

¿LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS MOTIVA A LOS ALUMNOS DE ELE?¹

MAXIMIANO CORTÉS MORENO
Universidad Católica Fu Jen, Taiwán

RESUMEN

Este trabajo consta de dos partes. En la primera diseñamos un modelo teórico en torno a los conceptos de ‘destrezas lingüísticas’ y ‘actividades de la lengua’. En la segunda parte, desde la perspectiva de nuestro modelo, analizamos una serie de cuestiones prácticas de la didáctica del ELE a alumnos sinohablantes en contextos universitarios. Ante todo, nos interesa averiguar qué repercusiones tiene en la motivación de los alumnos el tratamiento de las destrezas en el aula. En este sentido, reflexionamos sobre las ventajas, tanto de ejercitarlas por separado, como de tratarlas integradas en las tareas didácticas. Concluimos que la cuestión resulta hartó más compleja que un simple dilema entre integración y desintegración de destrezas.

Palabras clave: destrezas lingüísticas, diseño curricular, español como lengua extranjera, integración de destrezas, motivación.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos diseñar un modelo que comenzamos a esbozar en una ponencia plenaria presentada en el Simposio de la Universidad Católica de Fu Jen el 28 de mayo del año en curso (Cortés Moreno, 2010). Al cuestionar la limitada visión tradicional de las cuatro destrezas lingüísticas, deseáramos abrir nuevas vías de reflexión en torno a las diversas vertientes del lenguaje humano, considerado desde puntos de vista lingüísticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, filosóficos...

¹ Este artículo recoge algunos aspectos abordados en mi proyecto de investigación 98-2410-H-165-004, subvencionado por el *Taiwan National Science Council*, al que reitero mi más sincero agradecimiento.

2. DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

2.1. Destrezas lingüísticas básicas

En didáctica de la lengua se considera que son cuatro las destrezas lingüísticas básicas, a saber: ❶ la comprensión auditiva (CA), p. ej., escuchar una canción; ❷ la expresión oral (EO), p. ej., dejar un mensaje de voz en un contestador automático; ❸ la comprensión lectora (CL), p. ej., leer una etiqueta comercial; y ❹ la expresión escrita (EE), p. ej., escribir un correo electrónico. Se suele aludir a dichos procesos primarios de la lengua, respectivamente, mediante estos cuatro verbos: escuchar, hablar, leer y escribir.

Atendiendo a la vertiente del lenguaje —oral o escrita—, por un lado, y al proceso lingüístico —comprensión o expresión—, por otro lado, las destrezas básicas se recogen tradicionalmente en esquemas como el siguiente.

	COMPREENSIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA ORAL	comprensión auditiva (CA)	expresión oral (EO)
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora (CL)	expresión escrita (EE)

Tabla 1. Concepción clásica de las cuatro destrezas

En las destrezas de comprensión el agente es el receptor del mensaje, esto es, el oyente en el caso de la CA, y el lector en el de la CL. Por su parte, en las destrezas de expresión el agente es el emisor del mensaje, esto es, el hablante en el caso de la EO, y el escritor en el de la EE.

En principio, los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en cualquiera de los ejemplos citados son unidireccionales y relativamente simples, siempre que el usuario tenga un dominio suficiente de la lengua utilizada y de los medios técnicos empleados (móvil, ordenador, etc.). De ahí que les confirmamos a estas cuatro destrezas lingüísticas el apelativo de ‘básicas’.

2.2. Destrezas lingüísticas complejas

2.2.1. La interacción

Con frecuencia ocurre que cualquiera de los procesos primarios mencionados se combina con otro(s) proceso(s) primario(s), dando lugar a procesos bidireccionales, más complejos. Uno de ellos es la ‘interacción’, que no consiste en una mera sucesión de expresión + comprensión (+ expresión + comprensión...), sino en un proceso un tanto más complejo y creativo, tal como se desprende del análisis de cualquier diálogo espontáneo, ya sea habla-

do o escrito.

Pensemos, por ejemplo, en una propuesta que queremos presentar en una reunión que se va a celebrar en nuestro departamento (de español). Antes de acudir a la reunión, preparamos los puntos clave de nuestro discurso, el interés de nuestra propuesta para el departamento, las ventajas didácticas, etc. Como ya conocemos a los demás miembros del equipo docente, podemos imaginar alguna posible objeción que vamos a recibir de parte de alguno de ellos, quizá también algún elogio y palabras de ánimo de parte de otro, etc. Incluso podemos preparar argumentos para rebatir a aquel y fórmulas para agradecer a este. A pesar de todo, la experiencia nos demuestra que la interacción real en la reunión difícilmente se va a ajustar a ese esquema que hemos preconcebido acerca de cómo va a transcurrir la conversación.

Concretando el ejemplo, si nuestra propuesta consistiera en pedir autorización y financiación para realizar una determinada actividad extraacadémica, podría ocurrir que los discursos de los colegas no se limitaran a aprobar o a denegar nuestra propuesta (como nosotros habríamos previsto), sino que, a lo mejor, resultaría que otros ya tuvieran pensadas (o se les ocurrieran a lo largo de la reunión) sus propias actividades extraacadémicas, y nos pidieran que votáramos por ellas, o bien colaboráramos con ellos en su preparación, etc. En tal caso, variaría no solo el contenido del diálogo previsto (—¿Os parece bien? — Perfecto. —Yo no lo veo factible.), sino quizás incluso el tono, por ejemplo, pasando de la cordialidad a la preocupación o incluso hasta la congoja.

Otro ejemplo de interacción, en este caso en la lengua escrita, es el que se produce en el aula cuando unos alumnos se intercambian en secreto notas escritas.

Recapitulando, lo propio en una interacción es que se produzca una negociación, tanto en los contenidos, como en las formas. Esa negociación implica unos procesos complejos de búsqueda improvisada de opciones, valoración de los pros y los contras de cada una, elección de la más apropiada, verbalización de ella en los términos precisos, con un tono y un registro adecuados, etc. Queda claro, pues, que interactuar es mucho más que escuchar + hablar (+ escuchar + hablar +...) en la lengua oral, y mucho más que leer + escribir (+leer + escribir +...) en la lengua escrita. De ahí que tanto desde el análisis del discurso (centrado en la lengua oral), como desde la lingüística del texto (centrada en la lengua escrita), se le haya otorgado a la interacción el estatus de “destreza de pleno derecho”, que agregamos, como una quinta destreza, a las cuatro tradicionales.

2.2.2. La mediación

El segundo proceso complejo al que vamos a referirnos es la ‘mediación’, que también toma como base dos o más procesos primarios, típicamente, comprensión + expresión, y

les aporta otros procesos propios de adaptación al receptor del mensaje. Al agente de la mediación se le denomina ‘mediador’. Su función consiste en ‘mediar’ entre un emisor y un receptor que, por cualquier razón, no pueden comunicarse directamente entre sí, mayormente, porque el receptor no domina el código empleado por el emisor.

En las clases de ELE podemos observar abundantes casos en los que el profesor actúa como mediador entre el emisor (hablante o escritor) o el mensaje (texto escrito o discurso oral) y los alumnos. Como ejemplos típicos, podemos citar los siguientes: ❶ el profesor aclara en español el significado de un artículo de prensa que los alumnos han leído, sirviéndose de sinónimos, antónimos, ejemplos y dibujos; ❷ el profesor repite con un tempo de elocución moderado y articulando con esmero una estrofa de una canción que los alumnos acaban de escuchar, y que no han logrado entender, aun sabiendo el significado de cada palabra; ❸ al final de una clase sobre el sistema fonológico del español, el profesor les entrega a los alumnos un esquema que recoge los aspectos principales tratados en esa sesión. El común denominador de estos tres ejemplos es que se trata de procesos de mediación monolingüe.

Veamos ahora otros ejemplos de mediación bilingüe típicos de las clases de ELE, en especial cuando el profesor comparte la L1 con los alumnos (en nuestro caso, el chino): ❹ el profesor proporciona un refrán chino para ilustrar el significado de otro español que aparece en el libro de texto; ❺ el profesor explica en chino una expresión coloquial que ha dicho el protagonista de una película que están visionando en clase; ❻ el primer día de clase el profesor les entrega a los alumnos una fotocopia en español con el programa de la asignatura y comenta en chino algunos aspectos.

Si nos paramos a pensar sobre cualquiera de los seis ejemplos citados, repararemos en que en cada uno de ellos existe algún proceso intermedio entre el proceso inicial de comprensión (CA o CL) y el proceso final de expresión (EO o EE). En efecto, en cada uno el mediador (aquí, el profesor), un usuario experto de la lengua o lenguas en cuestión, además de servirse de sus destrezas de comprensión y expresión, lleva a cabo un proceso de adaptación del mensaje original a las características del receptor (aquí, los alumnos). En esencia, en los casos citados, estos son los procesos implicados (no todos ellos netamente verbales): ❶ búsqueda de términos equivalentes o relacionados, ejemplificación, dibujo; ❷ ralentización del tempo de elocución, exageración de la articulación normal; ❸ resumen; ❹ traducción; ❺ interpretación, paráfrasis; ❻ traducción, paráfrasis. El reconocimiento de estos procesos intermedios demuestran que la mediación es bastante más que la mera secuencia de un proceso de comprensión y otro de expresión; es, al igual que la interacción, una “destreza de pleno derecho”.

Quede claro que en este trabajo no se cuestiona el papel fundamental de las cuatro destrezas primarias. De lo que se trata es de diseñar un modelo más en consonancia con la intrincada realidad de la comunicación verbal. El primer paso consiste, sencillamente, en sumar las dos destrezas complejas citadas a las cuatro destrezas básicas, obteniendo así un total de seis destrezas lingüísticas.

