El dictado como instrumento para promover la interculturalidad en el aula ELE: propuestas para el nivel A1

M.ª Pilar Hernández Mercedes
Instituto Cervantes de Nápoles

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. Objetivos:

   – Favorecer el desarrollo del alumno como hablante intercultural.
   – Posibilitar habilidades y actitudes interculturales en el aula.
   – Promover la utilización del dictado como técnica habitual en el aula.
   – Favorecer la integración de destrezas.
   – Fomentar el aprendizaje cooperativo y la cohesión del grupo.
   – Facilitar el desarrollo de la autonomía de aprendizaje.

2. Nivel específico recomendado: A1 (MCER).

3. Tiempo: según la actividad elegida.

4. Materiales: fotocopias/libro de texto/vídeo.

5. Dinámica: parejas/grupos/individual.

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya algunos años (1997) me dirigí a una serie de profesores de ELE de diferentes ámbitos para saber cuál era su opinión sobre la práctica del dictado y si solían utilizarlo en sus clases. Entonces sus respuestas me llevaron a una serie de conclusiones significativas, al menos para el colectivo entrevistado y que, según mi parecer, reflejaban la opinión de muchos docentes:

– El dictado era visto como una práctica en desuso o impuesta por el sistema educativo (con diferentes objetivos).

– Se pensaba en él casi exclusivamente como el hecho de dictar (profesor) y escribir (alumno), es decir, el dictado tradicional en su sentido más estricto.
– No se cuestionaba en casi ningún caso la existencia de flexibilidad de formatos y, por lo tanto, de posibilidades en su práctica.

Durante el presente curso (2011), he repetido la experiencia y he planteado a 25 docentes de ELE[1], de todos los niveles educativos las mismas preguntas, es decir:

> ¿Qué opinión te merece el dictado?
> ¿Es una práctica que tú llevas al aula?

Las respuestas obtenidas evidencian un claro cambio en la percepción que los profesionales del sector tienen con respecto a este tipo de actividad:

– Casi todos lo llevan al aula de forma habitual, sobre todo en el nivel inicial. En alguna ocasión sigue siendo una práctica impuesta por la estructura educativa, pero la actitud del profesor hacia él ha cambiado.
– Son muchos los que la consideran una más de entre las tantas actividades válidas para enseñar una lengua.
– Se admite la flexibilidad de formatos y, por lo tanto, de posibilidades en su práctica.
– Sobre todo, ya no hay pudor a la hora de admitir su práctica y no es visto, salvo contadas excepciones, como una actividad de relleno o el «familiar pobre» de la enseñanza de idiomas.

A pesar de que la percepción del docente con respecto a esta práctica en ELE ha cambiado completamente –podemos afirmar que ya no viene identificado o, al menos, se asocia menos a un modelo didáctico conservador–, sigue sin reservarse un espacio a la práctica de este tipo de ejercicio (o a las diferentes posibilidades que ofrece), ni en los libros de texto de los alumnos, salvo escasas excepciones, ni en manuales dirigidos a la formación de profesores.

Por este motivo, dedicaré las próximas páginas al dictado centrando mi atención en la parte práctica, es decir, en los usos que, a lo largo de mis años de experiencia, se han revelado especialmente válidos con público italiano en la adquisición y sistematización de elementos culturales y en la reflexión intercultural en un nivel inicial. Espero que estas propuestas puedan encontrar un espacio con estudiantes de otras nacionalidades o con un público mixto.

Dentro del panorama histórico nos situamos en la corriente en la que, desde los años noventa en adelante, y en paralelo a una tendencia en la que esta práctica era ignorada, contamos con importantes y significativas aportaciones. Del voto de total confianza que M. Rinvolucri y P. Davis le otorgan al inicio del periodo,

[1] Todos, españoles e italianos, ejercen la docencia en Italia.

pasando por el trabajo de Daniel Cassany en 2004, *El dictado como tarea comunicativa*, y sin olvidar a P. Tena (1999), entre otras aportaciones, llegamos al *blog* y a las reflexiones de De la Torre García y García Torralbo (http://dictadosele.blogspot.com/). Todos ellos son representantes de la visión más variada y equilibrada que del dictado se tiene hoy en día.

