

El papel de la información textual en el proceso de lectura del texto especializado

Pilar Elena García*

Resumen: Cuando se trata de traducción científico-técnica o especializada, la investigación suele centrarse en un campo de especialidad y en la terminología que le es propia. Existe, sin embargo, un aspecto relacionado con esta modalidad de traducción poco considerado en general, pero de interés en el ámbito de la formación de traductores. Nos referimos a la información que proporciona el texto, a la clase textual como conjunto de niveles significativos. Este trabajo pretende mostrar que los datos textuales obtenidos en la fase interpretativa del texto de partida conforman el andamiaje sobre el que se estructura y ordena el sentido global del texto.

Palabras clave: competencia textual-interpretativa, didáctica de la traducción (especializada), tipología textual.

The role of textual information in the process of reading specialized texts

Abstract: Research on scientific-technical or specialized translation often centres on the specialist discipline and its terminology. However, one aspect related with this type of translation has generally received little attention, but is nonetheless of interest with regard to translator training: information provided by the text, i.e., the type of text as a set of levels of meaning. This study aims to show that information about the text obtained during interpretation of the source text constitutes the scaffolding upon which the overall meaning of the text is structured and ordered.

Key words: text comprehension and interpretation, teaching of (specialized) translation, text typology.

Panace@ 2007, 8 (26), 138-148

0. Introducción

El texto es una estructura multidimensional en la que se ponen de manifiesto la actitud y los sistemas de conocimiento de los hablantes: el conocimiento lingüístico, el conocimiento general o enciclopédico, el conocimiento temático y el conocimiento sobre muestras textuales. El proceso de interpretación o producción de un texto implica ponerlos en juego e interrelacionarlos. Los procedimientos a través de los cuales los conocimientos y las actitudes afloran en un texto no están aún definitivamente perfilados, pero sí se han descrito las etapas que se siguen para su producción y recepción (cada una de estas etapas supondrá la activación de un tipo o mezcla de tipos de conocimiento). Según Beaugrande y Dressler (1997), el camino para llegar a la elaboración de un texto consta de cinco fases: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical (en la retórica tradicional se hablaba de *inventio*, *dispositio*, *elocutio*). Para la recepción textual se sigue el camino inverso.

Cuando se lee, un texto no sólo proporciona al lector información sobre el tema que trata, sino también sobre su propia estructura y disposición. Se comienza interpretando la superficie textual (morfosintaxis y léxico) para tratar de llegar a los niveles superiores del texto. El conocimiento por parte del traductor (lector y redactor) de las características textuales en todos sus niveles es uno de los fundamentos de la didáctica de la traducción, sea ésta general o especializada.

Analizar la actividad lectora, desde el punto de vista de la traducción (y de la enseñanza de ésta), reviste una gran importancia, por ser la lectura o análisis del texto de partida la primera fase del proceso traductor y de su éxito; es decir,

del grado de comprensión que se consiga dependerá en gran medida la calidad de la traducción. Además, a través de la lectura, no sólo se obtiene información (lingüística, textual, cultural, temática) del texto de origen, sino que también, dependiendo de la naturaleza de ésta, se perfilan las estrategias que guiarán las sucesivas fases del proceso traductor (documentación, redacción de la traducción, revisión).

Para empezar, definamos la *competencia receptiva o lectora* como la capacidad que permite al individuo, a través de la lectura o análisis de un texto, construir una representación mental del mismo y extraer su sentido mediante una operación compleja en la que coteja y relaciona los datos textuales extraídos y los conocimientos previos que posee.

De esta definición subrayamos los términos *datos textuales* y *conocimientos previos*, por constituir ambos el objeto de este trabajo, que comienza planteando tres cuestiones en torno a los dos elementos esenciales de la actividad lectora, el texto y el lector:

- ¿Qué actividades encierra el proceso de la lectura?, ¿qué grados de comprensión lectora existen?, ¿cómo se puede mejorar el rendimiento de ésta?
- ¿Qué conocimientos o habilidades necesita el traductor para comprender un texto (especializado)?
- ¿Cuáles son los datos textuales esenciales de un texto (especializado)?

1. La lectura y el grado de comprensión

El procesamiento de un texto, o la comprensión de la información que ofrece, es un proceso activo que se desarrolla

* Facultad de Traducción y Documentación, Universidad de Salamanca (España). Dirección para correspondencia pel@usal.es.

en varios niveles y en el que interactúan el sujeto y el texto. La lectura no es un mero reconocimiento de palabras, sino un acto dinámico en el que se activan conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas y metacognitivas.

Según la psicología cognitiva, el resultado del proceso de captación de información textual es la representación que queda del texto en la memoria del que lo lee. Existen, según van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1998), tres tipos de representaciones mentales (la formulación superficial, la base del texto y el modelo de la situación). Generar una u otra representación en la memoria implica haber alcanzado un grado u otro de comprensión (cf. Otero, 2006). El grado máximo se da cuando el lector ha llegado a formarse un *modelo de la situación textual*, cuando identifica la estructura de alto nivel, que, según van Dijk y Kintsch (1983), es un marco en el que encaja toda la información referida al conjunto de niveles textuales.

El resultado de la lectura (Sánchez, 1998; Escoriza, 1996) es el producto resultante del proceso lector, por lo que, como es lógico, depende del éxito con el que se lleven a cabo cada una de las operaciones necesarias, que consisten en:

- 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 jerarquiza las ideas identificadas y abstrae lo esencial o idea general que da unidad a todo lo leído;
- d) integrar todas las ideas en un esquema para llegar a representar el *modelo de la situación*.

Cada una de las etapas anteriores puede presentar problemas que inciden directamente en el grado de comprensión. Las deficiencias en la interpretación son debidas frecuentemente a la falta de conocimientos temáticos (terminológicos), pero también pueden ser el resultado de carencias en cuanto a los conocimientos textuales. En realidad, las causas concretas se pueden situar en los siguientes campos:

- 1.º Desconocimiento del significado de algún término:
 - por ser nuevo;
 - por mala atribución de significado;
 - por no identificar el referente;
 - por no entender su relación con los otros.
- 2.º Incapacidad para identificar la microestructura del texto.
- 3.º Incapacidad para encontrar la macroestructura.

- 4.º Incapacidad para reconocer el esquema organizativo.
- 5.º Falta de esquemas de conocimientos previos.
- 6.º Falta de autoevaluación durante el proceso de lectura.

Situadas las etapas del proceso lector y la múltiple procedencia de los problemas que se pueden generar en su transcurso, resulta fácil deducir que llegar al nivel máximo de comprensión no siempre es posible, y probablemente tampoco necesario, porque el objetivo de la lectura también ejerce su papel, como veremos más adelante. Se puede diferenciar entre tipos (León, 2003) y niveles de comprensión lectora (Escoriza, 1996). Los tipos de comprensión se fundamentan en la clase textual, el objetivo de la lectura y la naturaleza del lector. (Si se consideran estas variables, se obtienen varios tipos: comprensión empática, comprensión científica, comprensión simbólica, comprensión episódica, comprensión metacognitiva, etc.) Los niveles de comprensión lectora se fijan en función de la cantidad y calidad de los datos recogidos durante el proceso de la lectura:

- a) *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 a su contenido. Es decir, a este nivel la actitud del lector es más bien pasiva, con una implicación mínima en el escrito.
- b) *La comprensión organizativa*: este segundo nivel 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 y pone en marcha cierto grado de actividad estratégica orientada a detectar y reconocer tanto la micro- como la macroestructura textual.
- c) *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.

Hoy se sabe que cualquier proceso de comprensión del texto conlleva una elevada actividad inferencial (León, 2001; León y Escudero), desarrollada en el procesamiento de unidades tanto menores como superiores. Las inferencias son procesos de pensamiento que consisten en extraer significados de un texto a partir de las informaciones que éste nos proporciona y de los conocimientos y experiencias propias. Entre las inferencias destacan las explicaciones, las predicciones y las asociaciones (cada una de ellas se vincula a una determinada clase de texto: se dan más predicciones en los textos con pre-

dominio de lo narrativo, más explicaciones en los textos expositivos, etc.). Inferir es descubrir conocimientos implícitos, es decir, no expuestos directamente en el texto. Las inferencias se activan a través de la información que proviene

- de nuestro conocimiento general o específico;
- del resultado de retomar la representación del texto leído en la memoria a largo plazo (MLP);
- de la información que se mantiene o retiene en la memoria de trabajo (MT) de la frase inmediatamente anterior.

2. El lector

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 en la ya existente y crea nueva información, nuevos conocimientos que posibilitan la comprensión del sentido del texto (cf. Kautz, 2002, Faber y Jiménez, 2004).

Por tanto, los conocimientos previos del lector constituyen un elemento clave en el proceso interpretativo, y, junto a éstos, la motivación y las estrategias.

2.1. La motivación y las estrategias

Las expectativas, los intereses o las experiencias vividas en relación con la lectura son factores que van a modular la motivación para leer. Ésta se puede considerar como el compromiso del lector frente a la lectura, su disposición ante ella. Está también muy unida al sentido que se le asigne a la tarea de leer. Existen tres factores decisivos en torno a la motivación:

En primer lugar, un objetivo claro despierta el interés del que lee y le induce a crear expectativas sobre lo que va a leer o está leyendo. La pregunta básica a este respecto sería: ¿Para qué hago esto?

En segundo lugar, interviene el grado de seguridad para llevar a cabo la tarea: ¿Soy capaz de hacer esta tarea?

En tercer lugar, cuenta también el estado de ánimo que provoca la lectura de un determinado texto: ¿Cómo me siento cuando tengo que leer esta clase de texto?

Estas cuestiones forman parte del complejo proceso, durante el cual se recurren, consciente o inconscientemente, a distintas estrategias (véase Solé, 1994; van Dijk y Kintsch, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1984) que permiten al lector interactuar con el texto de diversas formas (el entrenamiento en estas estrategias son los procedimientos aplicados en la enseñanza de la lectura en general y en la didáctica de la traducción). Las estrategias pueden ser cognitivas o metacognitivas. Ambos tipos persiguen el objetivo final de lograr la comprensión y el recuerdo de lo leído. Las estrategias metacognitivas son procedimientos a través de los cuales el lector autorregula el proceso de lectura y controla la consecución de objetivos parciales y finales; este tipo de estrategias permiten fijar objetivos, planificar, controlar y resolver problemas.

Las estrategias metacognitivas controlan, por ejemplo, otra clase de actividades que el lector lleva a cabo, llama-

das *estrategias cognitivas*, que facilitan el establecimiento de relaciones entre la información textual y la que él tiene almacenada en sus esquemas mentales. Toda esta actividad estratégica, autodirigida y autocontrolada, es la que permitirá elaborar un significado personal o modelo mental de la situación descrita en el texto.

Las estrategias cognitivas son técnicas más o menos conscientes y flexibles que se aplican y adaptan a cada tarea y a cada clase de texto. 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:

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Activar conocimientos previos	Reconocer y utilizar la estructura textual	Resumir Parafrasear
Hacer predicciones	Identificar ideas principales	Representar gráficamente lo leído

La actividad estratégica desplegada por el lector y la motivación son dos de los factores que influyen en la mayor o menor calidad de la lectura, pero, sin duda, sus conocimientos previos son un factor decisivo en el resultado final del proceso.

2.2. Los conocimientos temáticos y organizativos

Los conocimientos temáticos y organizativos que cada lector tiene almacenados en la MLP están agrupados en unidades abstractas y variables, denominadas *esquemas* (Campanario, 2001). La cantidad y calidad de los esquemas varían de un lector a otro, pues son modelos internos que cada uno crea en función de la propia experiencia o de las inclinaciones personales.

Mucha de la información que ofrece el texto la proporciona el nivel de contenido semántico (el tema y su estructuración). La relevancia de este nivel en la relación comprensión-conocimiento previo es apoyada por investigaciones centradas en un tipo específico de conocimiento, como el conocimiento del tema o conocimiento de dominio específico. Resulta obvio que este tipo de conocimiento es importante, 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 tema, los mecanismos cognitivos que subyacen al pensamiento tienen escaso trabajo que llevar a cabo y, por lo tanto, no funcionan con eficacia. Esta situación se revierte cuando el lector sí posee el conocimiento temático necesario para comprender un texto, como ponen de manifiesto algunas investigaciones llevadas a cabo sobre la relación entre el conocimiento de dominio sobre un tema y la aptitud verbal de los lectores (Macnamara, 2004; Parodi, 2005). Cuando un individuo lee sobre un dominio desconocido, el proceso de derivar o inferir, por ejemplo, la idea principal del texto, requiere muchos recursos cognitivos que

se utilizan en procesos de lectura muy superficiales, y, por lo tanto, el lector tiene menos recursos disponibles para derivar significados. La conclusión es que sujetos con un grado de aptitud lectora media pero con un buen conocimiento de dominio son capaces de lograr una buena comprensión lectora. Por el contrario, si el conocimiento de dominio es pobre, la lectura se mantiene en un nivel insuficiente, incluso en el caso de lectores con un grado de aptitud lectora alto.

En el presente trabajo vamos a centrarnos en el segundo aspecto que interviene en los resultados de la comprensión, el conocimiento organizativo o de modelos textuales. En función de los propósitos del autor, el contenido del texto está estructurado de diversas maneras, como se verá más adelante. La importancia de detectar la estructura organizativa del texto no sólo radica en que el lector puede reconocer más fácilmente los puntos relevantes que el autor desea destacar, sino, además, en que esa estructura le puede servir para categorizar los contenidos y elaborar un esquema mental en el que integrarlos, lo que favorece la comprensión, el recuerdo y la evocación de lo leído.

Algunos autores (León, 1991; Marro y Dellamea, 2000) han puesto de relieve la estrecha relación entre la estructura organizativa del texto y los procesos de comprensión lectora. Aspectos relacionados con las estructuras textuales influyen tanto en la cantidad como en el tipo de información que el lector recuerda. Es un hecho probado que 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. Por tanto, se puede afirmar que la habilidad para organizar el recuerdo siguiendo la estructura principal del texto parece ser una característica exclusiva del lector maduro.

3. El texto

Existe una gran variedad de modelos de descripción textual (tipologías), procedentes tanto del ámbito de la lingüística textual como de la teoría de la traducción (cf. Göpferich, 1995: 97 y ss.; Ciaspucio, 1994; Hurtado, 2001; García Izquierdo, 2000). Para los fines que aquí se persiguen partiremos de un modelo de varios niveles (Brinker, 1992); Heinemann y Viehweger, 1991, y Ciaspucio, 2003) que representa la globalidad textual, requisito imprescindible para llegar a dominar la complejidad que encierra todo texto.

La descripción del conjunto se basa en el estudio de los cuatro niveles que cubren el amplio espectro de elementos y fenómenos textuales:

1. nivel funcional: ¿para qué se produce un texto?;
2. nivel situacional: ¿quién lo produce, para quién, dónde, cuándo?;
3. nivel de contenido semántico: ¿qué contiene el texto y cómo lo refleja macrotextualmente?;
4. nivel formal-gramatical: ¿qué medios lingüísticos y formales se emplean?

1. El nivel funcional se refiere no sólo a la intención del autor o perspectiva del hablante en el sentido de la corriente funcional (Brinker), sino también al efecto de los textos en su interacción social (Heinemann y Viehweger). La clasificación de las funciones varía, según los autores y las corrientes teóricas, en cuanto al número y la influencia de este nivel en el resto de los niveles textuales (Elena, 2006). Aquí proponemos las siguientes: *expresar (se) / contactar / informar / dirigir*, con la puntualización de que los textos rara vez son unifuncionales; por tanto, se puede hablar también de una jerarquía funcional, así como de una secuenciación de las diferentes funciones. Los textos, según este nivel, se dividen en textos expresivos, textos de contacto (apelativos), textos informativos y textos directivos.

2. El nivel situacional concreta el acto comunicativo y agrupa los datos referentes a los comunicantes y sus circunstancias, también los relacionados con el canal y el lugar y tiempo de la comunicación. Para el campo de la traducción especializada, interesa la información sobre:

- el ámbito de la comunicación o campo de especialidad;
- el canal de comunicación (medio de publicación);
- la comunicación interna o externa a la disciplina;
- el grado de especialización de los interlocutores, la relación entre éstos, su número;
- los parámetros espacio-temporales.

3. El nivel temático o de contenido semántico comprende:

a) *el qué* o tema textual, que conlleva:

- la actitud temática: grado de seguridad, probabilidad, valoración;
- la perspectiva sobre el tema: teórica o básica, aplicada, didáctica, divulgativa;
- la procedencia del texto: forma primaria (texto original) o derivada (texto basado en otros textos).

Si se tiene en cuenta solamente el tema textual se obtiene la clasificación de los textos dentro de su ámbito científico: texto literario, texto científico, texto periodístico, etc. Si al tema textual se le añaden los parámetros situacionales (interlocutores, grado de especialización, canal de comunicación) podríamos llegar a una clasificación combinatoria de varios elementos como veremos más adelante.

b) *el cómo* se expresa, es decir, la selección de información semántica, su estructuración y disposición.

Aquí vamos a contemplar una estructuración interna y otra externa, ésta última se refiere a las partes estandarizadas de algunas clases de texto, que aquí llamaremos *secciones*. La división de los textos por la disposición de sus secciones (cada una de las cuales posee unas características de contenido,

micro- y macroestructurales muy determinadas) facilita la lectura y la traducción al favorecer las expectativas sobre lo que se está leyendo o se va a leer. Por citar dos ejemplos:

- a) un artículo científico en el ámbito de la medicina se compone siempre de las mismas partes según la fórmula IMRYD: Introducción-Método-Resultados-Discusión.
- b) una sentencia judicial en español se estructura en este orden: Encabezamiento-Antecedentes de hecho-Fundamentos de Derecho-Fallo-Firma/Rúbrica.

En cuanto a la estructuración interna, se trata de las formas que desarrollan el tema textual llamadas *secuencias*. Las secuencias son estructuras de base semántica con repercusión en la forma lingüística que los hablantes seleccionan para interpretar o producir textos, como veremos más adelante.

4. El nivel formal-gramatical contiene los elementos gramaticales y léxicos, las figuras retórico-estilísticas y los elementos extralingüísticos que exige la clase textual, el tema y su desarrollo.

En el siguiente cuadro se resumen los cuatro niveles con sus correspondientes parámetros (véase la tabla 1).

De la abstracción de este esquema se extraen diferentes etiquetas para agrupar clases de texto de un determinado campo. Por ejemplo, en el caso del ámbito biosanitario, los ejemplares textuales concretos se relacionan con los parámetros arriba expuestos (cf. Wiese, 2000; Löning, 1981; Mayor Serrano, 2002) dando lugar a clases textuales que se agrupan según el medio de publicación, el grado de especialización de los interlocutores y la perspectiva temática (teórica básica, aplicada, didáctica, divulgativa), etc.:

- a) Publicaciones en revistas especializadas médicas (canal de comunicación): trabajo original, caso clínico, *abstract*, etc. [comunicantes: experto > experto].
- b) Literatura médica en forma de libro: libro de texto, manual, guía, atlas, diccionario médico [comunicantes: experto > experto (semiexperto)].
- c) Textos resultantes de la praxis médica: historias clínicas, informe médico [comunicantes: experto > experto].

- d) Divulgación médica: folleto explicativo, instrucciones de medicina, textos explicativos médicos [comunicantes: experto-semiexperto > semiexperto-lego].

La mayor parte de estas clases de texto tienen la función de informar, y algunas, como las del grupo «divulgación médica», también la de dirigir. La función comunicativa, los elementos situacionales y el tema deciden la organización del texto, que resulta de especial interés para la descripción textual y su posterior aplicación a la traducción. La estructuración del tema, una vez aprendida, se convierte en esquema de referencia o marco en el que se inserta el proceso de comprensión textual.

La cantidad de esquemas que se posean para un dominio determinado, en este caso el textual, su nivel de estructuración y su grado de desarrollo es lo que diferencia a un experto de uno que no lo es. La diferencia de conocimiento entre los expertos y los no expertos en cualquier campo del saber, también en el de la lectura, no sólo es cuantitativa (con respecto a la cantidad de conocimientos), sino cualitativa: el conocimiento del experto está mejor organizado.

Para ordenar el conocimiento acerca del texto, proponemos la distinción entre la macroestructura externa (estructuración externa) y la macroestructura interna (estructuración interna, estructura secuencial [Adam] o superestructura).

La macroestructura externa se refiere a las divisiones estandarizadas o *secciones* del texto que permiten realizar una descripción ordenada, como vimos antes, del contenido y de los elementos característicos de cada una de las partes, lo que favorece la comprensión y el recuerdo de lo leído (González-Pumariega *et al.* 2002). Por ejemplo, si un lector conoce el esquema organizativo de un trabajo original médico, sabe también que cada una de estas *secciones* debe cumplir una serie de requisitos en cuanto al contenido y a la forma. Este esquema le sirve de andamiaje para la organización del contenido y también de base para formular predicciones previas al proceso de la lectura. Las secuencias (estructuración interna) forman parte también de ese andamiaje, pero su naturaleza es de otra índole.

4. Las secuencias

Es importante insistir en que las secuencias, tal y como las entendemos, se insertan en un modelo textual más complejo que abarca el conjunto de niveles ya descrito.

Niveles	1. Funcional	2. Situacional	3. Temático	4. Formal gramatical
	expresar(se) contactar informar dirigir	interlocutores -grado de especialización -relación -número canal de comunicación parámetros espacio-temporales	tema: -campo científico -perspectiva -procedencia -actitud temática Desarrollo temático: -organización externa: <i>secciones</i> -organización interna: <i>secuencias</i>	elementos: -morfo-sintácticos -léxicos -estilísticos

Tabla 1

Pero, dentro de ese conjunto de niveles y parámetros, es destacable el hecho de que un texto es fruto de una organización interna del tema (macroestructura interna), que, como se ha visto, se desarrolla mediante una serie de *secuencias* o procedimientos de base semántica que posibilitan el despliegue temático (para las diferentes teorías sobre las secuencias véase Werlich, 1979; Güllich y Raible, 1977; Adam, 1991; Bronckart, 1996; Roulet, 1991; Fuentes, 2000; Grobet y Filiettaz, 2000). Las secuencias son de varios tipos: narrativa, descriptiva, expositiva e instruccional (también se puede hablar de una *dimensión* argumentativa, incluso de una poética, en el caso de que haya elementos propios de la argumentación o del estilo literario en cualquiera de las secuencias (in extenso, Elena, 2006)).

Cuando el productor de un texto se fija unos objetivos, selecciona una clase de texto y ésta, definida por la función y el conjunto de la situación, determina el tipo de secuencias que la integran, la combinación entre ellas y el papel de cada una en el conjunto (en el caso del trabajo original, la función prioritaria es *informar*, por tanto, la secuencia dominante será la *expositiva*; un folleto informativo pretende informar y también, probablemente, dirigir; las secuencias que vamos a encontrar en él serán la *expositiva* y la *instruccional*). Las secuencias seleccionadas ejercen, a su vez, una influencia directa en las características lingüísticas y extralingüísticas del texto.

4.1. Secuencias narrativas

Las secuencias narrativas relatan hechos que les suceden a personas o personajes en un lugar y un tiempo determinados. Los elementos esenciales de la narración son el narrador (1.ª, 3.ª persona), los personajes y la historia o trama. Ésta 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 expresa el transcurrir del tiempo, aparecen verbos de acción, de movimiento, *verba dicendi*; los tiempos verbales son perfectivos: pretérito perfecto simple o tiempos compuestos. Clase de palabra predominante: el verbo (véase Elena, 2005).

4.2. Secuencias descriptivas

Las secuencias descriptivas cuentan cómo son las personas, los objetos, los lugares, las situaciones, las emociones, los sentimientos. Las descripciones pueden ser objetivas —por ejemplo, las científicas (en este caso, algunos autores prefieren denominarlas *expositivas*)— o subjetivas. La técnica básica para describir consiste en observar, seleccionar los detalles y ordenarlos en el espacio y en el tiempo, en una progresión que va de lo general a lo particular. Para describir un lugar, se suele dar primero una visión general y después se localizan 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) o 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

4.3. Secuencia instruccional

La secuencia instruccional aconseja u ordena al receptor la realización de acciones o actividades varias. Los elementos fundamentales en un texto instruccional son las órdenes o los consejos, que se dan ordenados gráficamente en apartados o subapartados. 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.

4.4. Secuencias expositivas

Las secuencias expositivas tienen la finalidad de desarrollar de forma ordenada, precisa y objetiva las ideas sobre un tema. La técnica empleada para producir textos marcadamente 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, el desarrollo y la conclusión (estas secciones se pueden realizar de forma diferente en cada campo de especialidad; véase, arriba «Artículo original» o «Sentencia judicial»), que coincide con lo que Adam (1990) describía como:

- Fase de pregunta (problema): ¿por qué?, ¿cómo?
- Fase resolutive (resolución): porque.
- Fase de conclusión (conclusión-evaluación).

En cuanto a la organización interna, la estructura secuencial expositiva se ajusta (si se sigue la clásica división de Meyer [1985]) a cinco maneras básicas de organizar el discurso: problema-solución, causal, comparación-contraste, colección y descripción. Álvarez-Angulo (1996) redefine las posibles formas de presentación de la exposición y ofrece una relación que recoge también las aportaciones realizadas por Kintsch: definición-descripción, clasificación-colección, comparación-contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia.

No hay que olvidar que el objetivo de los textos expositivos es ofrecer explicaciones sobre algo, aportar datos nuevos sobre un tema, para lo cual, en el proceso de interacción con el receptor, el autor debe mantener un equilibrio entre lo que se supone que conoce el lector y la información nueva que le ofrece y, a la vez, saber dotar al texto de los mecanismos de cohesión y coherencia suficientes para que el lector pueda engarzar ambos. Esta necesidad se refleja en la abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales que van marcando las relaciones entre unos elementos y otros durante el desarrollo temático (coherencia local y global).

Las relaciones que los elementos organizadores establecen son las siguientes:

- relación de adición (marcas: *y, además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, por otra parte, por otro lado*, etc.);
- relación temporal (marcas: *luego, entonces, a continuación, antes, pronto, antes que, después que, al mismo tiempo, desde hace..., hasta hace...,* etc.);
- relación de causa-consecuencia (marcas: *por eso, por lo tanto, porque, en cambio, a pesar de, consecuentemente, pues, así que, de ahí (que), en resumidas cuentas, entonces, de forma que, de manera que, de modo que, de suerte que*, etc.);
- relación adversativa (marcas: *pero, aunque, a pesar de que, sin embargo, por otra parte*, etc.)
- relación de explicación (marcas: *es decir, o sea, esto es, a saber, o lo que es lo mismo, en otras palabras, mejor dicho*, etc.)
- construcción de hipótesis (marcas: *si..., entonces...,* etc.).

Además de los marcadores textuales, aparecen con frecuencia los organizadores intra-, meta-, e intertextuales:

- los organizadores intratextuales remiten a otra parte del texto (*cf. supra*);
- los organizadores intertextuales remiten a otro texto (citas);
- los organizadores metatextuales son los guiones, números, letras (para enumerar hechos, fenómenos, etc.), comillas, subrayados, paréntesis, etcétera.

Del resto de las formas lingüísticas y extralingüísticas del texto expositivo, se destacan los rasgos siguientes:

- utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos);
- uso endofórico de los deícticos;
- nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas;
- predominio del presente y del futuro; suelen abundar los verbos estativos, así como el copulativo *ser*;
- aparecen marcas de modalidad (*podría decirse..., cabría esperar..., probablemente...*) y perífrasis aspectuales;
- dominio de las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio;
- adjetivación especificativa, pospuesta y valorativa;
- preferencia por la construcción sintáctica clásica: sujeto-verbo-predicado;
- precisión léxica —significación unívoca— con profusión de tecnicismos y cultismos.

Clase de palabra dominante: el sustantivo (términos).

Es frecuente que en todas las secuencias aparezca la argumentación como base del contacto con el receptor.

Algunos teóricos la incluyen entre las secuencias; aquí la denominamos, por su presencia en el resto de las secuencias, *dimensión argumentativa*. A través de la argumentación, el autor fundamenta su opinión, premisa o tesis con respecto a un tema desarrollando ordenadamente una serie de razones a favor de su conclusión (marcas: *por tanto..., puede deducirse que..., un dato a favor de..., por ello..., como conclusión..., las razones por las cuales..., así pues..., esto apoya la idea que...,* etc.).

5. Aplicación

El lector fija un objetivo de lectura que guiará el acto de leer. La lectura no es la misma cuando se pretende analizar el texto para traducir que cuando se quiere evaluar/revisar una traducción o documentarse sobre un tema o sobre las características de una clase textual.

El objetivo marca la puesta en funcionamiento de determinadas estrategias; por ejemplo:

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

El objetivo de nuestra lectura va a ser la descripción de un texto como prototipo de una clase textual, con el fin de perfilar esquemas o muestras (crear modelos textuales globales y parciales) que puedan ser aplicados a otros textos de igual o parecida composición, al mismo tiempo el texto servirá de documentación básica sobre el contenido del tema.

Partimos de la base de que este tipo de actividad representa un material de gran valor para la creación de modelos textuales *globales y parciales*. El ejemplar textual que vamos a tomar como muestra es el que aparece en la página siguiente.

A. Modelo global o descripción del conjunto textual

- Función: informativa + directiva
[Se informa sobre un tema con el fin último de que el lector obre de una manera determinada.]
- Nivel situacional
Interlocutores:
Emisor: Fact Sheet National Center for Environmental Health Division o f Emergency and Environmental Health Service (con toda seguridad se trata de un texto derivado: traducción del inglés).
Canal de comunicación: Internet.
Receptor: público en general, no expertos.
Ámbito: médico.
Perspectiva: divulgativa.
Clase de texto: texto explicativo-instruccional.
- Tema: Norovirus: Datos sobre la presencia de los norovirus en los cruceros (Título).

Fact Sheet National Center for Environmental Health Division of Emergency and Environmental Health Services **NOROVIRUS**

Datos sobre la presencia de los norovirus en los cruceros
Norovirus

1. Los norovirus son un grupo de virus (anteriormente conocidos como virus similares al Norwalk) que pueden afectar el estómago y los intestinos. Estos virus pueden causar gastroenteritis, que es una inflamación del estómago y del intestino grueso. A la gastroenteritis se le conoce a veces como infección por calicivirus o intoxicación alimentaria, aunque no siempre sea causada por alimentos.

Al norovirus se le llama a veces "gripe estomacal", aun cuando no tiene nada que ver con la gripe (una enfermedad respiratoria común causada por el virus de la influenza).

2. Síntomas causados por los norovirus

- **Síntomas comunes:** vómito, diarrea y algunos calambres estomacales.
- **Síntomas menos comunes:** fiebre baja, escalofríos, dolor de cabeza, dolores musculares, náusea y cansancio

La enfermedad se presenta a menudo en forma repentina y la persona infectada puede sentirse muy mal. Normalmente, la enfermedad dura de 1 a 2 días. A menudo, los niños vomitan más que los adultos.

3. Lugares donde se encuentran los norovirus

Los norovirus se encuentran en las heces o en el vómito de la gente infectada y en las superficies infectadas que han sido tocadas por las personas enfermas. Los brotes ocurren más frecuentemente donde hay mucha gente reunida en un lugar pequeño como asilos de ancianos, restaurantes, eventos especiales y barcos de crucero.

4. Razones por las cuales se asocian los norovirus con los cruceros

- Los funcionarios de salud hacen seguimiento a las enfermedades que se presentan en los cruceros. Por esta razón, los brotes en los cruceros se detectan y reportan más rápidamente que los que ocurren en tierra firme.
- Vivir en espacios cerrados puede aumentar el contacto entre una persona y otra.
- La llegada de nuevos pasajeros podría causar la transmisión del virus a otros pasajeros y a la tripulación.

5. Cómo se transmiten los norovirus

Las personas se pueden infectar con el virus si:

- Consumen alimentos o beben líquidos infectados con los norovirus.
- Tocan superficies u objetos infectados con los norovirus y luego se tocan la boca, la nariz o los ojos
- Entran en contacto personal (con alguien infectado con los norovirus) al
 - estar presente cuando alguien está vomitando
 - compartir alimentos o comer con los mismos cubiertos
 - cuidar a una persona enferma
 - estrechar las manos de alguien
- No se lavan las manos después de utilizar el baño o después de cambiar pañales y antes de comer o preparar alimentos.

6. Las infecciones por norovirus no son generalmente graves

Los norovirus son altamente contagiosos, pero las infecciones no son generalmente graves. Es posible que las personas se sientan muy enfermas y vomiten con frecuencia o les dé diarrea y se deshidraten si no recuperan líquidos. La mayoría de las personas se recupera de 1 a 2 días y no sufren efectos de salud a largo plazo.

7a. Qué debe hacer si contrae un norovirus

Avise de su enfermedad al personal médico. Beba líquidos en abundancia Lávese las manos con frecuencia.

7b. Cómo prevenir los norovirus y evitar contagiar a otros

- Lávese las manos con frecuencia. Lávese las manos después de utilizar el baño o de cambiar pañales y antes de comer o preparar alimentos. Lávese las manos más a menudo si alguien en su casa está enfermo. Para leer consejos acerca de lavarse las manos, haga clic en el siguiente enlace: <http://www.cdc.gov/ncidod/op/handwashing.htm>
- Evite estrechar las manos de otras personas durante un brote del virus.
- Use desinfectante para manos a base de alcohol además de lavarse las manos.

Para más información, visite <http://www.cdc.gov/nceh/vsp/default.htm>, envíe un correo electrónico a la dirección: vsp@cdc.gov o llame a la línea de ayuda de los CDC para información al público al (888) 246-2857 (español), (888) 246-2675 (inglés), ó (866) 874-2646 (TTY).

Department of Health and Human Services
Centers for Disease Control and Prevention
Safer Healthier People™

29 DE ENERO DE 2004

- Organización externa:

Título

- 1 Definición del norovirus
- 2 Síntomas de la enfermedad
- 3 Dónde se encuentran los virus
- 4 Asociación norovirus-cruceros
- 5 Vías de transmisión de la infección
- 6 Grado de gravedad de ésta
- 7 Qué hacer en caso de contraer la enfermedad y cómo prevenirla.

En la organización externa cobran importancia las formas supralingüísticas, como el título y la denominación del organismo receptor, así como organizadores metatextuales: letra negrita para marcar el comienzo de cada una de las partes, uso de puntos y círculos para señalar algunos subapartados y organizadores intertextuales (remisión a otra página web).

- Organización interna: las secuencias son expositivas (por el tema, la función y los interlocutores), excepto la secuencia 7, que es claramente instruccional.

B. Modelos parciales o descripción de las secuencias

De las secuencias expositivas tomaremos la n.º 1 (tabla 2) como muestra.

Como modelo de secuencia instruccional, véamos la n.º 7 (tabla 3). Recuérdese que definíamos la secuencia instruccional como aquella mediante la cual se aconseja u ordena al receptor la realización de acciones o actividades varias. Los consejos se suelen ofrecer ordenados gráficamente y estructuralmente; en la secuencia presente hay claramente dos apartados, 7a y 7b:

6. Conclusión

La destreza de un lector maduro no se adquiere espontáneamente; se asienta en una práctica sostenida, en la que se van adquiriendo y aplicando conocimientos que se convierten en esquemas de fácil acceso, lo que permite una mayor disponibilidad de los recursos cognitivos para la tarea de la comprensión. En este trabajo hemos intentado poner de manifiesto la importancia de modelos de descripción textual como instrumento de apoyo para la comprensión, el recuerdo y la evocación.

Volviendo a las preguntas que formulábamos al principio, insistimos en la definición inicial que describía la lectura como un proceso complejo en el que intervienen numerosos

<p>Los <u>norovirus</u> <u>son</u> un grupo de virus (anteriormente conocidos como <i>virus similares al Norwalk</i>) que <u>pueden</u> <u>afectar</u> el estómago y los intestinos.</p>	<p>DEFINICIÓN-DESCRIPCIÓN CAUSA-CONSECUENCIA</p>	<p>VERBO (tiempo presente) COPULATIVO:son MODAL: pueden ---- TÉRMINOS: <i>norovirus, virus similares al Norwalk</i> SINTAXIS (orden tradicional) Oración subordinada especificativa</p>
<p>Estos virus <u>pueden causar</u> <i>gastroenteritis</i>, que <u>es</u> una <i>inflamación del estómago y del intestino grueso</i>. A la <i>gastroenteritis</i> <u>se le conoce</u> a veces como <i>infección por calicivirus</i> o <i>intoxicación alimentaria</i>, aunque no siempre <u>sea causada</u> por alimentos.</p>	<p>CAUSA-CONSECUENCIA DEFINICIÓN-DESCRIPCIÓN</p>	<p>VERBO (tiempo presente) MODAL: pueden causar COPULATIVO:es ESTATIVO:se (le) conoce VOZ PASIVA: sea causada ADVERBIOS TEMPORALES: a veces, no siempre SINTAXIS (orden tradicional) Oración subordinada explicativa</p>
<p>Al norovirus <u>se le llama</u> a veces “gripe estomacal”, aun cuando no <u>tiene</u> nada que ver con la gripe (una enfermedad respiratoria común <u>causada</u> por el virus de la influenza).</p>	<p>COMPARACIÓN-CONTRASTE COMPARACIÓN-CONTRASTE</p>	<p>MARCA ADVERSATIVA: aunque TÉRMINOS:<i>gastroenteritis, inflamación del estómago y del intestino grueso, infección por calicivirus intoxicación alimentaria.</i> VERBO (tiempo presente) ESTATIVOS: se le llama, tiene CONSTRUCCIÓN PARTICIPIAL: causada ADVERBIOS TEMPORALES: a veces MARCA ADVERSATIVA: aun cuando TÉRMINOS: gripe estomacal, virus de la influenza ORGANIZADORES METATEXTUALES: comillas y paréntesis.</p>

Tabla 2

<p>7a. Qué debe hacer si contrae un norovirus</p> <p>Avise de su enfermedad al personal médico. Beba líquidos en abundancia. Lávese las manos con frecuencia.</p> <p>7b. Cómo prevenir los norovirus y evitar contagiar a otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lávese las manos con frecuencia. Lávese las manos después de utilizar el baño o de cambiar pañales y antes de comer o preparar alimentos. Lávese las manos más a menudo si alguien en su casa está enfermo. Para leer consejos acerca de lavarse las manos, haga clic en el siguiente enlace: http://www.cdc.gov/ncidod/op/handwashing.htm • Evite estrechar las manos de otras personas durante un brote del virus. • Use desinfectante para manos a base de alcohol además de lavarse las manos. 	<p>PREGUNTA-RESPUESTA</p> <p>ORDENACIÓN LÓGICA: CONSECUENCIA-CONDICIÓN</p> <p>ORDENACIÓN CRONOLÓGICA: 1.º AVISE AL PERSONAL 2.º BEBA LÍQUIDOS 3.º LÁVESE LAS MANOS</p> <p>PREGUNTA-RESPUESTA</p> <p>ORDENACIÓN POR RANGO: 1.º LAVARSE LAS MANOS 2.º EVITAR CONTACTOS CON OTRAS PERSONAS 3.º USAR DESINFECTANTES</p>	<p>VERBO MODAL: debe hacer [deber de actuar en caso de que... (condicional: <i>si contrae un nuevo virus...</i>)]</p> <p>IMPERATIVO</p> <p>INFINITIVO</p> <p>IMPERATIVO ADVERBIOS O PREPOSICIONES TEMPORALES: con frecuencia, antes de, después de, más a menudo, durante</p> <p>MARCAS ADITIVAS: además de</p> <p>ORGANIZADORES INTERTEXTUALES</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 3

factores relacionados con el texto y con el lector. Existen diferentes grados de comprensión lectora, como existen también diferentes objetivos de lectura. Si un grado de comprensión es suficiente, lo determinará la finalidad que deba cumplir la lectura. La mejora de los resultados se consigue a través de actividades que fomentan o incrementan la motivación, las estrategias y la adquisición de esquemas de conocimiento. Entre estos últimos, se ha hecho especial hincapié en el estudio del texto desde la perspectiva de un modelo de descripción multinivel, que abarca la modalidad textual y se centra especialmente en la estructuración externa e interna del texto. El análisis de las estructuras secuenciales ofrece resultados relevantes para la generación de muestras textuales y, por tanto, para construir herramientas que favorecen la lectura y la traducción (en este último caso, sería preceptiva una comparación entre las características lingüísticas y extralingüísticas de las secuencias en las dos lenguas de trabajo). Los datos que caracterizan el texto especializado, dejando los conocimientos del dominio de especialidad aparte, son los referidos al conjunto de elementos que integran la secuencia expositiva tanto a nivel microestructural como morfosintáctico o léxico.

Bibliografía

Adam, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan Université.

Adam, J.-M. (1991): «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», *Etudes de linguistique appliquée*, 83 : 7-18.

Adamzik, K. (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübinga: Max Niemeyer.

Álvarez Angulo, T. (1996): «El texto espositivo-explicativo: su superestructura y características textuales», *Didáctica*, 8: 29-44.

Beaugrande, R. A. de, y W. Dressler (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. Trad. e introd. de Sebastián Bonilla.

Brinker, K. (1992): *Linguistische Textanalyse*. Berlín: E. Schmidt.

Bronckart, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours*. Lausana, París: Delachaux et Niestlé.

Bustos Gisbert, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad de Salamanca.

Ciaspucio, G. E. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Ciaspucio, G. E., e I. Kuguel (2002): «Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados». En: J.García Palacios y M.ª T. Fuentes Morán: *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Almar, pp.37-74.

Ciaspucio, G. E. (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA, Universidad Pompeu Fabra.

Dimter, M. (1999): «Sobre la clasificación de textos». En T. A. van Dijk (ed.): *Discurso y literatura*. Madrid: Visor, pp. 255-273.

Elena, P. (2000): «Tipología textual y traducción». En: J. J. Bustos Tovar et al.: *Lengua, discurso y texto*, t. I. Madrid: Visor Libros, pp. 1021-1033.

Elena, P. (2005): «Lingüística textual, gramática contrastiva y traducción: el tratamiento de la temporalidad (alemán/español)». En: P.

- Elena, y J. De Kock (eds.): *Gramática y traducción*. Salamanca: Universidad se Salamanca.
- Elena, P. (2006): «Tipología textual y secuencial para la traducción», *Estudios Filológicos Alemanes*, 10: 11-32.
- Escoriza, J. (1996): «El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos». En: J. Escoriza, J. A. González, A. Barca y R. González: *Psicología de la instrucción*, vol. 4. Barcelona: EUB, pp. 59-88.
- Escoriza, J. (1996): «Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura». En J. Escoriza, J. A. González, A. Barca y R. González: *Psicología de la instrucción*, vol. 4. Barcelona: EUB, pp. 89-132.
- Faber, P., y C. Jiménez (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.
- Göpferich, S. (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik*. Tübinga: Narr.
- González-Pumariiega, S., J. C. Núñez Pérez y M. García Rodríguez (2002): «Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora». En J. A. González-Pienda et al.: *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, pp. 117-140.
- Grobet, A., y L. Filliettaz (2000): «Die Heterogenität der Texte: Einige Fragen». En: K. Adamzik (ed.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübinga: Stauffenburg, pp. 77-89.
- Gülich, E., y W. Raible (1977): *Linguistische Textmodelle*. München: W.Fink.
- Heinemann, W. (2000): «Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens». En K. Adamzik (ed.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübinga: Stauffenburg, pp. 9-29.
- Heinemann, W., y D. Wieweger (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga: Max Niemeyer.
- Hernández Martín, A., y A. Quintero Gallego (2001): *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hurtado Albir, A (2001): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Isenberg, H. (1983): «Cuestiones de tipología textual». En: E. Bernárdez (ed.): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Jahr, S. (1996): *Das Verstehen von Fachtexten: Rezeption, Kognition, Applikation*. Tübinga: Narr.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krause, W.-D. (2000): «Text, Textsorte, Textvergleich». En: K. Adamzik (ed.): *Textsorten. Reflexionen und Analicen*. Tübinga: Stauffenburg, pp. 45-76.
- León, J.A. (1991): «La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo», *Infancia y Aprendizaje*, 56: 5-24.
- León, J.A. (2001): «Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación», *Signos*, 34: 113-125.
- León, J. A. (2003): «Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión». <www.indexnet.santillana.es/indexnet2003/primavera_2004/03jose.pdf>.
- León, J. A., e I. Escudero: «Procesamiento de inferencias según el tipo de texto». <web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/LEON%20Y%20/ESCUADERO.pdf>.
- Linke, A., M. Nussbaumer y P. R. Portmann (1994): *Studienbuch Linguistik*. Tübinga: Max Niemeyer.
- Macnamara, D. (2004): «Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector», *Signos*, 37 (55): 19-30.
- Marro, M., y A. Dellamea (2000): *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, 3.ª ed. Buenos Aires: Docencia.
- Otero Gutiérrez, J.: *Comprender y representar un texto en la memoria*. <www.monografias.com/trabajos14/comprender-texto/comprender-texto.shtml> [consulta: 1.6.2006].
- Parodi, G. (2005): «La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?», *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*, vol. I. Madrid: Visor, pp. 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.
- Scardamalia, M., y C. Bereiter (1984): «Development of strategies in text processing». En: H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso: *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T., y W. Kintsch (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Weinrich H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Weinrich, E. (1979): *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.



© Julio Jiménez