

## **Epistemología de la Intercomprensión plurilingüe: de *Eurom-4* a *Eurom.com.text***

### **Résumé**

Plusieurs projets d'enseignement/apprentissage surgissent dans les années 90, essayant tous de répondre à la complexité du plurilinguisme européen. On estime que l'acquisition de la compréhension doit être assez facilement accessible à partir des ressemblances existantes entre ces langues, et ce, relié à de nouvelles expériences pédagogiques, qui visent un enseignement simultané de quatre langues romanes à partir de la connaissance de l'une de ces langues. La méthode *Eurom-4* consiste à déclencher chez l'apprenant les déclics nécessaires à l'exploitation des ressemblances structurales existantes entre les langues romanes au niveau de la morphosyntaxe et du lexique. *Eurom.Com.Text*, méthodologiquement, aborde la réception de textes écrits à partir de la macrostructure textuelle, par l'exploitation des structures discursives et les récurrences grammaticales.

**Mots-clés** : compréhension plurilingue, langues romanes, deux approches de l'intercompréhension, *Eurom-4*, *Eurom.Com.Text*

### **Abstract**

This paper puts forward two different approaches to multilingual comprehension about Romance languages. *Eurom-4* is a plurilingual Romance language teaching. Methodologically it is based on the exploitation of structural similarities: lexicon, morphology and syntax. *Eurom.Com. Text* is based on the exploitation of discourse structures. We consider that the identification of genres and text types is a necessary starting point for an adequate reception of texts.

**Key words:** plurilingual comprehension, Romance languages, two different approaches, *Eurom-4*, *Eurom.Com.Text*

## 1. Introducción

En este artículo se pretende hacer un recorrido epistemológico en el ámbito de la intercomprensión plurilingüe desde sus inicios, a principios de la década de los 90 hasta nuestros días. Para ello se han considerado las investigaciones llevadas a cabo en dos proyectos : *Eurom-4* y *Eurom.Com.Text*.

Se abordan los diferentes enfoques metodológicos adoptados en ambos proyectos. Esta diferencia surge no sólo de supuestos teóricos y didácticos diferentes, sino de una dimensión diferente del concepto mismo de intercomprensión.

## 2. EUROM-4

### 2.1 Génesis de *Eurom-4*

En el contexto europeo de finales de los años 80 y principios de los 90 se considera una empresa urgente el revalorizar el estudio y el conocimiento de las lenguas románicas en su área geográfica natural y más allá de esta, en función de los lazos culturales y económicos existentes y de aquellos que pudieran desarrollarse.

Realidades concretas como la movilidad profesional o los intercambios escolares y universitarios ponen de manifiesto la diversidad lingüística europea y ayudan a tomar conciencia de la necesidad de responder a este reto de manera positiva. En consecuencia, hay que preguntarse si la enseñanza tradicional de lenguas es suficiente en el plano cuantitativo y en el cualitativo para responder a este desafío. Más allá de los métodos, la cuestión que se plantea es la finalidad de la enseñanza de una lengua extranjera (LE). ¿Puede tratarse de una finalidad única para un público muy diversificado, cuyas necesidades de comunicación pueden variar de manera notable? Dado que aparece como necesario ampliar el conocimiento de lenguas, sin por ello alargar indefinidamente el tiempo consagrado a su estudio, es preciso tener en cuenta dos factores: la adaptación a las necesidades reales de los individuos, y la delimitación de los objetivos pedagógicos: se deben buscar competencias transversales.

