

Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuesta de un nuevo modelo

Maximiano Cortés Moreno*
Universidad Fujen

Resumen: Tradicionalmente se viene repitiendo que las destrezas lingüísticas son la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. La inclusión de dos “nuevas” destrezas —*interacción* y *mediación*— en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, aparte de enriquecer el modelo clásico, sugiere que la existencia de otras destrezas es posible. En este trabajo exploramos los mecanismos que intervienen en la concepción de unas ideas en la mente de un individuo y en la verbalización de esas ideas, hasta llegar al oído o la vista de un destinatario, quien, merced a otros procesos inversos, complementarios e igualmente activos de descodificación y comprensión, es capaz de reconstruir en su propia mente unas ideas comparables a las que el emisor ha pretendido transmitirle con su enunciado. Toda esta reflexión nos conduce a etiquetar múltiples variantes de la compleja comunicación verbal humana. En efecto, el modelo que proponemos contempla destrezas orales, escritas, mentales y mixtas, cada una de estas modalidades desglosadas en cuatro vertientes —comprensión, expresión, interacción y mediación—, cuadruplicándose así las destrezas básicas del modelo clásico.

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

Abstract: Traditionally, it has been repeated that language skills are listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression. The inclusion of two “new” skills —interaction and mediation— in the Common European Framework of Reference for Languages, apart from enriching the classical model, suggests that the existence of other skills is possible. In this paper we explore the mechanisms involved in the conception of ideas in the mind of an individual and the verbalization of those ideas, until they reach the ear or the view of a recipient, who, thank other complementary inverse and

* Licenciado en Filología, Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y Doctor en Didáctica de la Lengua.

likewise active processes of decoding and comprehension, is able to reconstruct in his own mind some ideas comparable to those the sender intended to convey with his utterance. Our reflections allow us to label multiple variants of the complex human verbal communication. The model we propose includes oral, written, mental and mixed skills, each of them disaggregated in four different tracks —comprehension, expression, interaction and mediation—, thus quadrupling the basic skills referred to in the classical model the skills of the classical model.

Key words: curriculum design, integrating skills, language skills, motivation, Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

En Cortés Moreno (2010) aventuramos un primer borrador de un nuevo modelo de destrezas lingüísticas. En aquel entonces tan solo expusimos unas reflexiones personales que deseábamos compartir con otros colegas de profesión. En este trabajo nos proponemos respaldar nuestras propias ideas con las aportaciones de otros acreditados lingüistas e investigadores. Aun cuando el clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas siga siendo perfectamente válido en un nivel elemental, digamos “de divulgación”, nos resulta excesivamente simple a la hora de profundizar en los pormenores y entresijos del lenguaje humano.

Empecemos por aclarar la diferencia entre destrezas lingüísticas y actividades de la lengua. Si las enmarcamos en la dicotomía saussureana de lengua (*langue*) y habla (*parole*), o en la chomskiana de competencia (*competence*) y actuación (*performance*), resulta que las destrezas lingüísticas (conceptos abstractos) corresponden a la lengua o competencia, mientras que las actividades de la lengua (realidades físicas) corresponden al habla o actuación. Así, la comprensión lectora (una destreza lingüística), pongamos por caso, está correlacionada con una amplia variedad de actividades de la lengua, tales como leer una etiqueta comercial, leer un horario de trenes, leer un artículo de prensa, etc.

2. LAS CUATRO DESTREZAS LINGÜÍSTICAS BÁSICAS

Como es sabido, las destrezas lingüísticas clásicas son estas cuatro: la comprensión auditiva (CA), p. ej., escuchar una noticia en la radio; la expresión oral (EO), p. ej., cantar una canción; la comprensión lectora (CL), p. ej., leer una novela; y la expresión escrita (EE), p. ej., escribir una anotación en una agenda. Cada una corresponde a un proceso primario de la comunicación oral o escrita —oír,

hablar, leer o escribir—, que es realizado por un agente determinado —oyente, hablante, lector o escritor, respectivamente—. Los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en ellas son unidireccionales y relativamente simples, por lo que podemos denominarlas *destrezas lingüísticas básicas*.

