

Sobre las inferencias en ELE y L2

Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra.

Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el artículo *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas* de Inmaculada Escudero desde la perspectiva de un enfoque sociocultural.

Palabras clave: Lenguas Extranjeras, Comprensión lectora, Inferencias, Literacidad.

ABSTRACT

*The objective of this study is to analyze the article *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas* of Inmaculada Escudero from the perspective of a sociocultural approach.*

Keywords: Foreign Language, Reading Comprehension, Inferences, Literacy.

PRESENTACIÓN

Abordo el comentario del texto de Escudero sobre las inferencias desde mi formación como filólogo, como investigador en lingüística aplicada y como coordinador del grupo de investigación consolidado sobre *literacidad crítica* o sobre las prácticas letradas y la comprensión lectora de la ideología —como prefiero denominar. Aunque trabajé durante bastantes años en expresión escrita dentro de un paradigma psicolingüístico, con mucha influencia de la psicología cognitiva (en *Describir el escribir*, *Construir la escritura* o *Enseñar Lengua*), mi investigación actual se centra en la lectura y adopta una orientación sociolingüística (en *Tras las líneas*, *Prácticas letradas contemporáneas* o *Para ser letrados*), que prioriza los aspectos sociales y culturales de la lectura por encima de los cognitivos.

Por supuesto, no reniego de mis trabajos anteriores, me sigue interesando la orientación cognitiva, como probará este comentario, y sigo considerando que investigar sobre el componente cognitivo en el uso y el aprendizaje del lenguaje es una tarea central (Parodi 2005). Pero en estos momentos me siento más cómodo dentro de un paradigma sociocultural por varios motivos:

- a) porque resulta más coherente y consistente con una realidad plurilingüe y multicultural;
- b) porque permite dar cuenta de manera más detallada de las particularidades sociales en el uso del lenguaje, a lo largo de la geografía y la historia;
- c) porque incluye una dimensión crítica que considero irrenunciable en las circunstancias políticas actuales —que permite destacar la búsqueda de justicia e igualdad—, y
- d) porque no excluye ni rechaza ninguna de las aportaciones relevantes que vienen de la psicología (cognitivismo, socioconstructivismo, etc.) o de la lingüística (análisis de género discurso, análisis crítico del discurso, lingüística sistémico-funcional, etc.).

En resumen, una perspectiva sociocultural resulta plenamente compatible con el estudio de las inferencias y con una concepción cognitiva del lenguaje.

Quiero también mencionar que el estudio de las inferencias o de los mecanismos cognitivos superiores que desarrolla el lector para construir las interpretaciones más complejas, “altas” o “calientes” —según la terminología— es una cuestión de sumo interés para los estudios sobre la comprensión de la ideología, puesto que la capacidad de poder inferir el sesgo, la

intención escondida o el punto de vista del autor de un texto no deja de ser un tipo de inferencia proactiva, elaborativa, proyectiva y compleja (ver Cassany 2006: 88).

Además, algunas de las investigaciones que desarrollamos en el grupo *Literacitat Crítica* (ver web) muestran diferentes contextos y ejemplos de discursos, situaciones de lectura e interpretaciones e inferencias, que sugieren tanto la centralidad de esta cuestión en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, como su diversidad además de las enormes dificultades metodológicas para debe superar la investigación al respecto.

PRÁCTICAS LETRADAS PLURILINGÜES

Una manera sencilla pero clara de explicar las diferencias más importantes que hay entre un enfoque psicolingüístico de la lectura y otro sociocultural consiste en afirmar que el primero entiende leer como un verbo “intransitivo y el segundo como un verbo “transitivo”. Desde lo cognitivo, leemos y punto. Desde lo sociocultural, leemos carteles, poemas, normas, webs, etc. y en cada caso estamos haciendo cosas distintas.