	COMPRENSIÓN	interacción	mediación	EXPRESIÓN
LENGUA ORAL	comprensión auditiva (CA)			expresión oral (EO)
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora (CL)			expresión escrita (EE)

Tabla 2. Primera fase: ampliación a seis destrezas

Acto seguido, desdoblamos en su vertiente oral y escrita las dos destrezas añadidas (fondo amarillo), tal como se viene haciendo con las de comprensión y expresión (fondo azul), con lo que se obtiene un total de ocho destrezas.

	COMPRENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA ORAL	comprensión auditiva	interacción oral	mediación oral	expresión oral
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora	interacción escrita	mediación escrita	expresión escrita

Tabla 3. Segunda fase: ampliación a ocho destrezas

2.3. Destrezas lingüísticas mixtas

Habiendo llegado a este punto, con el doble de destrezas de las contempladas en el esquema clásico, fácilmente podríamos pensar que ya hemos alcanzado los límites del modelo y que no sería posible ampliarlo. Sin embargo, y por fortuna para el espíritu investigador, este nuevo esquema de la tabla 3, lejos de limitar la exploración, abre nuevas vías de reflexión. Veámoslo con unos ejemplos.

Convendremos en que una conversación telefónica es un ejemplo claro de interacción oral, del mismo modo que una cibercharla (en inglés, *chat*) lo es de interacción escrita. Ahora bien, ¿dónde clasificaríamos esta secuencia de actividades lingüísticas?: escuchar un mensaje en el buzón de voz y contestar enviando un mensaje con el móvil. Dado que la primera transcurre en la lengua oral, y la segunda, en la lengua escrita, entendemos que la secuencia constituye una ‘interacción mixta’ o ‘combinada’ (oral + escrita).

Tomemos más ejemplos. Convendremos en que escuchar un discurso técnico y explicarle el contenido a un niño en términos más sencillos es un caso común de mediación oral, del mismo modo que traducir un texto del chino al español es un claro ejemplo de mediación escrita. Ahora bien, ¿dónde clasificaríamos esta secuencia de actividades lingüísticas?: leer el manual de instrucciones de un aparato de DVD y explicarle a una persona mayor lo imprescindible para manejarlo. Dado que la primera se enmarca en la lengua escrita, y la segunda, en la oral, inferimos que lo acertado será clasificar la secuencia como ‘mediación mixta’ o ‘combinada’ (escrita + oral).

Convendrá, pues, incorporar al modelo que estamos construyendo la ‘interacción mixta’ y la ‘mediación mixta’, tal como proponemos en la tabla siguiente.

	COMPRENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA ORAL	comprensión auditiva	interacción oral	mediación oral	expresión oral
LENGUA MIXTA		interacción mixta	mediación mixta	
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora	interacción escrita	mediación escrita	expresión escrita

Tabla 4. Tercera fase: ampliación a diez destrezas

Al observar la tabla anterior y detectar dos casillas vacías, nos surge el interrogante de si sería posible incluir en ellas las destrezas mixtas correspondientes, es decir: ¿tendría sentido hablar de ‘comprensión mixta’?, ¿y de ‘expresión mixta’? Para averiguarlo, lo más prudente será buscar algunos ejemplos.

Cuando los alumnos realizan una actividad de audición en el laboratorio de idiomas, p. ej., escuchando un cuento, es evidente que se trata de una actividad de comprensión auditiva. En cambio, si leen ese mismo cuento en casa, se trata de una actividad de comprensión lectora. Ahora bien, si al mismo tiempo que van leyendo el cuento, van escuchando la grabación en un cedé, ¿no se trata de una actividad de ‘comprensión mixta’? En efecto, en dicha actividad, se combinan (sucesiva o simultáneamente) procesos de comprensión lectora y auditiva; además surgen nuevos procesos, tales como relacionar lo que se oye con lo que se lee. Pensemos, sencillamente, en unas cuestiones de pronunciación que el alumno puede relacionar con otras de escritura, comprobando, por ejemplo, que ❶ entre las palabras escritas siempre hay separaciones claras (espacios en blanco), mientras que en la grabación muchas palabras se oyen juntas (palabras fónicas); ❷ los locutores del cedé pronuncian igual los grafemas ‘b’ y ‘v’, y lo mismo ocurre con ‘y’ y ‘ll’.

Pasemos ahora al ámbito de la expresión. Cuando el profesor facilita oralmente una definición, esta es una actividad de expresión oral. En cambio, si la escribe en la pizarra, entonces se trata de una actividad de expresión escrita. Ahora bien, si al mismo tiempo que va escribiendo en la pizarra la definición, la va leyendo, ¿entonces no es una actividad de ‘expresión mixta’? En ella se combinan procesos de expresión escrita y oral; además, surgen nuevos procesos, tales como relacionar lo que escribe con lo que dice, p. ej., subrayando y poniendo en mayúsculas los términos clave y, al mismo tiempo, dándoles énfasis en la pronunciación.

A la luz de los ejemplos aducidos, lo propio será incluir en el modelo la ‘comprensión mixta’ y la ‘expresión mixta’, tal como muestra la tabla siguiente.

	COMPRENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA ORAL	comprensión auditiva	interacción oral	mediación oral	expresión oral
LENGUA MIXTA	comprensión mixta	interacción mixta	mediación mixta	expresión mixta
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora	interacción escrita	mediación escrita	expresión escrita

Tabla 5. Cuarta fase: ampliación a doce destrezas

2.4. Destrezas lingüísticas mentales

Atendamos a continuación a la vertiente mental del lenguaje, en absoluto una cuestión secundaria, puesto que difícilmente puede haber lenguaje sin pensamiento. Por lo general, la Lingüística Teórica se despreocupa de ella, quizá porque no es directamente perceptible desde el exterior. Mientras que la vertiente oral del lenguaje es audible, y la vertiente escrita es visible, la vertiente mental no es detectable por ninguno de los sentidos humanos; únicamente el pensador es consciente de que está utilizando la lengua en su mente. Otra razón puede ser el considerar que, al fin y al cabo, de la vertiente mental del lenguaje ya se ocupan otras disciplinas, tales como la Filosofía, la Psicología o la Neurolingüística, pongamos por caso.

Desde nuestra óptica de profesores de ELE, damos por sentado que es preciso dedicar tiempo y esfuerzo a enseñar a los alumnos el manejo de la vertiente oral y el de la escrita. Ahora bien, la vertiente mental parece que queda fuera de nuestro alcance, y forma parte de la intimidad del alumno. El respeto a la intimidad del alumno es indiscutible. En modo alguno se trata de interferir en ella, sino de ayudar al alumno en su adquisición del ELE también a través de la vertiente mental.

Antes de buscar maneras específicas de ayudarlo en ese sentido, reflexionemos unos instantes sobre la relación entre pensamiento y lenguaje. Con frecuencia, el pensamiento constituye una etapa previa y simultánea a la producción lingüística: pensamos antes de hablar o antes de escribir, para planificar cómo vamos a expresarnos; mientras nos estamos expresando, vamos supervisando mentalmente y reajustando nuestra producción lingüística. Asimismo, el pensamiento constituye una etapa simultánea y ulterior a la recepción lingüística: al tiempo que estamos escuchando o leyendo, vamos pensando para descodificar e interpretar el mensaje; tras haberlo recibido, recapacitamos y, si conviene, lo evaluamos.

Ahora bien, el lenguaje mental no siempre es complemento del lenguaje escrito o del oral. A menudo aquel funciona con absoluta independencia del oral y del escrito, es decir, exclusivamente en su propio plano mental; por ejemplo, cuando uno está solo en su despacho y “habla” consigo mismo, planificando, rememorando, resolviendo problemas, etc. En

tales circunstancias, si uno habla en voz alta, consideramos que se trata de un monólogo (o de un diálogo consigo mismo), propio de la lengua oral. Sin embargo, cuando no hay fonación (no se emite voz), y los enunciados fluyen únicamente por la mente, sería des-
acertado ubicarlos en la lengua oral (más aún, en la escrita). Lo propio, a nuestro juicio, es considerarlos ‘interacción mental’, una destreza distinta de las que hemos visto hasta aquí.

Estableciendo un paralelismo entre la vertiente mental y las demás, también es posible discernir en la primera otros procesos o destrezas: comprensión mental, expresión mental y mediación mental. Con frecuencia, estas tres destrezas van asociadas con otras, como ya hemos apuntado más arriba: preparamos mentalmente (expresión mental) un discurso (expresión oral) o un correo electrónico (expresión escrita); evocamos un enunciado enigmático que hemos oído (comprensión auditiva) o una nota misteriosa que hemos leído (comprensión lectora) y meditamos sobre el sentido real del mensaje en cuestión (comprensión mental); nos han confiado la traducción (mediación escrita) de un texto arcano o la interpretación de un discurso polémico (mediación oral), y antes de cumplir con el encargo, decidimos planificar y ejercitar mentalmente (mediación mental).

Con todo, en determinados casos, probablemente menos frecuentes, estas destrezas lingüísticas se desarrollan únicamente en la vertiente mental, con absoluta independencia del habla y de la escritura. Una vez más, justificaremos nuestra afirmación mediante nuevos ejemplos. ❶ Somos testigos de una escena que nos impacta, la repasamos mentalmente una y otra vez, hasta que se nos ocurre una posible explicación (comprensión mental). ❷ Nos encontramos deprimidos; para intentar sobreponernos, repasamos los principales logros de nuestra vida y con ellos hilvanamos un monólogo interno dirigido a nuestra moral (expresión mental). ❸ Se nos ocurre una idea interesante sobre la gramática; verbalizamos la idea y creamos un breve discurso llano; a continuación, a modo de juego mental, nos esforzamos por transformar dicho discurso en otro de carácter más académico (mediación mental).

A la luz de lo expuesto a lo largo de los últimos párrafos, lo propio será agregar al modelo las cuatro destrezas mentales que hemos esbozado y ejemplificado.

	COMPRENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA MENTAL	comprensión mental	interacción mental	mediación mental	expresión mental
LENGUA ORAL	comprensión auditiva	interacción oral	mediación oral	expresión oral
LENGUA MIXTA	comprensión mixta	interacción mixta	mediación mixta	expresión mixta
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora	interacción escrita	mediación escrita	expresión escrita

Tabla 6. Quinta fase: ampliación a dieciséis destrezas

La incorporación al modelo de la vertiente mental de la lengua nos instiga a redefinir el concepto de ‘lengua mixta’, ya que, por lógica, su alcance se ve ahora ampliado, al abrirse la posibilidad de combinar cualquiera de las cuatro destrezas mentales con las orales y las escritas. Así, p. ej., por ‘comprensión mixta’, ya no entenderemos exclusivamente la surgida de comprensión auditiva + comprensión lectora; ahora la destreza se abre a otras nuevas posibilidades: ❶ comprensión auditiva + comprensión mental, ❷ comprensión lectora + comprensión mental, e incluso ❸ comprensión auditiva + comprensión lectora + comprensión mental. El mismo planteamiento de este ejemplo es transferible a los otros tres tipos de destrezas: de expresión, de interacción y de mediación.

Lo tratado en el presente apartado pone de manifiesto la estrecha relación existente entre la lengua mental, la oral y la escrita. Como apuntábamos más arriba, difícilmente puede existir pensamiento sin lenguaje. Por otro lado, difícilmente puede existir lenguaje sin pensamiento. En buena parte de los ejemplos aducidos hemos comprobado cómo la lengua mental se combina (precediendo y/o sucediendo) con la oral y la escrita, configurando entre todas el complejo sistema de comunicación humana.

Para concluir el apartado, nos ocuparemos de la aplicabilidad didáctica de esta cuestión. Estimamos que el profesor puede instar al alumno a ejercitar la vertiente mental del lenguaje, lo que contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa. Por nuestra propia experiencia como aprendientes de lenguas extranjeras, sostenemos que pensar en la lengua meta, en tanto que ejercicio netamente lingüístico, favorece su aprendizaje. Del mismo modo que, p. ej., la práctica en el laboratorio de idiomas nos prepara para una interacción más real, la práctica lingüística mental también constituye un entrenamiento eficaz para llevar a cabo actividades lingüísticas, tanto en la vertiente oral, como en la escrita. Por otro lado, tal como hemos comprobado en los ejemplos, las actividades lingüísticas mentales son tan naturales como las orales y las escritas en la L1. Luego, ¿por qué no explotarlas en la adquisición de la LE?

Bien mirado, estas actividades ofrecen al aprendiente una serie de ventajas sobre las actividades en las demás vertientes: ❶ puede abordar cualquier tema con total libertad, pues nadie le va a censurar el contenido; ❷ nadie lo va a interrumpir, lo que favorece el desarrollo de su fluidez; ❸ nadie le va a señalar sus errores, con lo que puede ejercitarse sin ansiedad y sin perjuicio para su autoestima; etc. Cada una de estas circunstancias resulta beneficiosa para su nivel de motivación. En resumen, las actividades lingüísticas mentales son un valioso complemento de las orales y escritas.

2.5. El macrocomponente no verbal

El lenguaje no verbal interviene en la comunicación humana, aportando información no menos relevante que la verbal. A nuestro modo de ver, este macrocomponente, dado su carácter no lingüístico (esto es, carente de palabras), no puede configurar destrezas lingüís-

ticas, en un sentido estricto. No obstante, sí se combina con estas y las enriquece sobremedida.

Comenzaremos refiriéndonos al componente visual de la comunicación, entendido en un sentido amplio, más allá del lenguaje escrito, que (salvo en casos excepcionales como el braille) ciertamente se percibe mediante el sentido de la vista. En dicho componente tienen cabida cualesquiera manifestaciones visuales o paratextuales de la comunicación, tales como los gráficos, los mapas, los símbolos, los iconos, etc. Ni que decir tiene que los recursos paratextuales en determinados casos adquieren el papel de protagonistas y desplazan, o incluso sustituyen, a los recursos verbales. Basta con observar los chistes (casi) sin palabras que aparecen en el periódico, o bien algunos de los mensajes publicitarios televisados.

En realidad, la presencia del componente visual en cualquier destreza, incluidas las mentales (a no ser que neguemos la existencia de imágenes mentales) no constituye una circunstancia excepcional, sino habitual; p. ej., cada vez son más frecuentes los textos en formato electrónico ilustrados con imágenes. Por ello, tanto el escritor como el lector suelen ejercitar las destrezas lingüísticas escritas (expresión escrita y comprensión lectora) en paralelo a otras destrezas visuales, como son la expresión e interpretación gráfica o paratextual. Otro claro ejemplo típico de nuestro ámbito académico es una conferencia, en la que las palabras del hablante van acompañadas de unas diapositivas que contienen texto e imágenes, de modo que el ponente emite su mensaje, y los asistentes lo reciben, simultáneamente por el canal oral y el visual, en el sentido amplio mencionado. En estos casos, lo más apropiado sería hablar de expresión audiovisual y de comprensión audiovisual, respectivamente.

En los estudios sobre la comunicación humana cada vez se reconoce más el peso específico del rico macrocomponente no verbal. En efecto, en las conversaciones que mantenemos a diario, los gestos, las miradas, las sonrisas, las posturas corporales, el contacto físico (p. ej., al estrechar la mano, dar una palmada en el hombro o un codazo de complicidad), etc. tienen, al menos, tanto valor comunicativo como el componente netamente verbal.

De ordinario, la información lingüística y la paralingüística se complementan, pero en ocasiones entran en contradicción. ¿Cómo reaccionamos entonces?, ¿cuál nos merece más credibilidad? Reflexionemos mediante un sencillo ejemplo. Invitamos a un conocido a comer a casa y preparamos una paella. Cuando él la prueba, dice: “está muy buena”. Sin embargo, notamos un cierto desencanto en su tono de voz, así como en su expresión facial y, para colmo, solo come tres o cuatro bocados de paella, aunque no deja de comer pan. En este caso, ¿nos creemos lo que nos dice, o bien prestamos más atención a lo que hace? Las acciones nos transmiten tanta o más información que el enunciado, llevándonos a pensar (estemos o no en lo cierto) que, en realidad, nuestra paella (o la paella, en general) no le gusta, y que sus palabras no son más que una mentira piadosa, para no parecer desagradecido a sus anfitriones.

Recapitulando, dado que la materia prima del macrocomponente no verbal no son palabras, parece inapropiado tratarlo en el mismo plano de las destrezas lingüísticas, que constituyen el objeto de estudio en este trabajo. Sin embargo, habida cuenta de su enorme importancia en la comunicación, sí merece un lugar en nuestro modelo, tal como se aprecia en la tabla siguiente. De momento, lo dejaremos como un bloque, no porque sea homogéneo, sino porque excedería nuestro marco de acción desglosarlo aquí en sus múltiples componentes (cinésico, táctil, proxémico, etc.); para nuestro propósito aquí ha bastado con aludir, a modo de ejemplo, a algunos de ellos.

LENGUAJE NO VERBAL				
LENGUAJE VERBAL				
	COMPRENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA MENTAL	comprensión mental	interacción mental	mediación mental	expresión mental
LENGUA ORAL	comprensión auditiva	interacción oral	mediación oral	expresión oral
LENGUA MIXTA	comprensión mixta	interacción mixta	mediación mixta	expresión mixta
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora	interacción escrita	mediación escrita	expresión escrita

2.6. Destrezas lingüísticas y actividades de la lengua

Con el fin de simplificar la presentación, hasta aquí nos hemos ido refiriendo a la par a las ‘destrezas lingüísticas’ y a las ‘actividades de la lengua’. Sin embargo, alcanzado este punto de la exposición, deseamos caracterizar uno y otro concepto, relacionados entre sí, pero distintos. Para aclarar la diferencia, nos remitiremos a la dicotomía saussureana de ‘lengua’ (*langue*) y ‘habla’ (*parole*) o, si se prefiere, a la chomskiana de ‘competencia’ (*competence*) y ‘actuación’ (*performance*). Pues bien, cada una de las destrezas lingüísticas que aparecen en las tablas anteriores existe únicamente en el ámbito abstracto y teórico de la lengua o de la competencia. Lo que acaece en el ámbito real y físico del habla o de la actuación, es decir, las tareas lingüísticas concretas que realizamos los hablantes (p. ej., echar un piropo) son las denominadas ‘actividades de la lengua’.

2.7. Valoración del modelo presentado

A pesar de los numerosos elementos que hemos ido incorporando al modelo a lo largo de su diseño, mucho nos tememos que habremos dejado desatendidos otros importantes aspectos de la comunicación humana. En cualquier caso, nuestro principal propósito no ha sido diseñar un modelo exhaustivo, sino, sencillamente, presentar un planteamiento más acorde con la complejidad del lenguaje humano. Reconocemos que el modelo clásico de las cuatro destrezas, dotado de la virtud de la sencillez extrema, sigue manteniendo su validez para determinados objetivos didácticos. Sin embargo, resulta insuficiente para una investigación en profundidad de las múltiples vertientes —mental, oral, escrita, etc.—, manifestaciones —cuento, canción, artículo de prensa, videoconferencia, etc.— y matices —ironía, seducción, exasperación, solemnidad, etc.— de los variopintos usos de una lengua.

Una de nuestras máximas aspiraciones al compartir con otros colegas nuestras propias reflexiones, plasmadas en esta tentativa de modelo, es recibir comentarios, críticas, sugerencias y demás aportaciones que nos sirvan para seguir remodelando nuestra propuesta o, ¿por qué no?, emprender la elaboración de un nuevo modelo en el que, p. ej., se atienda debidamente a la comunicación no verbal.

