

# BASES PARA LA COMPRENSIÓN ORGANIZATIVA DEL TEXTO

Pilar Elena  
*Universidad de Salamanca*

**Resumen:** Durante el complejo proceso de lectura o análisis del texto, el lector debe aplicar sus conocimientos y su capacidad estratégica para conseguir el grado máximo de comprensión textual o comprensión inferencial. Son varios los factores que pueden influir negativamente en la consecución de tal objetivo, entre ellos el desconocimiento del campo de especialidad o de las estructuras textuales. Este trabajo se centra en el conocimiento de estas estructuras y su relevancia para lograr una buena comprensión organizativa como base para la comprensión inferencial. La metodología que se propone consiste principalmente en una lectura guiada basada en modelos textuales globales y parciales, esquemas de organización textual, que, a través de la práctica, se convierten en instrumentos de apoyo para la comprensión y el recuerdo de lo leído.

**Palabras clave:** Didáctica de la traducción, competencia textual receptiva, teoría de la lectura, tipología textual y secuencial.

**Abstract:** *During the complex process of text reading or analysis, readers must apply their knowledge and strategic capacity in order to reach the maximum degree of textual understanding or inferential understanding. There are a number of factors which may constitute an obstacle to the achievement of this goal, including a lack of knowledge with regard to the specialised nature of the text or to textual structures. This paper focuses on the knowledge of these structures and their relevance in order to achieve good organisational understanding as a basis for inferential understanding. The methodology proposed consists mainly of guided reading based on global and partial text models and text organisation outlines which, through practice, become tools to help readers understand and recall what they have read.*

**Key words:** *Translation teaching, receptive textual competence, reading theory, text and sequential typology.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Una etapa esencial en los inicios de la formación de traductores es la práctica guiada de la lectura para conseguir que la fase de interpretación del texto original sea un proceso tan rápido como efectivo. En este trabajo se van a presentar modelos textuales que sirven de base para el diseño de tareas que favorecen la adquisición de esquemas de conocimiento textual y, por tanto, la aplicación de estrategias adecuadas al leer (o analizar textos); se hará hincapié especialmente en el análisis o lectura del texto desde la perspectiva de un modelo global de descripción del texto, que abarca la clase textual (ejemplar textual), y de modelos parciales, que componen la estructuración interna del texto (secuencias textuales). Partimos de la hipótesis de que el conocimiento de los modelos textuales ofrece resultados relevantes para la generación de esquemas mentales (unidades abstractas y variables almacenadas en la Memoria a Largo Plazo (MLP) (Campanario, 2001; Escoriza, 1996a)) que favorecen la lectura del texto original y, por ende, su traducción. Por tanto, el recurso didáctico que se propone parte de la idea de que los datos que caracterizan un determinado ejemplar textual son un conjunto de elementos tanto macrotextuales como microtextuales que el lector eficaz debe conocer previamente y saber aplicar en el acto de la lectura. La adquisición de estos modelos textuales organizados puede

representar, además, un avance importante en la formación de la competencia textual porque significa el paso de un conocimiento intuitivo del texto, del que parten la mayoría de los lectores, a un conocimiento estructurado, y este hecho influye favorablemente no sólo en la vertiente cognitiva de la competencia textual sino también en la actitudinal.

## 2. LA LECTURA

La forma de entender la lectura ha evolucionado sobremedida en las últimas décadas, de “ser considerada como un proceso de discriminación visual seguido de un mero reconocimiento de palabras [ha pasado] a ser entendida como un proceso de pensamiento constructivo y complejo” (González-Pumariega et al., 2002:118). El Diccionario de la Real Academia Española recoge escuetamente este último aspecto en su definición, la lectura se describe como “la interpretación de un texto” e interpretar es “explicar o declarar el sentido de una cosa”, por tanto, se hace referencia implícitamente a un acto dinámico en el que intervienen un actor y un texto. Si bien se puede llegar a pensar, con cierta razón, que “es lo que hace el lector, la actividad que despliega, lo que resulta decisivo” (González-Pumariega et al., *ibid.*: 118) para la comprensión textual, lo cierto es que el proceso de interpretación es un proceso activo que se desarrolla en varios niveles y en el que interactúan el sujeto y el texto. Hoy nadie duda ya acerca de que leer es un proceso interactivo que tiene la finalidad de interpretar el contenido textual. Durante este proceso, que se produce de una forma “inducida”, por ejemplo por el objetivo de la lectura, el lector selecciona la información que le ofrece el texto, la contrasta con los conocimientos que tiene almacenados en la MLP, integra la nueva información a la ya existente y crea nueva información, nuevos conocimientos, que posibilitan la comprensión del sentido del texto (Kautz, 2002; Faber y Jiménez, 2004).

