

# U3. Enseñando una nueva lengua: las destrezas

## Importante

### Introducción

A la hora de plantear tareas y actividades en el aula, es necesario saber integrar y equilibrar todas las destrezas. En esta Unidad, se propone el análisis de cada una de ellas.

### Evaluación

Realiza una lectura reflexiva de los contenidos de esta Unidad y participa en el foro siguiendo las indicaciones del apartado “Mensaje”.

## Objetivos

- Diferenciar las cuatro destrezas básicas que se activan al utilizar una lengua.
- Analizar los procesos que intervienen en cada una de las destrezas.
- Tomar conciencia de las implicaciones que tienen esos procesos en la enseñanza de estrategias.
- Observar y analizar actividades para la enseñanza de cada destreza.
- Ofrecer actividades específicas para la enseñanza de la lectoescritura
- Conocer recursos dirigidos a la enseñanza del español como segunda lengua.

## Actividad del foro

### Intervención reflexiva en el foro

Tras la lectura de los contenidos de la Unidad 5.3., **realiza una intervención en el foro** en la que recomiendes a tus compañeros una tarea globalizadora que permita integrar de forma natural las diferentes destrezas.

# Contenidos

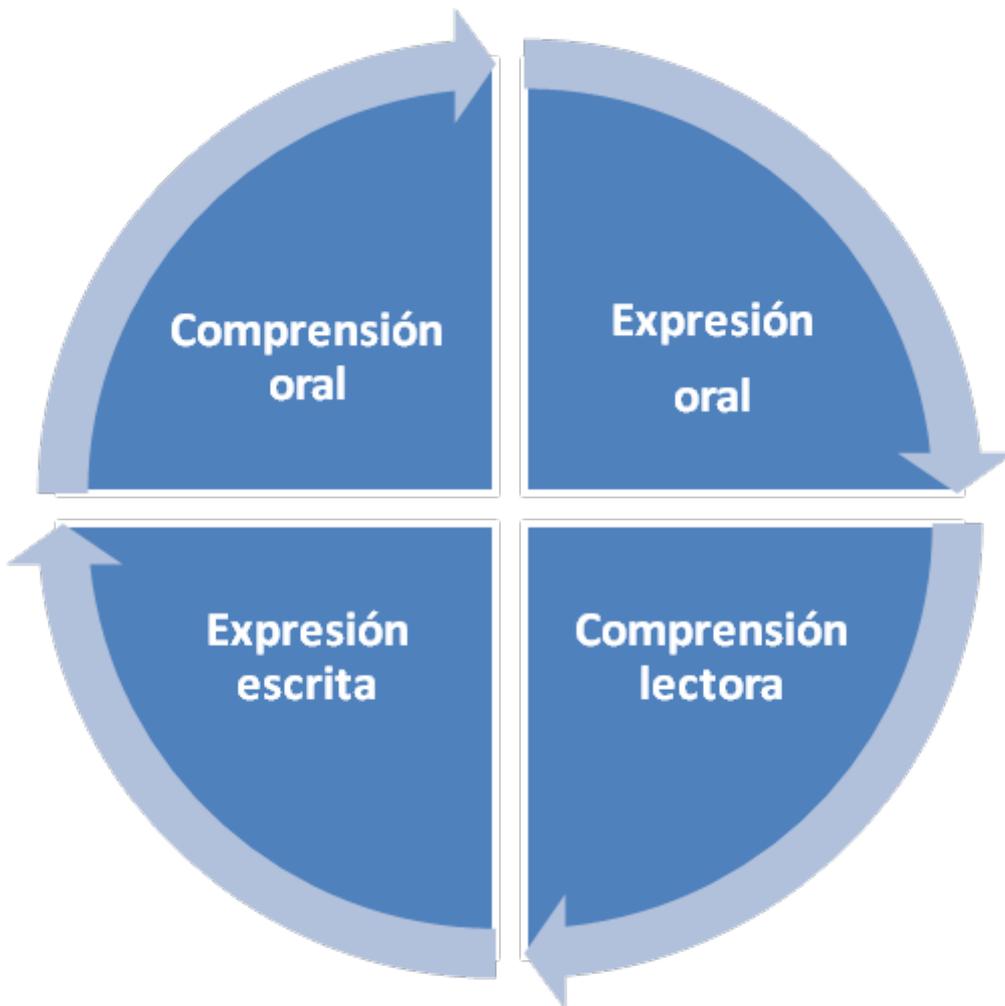
## Importante

### Introducción

Cuando utilizamos la lengua, podemos activar cuatro destrezas lingüísticas básicas: **\*comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita**. Algunos autores señalan también la *interacción oral*\* como una destreza diferenciada pues supone el dominio de la comprensión y expresión oral de forma indisociable.

En los programas y manuales de enseñanza de segundas lenguas, era habitual encontrar un tratamiento diferenciado de cada destreza y actividades aisladas para cada una. No obstante, en la actualidad, se tiende a su integración. Hay que tener en cuenta que en la vida real la mayor parte de las situaciones comunicativas con las que nos encontramos integran, si no todas las destrezas, al menos las de carácter oral, al ser la conversación el acto comunicativo más frecuente en nuestras vidas.