Entretanto, y como segundo principal objetivo, plantearemos una aplicación del modelo a la didáctica del ELE. A ello dedicaremos la segunda parte de este trabajo.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL MODELO

3.1. El aula de ELE como espejo de la realidad externa

Como ya hemos apuntado en otras ocasiones (p. ej., en Cortés Moreno, 2000 y en Martín Peris, Atienza Cerezo, Cortés Moreno *et al.*, 2008), y como el lector puede comprobar fácilmente, observando la realidad lingüística fuera del aula —en español, en chino, etc.—, lo más frecuente es que las actividades de la lengua se combinen unas con otras y formen una cadena comunicativa; lo excepcional es que una actividad tenga lugar totalmente aislada, lo que podríamos denominar un “eslabón suelto”.

De igual modo, si nos referimos al ámbito de la ‘lengua’ saussureana o de la ‘competencia’ chomskiana, la tónica general de las destrezas es la sucesión (incluso el solapamiento o la simultaneidad) de unas con otras, no el aislamiento. Por consiguiente, en lugar de hablar de ‘integración de destrezas’, ¿no sería más oportuno hablar de ‘desintegración de destrezas’ en aquellos casos minoritarios en que se aísla una destreza? (Cortés Moreno, 2010). Aunque en un contexto natural esto ocurre solo a veces, el fenómeno sí es habitual en el aula de ELE, donde con cierta frecuencia se decide ejercitar una destreza (p. ej., la comprensión auditiva) o incluso una microdestreza (p. ej., la percepción fónica) aislada, de ordinario, con el propósito de facilitar el aprendizaje.

Observar lo que ocurre fuera del aula y procurar, en la medida de lo posible, reproducirlo en el aula de ELE tiene un interés didáctico directo. Si el objetivo del estudio del ELE es desarrollar una competencia comunicativa a imagen y semejanza de la que poseen los hablantes nativos, ¿es justificable alejarse tanto de lo “natural” y adoptar modos tan “artificiales” como es el aislamiento sistemático de unas y otras destrezas, para, p. ej., establecer una asignatura de lectura, otra de composición, etc.?

En realidad, la cuestión es bastante más compleja, por lo que una respuesta juiciosa no puede ser ni afirmativa ni negativa sin más matices. Consideramos que puede variar en cada situación de aprendizaje y en cada aspecto del ELE. Tanto si optamos por la integración, como si nos inclinamos por la desintegración, nos planteamos interrogantes como los siguientes: ¿con este proceder (integrador o desintegrador, según el caso) se facilita el aprendizaje?, ¿da buenos resultados a corto, medio y largo plazo?

Dicho sea de paso, los modelos didácticos de las últimas décadas —enfoque comunicativo, enfoque por tareas, etc.— se decantan preferiblemente por la integración de destrezas, aunque no excluyen la posibilidad de trabajarlas aisladas, en especial, en las fases preparatorias de los proyectos y de las tareas.

3.2. El tratamiento de las destrezas en el aula de ELE

En este apartado verbalizaremos algunas reflexiones en torno al tratamiento de las destrezas en el aula de ELE en contextos sinohablantes. La cuestión general es esta: ¿lo que alumnos y profesores hacemos en el aula es coherente con nuestros principios didácticos y sirve para alcanzar los objetivos fijados en el currículo? A partir de este interrogante general, vamos a mencionar seis cuestiones específicas que nos han ido surgiendo de la observación de clases. Tras cada cuestión, consignaremos alguna posible respuesta o sugerencia, ciertamente, no la única ni, menos aún, la más acertada.

A/ ¿Todos los alumnos de ELE necesitan desarrollar cada destreza lingüística? Según los intereses actuales, las perspectivas profesionales, etc. de cada alumno, el dominio de determinadas destrezas puede resultar más urgente y/o necesario que el de otras. Nos consta que la mayoría de nuestros alumnos desean ir de vacaciones a España, por lo que cabe prever que, p. ej., la interacción oral les parezca más útil que la expresión escrita y que, en consecuencia, se sientan más motivados por desarrollar la primera que la segunda. Una solución práctica para satisfacer al máximo las expectativas de cada alumno es confeccionar programas individualizados o “a la carta”.

B/ ¿De qué depende el grado de dificultad de una destreza? En primer lugar, depende de la complejidad de los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en ella. Las más sencillas son las destrezas receptivas o de comprensión, seguidas de las productivas o de

expresión y, por último, de aquellas que conllevan procesos bidireccionales: interacción y mediación. En segundo lugar, la dificultad es inversamente proporcional a la práctica: a más práctica, menos dificultad. Así, p. ej., si un alumno desde la escuela primaria centra su atención en la lengua escrita; cuando llega a la universidad, recibe más horas de clase en español escrito que en español oral; y fuera del aula su contacto con el ELE también es mayormente a través de la lengua escrita, ¿no es lógico que alcance un mayor dominio en las destrezas escritas que en las orales?

C/ ¿Qué implicaciones didácticas tiene el grado de dificultad de una destreza? Veamos con un ejemplo cómo la comprensión lectora, una destreza considerada fácil, sirve de apoyo para otras: como paso previo al debate de un tema de actualidad, entregamos a los alumnos un artículo de prensa reciente; al leerlo, los alumnos aprenden vocabulario relacionado con el tema, acaban de formarse una opinión al respecto, y se sienten más seguros de sí mismos y más motivados para participar en el debate oral. Tomemos ahora el ejemplo de la interacción oral, una destreza que, debido a una práctica insuficiente, se considera difícil. Nuestra propuesta es reforzarla en todas las clases de ELE (del departamento de español); el aumento del aducto en ELE y de la participación oral de los alumnos mejora su competencia en las destrezas orales.

D/ ¿Practicamos o evaluamos en cada momento las destrezas previstas? Por ejemplo, el objetivo de una clase de conversación es que los alumnos desarrollen las destrezas conversacionales. Si unos alumnos copian un diálogo de Internet, cada uno memoriza su papel, y en el aula repiten el diálogo memorizado, sin duda realizan una práctica lingüística (fónica, léxica, gramatical), informática y mnemotécnica, pero eso no es equiparable a una conversación real, dado que al no haber ni improvisación ni negociación, su contenido comunicativo es nulo. Si transferimos el ejemplo al ámbito de la evaluación, podríamos caer en el error de, p. ej., otorgar calificaciones óptimas por una buena memoria o calificaciones pésimas por un desconocimiento de las TIC.

E/ Habida cuenta de que no hay destreza lingüística sin gramática, como tampoco puede haberla sin léxico, sin pragmática, etc., si un plan de estudios contiene asignaturas de lectura, composición, conversación, etc., ¿está justificado dedicarle a la gramática una asignatura aparte? Es cierto que la gramática española es complicada para los alumnos sinohablantes, como también lo son la pragmática y la semántica. Si a estas no se les dedica asignaturas aparte, ¿por qué a la primera sí? Al fin y al cabo, no todos los alumnos de ELE (quienes van a ser profesores sí) necesitan memorizar teoría gramatical (p. ej., reglas gramaticales), ni nomenclatura gramatical (p. ej., ‘subjuntivo’); lo que precisan es un dominio práctico de la gramática (v. Cortés Moreno, 2005).

F/ ¿Cómo se puede compatibilizar un libro de texto que integra las destrezas con un plan de estudios que las desintegra? En los departamentos de español de las universidades taiwanesas un mismo libro de texto se aprovecha para varias asignaturas (lectura, conversación, etc.). Ello plantea inconvenientes a los profesores, quienes ven el ritmo de sus clases

condicionado por el de las demás. Los alumnos, por su parte, corren el peligro de recibir una cantidad insuficiente de aducto en ELE. La solución puede encauzarse en dos sentidos: acometer un nuevo diseño curricular, o bien buscar otros materiales didácticos más acordes con el currículo actual.

Tras el somero análisis de las seis cuestiones anteriores (para un análisis detallado, v. Cortés Moreno, 2010), pasamos a otras dos: ¿cómo motivar mediante la integración de destrezas? y ¿cómo motivar mediante la desintegración de destrezas? Por ser temas de suma relevancia para este trabajo, los tratamos con detenimiento y por separado en los dos próximos apartados.

3.3. ¿Cómo motivar mediante la integración de destrezas?

Abordaremos la cuestión recurriendo a unos ejemplos extraídos de la unidad 13 de *Español: primer paso* (Cortés Moreno, 2009b), un manual de ELE diseñado específicamente para sinohablantes. Los signos que figuran en cada una de las actividades indican las destrezas que el diseñador del material didáctico prevé que se van a ejercitar:  = comprensión lectora;  = expresión escrita;  ,  = comprensión auditiva,  = expresión oral;  +  = interacción oral;  = interacción mental. De todos modos, las destrezas que se ejerciten a la hora de la verdad pueden variar, en función de cómo se utilice el material en el aula. Comencemos por observar esta tabla de vocabulario, que contiene el primer ejercicio de la serie (sin instrucciones explícitas).

 Vocabulario		Objetos de la casa			家中物品
Muebles 家具	silla 椅子	sillón 扶手椅	sofá 沙發	armario 櫃子	
	mesa 桌子	mesita de noche 床邊小桌		cama 床	
Electrodomésticos 電器用品	nevera 冰箱	microondas 微波爐	lavavajillas 洗碗機	lavadora 洗衣機	
Otros 其他	lavabo 盥洗盆	ducha 淋浴間	bañera 浴缸	taza 馬桶	
	fregadero 洗碗槽	cortina 窗簾	puerta 門	ventana 窗戶	

En esta actividad intervienen, por un lado, las destrezas de comprensión (mental + auditiva + lectora + mixta) y, por otro, las de mediación (mental + escrita + oral + mixta). Como características más relevantes de la tabla, destacamos las siguientes: ❶ presenta palabras de uso cotidiano y, por tanto, útiles; ❷ clasifica la nueva información en campos léxicos, con el fin de facilitar la adquisición del vocabulario; ❸ ofrece la traducción al chino (con ❶ + ❷ + ❸ se pretende que el alumno perciba la tarea como útil y relativamente fácil, y que se sienta capaz de realizarla satisfactoriamente); y ❹ utiliza dos canales —visual y auditivo—, atendiendo a las expectativas tanto de los alumnos con un estilo de aprendizaje de predo-

minancia visual (mayoritarios en la cultura china) como de los alumnos con un estilo de aprendizaje de predominancia auditiva. Pasemos a la siguiente actividad.

