

Estrategias cognitivas en la comprensión de textos en lengua extranjera

ANA TERESA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
Universidad de Salamanca

Resumen:

La comunicación¹ que presentamos tiene como objetivo reflexionar sobre los mecanismos llevados a cabo por el hablante de lengua española, que no pertenece al ámbito de la filología y que se enfrenta a un texto escrito en lengua portuguesa, italiana y francesa, sin tener conocimientos previos en ninguna de ellas. Pasaremos revista a las estrategias cognitivas que pone en marcha el lector para llegar a la comprensión del texto, dedicando especial atención en los procesos de interpretación, de inferencias y transferencias que inciden en la lectura.

Abstract:

The aim of this paper is to think over the mechanisms used by the Spanish speaker when he faces a written text in Portuguese, Italian and French Language, without previous knowledge of any of them, and without any knowledge in the field of philology. We will review the cognitive strategies used by the reader to understand the text. Special attention will be paid to the interpretation, inference and transference processes implied in the reading activity.

La comprensión de un texto escrito en lengua extranjera, desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, se presenta como un campo de análisis prometedor gracias a nuevos enfoques metodológicos que han sabido introducir en sus presupuestos la diversidad de factores y de estrategias que inciden en la descripción de los procesos de comprensión de textos en lengua extranjera. Nuestro objetivo es hacer una revisión de dichos factores y estrategias, en la creencia de que la comprensión es una actividad cognitiva multidisciplinar en la que influyen distintos parámetros.

¹ La presente comunicación tiene su origen en el Proyecto de Investigación que financiado por la Junta de Castilla y León, llevamos a cabo un grupo de profesores de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Dicho Proyecto tiene como objetivo la creación de un método de enseñanza simultánea de tres lenguas románicas: Francés, Italiano y Portugués.

Los estudios más relevantes llegados a cabo sobre la lectura²- bien sea desde una perspectiva lingüística o psicológica- se han hecho tomando como referencia la lectura en la lengua materna. Desde hace ya algún tiempo, sin embargo, y de la mano de varios proyectos de investigación realizados en distintas universidades españolas³ en colaboración con otras universidades europeas, el centro de interés de los estudios sobre la lectura ha ensanchado sus límites para adentrarse en los dominios de la lectura en lengua extranjera, abriendo así nuevos horizontes de estudio⁴. El lector que se enfrenta a un texto en una lengua diferente –aunque sea próxima- a su lengua materna, adquiere, con esta nueva perspectiva, un estatus más enriquecedor, plurilingüe, intercultural, que le lleva a ser considerado, otra vez, un objeto de atención preferente. Como corolario de esta nueva condición por parte del lector, a los estudios sobre la comprensión en lengua materna, vienen a sumarse, ahora, enfoques multilingües que darán lugar a otros planteamientos disciplinares, tales como la intercomprensión lingüística. Nuestro análisis se sitúa dentro de ese ámbito de la intercomprensión lingüística.

Uno de los mayores logros que ha conseguido el modelo de análisis basado en la intercomprensión lingüística es, precisamente, su carácter integrador; entendiéndolo por ello, el aprovechamiento que este enfoque hace de los conocimientos de la lengua materna para la comprensión de la lengua extranjera. En efecto, contrariamente a las posturas estrictas de otros métodos (por ejemplo el enfoque comunicativo), que buscaban la erradicación de cualquier rastro de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, las actuales teorías sobre la comprensión en una lengua segunda⁵ construyen sus propuestas metodológicas sobre la base de la rehabilitación de los procesos de aprendizaje en lengua materna. Como dice R. Galisson : «la langue maternelle ne fait pas peur. Elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages»⁶. En consecuencia, lejos de establecer una barrera entre ambas lenguas -la lengua materna y la extranjera- se considera favorable una mayor implica-

² Nuestro ámbito de análisis se circunscribe al ámbito de la comprensión por escrito; cuando hablamos de lectura debe entenderse siempre desde la perspectiva del reconocimiento más o menos profundo del sentido de un texto en una lengua desconocida, aunque próxima a la lengua materna.

³ La Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Salamanca entre las principales.

