

# **Propuesta de utilización de modelos textuales definidos culturalmente para la enseñanza de la lectura en inglés y español**

Dr. Fernando Trujillo Sáez

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

## 1. Introducción

La comprensión lectora es un proceso psicolingüístico de gran complejidad. Sánchez Miguel (1989:51) presenta el siguiente listado de procesos implicados en la comprensión de un texto, realizados todos en ellos en tiempo real: Analizar perceptivamente las señales, reconocer dichas señales, atribuir un significado a las señales escritas, organizar estos significados en proposiciones, reconstruir las relaciones entre tales proposiciones, extraer el significado general de una secuencia de proposiciones, asignar esas macroproposiciones a una categoría funcional y construir un modelo de la situación en la que los hechos denotados tengan o posean alguna virtualidad.

Es decir, la lectura es un camino desde la señal gráfica hasta la creación de un modelo mental que da sentido a la expresión verbal codificada. Belinchón, Igoa y Rivière (1994:470) lo han resumido de la siguiente forma: “La comprensión del discurso es una función referencial muy compleja que, partiendo de un conjunto de oraciones, produce un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas, y en una segunda fase (no necesariamente secundaria a la primera ni en un plano temporal ni en uno psicológico), elabora una trama de intenciones, a partir de las ideas o proposiciones.” Es decir, la lectura no es un proceso únicamente de descodificación, sino de inferencia y creación de hipótesis de sentido de las proposiciones y de las intenciones que subyacen a estas.

Tres conceptos, procedentes de los trabajos de Van Dijk (1983), se han utilizado para analizar y resumir estos procesos. La microestructura es la organización de la información en la oración, normalmente articulada en el par tema-comentario. La macroestructura representa el núcleo temático del texto en su globalidad. La

superestructura, por último, es el esquema del texto, formado por unidades de significado funcionales e intencionales; será éste el que aquí nos ocupe, pues a partir de este último concepto derivaremos la noción de “modelo textual”, eje de nuestro trabajo.

En estas páginas pretendemos profundizar en la utilización de lo que llamaremos “modelos textuales” en la enseñanza de la lectura en inglés y en español. Nuestra intención no es sólo añadir algún dato al debate sobre la utilidad de estos modelos textuales, estudiada y confirmada por diversos autores, sino considerar, por un lado, la necesidad de investigar la posible vinculación cultural de estos modelos y, por otro lado, ofrecer modelos textuales válidos para ambas lenguas.

## 2. Definición de los modelos textuales

Encontramos varias definiciones de “modelo textual”. Así, Drop (1987:308) lo define como “un esquema (aunque no convencional) de una sucesión de (macro-) actos verbales, a fin de conseguir un “hilo” para el texto”. Los tres rasgos principales de esta definición son el carácter esquemático de los modelos, su composición en actos verbales de alto nivel y su funcionalidad discursiva para favorecer la coherencia del texto.

En el interesante libro *Modelos textuales* de Margarida Bassols y Anna M. Torrent (1997), sorprendentemente, no aparece ninguna definición del concepto “modelo textual”. Sin embargo, sí aparece una definición de “secuencias textuales”, las cuales, según el desarrollo del análisis presente a lo largo del libro, parecen coincidir con los “modelos textuales” aquí discutidos: una secuencia textual es una “entidad relativamente autónoma, dotada de organización, que forma parte de un texto.” (ibid., 1997, 218) Según las autoras, las secuencias textuales se encuentran entre los párrafos y los textos, y están formadas por macroproposiciones; el problema es que las macroproposiciones tampoco aparecen definidas en el libro. Sí es interesante que las autoras recojan la clasificación en cinco tipos de secuencias textuales, tomada de Adam (1992): narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógicoconversacional.

Por nuestra parte, en otros trabajos (Trujillo Sáez, 1999:640; 2000; en prensa *b*; en prensa *c*) hemos presentado una definición de “modelo textual”. Entendemos por modelos textuales unos esquemas cognitivos y textuales, definidos culturalmente, que se aplican dentro de los procesos de escritura y lectura de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa.

