

Procesos cognitivos en la intercomprensión

Covadonga LÓPEZ ALONSO & Arlette SÉRÉ

RÉSUMÉ

Cet article est centré sur les procès cognitifs mis en œuvre dans l'intercompréhension entre langues romanes. Il est basé sur les résultats obtenus des recherches et des expérimentations menées dans ce domaine à l'U.C.M. depuis une dizaine d'années. La première partie est consacrée aux principes théoriques de la lecture en langue étrangère et la deuxième partie présente un modèle interactif fondé sur les niveaux de légibilité: les deux premiers niveaux sont d'ordre cognitif et correspondent aux représentations mentales globales des textes: type de texte et script et les deux derniers se situent au niveau linguistique: microstructure et macrostructure ou sens global du texte.

Mots clefs: texte, compréhension, représentations mentales, opérations cognitives.

En este nuevo siglo que empieza es casi obvio insistir en la importancia que tiene el conocimiento de las lenguas. La múltiple oferta de métodos en todos los sectores —educativos, internet, TV, prensa... etc.— prueba el desafío de una sociedad que gira entorno a la comunicación y al intercambio incesante en todos los campos y edades. Sin embargo, esta creciente demanda marca a menudo una insatisfacción en los resultados obtenidos —un buen número de aprendientes son falsos principiantes, es decir, personas que ya han estudiado la lengua pero siguen con lagunas: entienden pero no pueden hablar, necesitan leer y escribir por razones profesionales pero tienen un nivel insuficiente en esas destrezas... etc.—. Cada vez más los objetivos de los sujetos son más concretos y urgentes, se ven sometidos a pla-

zos, quieren actuar con celeridad y las lenguas demandas son muy diferentes. Estas apremiantes necesidades nos obligan a buscar respuestas nuevas que deben basarse en una reflexión teórica sobre qué lenguas hay que aprender y qué tipo de aprendizaje es el mejor para lograr resultados rápidos y satisfactorios.

Vamos a centrarnos en este artículo en la intercomprensión escrita en lenguas románicas, especialmente en los procesos cognitivos que el lector activa ante una lengua cercana; nos basaremos en los trabajos y resultados obtenidos en las experimentaciones realizadas en esta última década en el área de Lingüística general de la UCM y que pretenden ser una contribución a los estudios sobre la diversidad de las lenguas ¹.

Un planteamiento científico sobre la intercomprensión supone dos tipos de reflexiones: una primera, de carácter teórico, se centra en las invariantes estructurales generales que son comunes a las lenguas y, una segunda, de lingüística aplicada, atañe a la relación entre el sujeto que aprende, el objeto de estudio —lengua/cultura— y los medios que se ponen en funcionamiento. El siglo xx realizó un esfuerzo enorme en dichos ámbitos ² y con postulados y enfoques diferentes se defendió que la comunicación lingüística es una actividad cooperativa dinámica, compleja y abierta en la que in-

¹ Esta conferencia se encuadra en nuestro programa de investigación sobre lingüística cognitiva —*Comprensión, Interpretación y Texto* (CIT)— en el que hemos trabajado en la Universidad Complutense desde 1990, y que tuvo su origen en el Programa SELIF *Nouvelles tendances en linguistique française* (1985-1990). En codirección con A. Séré, los proyectos que se integran en este programa y cuya financiación nos ha permitido llevar a cabo nuestro trabajo son los siguientes: *Enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión entre lenguas vecinas* (1991-1995) (DGICYT: PS91-0022) Dirección General de Investigación, Ciencias y Tecnologías. *LECTICIEL* (1993-1995), *Lectura asistida por ordenador en lenguas de especialidad*, LINGUA (U.E) en colaboración con el CREDIF-ENS Fontenay-Saint-Cloud (coordinación A. Pelfrène (la Universidad Católica de Lovaina, la Universidad de Eichstätt (Alemania) y la Universidad Aberta (Portugal). *GALATEA-SOCRATES* (1996-1999), LINGUA (34951-CP-2-96-2-1-FR-LINGUA-LD) en colaboración con la Universidad Stendhal-Grenoble III (coordinadora Louise Dabène (Universidad de Cassino (Italia), Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Aveiro (Portugal). *Elaboración de módulos informatizados para el aprendizaje de la comprensión en lenguas románicas* (1996-1997) (CICYT, TIC96-2486-CE y TIC97-2009-CE) de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. *Inteligencia artificial aplicada a la utilización de entornos orientados a objetos* (1998-1999) (CICYT, TIC98-0733) de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología.

² Recuérdense los dos grandes ejes de reflexión: a) las teorías centradas en el signo lingüístico, con su noción de sistema y de método descriptivo-inductivo (especialmente el estructuralismo y el distribucionalismo) y los presupuestos generativos (con sus intentos para reconstruir los procesos y operaciones del lenguaje a partir de modelos hipotéticos cada vez más operativos); b) las teorías centradas en la lengua como producto contextualizado y su gran desarrollo en las gramáticas textuales funcionales, pragmáticas, cognitivas o los modelos de las catástrofes.

tervienen un gran número de factores³, determinantes a la hora de enfrentarse a la comprensión de una lengua y cultura diferentes.

LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

El texto es un producto verbal estructurado con una forma, un contenido, una organización y funcionamiento propios; en tanto que objeto de lectura, sin embargo, es un objeto que se construye, un universo que se explora y descubre y, como tal, está sometido a la relación precaria con el lector, de ahí la retórica de la interpretación y la pluralidad de lecturas.

Un estudio sobre la comprensión escrita exige una toma de postura sobre la noción de lectura y las operaciones que se realizan en esta actividad. Leer es un proceso de reconocimiento de formas y de activación de sentidos, operación interpretativa que realiza el sujeto ante un texto y que supone no sólo una competencia lingüística sino una serie de saberes culturales, sociales y psicológicos que controlan el uso contextual de la lengua y su interpretación. En esta actividad se da una interrelación continua entre los universos verbal y extraverbal, relación que es fundamental ante una lengua extranjera porque las competencias lingüísticas y los modos de lectura son determinantes en la comprensión. Hemos observado que el lector utiliza de manera distinta sus conocimientos lingüísticos y procesos cognitivos en un texto en lengua materna y en lengua extranjera, ya que en esta última, su finalidad no es únicamente la de interpretar el sentido del texto sino que, ante otro sistema de lengua, trata de ampliar sus saberes lingüísticos y culturales.

