



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

“TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS”

AUTORIA ANTONIO BLÁZQUEZ ORTIGOSA
TEMÁTICA TEMAS TRASVERSALES, INGLÉS
ETAPA PRIMARIA,ESO,BACHILLERATO

Resumen

Las técnicas de enseñanza han evolucionado a lo largo de los años hasta llegar en la actualidad a centrarse en el desarrollo de las cuatro destrezas (aumentadas en la actualidad por el marco europeo de las lenguas a una quinta denominada “interaction”). A estas destrezas básicas se les pueden añadir la enseñanza del vocabulario y la fonética.

Palabras clave

Destreza básica, fonética, vocabulario, comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral.

1. INTRODUCCIÓN

Como ya he reiterado en otros artículos, toda opción de aprendizaje «guiado» implica al menos dos protagonistas, el alumno y el profesor, y presupone por parte del profesor un buen conocimiento de la materia que enseña y la manera como la enseña, es decir, del método que ha escogido y las técnicas de enseñanza que lo explicitan.

La enseñanza, en general, requiere una presentación y una praxis para llevarla a efecto. En la enseñanza de segundas lenguas, la intervención del profesor, que tiene como objetivo prioritario que sus alumnos alcancen un máximo de comunicación en la lengua objeto de estudio, se plasma, en un primer momento, en la selección del material de trabajo: bien desde el documento auténtico, bien desde el realista o fabricado, y, para ello, ha de tener presente las macro-micro estrategias y los ejercicios.

Las macro-estrategias responden a una metodología global de la enseñanza, por ejemplo la metodología audiovisual.

Por micro-estrategias podemos entender:

- el trabajo en grupo, que favorece la comunicación entre los alumnos y desarrolla más rápidamente las estrategias de la comunicación;
- las técnicas de la creatividad, que llaman la atención de la imaginación y desarrollan la invención del lenguaje en los que aprenden;
- las técnicas de simulación y los juegos que permiten una liberación de la expresión y, sobre todo, una puesta a punto del papel de la afectividad en las interacciones;
- las técnicas activas que focalizan su atención en una realización concreta: encuesta, diarios, vídeos, etc.

En tercer lugar, hemos de tener en cuenta los ejercicios (en verdad, todo en una clase de lenguas es ejercicio, destinado a que los alumnos ejerzan su competencia de la comunicación en segunda lengua o algún aspecto de su competencia) en los que las estrategias enumeradas con anterioridad se van a materializar: por ejemplo, para *las actividades de comprensión* son válidos los ejercicios de identificación, de categorización,



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

2. LA FONÉTICA Y SU ENSEÑANZA

En la manifestación oral de la lengua los sonidos constituyen el vehículo necesario para transmitir y recibir los mensajes que el hombre produce en cada acto de comunicación lingüística. Los sonidos, en la articulación oral del lenguaje, constituyen la base de todo proceso de pronunciación, proceso que ya es discriminatorio en sí mismo entre todos los usuarios, hablantes, de los diferentes sistemas lingüísticos.

Los diversos sistemas lingüísticos particularizan y organizan los niveles fonológico, gramatical y semántico, además de crear sus propios sistemas de sonidos, en consonancia con su sistema de lengua. Llegar a dominar la pronunciación (discriminar los sonidos) de una segunda lengua implica la adquisición de dos destrezas íntimamente relacionadas: la comprensión y la producción de los distintos sonidos que intervienen en la cadena hablada. Aunque resulte obvio, es necesario afirmar que la capacidad de reconocer y de distinguir los diferentes sonidos de un determinado sistema lingüístico, por difícil que se presente en una lengua nueva, es un paso previo para conseguir el dominio de la pronunciación.

De todos es sabido que acercarse al estudio de una segunda lengua, si ésta no se adquiere desde la perspectiva del bilingüe, implica necesariamente enfrentarse a una serie de dificultades. Por una parte, con problemas intralingüísticos, tales como la falta de dominio del vocabulario, de la gramática y del contexto semántico, y, por otra, con problemas externos derivados de la presencia de ruidos que frecuentemente impiden que los sonidos de las palabras lleguen en perfectas condiciones en el proceso de la comunicación lingüística.

