

**DICTOGLOSS: UNA NUEVA FORMA DE  
ENSEÑAR ESPAÑOL CON DICTADOS**

---

**BIODATA**

Licenciada en Historia y Arqueología (Universidad Autónoma de Madrid) y Máster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera (Universidad de La Rioja) enseña español desde hace 9 años en Tokio en varias de las universidades más importantes de Japón. También imparte clase en centros culturales y academias, es examinadora oficial del DELE para el Instituto Cervantes y trabaja para la Organización Nacional de Turismo de Japón certificando a los nuevos guías e intérpretes. Ha participado en el diseño de materiales didácticos, libros de textos y diversas actividades de difusión del idioma, historia y cultura españolas en Japón.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad no es raro observar que los métodos de enseñanza del español se centran, de una u otra manera, en el enfoque comunicativo. Este enfoque ha favorecido la práctica de las destrezas orales relacionándolas con la comprensión lectora, que se emplea como *input* de la lengua meta (Cassany, 2009). Sin embargo, como indica el propio Cassany, la expresión escrita, ya sea porque la sociedad ha ido prescindiendo de su uso o porque las propias características de un texto escrito difieren en gran medida con las del lenguaje oral, ha visto reducida su presencia en los cursos y materiales de ELE. De hecho, no solo los métodos de enseñanza han desplazado la expresión escrita, sino que se le suma además la dificultad del alumnado frente a una composición que señalan diversos autores. En primer lugar, Concha Mo-

reno, Piedad Zurita y Victoria Moreno (1999) comprobaron a través de una encuesta la poca presencia de la escritura en la vida diaria de los estudiantes de ELE en Japón. En consecuencia, no podemos, por lo tanto, reprocharles que no muestren un gran interés por hacer en español lo que no hacen en sus propios idiomas. Asimismo, muchas veces la expresión escrita aparece en los manuales como una actividad accesoria que los docentes relegan a tareas para casa. De este modo, la expresión escrita es vista como una destreza de carácter individual, que ha de hacerse de manera silenciosa y que puede llegar a desmotivar a los estudiantes e incluso aburrirles (Sánchez, 2009).

Por otra parte, también dificultan el desarrollo de esta competencia problemas más formales como lo son las dificultades de los estudiantes para organizar sus ideas o las carencias de vocabulario, especialmente en el caso de los principiantes. También genera cierto conflicto el comprender que el lenguaje oral y el escrito no funcionan de la misma manera (Purwaningsih, 2014).

Por último, es importante no olvidar la trascendencia de la corrección. Después de dedicar horas a una redacción, el profesor devuelve la tarea llena de correcciones en bolígrafo color rojo. Estas, en muy contadas ocasiones, serán descifradas y entendidas por el alumnado que, además, habrán perdido todo el interés para el autor (Buyse, 2006).

Esta suma de dificultades hace necesario el desarrollo de una técnica que guíe, motive y, por qué no, divierta a los estudiantes en sus producciones escritas.

Los dictados siempre han tenido un lugar destacado en la enseñanza de idiomas y no nos referimos exclusivamente a las clases de lengua extranjera. De hecho, también se continúa empleando en los niveles más básicos de enseñanza primaria como herramienta de práctica para fijar las reglas ortográficas, mejorar la caligrafía y la

---

velocidad de escritura o mantener la atención de los pequeños estudiantes (Cicres y Llach, 2019).

En el procedimiento tradicional, el profesor lee de manera lenta y repetida un texto que el estudiante debe escribir al pie de la letra. Esta actividad se centra, por lo tanto, en la copia literal y que, si bien tiene algunos beneficios en el contexto de segundas lenguas a la hora de enseñar aspectos como la discriminación de sonidos, no deja de ser un proceso mecánico que no da pie a pensar en otras características propias del texto escrito.