Aunque en la realidad no existe una separación nítida entre el conjunto de operaciones que se lleva a cabo durante el acto de la lectura (Escoriza, 1996b; Sánchez, 1998), a fin de sistematizar las diferentes etapas por las que transcurre este complejo proceso, se podrían enumerar las siguientes actividades:

- a. Reconocer palabras, agruparlas y relacionarlas unas con otras semánticamente, esto es, formar proposiciones.
- b. Integrar unas proposiciones en otras para ir identificando la microestructura (coherencia local), encontrar “el hilo rojo” e ir siguiéndolo a lo largo del texto. La microestructura servirá como base para la nueva información y como guía para relacionar los datos ya conocidos con los nuevos que va aportando el texto.
- c. Construir el contenido global del texto o macroestructura a partir de las microestructuras. Es decir, partiendo de la base textual y siguiendo la coherencia textual, el lector puede jerarquizar las ideas identificadas, abstraer lo esencial o idea general que da unidad a todo lo leído.
- d. Integrar todas las ideas en un esquema para llegar al *grado máximo de comprensión textual*.

Entender un texto significa que el lector es capaz de construir su propio modelo mental del mismo (cf. Van Dijk/Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; Parodi, 2005; Otero, 2006). Esto supone reconstruir todos los niveles textuales desde los niveles que se han considerado la superficie textual, el nivel morfosintáctico y léxico-semántico, hasta el nivel situacional-funcional (Elena, 2006) e integrar los unos en otros para configurar un todo, que es el texto. Cuando la lectura es eficaz se genera

una representación óptima en la memoria, es decir, se alcanza el grado máximo de comprensión. Según van Dijk y Kintsch (1983) este resultado se obtiene cuando el lector ha llegado a formar un modelo de la situación del texto, cuando identifica la estructura de alto nivel y consigue trazar un marco en el que encaja toda la información referida al conjunto de los niveles textuales. Para que esto sea posible es necesaria la conjunción (casi) perfecta de los conocimientos del individuo con la información textual. Un modelo de la situación puede resultar inadecuadamente representado si el lector carece del conocimiento necesario para comprender o porque no sabe utilizarlo, en estos casos la representación mental estará dominada por la base o superficie textual (un resultado de lectura insuficiente para traducir).

La relevancia de la relación entre comprensión y conocimiento previo se pone de manifiesto en la realidad cotidiana en las aulas, pero también en los resultados de investigaciones centradas en la repercusión que tiene en la comprensión la falta de un tipo específico de conocimiento, el conocimiento del tema o conocimiento de dominio específico. Resulta obvio que este tipo de conocimiento es esencial porque proporciona la información de entrada elemental para los procesos cognitivos que son, en última instancia, responsables de la comprensión. Así, cuando los lectores carecen de conocimiento acerca de un campo de especialidad, los mecanismos cognitivos que subyacen al pensamiento tienen escaso trabajo que llevar a cabo y, por lo tanto, no funcionan con eficacia. La situación, sin embargo, se revierte cuando el lector sí posee el conocimiento temático necesario para comprender un texto. Este hecho revela la relación existente entre el conocimiento de dominio de un determinado campo y la aptitud verbal de los lectores (Macnamara, 2004).

En el presente trabajo nos interesa, sin embargo, otro aspecto relacionado con la capacidad lectora que incide especialmente en la didáctica de la traducción: el conocimiento de modelos textuales y su repercusión en los resultados de la comprensión. La estrecha relación entre la estructura organizativa del texto y los procesos de comprensión lectora relacionada con determinadas clases textuales ha sido ya puesta de relieve en algunos trabajos (León, 1991; Marro y Dellamea, 2000). Todos los indicios apuntan a que ciertos aspectos de las estructuras textuales influyen tanto en la cantidad como en el tipo de información que el lector recuerda (González-Pumariiega et al., 2002). Los lectores expertos dominan espontáneamente tales estructuras y las aplican en la construcción del significado en la memoria. Por el contrario, los lectores novatos o con menor capacidad, desconocen o no aprovechan esas propiedades presentes en el texto y, como consecuencia, su representación del significado carece de orden y coherencia.

Como se ha visto, tanto la falta de conocimiento específico como de estructuras textuales pueden impedir el éxito del proceso lector, esta falta de conocimientos o la incapacidad para aplicarlos son decisivos en el resultado de la actividad lectora porque influyen en la cantidad y en la calidad de los datos recogidos durante el proceso interpretativo (León, 2003; Escoriza, 1996a) determinando así el nivel de comprensión.