	COMPRENSIÓN	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

3. LA INTERACCIÓN

Cualquiera de las cuatro destrezas básicas puede combinarse con otra, dando lugar a destrezas compuestas, en las que intervienen procesos bidireccionales y, por tanto, más complejos que los unidireccionales. Una de estas destrezas compuestas 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 puede constatar al analizar cualquier texto interactivo —ya sea oral o escrito—, p. ej., una tertulia, o bien una cibercharla.

Imaginemos, por ejemplo, que estamos citados para una entrevista de trabajo dentro de unas horas. Antes de acudir a la cita, preparamos los puntos clave de nuestro discurso (EO) formación didáctica, experiencia profesional, líneas de investigación, publicaciones, etc. Si anteriormente ya hemos pasado por otras entrevistas de este tipo, podemos anticipar algunas de las cuestiones que el entrevistador nos va a formular y preparar unas respuestas idóneas para ellas. Con todo, no tardaremos en comprobar cómo a la hora de la verdad el entrevistador nos plantea preguntas imprevistas que nos obligan a improvisar con la máxima rapidez e ingenio. Aparte de variar el contenido del diálogo previsto, pueden surgir sorpresas de diversa índole, p. ej., que el entrevistador resulte ser un conocido nuestro y que enseguida nos invite a tutearnos y adoptar un registro más informal, o incluso a mantener parte de la entrevista en otra lengua común entre los dos.

En efecto, dos de las características primordiales de la interacción son la improvisación y la negociación, tanto en el contenido, como en la for-

ma. Dicha negociación conlleva unos procesos de búsqueda de opciones para continuar la comunicación —oral o escrita—, elección de la más adecuada en esa situación concreta, verbalización de ella en los términos precisos, con un tono y un registro apropiados, etc. En definitiva, interactuar es un proceso complejo que, además de los procesos simples de escuchar y hablar (en la lengua oral), o de leer y escribir (en la lengua escrita), contiene procesos adicionales de reflexión y toma de decisiones que nos permiten mantener una comunicación fluida y pragmáticamente adecuada, atendiendo a la relación entre los participantes, al tema que se aborda, al contexto espacio-temporal en que tiene lugar, etc. Habida cuenta de la suma complejidad de la interacción, reconoceremos que esta es otra destreza de pleno derecho, tal como consta, p. ej., en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o *MCER* (Consejo de Europa, 2001).

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

Tabla 2. Ampliación a cinco destrezas

Acto seguido, desdoblaremos la interacción en sus vertientes oral (p. ej., conversación cara a cara) y escrita (p. ej., correspondencia mediante el correo electrónico), tal como se ha venido haciendo con las de comprensión y expresión, con lo que se obtiene un total de seis destrezas.

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

Tabla 3. Ampliación a seis destrezas

4. LA MEDIACIÓN

Otra destreza lingüística que entraña procesos complejos es la *mediación*¹, que también combina procesos de comprensión y de expresión, a los que añade otro proceso de adaptación del mensaje al destinatario. El agente de la mediación actúa de puente entre un emisor y un destinatario, quienes no pueden comunicarse directamente entre sí, porque este no domina el código lingüístico empleado por aquel.

La mediación está presente en cualquier clase de ELE. Con frecuencia es el profesor quien actúa como mediador entre el emisor —hablante o escritor— y los alumnos. Los recursos que emplea el profesor a la hora de mediar son múltiples: simplificación del vocabulario y de la gramática que aparecen en el texto original, empleo de sinónimos, ejemplificación, dibujos, gestos, mímica, etc.

Veamos un ejemplo concreto de mediación monolingüe: los alumnos están viendo una película en versión original española y el profesor va realizando pausas periódicas para aclarar en español el significado de algunas expresiones coloquiales que los alumnos desconocen; el profesor las repite con un tempo de elocución moderado y articulando con esmero, las apunta en la pizarra y las parafrasea en un registro estándar.

Un ejemplo típico de mediación bilingüe en las clases de ELE es el siguiente: para ayudar a comprender el significado de un refrán español que aparece en una obra de teatro que están leyendo, el profesor recurre a otro refrán equiparable en la L1 de los alumnos, o bien en otra lengua que todos conocen (*lingua franca*), p. ej., *Cada oveja con su pareja – Birds of a feather flock together*.

