DICTADO Y SEGUNDAS LENGUAS *

Pedro BENITEZ PEREZ
Departamento de Filología
UNIVERSIDAD DE ALCALA DE HENARES

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, cada nuevo método creado ha sentido la necesidad de replantearse la utilización del dictado como ejercicio práctico en el aula, sufriendo éste suerte diversa. Así, si en el método clásico o gramatical, que se caracterizaba por la primacía de la traducción y el conocimiento de la lengua escrita, ocupaba un lugar de privilegio, en el método comunicativo, en el que interesa principalmente la comunicación a nivel oral, el dictado ha pasado a un segundo, por no hablar de un tercer o cuarto plano (1).

En la actualidad, son muchas las razones que se dan para justificar el no usarlo. Sawyer y Silver presentan como la más común el que los estudiantes no deben ser introducidos en el nivel ortográfico de la segunda lengua hasta no conocer bien sus sonidos (2); pero, como ellos mismos, defensores del dictado, confiesan, es difícil, ya que normalmente el alumno "has learned the foreing language more from textbooks than from speech" (3); y, puntualizamos nosotros, el libro llega al alumno aún antes de conocer quién será el profesor, lo que hace que, incluso sin tener ningún conoci-

* Este trabajo ha sido posible gracias a una ayuda económica del Consejo Social de la Universidad de Alcalá de Henares.

1) Una breve, pero clara, explicación de diversos métodos de enseñanza de segundas lenguas en Francisco Marcos Marín y Jesús Sánchez Lobato, **Lingüística Aplicada**, Madrid, Síntesis, 1988. Págs. 49-61.

2) J. Sawyer y S. Silver, "Dictation in Language Learning", en **Language Learning**, 11, 1 y 2 (1961), pág. 34.

3) Ibidem.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

miento de la nueva lengua, ya toma contacto con sus grafías, y, en muchos casos, juega a descubrir sus correspondencias fonéticas.

Otra de las razones que desaconseja su práctica es que, según algunos, no representa una habilidad que el estudiante deba mostrar en su vida diaria; sin embargo, George S. Pappas señala que "We frequently write down telephone numbers, addresses, instructions, messages, shopping lists and notes as they are dictated to us" (4); y qué otra cosa hace el estudiante en clase sino practicar este ejercicio, cuando anota las explicaciones gramaticales del profesor, los comentarios de un compañero o los ejercicios que tiene que realizar en casa.

En el presente trabajo, nos proponemos hacer lo que podríamos considerar una defensa del dictado, para lo cual creemos necesario plantearnos tres preguntas: ¿cómo?, ¿para qué? y ¿por qué?, es decir, ¿cómo presentarlo en el contexto general de la clase? ¿qué objetivos se persiguen al realizarlo? y, la que es quizá la pregunta que más nos interesa en este momento, ¿por qué utilizarlo en la enseñanza de español como segunda lengua?

¿COMO?

Aunque George S. Pappas piensa que, en las clases de lengua materna, las frases deben ser dictadas una sola vez, y nunca, sin excepción, el profesor debe repetirlas (5), son muchos los autores que, al referirse a su uso en el aprendizaje de una segunda lengua, coinciden al afirmar que debe haber tres etapas en cada dictado: en la primera, el profesor lee, sin interrupciones, todo el texto; en la segunda, la lectura es lenta, para que el alumno pueda copiar lo que oye; y en la tercera de las etapas, se lee de nuevo todo el texto con la intención de que el alumno pueda rectificar sus errores.

Sawyer y Silver proponen que cada dictado se realice en tres días distintos, siguiendo en cada uno de ellos el mecanismo señalado. Después de la primera sesión, los errores son marcados pero no corregidos; en la segunda, el alumno tiene que intentar rectificar sus faltas, tras lo cual entrega el trabajo al profesor, que, a su vez, le dará una copia del texto dictado, para que pueda estudiarlo e, in-

4) George S. Pappas, "You Mean You Still Give Dictation?", en **Language Arts**, 54, 8 (1977), pág. 937.
5) Ibidem.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

cluso, memorizarlo; en la tercera de las sesiones, el alumno, que conoce ya el texto, debe poder reproducirlo sin errores (6).