Cada lengua presenta su propio sistema de sonidos, por muy universal que sea la realización de éstos y su proceso. Igualmente, todos conocemos que las lenguas, por mínima que sea nuestra experiencia, no observan una perfecta correspondencia entre los sonidos y las letras que componen el alfabeto y representan aproximadamente cada uno de los sonidos producidos en la cadena hablada. Esta correspondencia de sonidos y letras no es la misma en las diferentes lenguas, en la que razones histórico-culturales han podido llevar, como en el caso del inglés, a una enorme dispersión de correspondencias gráfico-fonológicas.

Todo ello pone de relieve que, además de un dominio práctico, sobre todo en el profesor de segundas lenguas, es necesario poseer unos conocimientos teóricos muy precisos del *sistema fonológico* de la lengua objeto de enseñanza/aprendizaje. El conocimiento del sistema fonológico de la lengua objeto de enseñanza permite un diag-nóstico preciso de los errores de pronunciación en que incurren los alumnos y por tanto, permite precisar cuáles sean los ejercicios más adecuados en cada caso para corregir dichos fallos.

La transcripción fonética es un mecanismo científico, arbitrario en la elección de sus símbolos, de incalculable valor para la representación lo más precisa posible de los diferentes sonidos de un sistema lingüístico, pero en la enseñanza de segundas lenguas sólo se manifiesta eficaz cuando el alumno ha conseguido dominar el sistema fonológico de la lengua objeto de aprendizaje, por lo que, a nuestro entender, su importancia real en la enseñanza de segundas lenguas la adquiere en un segundo estadio del proceso.

Del mismo modo que el aprendizaje de un determinado sistema lingüístico no supone el mismo esfuerzo desde cualquier opción de lengua, no entraña la misma dificultad el aprendizaje del inglés para un alemán que para un español. Igualmente está demostrado que no todos los sonidos ofrecen el mismo grado de dificultad de pronunciación para unos hablantes que para otros, al igual que la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

entonación de las frases. Cada hablante se acerca a una segunda lengua tanto desde sus estructuras mentales como desde los hábitos que han ido constituyendo las realizaciones particulares de los sonidos de la lengua materna. El profesor, por tanto, debe enfocar la enseñanza teniendo en cuenta las realizaciones diferenciadas de los sonidos de la lengua materna y de la lengua objeto de aprendizaje, con el fin de que estos puedan ser mejor discriminados; asimismo, no cabe duda de que el profesor debe intentar la realización de los sonidos más generalizados, es decir, la más próxima posible a la realización estándar de la manifestación oral y la más próxima posible al registro culto de la manifestación oral.

Es indudable que la pronunciación de los sonidos de una lengua se aprende fundamentalmente a través de los ejercicios de imitación. Las explicaciones teóricas del sistema fonológico, los dibujos gráficos sobre la posición de los órganos articulatorios pueden ayudar a conseguir una mejor pronunciación en un segundo momento del proceso de enseñanza, pero en modo alguno consiguen resultados más positivos que los ejercicios de imitación en el punto inicial de la secuencia del aprendizaje. En el proceso es necesario que el alumno escuche repetidas veces diferentes modelos correctos de pronunciación con el fin de que vaya captando los matices peculiares de cada uno de los sonidos.

Cuando hablamos de modelos correctos de pronunciación, nos estamos refiriendo, querámoslo o no, a aspectos sociolingüísticos que en toda sociedad son fácilmente discernibles. Los modelos de pronunciación, considerados normales en cada sistema lingüístico, son aquellos que se presentan sin rasgos dialectales, a saber, los que ofrecen una pronunciación más neutra que el resto de las variantes por pertenecer al registro de uso más normalizado, más estandarizado.