En cada uno de los dos ejemplos anteriores existen ciertos procesos intermedios entre el proceso inicial de comprensión (CA o CL) y el proceso final de expresión (EO o EE). En ambos el mediador (el profesor), un usuario experto de la lengua o lenguas en cuestión, adapta el mensaje original a las características de los destinatarios (los alumnos). La existencia de dichos procesos intermedios prueba que la mediación no es una mera concatenación de un proceso de comprensión más otro de expresión, sino otra destreza de pleno derecho, tal como se reconoce, p. ej., en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001). Incorporémosla, pues, al modelo.

1 En torno al tema de la mediación, consideramos de especial interés estos trabajos: de Arriba García (2003) y Cantero Serena & de Arriba García (2004).

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

Tabla 4. Ampliación a siete destrezas

Acto seguido, desdoblamos la mediación en sus vertientes oral (p. ej., interpretación) y escrita (p. ej., traducción), tal como hemos realizado con las demás destrezas, con lo que se obtienen las ocho destrezas siguientes.

	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 5. Ampliación a ocho destrezas

5. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS MIXTAS

Merced a los pasos que hemos ido dando hasta aquí, hemos ampliado el esquema clásico en un 100%, partiendo de cuatro destrezas y llegando hasta ocho. ¿Nos damos por satisfechos con este avance? En absoluto, ese modesto logro, recogido a grandes rasgos en el *MCER*, lejos de saciar nuestro espíritu investigador, nos espolea a continuar indagando y reflexionando, con la esperanza, si no de descubrir otras posibles destrezas que incorporar al modelo configurado hasta aquí, al menos sí de catalogar o etiquetar otras destrezas que, precisamente por su obviedad y cotidianeidad, puedan habernos pasado inadvertidas hasta el presente.

Pensemos en las actividades de comunicación que realizamos habitualmente y busquemos ejemplos que no encajen exactamente en ninguna de las 8 destrezas citadas en la tabla 5. He aquí un sencillo ejemplo: tras leer el correo electrónico de un amigo que me comunica un éxito profesional, yo, entusiasmado por la buena nueva, lo llamo por teléfono para felicitarlo y, como él no está disponible en ese momento, le dejo un mensaje en el buzón de voz. Convendremos en que la interacción que mantenemos mi amigo y yo en esta secuencia de

actividades lingüísticas es en parte escrita (su correo), pero también en parte oral (mi mensaje de voz). En consecuencia, no podemos considerarla ni una interacción escrita, ni tampoco una interacción oral. *Stricto sensu*, esta secuencia en la que se combina la lengua oral con la lengua escrita constituye una *interacción mixta*, una novena destreza, que añadimos ya al modelo.

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

Tabla 6. Ampliación a nueve destrezas

Exploremos ahora las actividades de mediación lingüística, en busca de posibles casos de *mediación mixta*. Imaginemos que una amiga mía mexicana ha ido a visitarme a Taipéi y, cuando nos hallamos en un restaurante, ella necesita ir al baño; yo echo un vistazo a las puertas de los dos cuartos de baño, donde leo los caracteres chinos correspondientes a *damas* y *caballeros* y acto seguido le indico a mi amiga (quien no conoce la escritura china) "El de la izquierda es para las chicas". Convendremos en que este tipo de mediación lingüística es en parte escrita (lectura de los caracteres chinos), pero también en parte oral (indicación de que entre en el de la izquierda). Por tanto, *stricto sensu*, esta mediación ni es escrita, ni tampoco oral; constituye, a nuestro entender, un ejemplo de *mediación mixta*, una décima destreza, que insertamos en el modelo.

	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 7. Ampliación a diez destrezas

Sigamos explorando en el ámbito de la lengua mixta, en busca de otras des-

trezas potenciales. Tomemos el siguiente ejemplo: los alumnos leen (CL) un diálogo que aparece en el libro de texto al tiempo que escuchan (CA) la grabación del diálogo. En tal caso, no solo se simultanean procesos de CL y CA, sino que además surgen nuevos procesos, tales como relacionar lo que se oye con lo que se lee, p. ej., que existen espacios en blanco entre las palabras escritas, pero los locutores de la grabación con frecuencia unen varias palabras en una sola palabra fónica. Esos nuevos procesos ponen de manifiesto que no se trata, sencillamente, de CL + CA, sino de una destreza distinta, que podemos denominar *comprensión mixta* e incorporar al modelo.

