MALENTENDIDOS, ERRORES E INTERLENGUA EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA: DEL DICTADO A LA TRANSCRIPCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA

José Rovira Collado

Universidad de Estudios de Salerno

1. Introducción

Dentro de la línea de investigación de análisis de errores en la enseñanza del español en la Universidad de Estudios de Salerno, el siguiente trabajo quiere presentar los resultados de un estudio realizado dentro del ámbito de comprensión auditiva. A lo largo de los últimos tres años hemos hecho distintas pruebas de transcripción de textos reales (programas grabados de radio y televisión española e hispanoamericanos) con los alumnos de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de dicha Universidad para practicar y mejorar su comprensión auditiva.

2. ¿Por qué la transcripción?

El primer aspecto que destacaremos es la transcripción como modelo de actividad en el laboratorio de idiomas, ejercicio de evaluación e incluso trabajo independiente y autónomo del estudiante. Dentro de la programación didáctica de la Facultad de Lenguas de Salerno, el equipo de docentes dirigido por el profesor Francisco Matte Bon, ha elegido este tipo de actividad para trabajar en el aula por diversos motivos. Aunque no excluye otros tipos de prueba de audición, la consideramos un eje fundamental para la enseñanza y, sobre todo, para la evaluación del nivel de español de nuestros alumnos.

En el título hacíamos referencia al *dictado* para comparar el objeto de nuestro análisis. La primera razón es que, aunque es una prueba mucho más elaborada, con muchas más posibilidades y que nos ofrece muchos más datos sobre el *español* de nuestro alumno, en sí no es más que un *dictado* apoyado por un laboratorio de lenguas. En el momento de explicar el procedimiento de la prueba a nuestros alumnos, muchas veces partir del *tradicional* dictado es suficiente para que entiendan el procedimiento. También hay que anotar que desde la evolución de la ELE y el nacimiento de múltiples editoriales dedicadas al tema, las propuestas metodológicas para trabajar y evaluar la comprensión auditiva son incontables. Baste citar los trabajos de Teresa Bordón en el monográfico de *Carabela* (2000) o en la sección del *Vademécum* [...] (2004) para tener una ordenada panorámica de todas las posibilidades. Hay también que decir que esta (re)evolución ha venido acompañada con una normalización y ampliación de las llamadas *tecnologías de la información y comunicación* que ha permitido incluir actividades de comprensión auditiva de diverso tipo en cualquier manual de ELE. Además, en los últimos años la red ha evolucionado de tal manera que encontramos mil formas de obtener muestras de habla en español.

En la organización didáctica de nuestra universidad proponemos un 25% de horas dedicadas al *laboratorio lingüístico*, donde también usamos las pruebas más habituales, como el cloze, vaciado de información, identificación de palabras y elementos, o los tradicionales verdadero / falso, mediante los manuales de lengua o de materiales específicos para la comprensión auditiva (p. ej., la estupenda propuesta de *Como Suena*, de Difusión).

3. Descripción del ejercicio

Cuando hablamos de transcripción nos limitamos al sentido más sencillo, o sea, el de escribir lo que se escucha. Esta transliteración no incluye los datos (o complicaciones) de una transcripción fonética o de corpus orales. Por lo tanto, es algo que una persona cualquiera (obviamente alfabetizada) puede realizar. Las otras son propias de actividades metalingüísticas de especialistas. Al estar en una facultad de lenguas extranjeras, esta obvia diferenciación es necesaria para no confundirse con otro tipo de transcripción, aunque acostumbrar a los estudiantes italianos a la primera transcripción será fundamental para poder realizar las otras.

