *pretest* y los *postest* también, analizamos 380 segmentos en el nivel de las secuencias de sonidos en total⁸. Sin embargo, de los 380 casos tuvimos que omitir algunos segmentos de nuestro análisis por varias razones, que detallamos en este apartado. Sin embargo, debíamos omitir dieciséis segmentos (ocho, más ocho, como sus equivalentes) por pausas

⁸ En el nivel de las palabras o de secuencias de palabras, obtendríamos una cifra diferente, porque en algunos casos, segmentamos una parte del habla de varias palabras, por ejemplo, de tres palabras en el caso de "quiero ir a" (un solo segmento), pero esta expresión contenía tres ejemplos de sinalefa y resilabeo, así que formamos tres segmentos en vez de uno.

dentro de las secuencias de sonidos. Como hemos presentado ya, las pausas más largas de 200 ms las excluimos del análisis. Además, perdimos diez segmentos, porque dos informantes habían leído unas frases con errores (seis segmentos eran erróneos, y cuatro quedaron fuera por ser equivalente del *pretest* o del *postest*). También tuvimos que omitir dos segmentos (un segmento más su equivalente) por una grabación interrumpida, y así no todos los sonidos aparecían en el audio⁹. Por fin, en total, pudimos analizar 352 ejemplos (170 de la enseñanza explícita y 182 de la exposición al habla nativa) de sinalefa o resilabificación en nuestro corpus.

Medimos la duración de cada uno de los 352 segmentos en el programa *Praat*, y copiamos a mano las duraciones a unas tablas (siete tablas por grupo, una tabla por frase), que habíamos creado en *Word*. Allí visualizamos la duración de las mismas secuencias de sonidos del *pretest* y del *postest* en el caso de todos los diez informantes, y también añadimos comentarios para tomar notas de nuestras ideas (por ejemplo, para no olvidar por qué se debía omitir un segmento del análisis). La Figura 2 muestra el resultado del proceso presentado. Otra vez, las limitaciones de este trabajo nos permiten la investigación solo de los efectos de la enseñanza explícita y de la exposición al habla nativa. Por esta razón, ahora no trataremos de exponer la posible presencia de los fenómenos en el habla de los informantes en el *pretest*, sino solo la comparación del *pretest* y *postest*, o sea, los cambios (aceleración) en comparación con el *pretest*. Nuestros datos y resultados obtenidos los presentaremos en la siguiente sección.

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

FIGURA 2 – Las duraciones producidas por los informantes que han sido expuesto a habla nativa.
Fuente: elaboración propia

2. Resultados

En esta sección, resumimos y comparamos directamente los datos de los dos grupos. La Tabla 1 muestra las proporciones de los hablantes cuya habla mostró aceleración (columna “Informantes”), en los contextos dados, según el método usado, y las diferencias entre el *pretest* y *postest* en los diferentes contextos de sinalefa (columna “Diferencia en duración”). En cada caso, señalamos con el color rojo las cifras preferidas con respecto a la aplicación de la sinalefa. Es decir, esperamos

⁹ En algunos casos, sin embargo, las pausas, la grabación interrumpida, la lectura errónea o lapsus no influyeron en las secuencias analizadas.

proporciones más altas en el caso de los informantes, que significa la mayor frecuencia de la realización de la sinalefa, y con respecto a la diferencia entre las fases de la investigación, los porcentajes más bajos (preferiblemente negativos) representan las aceleraciones mayores, objetivo de la investigación. El número de los informantes cuya producción analizamos en cada contexto no aparece en la tabla, porque siempre se encuentran proporciones y no cifras medias. El total de los porcentajes de la sección “Informantes” en las Tablas 1 y 2 no alcanza o supera el 100% porque tratamos los dos grupos (enseñanza y exposición) separadamente. Es decir, estos datos representan la proporción de los informantes pertenecientes al grupo de la formación explícita y la de los participantes de la exposición al habla nativa cuya producción oral mostró el fenómeno en cuestión.

