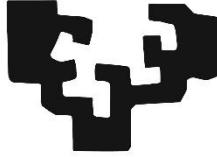


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Facultad de Letras
Grado en Filología Hispánica

El dictado en el aula de ELE

Sara González Cantero

Trabajo de Fin de Grado
Tutora: Margarita Cundín Santos
Curso académico 2016/2017

Resumen

El dictado ha sido considerado con frecuencia una actividad encaminada a lograr el dominio ortográfico de una lengua. Frente a esta concepción tradicional del dictado, este trabajo pretende mostrar su versatilidad, así como las numerosas posibilidades de aplicación en el aula de ELE.

Por sus características, se trata de una actividad fácilmente adaptable a todo grupo, y que permite variaciones respecto a múltiples aspectos, tales como lo que se dicta —que puede ser desde un texto literario hasta una canción—, la persona que lo dicta —el profesor o el alumno, pasando por una grabación—, etcétera. Además, se puede transformar de ejercicio individual a colectivo; en otras palabras, el dictado puede ser potencialmente dinámico y comunicativo, en función de cómo se haga efectivo.

El presente trabajo abordará igualmente los beneficios que el dictado ofrece tanto para profesor como al alumno. En efecto, al primero le permitirá identificar los problemas o dificultades de los alumnos y a estos últimos les brindará la posibilidad de participar activamente en el desarrollo de la actividad. Asimismo, se expondrán algunos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de ponerlo en práctica: la importancia de la adecuación de los textos o documentos sonoros que se seleccionen, de su correcta contextualización, o el interés de utilizar recursos reales que acerquen al alumnado al uso real de la lengua, entre otros.

Por último, se presentarán diversas posibilidades de llevar a cabo el dictado en el aula, como son el dictado de pared, el gramatical, el dictado por parejas, el fonético, o el denominado de secretaria, por citar solo algunos. Y es que, tal y como se pretende probar en este trabajo, el dictado es una actividad de gran utilidad e incluso necesidad en el aula de ELE, si nos basamos en su capacidad para trabajar las distintas destrezas, de formas variadas.

Índice

1. Justificación del trabajo e interés del dictado	3
2. El dictado como herramienta necesaria en el aula de ELE.....	5
3. Otras consideraciones acerca del dictado	8
3.1. Tipo de texto	8
3.2. Procedimiento en el aula	9
3.5. Interlengua.....	10
3.6. Corrección	11
4. Posibilidades del dictado en el aula de ELE	12
4.1. Dictado tradicional	12
4.2 Dictado gramatical	13
4.3. Dictado por parejas	14
4.4. Dictado de pared. El copista y el mensajero	16
4.5. Dictado colectivo	17
4.6. Dictado con espacios.....	18
4.7. Dictado cantado/musical	19
4.8. Dictado incompleto	20
4.9. Dictado rayo	21
4.10. Semidictado por palabras	21
4.11. Dictado de secretaria.....	23
4.12. Dictado telegráfico	24
4.13. Dictado de oraciones ambiguas.....	25
5. Conclusiones	25
6. Bibliografía	26

1. Justificación del trabajo e interés del dictado

Durante muchos años el dictado se ha utilizado únicamente como herramienta para evaluar la ortografía. Esto supone una infravaloración de sus beneficios, utilidades y posibilidades, que puede llevar a considerarlo ineficaz, aburrido, monótono o desmotivador.

Estas opiniones negativas vienen suscitadas por la concepción tradicional del dictado, que causa incluso cierto rechazo y temor por su carácter examinador de la competencia ortográfica. Por eso, es necesaria una visión más amplia y abierta de esta actividad, de forma que se vea el dictado como una propuesta versátil, interesante, útil e incluso imprescindible en la clase de ELE.

Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo presentar el dictado como una herramienta con la que trabajar el lenguaje desde un enfoque comunicativo despegándose de la concepción tradicional de la actividad que lo «ha encasillado como un mero instrumento de evaluación de ortografía» (Marcano, Salazar y Tábata, 2010). Y es que el dictado «también es una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende y escribe)» (Martínez Luna y González Piñeiro, s.f.).

Si nos ceñimos a la definición de *dictar* que recoge la Real Academia, esta palabra significa ‘Decir algo con las pausas necesarias o convenientes para que otra persona lo vaya escribiendo’ (DRAE, 2014). Se trata, por tanto, de una visión más amplia que resta apego a la concepción de dictado tradicional puesto que presenta un ejercicio tan abierto que puede llevarse a cabo de diversas maneras, más o menos lúdicas tanto para el profesor —para quien, como se verá, el dictado también resulta una actividad beneficiosa— como para el alumno, a quien se brinda la posibilidad de participar en mayor o menor medida.

Desde el punto de vista de la psicolingüística, Fraca de Barrera (2007) presenta el dictado como un proceso complejo «mediante el cual la lengua oral, que se recibe como entrada lingüística, se transforma en salida escrita. Es decir, constituye una transformación psicolingüística de lengua oral a lengua escrita» (p. 96). En dicho procesamiento se recibe una señal fónica y acústica, en lengua oral. Luego debe ocurrir un proceso de búsqueda, reconocimiento y de cambio. El alumno deberá transformar

dicha huella acústica o palabra escuchada en su correspondiente forma escrita, gráfica. Esa huella acústica, la lengua oral, deberá ser encontrada mediante una búsqueda psicolingüística en el almacén escrito, en la huella visual, y reconocer como tal la palabra escrita que corresponda.

Asimismo, el dictado no solo ofrece la posibilidad de implicar a toda la clase haciéndola participar en la corrección, sino que también crea las condiciones necesarias para el acercamiento entre los discentes, la colaboración mutua y el conocimiento de diversos tipos de textos junto con las actividades derivadas de ellos. Y es que el dictado no es una tarea pasiva que deba quedarse en la mera transcripción de lo que se escucha; es la excusa perfecta para el inicio de otras actividades, ya que tal y como señala Rodríguez Abella (2002), «es conveniente que cualquier práctica sobre una determinada destreza lingüística se complemente y apoye en la práctica de las restantes destrezas» (p. 240).

En primer lugar, resulta evidente que a través del dictado se trabaja la comprensión oral (capacidad receptiva), puesto que el alumno reconstruye el significado de lo que escucha, y para poder identificar las palabras antes de escribirlas tiene que entender la estructura semántica de aquello que ha escuchado. Así, tras haber comprendido en un primer momento el significado del texto, el alumno podrá entonces transcribir gráficamente la cadena fónica, para lo cual además de la comprensión entrará en juego la capacidad de segmentación en unidades lingüísticas, y para acabar se llevará a cabo la representación gráfica de dichas unidades (Marcano, Salazar y Tábata, 2010). Esto significa que se actúa sobre conocimientos pasivos (las estructuras lingüísticas adquiridas hasta el momento) que se recuperan, ya que «el receptor se ve obligado a reflexionar de algún modo sobre la información recibida» (Moya Corral y García Widemann, 1988, p. 207). El texto que se dicta no tiene por qué ser un texto leído, sino que puede ser una grabación con interferencias que compliquen la comprensión y, por tanto, la actividad se adecuará así a circunstancias reales de la vida cotidiana. Puede tratarse, igualmente, de otro tipo de documento auditivo, como una canción. El tema de la elección del texto se analizará más adelante y a lo largo del trabajo.