El español corriente que se habla y oye todos los días, no difiere tanto de la lengua escrita como para ser considerados dos sistemas distintos. La lengua hablada puede acercarse mucho a la literaria, por ejemplo en una conferencia. En ambas clases de lengua pueden darse varios registros, según sea la intención y el grado de cultura del que se expresa. En el tipo de lenguaje que tomamos como objeto de nuestro trabajo, las dos clases de expresión tienen tantos puntos de contacto que se pueden considerar como intercambiables. Tal lenguaje es el que la mayoría de los españoles consideraría normal o neutral, «sin afectaciones ni vulgarismos», según las palabras de Navarro Tomás. (María Josefa Canellada y John Kuhlmann, 1987, 7).

Para un mejor aprendizaje de la fonética, es necesario que el alumno escuche repetidas veces su propia pronunciación, porque esto le permitirá contrastar mejor su producción con la que le ofrece el modelo que se propone imitar. El empleo del magnetófono, de uso individual o de uso colectivo en el laboratorio de idiomas, es imprescindible en la consecución del ejercicio.

No es admisible enseñar aisladamente cada uno de los sonidos que componen el sistema fonológico de un sistema lingüístico. Todo sonido concreto debe ser presentado en el contexto de una sílaba, palabra o frase. En un primer momento, los ejercicios de pronunciación deben efectuarse de manera sistemática, y se han de realizar, asimismo, ejercicios destinados a conseguir la pronunciación correcta de un sonido determinado que ofrezca mayores dificultades por encontrarse lejos de las realizaciones o demasiado próximo del sistema fonológico de la lengua materna de los alumnos.

A modo de ejemplo diremos que la forma más adecuada de lograr que los alumnos reconozcan un determinado sonido es por medio de la presentación de «pares mínimos» de palabras en que aparezcan los sonidos que queremos enseñar:

- 1 paño
- 2 baño



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

Una variante de este ejercicio consiste en pronunciar seguidas dos palabras próximas fónicamente con el fin de que los alumnos digan si son iguales o distintas:

- 1 deja - teja
- 2 paso - pazo

El ejercicio puede extenderse a frases en las que aparezcan contrastadas dos palabras que contengan los sonidos objeto de estudio.

Una vez percibida la diferencia de los sonidos, hay que pasar a la fase de producción en la que los alumnos repitan, de forma individual o de conjunto, las palabras propuestas. Para conseguir mayor variedad de estos ejercicios se pueden utilizar dibujos que representen los objetos correspondientes a las palabras que interesa practicar.

El paso siguiente consistirá en que los alumnos utilicen los sonidos asimilados en un contexto de comunicación para que comprueben por sí mismos que la diferenciación de los mismos repercute semánticamente en el uso real de la lengua. Después de la práctica de los sonidos a partir de la palabra, se ha de pasar a imbricarlos en contextos lingüísticos más amplios, por ejemplo, en los diálogos.

Conviene señalar que en la lengua hablada los sonidos vocálicos y consonánticos no son los únicos elementos portadores de significado. El acento y la entonación desempeñan un papel decisivo en la función comunicativa del lenguaje. La posición del acento en la palabra obedece a unas reglas fijas, que no pueden ser alteradas libremente por los hablantes. La entonación, por su parte, es un rasgo suprasegmental de primerísima importancia en la comunicación oral que no ha sido tratado convenientemente en la enseñanza de segundas lenguas pese a los excelentes tratados que hoy día existen. La razón de ello habría que buscarla no en un desconocimiento de la importancia de la entonación en la comunicación oral sino, más bien, en la falta de una clasificación más o menos completa de los diferentes esquemas de entonación que los hablantes nativos de una lengua utilizan para proporcionar a una frase el significado apropiado en cada situación. La dificultad que entraña establecer una clasificación de las diferentes entonaciones en la comunicación lingüística se debe, sin duda, a la complejidad que supone la descripción de un hecho tan íntimamente relacionado con las imprevisibles reacciones psicológicas del individuo en sus relaciones humanas. Por otra parte, la espontaneidad con que todo hablante nativo de una lengua hace uso de la entonación en sus actos de comunicación imposibilita en gran manera la descripción de cuáles sean las características tonales utilizadas en cada caso.

