

En la lección anterior vimos cómo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), en su edición de 2001, propugnaba cuatro destrezas comunicativas que, durante años, se tradujeron y concretaron en los currículos y manuales de educación lingüística bajo una nomenclatura que re-

#02 / De las destrezas a los modos (II): los modos de comunicación

cogía estos apartados respectivos: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Este panorama cambia con la ampliación y revisión a que se ve sometido el MCERL en 2020, donde el concepto de destreza comunicativa se ve desplazado por el de *modo de comunicación*, distinguiendo asimismo cuatro de estos últimos. Aunque parezca un cambio meramente nominal, lo cierto es que el propio MCERL lo justifica de un modo que conviene no pasar por alto:

Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. El desarrollo de estas categorías del MCER para las

actividades comunicativas está claramente influenciada por la distinción entre uso transaccional e interpersonal de la lengua, y entre uso interpersonal y conceptual (desarrollo de ideas) de la lengua, como se puede apreciar en el cuadro. (Consejo de Europa, 2020, p. 42).

Como podemos comprobar, la tendencia en los últimos años ha sido la de poner de relieve una concepción de la lengua en la que esta se observa como una herramienta socialmente compartida, cuya clave didáctica última no recae –como ya anticipamos en la lección anterior– en la interiorización de una norma, sino en el uso. Entre los aspectos didácticos con los que cerraremos esta lección incidiremos ahora, además, en la importancia capital de los aspectos pragmáticos que conllevan las interacciones sociales. Sin estas, un buen desarrollo de la lengua resultaría inviable.

El concepto de modo de comunicación

Según la nueva lógica, que de alguna manera ya hemos expuesto en la introducción a esta lección, desde hace un tiempo se considera que el modelo tradicional de las cuatro destrezas comunicativas que recogía el MCERL en su edición de 2001 no daba cuenta exacta de la complejidad del desarrollo del lenguaje humano. Desde la ampliación de 2020 del documento, se establece que la organización en modos de comunicación se acerca más al uso real de la lengua, basado en la interacción donde el significado se coconstruye. Los cuatro modos de comunicación que se proponen son los siguientes: comprensión, expresión, interacción y mediación. Esta distinción se sustenta, por un lado, en el uso transaccional e interpersonal de la lengua; y, por otro, en el uso interpersonal y conceptual (desarrollo de ideas). Enfocar las actividades desde los modos de comunicación ofrece ventajas, ya que las cuatro categorías propuestas (comprensión, expresión, interacción, mediación) son coherentes tanto para los iniciados como para los usuarios, reflejando mejor el uso real de la lengua que las cuatro destrezas. Además, estos contextos de uso relativamente concretos, que evolucionan a macrogéneros o macroeventos comunicativos, en lugar de destrezas o funciones abstractas, facilitan el establecimiento de una relación con tareas de evaluación realistas en los exámenes y la inclusión de descriptores más concretos (Consejo de Europa, 2020, p. 42-43). Bartolomé Rodríguez (2024, pp. 125-126) explica el concepto de modo de comunicación desde la neurociencia, sugiriendo que cuatro de las funciones ejecutivas de la Teoría Ejecutiva de la inteligencia (gestión de emociones, atención, memoria y flexibilidad cognitiva) pueden mejorar, a su vez, estos

modos comunicativos. Por su parte, Oskoz (2024, p. 300) describe tres aspectos clave de los modos de comunicación: el potencial de la multimodalidad para el aprendizaje, la transformación (reordenación de recursos semióticos) y la transducción (reorganización de recursos semióticos).

Así pues, como resultado último de esta dialéctica entre destrezas comunicativas y modos de comunicación nos encontramos con la implantación de estos últimos como nuevo marco que sustituye al anterior a partir de la expansión de 2020 del MCERL. Veamos ahora, uno por uno, en qué consisten estos modos. El primero de ellos es la *comprensión*. Esta se define como la recepción y el procesamiento de información, lo que implica poner en funcionamiento esquemas apropiados para elaborar una representación del significado expresado y una hipótesis sobre la intención comunicativa subyacente. Este proceso implica comprobar si las claves cotextuales y contextuales encajan con los esquemas movilizados o si sugieren la necesidad de formular una hipótesis alternativa. En la comprensión oral, el usuario de la lengua recibe y procesa material de entrada (*input*), ya sea en directo o grabado, producido por una o más personas. En las actividades de comprensión visual, como la lectura o el visionado, el usuario recibe y procesa textos escritos o signados por una o más personas. Finalmente, en la comprensión audiovisual, el usuario ve la televisión, un vídeo o una película y utiliza tecnologías multimedia con o sin subtítulos, voz en *off* o signación (Consejo de Europa, 2020, p. 59).