En segundo lugar, es indiscutible que mediante el dictado se ejercita la expresión oral. No obstante, esto lo hace el que realiza el dictado, esto es, el profesor en la mayoría de los casos. ¿Por qué no asignar este rol al alumno, para que sea él quien

trabaje esta competencia, es decir, su propia pronunciación y entonación? Para ello, el texto puede dictarse por turnos, entre toda la clase —de forma que cada vez un alumno dicte al resto de la clase—, o por grupos —de forma que cada uno de ellos tenga un portavoz que sea el encargado de dictar a sus compañeros—. Cabe destacar la imprescindible participación en el dictado de dos actores: el emisor y el receptor, a diferencia de otras actividades en las que uno de los dos actores no es necesario (Moya Corral y García Widemann, 1988, p. 204).

En tercer lugar, la expresión escrita —capacidad productiva— es otra competencia que se desarrolla a través del dictado, puesto que el alumno lleva a cabo la transcripción o redacción de lo que se le dicta. Esto es lo que supone que el dictado sea una actividad especialmente útil para trabajar la ortografía, objetivo con el que se ha venido utilizando desde sus principios. Sin embargo, pese a esta asociación tan tradicional, el presente trabajo pretende mostrar que el dictado es más que eso. Por otro lado, la expresión escrita es una destreza que se puede y debe trabajar después del dictado, a través de ejercicios de transformación (verbal, por ejemplo), de compleción, de sinónimos o antónimos, de resumir el texto, o continuarlo. Esto quiere decir que se pueden abordar campos como el léxico o gramatical, partiendo del dictado. El aspecto cultural podría tratarse igualmente: se podría dictar una noticia —seleccionada por el interés del tema que trata— y luego comentarla, o partiendo de un texto literario, se podría trabajar su contexto: autor, país, movimiento...

2. El dictado como herramienta necesaria en el aula de ELE

Siguiendo el planteamiento de Benítez Pérez (1988, p. 30), resulta interesante plantearse tres cuestiones acerca del dictado: ¿cómo llevarlo a cabo?, ¿para qué? y ¿por qué?

Respecto de la primera cuestión, el procedimiento en el aula, gran parte de los autores que han estudiado el uso del dictado en la enseñanza de segundas lenguas coinciden en dividir la actividad en tres etapas: una primera lectura sin interrupciones, una segunda lectura a velocidad moderada para escribir, y una tercera y última lectura para que el alumno complete o corrija lo que fuera necesario.

Benítez Pérez (1988, p. 31) propone convertir esta actividad *a priori* individual en actividad colectiva. Para ello, uno de los alumnos escribirá el dictado en la pizarra al

mismo tiempo que el resto lo hace en sus cuadernos. Posteriormente, otro alumno corregirá las faltas que encuentra y, por último, señalarán entre todos los errores.

En cuanto a la segunda cuestión, esto es, con qué objetivo se realiza, diversos estudios han demostrado que el dictado no solo permite «medir las posibilidades de discriminación fonética del estudiante y sus habilidades ortográficas, sino también su comprensión oral, por lo que resultaría un buen instrumento para medir el conocimiento global que se tiene de una lengua» (Benítez Pérez, 1988, p. 33). De esta forma, puede considerarse una completa herramienta de evaluación, puesto que implica distintas competencias.

En último lugar, Hernández Mercedes (2012) responde a la cuestión de por qué razón debe practicarse este tipo de actividades. En su trabajo menciona las ventajas que presenta el dictado en clase, entre las que cabe destacar las de «posibilitar habilidades y actitudes interculturales. Favorecer la integración de destrezas. Fomentar el aprendizaje cooperativo y la cohesión del grupo. Facilitar el desarrollo de la autonomía de aprendizaje» (p. 69). Para profundizar más en este aspecto de los beneficios, resulta interesante dividirlos en dos grupos: beneficios para el docente y beneficios para el discente.

Respecto de los primeros, el dictado permite implicar a todos los estudiantes a la vez. Se trata, además, de una actividad que se puede llevar a cabo con cualquier tipo de clase, es decir, indistintamente de la cantidad de alumnos. Por otra parte, gracias al dictado, el profesor puede localizar de forma efectiva los problemas generales de la clase para poder trabajarlos, así como las dificultades personales, de tal manera que pueda ayudar a los alumnos a superarlas (explicaciones que fueran necesarias, aspectos a trabajar en clase, etcétera). Al mismo tiempo, el dictado se puede enfocar hacia el refuerzo o trabajo de diversas competencias, es decir, se puede utilizar para diversos fines, tanto a través de la actividad misma (dictado gramatical, de palabras, texto...) como de las que vendrán propiciadas por ella. Gracias a eso, se adapta bien a cualquier contexto y programación.

En cuanto a los beneficios para el alumno, se trata de una actividad dinámica que le hace estar activo, y en la que destacan su protagonismo y participación, no solo durante el propio dictado sino también después del mismo, desde la autocorrección,

hasta la heterocorrección y la corrección grupal, fomentando la participación activa, la resolución de dudas por parte de los propios estudiantes y la concienciación de sus propios conocimientos. Y es que de la misma forma que puede ser el profesor el que corrija en la pizarra, puede ser igualmente un alumno, o varios, los que lo hagan, o pueden corregirse los unos a los otros, o colectivamente por grupos, etcétera; las posibilidades son abundantes. Asimismo, la función del alumno en el dictado puede variar: al alumno puede tener que escribir todo un texto, o solo rellenar huecos, o hacer transformaciones, o añadir sinónimos, o crear una redacción, etcétera. Al mismo tiempo, el dictado le sirve al alumno para autoevaluarse, y para que valore sus dificultades, que además podrá revisar a partir de ahí.

Gracias a su versatilidad, el dictado permite el acceso a una amplia tipología textual, como canciones, textos que ahondan aspectos culturales, textos literarios, cartas, anuncios... Además, como se ha mencionado más arriba, permite al alumno trabajar múltiples competencias: tanto para profundizar en aquello necesiten o que quieran los alumnos, como para estudiar expresamente aquello que el profesor considere necesario. Y es que en la versatilidad del dictado se incluyen las distintas posibilidades sobre quién elige el texto: puede ser un texto (por ejemplo, literario) seleccionado por el profesor (incluso adaptado o creado por él); puede ser un texto concebido específicamente para dictar, incluido en un libro; puede ser elegido por los alumnos entre varios textos propuestos, o pueden ser los propios alumnos los que los seleccionen libremente.

Otras variaciones del dictado residen, por un lado, en quién dicta, ya que puede ser el profesor, el alumno, o una grabación, lo cual supone que habrá variedad de acentos, de ritmos (el del profesor opuesto al de una canción). Esto posibilita trabajar en situaciones diversas, como el silencio de la clase ante el profesor que dicta opuesto a una grabación que refleje un contexto ruidoso. Por otro lado, habrá diferencias respecto a la voz que dicte, que puede ser más o menos clara, más rápida o más lenta, puede haber murmullos, gritos, puede ser un dictado hablado más que dictado, etcétera.