Aunque nosotros también proponemos un tratamiento integrado de las destrezas en el aula, conviene analizarlas por separado, saber en qué consiste exactamente cada destreza, qué habilidades o microdestrezas se encuentran implicadas y cómo debemos plantearnos su enseñanza.



## Contenidos

- 3.1. La comprensión oral.
- 3.2. La expresión oral.
- 3.3. La comprensión escrita.
- 3.4. La expresión escrita.
- 3.5. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

### 3.1. La comprensión oral

Nuestros alumnos, al vivir en inmersión, están expuestos a una gran cantidad de caudal lingüístico (**input**) en español. Desde el primer día de su estancia en España, **comienzan a desarrollar estrategias de comprensión oral**. Es frecuente encontrar alumnos que entienden bastante bien el español pero que tienen muchas dificultades para expresarse.

Ellos saben que **comprender un texto oral implica poder interpretarlo**. Para ello, el contexto y la intención del hablante aportan información fundamental, tan importante como el propio discurso. Saben que comprender no es entender una a una las palabras (aunque eso sea lo que anhelan), entre otras cosas, porque es muy difícil que un aprendiz de español conozca el significado de todas las palabras que un nativo puede llegar a emitir. Además, la capacidad de incorporar nuevo vocabulario cuando se aprende una lengua es progresiva. Incluso los alumnos de los estadios más avanzados siguen aprendiendo vocabulario.

Tampoco los nativos dominamos todo el diccionario, pero somos capaces de aplicar la inferencia y deducir significados. De hecho, la inferencia es una de las estrategias más utilizadas de forma inconsciente por los nativos cuando nos encontramos en una conversación. Gracias a la inferencia deducimos datos por el contexto, por la intención del hablante, por nuestras propias expectativas... y realizamos una interpretación más o menos acertada de los mensajes, de forma que, ante la posible ambigüedad o malentendido, intervenimos en la conversación para solicitar aclaraciones, o bien reformulamos lo que hemos entendido esperando que nuestro interlocutor asienta o nos corrija, (Recordemos al respecto las máximas de Grice sobre la conversación. Su principio de cooperación explica cómo los interlocutores colaboran para negociar los significados.).

La comprensión oral es un proceso activo de **reconocimiento, selección, interpretación, deducción...** habilidades necesarias que actúan en el plano lingüístico, pero también en el plano contextual y sociocultural.

La enseñanza de la comprensión oral debe tener como objetivo **el entrenamiento de los alumnos en el desarrollo de estas habilidades**, de manera que puedan realizar una comprensión efectiva de los mensajes orales a los que se encuentren expuestos.

La enseñanza mediante tareas implica el desarrollo de la comprensión oral constantemente: En las situaciones reales de comunicación, en el aula, son el profesor y los compañeros la principal fuente de **input**. Pero, al realizar las tareas, también es necesario llevar al aula textos ajenos, como vídeos o grabaciones.

A la hora de utilizar estos recursos, conviene tener en cuenta lo siguiente:

**Conocimientos previos:** Para poder comprender un texto, se necesitan conocimientos previos relacionados con el tema. Los textos orales tienen que incorporar nueva información pero no deben ser totalmente desconocidos, y, si lo son, debemos preparar a los alumnos. En cualquier caso, es importante introducirles en el contexto y en la situación en la que se produce el discurso mediante **actividades de pre-audición** en las que también los alumnos puedan formular hipótesis sobre el contenido. Para facilitar la comprensión, los vídeos pueden ayudar más que las audiciones sin imagen, ya que la comunicación no verbal aportará datos relevantes; también es conveniente utilizar grabaciones sólo de audio, por ejemplo, conversaciones telefónicas.

**Finalidad concreta:** Cuando escuchamos un texto, lo hacemos con un objetivo, nos mueve un propósito. De la misma manera, al plantear actividades de comprensión oral, debemos comentar los objetivos que tendría esa escucha. Antes de comenzar la escucha, los alumnos deben **saber cuál es la tarea** que van a realizar: si se trata de comprobar sus hipótesis previas; o bien se