Dentro del laboratorio lingüístico (tradicional) el docente selecciona un fragmento de audio en español con una duración determinada. Se puede

escoger cualquier tipo de mensaje, aunque nosotros preferimos el mensaje periodístico por su claridad, organización y claros fines informativos. Los titulares de un noticiario o noticias breves son óptimos para grupos iniciales. Normalmente la duración es entre el minuto y el minuto y medio, y la cantidad de palabras está entre 150 y 200, aunque esto puede variar del tipo de locutor, mensaje y noticia. El docente transfiere esa grabación de audio a la consola de cada alumno. Al copiar el texto (oral) es conveniente que los estudiantes presten atención para saber de qué se está hablando y si hay algún problema inicial en la grabación. Dependiendo del tipo de laboratorio les pedimos siempre silencio porque pueden grabarse a sí mismos sobre la grabación. Estamos usando lo que conocemos como *material auténtico* o real. Una vez copiado, se le concede a los alumnos una cantidad de tiempo limitada, normalmente de 30 a 45 minutos, para que transcriban el texto, que, obviamente, irá disminuyendo con la progresión de niveles. Cada uno, con los controles de su consola, avanzando, rebobinando y escuchando reproducirá lo mejor posible el texto. Como el docente ya ha realizado antes su propia transcripción, normalmente a la hora de corregir con el grupo después del ejercicio, puede explicar los términos difíciles o destacar dónde los estudiantes tienen que prestar atención.

4. La evaluación

Normalmente los ejercicios de audio se limitaban a evaluar una serie de *ítems* dando una nota específica a cada alumno, no planteándose los problemas que puede haber en la falta de comprensión. El tradicional dictado se limitaba muchas veces a una mera corrección ortográfica, restando puntos por cada error. En la corrección de la transcripción seguimos el siguiente baremo realizado por el profesor Matte Bon, donde consideramos que se recogen muchos más aspectos:

Gramática y vocabulario	0 1 2 : malo mediano bueno
Sensatez, coherencia, plausibilidad	0 1 2 : malo mediano bueno
Comprensión	0 1 2 : malo mediano bueno
Ortografía	0 1 2 : malo mediano bueno
Acentuación	0 1 2 : malo mediano bueno
Total (máximo 10 puntos)	

Atención, no se trata de restar puntos según los errores sino de clasificar por grandes categorías: 0 = muy pobre / malo; 2 = bien. Esta tabla está pensada para estudiantes italianos y se podría modificar según el tipo de discente.

Al hablar de *gramática* hablamos de todo lo relacionado con la sintaxis y morfología. El léxico recoge las palabras que el docente considera que el alumno debe reconocer y escribir bien. En el segundo campo encontramos tres aspectos fundamentales para describir la comprensión real de un texto. Generalmente los estudiantes escuchan noticias y textos perfectamente estructurados (recordemos que los locutores y presentadores leen un texto y repiten en las diversas ediciones la misma noticia). Si encontramos incoherencias y un texto imposible, el alumno quizá conozca la lengua pero no ha comprendido ni entendido el mensaje. La comprensión supone el esfuerzo de no dejar líneas en blanco o de inventarse palabras, buscando reconocer, por lo oído y también por el contexto, todas las palabras.

Calificamos aparte las categorías de ortografía y acentuación, propias del texto escrito, que normalmente se tachan enseguida con color rojo. Son las más propias de la corrección tradicional de un texto, pero también las que más datos nos aportan para un análisis de errores. Damos tanta importancia a la acentuación (ojalá lo hicieran todos los docentes universitarios españoles) no sólo por su valor intrínseco, sino también porque ante todo se trata de un ejercicio de comprensión auditiva, por lo debe reconocerse sin problemas cada tipo de palabras, siendo fundamental para aprender la entonación española y también porque el sistema de acentuación escrita del italiano es distinto del español.

Podemos considerar otros descriptores o categorías en nuestra evaluación. Por ejemplo, este año hemos incluido en el examen escrito de segundo curso una categoría de *errores importantes u horrores*, ya que hemos planteado la prueba como propedéutica las siguientes, es decir, que quien no la supera no pasa al resto de ejercicios escritos. Es cierto que podemos reconocer en la estructura de la prueba algunas notas *estructuralistas* o *conductistas*, pero a continuación vamos a ir viendo las múltiples posibilidades. Una de ellas es poder mostrar las distintas variantes del español desde su referente más directo. Para esto nos servimos de un modelo de transcripción realizado el año pasado[1]:

---

1. Examen escrito, Universidad de Salerno, 28-29 mayo 2006. Cinta de marzo de 2006 (2). Cara A: duración: 1 min., 5 seg., 179 palabras.