Sin embargo, la tendencia actual de presentar la lengua objeto de estudio a base de diálogos permite fácilmente la presentación simultánea de los distintos modelos de entonación realizados en el uso real de la lengua. Es, por tanto, necesario ofrecer a los alumnos modelos vivos de entonación por medio de Cds, Podcasts, DVDs, etc. en los que se escuchen voces nativas que interpretan los personajes del diálogo. Después de una fase previa dedicada a la imitación de la entonación, es imprescindible que los alumnos pasen a utilizar en conversaciones reales los modelos de entonación aparecidos en los diálogos.

Aparte de estos recursos auditivos, puede ser también eficaz acudir a los medios visuales, que, en un momento determinado, recuerden al alumno cuál es el modelo de entonación que tiene que seguir en sus intervenciones orales. En ocasiones, resulta conveniente recurrir a una representación gráfica del modelo concreto de entonación que se pretende imitar.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

3. PRESENTACIÓN DEL VOCABULARIO

Para comprender y expresarse adecuadamente en una lengua son igualmente imprescindibles tanto la gramática como el vocabulario. Memorizar largas listas de palabras sin conocer el mecanismo de su combinación gramatical resulta tan inútil, para la comunicación lingüística, como pretender construir frases gramaticalmente correctas sin tener un conocimiento de las palabras necesarias para expresar una idea o una función determinada.

Puesto que el vocabulario y la gramática presentan la misma importancia objetiva, hay que establecer unas normas que regulen la presentación de estos dos componentes del lenguaje. De hecho, es una práctica general que en los primeros niveles de aprendizaje de una segunda lengua se preste mayor atención a los aspectos gramaticales o estructurales a partir de un vocabulario limitado que luego se va ampliando progresivamente a medida que el alumno va adquiriendo el dominio del sistema gramatical de dicha lengua.

Es evidente que sin dejar aparte lo comunicativo y lo situacional, la consideración de la lengua como medio de comunicación ha de tener siempre presente el principio de frecuencia de las palabras para poder seleccionar los vocablos más importantes y elaborar su vocabulario básico con cuya ayuda el alumno pueda comunicarse fácilmente. Sin embargo, el criterio de frecuencia, con todo su indiscutible valor objetivo, no es necesariamente el único que podamos seguir en la presentación del vocabulario de una lengua. Otros criterios, como el de la oportunidad, también pueden y deben ser tenidos en cuenta ya que existen palabras que por el hecho de corresponder a objetos o acciones relacionados con la situación inmediata del aula pueden ser subjetivamente tanto o más necesarias que otras que figuran en las listas de frecuencia. Si, por el contrario, ordenamos el aprendizaje del vocabulario de acuerdo con las funciones comunicativas del lenguaje, tendremos que conceder prioridad al orden de presentación de las funciones para ir introduciendo el vocabulario que sirva de soporte a dichas funciones comunicativas.

En su conjunto, toda labor de selección de vocabulario comporta una serie de problemas relacionados con los criterios que se puedan seguir en la clasificación de cada una de las palabras, por ejemplo: palabras con idéntica forma, pero con distinto significado, nombres derivados, nombres compuestos, formas irregulares de los verbos, plurales irregulares, etc. Afortunadamente, hoy en día, el profesor dispone de una serie de publicaciones, incluso libros de texto que han resuelto en gran medida esta ardua labor de selección.

Es inútil pretender que el alumno aprenda a utilizar correctamente una palabra desde el mismo momento de su presentación. Antes de hacer uso «productivo» de un vocablo determinado, es necesario programar un periodo de asimilación de uso «receptivo» del mismo durante el cual se vayan captando los diversos matices de significado que pueda ofrecer su empleo. Asimismo, debemos ser conscientes de las posibles diferencias de significado que, según el contexto, pueden ofrecer las palabras, así como de la posible no correspondencia en el campo semántico de las palabras de la segunda lengua con las equivalentes de la lengua materna. Tanto la presentación como la transmisión del léxico de una segunda lengua se han de programar en el marco de un contexto adecuado, ya que sólo en él pueden cumplir las palabras su función.