Con esta finalidad, en 1991 cuatro equipos de lingüistas de las universidades de Aix-en-Provence, la Sapienza de Roma, el centro de Lingüística de la Universidad de Lisboa y la universidad de Salamanca ponen en marcha el proyecto *Eurom-4* dentro del marco *Lingua* de la U.E, para crear y difundir un método de enseñanza simultánea de español, francés, italiano y portugués,

destinado a aquellas personas hablantes de una de estas lenguas románicas. Se trata de enseñar a comprender estas lenguas, y no a expresarse en ellas. Se parte del supuesto que los adultos que ya hablan una lengua románica pueden, en un corto espacio de tiempo, llegar a comprender una, dos o más lenguas, siempre que el objetivo esté bien definido: comprensión de estas lenguas, y no expresión en las mismas. Hay dos hipótesis fundamentales en este proyecto: una de tipo estrictamente lingüístico, que se basa en la posibilidad de dominar con bastante rapidez el conocimiento de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas abordadas, así como las diferencias específicas de cada una de ellas; y otra, de tipo pedagógico, que se funda en una forma de aprendizaje de lenguas que apuesta por la comprensión global de un texto, ignorando provisionalmente las dificultades de carácter secundario, y no, por la producción. Los psicolingüistas interesados por ciertos procesos de lectura habían abordado cuestiones que nos proporcionaron puntos de comparación útiles: los mecanismos propios de la práctica del buen lector en una L2 (Alderson & Urquhart 1989), que luego se utilizaron en las sesiones con los informantes: utilizar el conjunto del texto, evitar la traducción palabra por palabra, esforzarse en adivinar lo que no se comprende en un primer momento, recurriendo a conocimientos extralingüísticos, delimitar los grandes constituyentes sintácticos, etc.

El proyecto está articulado en 4 fases:

- 1991-1992: observación y análisis con informantes
- 1992-1993: experimentación
- 1993-1994: creación del material
- 1994-1995: balance y establecimiento del programa de enseñanza

El objetivo del mismo apunta a la formación de un público que pueda circular por los países románicos comprendiendo la lengua de cada uno de ellos, pero conservando su propia lengua para expresarse.

El principio de este proyecto destinado a los países del sur de Europa es: cada uno conserva su lengua y comprende la de los demás.

### 2.2 Fase preliminar

Con anterioridad a la institucionalización del proyecto, en el mes de agosto de 1990 un equipo de lingüistas y de profesores de lengua lleva a cabo en la universidad de Salamanca una experiencia piloto con un grupo de informantes. El grupo está constituido por cinco informantes hispanohablantes, cuyas características sociolingüísticas son las siguientes:

- Conocimiento nulo de las otras lenguas románicas abordadas.
- Estudiantes universitarios, excluyendo el ámbito de la filología o la traducción: derecho, geografía e historia, ciencias sociales, turismo, economía y medicina.
- Uno de ellos habla también catalán por residir en Cataluña. Este factor no sólo no sirve de distorsión, sino que nos permite observar las aportaciones del conocimiento de ambas lenguas (español y catalán), y establecer de este modo las variantes respecto con el otro tipo de informantes, que son únicamente hispanoblatantes

Se utilizan artículos de prensa sobre política exterior durante las diez primeras sesiones. La razón de esta elección es que los temas tratados, al ser de actualidad son conocidos por la mayoría y no exigen un esfuerzo particular de comprensión del contenido; así mismo, el léxico es, en parte, común. Los artículos proceden de *Le Monde*, *Il Corriere della Sera* y *Expresso*. Los textos abordados no sobrepasan quince líneas, porque a partir de este límite se constata que el esfuerzo de concentración del alumno disminuye notablemente.

Las consignas dadas a los informantes son las siguientes:

- Realizar una primera lectura silenciosa del texto
- Escuchar atentamente la lectura posterior en voz alta y a un ritmo medio hecha por un nativo de cada lengua.
- Intentar traducir el texto al español por períodos comprendidos entre dos puntos
- Seguir con la traducción hasta el punto siguiente, despreocupándose en un primer momento del vocabulario cuya opacidad pueda bloquearles; retomar la frase desde su comienzo en un segundo intento, para intentar inferir el significado del léxico opaco, y mejorar la traducción en su conjunto.

Durante el desarrollo de las sesiones, las lenguas se abordan siguiendo este orden: portugués, italiano, francés. El portugués es percibido como la lengua más próxima, mientras que la lengua francesa lo es como la más “extranjera”.