Marc-André Béra (7), por su parte, propone que la primera lectura se haga a una velocidad normal, próxima a la del locutor de radio, y que tras ella, los alumnos sean invitados a hablar del texto, y mostrar así los conocimientos adquiridos en esa primera fase. La segunda lectura debe ser lenta, aunque sin destruir la línea melódica de la frase; una vez terminada, los estudiantes tienen que mostrar de nuevo su comprensión del texto. Aquí, se haría el dictado propiamente dicho, utilizando la técnica de grupo de palabras, repitiendo cada uno de ellos dos veces. La que él llama tercera lectura, cuarta según nuestras cuentas, se haría a una velocidad normal, próxima, según sus palabras, "à la façon des comédiens qui lisent leur texte pour l'apprendre" (8); tras ella, los alumnos tienen tiempo para releer el texto y completarlo.

Nuestra propuesta sigue también tres etapas: velocidad normal (señalando pausas, énfasis y otros elementos de la entonación), lenta (con una doble lectura, para que los alumnos puedan copiar) y normal (para dar la posibilidad de reconstruir palabras o frases que quedaron inconclusas); hasta aquí, por tanto, seguimos una práctica más o menos generalizada. La novedad de nuestro método es la siguiente: todos los miembros del grupo escriben en sus respectivas mesas de trabajo, a excepción de uno que lo hace en el encerado, una vez terminado el ejercicio, otro alumno señala las faltas que él considera que ha cometido su compañero, y, finalmente, todos los demás estudiantes participan de la corrección señalando otros posibles errores. Como vemos, un ejercicio que, aparentemente, es una actividad individual, lo convertimos en un trabajo colectivo con la participación de un número alto de personas. Evidentemente, el alumno tiene que hablar en la lengua que está estudiando. Este ejercicio sirve al profesor para aclarar no sólo problemas ortográficos, sino también gramaticales, además de poder dar información cultural, nuevos términos léxicos..., teniendo como base, siempre, el texto dictado.

---

6) J. Sawyer y S. Silver, art., cit., pág. 41.
7) Marc-André Béra, "La dictée-contrôle de rentrée", en **Les langues modernes**, LX, 1 (1966), págs. 1-7.
8) Ibidem, pág. 2.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

¿PARA QUE?

El tema que hoy nos ocupa no ha gozado de la atención ni de pedagogos ni de lingüistas; así, si no tenemos en cuenta las alusiones que a él se hacen en libros sobre metodología y adquisición de segundas lenguas, la bibliografía existente se reduce a una docena de artículos de desigual interés (9).

Dos tipos distintos dominan entre ellos: unos se caracterizan por describir las técnicas del dictado, poniendo atención en la forma de señalar los errores cometidos y en la puntuación; de los que el artículo de Marc-André Béra es un buen ejemplo (10). Otros presentan investigaciones en las que este ejercicio ha jugado un papel predominante, con la pretensión de ver si el dictado puede ser elemento clave para medir conocimientos. Spolsky identifica la existencia de tres períodos distintos en lo que a pruebas evaluadoras se refiere: la fase precientífica, en la que las pruebas eran elaboradas por el mismo profesor sin seguir criterios de objetividad; la psicométrica-estructuralista, surgida de la relación entre psicólogos de la educación y lingüistas estructuralistas, y en la que la objetividad estadística era importante, por lo que las pruebas tenían carácter homogéneo y estaban compuestas a base de mínimas unidades lingüísticas que medían la pronunciación, la gramática, el vocabula-