⁴ Un ejemplo ilustrativo es el excelente estudio de C. López Alonso y A. Séré: *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*.(2001)

⁵ Utilizaremos en nuestra exposición indistintamente las denominaciones de «lengua segunda» (L2) o «lengua extranjera» (LE) para referirnos siempre a una lengua distinta de la materna (LM). Del mismo modo, nos referiremos a «hablante» cuando aludimos a su competencia en lengua materna y a «lector» cuando ese mismo sujeto que se enfrenta a un texto en lengua extranjera.

⁶ Citado por E. Lavault. (1985: 86)

ción de la competencia en lengua materna, en los procesos de adquisición / aprendizaje de la lengua extranjera; más aún, cuanto mayor sea el dominio de la lengua materna del hablante, mejor disposición tendrá éste en el aprendizaje de la lengua extranjera. Así lo señalan C. López y A. Séré en su estudio cuando dicen: «los procesos que el hablante ha desarrollado en la adquisición de la LM y el nivel alcanzado influyen directamente en los procesos que se activan ante una LE»⁷. Desde esta nueva perspectiva, la lengua materna del hablante adquiere el rango de una variable a tener en cuenta a la hora de enfrentarse éste a una segunda lengua:

La langue maternelle reprend le rôle qui aurait toujours dû être le sien. En effet, si elle a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, elle doit maintenant apparaître comme un stimulateur d'hypothèses, c'est-à-dire comme un appui décisif bien que non exclusif à l'activité cognitive de l'apprenant⁸.

En el proceso de comprensión de una lengua extranjera, además de la lengua materna, influye de manera decisiva el grado de afinidad entre ambas lenguas. En el caso que nos ocupa, es decir, el del hablante que tiene como lengua materna el español, el hecho de entrar en contacto con tres lenguas románicas (portugués, italiano y francés) puede considerarse como una situación «favorable», dada la proximidad lingüística de las lenguas implicadas en el proceso de comprensión. La similitud de forma en lo que al léxico, se refiere permite en muchos casos resolver uno de los grandes inconvenientes de la comprensión, como son las zonas de opacidad léxica. La proximidad en el funcionamiento sintáctico, posibilita que el hablante realice inferencias a nivel oracional. Además, la cercanía cultural activa mecanismos cognitivos compartidos sobre el entorno socio-cultural, de gran valor en el proceso de comprensión, ya que contribuyen a la organización de una parte importante del sentido del texto en lengua extranjera. En este sentido la teoría que T. A. Van Dijk denomina *cadres de connaissances*⁹ se nos presenta como un instrumento interesantísimo pues, sin duda, con su ayuda podemos entender mejor los mecanismos cognitivos que se activan en el proceso de comprensión de una lengua extranjera:

Les cadres sont des représentations de connaissances sur le monde qui nous permettent de réaliser des actes cognitifs fondamentaux tels que percevoir, agir, ou comprendre le langage. (...) Ils ne sont pas seulement des fragments de connaissances, ils constituent également des unités de connaissances conventionnelles en fonctions desquelles des attentes communes et des interactions sont organisées.¹⁰

⁷ C. López, A. Séré. (2001 : 66)

⁸ L. Dabène : (1994 :184)

⁹ T. A. Van Dijk: «Les modèles psychologiques du traitement du texte», *Il était une fois...compréhension et souvenirs des récits*. Lille, 1984, pp 49-84.

¹⁰ *Ibidem*

De lo anteriormente expuesto se deduce que en los procesos cognitivos que moviliza el hablante cuando aborda un texto en lengua extranjera, entran en juego además de su competencia lingüística en lengua materna, factores lingüísticos referidos a la lengua segunda y otros factores extralingüísticos, de orden social, cultural, psicológico, que van en condicionar el proceso de comprensión e interpretación del texto en lengua extranjera:

La lectura en LE se presenta como una compleja operación en la que confluyen, por una parte, el texto en tanto que producto lingüístico y, por otra, la capacidad interpretativa del lector con sus condicionantes psicológicos, sociales e históricos.¹¹

Tanto los factores lingüísticos y como la experiencia extralingüística del sujeto influyen en la construcción del sentido del texto en lengua extranjera. Combinando distintas estrategias –lingüísticas, extralingüísticas e incluso metalingüísticas- el sujeto elabora una serie de esquemas que le van a guiar en la aventura de la interpretación del texto¹² en lengua extranjera.