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

TABLA 1 - La frecuencia de la aceleración en contextos de sinalefa (en total).
Fuente: elaboración propia

De manera similar, mostramos la comparación de los dos grupos (enseñanza explícita y exposición al habla nativa) en el caso de la resilabificación también:

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

TABLA 2 - La frecuencia de la aceleración en contextos de resilabificación (en total).
Fuente: elaboración propia

En contraste con las Tablas 1 y 2, también mostramos los datos medios sin diferenciar los diferentes contextos. Otra vez, destacamos con el color rojo las proporciones más altas en la sección

“informantes” y las proporciones más bajas en la sección “diferencia” (para mostrar las aceleraciones de mayor grado). La desviación siempre se encuentra entre paréntesis.

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

TABLA 3 - La frecuencia de la aceleración (en total, cifras medias).

Fuente: elaboración propia

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

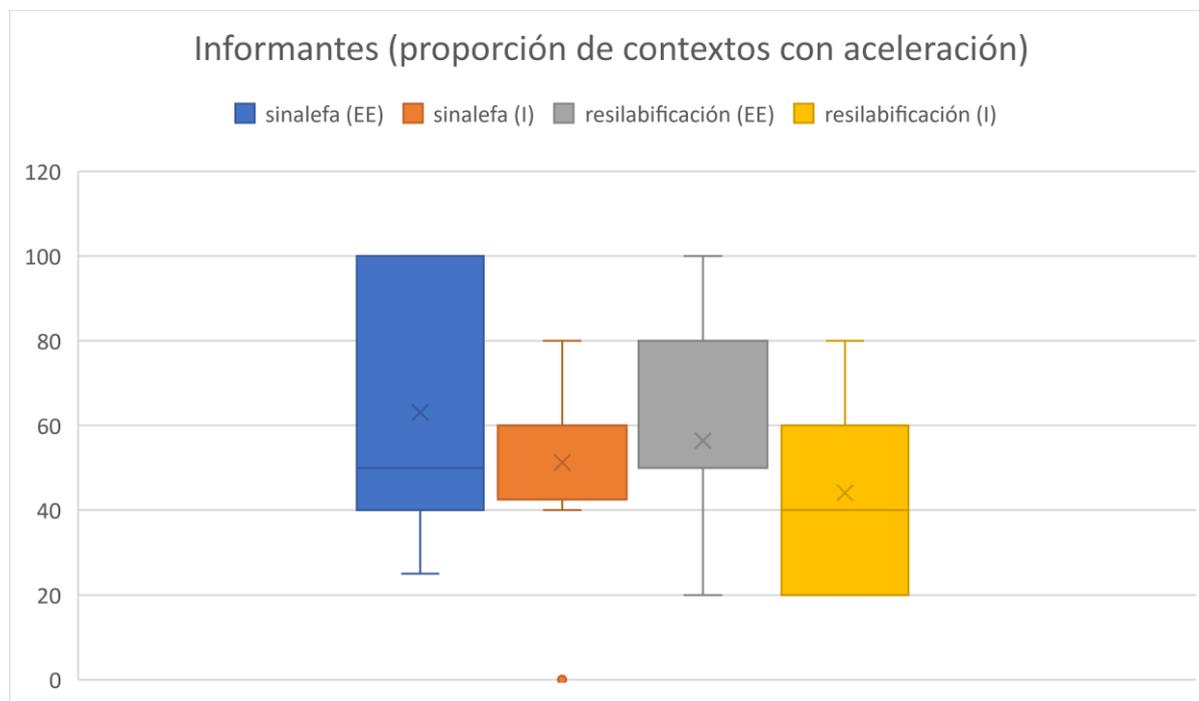


FIGURA 2 - La aceleración de las posibilidades en total, según fenómenos (sinalefa y resilabeo) y grupos (enseñanza explícita y exposición al habla nativa).