Cada texto es abordado por los cinco informantes con el fin de que los resultados obtenidos fuesen más fiables y así poder establecer el mayor número posible de variables. La duración de la sesión es de 30 minutos por lengua, que se distribuyen de la siguiente manera: 20 minutos para la traducción del texto y 10 para la evaluación de la misma.

### 2.2.1. Conclusiones de esta fase preliminar

Esta experiencia preliminar a la institucionalización del proyecto permite observar las estrategias empíricas de descodificación utilizadas por los informantes; determinar los sectores lingüísticos que ofrecen resistencia y que presentan dificultades por no ser coincidentes con la lengua materna o serlo sólo parcialmente, y observar las dificultades que se derivan o no para la comprensión; contrastar el grado de adecuación de estos primeros corpus; y, finalmente, y tal vez lo más importante en ese momento, confirmar la hipótesis de que un informante hispanohablante es capaz al cabo de 10 sesiones de comprender en lo esencial un texto en las lenguas románicas abordadas, a poco que se le proporcionen las informaciones pertinentes respecto a ciertas dificultades de tipo léxico y gramatical, y se le entrene en ciertas habilidades que le permitan explotar las analogías existentes entre las lenguas. Esta experiencia permite concluir que este tipo de enseñanza resulta altamente motivante para los discentes por varios motivos: los informantes se convierten en verdaderos “sujetos” del aprendizaje; la rentabilidad a muy corto plazo de este tipo de enseñanza; y la adecuación a los diversos intereses de todas aquellas que no son especialistas.

### 2.3 Desarrollo de Eurom-4

A mediados de julio de 1991, tienen lugar en la Universidad de Salamanca los primeros seminarios de trabajo que permiten reunir a los miembros del equipo de dicha universidad con los responsables de Francia (Cl. Blanche-Benveniste), Italia (Raffaele Simone) y Portugal (Antonia Mota). Esta reunión es posible gracias al apoyo institucional y a la financiación de dicha universidad.

Se abordan los siguientes temas:

- Base científica del proyecto
- Método pedagógico
- Comunicación entre los grupos y composición de los mismos
- Financiación

Respecto a la base científica/teórica se decide que el proyecto debe tener una base de gramática comparada que aborde los sectores pertinentes en el campo de la fonética, morfología, sintaxis y léxico. En lexicología el protocolo de trabajo común a todos es establecido por José Antonio Pascual, reconocido lexicógrafo y miembro de la Academia de la Lengua Española. En él, se contempla una sinopsis de los lexemas con base común en las 4 lenguas; listas de falsos amigos; expresiones idiomáticas y semi-idiomáticas;

la penetración del vocabulario inglés en italiano, mucho más frecuente que en las otras lenguas, etc.

En el ámbito de la lingüística aplicada: análisis de las estrategias de los informantes en la manera de utilizar la analogía (aparentemente más aplicada al campo léxico que al morfológico); memorización de las adquisiciones, etc.

Se establece que el método quedará compuesto por 24 lecciones. Se mantiene el mismo desarrollo de las sesiones con los informantes, siguiendo las pautas llevadas a cabo durante la fase preliminar, y que se han mostrado operativas. Se toma así mismo como punto de referencia los trabajos realizados por psicolingüistas interesados por los procesos de lectura en una L2 (Hosenfeld 1989 : 231-249) que al abordar los mecanismos propios de la práctica del buen lector : utilizar el conjunto del texto, evitar la traducción palabra por palabra, esforzarse en adivinar lo que no se comprende en un primer momento, el recurso a conocimientos extralingüísticos, etc., nos proporcionaron interesantes y muy útiles puntos de comparación.

El corpus comprenderá textos más variados a partir de la lección 10, pero siempre sobre temas conocidos, cuya información sea altamente predecible: turismo, problemas de industria, de comercio, de medio ambiente, temas de “sociedad”; temas divulgativos sobre ciencias humanas, que permitieran todos ellos una diversificación del léxico. Es decir, se incide en que el tema del texto sea conocido por el informante y, por lo tanto, predecible.

