

# Los procesos psicolingüísticos involucrados en la intercomprensión

**Patricia Lauría de Gentile, Valeria Wilke, Sandra Trovarelli,  
Micaela van Muylem, Brigitte Merzig** | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

*Los fundamentos psicolingüísticos de la intercomprensión simultánea en lenguas germánicas se encuentran en el concepto mismo de intercomprensión, definido como competencia heurística e interpretativa. Además, varios modelos de comprensión lectora (Berthele, 2007; López Alonso y Séré, 2001; Lutjeharms, 2002; Grabe y Stoller, 2002) permiten explicar el proceso de desarrollo en hispanohablantes de la habilidad de leer simultáneamente en lenguas germánicas. En este capítulo se analizan los fundamentos psicolingüísticos del desarrollo de la intercomprensión simultánea en alemán, inglés y neerlandés. Se exploran las bases teóricas, aportadas desde la psicolingüística, para explicar el desarrollo de la competencia lectora en lenguas emparentadas, que no han sido formalmente aprendidas.*

**Palabras clave:** bases psicolingüísticas, competencias, interacción, intercomprensión, lectura comprensiva.

---

*The psycholinguistic basis of the simultaneous development of reading comprehension abilities in English, German and Dutch can be found in the concept of intercomprehension, which is defined as a heuristic and interpretive competence. Also, several models of reading comprehension (Berthele, 2007; Lopez Alonso & Séré 2001; Lutjeharms, 2007; Grabe & Stoller, 2002) allow us to explain how Spanish-speaking learners can simultaneously develop reading comprehension in three Germanic languages. This paper explores how the psycholinguistic foundations of intercomprehension can help develop reading comprehension in related languages that have not been formally learnt.*

**Keywords:** intercomprehension, reading comprehension, psycholinguistic basis, interaction, competencies.

---

*Les fondements psycholinguistiques de l'intercompréhension simultanée entre des langues germaniques peuvent être puisés dans le concept même d'intercompréhension, définie comme une compétence heuristique et interprétative. Plusieurs modèles de compréhension en lecture ont, en outre, permis d'expliquer le processus de développement de la capacité de lecture simultanée en langues germaniques chez des hispanophones (Berthele, 2007 ; Lopez Alonso et Séré, 2001 ; Lutjeharms, 2007 ; Grabe et Stoller, 2002). Ce chapitre analyse les fondements psycholinguistiques du développement de la capacité d'intercompréhension simultanée en allemand, en anglais et en néerlandais. Il explore les bases théoriques fournies par la psycholinguistique afin d'expliquer le développement de la compétence de lecture entre des langues apparentées qui n'ont pas été préalablement apprises de manière académique.*

**Mots-clés :** bases psycholinguistiques, compétences, intercompréhension, lecture et compréhension.

---

## 1. Introducción

Como lo expresáramos en el resumen, en este artículo nos abocaremos al análisis de los principales lineamientos teóricos que fundamentan el desarrollo de una competencia en particular; en este caso, la lectura comprensiva en lenguas genealógicamente emparentadas. Para comprender la noción de *intercomprensión*, partiremos de distintas definiciones y analizaremos diferentes modelos que permiten explicar cómo se desarrolla la competencia lectora plurilingüe.

El concepto de *intercomprensión* se encuentra estrechamente vinculado a la capacidad de cada persona de hacer uso de la totalidad de los recursos lingüísticos para la comunicación que posee, ya sea de su lengua materna o de otras lenguas. Un rasgo esencial de este constructo es que se reconoce la posibilidad de desarrollar competencias parciales a distintos niveles de suficiencia. Por ejemplo, alguien puede alcanzar un nivel de lectocomprensión muy avanzado, pero no comunicarse en forma oral o escrita en una lengua determinada.

La investigación en *intercomprensión* ha demostrado cómo sobre la base de una lengua familiar pueden adquirirse habilidades lectocomprensivas –o sea, conocimientos receptivos– en las otras lenguas emparentadas (Stoye, 2000). Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, la *intercomprensión* es un enfoque muy recomendable, puesto que reduce el tiempo de aprendizaje, por la adquisición de los conocimientos en varias lenguas simultáneamente.