Nuestro método de enseñanza, además de considerar ese bagaje de conocimientos a los que hemos aludido anteriormente, se centra de manera muy especial en la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales referidos a los distintos tipos de textos. Hemos optado por dicho criterio, a la hora de seleccionar los textos de nuestro corpus¹³, por considerar que el tipo de texto y el género textual es un elemento más que ayuda a la comprensión, ya que su identificación es un punto de partida crucial para la correcta interpretación de cualquier texto, y con mayor razón, de un texto en lengua extranjera:

¹¹ C. López, A. Séré. (2001 : 66)

¹² Hacemos nuestra la definición de texto que hace E. Bernárdez (1987: 85): «El texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.»

¹³ Nuestro corpus está constituido por 25 textos para cada una de las tres lenguas románicas (portugués, italiano y francés), estructurados en tres bloques, seleccionados según distintos niveles de complejidad en la organización de la información, y sin perder de vista en ningún momento el criterio de coherencia contrastiva de las tres lenguas implicadas. Desde el punto de vista de la tipología textual, nuestro corpus recoge los principales tipos: Normativos, descriptivos, explicativos, narrativos, argumentativos. En cuanto a los géneros textuales, hemos optado por una gran variedad, buscando siempre fueran lo más afines posibles al «mundo cultural» de nuestros informantes: Una receta de cocina, una reseña cinematográfica, una noticia curiosa, la presentación de un fenómeno conocido, la descripción de un lugar, una entrevista, un relato corto, etc.

¹⁴ M.M Bakhtine. (1984: 285)

Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue.¹⁴

La clasificación de los textos en diferentes tipos (tipología textual) resulta muy rentable a la hora de llevar a cabo un estudio sobre intercomprensión lingüística, pues, como señala H. Isenberg :

La organización de las clases de discurso es importante para precisar el ámbito de validez de las regularidades (principios, máximas, reglas, normas) que son fundamento de la producción y recepción de textos¹⁵.

La didáctica de la lengua ha visto en la tipología textual un filón de posibilidades a la hora de abordar la enseñanza de la lengua —y en particular de la lengua extranjera— por considerar que la integración de un texto en un discurso y en un género determinados, implica unas condiciones de organización y de estructura propias que el hablante reconoce porque forman parte de su mundo de referencia, pues como señala al respecto J-C.Beacco:¹⁶

Des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres.(...) Bien qu'hétéroclites quand on les considère en bloc, les genres demeurent cependant, à des degrés divers, présents à la conscience de certains locuteurs, qu'ils en soient ou non directement producteurs ou consommateurs. Ils sont donc utilisables dans l'enseignement/apprentissage : vagues modèles de textes, ils sont actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs. C'est là toute leur supériorité sur les typologies de textes « scientifiques » mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter.

Efectivamente, la clasificación de textos en tipos y en géneros le sirve al sujeto que entra en contacto con una lengua extranjera, para hacer predicciones sobre la organización y el contenido de los textos a partir de sus estructuras, delimita el horizonte de sus perspectivas y orienta la interpretación:

On peut estimer que cette typologie naturelle ou mieux cette catégorisation psycholinguistique des genres verbaux, et des textes en particulier, peut remplir un rôle en didactique de l'interprétation-production. Sa nature d'objet pré-linguistique lui assigne des fonctions particulières dans les processus d'enseignement/apprentissage... quand

¹⁵ H. Isenberg: «Cuestiones fundamentales de tipología textual», in E. Bernárdez (comp.): *Lingüística del texto*. 1987. Madrid, Arco/Libros.

¹⁶ J-C. Beacco (1991: 23)

elle est partagée dans un groupe d'apprenants donné, n'est probablement pas de nature à assurer des connaissances linguistiques précises qui seraient mises en œuvre dans l'actualisation d'un genre de texte. La connaissance nominaliste d'un genre est au moins en mesure d'assurer une certaine familiarité avec l'événement de communication dans lequel il prend place. Elle autorise donc des anticipations sur la situation de communication : le contenu de l'échange, son cadre, les destinataires/destinataires, les fonctions et les finalités de l'échange. Si un locuteur est capable d'assigner un genre à un texte, il peut donc en reconstituer le cadrage communicatif. Ce repérage socio-linguistique est évidemment tout à fait utilisable pour des phases pédagogiques telles que l'approche globale de la lecture d'un texte¹⁷