En realidad, la bondad o maldad de una actividad, de un método o de un enfoque, en general, no radica en sí mismo/a, sino en el uso que de él/ella se hace. Lo ideal sería llegar a una situación de equilibrio en la que lo importante no es resolver la dicotomía dictado sí/no, sino encontrar, a la luz de las necesidades de nuestros alumnos y a las impuestas por el sistema formativo, las actividades que hacen realmente posible el aprendizaje significativo de una segunda lengua.

Mi propuesta es que, a la hora de plantearnos actividades para llevar al aula que posibiliten y favorezcan el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, tengamos en cuenta el abanico de posibilidades que nos puede ofrecer el dictado (tanto en su versión clásica como en las versiones abiertas, es decir, aquellas surgidas en los últimos años).

2. VENTAJAS DEL USO DEL DICTADO EN EL AULA

Partiendo del presupuesto de la utilidad del dictado como actividad para la enseñanza y en el control del aprendizaje, tratemos ahora de definir las posibles ventajas más significativas de su aplicación en el aula de ELE tanto para los alumnos como para los mismos docentes.

2.1. Para el profesor

- Puede ser utilizado tanto en clases numerosas como con grupos reducidos siempre que se reúnan las condiciones necesarias.
- Nos encontramos, por tanto, ante una de las técnicas que permiten implicar a todos los estudiantes a la vez.
- Todos los alumnos están trabajando activamente durante el ejercicio.
- Los estudiantes se mantienen activos después del ejercicio.
- Su naturaleza evaluadora favorece la incorporación activa a la clase.
- Puede conducir a prácticas comunicativas.
- El profesor puede identificar y corregir un número elevado de problemas diferentes en un tiempo limitado.
- En clases de procedencia mixta, ayuda a la detección de problemas particulares causantes de errores. Por ejemplo, los errores causados por interferencia de otras lenguas.
- La preparación requiere un tiempo no excesivo.

– La corrección no presenta especial dificultad y ofrece un amplio abanico de posibilidades (la puede realizar el mismo alumno, otro alumno, el profesor, se puede utilizar el retroproyector, etc.).
– Ofrece abundante y válida información de *feedback*.
– Se pueden revisar los contenidos de una lección, se pueden tratar dificultades ortográficas, etc.
– Permite la elaboración de listas de frecuencia de errores y esto, a su vez, posibilita la creación de material de revisión.
– Pone en marcha mecanismos inconscientes útiles, como la reflexión sobre las implicaciones de las palabras, el sentido del texto, etc.
– Se inserta fácilmente en cualquier tipo de programación.
– Puede servir como actividad de apertura o cierre, pero su inserción en unidades didácticas o tareas no resulta problemático.
– Es posible (que no obligatoria, ya que esto depende del tema que se esté abordando) la preparación de actividades preparatorias.
– Sirve en la introducción y/o consolidación de los más variados temas y aspectos de la enseñanza de ELE (gramática, pragmática, cultura, léxico, etc.).
– Puede resultar una actividad tranquilizadora en grupos o sujetos especialmente inquietos o jóvenes.
– Es una práctica muy bien aceptada por el público adulto.
– El alumno no pierde protagonismo.
– Su práctica se conjuga con la integración de las TIC en el aula.

2.2. Para el alumno

– Aumenta el tiempo de trabajo totalmente activo.
– Colabora en la fijación del nuevo código ortográfico.
– Conlleva la componente de autoexamen.
– Es material que se puede conservar y revisar.
– Permite una corrección rápida.
– Los alumnos lo encuentran divertido.
– Se puede utilizar como material de refuerzo.
– Permite la autocorrección.
– Le puede dar acceso a textos interesantes.
– El alumno requiere práctica en las técnicas de toma de apuntes.
– Debidamente presentado, mejora la comprensión de auditiva, de lectura y la adquisición de léxico, así como la adquisición de nociones culturales.
– La variedad de formatos introduce el elemento sorpresa.