Saludos desde Madrid, saludos especiales para los telespectadores del Canal 24 horas y el Canal Internacional de Televisión Española (TVE) en el resumen de la actualidad de la semana tal como ha sido visto por los canales de televisión de América Latina. Enseguida entramos en materia, antes avanzamos algunos contenidos de nuestro programa.

- Michele Bachelet, que es a partir de este sábado nueva presidenta de Chile, reúne a sus más cercanos colaboradores para marcar las pautas de sus primeros cien días de gobierno.

- Destituido el alcalde de Buenos Aires como responsable político de la tragedia de la discoteca Cromañon en donde perdieron la vida 194 (ciento noventa y cuatro) jóvenes tras un incendio durante un concierto de rock.

- Continúa la polémica entre Argentina y Uruguay por la instalación de dos papeleras en las (los) márgenes de un río fronterizo del lago Uruguayo. La intervención del presidente Néstor Kirchner en el parlamento argentino sin embargo resta tensión al litigio.

- En vísperas de las elecciones legislativas en Colombia la guerrilla de las FARC incrementa sus atentados para hacer notar su presencia.

Directamente, con este ejercicio podríamos detenernos en las posibilidades de las variantes fonéticas del texto, o en las posibilidades que nos da para realizar otro tipo de ejercicios como *cloze*, paráfrasis, ordenar ideas o responder a preguntas.

5. Una auténtica autonomía del aprendizaje

En la enseñanza de ELE, o sea, para extranjeros, encontramos dos escenarios posibles. La enseñanza en un país hispanohablante, donde el alumno empieza a hablar en dos semanas y tiene un *input* auditivo constante, y la del alumno que aprende en su propio país. Con el desarrollo de los enfoques comunicativos el concepto de autonomía del aprendizaje es fundamental para sustentar la evolución en el conocimiento de la lengua. Nuestro ejercicio de transcripciones está constantemente apoyado por un incentivo del estudio individual. En primer lugar, las cintas o CDs que utiliza el docente para sus transcripciones están a disposición de los alumnos, quienes pueden copiarlas para sus prácticas en casa o en el Centro Lingüístico de la Universidad. Además, con las transcripciones corregidas se ha ido creando un amplio corpus para que se puedan autocorregir. Realizamos tales grabaciones a partir de un canal de televisión, como también las pueden hacer los estudiantes. Asimismo, existen otros materiales interesantes que hemos aconsejado a nuestros estudiantes, como la serie de programas de Radio Nacional de España editados con el nombre de *Con acento español* (1999).

Otra posibilidad fundamental son las propuestas de la red. Si hace años entregábamos una lista de radios-on line (p. ej., <www.cadenaser.com> o <www.los40.com>) y enseñábamos su funcionamiento, ahora las posibilidades son infinitas con portales como <www.youtube.com>[2]. En lo referido a la lengua española, centrándonos especialmente en la literatura, destacamos la importancia de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante (<www.cervantesvirtual.com>). Este magnífico portal dispone de una biblioteca de voces, dedicada inicialmente a invidentes, que consideramos muy interesante para nuestros alumnos. En el portal se encuentran grabaciones de textos fundamentales de la literatura española, como el *Quijote*. También hay autores que recitan sus obras, como Mario Benedetti o Pablo Neruda. Al tener el soporte escrito y el audio en la misma página son muchas las posibilidades para trabajar la transcripción y, en general, la comprensión auditiva.