En este sentido, es esencial que el informante que entra por primera vez en contacto con una lengua extranjera, que es afín a su lengua materna, sea capaz de reconocer, al menos en parte, el terreno comunicativo en el que va a desenvolverse. Efectivamente, el hecho de que el informante se enfrente – sobre todos en las primeras fases del método- a textos cuyo contexto comunicativo es accesible, donde la forma y los argumentos del texto no le son del todo desconocidos, le predispone positivamente a la comprensión, aunque encuentre dificultad para reconocer otros aspectos tales como ciertas categorías gramaticales, o tropiece con zonas de opacidad léxica. Por el contrario, cuando le fallan esas referencias comunicativas, se producen bloqueos en el informante, pierde la motivación y el interés por seguir avanzando en la interpretación del texto. De ello se deduce que la fase de selección de los textos¹⁸ que van a formar el corpus es un momento crucial, donde se ha de calibrar cuestiones tan importantes como: el tipo de discurso, la forma que presenta el texto, su articulación, el grado de dificultad en la organización de la información, etc... En nuestro caso, todos estos criterios se han pensado para cada una de las lenguas (portugués, italiano y francés), pero sin perder de vista en ningún momento el criterio de coherencia contrastiva del corpus trilingüe, pues nuestro método se basa en la comprensión *simultánea* de las tres lenguas antes mencionadas. Esta característica es fundamental ya que se basa en la idea de que no sólo la lengua materna sirve para establecer inferencias en una lengua extranjera, sino que, además, cada una de las lenguas implicadas sirve para establecer enlaces con las otras dos lenguas, creándose de esta manera una interrelación de influencias. Con cada trío de textos se pretende que el informante que va a proceder a su interpretación, sea capaz de distinguir, por un lado, lo que reúne a cada juego de textos; por otro, considerar cada texto concreto como una unidad significativa, dotado de las características propias de cada sistema lingüístico. De este modo, desde el principio, al informante se le hace ver la doble dinámica -intertextual e intratextual- a la que todo texto está sometido.

¹⁷ J-C. Bacco (1991: 24-25)

¹⁸ Nuestro corpus está formado por textos auténticos; la fuente principal de selección ha sido internet.

Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue.¹⁴

La clasificación de los textos en diferentes tipos (tipología textual) resulta muy rentable a la hora de llevar a cabo un estudio sobre intercomprensión lingüística, pues, como señala H. Isenberg :

La organización de las clases de discurso es importante para precisar el ámbito de validez de las regularidades (principios, máximas, reglas, normas) que son fundamento de la producción y recepción de textos¹⁵.

La didáctica de la lengua ha visto en la tipología textual un filón de posibilidades a la hora de abordar la enseñanza de la lengua –y en particular de la lengua extranjera- por considerar que la integración de un texto en un discurso y en un género determinados, implica unas condiciones de organización y de estructura propias que el hablante reconoce porque forman parte de su mundo de referencia, pues como señala al respecto J.-C. Beacco:¹⁶

Des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres.(...) Bien qu'hétéroclites quand on les considère en bloc, les genres demeurent cependant, à des degrés divers, présents à la conscience de certains locuteurs, qu'ils en soient ou non directement producteurs ou consommateurs. Ils sont donc utilisables dans l'enseignement/apprentissage : vagues modèles de textes, ils sont actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs. C'est là toute leur supériorité sur les typologies de textes « scientifiques » mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter.

Efectivamente, la clasificación de textos en tipos y en géneros le sirve al sujeto que entra en contacto con una lengua extranjera, para hacer predicciones sobre la organización y el contenido de los textos a partir de sus estructuras, delimita el horizonte de sus perspectivas y orienta la interpretación:

On peut estimer que cette typologie naturelle ou mieux cette catégorisation psycholinguistique des genres verbaux, et des textes en particulier, peut remplir un rôle en didactique de l'interprétation-production. Sa nature d'objet pré-linguistique lui assigne des fonctions particulières dans les processus d'enseignement/apprentissage... quand

¹⁵ H. Isenberg: «Cuestiones fundamentales de tipología textual», in E. Bernárdez (comp.): *Lingüística del texto*. 1987. Madrid, Arco/Libros.