En los últimos años, las aulas de ESL (Inglés como Segundo Idioma) han incorporado la técnica del *dictogloss* como parte de la enseñanza de la expresión escrita. Este método, creado en 1990 por Ruth Wajnryb a partir del tradicional dictado, no solo se centra en la forma del texto escrito, sino que aúna las cuatro destrezas básicas (expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita) amén de otros elementos de enseñanza tales como fomentar la independencia del aprendizaje del alumno o apoyar el aprendizaje colaborativo (Jacobs y Small, 2003).

## 2. MARCO TEÓRICO: ORÍGENES Y ESTUDIOS

El *dictogloss* es, *grosso modo*, una actividad que puede realizarse en el aula donde los estudiantes escuchan un breve texto, toman notas y tratan, en grupos, de reconstruirlo. Esta técnica fue introducida, como ya hemos apuntado, en las aulas de ESL por Ruth Wajnryb (1990) como un método alternativo a la enseñanza tradicional de gramática. El *dictogloss* que ella propone se basa en cuatro pasos:

1. Calentamiento: donde se produce un primer acercamiento al tema que se va a tratar posteriormente en la actividad y se trabaja con el vocabulario del mismo.
2. Dictado: donde los estudiantes escuchan el texto leído por el profesor a una velocidad normal para un nativo y estos toman sus apuntes. Wajnryb sugiere leer el texto dos veces

dedicando la primera simplemente a escuchar y la segunda a tomar las notas.

3. Reconstrucción: donde los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para reconstruir una versión del texto que han escuchado compartiendo sus notas.
4. Análisis y corrección: última fase donde se comparten las versiones entre los distintos grupos y se comparan con el texto original para hacer las correcciones necesarias.

Wajnryb sostiene que este método favorece un mejor entendimiento de la gramática inglesa y que acerca a los estudiantes a la adquisición de un mejor uso de la misma. Asimismo, el introducir la fase de reconstrucción beneficia al alumnado a centrarse tanto en el significado del texto como en su aspecto formal. Es además una actividad cooperativa que obliga en cierto sentido a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje: “A través de la participación activa, los estudiantes afrontan sus propias fortalezas y debilidades en el uso del idioma inglés. Al hacerlo, descubren lo que no saben y luego, descubren lo que necesitan saber” (Wajnryb, 1990, p. 10)<sup>1</sup>.

Posteriormente a la publicación de Wajnryb (1990), el *dictogloss* ha sido objeto de varios estudios y comentarios que, en su mayor parte, han apoyado el uso de esta técnica (Nabei, 1996; Brown, 2001; Jacobs y Small, 2003). Las razones dadas por los autores para defenderla se centran, en primer lugar, en que se motiva al estudiante, animándole a centrarse en la forma. Además, se destaca como algo altamente positivo que las cuatro habilidades lingüísticas –comprensión oral (escuchar al profesor y a los compañeros en la fase de reconstrucción), expresión oral (con los compañeros), comprensión escrita (notas tomadas durante la escucha, reconstrucción del texto en grupo y texto de corrección) y expresión escrita (la reconstrucción)- están involucra-

---

1. Traducción propia. “Through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses in English language use. In so doing, they find out what they do not know, then they find out what they need to know.” (Wajnryb, 1990, p. 10)

---

das en esta metodología de enseñanza (Jacobs y Small, 2003).

Esta técnica, por lo tanto y pese a estar diseñada en un principio como una herramienta de enseñanza de la gramática, puede aprovecharse para mejorar la capacidad oral, narrativa, motivacional y de cohesión de grupo. Asimismo, es posible adaptarla a todos los niveles de enseñanza pudiendo “dictar” desde frases o textos sencillos para los estudiantes de A1 y A2, a textos algo más complejos (B1 o B2) o incluso fragmentos de conferencias o noticias presentados directamente de la televisión o radio (C1)

### 3. DESARROLLO DE LA TÉCNICA DEL DICTOGLOSS

El procedimiento básico del *dictogloss* se basa en cuatro pasos o fases como ya se ha descrito: preparación, escucha, reconstrucción y análisis y corrección (Wajnryb, 1990).