Fuente: elaboración propia

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

3. Conclusiones y discusión

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

A base de esta situación problemática, y también basándonos en estudios que sugieren la forma segmentada del habla de los alumnos húngaros de nivel B2 MCERL (BADITZNÉ, 2019 y 2020; KOVÁCS, 2022b), llevamos a cabo una investigación en el tema. En este proyecto, participaron estudiantes universitarios que leyeron siete frases que contenían contextos de sinalefa (ocho casos) y de resilabificación (once ejemplos). El objetivo de la investigación era examinar si una formación directa sobre los rasgos suprasegmentales en cuestión o la exposición al habla nativa podía contribuir más a la aceleración de la realización de los contextos con estos fenómenos. Para poder analizar esta posibilidad, los informantes grabaron su lectura (pretest), y luego hicieron una videollamada con una de las autoras de este trabajo. Durante esta videollamada, una mitad de los estudiantes universitarios conocieron las reglas de la sinalefa y de la resilabificación, y también practicaron su reconocimiento y su aplicación en el habla. El otro grupo, por otra parte, no recibió ningún tipo de información sobre los dos fenómenos, sino estos participantes solo escucharon tres veces una grabación con una hablante nativa leyendo las siete frases usadas en la investigación. Al final de la videollamada, todos los participantes leyeron otra vez las siete frases (postest). Las lecturas de los informantes las analizamos en el programa Praat. Al comparar la rapidez de la pronunciación de los contextos con sinalefa o resilabeo en el pretest con la del postest, recibimos datos que mostraron que una formación directa contribuye más a la aceleración de la pronunciación que la exposición al habla nativa.

La explicación más obvia de los resultados presentados puede ser que la enseñanza explícita resultara realmente eficaz y ayudara en pronunciar los contextos de sinalefa y resilabificación con una velocidad acelerada. De hecho, algunos informantes afirmaron antes del postest que iban a intentar aplicar los fenómenos aprendidos, aunque no habían recibido ningún tipo de instrucción sobre esto. Sin embargo, no deberíamos olvidar que los participantes del proyecto leyeron las mismas frases dos veces, es decir, durante el postest ya estaban más familiarizados con ellas. Esto contribuiría a la aceleración demostrada, pero hemos visto una diferencia en el grado de aceleración entre la formación explícita y la exposición al habla nativa. En otras palabras, si realmente solo la segunda lectura hubiera causado la aceleración, este fenómeno habría aparecido en el grupo de la exposición también. Como los resultados parecen justificar más bien el papel importante de la enseñanza explícita, en otro trabajo (KOVÁCS, 2022a) diseñamos una propuesta didáctica de doce actividades para que se puedan practicar los dos fenómenos en las aulas también.

No obstante, hay varios factores y casos interesantes que debemos tener en cuenta porque es posible que hayan influido en nuestros resultados. Por ejemplo, en el corpus que utilizamos, hemos encontrado varios casos en los cuales la pronunciación de los contextos de sinalefa y resilabeo no se aceleró en el postest. Una explicación posible es que tal vez los informantes estuvieran nerviosos durante la videollamada: en la fase del pretest, los participantes tenían tiempo para prepararse y grabar su lectura incluso varias veces en casa, pero en la fase postest, tuvieron que leer las frases ante una persona que apenas conocían. También hay que mencionar la posibilidad de que después de participar en la formación, los informantes de la formación directa intentaron prestar atención a las reglas aprendidas, y esta concentración extra impidió que su lectura fuera natural. Una informante, por ejemplo, afirmó que para ella, la contracción sonaba poco natural en un contexto dado,

así que básicamente evitó la sinalefa intencionalmente. Asimismo, es preciso destacar que por las actividades de práctica, la videollamada de los informantes pertenecientes al grupo de la enseñanza explícita tenía una duración más larga que la del grupo de la exposición, porque estos participantes solo escucharon un audio corto tres veces. Es posible que este factor temporal también haya influido en los resultados. Hay otra eventualidad que deberíamos analizar en el futuro: es posible que para los informantes que originalmente contaban con una pronunciación rápida (o sea, velocidad de habla y de articulación altas), la formación no resultara ser muy eficaz.

Además de la interpretación de los resultados, es importante aludir a los análisis adicionales que planeamos llevar a cabo en este mismo corpus, en los datos obtenidos. Primero, sería útil ver si los resultados presentados en este estudio resultan ser significativos estadísticamente. Segundo, necesitaríamos analizar las grabaciones con métodos diferentes también, para ver más claramente si la aceleración de la pronunciación de los contextos de sinalefa y resilabificación realmente implica la aplicación de los fenómenos en cuestión, y si los informantes de este proyecto aplicaron los dos rasgos suprasegmentales o no. Fougeron et al. (2003), por ejemplo, con respecto al idioma francés, encontraron que se realizaban las consonantes resilabificadas con una duración más corta que las de posición inicial de palabra. Sin embargo, para poder adaptar este método a nuestra investigación, tendríamos que analizar las mismas consonantes en diferentes posiciones, es decir, deberíamos construir un corpus de frases con pares mínimos.