El objeto de investigación de los psicólogos cognitivos es la mente humana, que adopta los mismos componentes (y supuestamente los mismos procesos cognitivos) en todas las personas y en sus actos de lectura. Para la psicología cognitiva, todos leemos siempre del mismo modo o, en cualquier caso, las diferencias que se pudieran encontrar entre lectores, textos o situaciones diferentes son pequeñas, menores o irrelevantes en comparación con el procedimiento o la mecánica de la lectura que subyace a todas estas variaciones. Así se asume que la actividad cognitiva requerida para leer en español, inglés o árabe es la misma, del mismo modo que los procesos inferenciales empleados para interpretar una noticia, un soneto o un anuncio son iguales. Eso es lo que defiende Escudero en la introducción del artículo —aunque con algunas matizaciones como veremos:

“En el caso del lector de L2/ELE, se da por supuesto que los procesos se han adquirido con relación a su L1, aunque ello implique una adaptación (quizás incompleta) a las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes para él.”

La autora formula así el axioma de que los procesos cognitivos (y la capacidad de hacer inferencias) se adquiere en la lectura en L1 y se transfiere a la L2/ELE, aunque haya “una adaptación a las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes”. Se presupone, en consecuencia, que los procesos son esencialmente los mismos al margen de lo que se lee y de que se haga con una L1 o una L2.

Al contrario, desde una perspectiva sociocultural se parte de otro axioma: la lectura varía a lo largo de las comunidades, las épocas, las personas y las situaciones. Puesto que leer no es solo un acto cognitivo (descodificar, formular hipótesis, inferir, etc.) sino también una tarea social (se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer), cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los artefactos letrados o textos. Denominamos *práctica letrada* a cada una de estas maneras tipificadas de usar el lenguaje escrito y las entendemos imbricadas en el resto de prácticas sociales comunicativas, como la conversación, la interacción no verbal, etc. Cada práctica letrada usa un artefacto (un texto) diferente, con recursos lingüísticos distintos, en un contexto particular e irrepetible, que exige asumir roles e identidades ad hoc, y que sirve para desempeñar algún propósito o acción social que contribuye a la actividad diaria y que implica el ejercicio del poder.

Por ello, no se puede asumir que el dominio de la capacidad de descodificar o de hacer inferencias permita sin más poder comprender y usar todos los textos, o todas las prácticas letradas. El aprendizaje de una práctica lectora determinada (por ejemplo, leer libros de texto de primaria o cuentos infantiles) no habilita automáticamente para poder desarrollar otras formas de lectura (leer libros de texto especializados de secundaria, editoriales de periódico o normas y leyes). Sin duda, puesto que leer es una actividad experiencial y acumulativa, la práctica previa o el poso de experiencias lectoras ya realizadas prepara para leer con más competencia en contextos nuevos, pero no garantiza que se adquieran los conocimientos y las habilidades específicas que requiera un nuevo tipo de texto.

Quizá el dominio del proceso lector, tanto en los aspectos más mecánicos y superficiales como en los más “altos” o estratégicos, entre los que encontraríamos la inferencia, permita comprender textos nuevos, pero en este hipotético caso ignoraríamos también para qué sirve, qué debemos hacer y cuándo y cómo debemos hacerlo: los libros de texto sirven para

aprender sobre una disciplina y demostrarlo en una evaluación final; los editoriales de periódico para conocer la opinión ideológica de un rotativo sobre los temas de actualidad, y las normas y las leyes establecen nuestros derechos y deberes en nuestra comunidad democrática. Sin duda desplegamos comportamientos diferentes antes y después de leer cada uno de estos tipos de texto.