– El alumno toma conciencia de sus límites e inseguridades en ciertos aspectos de la lengua estudiada.
– Constituye un buen *input* para el ejercicio de actividades creativas y de aprendizaje significativo.
– Se adapta a las necesidades de los alumnos.

Lógicamente no hablar de las desventajas que puede presentar esta práctica, sería dar una visión demasiado parcial del tema. Considero que estas pueden ser tantas como todos los usos inadecuados o poco pertinentes que se puedan hacer de ella, pero lo cierto es que muchas de las ventajas señaladas encuentran especial expresión en dictados dirigidos a favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales.

3. HACIA UNA NUEVA METODOLOGÍA DEL DICTADO

El dictado, para muchas personas, es un ejercicio que se reduce a que el profesor lea un texto, lo dicte y lo vuelva a leer para que el alumno revise lo que ha escrito (dictado tradicional puro o con introducción de pequeñas variantes).

El panorama cambia si, como sugiere M. Rinvolucri (1988), nos planteamos una serie de cuestiones como quién lo hace y a quién, quién controla su ritmo, quién elige o crea el texto y quién lo corrige.

Si todo o casi todo queda en manos del profesor y este se limita a lo descrito en las primeras líneas de este párrafo, nos encontramos ante un dictado tradicional, que también puede tener su espacio y su sentido en ciertos contextos. Pero las cosas pueden ser de otra manera, tanto en el dictado tradicional como en el dictado que llamaremos, de ahora en adelante, «abierto».

Analizando esta serie de preguntas, esta actividad poco considerada por muchos profesores y estudiantes se podría convertir en algo atractivo y con más sentido dentro de los actuales enfoques de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Observemos ahora en detalle las posibles preguntas que nos podemos formular para analizar los diferentes perfiles de estas prácticas de aula.

3.1. Quién dicta

El profesor.
Una voz grabada.
Un estudiante a otro.
El estudiante[2] toma al dictado su propia voz.

[2] En el laboratorio, en el aula multimedia o sirviéndose de dispositivos tipo MP3, por ejemplo.

3.2. Quién elige el texto

El autor del libro de texto.
El profesor.
El profesor ofrece varios textos y los alumnos eligen.
Los estudiantes ofrecen varios textos y el profesor elige.

3.3. Cómo es la voz que dicta

Una voz clara y lenta.
Una voz rápida.
Un murmullo.
Un grito.
Se habla no se dicta.

3.4. El que escucha debe escribirlo todo

Sí, el texto completo.
Sí, el texto completo más su propia reacción.
No, selecciona fragmentos.
No, solo las partes del texto con las que está de acuerdo.

3.5. Quién corrige el dictado[3]

El estudiante se corrige a sí mismo.
Un estudiante corrige lo que otro ha escrito.
El profesor corrige.
El profesor subraya o indica las incorrecciones y el estudiante trata de corregirlas.
Un alumno escribe en el encerado y todos participan en la corrección.
Se hacen correcciones colectivas (por parejas o grupos).

De la combinación de las variables ofrecidas en las respuestas a las preguntas anteriores, se obtiene un amplio abanico de posibilidades combinatorias.

En realidad, bastaría poco para que un dictado de tipo tradicional, si no estamos dispuestos o no podemos introducir grandes cambios, se convirtiera en una

[3] A estos puntos, vendría a sumársele un sexto aspecto: Cómo se corrige –no incluido por M. Rinvolucri–, en el que definiríamos las diferentes modalidades y posibilidades que ofrece la corrección (señalando, utilizando un código predefinido de signos, escribiendo la corrección, etc.). Habría que tener en cuenta también Cuántas veces se lee el texto.

actividad más completa y atractiva. A continuación, ofrecemos una serie de sugerencias para hacerlo posible:

- Hacer preguntas de comprensión (profesor-alumno/alumno-alumno);
- Hacer una síntesis oral o por escrito;
- Usar el dictado como punto de partida para un debate (comparar con la propia realidad/analizar parecidos y diferencias), una redacción…
- Usarlo como texto de partida para realizar una serie de ejercicios (reflexión, vocabulario, gramática, comprensión, etc.);
- Hacer reconstrucciones;
- Tras haber tratado un tema (por ejemplo, de tipo cultural), hacer un dictado como actividad conclusiva y de refuerzo. En este caso, los conocimientos previos estarían plenamente activados.