El objetivo de la lectura⁴ en un texto en LE es establecer una conjetura sobre el contenido del texto, pero el acceso no es inmediato, ya que el lector se enfrenta a otra lengua —L2— y se somete conscientemente a esa diferencia. Comprender e interpretar un texto en L2 es adquirir un nuevo saber-hacer en el que intervienen los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de la lengua del lector —L1— y una toma de conciencia de la lengua del texto —L2—. El proceso interpretativo realizado es una figura cercana a la paráfrasis, en la medida en la que un texto X en una LE es reformulado e interpretado por un lector en un texto X'; entre ambos puede

³ Para la comprensión escrita hemos establecido tres parámetros (texto, lector y contexto) cuyas diferentes modalidades e interacciones llevan a transmisiones de información diferentes. Ver en López Alonso, C. & Séré, A., *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, primera parte.

⁴ *Ibidid*, cap. 4.

haber un hiato de tipo lingüístico y representacional y, según los conocimientos del sujeto, la reformulación puede distanciarse del texto o lograr un grado de adecuación que anule considerablemente la distancia entre X y X' (López Alonso & Séré, 1997).

A partir de esta definición, la lectura en LE se presenta como una compleja operación en la que confluyen, por una parte, el texto como producto lingüístico y, por otra, la capacidad interpretativa del lector con sus condiciones psicológicas, sociales e históricas. Teniendo en cuenta estos factores, no puede existir un trayecto único ni modélico de lectura sino uno variable en función de cuatro elementos: los conocimientos del lector, la lengua del texto, los procesos que se activan en el acto de lectura y el texto en tanto que unidad⁵.

Los saberes del lector, tanto los generales como los de la lengua extranjera, son los primeros que se ponen en funcionamiento y modifican los modos de aprehensión del texto. Para observar las estrategias seguidas en el proceso interpretativo agrupamos a los lectores⁶ en tres categorías: 1) nivel principiante, es decir, sujetos sin conocimientos previos en la lengua extranjera o muy poco estructurados; 2) nivel medio, o sujetos con nociones básicas del sistema de la lengua; y 3) nivel avanzado, o lectores con buenos conocimientos lingüísticos. Nos interesamos especialmente por los dos primeros, porque para estudiar los procesos cognitivos primarios que se utilizan en la lectura es preciso centrarse en observaciones reales con lectores bien definidos.

La lengua es la segunda variable. Partimos de la hipótesis de que si la estructura subyacente en las lenguas materna y extranjera es cercana y se puede identificar una parte del léxico por semejanza formal, el lector trans-

⁵ Para este punto, *ibidid* cap. 1.

⁶ Los sujetos que han participado en este trabajo experimental corresponden a un grupo homogéneo en cuanto a la edad y al nivel educativo. Presentamos los textos a dos tipos de lectores. El primero es una muestra de cuarenta estudiantes universitarios con las características siguientes:

- a) matriculados en universidades de Madrid —públicas y privadas—,
- b) de carreras y especialidades distintas,
- c) entre 18 y 25 años,
- d) con conocimientos de otras lenguas, habitualmente el inglés.

El segundo grupo está representado por veinte jóvenes profesionales

- a) de especialidades distintas,
- b) de edades comprendidas entre 28 y 35 años,
- c) con conocimientos básicos de inglés.

No hemos podido tener en cuenta factores como, por ejemplo, el nivel de inteligencia individual; todos los sujetos tenían una formación universitaria, y supusimos que se podía partir de una cierta hipótesis de homogeneidad en cuanto a sus aptitudes mentales. Tampoco pudimos medir con exactitud sus conocimientos del mundo —aunque en los protocolos se presentaban algunas preguntas sobre esos aspectos— y, sin embargo, las divergencias que se manifiestan en los procesos interpretativos son grandes.

ferirá la competencia adquirida en su lengua a la del texto, creándose, así, grandes zonas de intercomprensión. Partimos del concepto de lenguas emparentadas, es decir, que presentan una organización parecida en sus sistemas lingüísticos por pertenecer a una misma familia. Escogimos cuatro lenguas románicas —francés, italiano, portugués y rumano— y supusimos que el acceso a una primera comprensión escrita en cualquiera de esas lenguas era posible para cualquier hispanohablante sin conocimientos previos o muy escasos. Trabajamos con pares de lenguas, partiendo del español como lengua materna. Tuvimos en cuenta dos parámetros: 1) niveles de los sujetos en la lengua del texto, y 2) relación entre la lengua del texto, la lengua materna y los conocimientos de otras lenguas del lector. Comprobamos que las estrategias empleadas por los principiantes son totalmente diferentes a las adoptadas por los sujetos de nivel medio, que tienen nociones del sistema de la lengua, incluso si están poco estructurados o son únicamente de tipo morfosintáctico. Observamos, también, que los saberes sobre el mundo y los hábitos y modos de lectura de los sujetos no se rigen exclusivamente por el nivel lingüístico y que, incluso, varían en función de la lengua del texto. A partir de estos datos presentamos a los tres grupos, en primer lugar, el mismo protocolo, para comprobar las estrategias de comprensión de manera longitudinal y, posteriormente, realizamos experimentaciones mixtas con textos de dificultades similares para poder analizar el efecto de la proximidad lingüística y el tipo de jerarquización de intercomprensión que se puede establecer entre las lenguas románicas. Los resultados nos han permitido considerar la tipología de las lenguas como una variable fundamental y, además, las diferencias entre las lenguas son muy significativas en las fases de comprensión. De acuerdo con nuestras conclusiones, el orden de menor a mayor dificultad es el siguiente: italiano, portugués, francés y rumano, siendo esta última lengua inaccesible e incomprensible sin un nivel mínimo de conocimientos del sistema lingüístico (López Alonso & Sére 1995).