En primer lugar, creemos que los modelos textuales no sólo tienen realidad textual sino realidad cognitiva. En ese sentido, compartimos las ideas de Van Dijk (1983) acerca de las que él denomina superestructuras: “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.” (ibid., 144)

Mercedes Belinchón, José Manuel Igoa y Ángel Rivière (1994, 670) resumen la validez de esta idea:

Desde el punto de vista del oyente, las superestructuras, que están estrechamente vinculadas a otras unidades de representación esquemática de las acciones e interacciones sociales como los marcos o los guiones, proporcionan una base de conocimiento relativamente invariable en condiciones normales que facilita la realización de inferencias causales tanto “hacia delante” como “hacia atrás” y tanto durante la comprensión de textos orales como escritos. Desde el punto de vista del hablante, las superestructuras determinan jerárquicamente algunas de las decisiones iniciales de la planificación de sus discursos: por ejemplo, influyen sobre la selección de las unidades temáticas centrales del discurso (los tópicos) y sobre la ordenación lineal y jerárquica de los subtópicos en el texto.

Es decir, las superestructuras facilitan tanto la recepción e interpretación de los textos como su producción, aportando esquemas de pensamiento útiles.

Sin embargo, si bien los modelos textuales comparten este rasgo con las superestructuras, creemos importante afirmar que éstos tienen una clara base textual y no sólo cognitiva. En este sentido, los modelos textuales están relacionados con los llamados “géneros discursivos”, tal y como los define Swales (1990: 58). Los rasgos fundamentales de los géneros discursivos, de los cuales también participa la noción de “modelo textual”, son la intención comunicativa y el carácter cultural, así como la cualidad de poder determinar las elecciones lingüísticas y temáticas permitidas, características éstas que reconocemos en los modelos textuales.

Así pues, los modelos textuales combinan el carácter cognitivo y el carácter textual, siendo así su definición más amplia que la de términos como “superestructura” o “género”, utilizados normalmente en análisis textual y, frecuentemente en el caso del concepto de género, para textos con una clara función dentro de una estructura cultural, es decir, dentro de contextos profesionales o académicos muy concretos (el informe académico-investigador, las cartas de referencia, las editoriales de un periódico, etc.).

La noción de “modelo textual” es relevante tanto para el lector como para el escritor. El escritor utiliza los modelos textuales en la fase de planificación de la escritura en interacción con la información que almacena en su memoria. El lector los utiliza en la comprensión del texto creando hipótesis acerca de los significados y las intenciones del escritor; Bajtín (1998:268) explica la función de los géneros discursivos:

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso.

Por último, los modelos textuales pueden estar definidos culturalmente. Esta parece ser una de las conclusiones de treinta años de estudios en el campo de la Retórica Contrastiva (Leki 1991, Connor 1996, Trujillo en prensa *a*), una corriente de investigación que se abre en 1966 con el artículo de Robert B. Kaplan, “Cultural thought patterns in intercultural education”.

Los principios básicos de la Retórica Contrastiva los expone Ulla Connor (1996:5) con claridad: El lenguaje y la escritura son fenómenos culturales y, como consecuencia directa, cada lengua tiene convenciones retóricas que le son únicas. La Retórica Contrastiva es, por tanto, una toma de postura ante la diversidad lingüística. Frente a dos textos escritos en dos lenguas distintas se pregunta cómo son esos textos, especialmente en el nivel discursivo-textual, para hallar qué similitudes y diferencias presentan. En el caso de que aparezcan diferencias, la Retórica Contrastiva pretende encontrar la causa, ya sea ésta histórica, cultural o lingüística, para intentar

posteriormente hacer propuestas metodológicas para una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta las peculiaridades de los textos en ambas lenguas.

Así pues, dada la importancia de los modelos textuales en la producción y en la comprensión de los textos, parece especialmente relevante estudiar la determinación cultural de estos modelos. Si escritores y lectores hispanohablantes y angloparlantes utilizan convenciones retóricas distintas, podemos encontrarnos con que exista una transferencia, que puede ser interferencia, de una lengua a la otra en contextos de enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera. Por todo ello, creemos que la investigación en modelos textuales y su definición cultural está más que justificada.

### 3. Un ejemplo de modelo textual definido culturalmente

Nuestra intención, por tanto, es estudiar, en primer lugar, si los textos escritos por hispanohablantes y angloparlantes responden a algún modelo textual identificable y, en segundo lugar, comparar estos modelos ente sí. En ningún momento intentamos generalizar estos modelos más allá del alcance de nuestra muestra. No sería razonable plantear que con estos modelos podemos cubrir la totalidad de los textos argumentativos, expositivos o narrativos, aunque tampoco negamos que tengan un cierto valor prototípico y que sean un punto de partida para la reflexión. Sería necesario, por tanto, ampliar la muestra tanto en número de participantes como en variedad de enunciados y problemas de escrituras para conocer el alcance de estos modelos que a continuación presentamos.