### *2.3.1. La sistematización de la gramática comparada sincrónica: el proyecto de la Universidad de Aarhus*

En otoño de 1991, tiene lugar en la Universidad de Salamanca un seminario dirigido por Claire Blanche-Benveniste en el que figura como profesor invitado Jorgen Schmitt Jensen, que presenta el proyecto sobre lenguas románicas de la universidad de Aarhus (Dinamarca) con la finalidad de una posible colaboración.

Este proyecto, pretendiendo reforzar la posición de las lenguas románicas, propone estudiar la manera en que estas lenguas pueden aprovechar su proximidad lingüística, para formar una especie de unidad lingüística en cuyo interior existe una gran comunicabilidad a todos los niveles. Con este objetivo se propone reforzar en la enseñanza (primaria, secundaria, superior) una intercomprensión entre estas lenguas, no sólo por el aprendizaje de una de ellas o más, sino sobre todo por medio de un entrenamiento sistemático a la comprensión entre ellas. La experiencia docente llevada a cabo por Schmitt Jensen le permite comprobar que un curso rápido de un semestre puede dar la

posibilidad a estudiantes de una lengua románica de comprender otra, tener acceso a su literatura, la prensa, y comenzar a expresarse en esa lengua. Los alumnos adquieren así una base, “une langue de dépôt”, que les permitirá rápidamente un mayor perfeccionamiento cuando la ocasión lo requiera. En estos cursos de aprendizaje rápido considera de gran utilidad crear desde el principio un vocabulario importante, y reglas fonéticas: analogías fonéticas resultantes de tendencias fonéticas históricas que corresponden a lo que transpone instintivamente, poco a poco, una persona en contacto con una lengua vecina. Se puede hablar de una sistematización de la filología románica sincrónica. El otro punto de partida es la situación en los países escandinavos, en donde cada uno habla su lengua y la comprensión se desarrolla con total normalidad. Se sabe qué términos hay que evitar y, si es necesario, se habla más lentamente. A pesar de las diferencias existentes, la situación lingüística nórdica presenta analogías con la situación lingüística románica.

Su proyecto de investigación tiene como objetivo utilizar los conocimientos que tienen los romanistas en lingüística para constituir una base lingüística de fonética, morfosintaxis, léxico, etc., para facilitar de manera sistemática la comprensión entre las lenguas románicas y constituir una gramática románica moderna, sistemáticamente contrastiva – una gramática de comprensión o más bien de “comunicación” (cada país en su lengua, evidentemente, ligeramente adaptada). A partir de aquí, se estudiaría cómo facilitar la comunicabilidad a niveles diferentes, en sectores diferentes, sobre todo, para un público no especialista, no romanista.

La idea de una gramática comparada sincrónica de las lenguas románicas también está en la base teórica del proyecto *Eurom-4*, como soporte de investigación del mismo:

L'idée de pouvoir circuler dans l'Europe du Sud en gardant sa langue et en comprenant celle des autres paraît être une idée raisonnable... Le projet *Lingua* lancé par les universités de Salamanque, Aix-en-Provence, Rome et Lisbonne veut s'appuyer sur les acquis de la grammaire comparée des langues romanes, telles qu'elle se pratique actuellement, pour proposer un enseignement rapide de trois langues simultanément. (Blanche-Benveniste 1992)

Estos principios metodológicos aparecen también claramente expuestos en Blanche-Benveniste & Valli 1997, y quedan reflejados de manera clara en el propio método de enseñanza *Eurom-4*.

## 2.4 Principios metodológicos

El método está fundado en el análisis de los comportamientos lingüísticos que se pueden observar en sujetos puestos en la situación de “encontrar sentido” a partir de aproximaciones analógicas entre su lengua materna y las lenguas emparentadas que aborda.