En cualquier caso habría que salvaguardar siempre un criterio de creatividad que eliminara, en la medida de lo posible, la rutina. Veamos un ejemplo:

4. RECONSTRUCCIÓN

Si en un momento dado decidimos que es pertinente realizar un dictado sobre costumbres y tradiciones españolas (ver propuesta *6.1.3. Nos dictamos*: «Las doce uvas» –usando ahora el texto completo para dictarlo–), puedo optar, además de utilizarlo como base de una conversación, por realizar un ejercicio de reconstrucción (en una de sus variantes). En este caso, se trata de completar un texto reactivando términos de los trabajados en el dictado clásico realizado.

FICHA DEL ALUMNO

La Puerta del S____, es una pl_____ de M_____ muy conocida. Está s_____ en la parte v_____ de la c_____, en un b_____ con toda clase de t_____, grandes al_____, agencias de v_____, hoteles, restaurantes. Es un s_____ con m_____ vida de día y de n_____. Todos los a_____, en la N_____ este lugar o_____ la atención de todos los e_____ …

5. DICTADO GRAMATICAL

Se dicta un texto, por ejemplo, en presente y se pide a los alumnos que lo cambien al pasado o que transformen sugerencias en instrucciones, usando el imperativo. Se puede cambiar el número (singular-plural o viceversa), escribir sinónimos o antónimos, etc., hay muchas posibilidades. En este caso, el dictado nos sirve de texto base para tratar un tema o reflexión cultural o para cerrar una actividad de ese tipo aportando nuevos datos y repasando lo ya visto.

6. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Vamos a dedicar las siguientes páginas a una serie de actividades de dictado que por su planteamiento, dinámicas, implicaciones, etc. han resultado atractivas para muchos estudiantes de español. No se trata de un compendio exhaustivo, sino de una selección de probada eficacia y aceptación (aunque sea en un contexto concreto: estudiantes italianos) con respecto al tema que nos ocupa.

Como podemos observar, se han seleccionado algunos entre aquellos que, de forma más específica, suponen el desarrollo de la competencia intercultural de nuestros estudiantes. En varias de las actividades, y para reforzar los contenidos culturales ofrecidos por el libro de texto *Aula Internacional I* de la editorial Difusión (en adelante: A. I.), se utilizan materiales allí propuestos.

6.1. Actividades (otras técnicas)

6.1.1. Tiras

A cada alumno se le da una tira de papel con una frase. Se les dice que todas las frases reunidas forman una historia que, a su vez, contiene un enigma (o plantea un problema o una pregunta, etc.). Tienen que reconstruir la historia. Empieza a dictar quien crea que tiene la primera frase, y escribe un alumno (o varios, por turnos). Cuando esté reconstruida la historia, en grupos, tienen que intentar dar una respuesta, en este caso, a la pregunta planteada.

¿Cuál es tu horario de trabajo?

- En general duermo muy poco.
- Me levanto a las 8.30 o a las 8:45.
- Las clases empiezan a las 9:00 y muchas veces llego tarde.
- A mediodía, normalmente como con mis compañeros de clase en el bar de la facultad y a las 15:00 volvemos a clase.
- Terminamos a las 17:00 o a las 18:00.
- Después voy a la biblioteca, pero no todos los días.
- Por la noche me gusta salir con mis amigos y, claro, nunca me acuesto antes de la 1:00.

Ahora escucha a Juanjo ¿crees que vive con esta chica? (A. I. pág. 54)

Completamos la actividad comparando los horarios y la vida de la protagonista con los propios de un estudiante universitario del país de origen. ¿Son iguales? ¿En qué cambian?