La variación entre las prácticas letradas se produce tanto dentro de una misma comunidad idiomática, como en el ejemplo anterior, como entre comunidades idiomáticas diferentes. Dicho de otro modo, las maneras de leer en español, italiano, inglés, francés o alemán varían mucho más allá de las diferencias en la estructura y el léxico del idioma, por las diferentes formas de usar los textos que se han desarrollado en cada una de las comunidades que usan estos idiomas para comunicarse. Si no se conversa del mismo modo (temas, tonos, turnos, humor, etc.) en un pub británico, un bar de tapas andaluz o una casa cervecera bávara, tampoco son iguales las maneras de quejarse, los editoriales periodísticos o los exámenes universitarios. Carmen Pastor (2005) ofrece un buen ejemplo de las diferencias retóricas que podemos encontrar en una misma práctica letrada democrática, la de quejarse, en Alemania y en España (ver también su artículo en este monográfico).

Veamos un par de ejemplos mexicanos (Cassany, 2006: 148) que ejemplifican de modo gracioso cómo dos comunidades hispanas alejadas geográficamente utilizan los artefactos letrados de modo diferente, hasta el punto de provocar dificultades de comprensión:

1. *Se ponchan llantas gratis*. Cartel grande de lata en una puerta de garaje privado en Distrito Federal (México), en letra de imprenta y con una señal de tráfico de prohibido aparcar. En la variedad mexicana, *ponchas* es “pinchan” y *llantas*, “neumáticos”.

2. *Ningún producto es botana. Ojo*. Aviso en papel con letra manuscrita puesto encima de varias bolsas repletas de frutos secos, en el mercado popular de Coyoacán (Distrito Federal). En la variedad mexicana y en un registro coloquial, *botana* significa algo así como “para picar”.

En España y en la mayoría de países occidentales encontramos carteles que desarrollan la misma función informativa y amenazadora que el ejemplo 1 en México, si bien son oficiales o regulados por las instituciones públicas, mientras que el ejemplo mexicano es privado, una iniciativa particular de una familia que stampa este cartel en la puerta de su garaje. Las señales de tráfico españolas tienen símbolo internacional de prohibido aparcar y, además, el icono de una grúa que se lleva un coche, que actúa como amenaza para los infractores, pero en ningún caso se usa el humor (*se ponchan*) o el sarcasmo (*gratis*) como en México. De hecho, el cartel resulta incomprensible para los españoles y para los europeos que puedan leer en ELE, hasta el punto de que las guías turísticas de México informan de su significado en el apartado de alquiler de autos.

De modo parecido, en España y en Europa es raro encontrar un aviso como en el ejemplo 2. De darse una situación parecida en un mercado o en un tenderete, lo más corriente sería un escueto “No tocar”. La mención a la *botana* y este *ojo* final sugieren también interpretaciones humorísticas o irónicas, en México. En conjunto, estos dos ejemplos muestran que las formas de usar los textos, de leer y escribir, y de usar el lenguaje y el humor, varían de un lugar a otro, incluso entre comunidades que comparten una misma lengua. También permiten vislumbrar que las inferencias que serían capaces de construir lectores nativos españoles, mexicanos y franceses o alemanes que sepan ELE son muy diferentes.

En resumen, cabe situar esta diferencia entre la orientación psicolingüística o la sociocultural en un marco más global: aprender a comunicar en L2 no radica solo en adquirir el léxico y las estructuras lingüísticas del idioma meta, sino en aprender también todos los conocimientos y las habilidades pragmáticas y socioculturales necesarias para poder participar de modo efectivo en las prácticas comunicativas propias de la comunidad que usa esta L2, que son diferentes de las que tenemos en nuestra comunidad de habla nativa. Entonces, en el caso de la lectura (y de las inferencias), debemos aprender cuáles son las prácticas letradas propias de esta comunidad, en qué contextos se usan, con qué propósitos, qué formas de cortesía y que roles exigen, etc. —más allá del problema de si la capacidad de hacer inferencias se transfiere o no de nuestra lengua materna a la L2.