---

9) Además de los artículos ya citados, Edward S. Joynes, "Dictation and Composition in Modern Language Teaching", en **Modern Language Association Publications,** XV, I (1900), págs. XXV-XXX; Rebeca M. Valette, "The Use of the Dictée in the French Language Classroom", en **Modern Language Journal,** 48, 7 (1964), págs. 431-434; John W. Oller, Jr., "Dictation as a Device for Testing Foreign-Language Proficiency", en **English Language Teaching,** 25, 3 (1971), págs. 254-259; C. M. B. Brann, "Dictation as an Aural Test: An Essay in Error Analysis", en **IRAL,** X, 4 (1972), págs. 361-368; Patricia Irvine, Parvin Atai y John W. Oller, Jr., "Cloze, Dictation, and the Test of English as a Foreign Language", en **Language Learning,** 24, 2 (1974), págs. 245-252; Lucile Ducroquet, "The Dictation-An Outdated Exercise?", en **System,** 7 (1979), págs. 125-129; Diana S. Natalicio, "Repetition and Dictation as Language Testing Techniques", en **Modern Language Journal,** 63, 4 (1979), págs. 165-176; C. W. Stansfield, "Dictation as a Measure of Spanish Language Proficiency", en **IRAL,** XIX, 4 (1981), págs. 347-351; Akira Hagiwara y Kukinori Kuzumaki, "An Analysis of Errors in Listening Dictation with Specific Reference to the Cause of Misperception of English Pronunciation", en **System,** 10, 1 (1982), págs. 53-60; Christopher Clearly, "Should Spelling Count in Dictation?", en **Modern English Teacher,** 14 (1986), págs. 19-20; Christopher Clearly, "Pragmatic Dictation: The Effect of a Double Exposure", en **System,** 16, 1 (1988), págs. 69-75.

10) Marc-André Béra, art. cit.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas

Centro Virtual Cervantes

rio...; por último, hay que señalar la fase psico-sociolingüística, que toma conceptos de la psicolingüística y de la sociolingüística, pruebas que pretenden medir el conocimiento lingüístico global del alumno, para lo que se usa la técnica "cloze", el dictado, la entrevista oral..., que se ven como elementos que llevan implícitamente la utilización de más de una destreza lingüística (11); aquí se insertan los artículos a los que hacemos alusión.

En 1964, Valette da a conocer un trabajo realizado en la "University of South Florida", de la que toma como corpus de estudio dos grupos del primer curso de francés. En uno de ellos se practicó el dictado todos los días durante un semestre; en el otro, sólo se hicieron tres o cuatro en el mismo período de tiempo; el examen final, que incluía este ejercicio, fue el mismo para todos los estudiantes. La investigadora concluye diciendo que el dictado es un buen medio para medir los conocimientos de los estudiantes, sobre todo de aquellos que no lo han practicado habitualmente, por lo que desaconseja su práctica (12). Sin embargo, en 1977 cambia de opinión al ver que, mediante este tipo de ejercicio, no sólo podemos medir las posibilidades de discriminación fonética del estudiante y sus habilidades ortográficas, sino también su comprensión oral (13), por lo que resultaría un buen instrumento para medir el conocimiento global que se tiene de una lengua.

Cien estudiantes que realizaron el examen de colocación del programa de Inglés como Segunda Lengua de la "University of California at Los Angeles", son materia de estudio de Oller para su artículo de 1971 (14). Ve que el dictado es el mejor medio para medir las habilidades que esos estudiantes tienen en inglés, porque sirve para conocer su capacidad para discriminar unidades fonológicas, sus posibilidades de descubrir secuencias que tengan sentido, y la representación grafemática de todo ello.

---

11) Vid. Rafael Martínez Haro, "Criterios para la elaboración de técnicas evaluadoras respecto a la competencia comunicativa en inglés", en **"Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada**, Madrid, AESLA, 1983, págs. 129-130.
12) Rebecca S. Valette, art. cit.
13) Rebecca S. Valette, **Modern Language Testing: A Handbook**, Nueva York, Harcourt, Brace & World, 1977, pág. 110.
14) John W. Oller, Jr., art. cit.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

Oller, esta vez con Irvine y Atai, vuelve, en 1974 (15), a hablar de las ventajas del dictado como elemento de medición, teniendo ahora como sujeto de estudio a 159 iraníes.

Stanfield, en 1981, trata de probar que el dictado puede servir para medir los conocimientos que el estudiante de español como segunda lengua tiene de ésta (16). Basa su estudio en 127 estudiantes del segundo semestre de español de la "University of Colorado", a los que en el examen final hace un dictado de 106 palabras. Concluye diciendo que el dictado, en cursos de español, sirve sólo moderadamente para medir conocimientos.