La creadora del método propone en su libro actividades que son en sí mismas la propia unidad didáctica; sin embargo, esta técnica puede incorporarse dentro de una unidad didáctica mayor con ejercicios gramaticales previos, actividades comunicativas o de comprensión lectora para presentar el vocabulario e incluso ser el preludio a una actividad final como puede ser una redacción esta vez sí, producida enteramente por los estudiantes.

#### 3.1. TRABAJO PREVIO: SELECCIÓN DE MATERIALES

La elección del texto en torno al cual se desarrolla la actividad no es una fase que se tenga en cuenta a la hora de explicar la técnica del *dictogloss*, pero es una de las más importantes, ya que de ella depende el desarrollo y el éxito del proceso.

El texto puede ser facilitado por el profesor, creado por los propios alumnos o extraído de un contexto real como la radio, televisión o una conferencia (Jacobs y Small, 2003). Este debe siempre estar adaptado al nivel de los estudiantes, con las funciones gramaticales y sintácticas

correctas, pero sin olvidar que tiene que ser un texto cohesionado, es decir, el texto del *dictogloss* no debe ser un conjunto de frases aleatorias y sin ningún tipo de cohesión. Por último, al diseñar el texto no podemos olvidar que el español es una lengua en uso y por ello debe tener sentido lógico en una situación real en el contexto nativo (Wajnryb, 1990).

Además de la complejidad también debe tenerse en cuenta la longitud del texto no superando las 50 palabras para los niveles iniciales y pudiéndose llegar a las 150 en los niveles superiores.

Por último, con respecto a la temática, esta puede ser un buen gancho para la motivación de los estudiantes pudiéndose presentar un texto que trate un tema que interese a los alumnos.

#### 3.2. PREPARACIÓN

El propósito de este paso es atraer la atención de los estudiantes hacia el tema que ocupa el texto de la actividad y activar sus conocimientos previos sobre el mismo, ya sean generales, dados por su propia experiencia, o de vocabulario.

Uno de los principales problemas de los estudiantes a la hora de enfrentarse a una redacción o a una actividad de comprensión oral, es la falta de vocabulario. Es por eso que diversos autores proponen antes de escribir, la realización de tareas de planificación donde el alumno recopile, ya sea de manera gráfica (esquemas, dibujos, etc.) o no, la información necesaria que necesitará *a posteriori* para la realización de la actividad (Cassany, 2009; Moreno, Zurita y Moreno 1999; Sánchez, 2009).

Una manera sencilla de introducirlo introducción son las lluvias de palabras a partir del tema que se va a tratar o iniciar una conversación entre el grupo clase a raíz de una pregunta. Por ejemplo, si se va a hablar de deportes podemos comenzar preguntando cuál es el deporte favorito de la clase, cuál es el deporte más extraño que conocen, qué deporte practican o practicaban antes, etcétera. También, en niveles medios o superiores, se puede generar un debate a partir de una afirmación controvertida que provoque reacciones auténticas y espontáneas en el aula y,

---

por tanto, asegure la participación activa de los estudiantes (Huneault, 2009).

El profesor también puede crear algún tipo de actividad de apoyo con fotografías o material audiovisual, así como forzar la aparición de términos que no aparecen de manera espontánea entre los estudiantes pero que van a ser necesarios posteriormente.

En esta primera fase de preparación es importante crear los grupos de trabajo y explicar cómo será el desarrollo de la actividad.

### 3.3. DICTADO O ESCUCHA

Normalmente las actividades tradicionales de comprensión auditiva animan a la escucha al menos dos veces. En relación con la técnica del *dictogloss* también se recomiendan dos lecturas. La primera se consideraría una toma de contacto en la que el estudiante solo escucha, mientras que en la segunda deberá tomar las notas pertinentes (Wajnryb, 1990).

El texto debe ser leído a una velocidad normal para un nativo, recordemos que no se trata de un dictado tradicional. La propia autora del método compara la forma de lectura con la que puede apreciarse en un informativo de radio o televisión y, a ser posible, que las dos lecturas sean iguales.