Las bases teóricas, que sintetizaremos, subyacen al diseño de los materiales elaborados por el equipo de investigación *Intercomprensión en Lenguas Germánicas* de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

## 2. Definiciones de *intercomprensión*

El concepto de *competencias parciales* ha cobrado gran importancia durante la última década en la didáctica de las lenguas extranjeras. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* lo define y sostiene que las competencias parciales son apropiadas cuando sólo es necesario desarrollar un conocimiento más restringido de la lengua o cuando se dispone de tiempo limitado para su aprendizaje (Consejo de Europa, 2002: 1-2). Esto nos permite afirmar que actualmente ya no se considera indispensable alcanzar un dominio equiparable de las cuatro macrohabilidades (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva), sino que el nivel que hay que alcanzar en cada una de ellas depende de los objetivos, los intereses y la disponibilidad de tiempo del alumnado.

La *intercomprensión* ha despertado el interés de numerosos expertos en didáctica de lenguas extranjeras y puede ser entendida en un sentido amplio, que Marx (2012: 468) designa también como «multilingüismo receptivo».

A continuación hacemos referencia, en primer lugar, a algunas definiciones y explicamos, en segundo lugar, nuestra posición.

En un sentido amplio la define Degache (2006), quien la presenta como un caso particular de comunicación exolingüe-plurilingüe caracterizado por la asimetría de las competencias lingüísticas de las que disponen los «interlocutores» y por la utilización de diversos códigos en la interacción. Si bien en esta caracterización el autor habla de «interlocutores» e «interacción», estos componentes de la comunicación no se refieren únicamente a la interacción oral, sino también a la lectura, entendida como proceso de comunicación entre un lector, sus representaciones lingüísticas y extralingüísticas y un texto escrito.

También Capucho y Oliveira (2005) la definen en un sentido amplio y la caracterizan como competencia heurística e interpretativa en cualquier código comunicativo. En otras palabras, se trata del proceso de desarrollo de la habilidad de construir significados conjuntamente en el contexto de encuentro de varias lenguas y de hacer uso de esa habilidad en una situación comunicativa concreta. El punto de partida para definir la intercomprensión es el concepto de *competencia discursiva* que se utiliza dentro del marco de la Escuela de Lingüística de Ginebra (Roulet *et al.*, 2001) y se define como un sistema dinámico, plurilingüe y pluricultural. Esta competencia es definida como «conocimiento en uso», es decir, conocimiento del discurso y la comunicación y la habilidad de utilizar ese conocimiento en situaciones concretas.

Con Möller y Zeevaert (2010: 218) definimos *intercomprensión* en un sentido más estricto como la «comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística».<sup>1</sup> Coincidimos con la definición de *intercomprensión* aportada por estos autores y creemos que se puede aplicar no sólo a una lengua que no ha sido aprendida formalmente, sino también a varias, como es el caso de las lenguas involucradas en el proyecto Intercomprensión en lenguas germánicas. Asimismo, es importante mencionar que los alumnos a los que se dirige esta propuesta tienen una lengua materna (L1) que no pertenece a la familia lingüística de las lenguas objeto de este estudio. La L1 de los lectores es el español, mientras que el inglés, aprendido durante la instrucción escolar, fun-

ciona como nexo y punto de partida para el abordaje de las otras dos lenguas germánicas, es decir, como lengua puente.

### 3. Pilares psicolingüísticos de la intercomprensión

El concepto de *competencia discursiva* posee tres componentes: la competencia estratégica, la cognitiva y la afectiva, y se relaciona con tres dimensiones que determinan la distribución del conocimiento: la dimensión textual (formatos de texto y géneros, tipos de secuencia, reglas de cohesión y coherencia y rasgos prosódicos), la dimensión lingüística (fonología, semántica y lexis, morfología y sintaxis) y la dimensión situacional (los usos socioculturales, interaccionales y pragmáticos del lenguaje) (Capucho y Oliveira, 2005).

La *competencia estratégica* es la habilidad de aprender a aprender, la capacidad de adaptarse continuamente a nuevas situaciones y problemas; es el componente responsable de la transferencia de conocimiento dentro de cada sistema lingüístico. Éste determina la creatividad y las intuiciones acerca del funcionamiento del lenguaje y motoriza la autorregulación. La *competencia afectiva* incluye emociones y sentimientos acerca del lenguaje, en general, y acerca de un lenguaje y sistema cultural, en particular; funciona como un filtro entre el hablante y el lenguaje. La *competencia cognitiva* se refiere al funcionamiento del cerebro y a la percepción del lenguaje; incluye estilos de aprendizaje, la percepción oral y visual, la memoria y el conocimiento y las representaciones del mundo.