Como resultado de nuestros análisis pudimos también observar la gran influencia que tiene la LM como núcleo organizador que el sujeto activa en el momento de entrar en contacto con la LE. Este principio nos ha permitido postular, en primer lugar, el carácter dinámico que juega la lengua de la que se parte a la hora de intentar comprender otra diferente, y en segundo, la influencia que tienen las organizaciones fonológica, léxica, sintáctica y el universo cognitivo. Si las lenguas son próximas, las estrategias se localizan, a pesar de sus diferencias, en un eje de continuidad; sin embargo, si entre ambas se dan características lingüísticas más alejadas, las estrategias se sitúan en una posición de ruptura.

Con los datos obtenidos en las diferentes experimentaciones, decidimos observar los procesos interpretativos de los lectores hispanohablantes en textos escritos en lenguas románicas para observar cómo

- 1) se basan en sistemas de creencias similares y en universos pragmáticos análogos,
- 2) se enfrentan al problema de la diferencia a partir de la observación ortográfica,
- 3) se apoyan en una competencia lingüística compartida,
- 4) identifican formas desconocidas por transparencia, y
- 5) van construyendo el nivel global y local del sentido del texto.

Teniendo en cuenta todos estos factores nos centramos en cuáles son los procesos cognitivos que el lector activa en lengua extranjera, planteándonos tres preguntas: 1) cuáles son las operaciones interpretativas realizadas por el lector con las que induce la forma y organización de un texto a partir de otros; 2) cómo se comprende el texto desde su propia estructura y funcionamiento; 3) qué estrategias de lectura aplica el lector, ya que la interpretación que hace del texto está estrechamente relacionada con los conocimientos que tiene de la lengua y con sus modelos y modos de lectura. Las respuestas se organizaron en torno a la noción de *nivel de legibilidad*, concepto nuclear de la actividad del lector sobre su manera de aprehender el texto como una continuidad discontinua. Utilizamos el término «legibilidad» de un modo operativo para indicar los procedimientos más adecuados que facilitan la lectura de un texto en LE y que dependen, esencialmente, de dos parámetros: el texto y el lector. En el primero influyen el tipo de discurso y género, su complejidad léxica y gramatical, y su tamaño o longitud. En el segundo interviene un gran número de parámetros pero, especialmente, los conocimientos lingüísticos y culturales y los intereses de los sujetos. Basándonos en los resultados de nuestros análisis, establecimos cuatro niveles que corresponden a los procesos comúnmente utilizados por los sujetos en la lectura y que varían en función de los diferentes elementos que entran en relación.

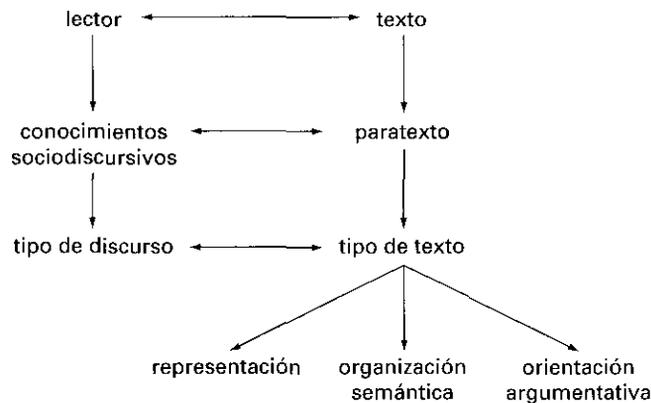
MODELO INTERACTIVO DE LECTURA: NIVELES DE LEGIBILIDAD

La lectura en lengua extranjera se construye desde lo más genérico — intertextual— hasta lo específico —intratextual—, es decir, de lo abstracto y general a lo particular, en un trayecto interactivo que va del universo glo-

bal al local y del local al global⁷. Los cuatro niveles de legibilidad que hemos establecido no deben entenderse, sin embargo, como una sucesión de etapas, sino que cada uno de ellos incide activamente en los restantes; es decir, la información circula en un flujo que va del texto a la palabra y de la palabra al texto. Los dos primeros niveles son de naturaleza cognitiva y permiten que el lector establezca una conjetura sobre el posible sentido global del texto. Los dos últimos conjugan las hipótesis de tipo cognitivo con los saberes lingüísticos.

PRIMER NIVEL DE LEGIBILIDAD

El primer criterio de legibilidad se sitúa en la sintaxis global, corresponde a la representación mental que el lector se hace sobre el tipo de discurso, e influye directamente en la actividad lectora. La relación del texto con el discurso al que pertenece es fundamental: la invariancia textual y las inferencias elaboradas en el nivel contextual sirven para poner en funcionamiento las posibles interacciones discursivas a las que el texto puede referirse⁸. El lector, con su saber sociocultural y lingüístico, busca el esquema organizador que le permite orientar el sentido y jerarquizar las funciones, competencias sociodiscursivas que son el primer contacto con el texto y condicionan, de manera directa, su interpretación. Teniendo en cuenta nuestras observaciones, el primer nivel de legibilidad puede representarse de la manera siguiente:



⁷ *Ibidid*, cap.I, aptdos. 2, 3, 4 y 5.

⁸ López Alonso & Sére, 1998.

La singularidad del texto se sitúa en una transtextualidad, es decir, en una interdiscursividad a la que el texto pertenece y que se localiza en la competencia lectora, fuente cognitiva a la que se recurre constantemente para relacionar el texto con textos anteriores; esta operación se hace, a menudo, de forma inconsciente en la LM, pero de manera consciente y directa en LE. Se trata, en definitiva, de un primer modo de lectura por inducción: el lector se apoya en las prácticas discursivas que forman parte de su universo cultural y en las categorías históricas que corresponden a los diferentes géneros textuales y, a partir de esos datos, actualiza 1) un tipo de discurso, 2) un tipo de texto, 3) una representación semántica y 4) una organización.