¹⁶ J.-C. Beacco (1991: 23)

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 global al local y del local al global¹⁹

En este vaivén continuo a través del texto entre la estructura global o macro-estructura y la local o micro-estructura, y viceversa, radica todo el proceso de interpretación de un texto en lengua extranjera²⁰. Cada recorrido supone la puesta en práctica de distintas estrategias que servirán para confirmar o desestimar las primeras hipótesis aventuradas en el nivel de análisis anterior.

El primer acercamiento al texto en lengua extranjera lo lleva a cabo el informante desde una perspectiva global. En esta fase el sujeto se detiene en la organización general del texto: Identifica, según hemos visto anteriormente, la pertenencia del texto a un tipo y a un género determinado. Especial atención merece en este primer acercamiento global del texto, la información que ofrece la organización paratextual que presenta el texto²¹.

La relación del lector con las marcas formales del texto se crea mediante una referencia de tipo externo que incita a los sujetos a deducir el posible sentido del texto. Desde este enfoque, esas marcas sirven para desencadenar procedimientos inductivos y deductivos de lectura: los sujetos, apoyándose en generalizaciones que corresponden a la distribución y organización del paratexto, infieren un primer nivel interpretativo - inferencias elaboradas – y, en las siguientes fases de lectura, alternan esos momentos deductivos con los inductivos de modo que ambos trayectos entran en una estrecha relación que va desde la invariancia textual a la particularidad del texto concreto.²²

La forma que presenta el texto, sus elementos paratextuales condicionan y estructuran en gran medida el proceso de interpretación global que lleva a cabo el informante, posibilita un primer esquema mental, una propuesta de sentido que intentará validar adentrándose en otros niveles de análisis más detallados.

A esta aproximación textual y formal le sigue muy de cerca otra operación cognitiva, igualmente de carácter global, fundamental para la interpretación del texto en lengua extranjera como es el reconocimiento de las palabras claves –presentes casi

¹⁹ C. López, A. Séré. (2001 : 8)

²⁰ C. López y A. Séré *op.cit.* han estudiado detenidamente las distintas fases del proceso y establecido cuatro niveles de análisis que denominan : *niveles de legibilidad*. Seguimos en nuestra exposición sus planteamientos teóricos.

²¹ Para un análisis pormenorizado de este tema *Vid.* el modelo teórico propuesto por G. Genette en diferentes estudios, en particular: *Palimpsestes* (1982) y *Seuils* (1987).

²² C. López, A. Séré. (2001 : 107)

siempre en el contenido del título y los subtítulos- que lleva al informante a entresacar las ideas fundamentales del texto. En esta fase de identificación del tema el informante recurre a lo que C. López y A. Séré denominan «la activación de los guiones», entendiéndolo por guiones lo siguiente:

Los guiones son esquemas generales y convencionales, es decir, la mayoría de los miembros de una cultura o de una comunidad lingüística comparte, aproximadamente, la misma percepción del mundo; son unidades convencionales en función de las cuales se regulan expectativas comunes e interacciones organizadas y no se trata, en modo alguno, de fragmentos aislados de saberes.

En la comprensión los guiones son esenciales tanto para gestionar adecuadamente los recursos cognitivos como para completar la información propia del texto; en una lectura en LE, además, son imprescindibles porque intervienen desde las fases iniciales del proceso²³.

En esta fase de acercamiento al texto, el informante recurre a la información que le proporcionan las palabras transparentes, contenidas casi siempre en el peritexto -títulos y subtítulos-, en busca del léxico clave que le ayudará a formular hipótesis sobre el contenido del texto y su organización temática. Los distintos tipos de letras y los soportes iconográficos -dibujos, tablas, fotografías, logos, etc. son igualmente elementos fundamentales para la elaboración del universo contextual del texto. A partir de esos elementos el informante, apoyándose en sus conocimientos lingüísticos y del mundo y la identificación de las palabras claves, trata de elaborar las relaciones que las distintas unidades gráficas establecen entre sí, realiza las inferencias²⁴ pertinentes con vistas a una correcta estructuración del sentido general del texto:

L'inférence est liée aux anticipations thématiques sur la base des connaissances du monde et des connaissances linguistiques des sujets. Elle permet le remplissage des zones vides, elle opère à plusieurs niveaux du texte, à celui du script, au niveau contextuel ou plus fréquemment cotextuel et à celui du mot sur la base de la ressemblance morphologique du SA²⁵.