Es importante animar a los estudiantes a que no se empeñen en escribir al dictado todas y cada una de las palabras que escuchen, ya que debido a la velocidad normal de lectura no podrán, aunque lo intenten. Deben concentrarse en tomar nota de aquellos términos que contengan información, como sustantivos y adjetivos o verbos conjugados, que luego les permita reconstruir la frase.

### 3.4. RECONSTRUCCIÓN

La reconstrucción es el cuerpo principal del *dictogloss*. Los estudiantes, en pequeños grupos de tres o cuatro personas, discuten con sus notas lo que han oído en un intento de reproducir un texto coherente y organizado lo más parecido posible a la versión original leída por el profesor.

Mantener esta fase en grupos pequeños favorece que todas las aportaciones individuales sean tenidas en cuenta. Asimismo, es interesante nombrar un “escriba” dentro de cada grupo, que será el encargado de producir el texto con la ayuda de los compañeros.

Durante la fase de reconstrucción el rol del profesor se centra en controlar la actividad, pero sin ofrecer ningún tipo de *input* al grupo salvo casos de errores muy acusados que impidan el desarrollo de los siguientes pasos de la actividad (Wajnryb, 1990). Algunos autores describen otros tipos de ayuda para esta fase como colgar una versión del texto original en un punto del aula o permitir que los grupos intercambien información. En ningún momento se debe permitir que en este proceso el estudiante que abandone su grupo para o bien leer el texto original o bien preguntar a otros compañeros, tome notas escritas. Toda la información debe ser intercambiada de manera oral (Vasiljevic, 2010).

### 3.5. ANÁLISIS Y CORRECCIÓN

La última fase de esta actividad consiste en analizar y corregir los textos reproducidos por los grupos de estudiantes. Para hacerlo se puede optar por varias fórmulas:

- Compartir los textos de todos los grupos y analizarlos en gran grupo centrándose en una frase cada vez.
- Nombrar a un lector que lea en voz alta el texto reconstruido por su grupo.
- Proveer de una copia del texto original para autocorregir.
- El profesor vuelve a leer el texto.

### 3.6. ACTIVIDADES DERIVADAS

El *dictogloss* puede emplearse como una actividad dentro de una unidad didáctica más compleja. Wajnryb (1990) centra la técnica en el estudio de la gramática por lo que propone actividades de análisis de errores que permiten identificar los puntos gramaticales que generan más problemas entre los estudiantes y que requieren

---

más práctica. Jacobs y Small (2003) emplean el texto original como una manera de animar a los estudiantes a conocer la opinión del autor sobre el tema y generar la suya propia, creando un diálogo entre el autor del texto y la clase. Otro ejemplo, como puede verse en la actividad aportada por la autora de este artículo en el punto 5, es usar esta técnica como forma de dar un modelo previo a una tarea de redacción.

### 3.7. VARIANTES A LA TÉCNICA ORIGINAL

Desde la aparición de *Grammar Dictation* (Wajnryb, 1990) numerosos profesores de ESL han publicado variaciones de la técnica del *dictogloss*. Jacobs y Small (2003) aportan una recopilación de estas versiones.

- *Dictogloss* con negociación. En esta versión el profesor en su segunda lectura realiza una pausa después de leer una o dos frases. En estas pausas los estudiantes discuten sobre lo que han escuchado, pero sin tomar notas previas. La reconstrucción se realiza usando sus propias palabras.
- Dictado controlado. Los estudiantes emplean al profesor como si fuese un reproductor de audio y le dan instrucciones como parar, rebobinar o continuar. Esta variante tiene un elemento positivo en la motivación ya que los estudiantes toman el control de la clase saliendo así de la rutina del aula.
- Dictado estudiante-estudiante. En vez de ser el profesor el lector del texto, son los propios estudiantes quienes lo hacen. Esta variante favorece el aprendizaje cooperativo. Puede realizarse dividiendo el texto en fragmentos y creando grupos de expertos donde cada grupo estudia uno de esos fragmentos. Posteriormente, se agrupa a los estudiantes con un miembro de cada grupo experto que leerá su fragmento para que los demás lo reconstruyan.
- Resumen. En este caso, en vez de crear un texto lo más parecido al original, los estudiantes deben tomar notas y crear un resumen del texto que han escuchado.