Observamos que los tipos de discurso y de género son decisivos para desarrollar las estrategias de comprensión, ya que el sujeto recurre casi siempre a una serie de representaciones preconstruidas a las que aplica una intención comunicativa determinada⁹. En nuestras experimentaciones sobre este nivel de legibilidad externo observamos que la relación que establece el lector con las características del texto —paratexto— afecta a todo el proceso interpretativo; en efecto, si los sujetos —sobre todo los principiantes— no consiguen establecer un primer esquema general que les permita identificar el tipo de discurso no construirán el universo contextual desde el que puedan activar las inferencias anticipadas que les guíen durante la lectura y, por ello, no podrán hacer inferencias locales¹⁰ con las que reducir las zonas de opacidad.

Las estrategias de los sujetos en este primer eje de lectura varían en función de la riqueza o pobreza de los elementos paratextuales y de sus características prototípicas; pudimos observar tres tipos de respuestas.

Ante un texto con un paratexto reconocible, los lectores movilizan su competencia sociodiscursiva, buscan el esquema organizador del texto a partir de inferencias elaboradas de tipo inductivo-deductivas y, para ello, recurren a sus conocimientos del mundo y lingüísticos, tanto los de su LM como los de la LE. En efecto, la identificación de los elementos formales externos permite localizar, en un primer momento, el tipo de discurso al que

⁹ Por ejemplo, en los sucesos periodísticos analizados —*Une famille décimée par l'incendie d' un appartement* y *Après? On se sent en vie*— el lector moviliza todos sus conocimientos sobre el tipo de discurso y, basándose en la información que acostumbra a encontrarse en los sucesos —relatos de tipo dramático—, organiza la cronología de los acontecimientos descritos en las secuencias narrativas.

¹⁰ La inferencia y la transferencia morfosintáctica son los procesos en los que se apoya el lector para construir el sentido. *Ibidid*, cap. IV.

pertenece el texto y, de inmediato, el tipo de texto. Hemos podido observar que si la organización del tipo de discurso es cercana a la experiencia de los sujetos, como en el caso del discurso periodístico, los lectores identifican sin dificultad el tipo de texto¹¹.

Ante un paratexto desconocido o poco común, aunque los sujetos sean capaces de identificar un buen número de palabras, si no logran reconocer el tipo de discurso ni de texto no pueden hacer conjeturas válidas sobre un sentido general. En ese caso, se centran en el nivel local de la palabra y la oración en donde encuentran términos transparentes o conocidos que les permiten identificar aspectos locales de la microestructura; al no tener, sin embargo, un primer nivel de legibilidad en el que basarse, les resulta casi imposible proponer una primera interpretación general, imposibilidad que merma sensiblemente su forma de comprender los niveles locales.

Teniendo en cuenta los primeros datos podemos deducir que los conocimientos lingüísticos desempeñan inicialmente un papel secundario en la identificación del tipo de discurso y sólo sirven de apoyo para 1) confirmar las primeras hipótesis que son de carácter externo y 2) seleccionar los esquemas generales sobre la finalidad y orientación del texto.

SEGUNDO NIVEL DE LEGIBILIDAD

De manera casi simultánea a la identificación del tipo de discurso y texto, el lector se apoya en el léxico y selecciona los esquemas mentales de títulos y subtítulos que habitualmente corresponden al tema; con estos datos construye un segundo universo contextual, de carácter esencialmente cognitivo. En esta fase, los sujetos se basan en sus conocimientos generales y específicos para consolidar una posible representación mental del contenido y, para ello, actualizan los esquemas relevantes, elaboran un modelo mental sobre lo que puede tratar el texto y establecen una coherencia que depende de la continuidad referencial del propio texto y de la interpretación del lector; esta última, se asienta en sus conocimientos del mundo, lingüísticos y en sus saberes socializados.

¹¹ Los sujetos, en todos los artículos de periódicos, y en todas las lenguas y niveles, se fijan en la presentación en columnas, tipos de letras y tamaños, disposición de títulos y subtítulos... etc., y emiten una primera hipótesis sobre la finalidad informativa del texto para influir en la opinión del lector. En cuanto a los discursos de especialidad, al pertenecer también a la tradición cultural de los encuestados —guía de turismo, receta—, localizan, sin gran dificultad, las marcas externas, y consideran que se trata de informaciones precisas y relativamente exactas sobre los temas de los títulos.

Los esquemas mentales, en la línea de Johnson-Laird (1983) y Ehrlich (1994), son modelos preestablecidos que se ponen en funcionamiento en el momento del tratamiento de las informaciones, sirven de marco de referencia al lector para comprender el sentido global y local del texto y se localizan en la memoria. Estos esquemas son de una gran rentabilidad en la lectura en LE en la medida en la que la referenciación externa es básica para construir un posible universo contextual e inferir y suplir incomprensiones y desconocimientos en la lengua del texto.

La construcción del segundo nivel de legibilidad, a pesar de ser de naturaleza esencialmente cognitiva, depende del acceso al sistema de la lengua del texto. Comprobamos que si la lengua es accesible, al menos por transparencia, los lectores principiantes transfieren algunas reglas gramaticales de la LM y establecen un guión; para ello, activan las inferencias y transferencias morfosintácticas que tienen un papel fundamental en los niveles de comprensión e interpretación global y local. En caso contrario, como en rumano, en donde el contenido del texto es prácticamente inaccesible o muy parcial, las inferencias dependen del nivel de los conocimientos del mundo de los sujetos, que tienden siempre a transferirlos de su entorno cultural propio y, de esta manera, se alejan del sentido real del texto.