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

Tabla 8. Ampliación a once destrezas

Tomemos ahora otro ejemplo ubicado en el ámbito de la expresión. Con frecuencia el profesor proporciona oralmente (EO) una explicación, al tiempo que la escribe en la pizarra (EE). En tal caso, no solo simultanea procesos de EO y EE, sino que además desarrolla 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. Esos nuevos procesos ponen de manifiesto que no se trata, sencillamente, de EO + EE, sino que, ciertamente, nos hallamos ante una destreza distinta, la *expresión mixta*, que añadimos al modelo.

	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 9. Ampliación a doce destrezas

En realidad, a la existencia de la lengua mixta ya han aludido algunos autores, tales como Aguirre Beltrán (2004: 1120), quien apunta: “Las situaciones de comunicación se pueden clasificar en [...] orales, escritas y mixtas.”

Esta cuestión enlaza con otra relacionada, que aquí solo mencionaremos de pasada. Nos referimos a que determinados textos escritos poseen ciertas características típicas de la lengua oral y viceversa: determinados discursos orales poseen ciertas características típicas de la lengua escrita. Al respecto, dilucida Cassany Comas (2004: 919) “Habla y escritura interactúan [...] formando discursos mixtos: escritos para ser dichos [...] (como el teatro), dichos para ser [...] impresos y leídos (como una entrevista de periódico) [...]”. López Ferrero y Martín Peris (2013: 109) también abordan esta cuestión: “Géneros intermedios son los discursos orales que requieren una planificación previa —generalmente en forma escrita—, como un informativo de televisión [...] los textos escritos cuya gestación es oral: una entrevista publicada en la prensa [...]”. Dicho sea de otro modo, tal como explica Cassany Comas (2004: 919), habitualmente asistimos a un solapamiento natural de la lengua oral y la lengua escrita: “Se desvanecen las distinciones entre lo oral y lo escrito; por ejemplo, en el chat asistimos a una conversación escrita casi simultánea”. Es más, determinados discursos orales parecen más propios de la lengua escrita que de la oral, y viceversa, tal como constata Cassany Comas (2004: 919) “Algunos géneros orales, como la conferencia o la clase magistral, no son tan distantes de un artículo periodístico o de un libro de texto, pero difieren notablemente de una conversación de bar o de un mensaje en un contestador automático.”

Llegado este punto, resulta que el esquema clásico ha quedado ampliado en un 200%, al haber pasado de cuatro a doce destrezas de carácter oral, escrito y mixto. Acto seguido nos surge esta duda: ¿solo existe lenguaje en el habla y en la lectoescritura? Dicho sea de otro modo: ¿es posible usar el lenguaje sin hablar, sin oír a nadie hablando, sin escribir y sin leer nada, simplemente *pensando*? ¿Sería disparatado hablar de *destrezas lingüísticas mentales*? Francamente, creemos que no.

6. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS MENTALES

Como punto de partida, lanzamos estas cuestiones preliminares: ¿puede existir lenguaje sin pensamiento?, ¿puede existir pensamiento sin lenguaje?, ¿qué relación existe entre el uno y el otro?, ¿son interdependientes o independientes? Vez Jeremías (2004a: 135) se pronuncia al respecto en estos términos: “El lenguaje se presenta como el rasgo más característicamente humano, en una relación, si no de identidad, sí al menos de inseparabilidad, con nuestro pensa-

miento, con nuestra posibilidad de comprender las cosas [...]”. El autor (2004b: 147) insiste en la interdependencia de ambos fenómenos: “[...] lenguaje y cultura forman parte de un mismo tejido social, [...] ambos afectan a la forma en que pensamos y nos comportamos, [...] ambos se ven, a su vez, afectados por esta forma de pensar y comportarse.”