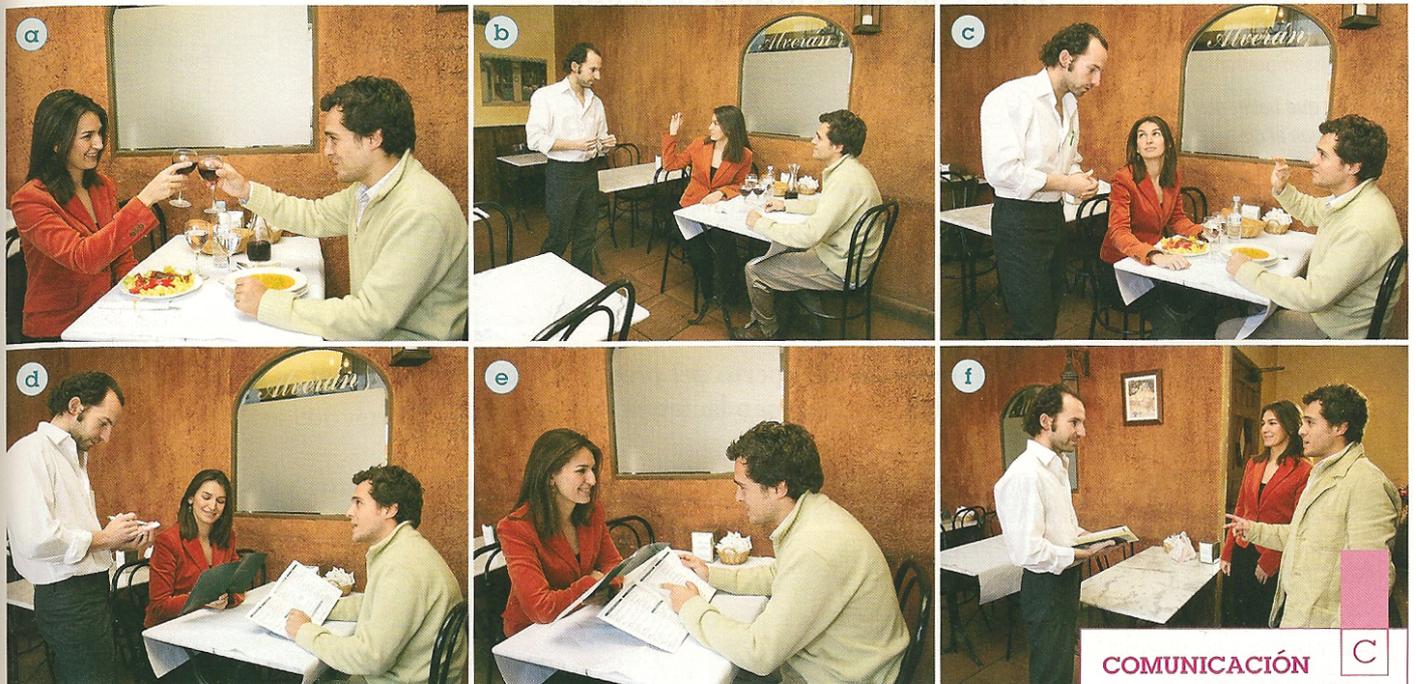
solicita una comprensión global del mensaje; o bien deben responder a unas preguntas concretas que previamente también deben conocer.

**La dificultad se encontrará en la tarea:** Puede pareceros que algunos textos son complejos desde una perspectiva lingüística y por ello descartarlos, pero en la vida real no se puede controlar la complejidad. Lo más adecuado es buscar **textos auténticos**, similares a los que se pueden encontrar los alumnos en su vida cotidiana. Deben ser textos de su interés, con temas que les resulten familiares o motivadores, porque se vinculan con sus necesidades comunicativas fuera del aula. No es necesario “entenderlo todo” y no debemos empeñarnos en ello si el alumno no está preparado. La dificultad no dependerá tanto del texto sino de la tarea o tareas que realicemos.

**Observa estas actividades:** Su objetivo es favorecer la comprensión oral de los alumnos. Imagina qué actividades de pre-audición propondrías a tus alumnos antes de su puesta en práctica.

#### 4. En el restaurante o en el bar

a. **C** Observa estas fotografías. Ordénalas.



b. **23** Escucha los diálogos y relaciona cada uno con una fotografía.

**COMUNICACIÓN**  
Preguntar y dar información  
acerca de los ingredientes  
de un plato

**C**

## OFICINA DE EXTRANJERÍA



9 Escucha y marca (✓) qué hay que entregar en la ventanilla.

la tarjeta sanitaria

el pasaporte y el NIE

el carné de conducir

Preguntar de nuevo para verificar la información

- Buenos días. **Quería** solicitar la reagrupación familiar.
- Primero tiene que rellenar este impreso y entregarlo en la ventanilla cinco, con la fotocopia de su pasaporte y de su permiso de residencia.

Forma más educada de pedir algo

### • Perdón, ¿cómo dice?

- Que tiene que escribir aquí sus datos personales y entregarlo allí con sus documentos de identidad.

• De acuerdo.

• ¿Cuánto tiempo reside en España?

• Dos años.

• ¿Tiene una vivienda alquilada a su nombre?

• Sí. Tengo aquí el contrato de alquiler.

• ¿A quién quiere reagrupar?

• A mi mujer y a mis dos hijos.

• Tiene que **adjuntar** también sus **nóminas**.

Añadir

Para evaluar si puede cubrir los gastos de manutención de su familia

## 3.2. La expresión/interacción oral

Una de las características de la lengua oral frente a la escritura es la **inmediatez**. El hablante apenas tiene tiempo para analizar el discurso que va a emitir. Sólo en situaciones de exposición oral previstas, el hablante ha podido preparar detenidamente la forma de su discurso; pero la situación comunicativa más frecuente en nuestra vida cotidiana no es la exposición sino **la conversación**.

Conversamos para expresar ideas, opiniones, la intención o el deseo de hacer algo, para resolver un problema, mantener relaciones sociales...

En cuanto a los tipos de conversaciones, algunas siguen unas pautas socialmente acordadas (la visita al médico, la resolución de un trámite administrativo, la compra del pan...); otras, sin embargo, tienen un contenido más impredecible y su objetivo es mantener relaciones sociales.

Unas y otras, frente a lo que pueda parecer, siguen un código de conducta tácito bastante rígido, determinado por factores educacionales, culturales... En este sentido, los turnos de palabra y las señales que indican cuándo y cómo se va a producir un intercambio de turno, son algunos de los elementos más estudiados. Por ejemplo: la mirada, la entonación, los gestos... son señales y

elementos no lingüísticos a los que también debemos prestar atención.