Para hacer más eficaz la presentación del vocabulario de una segunda lengua, el profesor utilizará todos los recursos que estén a su alcance, sean de carácter extralingüístico o lingüístico. Entre los recursos extra-lingüísticos destacan: los objetos reales, las acciones y los dibujos. Los objetos reales presentes en el aula o que el profesor introduce en ella, constituyen el medio más apropiado de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

presentar la realidad física correspondiente a un buen número de vocablos. Las acciones y los gestos pueden servir para hacer comprensible el significado de muchos verbos, sin necesidad de recurrir a explicaciones. Los dibujos constituyen un importante recurso para introducir en el aula objetos, acciones y situaciones que, de otro modo, resultarían difíciles de conseguir.

Entre los recursos lingüísticos hay que destacar la utilización de sinónimos, antónimos, definiciones y descripciones, la contextualidad y la traducción. El empleo de sinónimos (no es frecuente la existencia de dos palabras semánticamente idénticas en un mismo sistema lingüístico) y de antónimos suele ofrecer buenos resultados prácticos en la adquisición del vocabulario.

La definición y descripción, como recursos para la introducción de nuevos elementos léxicos, tienen que poseer, además de la claridad en la exposición, unas determinadas características distintivas que permitan descubrir el significado de la palabra que interesa explicar con la sola utilización de términos ya conocidos por el alumno.

La contextualización o presentación de una palabra en su contexto es un recurso frecuentemente manejado para interpretar el significado de nuevas palabras. Si desde la lengua materna abundan las ocasiones en las que nos vemos obligados a recurrir al contexto para deducir el significado de palabras que desconocíamos, con mayor motivo acudiremos al procedimiento del contexto en el aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo, en la enseñanza de palabras abstractas.

La lectura extensiva es el mecanismo más adecuado para poner en práctica la contextualización como medio para ampliar el vocabulario de una lengua. Sin embargo, a fin de que la lectura cumpla eficazmente este objetivo, es conveniente que los textos se ajusten al nivel de conocimientos de los alumnos. La presencia de un excesivo número de voces nuevas en un texto dificultaría en exceso el proceso de deducción del significado a partir del contexto. La principal cualidad de la contextualización estriba en que, además de ser ésta una de las formas habituales de ampliar el vocabulario, es también un modo eficaz de no interrumpir el ritmo de trabajo del alumno con explicaciones.

La traducción como medio para facilitar la comprensión del significado de un vocablo no guarda relación alguna con la traducción como actividad profesional. Esta última actividad requiere, además de un perfecto dominio de los dos sistemas lingüísticos que, en cada caso, entran en juego, un entrenamiento técnico especial.

En la actualidad, nadie defiende la traducción como método sistemático de enseñar una segunda lengua. Cada lengua presenta su propio sistema de expresión, y el hecho de recurrir a la traducción como medio habitual de acercarse a una segunda lengua conduciría inevitablemente a una continua dependencia de la lengua nativa, que dificultaría seriamente el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, conviene precisar que existen ocasiones en la enseñanza de segundas lenguas en las que el acudir a la traducción de una o más palabras puede ser un medio rápido y eficaz de aclarar las posibles dudas del alumno.

4. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS BÁSICAS EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

4.1. La comprensión oral

En toda comunicación oral intervienen ineludiblemente dos actividades: hablar y escuchar. Para establecer una auténtica comunicación entre dos o más individuos, la comprensión oral es tan importante como la expresión oral. Por consiguiente, en la planificación de la enseñanza de segundas lenguas es imprescindible prestar una especial atención a la práctica específica de la comprensión oral. Estas prácticas deben estar encaminadas a conseguir que el alumno ejercite los tres niveles de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

comprensión propios de quien posee un perfecto dominio de la lengua: *identificación* de los contenidos fonético, léxico y gramatical; *selección* de aquéllos elementos lingüísticos más destacados de la cadena hablada que permiten una interpretación exacta del mensaje y *retención* de la información recibida. La enseñanza de la comprensión oral requiere, además de una presentación adecuada del material auditivo, la realización de prácticas de comprensión oral intensiva encaminadas a que el alumno se ejercite en la comprensión de los diferentes elementos del lenguaje. Son, asimismo, eficaces los ejercicios de comprensión oral extensiva con la finalidad de desarrollar y comprobar la capacidad del alumno en la captación del contenido global del mensaje que, por supuesto, tiene que ser adecuado no solamente al nivel de comprensión lingüística del alumno, sino también a su capacidad intelectual y cultural.