6. Descripción del corpus y grupos de control

Dentro del marco del análisis contrastivo, hemos preparado un corpus de datos a partir de las transcripciones para describir los errores más frecuentes e intentar explicarlos. Este corpus base parte del trabajo con nuestros estudiantes de Salerno. Generalmente, se realizan más de cinco transcripciones al año en las horas de laboratorio que normalmente son corregidas por los mismos alumnos. Los entrevistamos durante la corrección y anotamos sus principales problemas. Pero el verdadero corpus procede de las pruebas recogidas en los exámenes escritos, que además llevan una valoración según el baremo indicado antes. Hemos seleccionado cuatro transcripciones de dos convocatorias diferentes con un corpus de más de 300 muestras. Como primer grupo de control hemos seleccionado varios profesionales hablantes de español que pueden tener contacto en su trabajo con la transcripción. De este grupo destacamos a secretarios que han redactado cartas de sus jefes (principalmente abogados), periodistas que han trabajado en distintos medios, e incluso hemos contactado con personas encargadas de transcribir conferencias y mesas redondas. Además de medir tiempos y comprobar dificultades, les hemos hecho una encuesta para comprobar la utilidad de la actividad en su trabajo y las diferencias en el uso de la transcripción; como conclusión más relevante

2. Sobre las posibilidades de Internet véanse las reflexiones de Isabel Bermejo y Marta Higueras (2000).

de estas entrevistas destacamos el avance que ha producido la aparición de nuevos aparatos de grabación y reproducción de audio. El segundo grupo de control es el de españoles que hablan italiano y que viven tanto en España como en Italia; en el análisis de errores volveremos a ellos. Respecto al último grupo hemos establecido contactos para realizar la prueba a la inversa, es decir, con estudiantes de italiano en la Universidad de Salamanca, aunque todavía no hemos podido comparar los resultados.

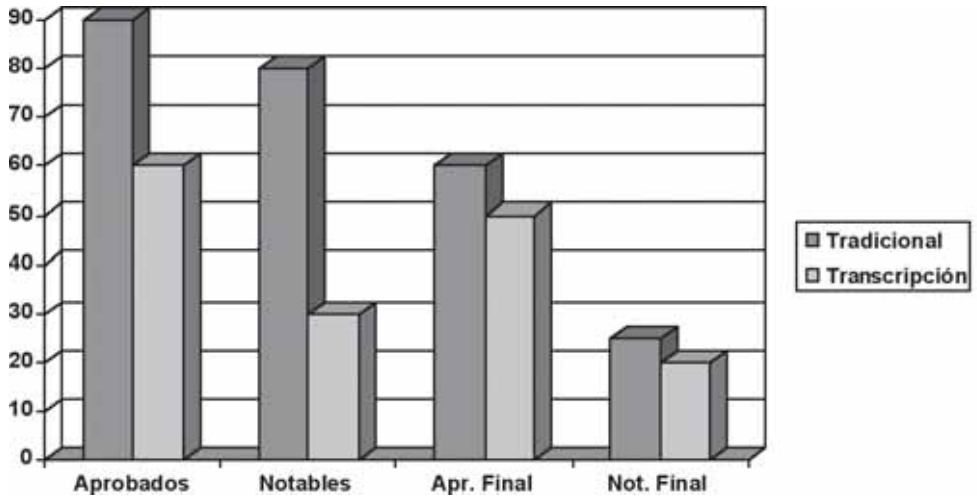
7. Los resultados de los exámenes

El análisis y la comparación de estas pruebas nos han proporcionado datos que confirman la productividad de esta tarea. Así, observamos un constante avance en la interlengua del aprendiente que va mejorando su capacidad lingüística de una manera homogénea y con similitud en las distintas destrezas, frente a otro tipo de pruebas que sólo se centra en los aspectos más obvios de la comprensión auditiva. El primer dato lo encontramos en un estudio comparativo de los resultados de los exámenes escritos. Hemos contrastado los resultados de los estudiantes que hacen la transcripción con los que realizan otras pruebas de compresión auditivas como *cloze*, verdadero / falso o vaciados de información.