Asimismo, hay que resaltar que el dictado es una actividad beneficiosa no solo para docentes y discentes, sino que también influye positivamente en la clase como colectivo: tanto si se lleva a cabo al inicio de la clase «para hacer entrar a todos en el ambiente de trabajo» (Benítez Pérez, 1988, p. 35), como si se realiza durante la lección, como actividad de transición o forma de cambiar el ritmo. Y es que el dictado es lo que

podría considerarse una útil actividad trampolín, como preámbulo de otras (redacción, debate...). También puede utilizarse como excusa para introducir explicaciones gramaticales, o para dar a conocer a los alumnos «elementos culturales que, por su novedad, tardarán en llegar a los libros de texto, si alguna vez llegan. Ej.: Los resultados de unas recientes elecciones políticas, la concesión de un premio literario, la muerte de un personaje importante» (Benítez Pérez, 1988, p. 35).

3. Otras consideraciones acerca del dictado

Cuando se lleva a cabo un dictado, es necesario tener en cuenta aspectos como la importancia de la elección del tipo de texto y su adecuación al nivel de los alumnos y a sus objetivos, de su contextualización, o de la entonación a la hora de dictar, entre otros.

3.1. Tipo de texto

Antes de llevar a cabo cualquiera de las posibles actividades que ofrece el dictado, es necesaria una labor previa de selección del tipo de texto o documento sonoro. Esta selección vendrá condicionada, en primer lugar, por la necesidad de familiarizar a los alumnos con textos similares a los que tendrán que enfrentarse en la vida real; en segundo lugar, la selección vendrá marcada por la adecuación al nivel del alumnado y, por último, por el interés que esa clase de textos despierte en los alumnos. Es importante, asimismo, que los textos sirvan para repasar o traer a colación algunos aspectos gramaticales que comporten dificultad para los alumnos como, por ejemplo, las diferencias entre los usos de *por* y *para*, entre *ser* y *estar*, entre los tiempos verbales del pasado, etcétera, pues su aparición dentro de un contexto real puede ayudar a la codificación y descodificación de las producciones.

Y esta es, precisamente, una de las ventajas del dictado, la de poder adaptar su longitud, complejidad y contenido a las necesidades y conocimientos de todo tipo de alumnos. El profesor conocerá más o menos a su clase, de forma que tendrá en cuenta, por ejemplo, el vocabulario y exponentes gramaticales que deberán ser conocidos, cercanos, y todo lo relacionado con lo que se esté tratando o se haya trabajado en clase, esto es, que les sea familiar y que esté contextualizado.

Respecto de la dicotomía entre el empleo de textos auténticos o adaptados, la mayoría de los estudiosos se decanta por los textos reales, como refiere Surth (2012):

La utilización de pasajes o fragmentos auténticos ayuda al aprendiz a procesar el idioma por ser estos una fuente fehaciente de cómo los hablantes nativos organizan las ideas para expresarse y comunicarse. (p. 165)

Puede resultar igualmente interesante la utilización de textos literarios, lo que facilitará el desarrollo de actividades de precalentamiento (las realizadas antes del dictado y que sirven para facilitar el desarrollo de las actividades que vienen a continuación), como hablar del autor, su obra, etcétera. En este sentido, es importante que su dificultad esté al alcance de la comprensión de los alumnos, ya que la copia de lo que no se entiende lo convertiría en un ejercicio vacío y aburrido.

Asimismo, también se pueden utilizar para dictar otro tipo de formatos, como «textos radiofónicos (noticias, debates, entrevistas, campañas publicitarias de los distintos partidos políticos, etc.), mensajes grabados en el contestador automático» (Rodríguez Abella, 2002, p. 240).

3.2. Procedimiento en el aula

Tena (1999) explica los pasos que generalmente se siguen para llevar a cabo el dictado. Para comenzar, el profesor presenta el texto que se va a utilizar: su autor, su época, el tema que trata, etcétera. Y es que al igual que con cualquier otra actividad de producción o comprensión, antes de la realización del dictado, se deben llevar a cabo una serie de actividades que sirven para facilitar la tarea posterior: tal y como afirman Moya Corral y García Widemann (1988), «la contextualización es condición ineludible del aprendizaje» (p. 205) sin el cual las actividades pierden gran parte de su sentido.

Después, el docente realiza una primera lectura para que los alumnos se familiaricen con el texto, que no deben escribir aún. Tras ese primer acercamiento, se procede al dictado propiamente dicho del texto, esto es, el profesor lo lee prestando atención a los aspectos prosódicos, la entonación, velocidad, ritmo..., mientras los alumnos transcriben lo que escuchan. Seguidamente, el profesor hace una tercera lectura para que los alumnos puedan completar y corregir sus transcripciones. Tena Tena (1999) explica que es importante tener en cuenta la dicción dado que esta evitará caer en la monotonía: es importante controlar el tono de voz, la velocidad y la cadencia. Si bien Moya Corral y García Widemann (1988) admiten que puede surgir una contradicción entre la entonación natural, real, y las pausas necesarias para que el alumno pueda escribir, puntualizan que

Los textos sometidos a dictado deben conservar la melodía que les corresponda en la situación real de la que han sido extraídos. La entonación es una parte de la información. Si se modifican las normas entonacionales de un texto, es muy probable que no cumpla su cometido, e incluso su misma estructura sintáctica resulte incomprensible para el oyente. (p. 205)

Por último, se hace la corrección, que puede llevarse a cabo de múltiples maneras: de forma común en la pizarra, ya sea el profesor o los alumnos los que escriban el texto; de forma individual, comparando con el texto original repartido en fotocopias o proyectado; por parejas, intercambiando las transcripciones y corrigiéndose mutuamente, etcétera. En cualquier caso, su objetivo es que los alumnos vean y comprendan sus errores para así corregirlos o, en otras palabras, aprender de ellos.

3.5. *Interlengua*

Uno de los aspectos interesantes del dictado es que aporta información al alumno «sobre la propia interlengua» (Moya Corral y García Widemann, 1988, p. 210) de la misma forma que se la aporta al profesor.

Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje (Martín Peris *et al.* 2008, *s.v. interlengua*).

Por un lado, el dictado puede realizarse con fines de diagnóstico para conocer «los orígenes y causas de las debilidades de los aprendientes» (Surth, 2012, p. 163). Los errores ayudarán tanto a los profesores como a los estudiantes a ser conscientes de las dificultades y de los aspectos que obstaculizan la adquisición del español como segunda lengua.

Por otro lado, el dictado también resulta útil como medida preventiva. En el caso de que se trate de un grupo heterogéneo, en el que los alumnos hablen distintas lenguas y de procedencia variada, resulta *a priori* complicado que el profesor pueda conocer todas e intuir las dificultades que los alumnos tendrán en el aprendizaje del español. El dictado le permitirá conocer los aspectos que necesita trabajar, los problemas concretos de esos alumnos, y podrá aquilatar las actividades a las necesidades específicas de aprendizaje de ese grupo. Si bien es cierto que en otras actividades de expresión escrita, como en la composición de textos, se pueden apreciar las carencias de los discentes, en ellas hay un proceso de selección de vocabulario, de estructuras gramaticales, de orden de los elementos, de rescritura, etcétera, que no se da en el dictado, donde debe

enfrentarse al sonido que oye sea conocido o no. Asimismo, en el dictado, al presentar un mismo texto (aunque en ocasiones puede presentar algunas variantes), se pueden ver los errores de la clase de forma comparada y generalizada, mientras que en otros tipos de composiciones los problemas de cada alumno serán diversos.