Los cuatro modos de comunicación

El segundo de ellos es la *expresión*. Se considera un «turno largo» que puede abarcar desde una breve descripción hasta el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración. Estas actividades de expresión son fundamentales en numerosos ámbitos profesionales y académicos, como las presentaciones orales, los estudios e informes escritos, y gozan de un cierto reconocimiento social, pues se suele evaluar la calidad lingüística de un escrito o de un vídeo signado, así como la fluidez y la capacidad de articulación en tiempo real, especialmente al dirigirse a un público. Cabe destacar que estas habilidades de expresión más formal no se adquieren de forma natural, sino que son el resultado de la educación y la experiencia. Esto implica aprender las convenciones propias de cada género textual y conocer las expectativas del público al que se dirige. Para mejorar la calidad expresiva, tanto en contextos formales como informales, se utilizan diversas estrategias

de expresión. La planificación está más asociada a los géneros textuales formales, mientras que el control y la compensación de lagunas léxicas o terminológicas son procesos cuasiautomáticos en la expresión natural (Comisión Europea, 2020, p. 72).

El tercer modo comunicativo del que habla el MCERL (2020) es la *interacción*. Esta se entiende como un proceso que involucra a dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso. Se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje, abarcando las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional. En el ámbito del aprendizaje, la interacción es fundamental, ya que implica turnos de palabra, cooperación (estrategias colaborativas) y pedir aclaraciones. Estas estrategias básicas de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como en la comunicación del mundo real. Si bien la mayoría de las escalas de interacción se centran en la interacción oral, la interacción escrita ha ido adquiriendo un papel cada vez más significativo en los últimos veinte años (Consejo de Europa, p. 83). Fernández Ulloa (2024, p. 8) destaca la importancia de la interacción para que quienes aprenden participen activamente en el intercambio de ideas, construyendo así su identidad lingüística en un entorno de diversidad cultural. Esto implica el desarrollo de competencias interculturales y habilidades para gestionar situaciones de comunicación en las que participan hablantes con diferentes trasfondos culturales.

Por último, llegamos a la *mediación*. Según este modo comunicativo, el usuario y/o aprendiente actúa como un agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados. Esto puede ocurrir dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal), o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados, y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto en el que se desarrolla la mediación puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (Consejo de Europa, p. 103). Fernández Ulloa (2024, p. 8) define la mediación como la habilidad para traducir e interpretar información entre dos culturas o sistemas lingüísticos. Esta habilidad es particularmente útil en contextos multilingües, ya que permite al alumnado actuar como puente de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. De esta manera, se fomenta la empatía y la comprensión intercultural.

En 1965, el lingüista norteamericano Noam Chomsky publica *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Parte en esta obra de que prácticamente toda teoría la lingüística anterior a la promulgación de su gramática generativa, que es el nombre con el que se conoce su teoría, al menos en el siglo XX, en lo fundamental se centra en el hablante oyente ideal, quien supuestamente se encontraría inmerso en una comunidad lingüística homogénea. Según la teoría tradicional, este hablante oyente poseería un conocimiento exhaustivo de su lengua, el cual aplicaría en su uso real sin verse afectado por factores extralingüísticos tales como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios en el centro de atención e interés o los errores, ya sean estos sistemáticos o fortuitos. Esta perspectiva había sido, según el autor, la adoptada por los fundadores de la lingüística general moderna a partir de Saussure, un famoso lingüista de principios del siglo XX. Lo que propone Chomsky desde *Aspectos de la teoría de la sintaxis* es que para el estudio del uso lingüístico real es necesario considerar la interacción de múltiples factores, de los cuales la competencia subyacente del hablante oyente constituye únicamente uno. En este contexto, el estudio del lenguaje se asemeja a la investigación empírica de otros fenómenos complejos.