Si analizamos conversaciones reales producidas por nativos, veremos que la conversación se caracteriza por el uso de recursos para posibilitar la comunicación y compensar las dificultades o los errores cometidos. En buena parte de las conversaciones, los interlocutores comparten un **contexto conocido** para ambos, esta cuestión unida a la **inmediatez** del discurso y al **propósito de la conversación**, hace que utilicemos **recursos** como:

- Omisión de información no necesaria.
- Simplificación de estructuras sintácticas.
- Repeticiones.
- Anteposición de información relevante.
- Reestructuración de las oraciones.
- Reformulación de lo dicho.
- Titubeos y uso de fórmulas que permitan dejar pensar al hablante (mm... , pues..., eh...).

Estos recursos no suelen aparecer en las conversaciones de los libros de texto, ni en las grabaciones preparadas, en las que el discurso es muy limpio y un tanto irreal. Tampoco los hablantes nativos son muchas veces conscientes de su uso. Cuando aprendemos una nueva lengua, solemos considerar que usamos estos recursos porque no sabemos comunicarse bien en ella, sin darnos cuenta de que en nuestra lengua materna los usamos sin problema. Por lo tanto, en el aula deberemos facilitar que los alumnos puedan observar conversaciones reales entre nativos y tomen conciencia de la normalidad de su uso.

La enseñanza de la expresión oral a personas inmigrantes tendrá como objetivo que los alumnos sean capaces de interactuar en numerosos tipos de conversaciones **desde niveles iniciales** de conocimiento de la lengua, tanto en conversaciones **formales como informales**, y que cuenten con recursos comunicativos que les permitan iniciar una conversación, mantenerla, reconducirla, solicitar aclaraciones y concluirla.

Por ello, tendremos en cuenta las siguientes cuestiones:

**La escucha no conduce directamente al habla:** La expresión oral es una de las destrezas que menos se trabaja cuando el profesor centraliza la clase y dedica todo el tiempo a realizar explicaciones sobre la lengua. Sin embargo, en nuestro caso, es la destreza más necesaria y prioritaria para los alumnos principiantes. La escucha no conduce de forma espontánea al habla. Es cierto que los alumnos necesitan recibir **input** real, observarlo, analizarlo... pero eso no provocará automáticamente su capacidad de expresión. A hablar se aprende hablando. No obstante, el habla tampoco se puede forzar mediante actividades que provoquen la ansiedad de los alumnos. Debemos procurar un ambiente relajado, en el que el habla surja de forma natural, a través, por ejemplo, de debates sobre temas de interés para el grupo, utilizando diferentes lenguas si es necesario. La enseñanza por tareas también nos ayudará a generar de forma natural conversaciones reales en el aula para resolver las tareas.

**Es necesario exponer a los alumnos a usos conversaciones reales del español:** Ya hemos visto que determinadas conversaciones siguen unas pautas previsibles y que la conversación tiene

rasgos socialmente compartidos. Es necesario preparar a nuestros alumnos para conocer esas pautas, identificar esos rasgos, utilizarlos y ser más competentes en cada situación. Pero la conversación no depende sólo de una persona ni de lo socialmente establecido, sino también del contexto y de los giros inesperados que puedan introducir los interlocutores. Hay que tener cuidado por tanto con las conversaciones simplificadas, cerradas y “enlatadas” de los manuales, pueden ser una ayuda pero debemos avanzar un paso más. El docente debe ser un observador y un estudioso del español que se utiliza en conversaciones auténticas y evitar una transmisión de usos irreales de la lengua. Los aprendices del español que viven en otros países pueden no acusar tanto estos errores, pero nuestros alumnos viven en inmersión y necesitan usar un español auténtico fuera del aula.

**Las conversaciones entre pares son fundamentales:** Las conversaciones reales entre alumno y profesor, generadas de forma natural por la propia dinámica de la clase, son un buen entrenamiento para trabajar la expresión oral. Pero también está demostrado que las conversaciones entre los propios alumnos, cuando trabajan en pequeños grupos para resolver una tarea, son de gran valor en el aprendizaje. Nos referimos de nuevo a conversaciones reales, no simulaciones. Estas conversaciones les ayudan a desinhibirse, favorecen la negociación de significado y el andamiaje entre alumnos de diferentes niveles.

**Observa las siguientes actividades:** *¿Qué conocimientos previos se necesitan para resolver las actividades? ¿A qué metodología responde cada una? ¿Qué tipo de conversaciones pueden generar en el aula?*

**Ejercicio 23. Por parejas, elegid un personaje cada uno (Rita o Yasmina) y practicad una llamada telefónica:**

*Yasmina busca un piso y Rita alquila una habitación Yasmina llama por teléfono a Rita para quedar.*

**Horario de Yasmina**

- Trabaja las tardes de los lunes, miércoles y viernes.
- Trabaja de 4 a 8.
- Vive cerca de la Plaza del Ayuntamiento.