De manera similar, valdría la pena examinar los casos en los cuales el informante dado realizó la frase en cuestión más rápidamente en el posttest que en el pretest, pero el contexto de sinalefa o resilabeo resultó ser más lento. También, queremos ver más profundamente si la estructura sintáctica tiene un efecto en la pronunciación de los contextos de sinalefa y resilabeo, como la relación sintáctica entre palabras puede influir en la probabilidad de la aplicación de la sinalefa y la resilabificación (entre, por ejemplo, una palabra léxica y una gramatical). Además, varios estudios (cf. DANKOVIČOVÁ, 1999, p. 272; SJONS; HÖRBERG, 2015; HEGEDŰS, 1957, p. 225; GOMBOCZ, 1909 y TARNÓCZY, 1965, citados por KASSAI, 1993, p. 65) sugieren que se pronuncian más rápidamente las vocales en las frases más extensas, y esto puede aumentar la proporción de, sobre todo, los contextos de sinalefa realizados. Sin embargo, para un hablante no nativo puede ser más fácil leer rápidamente frases cortas que largas y así también prestar atención a las reglas aprendidas en frases menos extensas.

Información adicional

Acknowledgements

Supported by the ÚNKP-21-5 New National Excellence Program of the Ministry for Innovation and Technology.

Evaluation: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2104.R>

Conflict of interest

The authors have no competing interests to declare.

Research protocol and pre-registration

The conducted research was not preregistered in any independent, institutional registry.

Link to preprint

Available from: https://osf.io/9n7cu/?view_only=9fe5a50edb244ceda75212e20b4608fa

DOI 10.17605/OSF.IO/9N7CU

REFERENCIAS

- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata. ¿Debería importarnos la pronunciación en la enseñanza del español con fines específicos? En: NYAKAS, J.; GAZSI, R. D. (Eds.) *Lingua – Corvinus Nyelvi Napok tanulmánykötet*. Budapesti Corvinus Egyetem Corvinus Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont. Budapest. p. 232-243. 2019.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata. Magyar ajkú spanyol nyelvtanulók kiejtése spanyol anyanyelvűek szemével. En: FÓRIS, Á. et al. (Eds.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben*. Akadémiai Kiadó. Budapest. p. 13-18. 2020.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata. Rasgos del perfil melódico del español hablado por húngaros. En: FONT-ROTCHÉS, D.; CANTERO SERENA, F. J. (Eds.) *Entonaciones del español*. Ediciones Octaedro. Barcelona. p. 149-166. 2021.
- BLONDET S., María Alejandra. Las pausas llenas: marcas de duda e identidad lingüística. *Lingua Americana* V/8, p. 5-15. 2001.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. Praat: doing phonetics by computer. Versión 6.1.52. Descargado: 29 de agosto de 2021. 2021. <http://www.praat.org/>
- BÓNA, Judit. A hadaró és a gyors beszéd temporális sajátosságai. *Magyar nyelvőr* 129/2, p. 235-242. 2005.
- BÓNA, Judit. *A felgyorsult beszéd produkció és percepció sajátossága* (tesis doctoral). Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 2007.
- BÓNA, Judit. Temporal characteristics of speech: The effect of age and speech style. *The Journal of the Acoustical Society of America* 136/2, p. 116-121. 2014.
- CIVIT CONTRA, Roger. Del Fonema a la Frase: Resilabificación en la Clase de Español Elemental. *Kwansei Gakuin University Humanities Review* 23, p. 205-223. 2018.
- CORPAS, Jaime. et al. *Aula Internacional 1* (reimpresión). Difusión. Barcelona. 2015.
- DANKOVIČOVÁ, Jana. Articulation Rate Variation within the Intonation Phrase in Czech and English. En: OHALA, J. et al. (Eds.) *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences*. Universidad de California. Berkeley. p. 269-272. 1999.
- DEL VISO PAVÓN, Susana. *Errores espontáneos del habla y producción del lenguaje* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. 1991.
- DRESSLER, Wolfgang. U.; SIPTÁR, Péter. Towards a Natural Phonology of Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica* 39/1-4, p. 29-51. 1989.