El paratexto desempeña un papel fundamental en la comprensión e interpretación global, tanto los títulos y subtítulos como la presencia de elementos iconográficos que compensan el efecto negativo de las lagunas lingüísticas y pueden constituir un contexto suficiente para poder identificar el guión. Si el paratexto es pobre y los sujetos no pueden activarlo construyen un plan hipotético; para ello, se apoyan en sus conocimientos sociodiscursivos generales y recurren a la competencia adquirida en el ámbito de la especialidad del texto. En el trayecto interpretativo, este plan adquiere la misma función que el guión, pero difícilmente se pueden reducir las zonas de opacidad.

Elegimos dos categorías de textos: los que presentan un paratexto rico en información léxica y los que tienen uno mínimo, es decir, con escasa información. Nos interesamos, también, en los elementos iconográficos y recogimos las incidencias de esas marcas en los diferentes tipos de paratextos.

Los sujetos que tienen acceso al léxico construyen un guión con las palabras de los títulos y subtítulos que consideran relevantes y que están resaltadas en los lugares más visibles del paratexto. Esta búsqueda se funda en el conocimiento que tienen los lectores sobre la organización del tipo de texto. De acuerdo con nuestros resultados, los guiones han tenido un papel

importante en el proceso interpretativo y observamos que los sujetos —especialmente principiantes y de nivel medio— buscan, sistemáticamente, los elementos que corresponden al esquema activado —inferencias elaboradas— y, a continuación, organizan la lectura a partir de esos primeros guiones; con este procedimiento de lectura resuelven, por una parte, zonas de opacidad pero, por otra, pueden falsear su interpretación si el guión activado no corresponde al del texto. El reconocimiento de palabras de títulos y subtítulos, ya sea por conocimiento previo o inferencias de asimilación de forma por significantes transparentes, facilita la construcción de un guión, esquema de base con el que se adelantan las primeras hipótesis sobre un previsible sentido. Además, esa construcción del guión se hace a partir de inferencias elaboradas que 1) anticipan el sentido, 2) permiten establecer una primera organización temática del texto, y 3) son la base para reducir las zonas de opacidad.

En los textos con paratexto mínimo, aunque los sujetos reconozcan el tipo de discurso y de texto, no pueden activar de inmediato un guión y recurren, habitualmente, a esquemas parciales que ratifican o rectifican en los niveles siguientes, especialmente en las aperturas de párrafos. La construcción del plan depende 1) de los conocimientos del discurso y de su organización habitual, 2) del tema en particular, y 3) de la organización de cada tipo de texto. El lector, según sus conocimientos, selecciona las palabras relevantes y marcas peritextuales que le permiten elaborar el plan.

TERCER NIVEL DE LEGIBILIDAD

El tercer nivel de legibilidad corresponde a la comprensión y coherencia locales, es de carácter esencialmente lingüístico, y se localiza en la palabra y en la oración, niveles microestructurales que se sitúan en los contextos inmediato y próximo.

El lector de un texto en LE establece, inicialmente, una hipótesis sobre su sentido global y, a continuación, comienza una lectura lenta y minuciosa para construir el sentido local o microestructura. Para ello, recurre, en primer lugar, a los conocimientos que tiene de la lengua del texto, y, en caso de necesidad, a la competencia lingüística de su LM, sobre todo si se trata de una lengua próxima. Hemos observado que los lectores principiantes y de nivel medio hacen inferencias por similitud de forma y deducen otros valores por el contexto —inferencias elaboradas— para asegurar

la coherencia local. *La palabra* se instituye, así, como el elemento motor en la comprensión de la microestructura.

El lector en LE percibe la palabra e intenta identificar sus indicios gráficos, fonológicos, semánticos y morfosintácticos; establece, a continuación, un patrón de desambiguación léxica dentro de su contexto inmediato, es decir, se apoya en el contexto y trata de resolver la ambigüedad. En cualquier situación de lectura se pueden presentar lagunas léxicas y su número y la función que desempeñan en la oración las palabras desconocidas influyen directamente en el proceso de comprensión del texto. El lector, ante la percepción visual de una palabra en LE, y sea cual sea su nivel de los conocimientos lingüísticos, puede reconocer el término o desconocerlo. En el primer caso, al igual que en LM, atribuye al término su universo referencial; sin embargo, ante una palabra desconocida, la construcción del sentido depende del grado de dificultad que representa, ya que todas las palabras no tienen la misma relevancia en la construcción de la coherencia. Los sujetos desarrollan estrategias muy diferentes para resolver los problemas planteados por esos vacíos léxicos y, según el lugar y función que ocupen en el texto, les atribuyen un referente contextualizado. Hemos observado tres casos que condicionan el reconocimiento de la palabra en LE, sea cual sea el nivel de conocimientos de los sujetos:

- 1) los sujetos perciben la palabra y la reconocen,
- 2) la palabra no es conocida, pero tiene una transparencia suficiente para ser reconocida —inferencia por similitud— y,
- 3) la palabra no es conocida, ni reconocible por transparencia y resulta, por tanto, opaca.

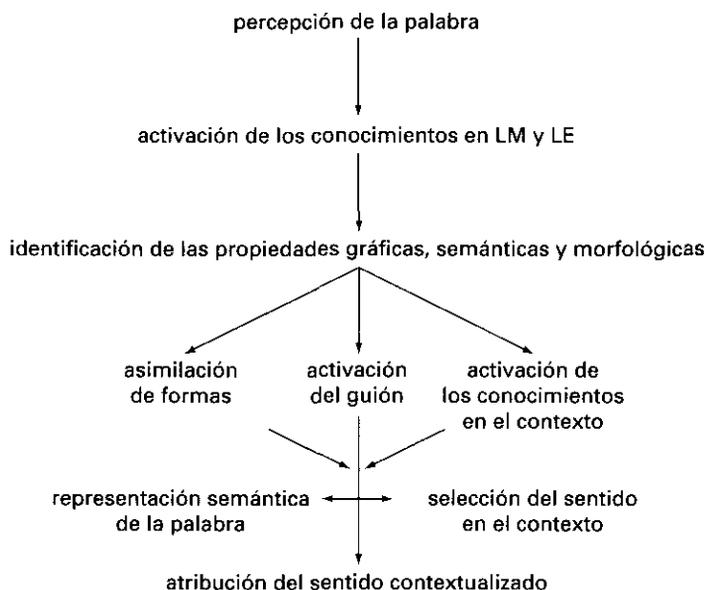
En la lectura de un texto en LE, y en todos los niveles, pero sobre todo en los principiantes, la percepción de las unidades sigue pautas diferidas, ya que entre las fases de percepción y de atribución de sentido se sitúan los procesos inferenciales, tanto las inferencias elaboradas en el contexto como las necesarias y las que resultan de la mediación de la competencia de la LM.