La comprensión literal se corresponde con el reconocimiento de palabras y la construcción de proposiciones, es la comprensión más superficial e implica representarse tal cual lo que dice el texto sin poner en marcha ningún tipo de proceso inferencial tanto respecto a la estructura del texto como al contenido del mismo. Es decir, a este nivel la actitud del lector es más bien pasiva con una implicación mínima en el escrito.

La comprensión organizativa abarca la integración de unas proposiciones en otras, la construcción de ideas globales y la integración de las ideas en un esquema; supone una mayor implicación por parte del lector, pone en marcha cierto grado de actividad estratégica orientada a detectar y reconocer tanto la micro- como la macroestructura textual.

La comprensión inferencial supone construir un modelo mental de la situación descrita en el texto basándose no sólo en los que éste aporta sino también en los conocimientos previos relacionados con el tema que el lector tiene almacenados y que aplica al texto elaborando una representación mental del mismo.

El grado de comprensión inferencial es fruto de los conocimientos, sobre todo en cuanto al tema, que el lector posee y de su capacidad para ponerlos en relación con los datos que ofrece el texto. La comprensión organizativa, sin embargo, se dirige principalmente a reconocer y saber utilizar la estructura textual como soporte y ordenación de la comprensión final.

### 3. EL LECTOR

El bagaje que el lector aporta al proceso de la lectura lo constituyen, ante todo, sus conocimientos previos y su habilidad para poner en práctica determinadas estrategias al leer. Los conocimientos previos comprenden los conocimientos lingüísticos, los conocimientos generales o enciclopédicos, los conocimientos específicos de dominio y los conocimientos sobre muestras textuales. Entre estos últimos se encuentran el conocimiento sobre tipologías textuales, el conocimiento sobre el formato de las distintas clases de texto (incluidos los elementos extralingüísticos o paratextuales), el conocimiento sobre las macroestructuras internas y externas más comunes, y el conocimiento sobre las características de las secuencias textuales.

La actividad estratégica está ya presente al inicio del proceso lector, incluso antes, en el momento en el que se determina el objetivo de la lectura. El objetivo marca dos aspectos fundamentales de ésta, que atañen al resultado y al proceso. Por un lado, si el grado de comprensión es suficiente lo determina en parte el objetivo propuesto (no es lo mismo leer para traducir que leer para documentarse) y, por otro, el establecimiento del objetivo pone en funcionamiento otras estrategias, por ejemplo:

- la planificación del proceso lector,
- la activación de los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y específicos de un dominio específico,
- el recuerdo de los datos conocidos sobre modelos textuales (esquemas globales y parciales),
- la autoevaluación del proceso lector en función de los objetivos, etc.

Las estrategias pueden ser cognitivas o metacognitivas (van Dijk y Kintsch, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1984; Solé, 1994). Las estrategias metacognitivas son procedimientos que permiten al lector fijar objetivos, planificar, controlar y resolver problemas; dirigen, además, las llamadas estrategias cognitivas a través de las que se establecen las relaciones entre la información textual y la que el lector tiene almacenada en forma de esquemas mentales. Las estrategias cognitivas son técnicas más o menos conscientes y flexibles que se aplican y adaptan a cada tarea, a cada clase de texto y a cada secuencia textual. Contribuyen, por así decirlo, a crear un juego entre los conocimientos previos del lector y los planes que emplea para la captación de la información que ofrece el texto. Cada fase de la lectura requiere de sus propias acciones estratégicas como se describe en el siguiente cuadro:

<i>Etapas</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Técnicas</i>
1.Prelectura o lectura exploratoria	Formular hipótesis	Explorar paratextos y palabras destacadas
	Activar conocimientos previos (temáticos y organizativos textuales)	Buscar ayudas visuales
2.Lectura	Reconocer y utilizar la estructura textual	Buscar y subrayar las claves léxicas y estructurales
	Identificar ideas principales	
3.Relectura	Seleccionar y organizar la información	Parfrasear Resumir Elaborar gráficos

Tabla 1. Acciones estratégicas de las fases de lectura.

En la fase de prelectura y lectura se establece la comprensión organizativa como fase previa fundamental para la comprensión inferencial. En lo referente a la estructura textual, tras la exploración de paratextos y palabras destacadas, se plantea un sencillo cuestionario dirigido a determinar y/o activar los conocimientos previos:

¿De qué clase textual se trata?

¿Cuáles son los datos del nivel funcional-situacional?

¿A través de qué tipo de secuencias se desarrolla el tema?

¿Cuáles son las palabras clave de dichas secuencias?

¿Cuáles son los procedimientos básicos de éstas?