Según Piaget (1926), el pensamiento es anterior al lenguaje, mientras que en la opinión de Vygotsky (1978), si bien son indisociables, ninguno es previo al otro, ni en la evolución de cada ser humano (ontogenética), ni en la evolución de la especie humana (filogenética). Skinner (1957), fundador del conductismo, identifica el aprendizaje lingüístico con la formación de hábitos lingüísticos (imitación y automatización); luego, deja poco margen para el pensamiento reflexivo. Muy al contrario, Chomsky (1959) al postular la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje, reivindica que los humanos tenemos la capacidad de procesar el pensamiento en general, por un lado, y el lenguaje, por otro lado. Jackendoff (2010: 114) también explora las relaciones entre el mundo, la mente y el lenguaje.

En este apartado nos centramos en la vertiente mental del lenguaje, esto es, en la *lengua mental*, un tema trascendental en el aprendizaje de una lengua. Resulta que la lengua oral es audible y la lengua escrita es visible, pero de la lengua mental solo es consciente el propio pensador. El hecho de pasar desapercibida por los demás seres humanos parece que le resta protagonismo en la comunicación y la relega a un plano absolutamente marginal en los estudios de lingüística teórica o aplicada a la didáctica de la lengua, tal vez confiando en que la filosofía, la psicología, la neurolingüística, etc., ya se ocuparán de ella.

Lo cierto es que la lengua mental está presente en cualquier actividad lingüística humana, en ocasiones acompañada de la lengua oral o de la escrita, pero con frecuencia sola, en el interior del cerebro. Como fundamento teórico del concepto de *lengua mental* también podemos recurrir a Pinker (1995: 85-86), quien postula la existencia de un “lenguaje del pensamiento” o “mentalés”. Otros autores aluden a la lengua mental desde diferentes disciplinas lingüísticas, p. ej., Mensching (2005: 16) desde la sintaxis, y V. V. Shyshkov (1999: 252) desde la semántica.

En determinadas actividades lingüísticas el pensamiento se desarrolla como un fenómeno previo al lenguaje: uno piensa antes de hablar o antes de escribir, es decir, planifica su subsiguiente expresión. En otras actividades, en cambio, el pensamiento y el lenguaje actúan con simultaneidad (en paralelo) mientras uno está escuchando o leyendo, piensa para comprender el mensaje en cuestión. Y en otras el pensamiento actúa como un fenómeno ulterior al lenguaje: tras haber leído o escuchado al emisor, pensamos para acabar de comprender, interpretar y evaluar el mensaje. En cualquiera de los tres casos mencionados la

lengua mental se correlaciona con la lengua oral y/o con la lengua escrita, ya sea en la vertiente de recepción, o bien en la de producción.

Ahora bien, si estamos en lo cierto, la lengua mental también puede existir con absoluta independencia de las lenguas oral y escrita, es decir, exclusivamente en su propio plano mental. Imaginemos que uno está paseando solo por la montaña y al descubrir una peña con un asombroso parecido a una cabeza humana, se esfuerza por comprender cómo la naturaleza habrá podido esculpir tal obra de arte. Uno empieza a visualizar mentalmente las “herramientas” de la naturaleza y a verbalizarlas mentalmente mediante algunos sintagmas u oraciones completas, tales como “la erosión del viento”, “el poder de las lluvias constantes es infinito”, etc. Puesto que en este caso el lenguaje le ayuda a comprender no algo que ha leído ni algo que ha escuchado, sino algo que ha pensado a partir de una experiencia sin palabras (la visión de una peña singular), es decir, puesto que el lenguaje le ayuda a pensar con mayor claridad y así poder comprender, ¿no podemos considerar que nos hallamos ante una actividad de *comprensión mental*?

Sigamos con el mismo ejemplo. Aun habiendo hallado una explicación verosímil, uno no sale de su asombro y siente deseos de expresar la profunda emoción que le produce el hallazgo, mediante enunciados de admiración como, p. ej., “¡Qué creativa y bella es la Naturaleza! ¡Cuánto podemos aprender de ella”, etc. Puesto que no hay nadie alrededor, a uno no le parece apropiado proferirlos en voz alta, sino solo para sus adentros. Luego, ¿no se trata de una actividad de *expresión mental*?