Tal y como Tena Tena (1999) explica, a través de los dictados el profesor puede crear un inventario de los elementos (palabras, sonidos, preposiciones, tiempos verbales, etcétera) que presentan mayor dificultad para la clase. Así, podrá combatirlos a través de lecturas, de otros ejercicios específicos centrados en ello, de carteles en las paredes del aula, o a través de otros dictados focalizados en estas dificultades: «En este campo el dictado es otra válida herramienta para hacer desaparecer los fallos recalitrantes» (párr. 8). Por ejemplo, el profesor puede proponer un dictado de las palabras que haya apreciado problemáticas para la clase; un dictado fonético si se trata de dificultades con sonidos; un dictado gramatical si los errores pertenecen a este ámbito; o un dictado musical si queremos relajar el ambiente y procurar diversión, elementos que favorecen el aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.6. Corrección

La corrección, en efecto, es un aspecto fundamental en los dictados. Tanto es así que Alujas Vega (2014) presenta un esquema en torno a cuatro aspectos «para una corrección óptima [...] a partir de los postulados de Corder (1984) sobre los errores».

En primer lugar, se lleva a cabo la identificación de errores en su contexto, en este momento el alumno reconocerá y será consciente de ellos. La función del profesor será la de mediador para que el alumno pueda llevar a cabo esa identificación.

En segundo lugar, se hace una clasificación y descripción de los errores. Corder distingue tres tipos: errores de omisión; de adición (de grafemas); y de sustitución o cambio «de un grafema por otro, [...] de acentos, [...] de palabra» (Alujas Vega, 2014, p. 33). A estos tres, Alujas Vega (2014) añade los de fragmentación y unión: «rotura o unión incorrecta» (p. 33) en la escritura de una palabra, como separar un prefijo o escribir juntas las dos partes de una palabra compuesta.

En tercer lugar, se realiza la selección y búsqueda del origen que provoca el error, es decir, se analizan las causas que han llevado al alumno a cometerlo; no es lo

mismo un error de comprensión, que otro cometido por falta de atención, por interferencia o por desconocimiento, por ejemplo.

En cuarto lugar, la evaluación y taxonomía del error servirá para que tanto profesor como alumno tomen consciencia del tipo de errores producidos y de cuáles son las dificultades personales, de tal forma que se adopten las medidas necesarias para superarlas.

4. Posibilidades del dictado en el aula de ELE

Con el fin de reflejar la versatilidad del dictado, a continuación, se exponen diversas posibilidades de explotación en el aula de ELE. Cada una de ellas presenta, a su vez, múltiples variaciones y prolongaciones; en este trabajo mencionaremos únicamente aquellas que, por sus resultados en la práctica, resultan más significativas.

Varios autores se han hecho eco de las diferentes posibilidades que ofrece el dictado como recurso didáctico y pedagógico, entre los que destacan Cassany, García Torralbo y de la Torre García, Hernández Mercedes o Ramírez López, entre otros. Sin embargo, en los párrafos que siguen solo se citarán de forma explícita los autores más relevantes en cada caso.

4.1. Dictado tradicional

Es la forma más conocida de dictado y, en la actualidad, la que peor valoración recibe. El procedimiento llevado a cabo en el aula es el siguiente: el profesor prepara un texto que dicta a los alumnos, y que estos copiarán individualmente. El protagonismo recae sobre el profesor, ya que es el encargado de dictar y de marcar el ritmo. La corrección se suele llevar a cabo en la pizarra, haciendo énfasis por lo general en la ortografía. Este tipo de dictado puede resultar interesante como método de evaluación al inicio del curso o para comprobar el nivel de los alumnos.

Cassany (2004) explica que, en realidad, esta modalidad participa tanto de rasgos gramaticales como comunicativos, puesto que al mismo tiempo que se requieren conocimientos gramaticales para la transcripción del texto (sobre la ortografía, por ejemplo), el alumno «tiene que comprender el significado y las palabras de un texto escrito que se lee en voz alta y, por tanto, tiene que actuar como receptor de una comunicación [...] Por ejemplo, si piden al alumno que escuche y que apunte las ideas

más importantes que se dictaron, el ejercicio es básicamente comunicativo» (p. 234). Todo dependerá, por tanto, del aspecto en el que se ponga énfasis. Puede resultar interesante a partir de un nivel B2, por ejemplo, dictar alguno de los microrrelatos de Eduardo Galeano o de Julio Cortázar y que después los alumnos comenten lo que han entendido, aquello que les ha sorprendido o llamado la atención y aquello que les ha gustado o disgustado. Se podría utilizar, por ejemplo, “Terapias” del libro *Historias de cronopios y de famas* de Cortázar:

Un cronopio se recibe de médico y abre un consultorio en la calle Santiago del Estero. En seguida viene un enfermo y le cuenta cómo hay cosas que le duelen y cómo de noche no duerme y de día no come.

-Compre un gran ramo de rosas -dice el cronopio.

El enfermo se retira sorprendido, pero compra el ramo y se cura instantáneamente. Lleno de gratitud acude al cronopio, y además de pagarle le obsequia, fino testimonio, un hermoso ramo de rosas. Apenas se ha ido el cronopio cae enfermo, le duele por todos lados, de noche no duerme y de día no come.

Esta modalidad tradicional de dictado puede presentar ligeras variaciones para otorgar mayor protagonismo a los alumnos. Cassany (2004) explica la propuesta de Davis y Rinvulcri (1988) que Ramírez López (s.f.) denomina «Dictado con mando a distancia», Surth (2012) llama «dictado sin pausa» (p. 170) y que Cassany bautizó como «dictado de casete». Y es que el profesor actuará en efecto como una máquina, que los alumnos, como si tuvieran un mando a distancia, controlarán. Así, estos podrán regular el ritmo de dicción estableciendo pausas o repeticiones a través de expresiones como «stop», «adelante», «atrás hasta...» o «repetir desde...» (Cassany, 2004, p. 236).

4.2 Dictado gramatical

Como su nombre indica, este tipo de dictado tiene como objetivo trabajar aspectos gramaticales, y resulta especialmente interesante para los aspectos que susciten dudas o provoquen dificultades a los alumnos. Se trata, al mismo tiempo, de un ejercicio de dictado y de transformación; y es que en él se dicta un texto, u oraciones sueltas, a las que los alumnos deben cambiar el tiempo verbal (de presente a pasado, por ejemplo), el número (de singular a plural o viceversa), el género (de masculino a femenino o viceversa), etcétera.

Por ejemplo, si la frase inicial del profesor es el poema de Bécquer *Los suspiros son aire y van al aire. Las lágrimas son agua y van al mar, dime mujer, cuando el amor se*

olvida, ¿sabes tú a dónde va?, el alumno realizará el cambio de número (El suspiro es aire y va al aire. La lágrima es agua y va al mar, decidme mujeres, cuando los amores se olvidan, ¿sabéis vosotros a dónde van?), y el cambio de tiempo verbal al pasado (Los suspiros eran aire y fueron al aire. Las lágrimas eran agua y fueron al mar, dime mujer, cuando el amor se olvidó, ¿supiste tú a dónde fue?) o al futuro (Los suspiros serán aire e irán al aire. Las lágrimas serán agua e irán al mar, dime mujer, cuando el amor se olvidará, ¿sabrás tú a dónde irá?).