Las primeras observaciones muestran que ciertas estrategias son comunes a todos los informantes: búsqueda de un punto de referencia léxico a partir del cual construyen conjuntos más amplios; facilidad para reconocer los lexemas derivados cuya raíz es cognada en las 4 lenguas; dificultad ante el vocabulario e base; facilidad así mismo para memorizar aquellos lexemas que resultándoles en un principio opacos, consiguen descodificar por sí mismos con la ayuda del conductor de la sesión; dificultad ante los lexemas simples no cognados; fracaso ante los elementos gramaticales más frecuentes (artículos, auxiliares verbales, preposiciones, conjunciones, etc.) que constituyen obstáculos importantes en las primeras sesiones pero que, en el caso de los artículos/determinantes y auxiliares verbales pueden ser fácilmente sorteados por medios contextuales o proporcionándoles la información necesaria durante estas primeras sesiones; dificultad máxima en la descodificación de los conectores del discurso.

Una exhaustiva recogida sobre estos comportamientos permite apoyarse sobre las estrategias espontáneas que utilizan los informantes cuando se encuentran ante la necesidad de “adivinar” el sentido de un texto, y orientarles, corrigiendo al mismo tiempo las pistas erróneas.

En los textos seleccionados, las lenguas tienen un número suficiente de bases léxicas latinas en común para que el vocabulario sea en gran parte adivinable. En el trabajo llevado a cabo con los informantes se definen los sectores pertinentes sobre los que debe incidir la enseñanza; se proporcionan esquemas e indicaciones que ponen de manifiesto las correspondencias sistemáticas entre las lenguas, tanto para el léxico como para los elementos gramaticales; se insiste en la coherencia de cada una de las lenguas, y se hace hincapié en las semejanzas y las particularidades de cada una de ellas.

El equipo de Salamanca creyó pertinente introducir la novedad de la grabación sistemática de cada sesión de trabajo. El posterior análisis del material obtenido, nos confirmó que la grabación facilita la extracción de conclusiones sobre las estrategias adoptadas por los informantes para la comprensión de los textos y permite determinar de manera cómoda los sectores lingüísticos pertinentes sobre los cuales debe insistir la enseñanza.

Si tuviera que resumir el proyecto Eurom-4, diría que consiste en desencadenar en el discente las estrategias necesarias para la explotación

sistemática de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas en el campo del léxico, de la morfología y de la sintaxis, es decir a nivel de la microestructura.

## 3. EUROM.COM.TEXT

### 3.1 Génesis de *Eurom.Com.Text*

El año 2001, en el seno del departamento de Filología Francesa de la Universidad de Salamanca y con la financiación del gobierno regional de la Junta de Castilla y León, se pone en marcha un nuevo proyecto de enseñanza simultánea de lenguas románicas (catalán, francés, italiano y portugués) dirigido a un público adulto hispanohablante, proyecto que se desarrolla en su fase investigadora hasta 2007. Este proyecto se sitúa también en el marco de la intercomprensión plurilingüe entendida como “l'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire conoscenze, competenze e abilità da una lingua all'altra, compresa la lingua materna” (Calzetti 2001: 58).

### 3.2 Principios teóricos y objetivos

Dicho proyecto no puede entenderse como una continuación o segunda parte de *Eurom-4*, ya que sus fundamentos teóricos, sus principios metodológicos y sus objetivos difieren.

La primera diferencia es que se pretende conseguir una comprensión “fina” de textos escritos. En segundo lugar, pretendemos crear un método capaz de generar no sólo una actitud positiva hacia las lenguas abordadas sino también hacia sus culturas. Este proyecto se sitúa en un marco de comunicación no sólo pluricultural sino, sobre todo, intercultural. El destinatario de este método, aunque no conozca las lenguas que va a abordar, posee una cultura general que se refleja en una cantidad de textos considerable, los cuales forman parte de su experiencia lectora. Esto implica que, aunque no sea consciente de ello, posee una competencia textual, una experiencia en la lectura de textos, que puede utilizar para comprender las informaciones en una lengua diferente de la suya. Según varias investigaciones en psicolingüística, el locutor y usuario de una lengua dispone ya, en un grado más o menos elaborado, atendiendo a la edad, la experiencia y el nivel cultural, de una especie de esquemas ya adquiridos, según los cuales podrá estructurar su comunicación y a los cuales recurrirá en el momento de la recepción e interpretación de un texto. Los esquemas