Las respuestas correctas a las dos primeras preguntas corresponderían a los modelos globales de descripción textual y las tres siguientes a los modelos parciales, como se verá a continuación.

#### 4. EL TEXTO

Si se aplica al texto la máxima de Anaxágoras (“Interpretamos lo que no vemos a través de lo que vemos”), en su superficie se observan claves que pueden dar la pauta para iniciar el proceso interpretativo. En la fase de la prelectura o lectura exploratoria los elementos paratextuales, así como determinadas construcciones o palabras actúan como resortes, al ser marcas identificativas de la clase textual (género textual) activan los conocimientos previos sobre estructuras textuales y posibilitan el reconocimiento del texto como ejemplar o clase (informe, noticia, carta, novela, etc.). Pero para situar estas marcas en el conjunto textual conviene aplicar un modelo global (Heinemann/Viehweger, 1991; Brinker, 1992; Ciaspucio, 2003; Elena, 2006, 2008a) en el que se describan los cuatro niveles textuales: 1. el nivel funcional (función informativa, expresiva, directiva o de contacto), 2. el nivel situacional (todos los parámetros referidos al emisor y receptor del acto comunicativo), 3. el nivel de contenido semántico (tema y su desarrollo) y 4. el nivel formal-gramatical y léxico.

El nivel temático o de contenido semántico comprende el qué o tema textual y el cómo se expresa, es decir, la selección de información semántica y su disposición en estructuras de tipo interno o externo. Aquí nos vamos a referir a las estructuras de tipo interno o secuencias, que son estructuras de base semántica con repercusión en la forma lingüística que los hablantes seleccionan para interpretar o producir textos. Bassols y Torrent (1997: 218) definen la secuencia textual como la “entidad relativamente autónoma, dotada de organización, que forma parte de un texto”.

#### 4. 1. Las secuencias

Es importante insistir en que las secuencias, tal y como las entendemos, se insertan en un modelo textual más amplio (modelo global) que comprende el conjunto de niveles brevemente descrito. Pero dentro de ese conjunto de niveles es destacable el hecho de que un texto es fruto de una organización interna del tema (macroestructura interna) que se desarrolla mediante una serie de secuencias que posibilitan el despliegue temático (para las diferentes teorías sobre las secuencias véase; Gülich y Raible, 1977; Werlich, 1979; Adam, 1991; Roulet, 1991, 2000; Ciaspucio, 1994, 2003; Bronckart, 1996; Fuentes Rodríguez, 2000; Grobet/Fillietaz, 2000; Ciaspucio y Kuguel, 2002; Elena, 2006). Las secuencias son de varios tipos: narrativa, descriptiva, expositiva, instruccional (o instructiva) y argumentativa (cf. Bassols y Torrent, 1997; Montolío, 2003; Sánchez Lobato, 2006). Cuando el productor de un texto se fija unos objetivos, selecciona una clase de texto y ésta, definida por la función y la situación comunicativa, determina el tipo de secuencias que la integran, la combinación entre ellas, y el papel de cada una en el conjunto. Las secuencias seleccionadas se caracterizan por la presencia de unos determinados elementos lingüísticos y extralingüísticos (modelos parciales). El conocimiento de estos elementos, y, en el caso de la traducción, el conocimiento contrastivo de éstos en las dos lenguas de trabajo, contribuye a crear modelos mentales que favorecen la comprensión organizativa durante la lectura o el análisis del texto.

##### 4.1.1. La secuencia narrativa

Las secuencias narrativas relatan hechos que les suceden a personas o personajes en un lugar y tiempo determinados. Aparece en textos con función expresiva o informativa del ámbito general (noticias, biografías, memorias, diarios) o literario (cuentos, novelas). Los elementos esenciales de la narración son el narrador (1ª, 2ª o 3ª persona), los personajes y la historia o trama. Un texto con predominio de secuencia narrativa tiene acontecimiento inicial o planteamiento, acción o nudo, y solución o desenlace. Como encadenamiento de sucesos las relaciones sintácticas son preferentemente causales o temporales (uso de conjunciones de causa o consecuencia y complementos o adverbios temporales); puesto que expresan el transcurrir del tiempo, aparecen verbos de acción, de movimiento, también son frecuentes los verba dicendi; el tiempo verbal por excelencia es el pretérito perfecto simple (Elena, 2008b, 2010). Palabra clave: el verbo.

Lo vio desde la misma hamaca y en la misma posición en que la encontré postrada por las últimas luces de la vejez, cuando volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria. [...] Apenas aparecí en el vano de la puerta me confundió con el recuerdo de Santiago Nasar. [...] Estuvo un rato largo sentada en la hamaca, masticando pepas de cardamina, hasta que se le pasó la ilusión de que el hijo no había muerto. (Gabriel García Márquez (1983), *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Seix Barral, 12-13).