- *Dictogloss* desordenado. La lectura se realiza desordenando palabras o frases haciendo que los estudiantes no solo tengan que reconstruir lo escuchado, también ordenarlo de manera lógica.
- Elaboración del texto. Una vez escuchado el texto leído por el profesor, los estudiantes lo recrean añadiendo desde un par de palabras que completen las frases, por ejemplo, adjetivos o adverbios, o frases que incluyan su opinión, experiencias personales o ejemplos.
- Dictado de imagen. El profesor lee la descripción de una imagen y los estudiantes reconstruyen esa imagen.

## 4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL DICTOGLOSS.

### 4.1. VENTAJAS

Muchas de las investigaciones revisadas para la elaboración de este artículo coinciden en los beneficios del uso del *dictogloss* en sus aulas (Dewi, 2017; Nabei, 1996; Jacobs y Small, 2003; Lim y Jacobs, 2001; Vasiljevic, 2001). Estas ventajas también las hemos corroborado en nuestra práctica docente.

En primer lugar, parece haber cierta coincidencia en que la técnica combina de manera efectiva tanto las tipologías de actividades (grupales e individuales) como las cuatro destrezas básicas (Vasiljevic, 2010).

Respecto al punto de vista formal, los estudiantes se vuelven conscientes de la estructura del lenguaje y de un texto escrito permitiéndoles trasladar lo aprendido a través del modelo y de la reconstrucción de cara a futuras tareas de escritura a las que se enfrentarán como avance lógico en su aprendizaje (Dewi, 2017).

El procedimiento de esta técnica facilita también una competencia comunicativa mucho más próxima a la comunicación real (Dewi, 2017). Los turnos de palabras estipulados por esquemas de pregunta y respuesta y normalmente guiados por el profesor se transforman en una comunicación donde la interacción debe ser más productiva. Los estudiantes toman más y

durante más tiempo la palabra en una comunicación donde el objetivo es llegar a un acuerdo.

Es precisamente esta fase de negociación y debate entre los estudiantes la que permite que sea el propio aprendiz el que tome consciencia de sus propios defectos a la hora de afrontar un texto escrito. El identificar los errores y corregirlos es uno de los elementos clave del aprendizaje de idiomas.

Relacionado con este aspecto encontramos que, al trabajar en pequeños grupos, los estudiantes toman confianza con respecto al resultado de su tarea. La técnica permite que los estudiantes interactúen más con sus amigos y compañeros de clase entre los que se encuentran personas con diferentes habilidades, ya sean de escritura o de comprensión auditiva. El simple hecho de realizar una tarea en parejas disminuye la ansiedad ante la posterior puesta en común ante el grupo clase y el profesor (Pertwi, 2018). Los estudiantes muestran preferencias por trabajar en grupo como evidencian los estudios de Lim y Jacobs (2001), donde concluyen que las tareas grupales del *dictogloss* ayudan a que los estudiantes sean más receptivos, trabajen mejor y aprendan más.

De hecho, en muchos países asiáticos, como por ejemplo en Japón, los estudiantes se suelen mostrar tímidos y rara vez contestan preguntas, ya sea porque dudan de sí mismos y sus habilidades con el idioma o porque son conscientes de su situación delante de un grupo y frente a un profesor. No son raras las ocasiones en las que, ante una pregunta directa del profesor, el propio estudiante busca desesperadamente entre sus compañeros confirmación de su respuesta antes de pronunciarla en voz alta. Los estudiantes, por lo tanto, se muestran más seguros con sus respuestas si estas representan al grupo y no a su propia producción. Asimismo, el miedo a equivocarse en estos grupos de estudiantes es algo común por su propia forma de estudiar y su cultura. El *dictogloss* es una herramienta que, gracias a la fase de negociación, elimina esta timidez y da seguridad a la hora de dar una respuesta.

Al igual que en el caso de las ventajas, muchos autores y nuestra propia experiencia personal han constatado también desventajas a la hora de aplicar el *dictogloss* en el aula. La primera de ellas se encuentra directamente relacionada con uno de los puntos fuertes indicado antes: el trabajo en equipo.