Junto a estos autores que defienden que este tipo de ejercicio sirve como elemento de evaluación, hay otros que se oponen, por entender, como dice Lado, que mide muy pocos de los elementos que entran en juego en el lenguaje (17); por ser fundamentalmente un ejercicio de ortografía, como afirma Somaratne (18); o por ser, según Anderson, muy indirecto e inadecuado para medir algo tan importante como es la comprensión oral (19).

No tomaremos partido por ninguna de las posturas aquí señaladas. Recordemos que nos planteamos el dictado como un elemento más de la clase, con el claro objetivo de practicar conocimientos previamente adquiridos, o de introducir otros nuevos, y, lo que es muy importante, como un ejercicio colectivo del que todos se verán beneficiados.

¿POR QUE?

Los defensores del dictado justifican su actitud por ver que puede ser beneficioso tanto para el profesor como para el alumno.

Las ventajas para el profesor son:

1.—Puede usarse en clases de cualquier tamaño.

2.—Se pueden identificar y corregir muchos problemas diferentes en un tiempo mínimo.

3.—Si el grupo está compuesto por personas de lenguas diferentes, puede servir para corregir distintos tipos de errores.

---

15) Patricia Irvine, Parvin Atai y John W. Oller, Jr., art. cit.
16) C. W. Stansfield, art. cit.
17) R. Lado, **Language Testing**, Londres, Longman, 1961, pág. 34.
18) W. Somaratne, **Aids and Tests in the Teaching of English**, Londres, Oxford University Press, 1957, pág. 48.
19) D. F. Anderson, "Tests of Achievement in the English Language", en **English Language Teaching**, 7, 2 (1953), pág. 43.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

4.—Una vez seleccionado el texto, no es necesario hacer ninguna preparación especial.

5.—Es un ejercicio fácil de corregir y puntuar.

Las ventajas para el alumno son:

1.—Trabaja como mínimo diez minutos durante el tiempo que dura la clase.

2.—Practica la escritura.

3.—Tiene que descubrir sonidos que frecuentemente no oye.

4.—Aprende a corregir sus propios errores (20).

Vemos que su uso puede justificarse por otras razones que no creemos que beneficien a unos u otros en particular, sino a la colectividad que es la clase. Algunas son:

1.—Realizado al comienzo de la hora lectiva, sirve para hacer entrar a todos en el ambiente de trabajo.

2.—Al hacerlo dentro de la clase, ayuda a romper el ritmo, lo que con frecuencia es necesario, y es buen descanso ante una nueva actividad.

3.—El profesor puede introducir 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. No olvidemos que es habitual que los estudiantes tengan un pobre conocimiento de los países en los que se habla la lengua; por lo que esto les ayudará a acercarse a la nueva cultura.

4.—Puede servir para presentar algún punto gramatical. Por ejemplo, un texto que tenga distintos usos de las preposiciones **por** y **para,** sirve para estudiarlas basándonos en hechos concretos.

Podríamos seguir enumerando ventajas que justificarían la práctica del dictado en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje de segunda lengua. Sin embargo, debemos detenernos a explicar su uso en la enseñanza de español. No ignoramos que se ha dicho que el dictado puede tener cierto interés en clases de lenguas que, como el inglés o el francés, presentan una gran diferencia entre el aspecto fonético y la representación gráfica de esos sonidos; pero que es irrelevante cuando lo que se intenta enseñar o aprender es una lengua que, como el español, tiene un sistema gráfico que representa casi fielmente el sistema fonético, lo que hace que la escri-

20) J. Sawyer y S. Silver, art. cit., págs. 40-41.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

tura no represente problemas para el estudiante. Hacer una afirmación de este tipo es ignorar la realidad, cómo si no podemos encontrar la utilización de la dental sonora por la sorda (ádomo por átomo) cuando estamos dictando en Estados Unidos, o la presencia de la nasal alveolar ante la velar sonora (Ngoya por Goya) cuando dictamos en Africa. No podemos seguir considerando el dictado como tradicionalmente se ha hecho, como un simple ejercicio de reproducción gráfica de unos sonidos; pues, hay algo más, el alumno tiene que seleccionar, de todos los sonidos que existen en la lengua en cuestión aquel que se le presenta en un momento determinado, y debe aumentar su capacidad de comprensión, porque comprendiendo el pasaje podrá saber qué sonido debe reproducir; como dice "Brann "Dictation involves in fact aural discrimination, comprehension, sound-symbol association, Knowledge of morphology and syntax as well as of orthography" (21).