6.1.2. Llama y pide

El profesor entrega a cada alumno una fotocopia con el menú o lista de productos de un local de bocadillos y/o pinchos, un restaurante o un supermercado que sirva a domicilio. Cada alumno elige lo que quiere pedir y se simula una llamada telefónica (parejas). El «empleado» toma nota de los datos del «cliente» así como de su pedido en una ficha *ad hoc* (se puede también simular un diálogo entre camarero y cliente de un restaurante). Después del dictado, se realiza, como ejercicio de expresión oral, una comparación con la propia realidad y se comentan los parecidos y las diferencias.

6.1.3. Nos dictamos

Preparamos dos copias (A y B) del texto que vamos a dar a cada pareja. En cada copia eliminamos una serie de palabras, de manera que las palabras ausentes en la copia A aparezcan en la B y viceversa. Entregamos los textos. Los alumnos, por parejas, se leerán los textos mutuamente hasta conseguir rellenar los huecos. (Miquel, Lourdes. *El misterio de las doce uvas*. Serie: Lecturas ELE. Ed. EDELSA.)

(TEXTO A)

«Las doce uvas»

La Puerta del Sol _____ muy conocida. _____ la parte vieja _____, en un barrio _____ grandes almacenes, _____ _____ Es un sitio _____ y de noche. _____, en la Noche Vieja, _____de muchos españoles. _____ podemos ver allí _____ jóvenes y viejos. _____ la llegada del nuevo año _____ _____. Una por cada campanada del gran reloj _____. Según la tradición _____ para el año que va a empezar. _____ esa noche. _____ o a salas de fiesta. _____ _____, pasean, cantan y beben_____. A las cinco o las seis ____ _____, muchos van _____, a tomar el típico chocolate _____ antes de volver_____.

(TEXTO B)

«Las doce uvas»

—es una plaza de Madrid _____. Está situada en _____ de la ciudad, _____ con toda clase de tiendas, _____, agencias de viaje, hoteles, restaurantes, etc. _____ con mucha vida de día_____.

Todos los años, _____, este lugar ocupa la atención_____.

Por la pantalla de la televisión _____una enorme y alegre multitud, _____. Todos van allí a celebrar _____y a tomar las doce uvas de la suerte. _____que domina la plaza. _____ _____ estas uvas dan suerte_____. Mucha gente no vuelve a casa_____. Van a bailes a casa de amigos_____. Otros se quedan en la calle, _____toda la noche. _____de la mañana, _____a alguna chocolatería, _____ con churros _____, por fin, a casa.

6.1.4. Completa mi dictado

El profesor dicta un texto que los alumnos deberán copiar, en parte, a la manera tradicional. En ocasiones el profesor advertirá, mediante el uso de la palabra «instrucciones» que lo que viene a continuación no lo tienen que copiar, sino desarrollar por escrito a discreción de cada uno.

> El sábado pasado fui por primera vez a casa de Juan. Vive en un piso de un barrio céntrico de Madrid (*Instrucciones*: ¿Cómo es su casa?). Había invitado a un grupo de amigos a ver el partido de fútbol en la nueva televisión plana que han comprado sus padres (*Instrucciones*: Describe el salón). Compramos cosas en el supermercado para comer y beber durante el partido. (*Instrucciones*: ¿Qué compraron?). Ganó nuestro equipo y nos divertimos mucho (*Instrucciones*: ¿Qué hicieron?). Después, salimos todos juntos a dar una vuelta (*Instrucciones*: ¿Cómo terminaron la noche? ¿A qué hora?)

6.1.5. Ordena las piezas

El profesor lee un texto un par de veces. Los alumnos simplemente escuchan sin tomar nota. Después, el profesor les entrega una ficha con el texto desordenado. Los alumnos lo escriben poniéndolo en orden.