No todos los estudiantes perciben el trabajo en equipo como algo beneficioso. En muchas ocasiones se sugiere el trabajo en equipo dentro de las tareas de corrección (Moreno, Zurita y Moreno, 1999) donde un compañero comenta la tarea de otro. Esto puede causar cierta incomodidad e incomodidad, esto es lo que hace que en muchas ocasiones el trabajo en grupos sea visto como algo negativo.

Por todo ello, la elección de los grupos no debe ser tomada a la ligera. Se ha observado que en un grupo heterogéneo, es decir, compuesto por diversos grados de destreza, los estudiantes más aventajados tienden a monopolizar las interacciones mientras que los menos adoptan una actitud de dejarse llevar por el trabajo de los otros (Vasiljevic, 2010). En los grupos homogéneos, por el contrario, todos los miembros participan de la tarea y lo hacen desde el mismo punto de vista. Tal y como observó Storch (1998) los estudiantes de más nivel afrontaban la reconstrucción desde otra perspectiva que aquellos que tenían menos pericia.

La motivación de los estudiantes es primordial y es trabajo del profesor hacerles entender que el aprendizaje colaborativo es beneficioso para su proceso de aprendizaje. En algunas culturas, en especial las asiáticas, la educación está basada en clases donde el profesor es el centro y este tipo de actividades cuya base está en la independencia de los estudiantes choca con esos estándares de educación a los que los alumnos están acostumbrados, produciendo un rechazo al método. Si el estudiante entiende las razones detrás de la actividad y el valor de lo que está haciendo, su motivación aumentará (Vasiljevic, 2010).

---

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA: EJEMPLO DE ACTIVIDAD<sup>2</sup>

A modo de ejemplo, a continuación, se propone la siguiente actividad usando la técnica de *dictogloss*. Para realizar dicha actividad se ha tomado como grupo objetivo una clase de composición destinada a A2/B1 y se han seguido los pasos que propone Wajnryb (1990) con una de las variantes propuestas por Jacobs y Small (2003) y una tarea final como objetivo de la actividad.

### 5.1. CONTEXTO

La actividad propuesta se centra en una de las temáticas tradicionales de los primeros días de clase: la presentación personal y está incluida dentro de una unidad didáctica en la que los alumnos ya han trabajado con un texto con un modelo donde se propusieron actividades de corrección de errores, división en párrafos temáticos y preguntas de comprensión.

### 5.2. PREPARACIÓN

La primera actividad consiste en un acercamiento a la temática. Para ello se propone una lluvia de ideas con aspectos sobre los que se suele hablar al conocer a una persona. Para ello se proponen cinco grandes bloques: los datos personales, el aspecto físico y el carácter, los gustos y aficiones, la familia y mascotas y las costumbres.

Se debe animar a los alumnos a que, a la vez que se propone un tema, indiquen también la pregunta que se puede hacer para averiguarlo. Por ejemplo, “¿cómo te llamas?” para nombre o “¿cuánto mides?” para la altura.

Tras esta lluvia de ideas, el docente debe proponer a los alumnos que conozcan a los miembros de su grupo. Esta actividad servirá para que los estudiantes se acostumbren y pierdan el miedo a trabajar con compañeros nuevos. El profesor en este punto pasa por las mesas para controlar la producción oral de los alumnos y puede nombrar al “escriba” de cada grupo.

---

2. La versión esquemática de la actividad se encuentra en el Anexo 1.

## 5.3. DICTADO O ESCUCHA

Después de explicar el desarrollo de la actividad, el profesor lee el texto una primera vez. Recordar que debe leerse a una velocidad normal, ya que no se trata de un dictado tradicional.

Así, en la primera escucha los estudiantes prestan atención al texto. En la segunda se procede a tomar notas. Animar a los estudiantes a tomar nota solo de las palabras que contengan información y que no intenten escribir las frases según las escuchan.