Para Capucho y Oliveira (2005), los procesos de intercomprensión ocurren dentro de la

1. Original en alemán, traducción propia.

competencia discursiva y son motorizados por los tres componentes dinámicos de la competencia discursiva y el resultado de la sinergia dentro del sistema. Además, constituyen el resultado del uso interactivo del conocimiento en las tres dimensiones e involucran elementos verbales y no verbales; por lo tanto, dependen de éstos.

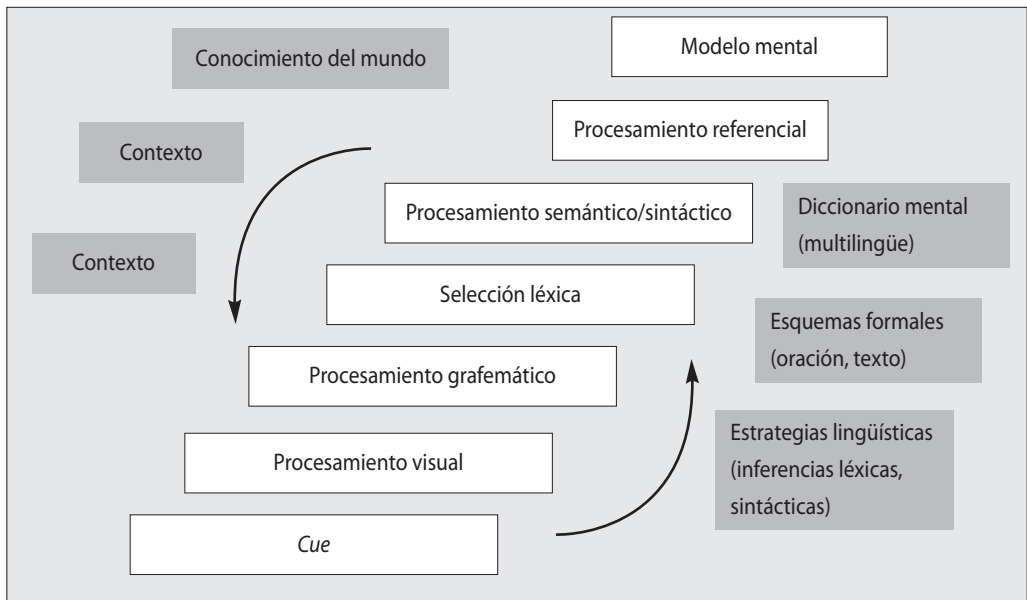
Por otro lado, Berthele (2007) presenta un modelo de comprensión lingüística aplicable a la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. El inicio del proceso de comprensión es una señal, un *input* o *cue*, es decir, una manifestación escrita u oral. El producto de la comprensión es denominado «modelo mental» y consiste en informaciones relacionadas entre sí sobre los participantes de dicho texto (personas, entidades, cosas) y las relaciones espaciales, temporales y causales entre aquellos.

De manera similar a lo que proponen Capucho y Oliveira (2005), Berthele (2007) sostiene

que, para arribar a dicho modelo mental, no sólo se necesita una manifestación de un texto escrito u oral, sino que se presupone, asimismo, un bagaje de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos por parte del receptor, que Berthele (2007: 22) representa en forma de círculos en el cuadro 1. En él, los rectángulos simbolizan procesos que se realizan para interpretar el mensaje. El eje temporal (*t*) y las sucesivas superposiciones y flechas hacen referencia al dinamismo del proceso.

Dentro de este modelo, la comprensión se entiende como un proceso interactivo, es decir, no se trata de un movimiento unidireccional desde el mensaje hasta su interpretación. El recorrido desde el *input* hasta el modelo mental es el resultado de múltiples movimientos simultáneos descendentes o *top-down*, desde los conceptos previos del lector hacia el texto, y ascendentes o *bottom-up*, de inferencia a partir del reconocimiento de los elementos del texto.