Comparación de pruebas:

Prueba tradic. de comprensión auditiva	*Transcripción*
Corpus de 60 pruebas de Español I	Corpus de 200 pruebas de Español I
Aprobados: + 90%	Aprobados: 60%
Con notas altas: + 25/30 + 7/10 = 80%	Con notas altas: +7/10 = 30%
Aprobados en Prueba Final Completa: 60%	Aprobados en Prueba Final Completa: 50%
Con notas altas en Prueba Final Completa: 25%	Con notas altas en Prueba Final Completa: 20%

Gráfico



Los resultados que ven en el gráfico arrojan las siguientes conclusiones:

En la prueba de audio tienen normalmente mejores resultados que en el total de la prueba. El dato más importante es la diferencia entre aprobados finales y notas altas finales, mientras que las pruebas tradicionales ofrecen una importante diferencia entre las notas altas de la prueba y las notas altas finales. En la transcripción, donde se evalúan distintos aspectos y que quizá sea una prueba más compleja, los notables tienen normalmente una correlación más directa con los notables finales. En definitiva, el que realiza bien las pruebas tradicionales puede no tener un buen nivel de español, sin aprobar siquiera toda la prueba, mientras que quienes realizan bien la transcripción ofrecen un nivel similar en todos los ejercicios.

8. Análisis de errores

Para introducir la cuestión del análisis de errores sirva citar el conocido discurso titulado «Botella al mar para el Dios de las palabras» que García Márquez pronunció en el I Congreso de la Lengua Española, celebrado en Zacatecas:

> Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la *ge* y *jota*, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer *lagrima* donde diga *lágrima*

> ni confundirá *revólver* con *revolver*. ¿Y qué de nuestra *be* de *burro* y nuestra *ve* de *vaca*, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?[3].

Este discurso describe perfectamente los problemas ante los que nos encontramos. Las polémicas palabras inciden en los errores ortográficos que tienen nuestros alumnos al transcribir texto oral. Por eso consideramos que, una vez realizada la transcripción, el docente tiene que prestar atención a la corrección y destacar en clase estas diferencias ortográficas para que los alumnos no las repitan en su español escrito. Son errores que hemos analizado según el criterio descriptivo-lingüístico (diferencias fonéticas) y el etiológico (principalmente interlinguales) de la clasificación de Vázquez (1991: 31-85) y Santos (2004: 391-410). Podríamos citar muchos ejemplos recogidos en nuestro análisis como, por ejemplo, *gobierno, requadro, elicottero*, o como la falta sistemática de tildes en más del 80% de algunas pruebas.

Del análisis del grupo de control de aprendientes de ELE, hablantes de italiano, podemos deducir un mismo tipo de problemas relacionado siempre con la ortografía y las diferencias básicas entre ambas lenguas. Son problemas de interferencia o transferencia positiva que plantea la profesora Calvi en su trabajo *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*[4] y en los que podemos insistir para evitar fosilizaciones.

9. Malentendidos e interlengua: confusión de nombres e ideas

El segundo análisis corresponde más a los primeros puntos del baremo de la evaluación, sobre todo a los aspectos de *comprensión*, *sensatez*, *coherencia* y *plausibilidad*. Es aquí donde de verdad descubrimos las dificultades de comprensión de una lengua afín que, superficialmente, se considera fácil, cuando al reflexionar sobre las valoraciones y los problemas que reflejan se comprueba que no es así.

Para la primera conclusión debemos volver a apoyarnos en los grupos de control. En el 1 (profesionales italianos con ELE) y en el 2 (españoles que hablan italiano) el nivel de comprensión es muy alto. Se espera también la perfección ortográfica, que se debe más a la edad y formación del primero y

3. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/sonidos/gmarquez.ram>

4. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.htm>

al nivel de italiano del segundo. Pero es al analizar los términos o palabras clave donde descubrimos las diferencias. Esta prueba con nuestros alumnos denota su falta de conocimiento del contexto. Los grupos de control analizados, por edad o por profesión, normalmente identifican los términos más complejos o menos audibles del texto y consiguen reproducir un texto coherente y posible. En cambio, nuestros alumnos se bloquean ante términos nuevos y confusos creando textos imposibles o simplemente incompletos, con muchos huecos en blanco. La misma transcripción nos puede servir para ofrecer datos sobre la cultura española y las de Hispanoamérica, como vimos en el ejemplo de transcripción. Pero encontramos errores de comprensión no achacables al desconocimiento de los alumnos (*Bachelet:* 70%, *Kirchner:* 95%)[5] sino a problemas de otro tipo, como no identificar palabras (*televisión*, *parlamento*) o nombres de lugares (*Chile:* 40%, *Uruguay:* 40%, *Colombia:* 30%), con errores no sólo ortográficos por interferencia del italiano (*Cile* o *Uruguai*) sino omisiones completas. De todas maneras todavía debemos analizar más los datos de los estudiantes de italiano para poder confirmar estas hipótesis.

También hemos realizado un análisis de la prueba siguiendo el recorrido de algunos alumnos y viendo cómo su *interlengua* va progresando dentro del ámbito de la comprensión auditiva y mejorando gracias al importante *input* que recibe con esta actividad. El número de errores y sus características disminuyen progresivamente según aumenta el nivel del estudiante.

10. La interlengua de la transcripción

Este estudio no es todavía suficiente para encuadrar un concepto como el de interlengua dentro de la comprensión auditiva, ya que hemos visto a lo largo de las sesiones del congreso multitud de propuestas y visiones. Podríamos plantearnos, siguiendo el cuadro teórico de Baralo (2004: 369-389), algunas cuestiones sobre la construcción de la *interlengua de la transcripción*. Primero deberíamos preguntarnos qué reconoce y qué no el estudiante en cada ejercicio: el nivel y formación, además del texto en sí, nos ayudarían para comenzar a hacernos una idea; después considerar la cantidad de *input* significativo que recibe mediante la audición y cómo consigue transformarlo en un texto escrito; y, por último, plantearnos que estamos ante una *transfe-*

5. A la derecha de cada palabra están los porcentajes de los errores recogidos en el corpus.

rencia positiva, aunque algunos errores confirmen *interferencias* de la lengua materna.

Con esta actividad no proponemos una edición de materiales (quizá algunos podrían explotarse por su valor cultural e histórico porque tratan temas como el 11M, la presidencia de Bachelet o la Nueva Europa), sino un modelo de actividad útil que puede prestarse a un desarrollo autónomo por parte de los estudiantes. Se trata también de una actividad de compresión auditiva que conjuga la comprensión lectora y la expresión escrita, reforzando ambas. Además, al describir la transcripción, la diferenciamos de la fonética o de los textos orales y coloquiales más usuales dentro de nuestro ámbito de estudio. Partiendo de este ejercicio y habituando a dicha mecánica a los estudiantes podemos promover a futuros lingüistas que sepan transcribir y puedan elaborar corpus orales utilizando las propuestas de Llisterri (1999).

Bibliografía

BARALO, M.: «La interlengua del hablante no nativo», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 369-389.

BERMEJO, I. y M. HIGUERAS: «Recursos en Internet para la elaboración de actividades de comprensión auditiva en el aula de E/LE», *Carabela,* 49, 2000, 137-144.

BORDÓN, T.: «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE», *Carabela,* 49, 2001, 77-101.

BORDÓN, T.: «La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 983-1.001.

CALVI, M. V.: «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», *Redele*, 1, [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.htm>

LLISTERRI, J.: «Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales», *Panorama de la investigación en lingüística informática* (Ed. GÓMEZ, J. et ál.), *Revista Española de Lingüística Aplicada,* 1999, 53-82, [en línea] <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/RESLA_99.pdf>

GARCÍA MÁRQUEZ, G.: «Botella al mar para el Dios de las palabras», *Congreso de la Lengua Española en Zacatecas* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/sonidos/gmarquez.ram>

MATTE, F.: *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa, 1995.

RNE: *Con acento español. Cooperación Cultural Internacional*, Madrid: Radio Nacional de España, 1999.

SANTOS, I.: «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 391-410.

VÁZQUEZ, G.: *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera*, Berlín: Peter Lang, 1991.