Acto seguido, continuando con el mismo relato, uno se pone a hablar mentalmente consigo mismo, planificando una futura visita a ese mismo lugar en compañía de alguien muy especial; incluso es capaz de anticipar un posible diálogo entre él y su futura acompañante. Si sus enunciados fluyen únicamente por su mente, es decir, si no hay fonación, ni tampoco escritura, ¿lo propio no sería etiquetar esta actividad como un caso (totalmente habitual, por cierto) de *interacción mental*?

De vuelta a casa, uno sigue madurando la idea de esa prometedora visita en pareja, pero tiene que preparar bien las palabras de invitación, para que resulten convincentes, ya que la ascensión a la montaña es dura. Finalmente, decide escribirle a esa persona un poema de invitación, no en español, sino en la lengua de ella (que él ya ha aprendido bastante bien), de manera que deberá reelaborar el discurso original adaptándolo al nuevo formato. ¿No es esta una actividad de *mediación mental*?

Si damos por válidas las cuatro destrezas mentales esbozadas en los cuatro párrafos anteriores, entonces insertemos en el modelo la vertiente mental del lenguaje, igual de rica y plurifacética que las otras tres, tal como muestra la tabla

siguiente.

	COMPREENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA MENTAL	comprensión mental (CM)	interacción mental (IM)	mediación mental (MM)	expresión mental (EM)
LENGUA ORAL	comprensión auditiva (CA)	interacción oral (IO)	mediación oral (MO)	expresión oral (EO)
LENGUA MIXTA	comprensión mixta (CX)	interacción mixta (IX)	mediación mixta (MX)	expresión mixta (EX)
LENGUA ESCRITA	comprensión lectora (CL)	interacción escrita (IE)	mediación escrita (ME)	expresión escrita (EE)

Tabla 10. Ampliación a dieciséis destrezas

La inserción de las destrezas mentales en el modelo nos obliga a redefinir el concepto de *lengua mixta*, así como cada una de sus cuatro destrezas. En principio, cada destreza mixta puede corresponder a cuatro combinaciones distintas, que expresamos con sencillas fórmulas, empleando las siglas consignadas en la tabla 10:

- CX (comprensión mixta) = CA+CL / CA+CM / CL+CM / CA+CL+CM,
- IX (interacción mixta) = IO+IE / IO+IM / IE+IM / IO+IE+IM,
- MX (mediación mixta) = MO+ME / MO+MM / ME+MM / MO+ME+MM,
- EX (expresión mixta) = EO+EE / EO+EM / EE+EM / EO+EE+EM.

Toda esta amplia gama de combinaciones evidencia, por una parte, la enorme complejidad del sistema de comunicación humana y, por otra parte, las sólidas interconexiones entre la lengua mental, la oral y la escrita.

7. INCLUSIÓN DE LAS DESTREZAS MENTALES EN EL APRENDIZAJE DEL ELE

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 las vertientes oral y escrita de la lengua; la vertiente mental parece que queda fuera de nuestro alcance, en la intimidad del alumno. Ahora bien, sin inmiscuirse en absoluto en dicha intimidad, el profesor puede instar al alumno a ejercitar la lengua mental, lo que contribuirá 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 otras actividades lingüísticas orales y escritas.

En este sentido, Stevick (2000: 73) cita el ejemplo de una señora japonesa que practicaba con asiduidad las destrezas mentales y que alcanzó un excelente nivel de inglés; cuando le preguntaron cuántos años había vivido en un país anglohablante, la señora “respondió que nunca había estado en el extranjero, pero se había expuesto al idioma en cualquier ocasión que tenía y después lo había reproducido en su mente.”

Por otro lado, 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 una LE? Fernández López (2004: 425) las cita entre las estrategias de aprendizaje: “ensayar mentalmente” y “hablarse a uno mismo”. Lo cierto es que estas actividades ofrecen al aprendiente una serie de ventajas: (1) puede abordar cualquier tema con total libertad, pues nadie le va a censurar el contenido; (2) nadie va a interrumpirlo, circunstancia que favorece el desarrollo de la fluidez; (3) nadie va a señalarle 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 (v. Cortés Moreno, 2012).

8. CONCLUSIONES

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.—, géneros —cuento, canción, artículo de prensa, videoconferencia, etc.— y matices —ironía, seducción, exasperación, solemnidad, etc.— de los variopintos usos de una lengua.