mentales son estructuras de conocimiento que resumen las convenciones y los principios observados por una cultura dada en la construcción de textos específicos. Estos esquemas desempeñan un papel determinante tanto en la producción como en la comprensión (Coirier, Gaonac'h & Passernault 1996: 74).

En consecuencia, nuestro punto de partida metodológico es la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes tipos y géneros textuales de un público adulto, conocimientos que constituyen una especie de stock de la memoria, que tiene su fuente en la práctica cotidiana de descodificación de mensajes, en las diversas circunstancias de contacto con textos, en los hábitos de lectura y en las estrategias de recepción e interpretación (Uzcanga Vivar 2004: 627). Una “vivencia textual” en la propia lengua que, si bien se da por descontado que forma parte de la experiencia de un adulto, no es tan evidente que haya sido objeto de reflexiones explícitas. No se ha asegurado que todas las informaciones sobre la organización de un texto, sobre el modo de religar las ideas, sobre el valor de las soluciones formales extremadamente recurrentes se han transformado en un verdadero conocimiento del lector, en una habilidad operativa que hacen más transparente el texto en L2, y le llevan a reconocer estrategias discursivas análogas al enfrentarse al argumento de un texto.

Bakhtine insistió en el carácter regulador de los tipos de texto, que él denomina géneros: “Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, et qu'il faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible” (Bakhtine 1984: 285) y en su carácter indispensable tanto para la producción como para la recepción en un campo socio-discursivo dado: “Pour une intelligence réciproque entre locuteurs les genres du discours sont aussi indispensables que les formes de la langue” (Bakhtine 1984: 287).

Se parte del supuesto que la identificación del género y del tipo de texto es un punto de partida esencial para la correcta recepción de un texto en lengua materna y, con mayor motivo, en lenguas segundas. El lector recurre a esos esquemas mentales, los cuales le permiten hacer las inferencias correctas. Gunver Skytte ha puesto de relieve la importancia de los géneros para una correcta interpretación de los textos:

L'utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p. es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà

strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione del testo, ossia della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi estremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto el testo resulta incoerente (Skytte 2001: 84).

A partir de los resultados de la psicolingüística cognitiva se puede suponer la existencia de una especie de “archivos de los géneros” almacenados y a disposición del hablante, de un grado de competencia textual que depende de varios factores como la pertenencia del hablante a una civilización dada, a la educación recibida y a las tradiciones retóricas propias.

### 3.3 Selección del corpus

Habiendo tomado este punto de partida, la selección de los textos que conforman el corpus ha sido una de las artes más relevantes de nuestro proyecto. Dicha selección ha sido llevada a cabo tras realizar un análisis exhaustivo de sus características textuales. Para ello, se ha considerado la doble vertiente de la producción del texto (su finalidad comunicativa) y de la recepción del mismo, es decir, la posibilidad de identificar los aspectos comunicativos del texto y la expresión formal de los mismos. Por ejemplo, en la primera fase, durante la cual fueron seleccionados los textos fáciles, los de menor complejidad desde todos los puntos de vista, se ha tenido en cuenta la semejanza entre ellos como factor positivo en el ámbito de lo que denominamos filtro emotivo; en lo referente a las expectativas sobre el texto por parte del discente se ha procurado que el texto confirme un esquema discursivo conocido o inmediatamente reconocible; se ha considerado la organización paratextual, como medio importante de la orientación de la lectura. “Su función esencial es orientar la lectura de tal manera que el lector tiene que establecer un nexo entre el sentido de los elementos paratextuales y el significado del texto” (Alonso & Séré 2001: 27); se ha valorado, igualmente, la posibilidad o imposibilidad de localizar palabras claves que orientan la comprensión.