LAS INFERENCIAS EN L2

A la luz de estas diferencias en el uso de los textos escritos que encontramos entre distintas comunidades de habla, cabe preguntarse: ¿las inferencias son universales? Si éstas se basan exclusivamente en procesos cognitivos y en el uso de capacidades que están inscritas biológicamente en el cerebro humano, podemos deducir que son universales y, en

consecuencia, que son esencialmente las mismas al leer cualquier texto. Al contrario, si aceptamos que las inferencias dependen ¾aunque sea en parte¾ de elementos culturales (información, prácticas comunicativas, uso del humor o la cortesía, etc.) resulta mucho más difícil sostener que pueden ser universales; parece más plausible aceptar que en cada situación de lectura, en cada práctica letrada, dentro de cada comunidad idiomática, se construyen inferencias particulares, relacionadas con los textos, los recursos lingüísticos y los procedimientos de construcción del conocimiento empleados.

Comentemos algunos ejemplos al respecto:

3. *Ayer cené muy temprano con mi ex. Llegamos al restaurante hablando, nos sentamos hablando, vino el camarero enfadado.*

Si asumimos que el *ex* del ejemplo tercero se refiere a una expareja, en la mayoría de lectores hispanos entendería que cenaron un hombre y una mujer divorciados o separados. Pero hoy en España y en algunos otros países se acepta el matrimonio homosexual y, en consecuencia, también se podría inferir que el texto se refiere a dos mujeres o a dos hombres. De modo parecido la expresión “muy temprano” se puede referir a tiempos notablemente diferentes: en España difícilmente se puede cenar antes de las 21h en la mayoría de sitios, mientras que en otros lugares de Europa se puede hacer casi a partir de las 17h.

Finalmente, todavía resulta mucho más abierta la interpretación de por qué el camarero estaba “enfadado”. Algunos lectores españoles o mexicanos podrían interpretar que el camarero está enfadado porque la pareja se sentó en una mesa sin pedir permiso, puesto que así lo exige el protocolo para ir a un restaurante en estos países. Pero esta interpretación no es plausible en Argentina u otros lugares, dónde uno elige la mesa sin más por su cuenta. En resumen, puesto que las inferencias se basan en el conocimiento previo y puesto que este varía culturalmente según las experiencias y las formas de vida de cada comunidad, las inferencias también varían a través de la lectura.

Por supuesto, se puede defender con buenos argumentos que pese a que lectores de diferentes comunidades construirían significados distintos para un mismo texto, las inferencias que elaboran esos lectores tienen unas mismas características, utilizan unos mismos procedimientos cognitivos y, en definitiva, son ejemplos distintos de una misma competencia inferencial abstracta que puede ser investigada, enseñada y aprendida. Dicho de otro modo, que se puedan hacer inferencias diferentes en un texto no devalúa la idea de que existan unos mismos procedimientos de construcción de inferencias, que puedan ser investigados, enseñados formalmente y aprendidos, para el beneficio de los aprendices de idiomas.

En este sentido, los ejemplos anteriores pertenecen a la categoría de inferencias elaboradas, estratégicas, proactivas o hacia delante y más globales que locales, según las clasificaciones de Escudero. Sería interesante preguntarse si encontraríamos también estas mismas variaciones culturales entre lectores de diferente adscripción cultural con textos que exigieran inferencias no obligatorias, necesarias o automáticas, en línea y lógicas, de las que resultan imprescindibles para construir un significado coherente de un discurso. Quizás en este caso resultaría mucho más difícil encontrar ejemplos.

Para terminar, veamos otro par de ejemplos que intentan explorar este último punto:

4. *Soy catalán pero no tacaño.*

5. *Soy catalán pero insolidario.*

En 4 y 5 solo cambia el adjetivo (*tacaño* por *insolidario*), de modo que un mismo recurso lingüístico (la conjunción adversativa *pero* entre adjetivos) provoca las inferencias en cada ejemplo. En 4 el lector infiere que supuestamente “todos los catalanes son tacaños excepto el yo” enunciador, y del mismo modo en 5 que supuestamente “todos los catalanes son insolidarios excepto el yo”. Hasta aquí nos encontraríamos con el “procedimiento” constructor de la inferencia, que utiliza una estructura sintáctica bastante estudiada por los lingüistas (Portolés 1998: 51) y que los psicólogos de la comprensión clasificarían como una inferencia local, elaborativa, no automática, en línea y probablemente no obligatoria.