Para estudiar esos procesos, nos basamos en los textos cuya organización permitía diferenciar claramente las estrategias de los sujetos principiantes y de nivel medio. Hemos caracterizado las distintas operaciones a partir de las palabras conocidas, transparentes y opacas.

El lector, al percibir una unidad léxica conocida perteneciente a la competencia que tiene en la LE, activa, al igual que hace en LM, sus conocimientos para reconocer las propiedades gráficas, semánticas y morfo-

lógicas de la palabra; es decir, pone en funcionamiento las operaciones de identificación que le permiten establecer la representación semántica en el nivel de la lengua, seleccionar un valor contextual en función de las construcciones de sentido previamente realizadas —construcción del tipo de texto, del guión, y de los contextos anteriores— y, finalmente, atribuirle un sentido concreto teniendo en cuenta el contexto inmediato.

El reconocimiento por similitud se organiza según la naturaleza de la transparencia y, aunque es un proceso variado y complejo, las operaciones realizadas en esos casos se pueden representar de la manera siguiente:



Las diferencias respecto al caso anterior —palabras conocidas— son claras. Por un lado, para identificar las propiedades de una palabra transparente, aunque en principio desconocida, el sujeto tiene que activar simultáneamente sus conocimientos en LM y en LE y, por otro, poner en funcionamiento una serie de recursos que le permiten construir la representación semántica de la unidad. Esos saberes se localizan en tres niveles distintos: 1) lingüístico, por la asimilación de formas ¹², 2) cognitivo,

¹² Esta operación corresponde al proceso inferencial al que ya hemos aludido: el sujeto, ante una forma en LE que presenta una similitud con una forma en LM, asimila las dos formas y cons-

por la relación con el guión o el plan ya construido¹³ y, finalmente, 3) social, por la relación con los conocimientos previos del mundo¹⁴.

La opacidad es el mayor escollo de la comprensión en LE y el sujeto se sitúa habitualmente en uno de estos dos modelos:

- 1) si la palabra opaca es imprescindible para la comprensión del texto, el lector le atribuye un valor en función de las necesidades del guión, y
- 2) si la palabra no es importante para la construcción de la coherencia del texto y no interrumpe el proceso interpretativo, el sujeto la ignora habitualmente.

En el primer caso, el sujeto resuelve la opacidad con dos procedimientos: deduce un sentido plausible a partir del contexto inmediato o alejado —inferencias necesarias— o lo infiere a partir de sus conocimientos del mundo —inferencias elaboradas—.

truye el sentido en LE a partir de la representación semántica que esa unidad léxica tiene en su LM. A modo de ejemplo

- en italiano: *guerra* y *elicottero* dieron ‘guerra’ y ‘helicóptero’,
- en francés: *incendie*, *appartement*, *victimes*, *chocolat*, *transports*, *métro* fueron traducidos por ‘incendio’, ‘apartamento’, ‘víctimas’, ‘chocolate’, ‘transportes’, ‘metro’, respectivamente,
- en portugués: *demitido*, *cortes*, *produção*, *anos* se traducen por ‘dimitido’, ‘cortes’, ‘producción’, ‘años’,
- en rumano: *senatorii*, *scandaloasa*, *referitoare*, *Curtea Constitutionala* se traduce por ‘senadores’, ‘escandalosa’, ‘referida’, ‘Corte Constitucional’.

En el corpus seleccionado una cantidad importante de palabras transparentes han servido de punto de apoyo para la comprensión de los textos. En este apartado de la transparencia, además, un gran número de unidades léxicas —artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones— es cercano o similar en portugués, italiano y francés y el lector, incluso principiante, puede categorizar esas unidades y establecer las relaciones sintácticas de las oraciones desde la competencia lingüística de su LM.

¹³ Para observar la importancia del guión en la construcción de la coherencia, pedimos a los lectores que establecieran una lista con las palabras que habían reconocido; comprobamos que las más citadas corresponden a las de los títulos y subtítulos. Teniendo en cuenta esta dificultad, escogimos textos en los que las palabras claves se situaban en el título, de forma que si los sujetos habían identificado el tipo de texto y elaborado un guión, las primeras palabras seleccionadas correspondían siempre a ideas fundamentales del texto.

¹⁴ La actitud de los sujetos frente a la opacidad lingüística es muy variable aunque, en la mayor parte de los casos, la resolución del sentido de una palabra considerada opaca suele apoyarse en operaciones inferenciales elaboradas desde los conocimientos de los lectores. El sujeto, ante una palabra que desempeña un papel importante en la coherencia del texto y de la que no puede prescindir para construir la interpretación, trata siempre de encontrar una noción alternativa dentro de un mundo posible. Esas inferencias se producen a partir del guión y de los saberes de los lectores, inferencias, sin embargo, que no son siempre exactas, aunque responden a las necesidades de coherencia del sentido del texto y del sistema de conocimientos y creencias de los sujetos.

El lector en LE, sobre todo en los primeros niveles, concede una gran importancia (incluso, a veces, excesiva) a la *oración* como unidad gramatical: lo primero que busca es el verbo y su sujeto y, a continuación, el tipo de relaciones que mantienen los otros términos de la oración entre ellos. Por eso, sin entrar en las discusiones de las teorías gramaticales sobre la organización de la oración, optamos por las nociones de sujeto y predicado porque todos los lectores, sin excepción, tienden a localizar, en primer lugar, la concordancia del sujeto gramatical con el verbo, propiedad constante —si bien es cierto que esa propiedad no cumple siempre la realización canónica del papel semántico de agente— y, en segundo, las funciones de los constituyentes, tanto las sintácticas y semánticas como las propiamente pragmáticas.