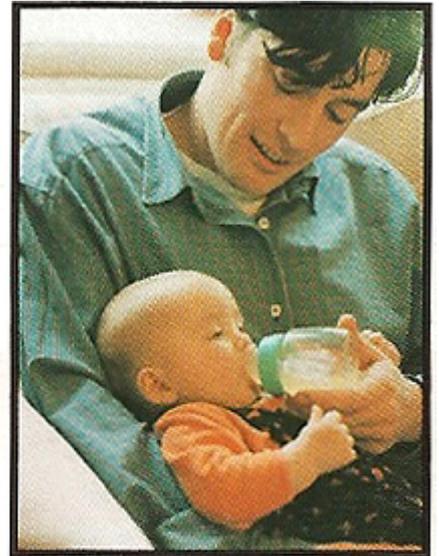
**Horario de Rita**

- Trabaja las tardes de los martes, miércoles y viernes.
- Trabaja de 3 a 7.
- Vive cerca de la Plaza del Ayuntamiento.

8



¿Quién realiza en tu casa las siguientes tareas domésticas? ¿Cuáles realizas tú? Coméntalo con tus compañeros.



TAREAS	¿QUIÉN LAS REALIZA?
Hacer la cama	
Poner la mesa	
Preparar la comida	
Fregar los platos	
Hacer la compra	
Limpiar la casa	
Ordenar tu cuarto	
Sacar la basura	
Cuidar a los más pequeños o a los ancianos	
Poner la lavadora	
Tender la ropa	

### 3.3. La comprensión lectora

Tal y como ocurre con la comprensión oral, la comprensión lectora es un **proceso activo de interpretación** del texto. La comprensión lectora supone la activación de nuestros conocimientos previos: conocimientos sobre el tema, sobre el código y sobre los procesos que intervienen en la

lectura.

La comprensión lectora abarca la superación de tres niveles de lectura:

1. **Nivel de la decodificación.** El lector tiene que ser capaz de reconocer los signos de la escritura y transferirlos al lenguaje oral. La decodificación implica además dotar de significado a las palabras.
2. **Nivel de la comprensión.** El lector tiene que ser capaz de comprender el significado global del texto.
3. **Nivel de interpretación.** El lector tiene que ser capaz de diferenciar las ideas principales de las secundarias, captar los significados tácitos, aplicar la inferencia y deducir el significado de palabras, refranes, diagramas..., interpretar los objetivos del texto y el mensaje que trata de emitir el autor.

A diferencia de la oralidad, la competencia lectora en la lengua materna no se inicia de forma natural en la infancia sino que va unida a la escolaridad y al nivel de instrucción de la persona.

Sabemos con certeza que todos los alumnos serán hablantes de una o varias lenguas. Con mayor o menor nivel de desarrollo, todos poseerán competencia comunicativa en su lengua materna y quizá en otras lenguas. Pero puede darse el caso de que no todos tengan una competencia lectora suficiente en su lengua materna como para lograr la interpretación de un texto. Quizá algunos de ellos hayan estado escolarizados durante un breve espacio de tiempo o no se hayan iniciado en el proceso de alfabetización.

En este sentido, es importante que el docente conozca el nivel de competencia lectora del alumno en su lengua materna o en otras lenguas, (debemos tener en cuenta que muchas lenguas africanas son ágrafas, sin tradición escrita. En algunos países, la escolaridad se desarrolla en las lenguas de colonización, como el inglés o el francés). La lectura es un proceso complejo, en el que se ponen en funcionamiento habilidades, estrategias y técnicas, que, si no se poseen, deben entrenarse en el aula. Es por ello que debemos estar preparados para desarrollar la enseñanza de la lectoescritura a personas adultas de forma adecuada (Tenemos que evitar los errores que cometían a este respecto los “bienintencionados” de los que hablaba la **Historia de Khalia y Mombo**).

La Educación de Personas Adultas tiene como objetivo la formación integral de la persona y la alfabetización es una de sus prioridades dado el significado que el dominio de la lectoescritura adquiere en la sociedad actual. Una persona adulta no alfabetizada es una persona dependiente que ve limitada su capacidad de actuar, decidir y participar social y culturalmente, es decir, ve limitada su libertad.

Todas las personas deben tener derecho a la alfabetización en su lengua materna. Leer y escribir en nuestra propia lengua nos permite captar los significados más profundos de los textos, disfrutar de su literatura, lograr nuestra expresión más íntima... Es cierto que muchas lenguas no tienen tradición escrita, pero cada vez más se tiende a utilizar alfabetos fonémicos para posibilitar su transcripción.

En algunas comunidades indígenas de Latinoamérica, por ejemplo, se enseña y aprende a leer y a escribir en la lengua materna y en castellano como segunda lengua de forma simultánea, es lo que

se denomina alfabetización bilingüe. Bajo esta práctica subyace la valoración de la lengua y de la cultura autóctonas y el desarrollo de la identidad cultural y de la autoestima de los nativos. Para ello, se requiere que los docentes tengan competencia en las cuatro destrezas en ambas lenguas.

Aunque la alfabetización en la propia lengua sea lo más adecuado, en el caso de las personas inmigrantes, es difícil que en el país de destino puedan acceder a una alfabetización en su lengua materna. Si no es posible la alfabetización en la primera lengua, se aconseja que el proceso de lectoescritura se inicie en una lengua de la que se tenga cierto grado de conocimiento oral.