Pero creo que ese procedimiento constructor de la inferencia no puede dar cuenta de las importantes diferencias de significado que hay entre 4 y 5, como mínimo para un lector español. En 4, *tacaño* remite al estereotipo de que los catalanes son trabajadores, serios y cicateros, de modo que el lector interpreta la afirmación como una opinión personal en referencia a los rasgos personales. En cambio, en 5 *insolidario* inevitablemente remite a cuestiones políticas de fondo, como la balanza fiscal entre comunidades autónomas españolas, las negociaciones políticas y económicas entre el gobierno central en Madrid y el autonómico catalán, la organización del estado (estatuto de autonomía, consideración de Catalunya como nación o no,

etc.) y a algunas opiniones que se han vertido en los últimos años al respecto.

Por todo ello, el ejemplo 5 tiene una interpretación muy diferente al 4: parece un discurso de ámbito político, entresacado de una columna editorial o un panfleto electoral. No se puede comprender este ejemplo sin activar este tipo de inferencias, creo que no podríamos dar por acertada o plausible otra interpretación que evitara estas inferencias ¾como mínimo en España y en 2009-2010. Una palabra bien elegida (por sus connotaciones, porque fue pronunciada previamente en la comunidad por otras personas y los hablantes lo recuerdan, por la fuerza y el valor particulares que ha adquirido, etc.) puede provocar inferencias muy poderosas.

UN ESTUDIO DE CASO

Núria Murillo (2009) explora los procesos de comprensión de la ideología de dos universitarias francesas con un buen nivel de ELE que tienen que encontrar información sobre las lenguas habladas en España en Internet para preparar un artículo divulgativo en su país de origen. Invitadas a leer diferentes webs (foros libres, *el rincón del vago*, artículos científicos, webs propagandísticas, etc.), las aprendices deben elegir los datos más fiables y responder varias preguntas como cuántas lenguas hay en España, cuántos dialectos, etc.

Los resultados sugieren que las lectoras, pese a tener una buena competencia en español, tienen dificultades importantes para completar la tarea y, de hecho, fracasan en algunos puntos importantes. Por ejemplo, son incapaces de apreciar las diferencias entre las webs seleccionadas: una web para estudiantes como el Rincón del Vago, con escaso rigor y fiabilidad, contra una web institucional de un organismo público, con datos empíricos y precisos, o un foro de discusión con opiniones anónimas contra un ensayo firmado por un científico reconocido. Sencillamente, al no estar habituadas a leer en la red en español ¾aunque sí en francés¾ desconocen las fuentes de información (webs, recursos, principales foros, etc.).

Respecto a las inferencias, los resultados muestran que las lectoras son incapaces de desprenderse de las connotaciones y los valores que atribuyen a términos como “dialecto”, “lengua” o “diversidad” que aprendieron en francés en su comunidad, al leer textos españoles que se refieren a otra realidad. Las lectoras acaban proyectando su “concepción francesa” sobre la diversidad lingüística a la situación española y entienden los textos y resuelven las tareas con unos resultados que resultan sorprendentes para un ciudadano español. En pocas palabras, las lectoras tratan al andaluz como una variedad del mismo nivel que el catalán o el gallego, puesto que tiene una denominación diferente y es conocida, y consideran todas esas hablas (sean “dialectos” o “lenguas”) con relación al castellano/español, que es la lengua oficial de España, de modo parecido al orden con que muchos franceses establecen entre el francés como lengua nacional y el resto de idiomas (alsaciano, bretón, catalán, euskera, etc.) como “dialectos” o “patois” con importancia muy diferente ¾cuando está claro que la concepción española de la diversidad lingüística va por otros derroteros.