Observamos las estrategias de los lectores a partir de las reformulaciones que realizaron los sujetos sobre los distintos textos y de determinadas preguntas orientadas en esa dirección.

Los sujetos, en su mayoría, se detienen en tres elementos: la concordancia sujeto/verbo, los términos con valores semánticos referenciales, y la organización morfosintáctica con las posibles relaciones temáticas entre los términos. Esta distribución es especialmente importante en LE, sobre todo en el nivel principiante: la mayor parte de los sujetos —90%— se detienen, en primer lugar, en la forma de la oración, objeto de la percepción, buscan cuidadosamente la relación sujeto-verbo y, desde esta primera observación y dependiendo siempre del nivel de conocimientos de la lengua, van fijándose en las palabras transparentes o conocidas para construir las diferentes relaciones semánticas entre los términos. Para ello, se apoyan en los conocimientos que tienen de la LE, pero también, y en su defecto, lo deducen, de forma consciente, de la competencia de su LM, procedimiento que tiene un papel relevante y fundamental en lenguas próximas. Hemos comprobado también que, al igual que ocurre en LM, pero incluso de forma más marcada, los sujetos sólo almacenan en la memoria los posibles contenidos, y en ningún momento la forma o estructura de superficie de la oración.

A partir de estas observaciones, establecimos tres condiciones de acceso para la representación proposicional de la oración:

- 1) localización de la relación sujeto/verbo;
- 2) acceso al léxico fundamental: para ello los sujetos tienen que poseer: a) un nivel lingüístico suficiente, y/o b) poder inferir por transparencia un número mínimo de unidades léxicas, así como c) recurrir al contexto inmediato para reducir la opacidad léxica que pueda presentar la oración; y

3) para resolver la opacidad de más de una unidad léxica en la misma oración, el sujeto tiene que apoyarse en el contenido vinculado con las anticipaciones creadas en el contexto próximo, y/o en los dos primeros niveles de legibilidad. Estas anticipaciones contextuales les permitirán deducir el sentido de los términos opacos.

Teniendo en cuenta estas observaciones, nos centramos en la transparencia y opacidad léxicas y establecimos tres casos de estrategias para la construcción de la representación proposicional de la oración:

- 1) con palabras conocidas o transparentes,
- 2) con palabras opacas, pero con una posible solución a la opacidad,
- 3) sin posible solución a la opacidad.

Si todas las palabras de la oración son accesibles a los sujetos, la construcción del sentido depende de la competencia lingüística en la lengua del texto. En este caso y de manera general, incluso sin conocimientos previos, el lector, apoyándose en su LM, realiza las transferencias morfosintácticas necesarias para conseguir la representación del contenido de la proposición. El esquema de la estrategia seguida es el siguiente:

- 1) el sujeto se fija, en primer lugar, en el nivel gráfico,
- 2) identifica la estructura sintáctica,
- 3) se detiene en los verbos, les atribuye mentalmente una representación semántica y se basa en los esquemas proposicionales para buscar la relación temática. Para ello:
 - 4) segmenta la proposición sobre su base sintáctica: sujeto/predicado,
 - 5) atribuye a las palabras sus funciones: sujeto/objeto,
 - 6) relaciona las categorías y los papeles: agente/objeto,
 - 7) construye la representación final de la proposición que, finalmente,
 - 8) integra en el nivel local.

Como resultado de nuestro trabajo experimental nos encontramos con dos situaciones específicas de opacidad: por insuficiencia de conocimientos, y por imposibilidad de transferencia morfosintáctica, como es el caso del rumano.

La opacidad de una palabra puede extenderse al conjunto del contexto proposicional en el que esa palabra aparece, razón por la que preferimos la expresión «zonas de opacidad» más que la de utilizar «palabras opacas». De

acuerdo con nuestros resultados, la extensión de las zonas de opacidad depende siempre del nivel de conocimientos lingüísticos de los sujetos y, si esos niveles son parecidos, aparecen casi siempre las mismas zonas de opacidad. De estos análisis se desprende que la opacidad no es un fenómeno anárquico y las hipótesis que los sujetos proponen para resolverla, incluso cuando son falsas, tienen como función asegurar la coherencia textual en relación con esquemas mentales compartidos socialmente.

Los lectores pueden tener parcialmente identificada la organización morfosintáctica de la oración, pero el desconocimiento de un término fundamental en el esquema proposicional les lleva a una curiosa discrepancia entre los niveles sintáctico y semántico, es decir, reconocen el papel temático pero desconocen el sentido del término y, en ese caso, realizan la operación siguiente: actualizan, por inferencias elaboradas, un esquema, incluso muy estereotipado, que les permite resolver las lagunas de comprensión producidas por la opacidad.

Comprobamos, sin embargo, que si la proposición afecta al guión, sobre todo en el desarrollo causal de un relato, el sujeto resuelve la opacidad por sustitución; por el contrario, si una proposición se sitúa en un plano secundario del texto, el lector la deja de lado, y la zona proposicional se convierte en un blanco interpretativo que puede incidir en la proposición siguiente y formar, así, una zona de opacidad extendida. Hemos observado, también que, en proposiciones parcialmente opacas pero que no son muy necesarias para la comprensión, el contexto alejado y el sistema de creencias pueden influir negativamente en la representación de la proposición.

La lengua rumana se encuentra en la frontera de la intercomprensión entre las lenguas románicas.