**Cuadro 1.** Modelo de lectura, adaptación de la propuesta de Berthele (2007: 22)



Berthele (2007) advierte que, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, la lectura es un proceso que posibilita acceder a ciertas regularidades de la lengua que se está leyendo, al mismo tiempo que esclarece el modelo mental de dicho proceso. Desde lo conocido se deduce lo desconocido, no sólo en cuanto al contenido, sino también en lo que respecta a las posibles regularidades del código de la o las nuevas lenguas. Este es el punto de partida para una recepción mejorada y una continuidad del aprendizaje de una lengua. Por ello, se trata de un modelo mental dinámico que se va verificando, ajustando y completando constantemente. El autor afirma que el punto de partida de la lectura intercomprensiva se encuentra en los conocimientos previos determinados tanto culturalmente como individualmente. Es por este motivo que resulta difícil estimar el saber, las estrategias y los conocimientos previos de la audiencia.

La intercomprensión es un proceso que puede caracterizarse por ser creciente y circular. Podemos decir que en el proceso de comprensión de múltiples lenguas rigen los mismos principios que en la comprensión de textos en una sola lengua, pero el potencial se aprovecha de diferente modo. Para ello, en Klein y Stegmann (2000: 23) se brindan las regularidades y excepciones más importantes como punto de partida para un proceso de aprendizaje paralelo de varias lenguas emparentadas. Los autores presentan un cuadro comparativo que permite analizar similitudes y diferencias entre las lenguas como técnica de optimización de la decodificación.

Otro modelo de lectura que constituye parte de las bases psicolingüísticas del proyecto Intercomprensión en Lenguas Románicas para Hispanohablantes es el de López Alonso y

Séré (2001). En su obra, las autoras tratan la intercomprensión escrita en lenguas románicas e intentan dilucidar cuáles son los procesos cognitivos que el lector activa ante una lengua cercana y cuáles son las operaciones interpretativas que realiza el lector para inducir la forma y organización de un texto. Las respuestas a estos interrogantes se agrupan según cuatro niveles de legibilidad:

- El *primer nivel* consiste en hacer una representación mental global sobre un tipo de discurso (narrativo, descriptivo, expositivo, literario), un tipo de texto, una representación semántica y una organización. Este esquema organizador le permitirá al lector orientar su interpretación.
- El *segundo nivel* involucra la consolidación de la representación mental del texto apoyándose en el léxico y los conocimientos generales y específicos. Para suplir incomprendiones y desconocimientos en la lengua extranjera (LE), el lector acude a los esquemas mentales, definidos como modelos preestablecidos que se activan en el momento del tratamiento de las informaciones. Dichos esquemas constituyen el marco de referencia del lector para comprender el sentido global y local del texto y se ubican en la memoria.
- El *tercer nivel* consiste en la construcción del sentido local o microestructura del texto.
- En el *cuarto nivel* se realiza una construcción del nivel global del sentido del texto, es decir, cómo y qué dice el texto.

Estos niveles sintetizan los procesos que facilitan la lectura en LE. Dependen del texto (tipo de discurso, género, complejidad léxica y gramatical, longitud) y del lector (conocimientos lingüísticos, culturales, intereses). Cada nivel

interactúa con los otros, no son etapas sucesivas. Este modelo tiene muchos puntos de contacto con la propuesta de Berthele (2007). En primer lugar, considera el proceso de lectura como un modelo interactivo, con movimientos ascendentes y descendentes que atraviesan los diferentes «niveles de legibilidad» del texto. Además, el modelo de López Alonso y Sére (2001) también enfatiza la importancia de los saberes previos del lector.

Por su parte, Lutjeharms (2002) también se refiere a la lectura como un proceso interactivo muy complejo que presupone conocimiento lingüístico y del mundo, por lo que se descompone en componentes parciales, categorizados por niveles. En el nivel inferior se encuentra el grafofónico. En segundo lugar, el reconocimiento léxico, en el que juegan un papel muy importante los cognados, especialmente para la intercomprensión. A continuación, se encuentra el nivel sintáctico, para el que es de suma importancia el orden de las palabras de la oración y el reconocimiento de morfemas. En el nivel superior, se ubica el procesamiento semántico, que constituye la comprensión del texto propiamente dicho, que surge de la interacción de los procesos de decodificación con los conocimientos previos de contenido y cobra coherencia con ayuda de las inferencias. Cuando se logra el procesamiento semántico, se conforma, a partir de las informaciones textuales y los conocimientos previos, un modelo mental del contenido del texto. Según Lutjeharms (2002), se pueden compensar, en principio, los vacíos en el nivel de decodificación a través de inferencias basadas en los conocimientos previos. Si se trata de un texto con contenido muy conocido, puede resultar efectiva la inferencia, pero las informaciones del contexto en ocasiones no se aplican para compensar los déficits en el nivel sintáctico y morfo-