EJERCICIO 9   Tienes ocho minutos para memorizar las diecinueve palabras de la tabla de arriba. Para ayudarte, cópialas aquí abajo, pero solo en español.			你有 8 分鐘的時間來背上面表格中的 19 個詞語。接著，將這些詞語抄在下面的空格內，但只寫西班牙語。	
1.- <i>silla</i>	2.-	3.-	4.-	
5.-	6.-		7.-	
8.-	9.-	10.-	11.-	
12.-	13.-	14.-	15.-	
16.-	17.-	18.-	19.-	

En el ejercicio 9, además de las destrezas de comprensión y mediación mencionadas en la tabla anterior, intervienen las de expresión (mental + oral + escrita + mixta). Esta actividad conjunta dos técnicas empleadas tradicionalmente por los estudiantes chinos: ❶ la memorización + ❷ la copia de un modelo escrito. Copiando repetidamente los caracteres chinos fue como ellos aprendieron a escribir en su L1. Lo que se les propone aquí es recuperar esa técnica para el aprendizaje del ELE. La efectividad de la copia yace en que se ejercita aquella zona del cerebro que controla los movimientos precisos de la mano escritora. Luego, a los dos canales mencionados más arriba —visual y auditivo—, ahora se añade un tercer canal, el sensorio-motriz. Sigamos con el tercer ejercicio de la serie.

EJERCICIO 10   En parejas. Ahora, sin mirar la traducción al chino, marcáis con una X en qué sitio de la casa se encuentra normalmente cada objeto.				兩人一組。不可看中文翻譯，請將下列物品‘通常’所在的位置，用 X 標示出。		
objeto	salón	comedor	cocina	cuarto de baño	dormitorio	Ejercicio 11
1.- silla	X	X	X		X	
2.- sillón						
3.- sofá						
4.- armario						
5.- mesa						
6.- mesita de noche						
7.- cama						
8.- nevera						

9.- microondas						
10.- lavavajillas						
11.- lavadora						
12.- lavabo						
13.- ducha						
14.- bañera						
15.- taza						
16.- fregadero						
17.- cortina						
18.- puerta						
19.- ventana						

En esta actividad aparece la interacción oral (+ mental), dado que los alumnos tienen que cooperar en parejas; al ayudarse el uno al otro en chino, interviene también la mediación oral. Asimismo, se sigue atendiendo a las destrezas de comprensión, y mínimamente (solo tienen que escribir “X”) a la expresión escrita. El ejercicio 10 da pie a un debate por parejas, dado que aun cuando algunas opciones serán objeto de consenso (p. ej., difícilmente se puede imaginar un comedor sin mesa o un dormitorio sin cama), en no pocos casos unas viviendas difieren de otras. Continuemos con el cuarto ejercicio de la serie.

  EJERCICIO 11   Ahora escucha esta grabación y en la tabla anterior pon una X en la última columna de las palabras que oigas.	請聽錄音，並將所聽到的詞語在上面表格的最右行用 X 標示出。
---	--------------------------------

Básicamente, aquí se ejercita la comprensión auditiva (escuchando el CD), la comprensión lectora (leyendo la tabla anterior), la comprensión mixta (correlacionando lo que oyen con lo que leen), mínimamente (solo tienen que escribir “X”) la expresión escrita y, en cierto modo, la mediación mental (recurriendo a su L1 para comprender mejor lo que oyen y lo que leen). El ejercicio 11 brinda al alumno la ocasión de escuchar de boca de unos nativos la descripción de una vivienda concreta, es decir, un ejemplo, que, además de información lingüística, ofrece una pincelada cultural. Llegamos ya al quinto ejercicio de la serie.

EJERCICIO 12  En parejas. Tu compañero y tú leéis el siguiente diálogo, el mismo que habéis escuchado. Después comprobáis si habéis hecho bien el ejercicio anterior.	兩人一組。你和同學閱讀前面所聽的錄音對話，之後確認上面的練習是否正確。
◆Catalina, ¿cómo es tu casa? ○Pues es muy grande y bonita. Tiene tres habitaciones. ◆Es nueva, ¿verdad? ○Sí, solo tiene un mes. ◆¿Y dónde está? ○En un sitio muy tranquilo, cerca del mar y de la montaña. ◆¿Ya has comprado todos los muebles? ○No. Ya tengo una cama, una mesita de noche y un armario para mi habitación y también tengo la mesa y las sillas para el comedor. Lo que me falta es el sofá y los sillones. ¡Ah!, y unas cortinas. ◆¡Qué bien! ¿Y los electrodomésticos? ○Tengo los más importantes: la nevera, la lavadora, el televisor y el microondas. Solo me falta el DVD y el lavavajillas.	

En esta actividad, cabe esperar que ejerciten fundamentalmente las destrezas orales: comprensión auditiva (escuchando al compañero) + expresión oral (hablándole a él) + interacción oral (sobre todo, al comentar las correcciones al ejercicio anterior). Por otro lado, se atiende a la comprensión lectora y, previsiblemente, también interviene la mediación oral, al ayudarse el uno al otro en chino. El ejercicio 12 brinda a los alumnos de cada pareja la oportunidad de seguir cooperando, de autocorregirse (otra práctica habitual en un contexto de aprendizaje sinohablante) y de autoevaluar su trabajo, lo que les ayuda a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Como se puede apreciar, los ejercicios 11 y 12 constituyen las dos caras de una misma moneda (un mismo texto); en el 11 se presenta información nueva a través del canal auditivo, y en el 12 se retoma la misma información mediante el canal visual. Veamos, por último, el sexto ejercicio de la serie.

EJERCICIO 13    En parejas. Tú describes tu casa y tu compañero la dibuja. Después él describe su casa y tú la dibujas. ¿Cómo es cada parte y qué objetos hay?	兩人一組。互相描述自己的家，而對方必須將它畫出來。畫出對方家中佈局為何並有什麼物品。
--	--

A lo largo de esta última actividad intervienen numerosas destrezas. Probablemente, en la primera fase la actividad será más bien mental, visualizando mentalmente cada uno su casa y pensando en qué términos la va a describir (expresión mental). La segunda fase será de carácter más oral: expresión oral (describiendo), comprensión auditiva (escuchando la descripción), interacción y mediación oral (pidiendo-dando aclaraciones). Sin duda, en esta actividad el lenguaje no verbal adquiere un papel importante en la tarea final de dibujar la casa, pero también en la vertiente mental de la lengua, pues antes de dibujarla

en el papel, seguramente, el oyente se la habrá representado en una imagen mental. El ejercicio 13 incorpora plenamente el componente lúdico derivado del recurso a la expresión gráfica en una clase de lengua, donde lo más común es operar con palabras, no tanto con imágenes; se rompe, pues, la rutina, a la vez que se propicia un ambiente distendido.

Una vez mencionadas las destrezas que tienen cabida en la realización de cada una de las actividades de esta serie, así como algunas de sus características, llega el momento de reflexionar sobre el potencial motivador que encierra la integración de destrezas en cada actividad y, sobre todo, en el conjunto de la serie.

En la serie quedan atendidas e integradas prácticamente la totalidad de las destrezas que recoge el modelo de la tabla 7. Ahora bien, ello no garantiza por sí solo que el material didáctico y la tarea didáctica resulten motivadores. Solo podremos evaluar su potencial motivador analizando las demás características. He aquí un posible análisis, desde la perspectiva del propio alumno:

- ❶ Aprender este vocabulario resulta útil, porque estas palabras son habituales.
- ❷ Aprender este vocabulario es fácil, porque...
 - ❶ las palabras están agrupadas en campos léxicos;
 - ❷ puedo consultar la traducción al chino;
 - ❸ puedo leerlas solamente, escucharlas solamente, o bien leerlas y escucharlas a la vez;
 - ❹ puedo copiarlas en el libro o en la libreta para ayudarme a memorizarlas, un sistema en el que confío plenamente, porque me funcionó cuando yo aprendía chino.
- ❸ El ejercicio 10 es interesante, porque puedo practicar español con mi compañero con libertad, incluso podemos bromear.
- ❹ El ejercicio 11 es interesante, porque puedo aprender algo sobre cómo es una vivienda en España y comparar con las que yo he visto en mi país.
- ❺ El ejercicio 12 es interesante, porque puedo...
 - ❶ autocorregirme y hacerme responsable de mi propio aprendizaje,
 - ❷ ayudar a mi compañero y recibir su ayuda (cooperar).
- ❻ El ejercicio 13...
 - ❶ es divertido, porque dibujo y me relajo;
 - ❷ es práctico, porque aplico el español que acabo de aprender a un elemento de mi vida real: mi casa.
- ❼ El trabajo a lo largo de la serie es variado, dado que se alternan...
 - ❶ tanto las destrezas (p. ej., primero escucho, después leo, a continuación escribo...),
 - ❷ como la disposición de los alumnos (a veces trabajo yo solo; otras colaboro con mi compañero).
- ❽ La relación que se va estableciendo entre las actividades de la serie me ayuda a...
 - ❶ captar el sentido de cada actividad (resultante de la anterior y preparatoria de la

siguiente), y así sentirme más seguro de lo que debo hacer en cada momento;

② comprender la importancia de tomarme en serio cada actividad para poder realizar satisfactoriamente la siguiente.

⑨ La progresión en la serie desde la percepción hacia la producción me permite...

① comenzar recibiendo aducto en ELE,

② practicarlo de manera controlada a continuación, y

③ realizar una práctica más libre y espontánea al final de la serie.

⑩ Al reutilizar varias veces el léxico aprendido al principio de la serie, me doy cuenta de su importancia y utilidad, por lo que me esfuerzo por aprenderlo.

De las circunstancias que acabamos de listar, se desprende que esta serie entraña un potencial motivador para el alumno sinohablante de ELE, dado que las actividades que la componen...