Para diseñar el texto del dictado se han tenido en cuenta, además de situaciones comunes a los alumnos del curso (vivir solo, ver series), los principales problemas observados a raíz de la experiencia: el uso del verbo tener con la edad, la redacción de frases largas, el uso de relativos sencillos con *que* y el uso de algunos conectores propios de A2 y B1.

### 5.4. RECONSTRUCCIÓN

Los estudiantes en grupos intentan reconstruir el texto escuchado poniendo en común las notas que han tomado.

En este punto el profesor controla la actividad desde un segundo plano sin ayudar ni dar pistas. Si tras el primer paseo de control percibe que existen numerosas dificultades puede colgar en la pizarra un ejemplar del texto original y permitir que un alumno de cada grupo y que no ocupe el rol de escriba, lo consulte y, sin tomar notas escritas, lo transmita al resto del grupo.

Si las condiciones del aula no son las adecuadas para organizar lo anteriormente propuesto, se puede realizar una tercera lectura, siempre tras haber dado a los estudiantes tiempo suficiente para un primer acercamiento a la reconstrucción del texto.

### 5.5. ANÁLISIS Y CORRECCIÓN

Pasado el tiempo de reconstrucción el profesor recopila los textos y los proyecta en la pizarra para analizarlos y corregirlos entre toda la clase. La corrección se hará por bloques temáticos, los

---

mismos que se han marcado en la actividad inicial. Esto también servirá para explicar el uso de los párrafos.

En el periodo de análisis y corrección se hará hincapié en los errores gramaticales o de grafía que se encuentren en cada uno de los textos de los alumnos junto con su explicación. Es muy importante que los alumnos se autocorrijan para hacerles conscientes de sus errores por lo que es mejor que el profesor señale el error y, mediante preguntas, dirija a los estudiantes a la explicación gramatical.

Por experiencia personal de la autora, a veces los estudiantes solo prestan atención cuando se llama la atención sobre un aspecto del texto que ellos mismos han escrito, por lo que en el periodo de análisis se puede preguntar por el error y su explicación a otros grupos.

### 5.6. TAREA FINAL

Como tarea final se proponen dos actividades individuales, una oral y otra escrita. La primera, modificar con datos propios del estudiante el texto que se ha reconstruido en grupo y hacer una presentación personal oral a toda la clase. La segunda, redactar un texto personalizándolo y añadiendo una frase extra por tema.

Estas dos actividades se pueden fusionar en una sola en la que los estudiantes, de manera espontánea, sean capaces de cambiar la redacción modelo con sus datos y añadir experiencias personales.

### 6. CONCLUSIÓN

La técnica del *dictogloss* no solo es una actividad que combina de manera efectiva aspectos ya conocidos de la enseñanza de idiomas como son las actividades de calentamiento con introducción al tema y al vocabulario con otros modernizados, como es el propio concepto del dictado. Además, engloba en una misma tarea las cuatro destrezas básicas.

El empleo de esta técnica no se centra en el sistema tradicional de clase con el profesor en el frente, si no que hace partícipes a los propios

estudiantes de su proceso de aprendizaje, corrección de errores y todo ello en un contexto de aprendizaje colaborativo que, en según qué entornos, afianza la seguridad del alumnado para con sus producciones en la lengua objetivo. Por ello, es una actividad que motiva a los estudiantes y mejora su relación con la tan temida actividad de expresión escrita. Si bien la mayoría de los estudios están realizados en el contexto de la enseñanza del inglés parece que el empleo de esta técnica del *dictogloss* puede ser muy beneficiosa en un aula de español.