lógico, lo cual sucede a raíz de la sobrecarga de la memoria de trabajo.

En el modelo interactivo de lectura que proponen Grabe y Stoller (2002), también se describen procesos ascendentes y descendentes, que los autores denominan *lower-level processes (bottom-up)* y *higher-level processes (top-down)*, sin que ello implique jerarquía alguna, sino más bien la interacción entre ambos. Además de esa interacción, mencionan la importancia de la que existe entre el lector y el texto, brindando de ese modo una más amplia dimensión al modelo interactivo de lectura.

#### 4. Conclusiones

Consideramos que el marco teórico descripto constituye el punto de partida para el diseño de un curso que provee a los hispanoparlantes con conocimientos básicos del idioma inglés de las herramientas necesarias para facilitar la lectura estratégica de textos en las lenguas germánicas seleccionadas. Los aportes teóricos analizados subyacen al proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe. En otras palabras, el fundamento teórico provisto por la psicolingüística constituye el sustento sobre el que se basan tanto la selección y progresión de los textos como el diseño y la gradación de las actividades y tareas para el curso de referencia. Por esta razón, los materiales diseñados contienen actividades tendientes a activar conocimiento enciclopédico previo y esquemas mentales, a enseñar a inferir adecuadamente de acuerdo con el contexto y a desarrollar el saber estratégico siempre teniendo en cuenta los procesos de lectura ascendentes y descendentes y los diferentes niveles de legibilidad.

Estos fundamentos teóricos explican, entre otras cuestiones, la afirmación de que la intercomprensión reduce los esfuerzos cognitivos

de los aprendientes al aprovechar todo el bagaje de conocimientos previos (esquemas de contenido, formales y lingüísticos), así como las similitudes entre las lenguas. Lo precedente constituye un punto de partida óptimo para el aprovechamiento de todas las posibilidades lingüísticas y extralingüísticas que el contacto con lenguas emparentadas puede brindar.

## Referencias bibliográficas

- BERTHELE, R. (2007). «Zum Prozess des Verstehens und Erschließens». En: HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.). *EuroComGerm - Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen* (pp. 15-26). Aachen: Shaker.
- CAPUCHO F.; OLIVEIRA, A.M. (2005). «Eu & I: On the notion of intercomprehension». En: MARTINS, A. (ed.). *Building bridges: Eu & I European Awareness and Intercomprehension* (pp. 11-18). Viseu: Centro Regional Das Beiras. Universidade Católica Portuguesa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- DEGACHE, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme : Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des Technologies pour l'apprentissage des langues*. Vol. 1: *Synthèse de l'activité de recherche* [en línea]. Grenoble: UFR des sciences du langage. LIDILEM. Université Stendhal-Grenoble III. <[www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006\\_DegacheC.pdf](http://www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf)>. [Consulta: julio 2008]
- GRABE, W.; STOLLER, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- KLEIN, H.G.; STEGMANN, T.D. (2000). *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- LÓPEZ, A.; SÉRÉ, A. (2001). «Procesos cognitivos en la intercomprensión». *Revista de Filología Románica*, vol. 18, pp. 13-32.
- LUTJEHARMS, M. (2002). «Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien». En: KISCHEL, G. (ed.): *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien: Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001* (pp. 124-140). Hagen: Eurocom.
- MARX, N. (2012). «Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking?». *International Journal of Bilingualism*, vol. 16(4), pp. 467-483.
- MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. (2010). «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandtingermanischen Sprachen». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 21(2), pp. 217-248.
- ROULET, E.; FILLIETAZ, L.; GROBET, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berna: Meter Lang.
- STOYE, S. (2000). *Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.