Se ha insistido muy particularmente en la coherencia contrastiva del corpus cuadrilingüe, y en la evaluación de las dificultades. Se ha intentado proporcionar al usuario un abanico de textos variados, sin incluir textos relativos a ámbitos de conocimiento muy especializados. Se ha considerado que ningún lector adulto carece de contacto con textos descriptivos, expositivos, narrativos, normativos y argumentativos. Posteriormente y dentro de cada tipo, han sido clasificados atendiendo al grado de complejidad en la

organización de la información. Resulta evidente que el tipo puro es un caso poco frecuente: “Ne confondant pas prototype notionnel et texte réalisé, on dira qu’un texte – plus souvent une partie d’un texte – n’est jamais qu’une exemplification plus ou moins typique d’une catégorie” (Adam 2001: 15). Está claro que la noción de prototipo permite entrar en una lógica del más o menos y no, del todo o nada. Todo texto está formado por unidades secuenciales que determinan su adscripción a un tipo determinado. Una secuencia es “une unité compositionnelle qui comprend les propositions regroupées en un nombre donné de macro-propositions caractéristiques du prototype, macro-propositions elles-mêmes regroupées dans l’unité séquence” (Adam 2001: 18). Son, en definitiva, microunidades de la estructura composicional de un texto. La caracterización global de un texto viene, en consecuencia, dada por un efecto de dominante que hace que un texto sea más o menos normativo, narrativo, etc.

En cuanto a los géneros, hemos seleccionado géneros muy variados y supuestamente conocidos por el lector adulto ya mencionado: la narración periodística de hechos reales, las informaciones sobre eventos culturales, las críticas de películas o el relato de ficción; la descripción de personajes célebres, de fenómenos de la naturaleza, de lugares geográficos, que podemos encontrar en publicaciones de divulgación o en la prensa; la receta, el horóscopo y los consejos de las revistas; la opinión del experto sobre cuestiones de interés general; el anuncio publicitario, que presenta juegos de lengua, pero que es un recurso retórico con el que el lector ya está familiarizado en su lengua materna; el discurso oficial, un ritual discursivo prototípico del dominio cultural en el que se inscribe el proyecto. Todos estos géneros presentan una organización macroestructural de la información particular a cada uno de ellos. Todos los criterios de selección han sido aplicados de manera rigurosa no sólo a cada lengua sino también al conjunto de las cuatro lenguas abordadas, de tal forma que el corpus está constituido por juegos de cuatro textos comparables. Los textos son todos textos auténticos que han sido sacados de prensa escrita y de internet. Aunque internet es una fuente inagotable de material, la selección continuamente motivada de los textos ha sido un trabajo que ha requerido un análisis riguroso de sus características textuales. Internet ha sido una fuente extremadamente útil para proporcionarnos textos auténticos, pero también ha acarreado problemas. Por ejemplo, muchas veces ha sucedido que, después de encontrar un texto cerrado que respondía a los criterios de selección, no se ha podido conservarlo porque presentaba continuas referencias a otros y ofrecía múltiples posibilidades de lectura con un simple click en las palabras

link; por consiguiente, el texto adquiriría una dimensión comunicativa nueva, como si se convirtiera en un anuncio publicitario de otros textos, deviniendo inutilizable, porque estaba sobrecargado de posibilidades intertextuales, que hubieran podido perturbar al lector.

Mientras los tipos textuales (descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo) tienen un carácter universal y pueden ser definidos con rasgos universales, el concepto de género implica el “embalaje” específico del mensaje lingüístico en una determinada comunidad lingüística. El género es una clase textual marcada por un determinado tipo de contenido (y esto es lo que caracteriza universalmente el género), textualizado con una forma lingüística determinada, y con una estructuración informativa o textual específica, a lo que se añade la selección de un registro dado. Por ejemplo, el uso natural de anglicismos en la prensa italiana, o el estilo brillante, retórico y polifónico de una crónica periodística, son rasgos estilísticos que parecen absolutamente naturales a un lector francés o italiano, pero que pueden desorientar a un lector español, que no lo considera prototípico de la escritura periodística. Estos han sido aspectos problemáticos tenidos en cuenta durante la selección del corpus.