- ESPINOSA, Aurelio. M. Synalepha and Syneresis in Modern Spanish. *Hispania* 5/7, p. 299-309. <https://doi.org/10.2307/331182>. 1924.
- FOUGERON, Cécile; BAGOU, Odile; CONTENT, Alain; STEFANUTO, Muriel; FRAUENFELDER, Ulrich. Looking for acoustic cues of resyllabification in French. En: SOLÉ, M. J.; RECASENS, D.; ROMERO, J. (Eds.) *15th international congress of phonetic sciences*. Barcelona. p. 2257-2260. 2003.
- GOCSÁL, Ákos. Gyorsabban beszélnek-e a nők, mint a férfiak? *Beszédkutatás* 2001, p. 61-72. 2001.
- GOLDMAN-EISLER, Frieda. *Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech* (segunda edición). Academic Press. Nueva York. 1973.
- GOMBOCZ, Zoltán. A magyar hangok időtartamáról. *Nyelvtudomány* 2, p. 93-100. 1909.
- GÓSY, Mária. A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés. *Magyar Nyelvőr* 121/2, p. 129-139. 1997.
- GÓSY, Mária. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó. Budapest. 2004.
- GÓSY, Mária.; MENYHÁRT, Krisztina. (Eds.) Magyarázó szójegyzék a fonetika tanulmányozásához. En: GÓSY, M.; MENYHÁRT, K. (Eds.) *Szöveggyűjtemény a fonetika tanulmányozásához*. NIKOL Kkt. Budapest. p. 282-297. 2003.
- GUAÍTELLA, Isabelle. Analyse prosodique des hésitations vocales: propositions pour un modèle rythmique. *Revue de Phonétique Appliquée* 118-119, p. 113-145. 1996.
- GUTIÉRREZ, Nicolás. et al. El papel de la sílaba y de la rima en producción del lenguaje: Evidencia desde los errores del habla en español. *Psicológica* 24/1, p. 57-78. 2003.
- HEGEDŰS, Lajos. Beszédtempó-elemzések. *Magyar nyelvőr* 81/1, p. 223-227. 1957.
- HUALDE, José Ignacio. *Los sonidos del español*. Cambridge University Press. Nueva York, NY. 2014.
- HUALDE, José Ignacio. Syllable merger. En: COLINA, S.; MARTÍNEZ-GIL, F. (Eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Phonology*. Routledge. Nueva York, NY. p. 162-180. 2020.
- HUALDE, José Ignacio. et al. *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press. Nueva York, NY. 2010.
- IRIBAR IBABE, Alexander; TÚRREZ AGUIRREZÁBAL, Itziar. Datos para la caracterización acústica de las oclusivas sordas en el ámbito vasco-románico. En: Gómez Seibane, Sara – Ramírez Luengo, José Luis (coords.). *Meastran en mucho. Estudios filológicos en homenaje a Carmen Isasi Martínez*. Voces del Sur. Buenos Aires. p. 149-158. 2010.
- KASSAI, Ilona. Gyorsult-e a magyar beszéd tempója az elmúlt 100-120 évben? *Beszédkutatás* '93, p. 62-69. 1993.
- KOREMAN, Jacques. Perceived speech rate: The effects of articulation rate and speaking style in spontaneous speech. *Journal of the Acoustical Society of America* 119/1, p. 582-596. 2006. <https://doi.org/10.1121/1.2133436>
- KOVÁCS, Dorottya. *La velocidad de habla de los húngaroparlantes al hablar español espontáneo* (trabajo presentado en la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos). Universidad Eötvös Loránd. Budapest. 2019.
- KOVÁCS, Dorottya. La velocidad de articulación en la enseñanza de ELE. *Acta Hispanica* 25, p. 87-99. 2020. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.25.87-99>
- KOVÁCS, Dorottya. *La velocidad de habla de cuatro dialectos del español. Comparación con estudiantes húngaros de nivel B2* (ponencia). Encrucijadas: Coloquio Internacional de Hispanistas Centroeuropeos. Universidad de Szeged, Szeged. 2021 12-13 de noviembre.