① presentan un grado de dificultad asumible por el alumno, sobre todo, porque se le ofrece una variedad de recursos (algunos de ellos, basados en su propia cultura) con los que superar las dificultades y realizar con éxito la tarea;

② resultan interesantes (por los motivos aducidos en cada caso);

③ tienen una aplicabilidad práctica fuera del aula, por lo que resultan útiles; y

④ contienen un componente lúdico que combate la monotonía, propicia un ambiente distendido y puede hacerlas un tanto divertidas.

3.4. ¿Cómo motivar mediante la desintegración de destrezas?

Abordaremos esta cuestión echando mano de dos ejemplos extraídos de la unidad 7 de *Español: primer paso* (Cortés Moreno, 2009b).

3.4.1. Ejemplo 1, sobre la comprensión lectora

Comencemos por observar una actividad dedicada básicamente a la comprensión lectora (ejercicio 4). La realización de la actividad no entraña complejidad alguna; se trata, sencillamente, de leer y comprobar si se entienden unas abreviaturas que se acaban de presentar.

EJERCICIO 4  Observa las direcciones de abajo. ¿Entiendes todas las abreviaturas? 請注意看下面的住址。所有的縮寫你都看懂嗎？

Rte. Jaime González
C/ de la Rosa, n.º 3, 2.º-2.ª
25006 Lérida

Urgente



IMPRENTA CERVANTES
Sr. Antonio Alcántara
Director Gerente
P.º Espronceda, n.º 12, 4.º-1.ª
28043 Madrid
Telf. 917 592 136

BORDADOS DE ARTESANÍA
Sra. Catalina Moreno Cortés
Diseñadora de moda
Avda. Esperanza, n.º 27, 1.ª-3.ª
18004 Granada
Telf. 958 259 528 cati@yahoo.es

Sra. D.ª Luisa Fernández
Ctra. de Valencia, 235
43007 Tarragona

Acto seguido, para determinar el potencial motivador de la actividad, observaremos el contexto en el que aparece: el diálogo y otros tres ejercicios que la preceden. Como se puede apreciar en este diálogo, con el que comienza la serie, los interlocutores intercambian sus respectivas direcciones; entonces se introducen y se aclaran en chino algunas de las abreviaturas que reaparecen después en el ejercicio 4.

  diálogo 1  Escucha y lee el siguiente diálogo, fíjate en la traducción.		請聽和唸下面的對話並注意其中文翻譯。
○	¡Hola, Miguel! ¡Qué sorpresa!	你好，Miguel。真是驚喜！
◆	¡Hola, Marina! ¿Qué haces por aquí?	妳好，Marina。妳在這裡做什麼？
○	Voy a trabajar. Yo trabajo en ese banco.	我去工作。我在那間銀行工作。
◆	¡Ah! ¿Sí? ¿Y vas andando a trabajar?	啊！是嗎？妳走路去工作嗎？
○	¡Claro! Es que vivo muy cerca.	當然。因為我住得很近。
◆	¿Pero tú no vives en el centro?	妳不是住在市中心嗎？
○	Antes sí, pero ahora vivo en este barrio. ¿Tú también vives por aquí?	以前是，但是現在我住在這區。你也住在這附近嗎？
◆	Sí. ¿Quieres mi dirección?	是的。妳要我的地址嗎？
○	¡Claro! Dime, ¿dónde vives?	當然。告訴我。你住在哪裡？
◆	Apunta. Calle del sol, n.º 18, 3.º- 2.ª. ¿Me das la tuya?	你寫下來。del sol 路 18 號 3 樓 2 號門。妳的也給我吧？
○	¡Por supuesto! Yo vivo en la calle Salvador Espriu, n.º 66, 5.º- 1.ª	當然。我住在 Salvador Espriu 路 66 號 5 樓 1 號門。

A continuación se presentan los numerales ordinales mediante los canales visual y auditivo; después se empieza a trabajar el género mediante el canal visual.

Los ordinales 序數

EJERCICIO 1    Escucha y lee los ordinales masculinos. Después completa los femeninos.		請邊聽邊看下面的陽性序數，之後完成陰性的寫法。	
MASCULINOS		FEMENINOS	
1.º <i>primero</i> / 1.º <i>primer</i>	6.º <i>sexto</i>	1.ª <i>primera</i>	6.ª <i>se</i> <i>t</i>
2.º <i>segundo</i>	7.º <i>séptimo</i>	2.ª <i>segunda</i>	7.ª <i>sé</i> <i>tim</i>
3.º <i>tercero</i> / 3.º <i>tercer</i>	8.º <i>octavo</i>	3.ª <i>tercer</i>	8.ª <i>o</i> <i>tav</i>
4.º <i>cuarto</i>	9.º <i>noveno</i>	4.ª <i>cuar</i> <i>a</i>	9.ª <i>no</i> <i>en</i>
5.º <i>quinto</i>	10.º <i>décimo</i>	5.ª <i>qui</i> <i>ta</i>	10.ª <i>dé</i> <i>im</i>

En el ejercicio 2 se sigue trabajando el género de los ordinales, ahora a través del canal auditivo. A continuación se aclara mediante unas notas en chino un par de cuestiones relativas a las formas apocopadas y a determinados usos de los ordinales.

EJERCICIO 2   Ahora escucha los femeninos y con la ayuda de tu profesor comprueba tus respuestas al ejercicio anterior.	請注意聽陰性序數，並在老師的協助下確認上個練習中的答案。
7-1 當 <i>primero</i> 和 <i>tercero</i> 位於陽性名詞前時，必須改為: <i>primer</i> curso (第一學年)、 <i>tercer</i> curso (第三學年)。	7-2 說到樓房的層樓，必須注意“第一層樓”在西班牙語裡不是 <i>primera planta</i> , 而是 <i>planta baja</i> ; “第二層樓”是 <i>primera planta</i> ; “第三層樓”是 <i>segunda planta</i> , 依此類推。

El ejercicio 3 está dedicado a trabajar las abreviaturas empleadas en los sobres de cartas, en las tarjetas, etc. Le sigue una nota referente al uso de algunas fórmulas de cortesía precediendo al nombre o al apellido, según el caso.

EJERCICIO 3  Relaciona cada abreviatura con su palabra completa.			請找出下列詞語的縮寫。		
先生 (尊稱)	<i>don</i>	Dña./D.ª	大道	avenida	C. P.
女士 (尊稱)	doña	Sra.	路	calle	dcha.
寄件人	remite	D.	郵遞區號	código postal	Avda.
先生	señor	Sr.	右	derecha	P.º
女士	señora	Rte.	左	izquierda	c/
號碼	número	Ctra.	大道、路	paseo	Pza.
大道、路	carretera	n.º	廣場	plaza	izda.

7-3 <i>Don / Doña</i> +名字: D. Rodolfo、Dña./D.ª Rosario。 <i>Señor / Señora</i> (+名字) +姓: Sr. (Rodolfo) Gutiérrez、Sra. (Rosario) Goñi。

Tras analizar el conjunto de la serie, consideramos que el aislamiento de la comprensión

lectora en el ejercicio 4 favorece la concentración exclusiva en las abreviaturas de las direcciones, a la hora de trabajar unas dificultades específicas de los alumnos sinohablantes.

Acto seguido, intentaremos determinar si el ejercicio 4 les resulta motivador a los alumnos. Aunque nos centraremos en dicho ejercicio, no perderemos de vista la serie de actividades de la que el ejercicio forma parte. En síntesis, consideramos que las siguientes circunstancias, que exponemos desde la perspectiva del propio alumno, favorecen su motivación por el aprendizaje del ELE:

- ❶ Aprender estas abreviaturas y este vocabulario resulta útil, porque ya he comprobado (en los ejercicios anteriores) que son habituales.
- ❷ Aprender este vocabulario es fácil, porque...
 - ❶ en la medida de lo posible, las palabras están agrupadas en campos léxicos;
 - ❷ puedo consultar la traducción al chino;
 - ❸ en algunos casos puedo leerlas solamente, escucharlas solamente, o bien leerlas y escucharlas a la vez.
- ❸ El ejercicio 4 es interesante, porque puedo...
 - ❶ ayudar a mi compañero y recibir su ayuda (cooperar);
 - ❷ autocorregirme (comprobando en los ejercicios anteriores) y hacerme responsable de mi propio aprendizaje.
- ❹ El ejercicio 4 es práctico, porque aprendo usos cotidianos del español —qué datos y en qué orden se escriben en un sobre de cartas o en una tarjeta de visita en España— y puedo compararlos con los usos en chino en estos tipos de textos.
- ❺ El ejercicio 4 constituye un “eslabón” en una “cadena” de actividades. La relación que paso a paso se va estableciendo entre las actividades de la serie me permite...
 - ❶ captar el sentido de cada actividad (resultante de la anterior y preparatoria de la siguiente), y así sentirme más seguro de lo que debo hacer en cada momento;
 - ❷ comprender la importancia de tomarme en serio cada actividad para poder realizar satisfactoriamente la siguiente.
- ❻ El trabajo a lo largo de la serie es variado, dado que se alternan...
 - ❶ tanto las destrezas (en el ejercicio 4 solo leo, pero en otros escucho, pienso, traduzco, escribo...),
 - ❷ como la disposición de los alumnos (en algunos ejercicios trabajo yo solo, pero en otros coopero con mi compañero).
- ❼ La progresión en la serie desde la percepción hacia la producción me permite...
 - ❶ comenzar recibiendo aducto en ELE, y
 - ❷ a continuación, practicarlo de manera controlada.
- ❽ Mediante la reutilización constante de los conocimientos (léxicos, gramaticales, fónicos, culturales, etc.) aprendidos desde el principio de la serie, me doy cuenta de la importancia y la utilidad de estos, por lo que me esfuerzo por aprenderlos.

De las circunstancias que acabamos de listar, se desprende que esta serie encierra

un potencial motivador, dado que las actividades que la componen...