«Mantón de manila» (A. I. pág. 130)

Es una prenda de seda/con flores bordadas./Usado originariamente/como prenda de abrigo,/hoy en día se lleva/sobre todo en las fiestas./También se usa para decorar/los balcones en las fiestas./ Aunque llega de Filipinas/en el siglo XVI/esta prenda femenina se asocia con/la artesanía andaluza.

6.1.6. Dictado con espacios

Se pueden realizar dictados en los que los estudiantes tienen que completar un texto que se les da, en el que hay una serie de espacios vacíos (por ejemplo, si dispongo de *podcast* de interés y, a su vez, dispongo del texto impreso, les doy un fragmento y durante la audición tienen que completarlo). Una variante que da muy buenos resultados es omitir palabras (puedes indicar el hueco con una palmada, un golpe en la mesa, una palabra «especial»[4]…) mientras dictas. Los estudiantes tienen que pensar acerca del significado de lo que han oído y completar el texto.

Ejemplo:

Completa con *muy/mucho/muchos/muchas* (A. I. 97)

España es un país con _____ climas diferentes. En la zona mediterránea, los veranos son _____ secos, no llueve _____ y no hace frío. En el norte, en general, llueve _____ y las temperaturas son suaves. En el interior, las temperaturas son más extremas: los veranos son _____ calurosos y los inviernos _____ fríos. En _____ zonas del sur, llueve _____ poco durante todo el año y en verano hace _____ calor.

Según las necesidades del momento puedo focalizar la atención en torno a cuestiones léxicas, gramaticales, etc. En este caso concreto, después de haber repasado el uso de muy/mucho, nos centraremos en el tema del clima y en cómo condiciona nuestra forma de vida. Tras una breve reflexión, los alumnos harán una comparación entre su realidad y la española.

6.1.7. El copista y el mensajero

Es una actividad que se realiza por parejas. En cada una, un alumno es el «copista» y otro el «mensajero». Los alumnos se colocan a un lado de la clase y se disponen las copias del texto al otro lado del aula (por ejemplo, en la pared). La dinámica es la siguiente: el mensajero tiene que ir hasta el texto, leerlo, recordar cuanto pueda y volver junto al copista y dictarle lo que consiga recordar. El mensajero puede ir a leer el texto tantas veces como sea necesario. La actividad consiste en reconstruir el texto lo antes posible y con el menor número de errores. Son muchos los textos de A. I. que nos pueden servir de punto de partida. Obvia-

[4] Se pueden llegar a usar determinadas palabras en la lengua de los alumnos, que han de traducirlas cuando las escuchan.

mente, después deberemos completar la actividad con tareas de observación de la propia realidad, de reflexión y comparación. (Ejemplo: A. I. pág. 64/pág. 16, pág. 137, etc.)

7. DICTADO Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

¿Es posible promover el trabajo autónomo con prácticas de este tipo? La respuesta, en mi opinión, es afirmativa y como ejemplo incluyo la práctica, habitual en la Universidad de Salerno, de transcripciones de textos (tanto como mero ejercicio, como en pruebas de examen). Este tipo de actividad, además de poder realizarse en el laboratorio lingüístico o en el aula multimedia, puede hacerse utilizando uno de los innumerables *podcast* que se encuentran a nuestra disposición en la red (ordenador personal, mp3, etc.).

No se trata, como es fácil deducir, de transcripciones fonéticas, sino de transliteraciones en las que los alumnos disponen en el centro formativo de un tiempo añadido, que varía según los niveles, para volver a escuchar el audio y completar el texto. En la UNISA (ver artículo de Rovira en la bibliografía) han ideado un completo sistema de evaluación de esta tipología de ejercicios.

Incluyo esta propuesta en estas páginas por su potencial como actividad de trabajo autónomo del estudiante, siempre que se elijan, claro está, audios que presenten un especial interés dentro del ámbito que nos ocupa en este estudio.

8. CONCLUSIONES

Como ya dijimos más arriba, lo importante no es resolver la dicotomía «dictado sí/dictado no», sino buscar las vías de una más eficaz explotación de estas y otras técnicas. Podremos así hacerlas cada vez más eficientes y productivas.