Aun cuando los 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 debatir si lo apropiado es darles un tratamiento equitativo y obligatorio a todas ellas en el currículo de ELE, procediendo por igual en casos tan distintos como, p. ej., estos tres: una cantante canadiense que desearía cantar algunas canciones en español, un administrativo japonés que solo quiere aprender ELE para entender las cartas y correos electrónicos que recibe en español y una universitaria francesa que cursa Filología Hispánica para

dedicarse después a la enseñanza del ELE.

La integración de destrezas, por sí sola, no garantiza la motivación. Esta depende, principalmente, de que los alumnos perciban el proceso instructivo como eficaz, útil, interesante, variado, ameno y, a ser posible, divertido. ¿Cómo lograr todo eso? Nuestra propuesta es evaluar cada componente del proceso instructivo — metodología, contenidos, tareas, materiales, etc.—, 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.

Puesto que las destrezas lingüísticas mentales son tan propias de la comunicación humana (en la L1 y en la LE) como las destrezas orales y escritas, consideramos que lo propio es reconocerles a las actividades lingüísticas mentales un puesto de pleno derecho en el aprendizaje del ELE, como un valioso complemento de las orales, escritas y mixtas. En este sentido, el profesor puede ayudar a los alumnos a planificar, implementar e incluso autoevaluar sus propias actividades lingüísticas mentales, p. ej., como tareas para después de la clase.

Como nota final, tengamos presente que en la configuración de una tarea, aparte de unas determinadas destrezas, interviene 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 de la tarea en cuestión con las 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.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004) "La enseñanza del español con fines profesionales". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 1109-1128.
- CANTERO SERENA, F. J. y C. de Arriba García (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 GUERRERO, 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 Exolingua, pp. 33-73.
- CASSANY COMAS, D. (2004) "La expresión escrita". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 917-942.
- CHOMSKY, N. (1959) "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". *Language*, 35, pp. 26-58.
- CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya, 2002. Disponible en la Red: <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?". *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28: 89-108. Universidad de Sevilla, España. Disponible en la Red: <http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/798>
- CORTÉS MORENO, M. (2010) "¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?". *Actas de las III Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera: integración de las destrezas comunicativas en el aula, Suplementos SinoELE*, 3. Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Disponible en la Red: <http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiiijorna->

[dasP_Max.pdf](#)

- CORTÉS MORENO, M. (2012) "La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación". *SinoELE*, 6: 1-27. Disponible en la Red: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=158&lang=es&Itemid=108
- CORTÉS MORENO, M. (2013) "Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE". *MarcoELE*, 16: 1-13. Disponible en la Red: http://marcoele.com/descargas/16/cortes-curriculo_consensuado.pdf
- DE ARRIBA, C. (2003) La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004) "Las estrategias de aprendizaje". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 411-433.
- JACKENDOFF, R. (2010) *Meaning and the lexicon: The parallel architecture*. **Oxford**: Oxford University Press.
- LÓPEZ FERRERO, C. y E. Martín Peris (2013) *Textos y aprendizaje de lenguas: Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- MARTÍN PERIS, E., E. Atienza Cerezo, M. Cortés Moreno et al. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en la Red: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm
- MENSCHING, G. (2005) "Variación sintáctica, lingüística de corpus y gramática generativa: teorías, métodos y problemas". En G. Knauer (ed.) et al. *Variación sintáctica en español*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 13-34.
- PIAGET, J. (1926) *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PINKER, S. (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- POYATOS FUSTER, F. (1994) *La comunicación no-verbal*. Madrid: Istmo, 3 vols.
- Shyshkov, V. V. (1999) "Significado como proceso dinámico en el camino entre la idea y la palabra" En M. Aleza Izquierdo (ed.) *Estudios de historia de la lengua española en América y España*. Universitat de València, España, pp. 249-258.
- SKINNER, F. (1957) *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-century-Crofts.
- STEVICK, E. W. (2000) "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química". En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: C. U. P., pp. 63-76.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004a) "Aportaciones de la lingüística". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 127-145.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004b) "Aportaciones de la lingüística contrastiva". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 147-163.

VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