Aspectos didácticos

Para todo ello, Chomsky establece una distinción entre *competencia* y *actuación*. La *competencia* se refiere al conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua. Constituye, por lo tanto, el sistema de reglas subyacente que el hablante oyente domina y utiliza en la actuación concreta; en definitiva, se trata de descubrir una realidad mental subyacente en la conducta concreta. La *actuación*, por su parte, abarca el uso real de la lengua en situaciones concretas. En la idealización de la lingüística moderna, la actuación podría considerarse un reflejo directo de la competencia, pero en la realidad de los hechos esto no es así, ya que cualquier testimonio del habla natural revela numerosos arranques en falso, desviaciones de las reglas y cambios de plan a mitad de camino (Chomsky, 1999, p. 6).

Vamos a tratar de explicarlo de una manera más sencilla: lo que postula Chomsky cuando habla de «competencia subyacente del hablante oyente» no es otra cosa que una suerte de gramática universal e innata. Según Chomsky, algunas de las estructuras sintácticas y gramaticales que prevalecen en las lenguas humanas son heredadas y las tenemos incorporadas al nacer. Eso no significa que todos nazcamos con una lengua ya desarrollada incorporada, sino que algunas de las estructuras profundas que definen a las lenguas son comunes, por lo que se deduce que debe haber algún componente innato en ellas. De hecho, hay una metáfora suya recurrente que lo explica perfectamente. Si un extraterrestre que no conociese ninguna lengua de las

que se hablan en nuestro planeta visitase la Tierra con la intención de estudiar a la especie humana, llegaría a la conclusión de que todos los terrícolas hablamos una misma lengua con diferentes –y pequeñas– variaciones locales. Pensemos por un momento en lo que sucede cuando escuchamos hablar a otras personas en un idioma que no conocemos. Si a nuestros oídos llega la palabra *student* dicha por un hablante de inglés, alemán o checo, pues en todas estas lenguas existe esta forma, enseguida la relacionaremos con «estudiante». Ante lo que no conocemos, lo primero que nos llama la atención son las semejanzas con las cosas que sí conocemos, lo cual nos permite reconocer patrones comunes. Los mismos patrones que vería con más facilidad que nosotros mismos el extraterrestre imaginado por Chomsky.

No olvidemos, sin embargo, que Chomsky define a su gramática generativa como una «teoría de la actuación». Es cierto que, según él, nacemos con algunas estructuras gramaticales y sintácticas incorporadas. Y es cierto, también, que define la competencia como el conocimiento que un hablante tiene de una lengua. Pero en cómo se llega a desarrollar ese conocimiento hay un matiz importante, porque Chomsky se fija en el importante papel que tiene la actuación, es decir, el uso que hagamos de él en situaciones concretas. Desarrollamos nuestra competencia lingüística cuando estudiamos gramática y conocemos la norma, pero aprendemos a ser competentes, sobre todo, interactuando con los demás. Incluso esas estructuras innatas de las que habla Chomsky sería imposible que se desarrollasen si no fuera a través de la interacción y la comunicación interpersonal. Cuanto más expuestos estemos a las diferentes situaciones de uso, mayor será nuestra competencia para poder comunicarnos eficazmente en ellas.

Así pues, establecemos así un segundo principio didáctico para nuestra asignatura: todo aprendizaje de la lengua que merezca la pena debe enfocarse de manera interpersonal, porque sin los demás nunca podríamos desarrollar nuestras capacidades.

Bibliografía

- Bartolomé Rodríguez, R. (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 27(2), 119-135. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5845>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario*. Education for Democracy, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Instituto Cervantes. <https://sl.ugr.es/ofa4>
- Fernández Ulloa, T. (2024). Presentación: Las destrezas lingüísticas en la enseñanza de la lengua. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 27(2), 7-12. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5837>
- Oskoz, A. (2024). Destrezas y digitalización lingüística: Podcasts e historias digitales. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 294-310). Routledge.