Posteriormente, se ha llevado a cabo un pormenorizado estudio para tratar de identificar los rasgos lingüísticos de interés que permiten determinar las peculiaridades lingüísticas de un género dado. Estos rasgos han sido etiquetados mediante etiquetas semánticas (Uzcanga Vivar & Gómez Fernández 2008) junto a los rasgos universales de los tipos textuales que conforman el corpus.

En las sesiones llevadas a cabo con informantes, se ha podido comprobar la mayor pertinencia de este enfoque teórico y, en consecuencia, didáctico de la intercomprensión. Por ejemplo, posibilita que el lector afronte mejor los conectores lógicos del discurso, al tener conciencia de la finalidad comunicativa de los textos. Los conectores del discurso constituyen, en su mayoría, un obstáculo insalvable con el enfoque de *Eurom-4*, por no situarlos en el contexto discursivo, lo cual, además, hace imposible su memorización.

#### 4. Conclusión

La rentabilidad de esta aproximación a la comprensión de textos escritos es que si somos capaces de crear en el discente/aprendiente el hábito de la observación de los textos como esquemas organizados de comunicación y de hacer que pueda percibir sus características formales con los géneros y

tipos textuales, entonces le habremos proporcionado una herramienta muy útil para la adquisición y posterior desarrollo de competencias receptivas en una LE intrafamiliar o interfamiliar. Se espera igualmente que cuando haya hecho el recorrido completo de todos los tipos y géneros discursivos que conforman el método, pueda darse cuenta de que las otras lenguas no son tan “extranjeras” como pudiera creer en un principio, y, en consecuencia, pueda ganar en confianza y motivación para que desarrolle una atracción por el descubrimiento de las lenguas, incluida la suya propia.

## 5. Bibliografía

- ADAM, J.-M. (2001) Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui « disent de et comment faire ? ». *Langages*, 141. Paris : Larousse. 10-27
- ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001) *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburg : Buske Verlag.
- BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1992.) Projets d’enseignement et de recherche sur les langues romanes en Europe dans les années 90. *Comunicación en ExpoLingua*, Madrid.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl., MOTA, A., SIMONE, R. & UZCANGA VIVAR, I. (1997). *Eurom-4. Méthode d’enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. & VALLI, A. (1997) Une grammaire pour lire en quatre langues. *Le français dans le monde* (pp. 33-37). Hachette Edicef.
- CALZETTI, M. T. (2001). L’intercomprensione : possibile soluzione alla babele linguistica?. In N. Guido (Ed.), *Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche*. Disponible en : [www.programmaleonardo.net](http://www.programmaleonardo.net), 56-66.
- COIRIER, P., GAONAC’H, J. & PASSERNAULT, M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris : Armand Colin.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. & UZCANGA VIVAR, I (2008). Funciones textuales: etiquetas semánticas. *7º Congreso Internacional de Lingüística Francesa, Linguistique Plurielle* (pp. 383-397). Universitat de Valencia.
- HOSENFELD, C. (1989). Case studies on ninth grade readers. In: Ch. Alderson & A. H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language* (pp. 231-249). London and New York: Longman.
- SKYTTE, G. (2001). Coerenza e equivalenza testuale: preliminari per un studio

- comparativo dei generi. In: M. Prandi & P. Ramat (Eds.), *Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria Elisabeth Conte* (pp. 81-95). Milano: Francoangeli.
- UZCANGA VIVAR, I. (2004). Intercomprensión lingüística y estructuras discursivas. In: E. González-Alvárez & A. Rollings (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics* (pp. 625-633). Santiago de Compostela : Universidad de Santiago de Compostela publicaciones.