*Modelo global* (datos acerca de la clase textual):

Clase de texto: novela. Secuencias: narrativa y descriptiva (también dialógica, Elena, 2006).

## 5. Nivel funcional-situacional

## a. Función expresiva

- b. Autor: Gabriel García Márquez. Receptor: Público en general  
Fecha de publicación: 1983. Lengua original: español

*Modelo parcial* (marcas y procedimientos secuenciales) en la Tabla 2:

<i>Marcas de las secuencias narrativas</i>		
<i>Palabra clave: el verbo</i>	<i>Otros elementos</i>	<i>Procedimientos textuales</i>
Tiempos verbales: Pretérito perfecto simple	Verbos de acción	Encadenamiento de sucesos (relaciones sintácticas causales o temporales)
	Adjuntos temporales	
	Conectores de causa	
	<i>Verba dicendi</i>	

Tabla 2. Marcas de las secuencias narrativas.

#### 4.1.2. *La secuencia descriptiva*

Las secuencias descriptivas cuentan cómo son las personas, los objetos, los lugares, las situaciones, las emociones, los sentimientos. “La descripción sirve para representar la realidad circundante por medio del lenguaje” (Montolio, 2002: 44). Aparece en textos con función informativa o expresiva. Las descripciones pueden ser objetivas, por ejemplo las científicas (en este caso algunos autores prefieren denominarlas expositivas) o subjetivas (con frecuencia aparecen como incrustación o inserción en secuencia narrativa). La técnica básica para describir consiste en observar, seleccionar los detalles y ordenarlos en el espacio y en el tiempo en una progresión que frecuentemente va de lo general a lo particular. Para describir un lugar se suele dar primero una visión general y después localizar elementos más concretos. Para describir un objeto se suele recurrir a la comparación resaltando los rasgos diferenciales y comunes en cuanto a variables análogas (tamaño, forma, materia, etc.), la comparación se hace en un orden, por ejemplo, primero analogías y después diferencias o al revés. La descripción de personas puede basarse en sus rasgos físicos (prosopografía), en su carácter (etopeya) o en una mezcla de ambos (retrato), que a veces se presenta de manera exagerada (caricatura). Clase de palabra predominante: el adjetivo (Elena, 2008b).

Empezaba el otoño. Los prados renacían, la hierba había crecido fresca y vigorosa con las últimas lluvias de septiembre. Los castañedos, robledales y pomares que en hondonadas y laderas se extendían sembrados por el ancho valle, se destacaban sobre prados y maizales con tonos oscuros; la paja del trigo, escaso, amarilleaba entre tanta verdura. Las casa de labranza y algunas quintas de recreo, blancas todas, esparcidas por sierra y valle, reflejaban la luz como espejos. Aquel verde esplendoroso con tornasoles dorados y de plata se apagaba en la sierra, como si cubriera su falda y su cumbre la sombra de una nube invisible, y un tinte rojizo aparecía entre las calvicies de la vegetación, menos vigorosa y variada que en el valle. (Leopoldo Alas, *Clarín* (2005). La Regenta. Madrid: Ed. ELPALÍS, 22).

*Modelo global* (datos acerca de la clase textual):

Clase de texto: novela. Secuencias: narrativa y descriptiva (también dialógica, Elena, 2006)

6. Nivel funcional-situacional

- a. Función expresiva
- b. Autor: Leopoldo Alas, *Clarín*. Receptor: Público en general  
Fecha de publicación: 1884-1985. Lengua original: español

*Modelo parcial* (marcas y procedimientos secuenciales) en la Tabla 3:

<i>Marcas de las secuencias descriptivas</i>		
<i>Palabra clave: el adjetivo</i>	<i>Otros elementos</i>	<i>Procedimientos textuales</i>
Adjetivos explicativos	Adverbios de lugar	Descripción de un lugar: visión general >detalles
	Verbos de estado	Descripción de un objeto: comparación de rasgos comunes o diferentes ( por el tamaño, forma, materia, etc.)
		Descripción de personas (prosopografía, etopeya, retrato, caricatura): de los rasgos generales a los particulares

Tabla 3. Marcas de las secuencias descriptivas.