En conclusión, cuando los alumnos tengan competencia lectora en alguna lengua, nuestro objetivo será desarrollar su capacidad para interpretar textos escritos en español. Aunque será necesario trabajar en los tres niveles a los que hemos hecho referencia, los alumnos activarán sus conocimientos previos de manera que se tratará de facilitar la transferencia de procesos, de códigos, etc. procesos adquiridos de los que los alumnos no son a veces conscientes.

Cuando los alumnos no tengan competencia lectora en ninguna lengua y deseen adquirirla en español, tendremos que iniciar o continuar un proceso de alfabetización en español como nueva lengua, conscientes de que se trata de una enseñanza compleja, un tanto artificiosa, pero posible y satisfactoria también para muchas personas, según podemos afirmar desde la experiencia. En este sentido, el trabajo sobre cada uno de los niveles es más costoso, pues habrá menos conocimientos previos que se puedan activar, pero siempre habrá conocimientos previos, esto no hay que olvidarlo.

En uno y otro caso, para desarrollar la comprensión lectora, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

**La lectura es funcional.** Cuando leemos en nuestra vida cotidiana lo hacemos con un objetivo: para disfrutar, para aprender, para informarnos, para comunicarnos, para seguir unas indicaciones... De la misma manera, en el aula, la lectura debe tener un objetivo claro y funcional. Debemos asegurarnos, por tanto, de que trabajamos todas sus funciones y no reducimos la lectura siempre al mismo objetivo.

**Los textos deben estar relacionados con la función de la lectura.** En la mayoría de los manuales de E/LE, los textos que hay que leer son reproducciones de conversaciones orales, instrucciones de actividades o textos que ya no son de actualidad ni conectan con las necesidades lectoras de los alumnos. Es preferible utilizar textos auténticos, de uso social, relacionados con las necesidades lectoras de los alumnos y con sus preferencias. Algunos textos de utilidad pueden ser: **el periódico del día, un mensaje de correo, la letra de una canción, la definición de una palabra, un billete de autobús, un plano, el horario de una biblioteca, la etiqueta de algún producto, un impreso, un cartel que hayamos visto en un lugar público, una nómina, un contrato, un prospecto médico, una receta de cocina, un calendario, un relato, una viñeta cómica, un anuncio publicitario, las instrucciones de una actividad, información de wikipedia sobre ciudades de origen, un programa de fiestas, la interfaz de Google...**

**Observa las siguientes actividades:** ¿Qué conocimientos previos se necesitan para resolver las actividades? ¿Qué tipo de textos se utilizan? ¿Proponen una lectura funcional? ¿Por qué?

2. Relaciona cada imagen con el texto correspondiente.



1



2



3



4

**Mayonesa**

Es una salsa que se usa en muchos platos en todo el mundo. Lleva huevos, aceite, vinagre o limón, y sal.

**Fabada**

Es un plato típico de Asturias. Lleva unas judías blancas grandes, que en Asturias llaman "fabes", y embutidos.

**Tortilla española**

Es uno de los platos españoles más conocidos. Muchas veces se come como tapa. Lleva huevos, patatas y, a veces, cebolla.

**Crema catalana**

Es un postre típico de Cataluña. Lleva huevos, leche, azúcar y vainilla.

## EN TAQUILLA

**12** Lee los datos de este billete de tren y señala la respuesta correcta.

**renfe** **Billete y Reserva**

0000 CQBV3567  
00000000 6538  
06/10/07 11:39

**VALIDEZ DE REGRESO 60 DIAS**  
686027772312 02112

Nombre:	TREN	CLASE	Fecha 30 DÍAS	SALIDA	LLEGADA	COCHE	PLAZA	Departamento
	A9630	T	19/10	15.00	17.30	0007	07A	NO FUMA

**PTA. ATOCHA --> SEVILLA SJ**

**416 IDA / VUELTA**

**METALICO**

**Precio:** \*\*\*69,80      **TOTAL:** \*\*\*72,20  
**Gastos gestión:** \*\*\*\*2,40      **IVA 7%:** \*\*\*4,70

EL CONTROL DE ACCESO AL TREN SE OTIERRA 2 MIN. ANTES DE SU SALIDA  
 Servicio cubierto por S.O.V. y S.R.C.      Tasa de seguridad, s.o.v., e I.V.A. incluidos

	Sí	No
El lugar de origen es Sevilla.		✓
El precio total del billete es 72,20€ + IVA.		
El número de asiento es 7A.		
Es de clase preferente.		
La fecha del viaje es el 19 de agosto.		
El número del tren es el A9630.		
El lugar del destino es Madrid.		
El número del coche es 15.		

**RENFE** es la Red Nacional de los Ferrocarriles Españoles. Sus servicios abarcan trenes de alta velocidad (AVE), trenes de largo recorrido, trenes regionales y trenes de cercanías.

### 3.4. La expresión escrita

Sabemos que la escritura **no es la simple transcripción de la oralidad**. El código escrito suele diferenciarse del oral por las siguientes características: **canal visual, discurso más elaborado, no inmediato, se puede revisar, condicionado por normas sociales más estables (por ejemplo, el lenguaje jurídico, o una carta formal)**... Aunque también hay que tener en cuenta que estas diferencias dependen del canal, de la finalidad, del contexto de uso... Por ejemplo, no es lo mismo un chat que un mensaje formal, aunque en ambos se utilice el código

escrito.