① presentan un grado de dificultad asumible por el alumno, sobre todo, porque se le ofrece una variedad de recursos con los que superar las dificultades y realizar con éxito la tarea;

② resultan interesantes; y

③ tienen una aplicabilidad práctica, de modo que resultan útiles.

3.4.2. Ejemplo 2, sobre la comprensión auditiva

Comencemos por observar esta actividad dedicada a la discriminación auditiva en el ámbito de la entonación. Su realización no entraña complejidad alguna; se trata, sencillamente, de escuchar y comprobar si el final de cada curva melódica asciende o desciende. Así se empieza a trabajar la entonación, tanto a través del canal auditivo, como del visual.

   EJERCICIO 13   Escucha estos 6 enunciados y marca si el final es descendente ↘ o ascendente ↗.				請聽這六句話，如果句尾語調下降，則畫上↘；句尾語調上揚時，則畫上↗。	
1	2	3	4	5	6
↘					

Acto seguido, para determinar el potencial motivador de la actividad, observemos el contexto en el que aparece esta: la nota en chino y el esquema con que comienza la serie, así como las cinco actividades posteriores (los ejercicios 14-17 y un juego al final). Como se puede apreciar, la nota en chino y el esquema sirven de contextualización y aspiran a despertar la curiosidad del alumno.

La entonación

語調


7-5 西班牙語有兩種基本的語調：1.-陳述語調，句尾語調下降↘；2.-疑問語調，句尾語調上揚↗。

ENTONACIÓN DECLARATIVA



-Esta chica se llama Yilin.

-¿Cómo se llama esta chica?

ENTONACIÓN INTERROGATIVA



¿Esta chica se llama Yilin?

En el ejercicio 14 se sigue trabajando la entonación a través de los canales auditivo y visual.

🔊 ④ ⑧ EJERCICIO 14 🔄 📌 ✎ Vuelve a escuchar los 6 enunciados del ejercicio anterior. Ahora puedes leerlos también. Comprueba tus respuestas.		再聽一次前一練習中的六句話。現在你也可以唸唸看，並確認你的答案。
1. — Ester vive en Barcelona. 📌	4. — Yo no soy Agustín.	
2. — ¿Ese señor es tu profesor? — No.	5. — ¿Tú vives aquí? — Sí.	
3. — ¿Tú eres taiwanesa? — Sí.	6. — Tengo 22 años.	

A partir de los ejemplos presentados aquí, en los tres ejercicios siguientes se insta al alumno a reflexionar sobre los entonemas básicos del español. Una vez que el alumno ha realizado el esfuerzo de buscar las reglas, encuentra las soluciones en las notas aclaratorias que se le ofrecen tras los ejercicios 15 y 17.

EJERCICIO 15 👁 ✎ Observa y elige la opción correcta.	現在觀察並選擇正確的答案。
1. Los tres enunciados declarativos tienen el final... descendente / ascendente.	
2. Las tres preguntas tienen el final... descendente / ascendente.	
3. A esas tres preguntas se contesta... <i>sí o no</i> / de otro modo.	

📌 7-6 西班牙語陳述句句尾語調下降，但並非所有的問句句尾語調都上揚。

🔊 ④ ⑨ EJERCICIO 16 📌 ✎ Escucha estas 7 preguntas y marca si el final es descendente 📌 o ascendente ↗.	請聽這七個問句，如果句尾語調下降，則畫上📌；句尾語調上揚時，則畫上↗。
1. ¿Tú vas andando a trabajar?	↗
2. ¿Dónde vive tu novio?	
3. ¿Cuántos años tienes?	
4. ¿Cuándo es tu cumpleaños?	
5. ¿El español es una lengua importante?	
6. ¿Te gusta estudiar español?	
7. ¿Me das tu número de teléfono?	

EJERCICIO 17 👁 ? 📌 Observa y reflexiona. A/ ¿Qué tienen en común las preguntas con final descendente? B/ ¿y las que tienen final ascendente?	觀察並思考。A/ 句尾語調下降的問句有哪些共同點？B/ 句尾語調上揚的問句又有哪些共同點？
---	---

📌 7-7 回答 *sí* 或 *no* 的問句為‘絕對’問句，其句尾語調上揚；帶有疑問代名詞 (*dónde*、*cuándo*、*qué* 等)的問句為‘代詞’問句，其句尾語調下降。

La serie culmina con este juego, en el que los alumnos practican la entonación.

Juego ADIVINA QUIÉN ES 猜猜他是誰	
✎ 在 4-6 人小組中。一名學生想出一位名人。同學們必須提出類似下面的問題，來猜出這位名人是誰，但是只能回答「是」或「否」。	4 到 6 人一組。其中一人想一位名人，其他人必須提出類似下面的問題，來猜出這位名人是誰，但是只能回答「是」或「否」。
1.- ¿Es un hombre? ¿Es una mujer? 2.- ¿Es español? ¿Es taiwanés? ¿Es japonesa? ¿Es alemana?... 3.- ¿Es actor? ¿Es deportista? ¿Es político? ¿Es profesor?... 4.- ¿Es joven? ¿Es viejo? ¿Vive en Káohsiung? ¿Vive en Taipéi?...	

Tras analizar el conjunto de la serie, entendemos que el aislamiento de la discriminación entonativa (subdestreza de la comprensión auditiva) en el ejercicio 13 posibilita la concentración exclusiva en ese componente fónico a la hora de trabajar unas dificultades específicas de los alumnos sinohablantes.

Para determinar si dicho ejercicio les resulta motivador a los alumnos, tendremos muy en cuenta la serie en la que se halla. Del análisis global concluimos que las siguientes circunstancias, consideradas desde la perspectiva del propio alumno, favorecen su motivación por el aprendizaje del ELE:

- ❶ Aprender estos usos entonativos resulta útil y práctico, porque están presentes en cualquier monólogo y diálogo, de manera que los voy a oír y a usar a diario.
- ❷ Aprender estos usos entonativos es fácil, porque...
 - ❶ no necesito entender las palabras, basta con percibir la melodía de los enunciados;
 - ❷ tengo el apoyo gráfico de las flechas (ascendentes - descendentes), que me recuerdan el sistema chino de representación de los tonemas 2 (/) y 4 (\);
 - ❸ en caso de duda, puedo consultar las notas en chino.
- ❸ El ejercicio 13 es interesante, porque...
 - ❶ rompe con la rutina de trabajar con el significado de los enunciados;
 - ❷ da pie a una reflexión (en las actividades siguientes) que me permite descubrir por mí mismo las reglas básicas de la entonación española.
- ❹ El ejercicio 13 constituye un “eslabón” en una “cadena” de actividades. La relación que paso a paso se va estableciendo entre las actividades de la serie me permite...
 - ❶ captar el sentido de cada actividad (resultante de la anterior y preparatoria de la siguiente), y así sentirme más seguro de lo que debo hacer en cada momento;
 - ❷ comprender la importancia de tomarme en serio cada actividad para poder realizar satisfactoriamente la siguiente.
- ❺ En la serie hay variedad,
 - ❶ tanto en las destrezas (en el ejercicio 13 solo escucho, pero en otros leo, pienso,

traduzco, escribo, hablo...),

② como en la disposición de los alumnos (trabajo bastante por mi cuenta, pero al final hacemos un juego en grupos).

⑥ La progresión en la serie desde la percepción hacia la producción me permite...

① comenzar recibiendo aducto en ELE,

② practicarlo de manera controlada a continuación, y

③ llegar al final de la serie a una práctica libre y espontánea.

⑦ La reutilización constante de los conocimientos fónicos aprendidos al principio de la serie me ayuda a comprender que estos son importantes y útiles, por lo que me esfuerzo por asimilarlos.

⑧ El juego con el que culmina la serie rompe la monotonía, propicia un ambiente distendido y me permite aprender divirtiéndome.

De las circunstancias que acabamos de listar, se desprende que esta serie contiene un potencial motivador para el alumno sinohablante de ELE, dado que las actividades que la componen...

① presentan un grado de dificultad asumible por el alumno, sobre todo, porque se le ofrece una variedad de recursos con los que superar las dificultades y realizar con éxito la tarea;

② tienen una aplicabilidad práctica, por lo que resultan útiles;

③ son interesantes y hasta divertidas.

3.4.3. Recapitulación

Tras analizar los dos ejemplos seleccionados, nos proponemos, en primer lugar, descubrir los aspectos comunes y, en segundo lugar, detectar aquellas características que hacen didácticamente ventajoso aislar o desintegrar una destreza para el aula de ELE.

Tanto al final de 3.4.1., como al final de 3.4.2., llegamos a la misma conclusión de que las series expuestas comparten una serie de características capaces de fomentar la motivación, entre las que destacamos las siguientes:

① entrañan un interés teórico y práctico, por lo que los alumnos las perciben como útiles;

② presentan un grado de dificultad asumible por el alumno, sobre todo, porque se le ofrece una variedad de recursos (algunos de ellos, basados en su propia cultura) con los que superar las dificultades (sin angustiarse, reforzando la autoconfianza, colaborando con los compañeros...) y realizar con éxito la tarea;

③ se componen de actividades variadas, tanto en el contenido (p. ej., diferentes destrezas), como en la forma (p. ej., diferentes agrupamientos), huyendo de la monotonía, buscando la amenidad e incluso la diversión;

④ además de trabajar unos determinados conceptos lingüísticos y culturales, desarrollan

procesos (p. ej., inducir unas reglas a partir de unos ejemplos) y actitudes (p. ej., responsabilizarse el alumno de su propio aprendizaje).

En realidad, todo el análisis que hemos efectuado, no solo a lo largo del apartado 3.4., sino también en 3.3., lo hemos enfocado hacia la globalidad de la serie en cuestión, más que hacia el ejercicio concreto. Esta decisión se debe a que solo contextualizando una actividad en el conjunto del material didáctico o, mejor aún, en el seno del proceso instructivo que tiene lugar en el aula de ELE, es posible comprender su función, detectar sus posibles virtudes y defectos y, en definitiva, evaluarla.