4.1.3. *La secuencia instruccional*

Por medio de las secuencias instruccionales o instructivas se aconseja u ordena al receptor la realización de acciones o actividades varias, se dan instrucciones, se recomiendan operaciones o se indican procedimientos. La función de los textos con predominio de secuencias instruccionales es la directiva, frecuentemente acompañada de la función apelativa o de contacto. Los elementos fundamentales en un texto instruccional son los mandatos, las órdenes o los consejos, que se dan ordenados gráficamente en apartados o subapartados. Este tipo de secuencias se pueden encontrar tanto en textos especializados (por ejemplo, en el ámbito jurídico, el fallo de las sentencias) como en textos generales (instrucciones de uso, recetas de cocina, normas de seguridad). Por lo general, las instrucciones se presentan de forma cronológica (paso a paso), según el rango (de mayor a menor importancia) o siguiendo un orden lógico de causa-consecuencia o condición-consecuencia. Clase de palabra predominante: el verbo en forma de imperativo.

Sopa de verdura

En un cazo con 2 litros de agua fría se pone la verdura (previamente lavada), el codillo, el aceite y la sal. Se deja cocer más o menos ½ hora a fuego lento desde que rompa a hervir. Cuando se vaya a servir, se deslíe la maizena con un poco de agua fría y después con caldo de la sopa; se vierte en el cazo dando vueltas con una cuchara de madera y dejando que cueza unos 5 minutos.

Se retira el hueso de codillo y se sirve en sopera (Simone Ortega (1992). Mil ochenta recetas de cocina. Madrid: Alianza Editorial, 126).

*Modelo global* (datos acerca de la clase textual):

Clase de texto: receta de cocina. Secuencia: instruccional

7. Nivel funcional-situacional

- a. Función directiva

- b. Autor: Simone Ortega. Receptor: Público en general.  
Fecha de publicación: 1992. Lengua original: español

*Modelo parcial* (marcas y procedimientos secuenciales) en la Tabla 4:

Marcas de las secuencias instruccionales		
<i>Palabra clave: el verbo</i>	<i>Otros elementos: Otras formas de transmitir órdenes</i>	<i>Procedimientos textuales: ordenación de los mandatos</i>
Imperativo	Infinito con función de imperativo	De forma cronológica
	Construcciones impersonales con función de imperativo	Según el rango
	Verbos modales	Según el orden causa-consecuencia o condición-consecuencia

Tabla 4. Marcas de las secuencias instruccionales.

#### 4.1.4. La secuencia expositiva

Las secuencias expositivas tienen la finalidad de desarrollar de forma ordenada, precisa y objetiva las ideas sobre un tema, sirven para explicar y difundir los conocimientos acerca de un tema. “Las secuencias expositivas se escriben con el objetivo de proporcionar una explicación para un problema de conocimiento” (Montolio, 2002: 49). Las características fundamentales de esta secuencia son la objetividad, la claridad y la informatividad. Los textos son especializados, divulgativos, pueden ser también condensados o textos incompletos y tienen una clara función informativa. La técnica empleada para producir textos expositivos (con predominio de secuencias expositivas) sigue por lo general cinco pasos: elección del tema, documentación, organización de la información, elaboración del guión y desarrollo. En términos generales, la estructuración externa de estas clases de texto son la introducción, desarrollo y conclusión. Adam (1991) describía estas partes como la fase de pregunta (problema: ¿por qué?, ¿cómo?); la fase resolutoria (solución: porque) y la fase de conclusión (conclusión-evaluación) (cf. Meyer, 1985; Álvarez-Angulo, 1996). Clase de palabra dominante: el elemento terminológico.

El dolor con origen en la columna, en especial en la zona lumbar, es la causa más frecuente de incapacidad en el mundo moderno. Las afecciones reumáticas y degenerativas de la columna vertebral no solamente originan dolor local, sino dolor radicular, dolor referido y contractura muscular de defensa. Del mismo modo, la columna puede ser asiento de dolores viscerales referidos sin la presencia de ninguna enfermedad intrínseca. El esqueleto óseo de la columna protege la médula, que sin embargo resulta afectada en los traumatismos graves, en las lesiones de origen infeccioso o tumoral, o en las desviaciones marcadas. El dolor radicular, dada su estrecha relación con el esqueleto óseo vertebral, constituye muchas veces el síntoma inicial de la enfermedad, lo que nos permite descubrir su posible localización anatómica. (Fernando Gómez-Castresana (2009). NETTER. Imágenes anatómicas en dolor. Madrid: Elsevier Doyma, 1).