También sabemos que **leer es un proceso diferente al de escribir**. Cuando leemos, adoptamos ante el texto una postura muy diferente a cuando escribimos. En cada caso necesitamos poner en marcha conocimientos y procesos distintos.

Escribir un texto implica un **proceso de producción**. En ese proceso, el autor debe pensar qué va a decir, cómo lo va a decir y qué necesita para hacerlo. Necesitará activar conocimientos previos sobre el tema y sobre el código. Tomará además decisiones dependientes del tipo de texto, del destinatario, del objetivo o fin que persigue, del medio utilizado... El proceso de producción de un texto es, por tanto, un **proceso complejo**, que requiere de diferentes fases: **\*planificación, elaboración y revisión\***.

Escribir es además una **actividad funcional**: escribimos por un motivo, con una finalidad... Piensa para qué necesitas escribir en tu vida cotidiana y piensa con tus alumnos qué y para qué necesitan escribir.

Por ejemplo: *escribimos para recordar la lista de la compra; recordar una dirección; proponer, mediante un mensaje, una cita a los amigos; solicitar la admisión en un curso; solicitar una tutoría al profesor de nuestro hijo; tomar notas en una clase o en una conferencia; opinar sobre un artículo de consumo en un foro; contar lo que hacemos o cómo nos sentimos en las redes sociales; felicitar por un acontecimiento especial; escribir un anuncio; solicitar una cita médica por internet...*

Por lo tanto, no podemos reducir el proceso de escritura a copiar un enunciado del libro, a realizar un listado de palabras, o a otro tipo de actividades que sólo tengan funcionalidad dentro del aula. En el caso de la alfabetización, tampoco podemos reducir la enseñanza de la escritura a copiar letras o palabras sin conexión lógica entre ellas.

La enseñanza de la escritura debe estar **vinculada a las necesidades de la vida cotidiana** de nuestros alumnos, a sus intereses y preferencias, abarcando todo el proceso y sus fases al completo.

Para favorecer el aprendizaje de la expresión escrita, acompañaremos a los alumnos en las diferentes etapas del proceso. De esta forma, podremos facilitar la **adquisición de estrategias** para:

- Seleccionar la información.
- Organizar y estructurar las ideas.
- Compensar el desconocimiento de palabras o estructuras.
- Revisar el texto y autocorregirse.

Escribir en una nueva lengua requiere, además de tener conocimientos sobre el tema, tener conocimientos del código escrito en la lengua meta, de sus convenciones sociales... requiere, en definitiva, que los alumnos se familiaricen previamente con **escritos similares realizados por autóctonos**. Este **input** será necesario para producir textos propios posteriormente. Es por ello que conviene que los alumnos tengan la oportunidad de **manipular textos reales**. Las actividades pueden consistir, por ejemplo, en:

- Sustituir algunas palabras del texto por sinónimos.
- Reorganizar los párrafos de un texto.
- Completar huecos.
- Poner un título al texto.
- Reescribir un texto similar pero adaptado a una nueva situación.
- Completar alguna de las viñetas de un cómic.
- Responder preguntas sobre el texto.
- Reescribir el final de una historia.
- Utilizar los datos personales que se encuentran dentro de un texto para completar un impreso...

Estas actividades son aconsejables hasta que los alumnos estén preparados para crear sus propios textos de forma más autónoma.

A la hora de seleccionar los textos, es importante también que tengamos en cuenta que no siempre es el mismo tipo de texto el que necesitamos leer que el que necesitamos escribir. En el caso de una felicitación de cumpleaños, por ejemplo, es posible que unas veces tengamos la ocasión de leerla y otras escribirla. Pero en el caso de una prescripción médica, es más frecuente que sólo necesitemos leerla a no ser que uno de nuestros alumnos sea médico. En definitiva, la selección de textos dependerá de las necesidades de cada grupo, pero siempre tendremos en cuenta si se trata de un texto aconsejable para ser leído, para ser escrito o para ambas cosas.

**Observa esta actividad:** *¿Qué conocimientos previos se necesitan para resolver la actividad? ¿Qué tipo de texto se utiliza? ¿Propone una escritura funcional? ¿Por qué?*

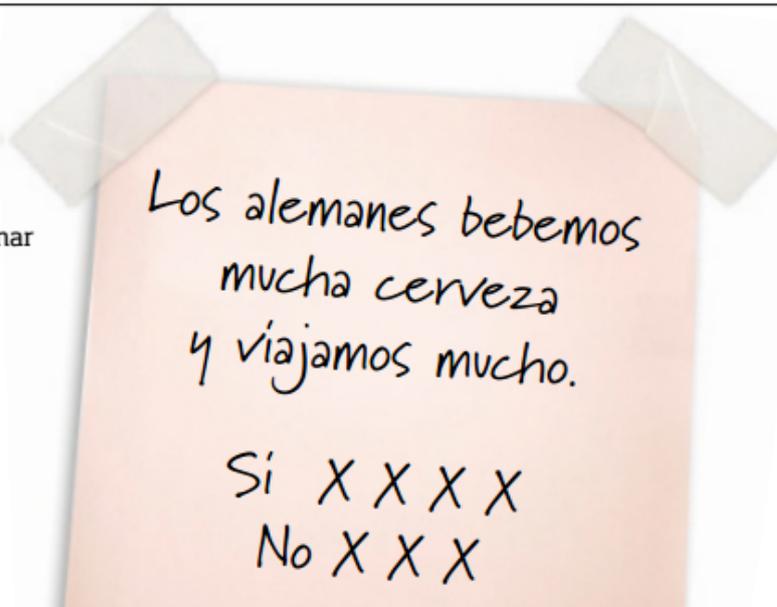
---

**Con lápiz o con ratón**  
**Costumbres de mi país**

**G**

Escribe una costumbre de tu país o un estereotipo muy generalizado en una hoja. Pásasela a tus compañeros, que deben opinar con una equis. Puedes usar formas verbales como:

- trabajamos
- viajamos
- bebemos
- comemos
- tenemos
- somos



**H**

Exponemos las hojas con los resultados y los comentamos.

## 3.5. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura

A continuación, tienes otros ejemplos de actividades cuyo propósito es estimular el aprendizaje de la lectoescritura. Se trata de actividades especialmente adecuadas para personas en proceso de alfabetización.

### **Actividad 1: Escuchar la lectura de textos escritos.**

**Objetivo:** Interiorizar las características propias de la lengua escrita en español. Los alumnos deben tener la oportunidad de escuchar textos escritos de diferentes tipos.

#### **Ejemplo:**

- Se seleccionan anuncios de un periódico.
- El educador lee los anuncios en voz alta.
- Los alumnos tratan de recordar las expresiones y el vocabulario más frecuente.
- Se anotan en la pizarra y se trabajan de forma oral las expresiones y el vocabulario propios de este tipo de textos.

### **Actividad 2: Participar de forma oral en la producción de un texto escrito.**

**Objetivo:** Pensar y planificar la escritura, con independencia del mayor o menor nivel de conocimiento de las grafías.

#### **Ejemplo:**

- Los alumnos piensan un nuevo anuncio y dictan de forma oral al educador sus propuestas.
- El educador las escribe en la pizarra y las utiliza para construir el nuevo anuncio.
- Entre todos, lo revisan y aportan ideas para mejorarlo.

### **Actividad 3: Escribir de forma autónoma un texto o una parte de un texto.**

**Objetivo:** Desarrollar la capacidad de escritura autónoma.

#### **Ejemplo:**

- Se forman parejas. Se solicita a los alumnos la escritura completa o parcial de un anuncio similar al que se ha trabajado previamente de forma oral.
- El educador facilita el proceso de construcción del texto introduciendo las ayudas oportunas según el nivel de cada alumno.

### **Actividad 4: Leer un texto propio, escrito antes de forma autónoma.**

**Objetivo:** Revisar un escrito propio, detectar errores y mejorar la escritura. Se trata de que el alumno sea capaz de pensar alternativas a los posibles “conflictos cognitivos” que se le planteen en la revisión.

#### **Ejemplo:**

- Los participantes leen el anuncio que escribieron previamente de forma autónoma.
- Si hay errores en el texto, el educador selecciona alguno de los que cree que en ese momento es oportuno trabajar.
- Se induce a los alumnos, mediante preguntas, para que piensen en su texto y puedan detectar alguno de esos errores.

#### **Actividad 5: Reconocer palabras y expresiones en un texto desconocido.**

**Objetivo:** Favorecer la lectura. Los participantes deben poner en práctica los aprendizajes realizados en nuevas situaciones.

#### **Ejemplo:**

- Se entregan a los alumnos nuevos anuncios.
- Se propone su lectura, dependiendo del nivel de cada participante.
- Las personas que comienzan procesos de alfabetización, intentan reconocer algunas palabras o expresiones en el texto.
- Se pueden facilitar ayudas, como decir o escribir las palabras que hay que buscar. Por ejemplo, *¿en este anuncio aparece la palabra "trabajo"? ¿dónde está...? ¿qué palabras reconoces?*

## 3.6. Bibliografía

ALONSO, E. (2011): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.

ARZAMENDI, J. et al. (2003): *Desarrollo de las destrezas en el aula.* Barcelona. Funiber.

CASSANY, D. (1996): *Describir el escribir.* Barcelona. Paidós.

FONS ESTEVE, M. (2004): *Leer y escribir para vivir.* Barcelona. Graó.

GIOVANNINI, A. et al. (1996): *Profesor en acción 3. Destrezas.* Madrid. Edelsa.

## Resumen

En [esta presentación](#) encontrarás un resumen de contenidos de la segunda unidad. Haz clic sobre la imagen.

“ tip

Para saber más

## Documentos para descargar

Puedes ampliar la información sobre cada una de las destrezas lingüísticas consultando los siguientes artículos:

- BARALO, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", en Carabela, 47, pp. 5-36.
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 6, 63-80. Madrid.
- MARTÍN PERIS, E. (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva", en Cable, 8, pp. 16-26.
- MENDOZA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora", en A. Mendoza (Coord.), **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori.

### “ tip

## Para saber más

### Recursos on-line

Youtube dispone de varios canales especializados en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Un ejemplo es TodoELE, en él encontrarás videoconferencias sobre distintos temas de interés para la formación del profesorado y materiales para el aula.

<https://www.youtube.com/embed/ds-xxtdpC6E>