Subrayo la necesidad de contar con la opinión de los propios interesados para decidir si incluir o excluir ciertas prácticas a la hora de impartir nuestras clases. Sabiendo de sus necesidades, gustos y opiniones, podremos satisfacer sus expectativas y mantener alta su motivación.

Su carácter activo, así como la claridad y la rapidez a la hora de alcanzar objetivos, hacen del dictado una técnica que, si viene usada correctamente, se revela muy positiva en el aula de ELE, independientemente de metodologías, filosofías, enfoques y, por qué no, de modas.

Retomando las palabras del inicio, el objetivo de este trabajo es que, a la hora de plantearnos actividades para llevar al aula que posibiliten y favorezcan el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, tengamos en cuenta el abanico de posibilidades que nos puede ofrecer el dictado.

Como conclusión, las palabras de D. Cassany (2004: 231):

> […] el dictado sigue siendo uno de los ejercicios más rentables del aula de lengua. Al margen del tipo de alumnado (nivel, edad, intereses, etc.) de la metodología seguida (gramatical, comunicativa, etc.) e, incluso, del contexto de aprendizaje (primera o segunda lengua, etc.), la tarea de comprender un texto oral y codificarlo al canal escrito ofrece un interés intrínseco indiscutible y evidentes posibilidades didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Benítez Pérez, P. (1988). «Dictado y segundas lenguas». En *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Coord. por Antonia Martín Zorraquino. Documento de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0033.pdf. Fecha de consulta 20.11.2011.

Cassany, D. (2004). «El dictado como tarea comunicativa». *Tabula Rasa* n.º 2 pp. 18-24. Documento de Internet disponible en http://www.revistatabularasa.org/numero_dos/cassany.pdf. Fecha de consulta 20.11.2011.

Davis, P. y Rinvolucri, M. (1988). *Dictation. New methods, new possibilities*. Cambridge University Press.

De la Torre García, N. y García Torralbo. (2009).«Deconstruyendo dictados». *V Encuentro brasileño de profesores de español*. Suplementos *marcoELE* n.º 9. Documento de Internet disponible en www.marcoele.com/descargas/enbrape/delatorre-garcia_dictados.pdf. Fecha de consulta 20.11.2011.

— Documento de Internet disponible en http://dictadosele.blogspot.com/. Fecha de consulta 20.11.2011.

Hernández Mercedes, M.ª P. (2011). «L'acquisizione del lessico in l2 attraverso il dettato (tecniche di apprendimento e consolidamento)». En *Actas del Encuentro de profesores de catalán: Giochi di parole: parole in gioco*. CLA Universidad Federico II, Nápoles. En imprenta.

Martínez López, M. (1989). *El análisis de errores: reevaluación del dictado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Granada.

Martínez Luna, N. *et al*. (2008). «Las potencialidades del dictado en el aprendizaje del idioma inglés». En *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Documento de Internet disponible en http://www.monografias.com/trabajos59/dictado-aprendizaje-ingles/dictadoaprendizajeingles.shtml. Fecha de consulta 20.11.2011.

Molla Corral, J. A. y García Wiedemann, E. (1990). «El dictado y la comprensión auditiva: Un intento de complementariedad». En *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada. Documento de Internet disponible en www.marcoele.com/num/6/.../pdominguez_destrezas.pdf. Fecha de consulta 20.11.2011.

Rovira Collado, J. (2007). «Malentendidos, errores e interlengua en la comprensión auditiva: del dictado a la transcripción en la enseñanza de ELE en Italia». En *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Coord. por Enrique Balmaseda Maestu, vol. 2,

pp. 953-964. Documento de Internet disponible en http://2470130[1].pdf. Fecha de consulta 20.11.2011.

VV.AA. (2007) *Aula Internacional*. Barcelona: Editorial Difusión.

Tena, P. (1999). «Dictados para la enseñanza del español como lengua extranjera». *Espéculo* n.º 11. Universidad Complutense de Madrid. Documento de Internet disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/dictados.html. Fecha de consulta 20.11.2011.