- KOVÁCS, Dorottya. *El desarrollo de la producción oral de estudiantes del español a través de practicar rasgos suprasegmentales en el instituto* (trabajo Fin de Máster). Universidad Eötvös Loránd. Budapest. 2022a.
- KOVÁCS, Dorottya. Syllable Contraction in Spanish Dialects and B2 Level Hungarian Learners of Spanish. *PHONICA* 18, p. 3-23. 2022b.
- LAHOZ-BENGOECHEA, José María; JIMÉNEZ-BRAVO, Miguel. En prensa. Spoken word boundary detection in ambiguous resyllabification contexts in Spanish (preimpresión). *Laboratory Phonology*.
- LEVIN, Juliette. 1985. *A metrical theory of syllabicity* (tesis doctoral). Massachusetts Institute of Technology. Cambridge.
- MARKÓ, Alexandra. *A spontán beszéd néhány szupraszegmentális jellegzetessége* (tesis doctoral). Universidad Eötvös Loránd. Budapest. 2005.
- MÁTRAHÁZI, Noémi. Eltérő nyelvi háttérű hallgatók beszédfolyamatosság-értékelése magyar és spanyol beszéd alapján. En: LUDÁNYI, Zs.; GRÁCZI, T. E. (Eds.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020*. Nyelvtudományi Intézet. Budapest. p. 93-105. 2020.
- NEUBERGER Tilda; GRÁCZI, Tekla Etelka. Az alveoláris zöngétlen expozíva variabilitása. *Beszédkutatás* 21, p. 160-172. 2013.
- PIKE, Kenneth Lee. *The intonation of American English*. University of Michigan Press. Ann Arbor, MI. 1945.
- QUILIS, Antonio. *Tratado de fonética y fonología españolas*. Editorial Gredos. Madrid. 1999.
- SELTING, Margret. et al. Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2 (Trad. Ehmer, O. et al.) *Gesprächsforschung* 20, p. 64-114. (Obra originalmente publicada en 2009)
- SHROSBREE, Miki. *Cross-Linguistic Articulation Rate among Near-Balanced Bilinguals and Implications for Second Language Fluency Measurement* (ponencia). 18th International Congress of Phonetic Sciences. Glasgow, Reino Unido. 2015, 10-14 de agosto.
- SINKA, Andor Dénes. *Análisis de errores de pronunciación de palabras españolas en el espejo de la inteligibilidad lingüística* (trabajo Fin de Máster). Universidad Eötvös Loránd. Budapest. 2021.
- SJONS, Johan; HÖRBERG, Thomas. Articulation rate in child-directed speech increases as a function of child age. En: SVENSSON LUNDMARK, M. et al. (Eds.) *Working Papers 55, Proceedings from Fonetik 2015*. Universidad de Lund. Lund, Suecia. 2015.
- SZIGETVÁRI, Péter. A kérdésben a válasz. *Nyelv és Tudomány*. 2014. <https://www.nyest.hu/hirek/a-kerdesben-a-valasz>
- TARNÓCZY, Tamás. Can the problem of automatic speech recognition be solved by analysis alone? *Rapport du 5e Congrès Int. d'Acoustique II. Conférences générales*. Lieja, Bélgica. p. 371-387. 1965.
- TÖRKENCZY, Miklós; SIPTÁR, Péter. Magánhangzó ~ semmi váltakozások a magyarban. *Nyelvtudományi Közlemények* 97, p. 64-130. 2000.
- TÓTH, László; KOCSOR, András. A Magyar Telefonbeszéd-adatbázis (MTBA) kézi feldolgozásának tapasztalatai. *Beszédkutatás* 2003, p. 134-146. 2003.
- TROUVAIN, Jürgen. et al. Articulation rate measures and their relation to phone classification in spontaneous and read German speech. En: Junqua, Jean-Claude – Wellekens, Christian (Eds.) *Proceedings of the Workshop Adaptation Methods for Speech Recognition*. Sophia-Antipolis: ISCA. p. 155-158. 2001.
- TROUVAIN, Jürgen; MÖBIUS, Bernd. Sources of variation of articulation rate in native and non-native speech: comparisons of French and German. *Speech Prosody* 2014, p. 275-279. 2014.

<https://audio.online-convert.com/es/convertir/m4a-a-wav> (última consulta: 19 de abril de 2022)

<https://cloudconvert.com/m4a-to-wav> (última consulta: 19 de abril de 2022)

<https://cloudconvert.com/mp4-to-wav> (última consulta: 19 de abril de 2022)

<https://convertio.co/es/amr-wav/> (última consulta: 14 de junio de 2022)

<https://docs.google.com/document/u/0/> (última consulta: 19 de abril de 2022)

<https://texttospeechrobot.com/tts/es/texto-a-voz/> (última consulta: 19 de abril de 2022)