BEGOÑA GONZÁLEZ AFUERA  
Departamento de Español Universidad  
de Kanagawa (Japón)  
[bgafuera@gmail.com](mailto:bgafuera@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BROWN, P. C. (2001). Interactive dictation. *The Language Teacher*, 25(7).
- BUYSE, K. (2006). Aprendo a escribir en 10 pasos. En A. Escofet et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos* (pp. 191-200). Utrecht/Madrid: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASSANY, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Monográficos marcoELE*, 9, 47-66.
- CICRES, J. Y LLACH, S. (2019). ¿Para qué sirven los dictados? Representaciones de los futuros maestros de primaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31 47-63.
- DEWI, E. M. (2017). Improving students' grammar using dictogloss. *English Education Journal (EEJ)*, 8 (3), 352-366.
- HUNEAULT, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy*, 11, 145-165.
- JACOBS, G. Y SMALL, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3 (1), 1-15.
- LIM, W. L., Y JACOBS, G. M. (2001). An analysis of students' dyadic interaction on a dictogloss task. *ERIC. Document Reproduction Service No. ED 456 649*.
- MEYERS, A. (2005). *Gateways to academic writing: Effective sentences paragraph and essay*. Nueva York: Longman.
- MORENO, C., ZURITA, P. Y MORENO, V. (1999). A escribir se aprende escribiendo. *Carabela*, 46., 75-101.
- NABEL, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task?. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1), 59-74.
- PERTIWI, D. (2018). The effect of dictogloss technique on the students' writing skill. *Studies in English Language and Education*, 5(2), 279-293.
- PURWANINGSIH, L. (2014). The implementation of dictogloss to teach writing recount text to the eighth grade students of SMP Negeri 4 Jombang. *Retain 2 (1)*.
- SÁNCHEZ, D. (2009). La expresión escrita en clase de ELE. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Suplementos marcoELE*, 8.
- STORCH, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4), 291-300.
- VASILJEVIC, Z. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners. *CCSE English Language Teaching*, 3(1), 41-51.
- WAJNRYB, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

---

## ANEXO I: ACTIVIDAD EJEMPLO DE DICTOGLOSS

---

<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Dictogloss</i> : una presentación personal	
<b>Nivel</b>	B1 – Asignatura de “composición”	
<b>Objetivos</b>	Conocer la estructura de un texto de presentación personal y su división en párrafos. Ser capaces de escribir un texto propio con la descripción personal.	
<b>Destrezas</b>	Expresión y Comprensión oral Expresión y comprensión escrita.	
<b>Contenido gramatical</b>	Presente del indicativo en el contexto de la presentación personal (verbos ser, tener, estar, gustar)	
<b>Contenido léxico</b>	Adjetivos de descripción física y carácter. Actividades habituales. Datos personales.	
<b>Dinámica</b>	Individual. En pequeños grupos. Grupo clase.	
<b>Material</b>	Texto para <i>dictogloss</i>	
<b>Duración</b>	90 minutos	
<b>Desarrollo</b>	Preparación	Lluvia de ideas con conceptos relacionados con los temas principales en una presentación personal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• datos personales</li> <li>• aspecto físico y carácter</li> <li>• gustos y aficiones</li> <li>• familia y mascotas</li> <li>• costumbres</li> </ul>
	Escucha o dictado	Lectura por parte del profesor del texto “Así soy yo” a una velocidad natural. El texto se leerá dos veces, en la primera los estudiantes escucharán y en la segunda tomarán notas.
	Reconstrucción	En grupos de 4, los estudiantes intentan reconstruir el texto que han escuchado a partir de sus notas individuales.
	Análisis y corrección	El profesor proyecta en la pizarra el texto original y corrige con toda la clase los textos reconstruidos. Se recomienda la corrección por secciones o párrafos.
	Tarea final	Los estudiantes, usando el texto de la actividad como modelo, escriben su propia descripción personal.

---

“Así soy yo”

Me llamo Laura y tengo 38 años. Soy española, pero vivo en Tokio. Soy profesora de español en la universidad. 1

Soy un poco baja. Tengo el pelo liso y los ojos grandes y marrones. Me parezco mucho a mi padre. 2

Normalmente soy muy alegre y simpática, aunque a veces me enfado un poco. 3

Me encanta hacer senderismo por la montaña. También me gustan mucho los animales y leer novelas. No me gusta nada madrugar y odio las cucarachas. 4

Soy soltera y vivo sola con mi perro, que se llama Pancho. 5

Todos los días veo las noticias en la televisión. También, por las noches, veo una serie en Netflix mientras ceno. 6