También se puede utilizar este tipo de dictado para trabajar el léxico y no propiamente la gramática como, por ejemplo, los sinónimos o antónimos. Esta variante se realiza a modo de dictado de palabras. Los alumnos deben copiar la palabra dictada dentro de un contexto y, al mismo tiempo, encontrar otra voz que en ese mismo contexto pueda ser su antónimo o sinónimo o sin ser propiamente sinónimo guardar cierta relación (como ejemplo, si estamos hablando de una fiesta de cumpleaños, los alumnos pueden hacer referencia a las palabras tarta y pastel). Un voluntario puede ir apuntando las palabras que el profesor dicta en la pizarra. Después los alumnos compararán por parejas las palabras que han encontrado, para acabar con una puesta en común entre todos (Beneito Pérez, 2013, p. 225).

4.3. Dictado por parejas

Esta modalidad consiste en dictar un texto entre dos personas, que se sentarán al lado o una enfrente de la otra. Es necesario que haya el espacio suficiente como para que las parejas no se molesten entre sí. Es interesante, además de explicar la mecánica y contextualizar el dictado, que el profesor dé ciertas pautas o consejos sobre «lo que se tiene que hacer para dictar bien un texto: vocalizar con la boca despejada, mirar al compañero, hacer la entonación adecuada, etc.» (Cassany, 2004, p. 237), dado que los alumnos no están acostumbrados a hacerlo. El dictado en cuestión se compone de las dos partes complementarias de un mismo texto, donde se han eliminado palabras diferentes, que los alumnos obtendrán a través del dictado de la pareja para así completar el texto. Como actividad previa al dictado, los alumnos leen su hoja y el profesor aclara las dudas de vocabulario que puedan tener. Una vez terminado, la corrección se realizará mediante el intercambio de las copias y la comparación con el texto del compañero.

Este tipo de dictado resulta interesante puesto que, «además del trabajo gramatical y de comprensión oral, se ejercita la memoria y la lectura en voz alta en una situación real» (Cassany, 2004, p. 237). Al mismo tiempo, los alumnos son los verdaderos protagonistas, ya que son ellos los que dictan, escriben y se corrigen.

Este tipo de prácticas viene corroborado por los estudios de García Torralbo y de la Torre García (2009) y Hernández Mercedes (2012). Gómez Sacristán y Benítez Pérez (2004) en su propuesta didáctica de la poesía en el aula de ELE presentan un dictado por parejas para nivel inicial es decir, para alumnos que estén finalizando el nivel A2, a partir del poema “Biografía” de Gabriel Celaya, tras el cual se plantea la posibilidad de trabajar la expresión de opinión, de sugerencias o el imperativo:

A: No cojas la cuchara con la mano izquierda.

B: _____

A: Dobla bien la servilleta.

B: _____

A: Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece.

B: _____

A: Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero.

B: _____

A: ¿Le parece a usted correcto que un ingeniero haga versos?

B: _____

A: Si sigues con esa chica te cerraremos las puertas.

B: _____

A: No seas tan loco. Sé educado. Sé correcto.

B: _____

A: ¡Ay, sí, no respirar! Dar el no a todos los nos.

B: _____

Alumno B

A: _____

B: No pongas los codos en la mesa.

A: _____

B: Eso, para empezar.

A: _____

B: ¿Dónde está Tanganika? ¿Qué año nació Cervantes?

A: _____

B: Eso, para seguir.

A: _____

B: La cultura es un adorno y el negocio es el negocio.

A: _____

B: Eso, para vivir.

A: _____

B: No bebas. No fumes. No tosas. No respires.

A: _____

B: Y descansar: morir.

4.4. Dictado de pared. El copista y el mensajero

Estudiosos como Cassany (2004), García Torralbo y de la Torre García (2009), entre otros, han destacado la importancia de este tipo de dictado por la implicación directa que el alumno tiene en su desarrollo.

Este dictado se realiza por parejas: uno de los alumnos actúa de mensajero y el otro de copista. El texto, las frases o las palabras que se dictarán se colocarán en una de las paredes de la clase; el alumno mensajero tiene que ir a la pared a leerlo, intentar memorizarlo, volver hasta el copista que se queda sentado a la mesa, y dictarle lo que pueda recordar del texto. Se harán tantos viajes como sean necesarios hasta que el texto haya sido totalmente copiado. Tal y como Hernández Mercedes (2012) explica, «la actividad consiste en reconstruir el texto lo antes posible y con el menor número de errores» (p. 77).

Este tipo de dictado es muy útil porque facilita el intercambio de roles durante la actividad de manera natural: mensajero y copista pueden cambiar su papel, por ejemplo, en cada frase, en cada párrafo, etcétera, de manera que trabajen simultáneamente la comprensión, la expresión, la memorización y pongan en marcha todas las estrategias de aprendizaje que tienen a su alcance: recursos mnemotécnicos, traducción, síntesis, sinopsis, etcétera. Cabe destacar, pues, el protagonismo del alumno que se mueve, memoriza, dicta, copia y corrige, sin dejar de lado otros aspectos, como el trabajo cooperativo, las estrategias de aprendizaje o la correcta dicción de los enunciados.

Un ejemplo de cómo se puede aplicar este tipo de dictado en niveles superiores sería escogiendo una serie de expresiones (coloquiales, idiomáticas, ... en lugar de un texto) que copista y mensajero se tendrán que dictar por turnos. Al final, la pareja

releerá lo que han copiado para corregir posibles errores, y decidirá conjuntamente el significado de cada una de ellas, proponiendo un contexto en el que se podrían utilizar. Por ejemplo, las expresiones formadas con animales, tan abundantes en español, como *ser un lince*, *matar dos pájaros de un tiro*, *atar perros con longanizas* o *dar gato por liebre*. En el nivel medio, el procedimiento en el aula variará sustancialmente: tras finalizar el dictado y su revisión, el profesor entregará una relación de enunciados con posibles sentidos de estas expresiones, que los alumnos, por parejas, tendrán que asociar. En el caso de los modismos anteriormente mencionados, los sentidos propuestos serían *ser muy listo*, *conseguir dos cosas a la vez*, *haber mucha abundancia* y *engañar a alguien*, respectivamente. Otra posible variación del ejercicio es facilitar tres opciones para cada expresión y un contexto comunicativo; los alumnos, tras la lectura del contexto facilitado, deberán elegir cuál es la que consideran adecuada y por qué. En los niveles más bajos se pueden dictar adivinanzas, que además por su rima son más fáciles de memorizar para el mensajero. Después, por parejas los alumnos las resolverán.

4.5. Dictado colectivo

Se trata de un dictado entre todos los alumnos de clase, que tiene bastante en común con una redacción. El profesor propone un tema, y se escoge un personaje (por ejemplo, un extraterrestre) que se puede presentar de forma visual a través de un dibujo en la pizarra, una fotografía, etcétera. A continuación, el docente formula una serie de preguntas para caracterizar al personaje, del tipo: *¿cómo se llama?*, *¿dónde vive?* o *¿qué hace?* Los alumnos responderán estas preguntas escribiendo frases completas.