Aunque los ejercicios de comprensión oral deben ser objeto de una especial atención en la enseñanza de segundas lenguas, no pueden erigirse en una actividad desconectada de la práctica de las restantes destrezas comunicativas: hablar, leer y escribir. La práctica de la comprensión oral debe combinarse con la práctica de la expresión oral y de la comprensión y expresión escritas.

4.2. La expresión oral

El inicio de la enseñanza de la expresión oral tendrá lugar tan pronto como el alumno haya comprendido el significado de los primeros elementos del lenguaje; para ello utilizaremos diálogos cortos, auténticos y que llamen la atención del alumno no sólo por el tema sino también por la forma atractiva de presentarlos. El alumno escuchará dos o tres veces el diálogo grabado sin recurrir al texto, a continuación se le presentará el texto escrito para que lo lea al tiempo que escucha nuevamente la grabación, por último el alumno repetirá el diálogo, sobre el que es interesante formularle una serie de preguntas con el fin de comprobar hasta qué punto ha logrado captar el significado de los diversos elementos lingüísticos expresados en el texto.

Las técnicas de explotación de diálogos son múltiples. Una de las más utilizadas consiste en la formulación de preguntas y respuestas en torno a las personas o hechos aludidos en el diálogo. Sin embargo, no es conveniente acostumar al alumno únicamente a contestar sino que hay que ofrecerle también la posibilidad de formular sus propias preguntas.

En la última fase, la de creación, el alumno dispondrá de la libertad necesaria para emplear el lenguaje que le parezca más apropiado en cada caso, bien a partir de un contexto lingüístico bien a partir de determinadas funciones lingüísticas, por ejemplo: la función de sugerir, pedir información, etc.

4.3. La comprensión escrita

Debido a la supremacía indiscutible de la manifestación oral del lenguaje, se ha minusvalorado la importancia que la lectura representa en el aprendizaje de una segunda lengua. A nuestro juicio, en los últimos años se ha insistido demasiado en el enfoque oral de la enseñanza de segundas lenguas, quizá por reacción, y se ha infravalorado la enseñanza de la manifestación escrita de la lengua. Sin embargo, la escritura constituye también un mecanismo eficaz de comunicación y es lógico que se aprovechen las posibilidades que la lengua escrita ofrece para reforzar la práctica de las destrezas orales que integran el uso del lenguaje. Es un hecho constatable que, cuando la presentación de la lengua oral y escrita es simultánea en la enseñanza de la lengua, los resultados globales del aprendizaje son superiores a los conseguidos cuando se retrasa la introducción de la manifestación escrita.

El problema, por consiguiente, no consiste en cuándo debemos presentar al alumno la lengua escrita, sino, más bien, en la forma cómo debe llevarse a cabo esta presentación para que resulte más eficaz el aprendizaje de la segunda lengua. Es obvio que el primer contacto con los nuevos elementos del



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

lenguaje presentes en un diálogo o en un texto debe originarse por medió de la audición, después no existe inconveniente alguno en que los alumnos tengan acceso al texto escrito.

Aparte de los objetivos específicos que, en el aprendizaje de una segunda lengua, se persiguen con la lectura: obtener información, comunicarse por correspondencia, leer textos técnicos, traducir, etc., existen unos objetivos generales, comunes a la mayoría de los alumnos, como los de entender los textos escritos que forman parte de la vida normal de los hablantes de una lengua (novelas, periódicos, revistas, etc.). Lo que interesa, por tanto, en lo que respecta a la destreza de la comprensión escrita, es capacitar al alumno para que alcance la comprensión de los distintos niveles de significado presentes en un texto escrito: el léxico, el gramatical y el sociocultural.