En el texto seleccionado, el léxico es transparente en el título, como por ejemplo: *senatorii, blocat, pretenție, scandaloasă, magistrații, pensii*. Los sujetos deducen que se trata de un conflicto entre los magistrados y los senadores sobre las pensiones. Sin embargo, las palabras que indican las relaciones sintácticas como: *au, o, un, vor, avea, două* les resultan desconocidas, lo que les impide construir la proposición. Ante esas dificultades de tipo lingüístico, recurren a sus conocimientos del mundo e intentan construir un esquema coherente: un 35% de los encuestados infieren que los senadores no pueden tomar una decisión en contra de los jueces; un 28% creen que se trata de una decisión escandalosa por parte del poder ejecutivo que bloquea un dictamen de los jueces; un 30% se apoyan en la parte final del texto y considera que se trata de la pensión de los militares, y suponen que los senadores no se atreven a atacar el poder de los militares; el resto

—7%— sólo dan la lista de las palabras transparentes y señalan que les es imposible establecer las relaciones gramaticales entre los términos. En ningún caso entienden que los senadores se oponen a la pensión de los magistrados.

La opacidad de naturaleza morfosintáctica que ofrece el rumano rompe la frontera de la intercomprensión en lenguas románicas y muestra los límites del proceso de comprensión. Si no se conoce el sistema gramatical o no se puede realizar una transferencia morfosintáctica desde la LM, la intercomprensión es imposible.

CUARTO NIVEL DE LEGIBILIDAD¹⁵

En interrelación constante con el nivel local, el lector va construyendo el global, *cuarto nivel de legibilidad* en el que se conjugan el *cómo* y *qué* dice el texto. En esta última fase los sujetos ratifican o rectifican las hipótesis de tipo cognitivo de los dos primeros niveles de legibilidad. Entender cómo está estructurado un texto es una fase previa para la comprensión global: cada texto tiene su propia forma, con una estructura jerárquica compleja cuyo sentido depende de la distribución formal. A su vez, el lector se fija en el tema y elabora el sentido, actividad interpretativa en la que reconstruye el universo referencial del texto que finaliza en un proceso de abstracción.

La organización del texto se centra en dos ejes básicos del proceso interpretativo: las organizaciones enunciativa y secuencial. El lector en lengua extranjera busca las marcas enunciativas —*quién dice/qué dice/la quién dice*— y se fija en la articulación de párrafos y secuencias. Esta última unidad semántica cobra una gran importancia en las estrategias seguidas por los sujetos que se detienen, en primer lugar, en las aperturas de párrafos y conectores, elementos en los que fundan la progresión temática.

La progresión es un resultado de la *coherencia* y ésta no es sólo una condición de textualidad, sino también el resultado de la actividad interpretativa que realiza el lector sobre el texto. En nuestra experimentación se analizó, en detalle, cómo los sujetos reformulan los procedimientos de cohesión nominal y verbal y cómo construyen la continuidad temática no sólo desde sus conocimientos lingüísticos sino también por transferencia de la competencia discursiva de la lengua materna.

¹⁵ Para este nivel, *ibidid* caps. XI, XII y XIII.

La macroestructura, cierra el proceso interpretativo. El sentido general del texto corresponde, en definitiva, a un resumen; observamos cómo, según el tipo de textos, lenguas, temas y niveles lingüísticos, los lectores extraen y sintetizan de manera diferente los contenidos esenciales. En este apartado intervienen también los hábitos y modos de lectura en la lengua materna.

Las estrategias seguidas por los sujetos muestran una interrelación constante entre los distintos niveles de legibilidad: el lector va del texto a sus conocimientos y esquemas mentales y, a partir de esas hipótesis generales, se centra en la microestructura para construir finalmente una interpretación global. Desde este enfoque, el sentido global orienta al local pero, a su vez, la comprensión local, de manera simultánea, valida las hipótesis interpretativas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio de las estrategias de intercomprensión entre lenguas vecinas nos ha permitido observar detalladamente la diversidad lingüística y la riqueza cultural que encierran estas lenguas y, a su vez, apoyándonos en las relaciones que existen entre ellas, describir los procedimientos de intercomprensión a partir de un primer nivel de comunicación en el que desaparecen las fronteras. La proximidad lingüística se instaura así como un poderoso eje de aprendizaje y se defiende que los sujetos de hablas romances, apoyándose en todas las afinidades lingüísticas y en sus saberes generales y culturales, pueden elaborar el sentido de los textos por inferencias y transparencias que se construyen en la comparación translingüística del universo románico.

BIBLIOGRAFÍA

- EHRlich, S. (1994): *Mémoire et compréhension du langage*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983): *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (1995): «La actividad de comprensión textual: un ejemplo en las lenguas románicas», en: *Revista de Filología Románica*, 11-12, 251-265.
- (1996): «Typologie des textes et stratégies de compréhension en langue étrangère», en: *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 104, 451-461.

- (1997): «La construcción del sentido en lengua extranjera: contexto e inferencia», en: *Estudios de Lingüística*, Vigo: Universidad de Vigo, 1997, 139-154.
- (1997a): «Un hipertexto de comprensión para textos científicos», en: *Revista de Filología Románica*, n.º 14, vol. I, 319-332.
- (1998): «Stratégies de compréhension du texte en langue étrangère», en: *Actes du XVIth International Congress of Linguists*, Elsevier Science, CD. Rom, 1998
- (1998a): «L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence», en : *De la didactique des langues à la didactique su plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble: Université de Grenoble III.
- (1999): «La construcción del sentido en el texto: un prototipo informatizado», en: J. Fernández González, C. Fernández Juncal, M. Marcos Sánchez, E. Prieto de los Mozos y L. Santos Ríos, eds, *Lingüística para el siglo XXI*, Vol. II, 1029-1039. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- (2000a): *Lire en Français*, CD-Rom multimedia. Madrid: SGEL
- (2000b): «Primer método de español lengua extranjera para franceses: la parfaite méthode», en: B. Bagola, ed., *La lingüística española en la época de los descubrimientos*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag, 108-121.
- (2001): *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.

1. EL DESARROLLO DEL GALLEGO
EN EL ÁMBITO PENINSULAR:
CONTACTOS Y RELACIONES LINGÜÍSTICAS