En el desarrollo posterior de la actividad puede haber variantes: algunos autores proponen que al final se mezclen las respuestas de los alumnos, de forma que solo se recoja en la pizarra una única respuesta para cada pregunta, cuyo resultado será una descripción original y divertida.

Cassany (2004) propone que, tras las preguntas, los alumnos vayan dictando por turnos sus frases y que el resto las escriba, hasta tener un texto más o menos extenso. Los posibles errores que pudieran contener los textos, serían corregidos antes del dictado. Una vez realizado este, los alumnos, bien individualmente bien por parejas, ordenarán las frases, las rescribirán, las completarán..., para obtener un texto con

sentido. En otras palabras, escribirán una redacción partiendo de las frases dictadas. Por último, los alumnos o parejas leerán su composición al resto de la clase.

Lo más destacable de este dictado es que se trabajan la creatividad y la escritura, y el hecho de que se realice de forma colectiva favorece la colaboración y unión de la clase.

Esta modalidad de dictado presenta dos variantes: la primera es la que Hernández Mercedes (2012) llama «dictado de tiras» (p. 74). En lugar de ser el profesor el que propone preguntas, en este dictado se distribuyen a los alumnos tiras que contienen una frase. Estos tendrán que dictar sus frases y el resto escribirlas, para después construir una historia.

En la segunda variante, un alumno empieza diciendo una frase (esta vez no la habrá escrito con anterioridad) que el resto de la clase deberá escribir, otro añadirá otra, y así sucesivamente hasta crear una historia entre todos. Es una actividad que se realiza de forma espontánea, de tal manera que resulta creativa, y se trabaja la imaginación a la vez que se realiza un dictado más bien original.

4.6. Dictado con espacios

Es un tipo de dictado que resulta especialmente interesante para los alumnos de niveles más bajos, o para utilizar textos demasiado extensos o complejos como canciones. Se entrega a los alumnos el texto con una serie de espacios en blanco o huecos. El profesor dicta el texto, o utiliza un documento sonoro, y los alumnos completarán esos vacíos. Si el nivel es muy bajo, la actividad puede resultar frustrante por la dificultad para discernir sonidos o para separar palabras en la cadena hablada en esa etapa de la instrucción. Para evitar dicha frustración, en lugar de dejar espacios en blanco, estos se pueden sustituir por dibujos, imágenes..., que ayuden al estudiante al reconocimiento del vocabulario.

Una variante de este dictado, apropiada para alumnos de niveles avanzados, consiste en que el profesor durante el dictado omita una o varias palabras, lo que indicará con tantas palmadas o golpes como palabras no dictadas. La diferencia, en este caso, radica en que los alumnos no podrán rellenar los huecos gracias a la audición del texto original, sino que serán ellos mismos los que deban encontrar las palabras correspondientes fijándose en el contexto de cada caso.

Hernández Mercedes (2012, p. 73) propone un fragmento de «Las doce uvas» que habla «sobre costumbres y tradiciones españolas» para este tipo de dictado:

La Puerta del Sol, es una plaza de Madrid muy conocida. Está situada en la parte vieja de la capital, en un barrio con toda clase de tiendas, grandes almacenes, agencias de viajes, hoteles, restaurantes. Es un sitio con mucha vida de día y de noche. Todos los años, en la Nochevieja este lugar ocupa la atención de todos los españoles ...

4.7. Dictado cantado/musical

Este dictado se lleva a cabo a través de una canción —o un fragmento— tal y como su nombre ya sugiere, es decir, no es el profesor el encargado de dictar. Los alumnos deberán anotar durante una primera escucha todo lo que les sea posible, para durante una segunda escucha intentar completar los espacios que les hayan quedado. Después, se dividirá la clase en grupos para que los alumnos comparen y completen sus textos. Al final, se corregirá a través de una puesta en común o se distribuirá o proyectará la letra completa.

Cabe destacar la importancia de escoger una canción que tenga un especial interés en algún aspecto, pues de esta forma servirá como puente para actividades posteriores. Por ejemplo, «La tortura» de Shakira y Alejandro Sanz puede resultar propicia para hablar en un nivel B2 sobre la expresión de sentimientos, así como sobre acciones pasadas, al mismo tiempo que se repasan el subjuntivo y algunas expresiones presentes en la letra. También «Jueves» de La Oreja de Van Gogh resulta interesante en los niveles inferiores por la abundancia de formas pronominales, además de por tratar el tema de los atentados del 11-M. En un nivel más elevado, tal y como propone Betti (2004), resulta adecuado el texto de la canción «Papá cuéntame otra vez» de Ismael Serrano para tratar aspectos socioculturales, políticos o históricos —en ella se habla de fascistas, guerrillas, dictadores, y se mencionan distintos países— que se comentarán entre los alumnos, entre los que se puede incluso proponer un debate. También «México insurgente» del mismo cantante puede resultar interesante para tratar del contexto hispanoamericano.

En este tipo de dictado es conveniente proporcionar a los estudiantes que cursen niveles bajos el número de palabras de cada verso y las letras que estas contienen. Por

ejemplo, si estamos trabajando las descripciones y queremos utilizar la canción de Mecano *Los amantes* y de esta los versos: «Soy educado caballero / bello, cortés y amable compañero / un codiciado soltero», se facilitará a los alumnos el siguiente esquema:

--- -----
-----, ----- - -----

4.8. Dictado incompleto

En esta modalidad de dictado, que Ramírez López (s.f.) denomina *dictado colgado*, el profesor empieza dictando de la forma tradicional, y los alumnos escriben lo que escuchan. Sin embargo, en distintos momentos el profesor hace pausas, dejando frases sin terminar (colgadas, de ahí el título), de forma que los alumnos las completarán a su manera. De esta forma, el texto tendrá dos componentes: el dictado y la redacción, al mismo tiempo que se trabaja la imaginación. Al final, se puede hacer una puesta en común en voz alta en la que los alumnos compartirán sus textos con el resto de la clase.

Es recomendable realizar este tipo de dictado en parejas o pequeños grupos porque se ha comprobado que con el trabajo cooperativo aumenta la creatividad de los discentes y las composiciones resultantes son más originales y contienen menos errores.

Cassany (2004, p. 243) propone el siguiente ejemplo para esta modalidad:

Había una vez un ratoncito muy divertido que se llamaba Petrus. Estaba muy cansado de vivir en el pueblo y decidió irse a descubrir mundo. → *Escribe dos frases explicando cómo era físicamente este ratoncito.*

Cogió el camino del norte y empezó a caminar decidido. Poco después oyó llorar a alguien detrás de unos arbustos. Se acercó y vio a un gato pequeñín. → *Escribe dos frases explicando cómo era físicamente el gato.*

El gato le explicó que estaba solo y que no tenía a nadie en el mundo. El ratoncito le dijo que el mismo le haría compañía. Y se fueron los dos caminando. Poco después oyó a alguien llorar detrás de un árbol. → *Explica quién había y lo que pasó; termina la historia.*

4.9. Dictado rayo

El profesor muestra durante un breve espacio de tiempo (de ahí lo de rayo) una tarjeta que lleva escrita una palabra que el alumno debe reproducir, de ahí que deba prestar especial atención a todos los detalles.