En definitiva, este estudio revela varios puntos interesantes:

1. Confirma, como sugería Escudero, que al leer en L2 utilizamos todos nuestros conocimientos lingüísticos, nuestra competencia en L1 y toda nuestra experiencia lectora previa; pero
2. Muestra como la adherencia a estos conocimientos previos acaba siendo un inconveniente para elaborar las inferencias propias en un discurso construido en otra comunidad (si las lectoras hubieran podido prescindir de las concepciones francesas *lengua*, *dialecto* u *orden lingüístico* quizás hubieran podido entender el caso español de modo más cercano a la realidad);
3. Ejemplifica que la lectura en Internet, donde confluyen textos y prácticas lectoras muy diferentes en una misma pantalla, incrementa la complejidad en el proceso de construir significados y de elaborar inferencias,
4. Sugiere que la enseñanza de la lengua en L2/ELE debe incorporar información cultural sobre los artefactos letrados que se usan en la comunidad que habla la lengua meta (información sobre las webs disponibles, los periódicos, las colecciones de libros, etc.).

En resumen, estos ejemplos pretenden explorar tanto la complejidad de los procesos inferenciales superiores que usamos al leer, como la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia que incorpore aspectos socioculturales. Sin duda, conocer los mecanismos cognitivos que empleamos al construir inferencias nos ayudará a entender de manera más profunda la actividad mental lectora, pero una perspectiva que se centre solo en estos aspectos resulta claramente insuficiente, sobre todo si estamos hablando de la lectura en L2/ELE, o sea, de lectores que proceden de diferentes culturas, con experiencias lectoras diferentes y con conocimiento previo también diverso.

EPÍLOGO

A través de diferentes ejemplos y de algunas investigaciones he querido ejemplificar algunos puntos básicos de un enfoque sociocultural de la lectura, mostrando sus diferencias y su complementariedad con una orientación más psicológica, centrada en la cognición humana. Me parece muy importante tomar conciencia de que en un mundo plurilingüe y pluricultural como el actual, la lectura no puede prescindir de las particularidades culturales y sociales.

También he querido destacar el hecho de que al leer en una L2 no solo estamos usando un idioma distinto, con léxico y sintaxis diferente, que debemos descodificar, sino que estamos participando en unas prácticas letradas construidas históricamente en otra comunidad de habla, que pueden tener parámetros (propósitos, roles, identidades, estructuras, procesos inferenciales, etc.) diferentes a las prácticas que conocemos o en las que hemos participado previamente. Aprender a leer en L2 consiste en apropiarse de los artefactos escritos en este idioma, que usan los ciudadanos de esta comunidad, para realizar tareas sociales que nos importen a nosotros en la misma comunidad.

Finalmente hemos visto que las inferencias pueden tener una base cognitiva común, pero que se construyen con datos y elementos culturales y sociales, situados en lugares y sitios concretos, de modo que resultaría temerario y excesivamente abstracto y simplista abordar la enseñanza de la lectura en L2 basándonos únicamente en estos procesos. Ahora bien, la investigación cognitiva sobre los procesos inferenciales puede y debe ayudarnos a comprender mejor cómo se produce la comprensión en L2 y, en definitiva, a ayudar a las personas a usar mejor los artefactos letrados en una época digital y globalizada en la que cada día leemos más, en más lenguas y con artefactos más variados, y en la que cada día es más difícil comprender. ¡Que así sea!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, Daniel. 2006. *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. 2006.
- Literacitat crítica. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>
- Murillo, Núria. 2009. "La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales." Trabajo de fin de máster en la modalidad de investigación. UPF. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>
- Pastor, Carmen. 2005. "Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán. DEA de la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <17-10-2009>
- Parodi, Giovanni. 2005. *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.