Las inferencias que el informante realiza tanto a nivel de la macroestructura (reconocimiento del tipo y del género del texto) como las que lleva a cabo a nivel de la microestructura (inferencias por similitud de forma entre L2 y L1, transferencia de la competencia lingüística de la L1 a la L2) son fundamentales ya que una parte

²³ C. López, A. Séré. (2001 : 124)

²⁴ C. López, A. Séré. clasifican las inferencias en tres categorías : 1) Inferencias por similitud de forma. 2) inferencias elaboradas. 3) inferencias necesarias. (2001: 147)

²⁵ C. López, A. Séré. (1996 : 447)

importantísima de la construcción del sentido del texto la consigue el informante mediante operaciones de tipo inferencial.²⁶

Los distintos procesos inferenciales permiten la identificación de las palabras claves del texto que han de guiar al informante en la progresión temática. El reconocimiento de las palabras claves del texto constituye de un momento crucial en el proceso de la lectura en lengua extranjera, pues sirve de elemento «bisagra» entre la fase de planificación global y la etapa de aproximación local o microestructural del texto. La construcción del sentido local o microestructura de un texto en lengua extranjera se fundamenta en el estudio de la palabra y la frase:

La progresión del sentido se va construyendo en el eje sintagmático de manera que desde el texto se asigna sentido a las palabras y oraciones y, en consecuencia, las inferencias de anticipación elaboradas son fundamentales para guiar la comprensión.²⁷

El lector de un texto en lengua extranjera, al igual que procede a la identificación de las palabras claves para situar el marco interpretativo del texto, recurre a métodos de reconocimiento a nivel de la oración. El primer criterio sobre el que se detiene el informante viene dado por los demarcadores gráficos: los signos de puntuación y las mayúsculas. Le sigue la localización del sujeto y el verbo de cada frase, su concordancia, así como el tipo de proceso que implica la forma verbal identificada (marco predicativo, argumentos que contiene). Los conocimientos lingüísticos que posee el informante son, también aquí, muy importantes a la hora de activar los esquemas proposicionales que guardan en su memoria:

El punto de partida de la lectura en LE descansa en los significados del léxico: los sujetos se apoyan en las palabras, se fijan en la relación sujeto /predicado y, a continuación, van estableciendo las relaciones entre los significados y sus funciones en la oración. (...) la comprensión de la oración no es un proceso en dos fases –sintáctico y semántico- al contrario, las representaciones estructural y proposicional van juntas y sólo varían las estrategia seguidas por los lectores en función de sus conocimientos lingüísticos y generales.²⁸

Cuando el informante, a pesar de haber recurrido a las operaciones de reconocimiento antes mencionadas (inferencias, transferencias), desconoce una palabra o

²⁶ Las inferencias no siempre son positivas: En numerosas ocasiones el informante se deja llevar por la similitud formal -total o parcial- y propone un significado erróneo. En esos casos nos encontramos con la problemática de las interferencias negativas. Los ejemplos de «falsos amigos» que todos conocemos serían un caso de transferencia negativa.

²⁷ C. López, A. Séré. (2001 : 129)

²⁸ C. López, A. Séré. (2001 : 165)

un grupo de palabras, o incluso el desconocimiento puede extenderse al conjunto de la oración, surge la problemática de la opacidad, o zonas de opacidad si va más allá de una palabra o sintagma. En un texto en lengua extranjera, se pueden establecer grados de opacidad, en función del papel que desempeña en la frase el término opaco. En ocasiones la construcción sintáctica del contexto inmediato ayuda a paliar el problema planteado por el vacío léxico; otras veces, si la palabra desconocida no es imprescindible para el sentido de la frase, el informante la ignora. En función de los distintos conocimientos y recursos interpretativos de cada informante, la opacidad se puede llegar a resolver intentando colmar esos huecos con reformulaciones aproximativas o recurriendo a términos genéricos, semánticamente pobres, del tipo «cosa», «hecho». Cuando el informante no consigue llegar a desentrañar el sentido el término opaco, a menudo se produce un efecto rebote que extiende la incomprensión al entorno inmediato del término opaco:

La palabra de difícil acceso crea un efecto de pantalla que bloquea la posibilidad de activar las inferencias elaboradas contextuales. La opacidad impide la comprensión del contexto inmediato, desactiva las inferencias, y pone de manifiesto la diferencia entre los mecanismos de acceso a la interpretación global del texto —reforzados por los niveles propiamente cognitivos de la comprensión— y las dificultades que presentan en el nivel lingüístico.²⁹

Es de vital importancia que el informante, ya sea por su cuenta o con ayuda, supere los bloqueos que produce la opacidad, para que pueda darse el paso de la comprensión local a la global. A medida que el lector de un texto en lengua extranjera va despejando las dudas que crea en él la presencia de una forma o función desconocidas, progresivamente va a sentirse capaz de desentrañar la estructuración del texto en cuestión. La demarcación de párrafos, la secuenciación del texto con sus marcadores de conexión, las distintas marcas enunciativas (de persona, temporales y espaciales) van a proporcionarle otras tantas claves para llegar a reconocer su organización textual, la continuidad temática y, con ella, la cohesión y la coherencia del texto³⁰.

Con la captación del sentido global del texto se cierra el proceso interpretativo de la lectura. Al final del proceso el lector estará en disposición de extraer lo esencial del texto, de resumirlo. También en este último acto influirán factores tales como su capacidad de síntesis y sus conocimientos lingüísticos.

Como hemos intentado demostrar, la comprensión de un texto en lengua extranjera, entendida como una actividad didáctica, debe ser considerada como un proceso

²⁹ C. López, A. Séré. (2001 : 146)

³⁰ Para un estudio exhaustivo de estos puntos remitimos a los capítulos X-XIII del estudio de C. López, A. Séré : (2001)

cognitivo que abre nuevas vías de acceso a la enseñanza de la lengua extranjera. Al lector que se inicia en una lengua extranjera le permite un acercamiento a la misma desde una perspectiva global; crea en él un hábito de relación entre distintos tipos de textos y, sobre todo, potencia la reflexión sobre la propia lengua y propicia el acercamiento entre su lengua materna y otras lenguas próximas, circunstancia ésta que sin duda motivará que los lazos culturales y, porque no, los personales, se estrechen al haber contribuido con su experiencia a derribar la barrera que supone el desconocimiento de una lengua.

Bibliografía:

- ADAM, J.M. : «Cadre théorique d'une typologie séquentielle.» *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 1991. pp.7-17.
- *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan Université, 1992.
- *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan Université, 1999.
- «Types de textes ou genres du discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? » *Langages*. 141, 2001. pp. 10-27.
- BAKHTINE, M.M.: *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, 1984.
- BEACCO, J-C. : «Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite», *Études de linguistique appliquée*, 83.1991. pp. 19-28.
- DABÈNE, L.: «Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine», *Langage. Théories et Applications en FLE*. Madrid, SGEL 1994, pp.177-184.
- DENHIÈRE G., BAUDET S. : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, P.U.F. 1992.
- ISENBERG, H.: «Cuestiones fundamentales de tipología textual». E. Bernárdez (comp.): *Lingüística del texto*. Madrid, Arco / Libros, 1987.
- LAVAUT, E: *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris, Didier, 1985.
- LÓPEZ ALONSO, C.: «Comprensión et texte en L.E. : Rôle des cadres de connaissances et prototype» *Langage. Théories et Applications en FLE*. Madrid, SGEL, 1994, pp.157-173.
- LÓPEZ ALONSO, C. SÉRÉ, A.: *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburg, buske, 2001.
- « Typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E.» *Etudes de Linguistique appliquée*, 104, 1996, pp 441-450.
- MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1991.
- RASTIER, F. : *Sémantique et recherches cognitives*. Paris, P.U.F. 1991
- SÉRÉ, A.: «Comprensión et texte en L.E. : La construction du sens dans une visée lexico-sémantique.» *Langage. Théories et Applications en FLE*. Madrid, SGEL, 1994, pp.1137-56.
- VAN DIJK T.A.: «Les modèles psychologiques du traitement du texte», *Il était une fois...compréhension et souvenirs des récits*. Lille, 1984.