Se trata de «un buen ejercicio para retener el aspecto de la palabra, incluyendo sus dificultades ortográficas, con un grado de atención máximo» (Ramírez López, s.f.). Resulta especialmente útil en los primeros niveles del aprendizaje cuando los alumnos comienzan a familiarizarse con el vocabulario, de ahí que sea un dictado de palabras y no de texto u oraciones, lo que lo convierte en mucho más accesible para los alumnos que estén comenzando a aprender español. No obstante, puede incrementarse la dificultad en función del nivel de la clase. Por ejemplo, si en un nivel inicial una palabra como verano o vacaciones es interesante para que los alumnos se fijen en las palabras que se escriben con el grafema v, en un nivel avanzado se puede utilizar una palabra como *ahuyentar*. Si estamos trabajando los alimentos o la cocina y queremos que los alumnos repasen las grafías “ll” / “y”, podemos proponer una lista con palabras como, *cuchillo, cucharilla, palillo, bayeta, desayuno, galleta, vainilla, yema, tortilla, pollo, ...*

La actividad puede completarse con las explicaciones de las palabras utilizando el dictado como “trampolín” para trabajar el léxico. Por ejemplo, se dispone la clase en pequeños grupos para que hagan hipótesis acerca del sentido de las palabras que no conozcan, y las contextualicen en un enunciado. Al final, se pueden aclarar las dudas entre todos, en una puesta en común.

4.10. Semidictado por palabras

En esta actividad no se dicta propiamente en el sentido en que no hay comprensión auditiva. García Torralbo y de la Torre García (2009) resumen así este dictado: «el profesor presenta unas tarjetas con imágenes que el alumno debe identificar y escribir el nombre» (p. 7). Es decir, al reconocimiento de una imagen le sigue el reconocimiento de cómo se escribe en español. Después, se realizará una corrección en grupo en la que los alumnos irán diciendo en voz alta aquello que han visto en las tarjetas, mientras otro u otros alumnos las escriben en la pizarra, para comprobar que todo el mundo las ha escrito bien.

Resulta interesante esta propuesta para trabajar el léxico especialmente en los inicios del aprendizaje de español, cuando los alumnos no tienen aún el nivel suficiente para escribir textos o frases. Al mismo tiempo, se pueden seleccionar palabras más complicadas ortográficamente a medida que pase el tiempo y el nivel avance. Por tanto, se podrían utilizar las imágenes correspondientes a palabras similares a las que se pueden utilizar en el dictado rayo. Cuando se trata de los niveles A1 y A2, además, se puede pedir a los alumnos que acompañen las palabras del artículo correspondiente, para trabajar así el género y número al mismo tiempo.

Una variante puede consistir en entregar las tarjetas con imágenes a los alumnos, y que estos por turnos vayan dictando al resto de sus compañeros cada una de las palabras que reconocen ahí representadas. En caso de que el grupo fuera muy grande, se puede dividir en dos de tal forma que haya dos cartones de imágenes que una vez finalizado se intercambiarán entre ellos. A continuación, se propone un ejemplo del tipo de tarjeta que se podrían utilizar, en este caso para trabajar el ámbito de las profesiones:





4.11. Dictado de secretaria

Esta modalidad de dictado, adecuada para niveles avanzados, ha sido descrita por Cassany (2004) y García Torralbo y de la Torre García (2009). El profesor lee el texto a velocidad normal, y los alumnos deben escribir lo que puedan. Después, por parejas o grupos, deberán reconstruirlo poniendo en común aquello que cada uno ha conseguido anotar. Una variante consistiría en pedir a los alumnos que, en lugar de reconstruir el texto, lo redacten a su manera, aunque manteniendo el sentido del contenido original.

Para que los alumnos puedan autocorregir sus versiones, se les mostrará el texto completo. Además, el dictado se puede llevar a cabo en dos tiempos: una primera lectura tras la que se dejará tiempo para el trabajo grupal, y después una segunda lectura en la que los alumnos completarán y corregirán sus notas, para volver entonces a realizar una puesta en común y una reconstrucción definitiva.

Es destacable que en este tipo de dictado se trabaja la toma de notas, algo infrecuente en otro tipo de actividades, así como la memoria —al intentar reconstruir el texto de manera fiel—, la colaboración y el trabajo en equipo. Resulta también interesante la participación de los alumnos, tanto en la reconstrucción como en la autocorrección.

El llamado *Dictado veloz* podría considerarse como una variante de esta modalidad. Tal y como lo define Surth (2012), «es una técnica en la que el docente tendrá que dictar una lista de aproximadamente 15 palabras a rápida velocidad, de modo que sea casi imposible para los estudiantes copiarlas todas» (p. 170). Las palabras del listado estarán relacionadas, por ejemplo, pertenecerán al mismo campo semántico, y en consonancia con lo que se esté trabajando. Se pueden utilizar, por tanto, palabras como las del dictado rayo.

Tras el dictado, los alumnos, por parejas o en pequeños grupos, compararán sus resultados para completar el listado de palabras en caso de que no hubieran conseguido anotar todas. Los objetivos de esta modalidad son los mismos que los del dictado de secretaría: trabajar la memoria, la cooperación entre los estudiantes... Además, los listados de palabras son el primer paso para la redacción de notas.

4.12. Dictado telegráfico

Se trata de una modalidad de dictado que se asemeja al contenido de un telegrama: el profesor no dicta frases completas, solo se dictan palabras con significado semántico, es decir, nombres, adjetivos, adverbios y verbos, estos últimos en su forma de infinitivo. Tras el dictado del texto, los discentes realizarán una labor de reconstrucción añadiendo las palabras gramaticales que faltan (como artículos y preposiciones, por ejemplo) y conjugando el verbo en el tiempo y modo adecuados. «El objetivo del dictado telegráfico -o del dictado indio- es trabajar la morfología y las partículas gramaticales de la oración» (Cassany, 2004, p. 244). A modo de ejemplo, si el profesor dicta palabras como “Alejandro hacer la compra después preparar comida mujer”, el alumno compondrá una frase semejante a “Alejandro ha ido a hacer la compra para después preparar la comida a su mujer”.

4.13. Dictado de oraciones ambiguas

En este tipo de dictado el alumno tiene dos tareas fundamentales; en primer lugar, transcribir una serie de oraciones ambiguas que el profesor dicta, y, en segundo lugar, tras unos minutos de reflexión, interpretar el sentido de lo dictado. Posteriormente, en parejas o pequeños grupos, se cotejará tanto la transcripción como la interpretación realizada. Al final, se hará una puesta en común entre toda la clase y se trabajará la doble interpretación de las oraciones, inventando situaciones, por ejemplo, de manera de que todo quede contextualizado y claro.

Surth (2012) señala las ventajas de esta modalidad de dictado: «Al realizar este tipo de ejercicios podemos [...] reforzar las diferencias en significado que conlleva la entonación y el ritmo en las oraciones» (pp. 170-171). Un ejemplo del tipo de oraciones ambiguas que se pueden dictar sería las que contienen un gerundio que complementa a un verbo de percepción física y psíquica, como “los encontramos saliendo de casa”, o “le vi cruzando la calle”. La falta de contexto no permite conocer quién realiza la acción: quién sale, si ellos o nosotros –en el primer caso–, y quién estaba cruzando la calle, si yo o él –en el segundo caso–.