*Modelo global* (datos acerca de la clase textual):

Clase de texto: publicación especializada. Secuencias: expositiva

8. Nivel funcional-situacional
- a. Función informativa
  - b. Autor: Fernando Gómez-Castresana, traumatólogo. Receptor: Público experto  
Fecha de publicación: 2009. Lengua original: español

*Modelo parcial* (marcas y procedimientos secuenciales) en la Tabla 5:

Marcas de las secuencias expositivas		
<i>Palabra clave: los términos</i>	<i>Otros elementos</i>	<i>Procedimientos textuales</i>
Unidades terminológicas	<i>Adjetivo especificativo</i>	<i>Definiciones</i>
	<i>Conectores (de causa –consecuencia, temporales, aditivos, explicativos, etc.)</i>	<i>Clasificaciones</i>
	<i>Organizadores intratextuales: remiten a otra parte del texto (cf., supra)</i> - <i>intertextuales: remiten a otro texto (citas).</i> - <i>metatextuales: guiones, números, letras comillas subrayados, paréntesis, etc.</i>	<i>Reformulaciones</i>
		<i>Comparaciones</i>
		<i>Referencias</i>
<i>Ejemplificaciones</i>		

Tabla 5. Marcas de las secuencias expositivas.

#### 4.1.5. La secuencia argumentativa

A través de la argumentación el autor expresa opiniones o las rebate para persuadir al lector. Prueba o demuestra una tesis o refuta la contraria; persuade o disuade al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. En todas las demás secuencias puede aparecer la argumentación como base del contacto con el receptor, por esta razón se la ha denominado también dimensión argumentativa. Así lo expresa Montolío (2002: 57): “Por lo tanto, las secuencias argumentativas [...] no son propias únicamente de los textos científicos y académicos, sino que están presentes en cualquier actividad comunicativa, sea institucional o familiar, pública o privada, formal o informal”. Su característica fundamental es la de intentar demostrar, convencer o cambiar ideas. Aparece por lo general en textos especializados o generales superpuesta a la secuencia expositiva. La técnica es idéntica a la de la secuencia expositiva y también las partes en las que se desarrolla: introducción, cuerpo argumentativo y conclusión. Tanto en la exposición como en la argumentación subyacen estructuras de pensamiento lógico en forma de deducción o inducción. Los argumentos que se siguen son de diversa naturaleza: argumentos racionales (ideas admitidas por la sociedad), argumentos de hecho (se basan en pruebas comprobables), argumentos de ejemplificación y argumentos de autoridad (se basan en opiniones de personas de prestigio). La palabra clave de la argumentación son los marcadores.

La palabra jubilación está emparentada con júbilo, o sea, alegría. Se supone que, más allá de un acto meramente administrativo, el cese laboral es la culminación de una etapa de compromiso social, para pasar a otra descargada de expectativas y obligaciones. Es como pasar de lo duro a lo suave. Es vivir el júbilo de levantarse por la mañana y disponer de todo el día por delante. El júbilo de hacer lo que a uno le venga en gana. La alegría de encontrarse de nuevo con uno mismo y por fin dedicarse sólo a ser. En cambio, la jubilación parece que en lo material sólo sean pagas y en lo psicológico algo así como la inutilidad del ser o, en su mejor versión, la vida ociosa bien merecida. Jubilarse, sea cuando sea, es como una rendición, un apearse en medio del trayecto, un ¿y ahora qué? Es la cara dura del jubileo, la triste sensación de que a uno le echan del sistema, sin importar su opinión, su disponibilidad o su momento vital o profesional. Claro que todo va a depender, más allá de lo que diga una norma administrativa, de cómo se ha resuelto personalmente la relación entre el ser y el tiempo (Xavier Guix. Aprender a disfrutar la jubilación. EL PAÍS SEMANAL. 28 de febrero de 2010, 24).

*Modelo global* (datos acerca de la clase textual):

Clase de texto: artículo de opinión. Secuencias: expositiva-argumentativa

1. Nivel funcional-situacional

- a. Función informativa, directiva y de contacto
- b. Autor: Xavier Guix. Receptor: Público en general  
Fecha de publicación: 2010. Lengua original: español

*Modelo parcial* (marcas y procedimientos secuenciales) en la Tabla 6:

Marcas de las secuencias argumentativas		
<i>Palabra clave: el elemento cohesivo</i>	<i>Otros elementos</i>	<i>Procedimientos textuales</i>
Marcadores	Marcadores de análisis	Definiciones
	Marcadores de argumentación y contraargumentación	Comparaciones y analogías
	Marcadores de conclusión	Referencias, citas o argumentos de autoridad
	Repeticiones léxicas o conceptuales	Enumeraciones acumulativas (varios argumentos en serie)
	Tecnicismos	Ejemplificaciones

Tabla 6. Marcas de las secuencias argumentativas.