La lectura intensiva tiene como objeto desarrollar un análisis detallado del texto para que los alumnos descubran el significado de las palabras y frases, y las relaciones que puedan establecerse entre las diferentes partes del mismo, así como que sean capaces de relacionar la información extraída del texto con su propia experiencia. La lectura intensiva ha constituido una práctica habitual en la enseñanza de segundas lenguas con la finalidad de comprobar la capacidad comprensiva de los alumnos. Sin embargo, lo más importante en un ejercicio de comprensión escrita no es averiguar o evaluar lo que el alumno ha sido capaz de entender sino enseñarle a comprender el texto. Para ello, por ejemplo, es productivo formular dos tipos de preguntas: a) aquéllas que exijan del alumno una contestación libre, y b) las que exigen una respuesta apropiada a las opciones ofrecidas («multiple choice»).

En la lectura extensiva los alumnos han de aprender, ante textos auténticos, a buscar una información concreta o un mensaje global y a servirse exclusivamente del contexto para deducir el significado de los términos desconocidos que puedan aparecer.

4.4. La expresión escrita

En la enseñanza de una segunda lengua conviene tener presente que, al igual que en la lengua materna, la enseñanza de la expresión escrita debe seguir a la expresión oral. Con ello no queremos afirmar que no pueda iniciarse la enseñanza de la manifestación escrita hasta que no se haya conseguido un perfecto dominio oral de la lengua sino que cualquier práctica de expresión escrita tiene que tomar como punto de partida la actividad oral. Sobre todo, para principiantes, el uso de la escritura tiene que apuntar fundamentalmente a reforzar lo practicado oralmente.

Además de ser un medio para consolidar el aprendizaje oral de una lengua, la enseñanza de la expresión escrita persigue unos objetivos que le son propios: la comunicación a través del medio escrito. Entre las diferentes modalidades de escritura sobresalen las cartas, por su valor comunicativo, al permitir la función epistolar una gran variedad de funciones (felicitar, excusarse, pedir información, etc.) y la composición o redacción.

Aprender a redactar es un arte que no surge de un modo espontáneo, ni siquiera en la lengua materna, sino que tiene que ser practicado sistemáticamente hasta conseguir un cierto grado de perfección. De entre las numerosas técnicas encaminadas a la consecución de la redacción, las más útiles son:

- Ofrecer una serie de dibujos que sirvan para sugerir a los alumnos ideas que tengan que exponer por escrito.
- Presentar oralmente en la segunda lengua un pasaje sobre un hecho o situación de interés con la finalidad de que tomen notas para su posterior redacción.
- Entregar por escrito u oralmente una serie de instrucciones para que los alumnos las desarrollen.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 36 – NOVIEMBRE DE 2010

Finalmente, quisiéramos destacar que, tanto a partir de un ejercicio de comprensión escrita como de un ejercicio de comprensión oral de un texto, se puede pasar fácilmente a un ejercicio de expresión escrita o de expresión oral. La enseñanza integrada de las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir, además de que nos permite aprovechar un mismo material para la práctica simultánea de dichas actividades lingüísticas, responde a un fenómeno natural que continuamente se repite en la vida diaria: a veces comentamos oralmente no sólo lo que vemos u oímos sino también lo que acabamos de leer, y otras veces escribimos sobre acontecimientos que hemos oído o leído. Cualquier práctica, por tanto, sobre una determinada destreza lingüística debe complementarse y apoyarse en la práctica de las restantes destrezas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, D. F. (1992). "La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S.", en ETXEBERRIA, Feli y ARZAMENDI, Jesús. eds. *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco, 109-119.
- Alcaraz Varó, Enrique et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones Rialp.
- Arnold, J. y Fonseca, M^a C. (2004). "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", en *International Journal of English Studies* 4 (1), 119-136.
- Skinner, B. F. with C. B. Ferster (1957). *Schedules of Reinforcement*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- <http://en.wikipedia.org/>

Autoría

-
- Antonio Blázquez Ortigosa
 - Colegio "La Inmaculada", Pozoblanco, Córdoba
 - E-MAIL: blazorti@hotmail.com