Claro que, desde una óptica más limitada, también es posible aislar cada actividad y analizarla por sí sola. Pues bien, si nos limitamos a observar el ejercicio 4 (seleccionado para 3.4.1. y centrado en la comprensión lectora), o bien el ejercicio 13 (seleccionado para 3.4.2. y centrado en la comprensión auditiva), lo cierto es que ambos presentan ciertas ventajas para el alumno de ELE. Pensemos en algunas:

- ❶ La tarea comporta una simplicidad extrema, derivada no únicamente del hecho de que solo intervenga una destreza de comprensión —en principio, las que menos esfuerzo implican—, sino, en buena medida, del nivel de exigencia que se le plantea al alumno en cada uno de ellos: en el ejercicio 4, la lectura de unos textos muy breves, dirigiendo la atención a unas abreviaturas que se acaban de presentar y ejercitar; y en el ejercicio 13 la audición de unos enunciados breves, dirigiendo la atención exclusivamente al final de cada curva melódica.
- ❷ El hecho de dirigir toda la concentración mental a un único componente lingüístico, sin distraerse con ningún otro permite, lógicamente, alcanzar unos mejores resultados en la tarea, es decir, alcanzar el éxito con una mayor probabilidad.
- ❸ El previsible éxito, derivado de la facilidad expuesta en ❶, aunada a la unifocalidad de la atención descrita en ❷, conlleva, a priori, un valioso potencial motivador.

Cuando estudiamos un mecanismo complejo, como, p. ej., el sistema solar o un automóvil, es habitual descomponerlo para comprender su funcionamiento. Convendremos en que la lengua también es un mecanismo complejo, entre cuyos componentes se hallan las destrezas. Aun cuando el funcionamiento de cada una de ellas es limitado, y solo cobra pleno sentido al considerarlo en relación con el macrosistema lingüístico, el estudio de cada destreza por separado facilita la comprensión del conjunto. Asimismo, el estudiante de ELE que ejercita por separado unas y otras destrezas desarrolla su competencia comunicativa general, merced a la facultad humana de relacionar entre sí conceptos y procesos adquiridos por separado. Luego, debidamente planificada, la desintegración de destrezas resulta válida como estrategia para despertar o consolidar la motivación por el aprendizaje del ELE.

Por otro lado, el hecho de aislar cualquier componente o aspecto de la lengua permite trabajar con intensidad aquellas cuestiones del ELE que mayores dificultades presentan a

los estudiantes sinohablantes. No estará de más, siempre que se estime oportuno, aclararles a los propios alumnos por qué estamos realizando en el aula determinadas actividades un tanto artificiales y ajenas a la realidad de la comunicación entre los propios nativos; el mero hecho de que comprendan la utilidad de dichas actividades (como preparación para una comunicación auténtica) probablemente los motivará a realizarlas con mayor interés.

4. CONCLUSIONES

Hemos dedicado todo el capítulo anterior (3. Aplicación didáctica del modelo) a estudiar en la práctica (a partir de unos ejemplos seleccionados de materiales didácticos) el papel de las destrezas lingüísticas, tanto integradas, como desintegradas. Desde la perspectiva de las destrezas, hemos analizado las características más relevantes de cada ejercicio y de su contexto. Nos hemos centrado en las ventajas de atender las destrezas, tanto en conjunción (integradas), como en aislamiento (desintegradas).

Quizá dé la impresión de que nos hemos desviado de la ruta esperable del título del trabajo, ya que en lugar de debatir las ventajas de la integración frente a la desintegración de destrezas y argumentar por qué esta o aquella es preferible a la otra, nos hemos dedicado a examinar ejemplos de uno y otro, para al final llegar a conclusiones “paradójicamente” equiparables en uno y otro caso. Justifiquemos, sin más demora, la decisión de haber conducido el trabajo por esa ruta “alternativa”. El caso es que cuando empezamos a reflexionar, en busca de argumentos a favor y/o en contra de la integración o la desintegración de destrezas, pronto comprendemos que el quid de la cuestión yace más bien en la integración o desintegración de actividades didácticas en el proceso instructivo, tal como vamos a exponer.

La integración de destrezas, en tanto que fenómeno natural en la comunicación humana, entraña un potencial motivador cuando se traslada al aula de ELE, máxime si los alumnos son conscientes de que las actividades lingüísticas del aula son un reflejo de las que realizan los hispanohablantes (y ellos mismos, en chino), por lo que los capacitan para desenvolverse en situaciones comunicativas reales. Por ende, preferimos dar rienda suelta al eslabonamiento, al solapamiento y a la simultaneidad de destrezas en el aula, tal como ocurre de manera espontánea en contextos naturales.

No obstante, en determinados casos, resulta didácticamente más rentable aislar una destreza, una subdestreza (p. ej., la discriminación fonológica) o cualquier otro componente de la lengua meta (p. ej., los artículos determinados), con el fin de realizar un trabajo intensivo con el componente seleccionado. Si los alumnos se concentran exclusivamente en él durante el tiempo que dure la tarea en cuestión, cabe esperar que logren mejores resultados que cuando deben repartir su atención entre varios componentes de la lengua meta. En la medida en que los propios alumnos sean conscientes de que esa desintegración tiene como propósito facilitar y acelerar su aprendizaje, se sentirán motivados para llevar a cabo

la tarea.

En resumen, estimamos preferible mantener las destrezas integradas en el aula de ELE (reflejando así la realidad de afuera). No obstante, en numerosas ocasiones aislar una destreza conlleva ventajas didácticas. En consecuencia, lo sensato, a nuestro juicio, no es optar dogmáticamente por aquel o por este proceder, sino, adoptando una posición ecléctica, saber echar mano de cualquiera de ellos, según convenga a nuestros alumnos.

Tras el análisis teórico, el paso ulterior consiste en realizar la tarea en el aula y comprobar si se cumplen o no nuestras previsiones en torno a su potencial motivador. Este último paso crucial, dado su carácter práctico, no podremos llevarlo a cabo aquí mismo. Podríamos referir, eso sí, los resultados que hemos logrado en nuestras propias clases. Sin embargo, ello no constituiría más que el relato de experiencias concretas con unos grupos meta determinados, por lo que los resultados podrían ser totalmente distintos en cualquier otro contexto de aprendizaje.

Llegado este punto, sacaremos a colación otra cuestión trascendental. Aun cuando nosotros, en tanto que lingüistas y profesores, consideremos que todas las destrezas lingüísticas son importantes, reconoceremos que no todos nuestros alumnos tienen el mismo interés por cada una de ellas, por lo que cabe cuestionar si lo apropiado es dar un tratamiento equitativo y obligatorio a todas ellas en el currículo de ELE, tratando por igual, p. ej., a un cantante hongkonés que desearía cantar algunas canciones en español, a un administrativo taiwanés que solo quiere aprender ELE para entender las cartas y correos electrónicos que recibe en español, y a un universitario pekinés que cursa Filología Hispánica para dedicarse después a la enseñanza del ELE.

Ya para finalizar, tratemos el quid de la cuestión. Convendremos en que la(s) destreza(s) que interviene(n) en cualquier tarea didáctica es (son) un factor relevante a la hora de analizar dicha tarea. Ahora bien, la configuración de una tarea queda determinada por un complejo conjunto de factores: el objetivo, el papel de los alumnos y del profesor, el grado de dificultad, la adecuación de los contenidos a los intereses y necesidades de los alumnos, la autenticidad de los materiales y de la actividad lingüística, la relación entre la tarea en cuestión y las de su entorno (anteriores y posteriores), la aplicabilidad de lo aprendido a la vida real, la evaluación, etc. Luego, que una tarea resulte adecuada (en términos de nivel y contenidos), interesante, útil, eficaz (a corto, medio y largo plazo) y motivadora depende, en mayor o menor medida, de cada uno de esos factores (y de otros que podríamos añadir a la lista). Luego, los efectos que el tratamiento (integrador o desintegrador) de las destrezas puede tener en la motivación son limitados.

En definitiva, la integración de destrezas no garantiza la motivación. Esta depende, principalmente, de que los alumnos perciban el proceso instructivo como correcto, eficaz, útil, interesante, rico, variado, ameno y, en la medida de lo posible, divertido. ¿Cómo lograr todo eso? Nuestra respuesta es evaluar, sobre la base del sentido común, uno a uno los compo-

nentes del proceso instructivo —funciones del profesor y relación con los alumnos, metodología, contenidos, tareas, materiales, evaluación, etc.— (en determinadas cuestiones, consultando con los alumnos), e introducir cuantas modificaciones creamos pertinentes para alcanzar el doble objetivo de mejorar los resultados de los alumnos y elevar su motivación por el ELE.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Cantero, F. J. y C. de Arriba (2004): «Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE». En *REDELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en http://www.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml.
- Chamorro, M. D. (1996): «Integración de destrezas en niveles iniciales». En L. Miquel y N. Sans (coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera III*. Madrid: Fundación Actilibre, Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 33-73.
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés Moreno, M. (2005): «¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?». En *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, Universidad de Sevilla, 28, pp. 89-108.
- Cortés Moreno, M. (2009a): «La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla». En *MarcoELE suplementos. ELE en China*. II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf.
- Cortés Moreno, M. (2009b): *Español: primer paso* 最新西班牙語教程, Taipéi: Mass Books (萬人出版社).
- Cortés Moreno (2010): «Integración o desintegración de destrezas como estrategias de motivación por el ELE: unos ejemplos en Taiwán», actas del Simposio de la Universidad Católica de Fújen, Taipéi (en prensa).

- de Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- García Santa-Cecilia, A. (2002): «Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas». En *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Barcelona: Plaza-Janés / Círculo de Lectores, pp.13-34.
- Martín Peris, E., E. Atienza Cerezo, M. Cortés Moreno *et al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. También disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- VV. AA. (2005): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*. En Carabela, 57, monográfico. Madrid: SGEL.