## 5. CONCLUSIONES

Durante el proceso interpretativo del texto, el lector-traductor pone en juego sus conocimientos y también su capacidad estratégica. Mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas se activan los conocimientos previos y se relacionan con los datos (de estructura y de contenido) proporcionados por el texto. Así pues, es fácil concluir que a través del conocimiento textual previo se dota al proceso de lectura de una sólida base para la aplicación activa de estrategias propias de un lector experto. La práctica consciente de una lectura con objetivos definidos, y sustentada en el conocimiento textual posibilitan una comprensión organizativa que representa la fase anterior de la comprensión inferencial del texto (a la cual se accede teniendo, además, un buen dominio del tema).

La mejora de los resultados de la comprensión organizativa se consigue a través de actividades que fomentan la adquisición de modelos textuales. En este trabajo se ha hecho especial hincapié en el estudio del texto desde la perspectiva de un modelo de descripción de varios niveles que abarca la clase textual (modelo global) y se centra en la estructuración interna del texto o secuencias (modelos parciales). La adquisición y consolidación de tales modelos ofrece resultados relevantes para la generación de muestras o esquemas textuales que influyen positivamente en el resultado de la lectura.

## REFERENCIAS

- Adam, J.-M. (1991). "Cadre théorique d'une typologie séquentielle", *Etudes de linguistique appliquée* 83: 7-18.
- Álvarez Angulo, T. (1996). "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales", *Didáctica* 8: 29-44.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Brinker, K. (1992). *Linguistische Textanalyse*. Berlin, E. Schmidt.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris: delachaux et Niestlé.
- Bustos Gisbert, J.M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad de Salamanca.
- Campanario, J.M. (2001). *La enseñanza de las ciencias en preguntas y respuestas*, en <http://www2.uah.es/jmc> [fecha acceso: 16. 3. 2010].
- Ciaspucio, G.E. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA Universidad Pompeu Fabra.
- Ciaspucio, G.E. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados", en J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (eds.) *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ed. Almar, 37-74.
- Ciaspucio, G.E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- Elena, P. (2010). "La interpretación del Präteritum en la traducción al español", *Lebende Sprachen* 1: 54-69.
- Elena, P. (2008a). "La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción", *Quaderns. Revista de Traducció* 15: 153-167.
- Elena, P. (2008b). "Estudio contrastivo de determinadas características secuenciales (alemán-español) como base para la enseñanza de la traducción (literaria)", *Lebende Sprachen* 4: 173-178.
- Elena, P. (2006). "Tipología textual y secuencial para la traducción", *Estudios Filológicos Alemanes* 10: 11-32.
- Escoriza, J. (1996a). "El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos", en J. Escoriza et al. (eds.) *Psicología de la instrucción* 4. Barcelona: EUB, 59-88.
- Escoriza, J. (1996b). "Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura" en J. Escoriza et al. (eds.) *Psicología de la instrucción* 4. Barcelona: EUB, 89-132.
- Faber, P. y Jiménez, C. (2004). *Traducción, lenguaje y cognición*. Granada: Comares.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- García Izquierdo, I. (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- González-Pumariega, S., Núñez Pérez, J.C. y García Rodríguez, M.S. (2002). "Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora", en J. A. González-Pienda et al. (eds.) *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 117-140.
- Grobet, A. y Filliettaz, L. (2000). "Die Heterogenität der Texte: Einige Fragen", en K. Adamzik (ed.) *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 77-89.
- Gülich, E. y Raible, W. (1977). *Linguistische Textmodelle*. München: W. Fink Verlag.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, J.A. (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación", *Revista Signos* 34: 113-125.
- León, J.A. (1991). "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo", *Infancia y Aprendizaje* 5: 5-24.

- Macnamara, D. (2004). "Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector", *Revista Signos* 37: 19-30.
- Marro, M. y Dellamea, A. (2000). *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Docencial.
- Montolio, E. (2003). *Manual práctico de escritura académica II*. Barcelona: Ariel.
- Otero Gutiérrez, J. C. *Comprender y representar un texto en la memoria*, en <http://www.monografias.com/trabajos14/comprender-texto/comprender-texto.shtml> [fecha acceso: 30.11.2009]
- Parodi, G. (2005). "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?", *Revista Signos* 38-58: 221-267.
- Roulet, E. (2000). "Un modèle et un instrument d'analyse de la complexité de l'organisation du discours", en J.J. Bustos Tovar et al. (eds.) *Lengua, discurso, texto*. Madrid: Visor Libros I, 133-157.
- Roulet, E. (1991). "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive", *Etudes de linguistique appliquée* 83: 117-129.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE.
- Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). "Development of strategies in text processing", en Mandl, H., Stein, N.L. y Trabasso, T. (eds.) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.