5. Conclusiones

Se ha reflejado a lo largo de este trabajo lo beneficioso del dictado, no solo por el hecho de que los alumnos estén activos durante todo el ejercicio sino también por la rapidez de sus resultados, ya sea en la comprensión oral o en la ortografía, entre otros. Al mismo tiempo, se ha defendido como una actividad adecuada para todo tipo de alumnado, con indiferencia de la edad o los intereses, y que por su versatilidad (tal y como se ha hecho patente) se puede adecuar tanto a estos parámetros como al nivel de los estudiantes. Además, Martínez Luna y González Piñeiro (s.f.) recuerdan que existen «inmensas posibilidades de convertir al dictado en un acto comunicativo, en el cual los alumnos desarrollan las cuatro habilidades básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir». Cabe puntualizar que, si bien en este caso el dictado lo hemos enfocado al aula de ELE, se trata de una actividad igualmente destacable en la enseñanza de la primera lengua o en casos de alfabetización.

Asimismo, se han propuesto algunas de las más interesantes puestas en práctica del dictado, puesto que precisamente la variedad a la hora de llevarlo a cabo puede

considerarse una de las claves para su éxito, para superar así esa concepción monótona que se tenía del dictado tradicional. Hablamos, en efecto, de variar en la técnica de dictar, en el tipo de texto seleccionado, en la forma de trabajo (individual, parejas, grupos...) o aún la forma de corrección. De hecho, Cassany (2004) apunta que «la forma tradicional de corrección, en la que algún alumno anota el dictado en la pizarra para poder corregirlo después ante el resto de compañeros, transmite valores no necesariamente positivos sobre la tarea» (p. 248). Así, aplicar todo esto sería una forma de sacar partido de esta actividad que tantas posibilidades ofrece y, con ello, tantos beneficios y competencias que abordar.

Merece igualmente la pena poner énfasis en el empleo del dictado como actividad trampolín de la que derivarán otras. Así, considerando la amplia gama de modalidades que presenta, no resultaría disparatado comenzar las clases con un dictado, alternado los tipos y utilizándolo como una actividad de precalentamiento que avance los contenidos que se trabajarán más tarde en el aula, ya sean de tipo fonético-fonológico, como gramatical o léxico.

Por último, hay que subrayar el interés por que el profesorado se sirva de todo tipo de recursos que tenemos hoy en día a nuestro alcance, gracias en gran medida a las nuevas tecnologías, de tal manera que se ponga énfasis en el contexto de la vida cotidiana a la hora de hacer el dictado: se puede dictar una noticia o repartirla para que los alumnos la dicten, o se pueden utilizar documentos sonoros como extractos de programas de radio o televisión, entre otros. Para los niveles más bajos, se seleccionarán fragmentos más cortos, más sencillos, más claros —que incluso se pueden ralentizar a través de programas informáticos muy extendidos y conocidos por los usuarios y menos complejos de lo que pensamos—. En cualquier caso, el profesor siempre puede hacer pausas y facilitar las aclaraciones necesarias para que los alumnos no se pierdan.

6. Bibliografía

Alujas Vega, A. (2014). ¿Son útiles los dictados para el aprendizaje de segundas lenguas? *PublicacionesDidacticas*, 51, pp. 28-35. Recuperado de <https://goo.gl/i3OguO> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Beneito Pérez, J. M. (2013). Español lengua extranjera: actividades de aula orientadas a la comunicación efectiva y la vivencia afectiva. En: *Plurilingüismo y enseñanza de ELE*

en contextos multiculturales. *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE*. Málaga, pp. 217-228. Recuperado de <https://goo.gl/XBM3Hz> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Benítez Pérez, P. (1988). Dictado y segundas lenguas. En: *El español como lengua extranjera. Aspectos generales. Actas de las primeras jornadas pedagógicas y del primer congreso nacional de ASELE*. Málaga, pp. 30-37. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0033.pdf [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Betti, S. (2004). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50, pp. 26-33. Recuperado de <https://goo.gl/gzgR3O> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Brines Gandía, J. (s.f.). Expresiones con animales. *RutaELE*. Recuperado de <https://goo.gl/Te1nbH> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Cassany i Comas, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, pp. 229-250. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600213> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Cortázar Descotte, J. (1962). Terapias. *Historias de cronopios y de famas*. Recuperado de <https://goo.gl/iItKOO> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Fraca de Barrera, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Investigación y Postgrado*, 22(1), pp. 93-108. Recuperado de <https://goo.gl/3e9zf8> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

García Torralbo, M. & de la Torre García, N. (2009). Deconstruyendo dictados. *V Encuentro brasileño de profesores de español. Suplementos marcoELE*, 9. Recuperado de <https://goo.gl/3ennkx> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Gómez Sacristán M.^a L. & Benítez Pérez, P. (2004). La poesía en el aula de ELE: propuesta didáctica. En: *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica*. Río de Janeiro, pp. 297-308. Recuperado de <https://goo.gl/vcWd5h> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Hernández Mercedes, M.^a P. (2012). El dictado como instrumento para promover la interculturalidad en el aula ELE. Propuestas para el nivel A1. En: *Actas del I Encuentro práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India*. Nueva Delhi, 2011, pp. 67-80. Recuperado de <https://goo.gl/wymFTe> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Marcano, A., Salazar, T. & Tábata, D. (2010). Estrategias didácticas para mejorar la práctica del dictado, como herramienta para reforzar la lectura y la escritura. *Monografías.com*. Recuperado de <https://goo.gl/AippOU> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Martínez Luna, N. E. & González Piñeiro, G. E. (s.f.). El uso del dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo. *Ilustrados.com*. Recuperado de <https://goo.gl/VG0HeK> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Martín Peris, E. *et al.* (2008). Interlengua. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de <https://goo.gl/TAA46H> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Moya Corral, J. A. & García Widemann, E. (1988). El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad. En: *ASELE Actas I 1988*, Granada, pp. 203-210. Recuperado de <https://goo.gl/ofvVIW> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Perea Ortega, A. J. & Perea Ortega, M.^a A. (2013-2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *CAUCE*, 36-37, pp. 237-250. Recuperado de <https://goo.gl/2qDrXw> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Ramírez López, K. (s.f.). 11 formas de convertir el dictado en una gran herramienta. *Maestra de Primaria*, 87. Recuperado de <https://goo.gl/QZiMBd> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Real Academia Española (2014). Dictar. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a edición). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DhGuc4t> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Rodríguez Abella, R. M.^a (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. En: *Atti del XX Convegno Associazione Ispanisti*

Italiani, 2, 2002, pp. 233-244. Recuperado de <https://goo.gl/N4h5g6> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Surth, L. (2012). El dictado – Vieja herramienta, nuevas perspectivas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, *Educare*, 16(1), pp. 160-174. Recuperado de <https://goo.gl/OPCnIG> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].

Tena Tena, P. (1999). Dictados para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 11. Recuperado de <https://goo.gl/RFMLXS> [Fecha de consulta: 23 abril 2017].