Creemos que el dictado en las clases de español como segunda lengua es un buen elemento de ayuda al profesor; su práctica le permitirá conocer la interlengua de los alumnos en un momento dado. Todos somos conscientes de la existencia de unos elementos en español que van a resultar problemáticos a cualquier persona, con independencia de cuál sea su lengua nativa: por/para, ser/estar, imperfecto/pretérito, b/b, g/j, son algunos de ellos; también, sabemos que las dentales o la colocación del adjetivo pueden resultar difíciles a los anglófonos (22), y podríamos señalar problemas comunes a los hablantes de otras lenguas; pero, qué pasa cuando estamos trabajando con estudiantes que hablan lenguas totalmente desconocidas por nosotros, que, incluso, pueden no estar normalizadas, lo que dificultará nuestra aproximación a ellas; evidentemente, es tarea del profesor descubrir cómo es la interlengua creada. Más difícil todavía es el caso, frecuente en Africa, de los hablantes bilingües o plurilingües; pongamos el caso de Gabón, donde la lengua general es la francesa (hablada fundamentalmente en las ciudades), y junto a ella se hablan lenguas de la familia bantú; la interlengua creada por el estudiante de allí tendrá unos elementos que pertenecen al

---

21) C. M. B. Brann, art. cit., pág. 361.
22) Estudian este tipo de errores Angel M. Yanguas y Carmen Gil Cano en "Errores gramaticales producidos por transferencia lingüística en la adquisición de una segunda lengua: consideraciones teóricas sobre una ilustración contrastiva español-inglés", en **"Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada**, Madrid, AESLA, 1983, págs. 157-177.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

español, como lengua de estudio, otros al francés, lengua de uso en el ámbito académico, y otros a la lengua de su etnia, lengua que utiliza en el ambiente familiar; porque, a pesar de ser el francés la lengua "culta", los elementos africanos son actualizados, con frecuencia, en el mundo escolar. Volvamos al ejemplo que utilizábamos antes, al dictar, en Gabón, un texto sobre el Museo del Prado, algunos estudiantes interpretaron Ngoya, al oír Goya, interpretación debida a que en alguna de estas lenguas, tal vez en todas, las velares iniciales de palabra van precedidas de nasal (Ngema, Nkono).

Defendemos, pues, el uso del dictado como medio adecuado para que el profesor pueda conocer esa lengua variable y transitoria compuesta de rasgos de las distintas lenguas en juego, que conocemos con el nombre de interlengua (23). Este ejercicio no tiene que ser, por tanto, de práctica diaria, tal vez podríamos fijar un uso quincenal; el profesor debe ver los problemas que existen en la interlengua y tratar de solucionarlos. No se nos oculta la importancia que tiene la selección del texto, pues en él hay que presentar fenómenos que creamos puedan ser conflictivos, por lo que un texto puede ser interesante para estudiantes hablantes del árabe pero no para los de ruso pongamos por caso; a su vez, cada dictado debe servir para poner de manifiesto unos problemas concretos.

Se nos puede objetar que otros ejercicios, la redacción por ejemplo, podrían tener la misma utilidad práctica: no lo creemos así. En el dictado, el estudiante tiene que representar lo que oye en un momento determinado, sin posibilidad de utilizar otro sonido que no sea el que está oyendo, mientras que en la redacción puede elegir aquella palabra que conoce bien y, por tanto, no presenta problema para él; por otro lado, con el dictado podemos hacer estadísticas de errores, lo que es más difícil en la redacción, en la que cada alumno puede presentar problemas distintos.

---

23) Larry Selinker, "Interlanguage", **IRAL**, 10 (1982), y Larry Selinker y John T. Lamendella, "Updating the Interlanguage Hypothesis", en **Studies in Second Language Acquisition**, 3, 2 (1981), págs. 201-220.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Dictado y segundas lenguas
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes