

Tipología textual y comprensión lectora en E/LE³²

Angélica Alexopoulou

Universidad Nacional y Kapodistria de Atenas

aalexop@isll.uoa.gr

1. La lingüística del texto y la tipología textual

Desde que se constituyó como disciplina científica a comienzos del siglo XX, la lingüística se dedicó durante décadas a estudiar el sistema lingüístico centrandose su estudio en la oración como máxima unidad de análisis. Sin embargo, tanto el estructuralismo con Ferdinand de Saussure como el generativismo con Noam Chomsky establecen la distinción entre *langue* y *parole* el primero y entre *competencia* y *actuación* el segundo, dejando constancia del habla concebido como acto individual en uso.

Recién a finales de los años '60 del siglo XX se traspasan los límites de la oración y empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio, con el nacimiento en las universidades europeas de la lingüística del texto, disciplina que desde sus inicios recibió la fuerte influencia de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística.

El texto en tanto producto de la actuación lingüística y de la interacción social se convierte en un concepto clave para esta rama de la lingüística y es así que surge la necesidad de clasificar la enorme cantidad de textos múltiples y variados con los que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. La preocupación dominante por explicar la naturaleza de los textos llevó a la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Desde 1972, año en el que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, los especialistas afirmaban: "una teoría

³² Publicado como Acta del 14o Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC), Atenas, 14-16 de octubre 2009. 66-74

de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles”.³³

Durante cuatro décadas el tratamiento de los tipos de texto se ha abordado de diferentes modos, han sido innumerables las propuestas de tipologías textuales, elaboradas desde varios ángulos y de acuerdo con la teoría dominante. No obstante, la construcción de una tipología textual que tome en cuenta todos los factores implicados en la configuración del texto no es tarea fácil y actualmente estamos lejos de afirmar que hay unanimidad al respecto.

2. El concepto de texto

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002: 95)* considera como texto:

Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, **no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto;**³⁴

Desde la perspectiva pragmática, el texto se concibe como una acción lingüística compleja. La definición que nos parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez (1982: 85) quien define el texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su **cierre semántico y comunicativo** y por su **coherencia**, debida a la **intención comunicativa** del hablante de crear un texto íntegro, y a su **estructuración** mediante dos conjuntos de reglas: las de **nivel textual** y las del **sistema de la lengua**.

De esta definición del texto se desprende claramente su triple dimensión:

- **Dimensión comunicativa:** el texto es el producto de una actividad social y el resultado de la interacción entre el hablante y el oyente, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo.
- **Dimensión pragmática:** todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. Se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos, situacionales o sociales, del uso de la lengua (los participantes, el lugar

³³ Citado en Ciapuscio (1994: 15)

³⁴ El subrayado es nuestro.

social donde se produce el texto (ámbito de uso: personal, público, profesional, académico).³⁵

- **Dimensión estructural:** el texto tiene una organización interna y se atiene a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado.

2.1 Las regularidades del texto

El punto de mira en la lingüística textual son las regularidades que se pueden observar en cuanto a la organización de los textos. Dichas regularidades se manifiestan a través de dos tipos de estructuras (Van Dijk 1980):

- la *macroestructura* (contenido textual): se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí y
- la *superestructura* (esquema textual global): es la estructura formal que representa la distribución de los contenidos según un orden y varía para cada tipo textual.

A nivel oracional el texto estructura sus elementos a través de la *microestructura* (o planos de organización textual) que corresponde a la coherencia semántica entre las oraciones.

Durante el proceso de interpretación de un texto estos modos de organización global de la información son muy útiles porque orientan al lector en la construcción del significado. Por otro lado, según Adam (1992), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales, puesto que al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema (narrativo, descriptivo, expositivo argumentativo). En cuanto a la macroestructura, es la que nos permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los asuntos tratados. La macroestructura de una carta comercial y la macroestructura de una carta de amor son dos ejemplos significativos.

³⁵ Teniendo en cuenta criterios contextuales los textos se clasifican según los **ámbitos de uso** o **espacios sociales** en los que se produce el proceso comunicativo (ver MCER, cap. 4.1.).

3. Géneros y tipos

Cuando se trata de clasificar los textos, a menudo se utilizan indistintamente los términos *tipo* y *género*. A nuestro modo de ver, la distinción terminológica es necesaria tanto por razones que atañen a la esencia de la cuestión como por razones metodológicas y didácticas. Intentaremos explicar en qué se diferencian estos dos términos.

Cuando se alude al concepto de género es imposible obviar la gran contribución de Mijail Bajtín quien desde la década de los '50 del siglo XX formuló la teoría de los *géneros discursivos*. Como señala Ciapuscio (1994:14):

“Bajtín, desde una perspectiva semiótico-social, ha realizado uno de los mayores aportes al estudio de la temática al introducir el concepto de género discursivo en tanto **conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada**. Su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión y preocupación por el contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos ya en las primeras décadas de este siglo, lo han convertido en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales”.

Los planteamientos de Bajtín siguen vigentes hoy en día, a la luz de la lingüística textual y del análisis del discurso, cuando apunta (1979: 248):

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma”.

De hecho, diariamente producimos una gran variedad de textos que varían según los casos: es diferente una conversación de un debate televisivo, una carta o un mensaje de correo electrónico, una novela o el resumen de un libro. Cada texto tiene una serie de rasgos lingüísticos propios y unas funciones particulares que permiten distinguir un cuento, una carta o un anuncio. Todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros.

Los géneros son formas discursivas convencionales conformadas históricamente en una cultura determinada. Se van constituyendo a lo largo de la historia de una comunidad lingüística como prácticas sociales con valor funcional. Son, por lo tanto, productos socioculturales y como tales se reconocen fácilmente entre los miembros

de una comunidad. Son hechos comunicativos que suceden en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una clara finalidad, por ejemplo, la de informar, persuadir, divertir, etc. Estas normas y convenciones, que están definidas institucionalmente, determinan las elecciones lexicogramaticales y la organización del texto. Por ejemplo, una persona que escribe una carta para solicitar trabajo, deberá producir un texto con una macroestructura (contenido textual) y una superestructura (esquema global) adecuadas, según las normas del género "carta formal".

Los **géneros** pertenecen a una tradición, sin embargo es una realidad sujeta a variación, es decir pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales (es lo que explica la aparición de géneros nuevos, como los géneros electrónicos: *chat*, *foro de discusión*, *e-mail*). En cambio, los **tipos** son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables y por lo tanto constituyen un repertorio cerrado de formas, según las particularidades de cada tipo.

4. El proceso de comprensión lectora

La comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas que actualmente, desde la perspectiva de la psicolingüística (Goodman 1984, van Dijk y Kintsch 1978, 1983) ha dejado de ser considerada una actividad pasiva que exigía del lector una mera capacidad para descodificar una serie de grafemas.

La lectura, lejos de ser un proceso mecánico, es una habilidad en la que el lector participa activamente en el proceso de construcción de sentido del texto implicándose en una actitud activa y cooperante gracias a sus conocimientos previos que lo orientan para hacer predicciones y procesar toda la información implícita necesaria con el objetivo de lograr una unidad textual coherente.

Partimos del supuesto de la psicolingüística de que los significados son contruidos mediante los mecanismos interpretativos que el lector moviliza. Durante la actividad lectora se activan estrategias cognitivas que interactúan simultáneamente para reconstruir los niveles de estructuración del texto. Se trata de operaciones mentales que el lector pone en marcha frente a lo desconocido y que permiten inferir, relacionar, generalizar, contextualizar, construir estructuras y

modelos que dan la posibilidad de interpretar el texto "representado" mentalmente en la L1 (Mayor 2000).

Todas estas actividades que el lector lleva a cabo frente a lo desconocido son las denominadas estrategias inferenciales que conducen a la construcción de los significados. Según Sacerdote y Vega (2005: 42):

Podemos definir la inferencia como el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido.

Como apunta Gaonac'h (2000) la lectura consiste en emitir hipótesis acerca del significado del texto, unas hipótesis que el lector somete constantemente a examen confrontándolas con los datos del texto. Se hace patente, por lo tanto, el papel primordial que adquiere el lector en tanto intérprete del texto. Desde este punto de vista, el lector no solamente interpreta el texto de su autor sino que además reconstruye otro texto, modificando el original y enriqueciendo su propio mundo. Algunos estudiosos llegan a afirmar que lo que el lector aporta al texto puede ser más importante todavía que lo que encuentra en él (Grellet, 1981).

Esta manera de abordar la comprensión lectora se ve favorecida por el enfoque descendente (*top-down*), un modelo de lectura que supone un procesamiento de arriba hacia abajo, en el que el lector, partiendo de su propia experiencia y usando sus conocimientos textuales, paratextuales y extratextuales, pone en marcha estrategias inferenciales y hace predicciones acerca del significado del texto. Lo aborda primero como una globalidad, comenzando por los aspectos más generales del texto (títulos, idea de cada párrafo) para adentrarse más adelante en los aspectos puntuales del texto.

Sintéticamente, podríamos decir que la comprensión es el resultado de la interacción entre las pistas que proporciona el texto -tanto textuales como paratextuales (utilización de distintos tipos de letra, ilustraciones, disposición gráfica)- y el conocimiento preexistente del lector gracias a su experiencia comunicativa y social acerca del tema que aborda el texto y de su organización discursiva.

Al tratarse de una L2, el aprendiente cuenta con una gran ventaja, puesto que se supone que todos estos mecanismos involucrados en la comprensión lectora, así

como el conocimiento del mundo, han sido previamente adquiridos a lo largo del contacto con todo tipo de textos en la LM y en otra(s) L2, lo que nos permite postular la hipótesis de la universalidad de las gramáticas textuales que constituirían un marco para el aprendiente en el que se podría apoyar para leer en una L2 (Gaonac'h 2000).

Se espera, por lo tanto, que este tipo de conocimiento preexistente estratégico y extratextual sea casi automáticamente transferido de la L1 a la L2. No obstante, aunque es cierto que una serie de conocimientos son fácilmente transferibles (conocimientos textuales y pragmáticos, estrategias de comunicación, etc.), estudios empíricos han demostrado que los conocimientos previamente adquiridos (textuales y experiencias) no garantizan necesariamente una competencia lectora eficaz.

De hecho, la dimensión más fácilmente transferible de la L1 a la L2 es la textual. Como señala Bordón (2000: 113): "un aprendiz de E/LE que está acostumbrado a leer en lengua materna diferentes tipos de textos y que es capaz de reconocer e interpretar fácilmente estructuras formales, podrá transferir estas habilidades a la lectura de un texto en lengua extranjera".

5. Comprensión lectora y tipología textual

Si es verdad que el lector tiene un papel activo en el proceso de comprensión del texto, por otro lado, el texto, gracias a los tres tipos de estructuras ya mencionados, orienta la comprensión y no permite la construcción de cualquier significado. En otras palabras, el propio texto impone sus restricciones y una de ellas sería la de reconocer el tipo y género textuales al que pertenece.

A la hora de acercarse a un texto escrito, la noción de género nos parece crucial, puesto que uno de los presupuestos para su interpretación por parte del lector depende de su capacidad de relacionarlo con un género textual reconocible para él gracias a su experiencia tanto comunicativa como social. Podríamos afirmar que el reconocimiento del género textual, siendo una de las pistas más importantes que el propio texto proporciona al lector, determinará los caminos a seguir para dotarlo de sentido, permitiéndole al receptor que acceda al significado y reconstruya su sentido.

Para lograr este objetivo, el lector moviliza su saber sobre géneros, es decir un saber específico relacionado con la producción y la interpretación de tipos y géneros textuales con arreglo a sus exigencias. El conocimiento de los géneros discursivos le permite al lector descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que sirven de soporte al texto, le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje, "se presentan como horizonte de expectativas" (Loureda, 2003: 32). Este saber que capacita al lector / receptor del texto para actuar en distintas esferas comunicativas es el que hace que sea capaz de reconocer un aviso publicitario, un artículo de opinión, una tira cómica, una noticia, una receta de cocina o una ponencia en un congreso.

Aquí nos parece muy importante destacar el concepto de *función* que desde la perspectiva pragmática, es decir de la lingüística orientada al hecho comunicativo, es el criterio que determina el género textual. Según Brinker (1988: 17, en Ciapiuscio 2005) el texto tiene un carácter accional y "describe una sucesión limitada de signos lingüísticos, que es coherente en sí y que en tanto una totalidad señala una función comunicativa reconocible". Como explica Ciapiuscio (1994: 67): "La función textual (propósito comunicativo del productor) sería una instrucción para el oyente sobre el modo en que debe entender el texto. Este concepto se corresponde con el de acto de habla y, como él, tiene un carácter intencional y convencional". Por consiguiente, la función es la que designa el tipo de contacto entre los dos participantes del acto comunicativo.

Inspirado en la tipología ilocutiva de Searle, Brinker propone cinco funciones textuales de las que se derivan distintos tipos textuales con sus correspondientes géneros:

FUNCIÓN TEXTUAL	TIPO TEXTUAL	GÉNEROS
<i>informativa</i>	<i>informativo</i>	noticia, informe, reseña
<i>de contacto</i>	<i>de contacto</i>	agradecimiento, condolencias
<i>apelativa</i>	<i>apelativo</i>	aviso, comentario, ordenanza
<i>obligativa</i>	<i>obligativo</i>	contrato, garantía, compromiso
<i>declarativa</i>	<i>declarativo</i>	testamento, bautismo

Es obvio que un lector que no es capaz de reconocer la intención comunicativa que el emisor desea transmitir a través del género textual, fracasará en su intento de interpretar el texto.

5. Hacia una tipología

Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas. Hay dos milenios y medio de reflexión sobre los tipos de texto. Aristóteles en su *Retórica* propuso un primer modelo para el análisis del discurso mediante textos y se considera el precursor de la lingüística textual. Hoy en día, después de cuatro décadas de reflexión teórica y hasta cierto punto empírica no hay unanimidad, pero podemos contar con unas cuantas propuestas valiosas.

De la gran variedad de modelos propuestos, a nuestro modo de ver, destacan los modelos tipológicos de Werlich y de Adam, por dos razones: a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia lectora de los aprendientes de E/LE.

Werlich (1975)³⁶ propone una tipología basada en las estructuras cognitivas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva ("modos de abordar la realidad") con la dimensión lingüística ("modos de representar la realidad") reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales:

- **base descriptiva:** relacionada con la percepción del espacio
- **base narrativa:** relacionada con la percepción del tiempo
- **base expositiva:** explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas)
- **base argumentativa:** expresa una toma de posición o un juicio de valor
- **base instructiva:** indica acciones para el comportamiento del hablante.

Werlich fue el primero en señalar que las bases textuales se organizan en secuencias, puesto que no son homogéneos. Esta idea la recoge y la elabora Adam en su propuesta de clasificación de *secuencias textuales prototípicas*.

³⁶ Ver Ciapuscio (1994, 2005), Calsamiglia y Tusón (1999), Coirier *et al.* (1996).

Adam (1992, 2005) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No existen tipos puros, por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich):

- **La secuencia descriptiva**
- **La secuencia narrativa**
- **La secuencia expositiva**
- **La secuencia argumentativa**
- **La secuencia diálogal**

Es importante subrayar que en la teoría de Adam los modelos superestructurales son modelos tipológicos que controlan la producción y la comprensión de los textos.

CONCLUSIÓN

Las aportaciones de la lingüística textual y de las tipologías textuales han cambiado nuestra manera de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüísticas, entre ellas de la comprensión lectora. Pensamos que dichas aportaciones son sumamente importantes para una comprensión efectiva. En los manuales didácticos la incorporación de tipologías textuales y el acercamiento a una variedad lo más nutrida posible de géneros es una realidad. Creemos que el saber sobre géneros textuales además de contribuir a optimizar los procesos de adquisición de una L2, puede impulsar la habilidad receptiva de los hablantes tanto nativos como no nativos y favorecer el contacto con la lectura, herramienta indispensable para comunicar y aprender.

Puesto que en el ámbito hispanohablante no contamos con un número suficiente de investigaciones, sería interesante realizar estudios empíricos sobre tipos y géneros discursivos y su influencia en la comprensión lectora de aprendientes griegos de español como LE.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, JEAN-MICHEL (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

- _____ (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand-Colin.
- BAJTÍN, MIJAÍL (1979): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BORDÓN, TERESA (2000): "La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE", *Carabela*, 48, pp.111-136.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, HELENA y TUSÓN VALLS, AMPARO (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CIAPUSCIO, GUIOMAR ELENA (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Cátedra de Semiología.
- _____ (2005): "La noción de *género* en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", *Revista Signos*, Valparaíso, 38 (57), pp. 31-48.
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100003&script=sci_arttext
- COIRIER, PIERRE, GAONAC'H, DANIEL y JEAN-MICHEL PASSERAULT (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- GAONAC'H, DANIEL (2000): «La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 13, pp.5-14.
- GRELLET, F. (1981): *Developing reading skills*, Cambridge, CUP.
- LOUREDA LAMAS, OSCAR (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco Libros.
- MAYOR, JUAN (2000): "Estrategias de comprensión lectora", *Carabela*, 48, pp.5-23.
- SACERDOTE, CAROLINA ANA y VEGA, ANA MARÍA (2005): "Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora", en *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, ed. L. Cubo de Seberino, Córdoba, Comunicarte, pp.39-61.
- VAN DIJK, TEUN (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- VAN DIJK, TEUN y KINTSCH, WALTER (1978): "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- _____ (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