Sin embargo, creemos que este tipo de investigación es de gran importancia, entre otras razones, a la vista de los resultados de investigaciones del proceso de escritura. Así, por ejemplo, Jones y Tetroe (1987) afirman que los escritores usan las mismas estrategias de planificación en su primera y su segunda lengua. Dentro de la Retórica Contrastiva podemos comentar el trabajo de Ann Raimes (1987), que estudió las estrategias de escritura de estudiantes no angloparlantes y angloparlantes. Su conclusión fue, también, que las estrategias compositivas son similares en la primera y en la segunda lengua o la lengua extranjera. Si esto es así, parece interesante descubrir cuáles son los modelos textuales utilizados en la producción de textos en inglés y español para diseñar posteriormente una aplicación pedagógica de estos hallazgos.

Para ello solicitamos (Trujillo Sáez, 2000) a un grupo de escritores españoles (doce participantes) y a otro grupo de escritores americanos (once participantes) que

redactaran tres textos: un texto argumentativo, un texto expositivo y un texto descriptivo. Estos textos fueron evaluados por cuatro evaluadores para elegir entre los textos aquellos mejor evaluados. A partir del análisis de estos textos, hemos definido un modelo textual argumentativo, un modelo textual expositivo y un modelo textual narrativo, con los cuales hemos estudiado el resto de los textos.

Para el análisis de estos tres tipos de textos se han desarrollado diversos modelos, pero nosotros hemos preferido no partir de una de estas descripciones generales, sino de una teoría que nos permitiera analizar los textos por medio de un juego de categorías lo suficientemente amplias y generales, pero específicas y claramente definidas como para servir a textos diferentes provenientes de dos lenguas distintas. La teoría a la que nos referimos es la *Teoría de la Estructura Retórica* de Mann y Thompson (1988).

Esta teoría pretende describir las relaciones entre las distintas partes del texto en términos funcionales, tanto si estas relaciones aparecen señaladas gramatical o léxicamente como si no es así. Para ello utiliza cuatro elementos: relaciones, esquemas, aplicaciones de esquemas y estructuras. Las relaciones son los lazos que se crean entre dos bloques de texto. Los esquemas son patrones que sirven para analizar el texto en términos de relaciones. La aplicación de los esquemas son los ejemplos reales de los esquemas y las estructuras de los textos son uniones de esquemas aplicados. En nuestro análisis utilizamos la terminología de las relaciones textuales para descubrir los esquemas de los textos españoles y americanos. Han sido necesarias ciertas adaptaciones y ampliaciones del catálogo de relaciones que Mann y Thompson (1988) propusieron, pero los mismos autores ya preveían esta posibilidad cuando afirmaban que este catálogo no era una lista cerrada (Trujillo Sáez 2000).

Con los datos de los textos y el método de análisis de la Teoría de la Estructura Retórica de Mann y Thompson, descubrimos tres modelos textuales. Por razones de espacio sólo presentaremos aquí el modelo textual argumentativo, de cuya génesis y análisis ya informamos con detalle en dos recientes artículos (Trujillo Sáez, en prensa *b* y *c*).

El modelo textual argumentativo consta de seis esquemas:

1. La Justificación, que aumenta la disposición del lector a aceptar el derecho del escritor a presentar las tesis del texto.

2. El Problema, que representa la tesis central del texto en forma de problema a resolver.
3. La Elaboración, que sirve para presentar detalles adicionales acerca de la tesis.
4. La Solución, que propone el procedimiento para solucionar el problema.
5. El Resultado deseado, que presenta la consecuencia de la solución.
6. La Motivación, que provoca un mayor deseo por parte del lector de realizar la acción presentada en la tesis.

Estos esquemas forman un modelo textual. Éste responde a la necesidad argumentativa de convencer y persuadir al lector para que resuelva el problema enunciado mediante las soluciones propuestas, lo cual es, según la definición de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), el sentido de la argumentación.

Además, estos esquemas presentan lo que Swales denomina un “move-step analysis” (Swales 1990:140-8). Nuestros esquemas son los movimientos en la terminología de Swales, el cual reconoce una serie de pasos por debajo de éstos, que nosotros llamaremos sub-esquemas o esquemas de segundo rango. Estos sub-esquemas no aparecen en todos los textos, pero en todos los casos se ha comprobado que aquellos textos que los incorporan han obtenido mejores calificaciones.

Así, el esquema JUSTIFICACIÓN, en el cual se pretende aumentar la disposición del lector a aceptar el derecho del escritor a presentar las tesis del texto, está formado por dos sub-esquemas, Definición y Carácter. El primero de ellos define el tema del texto como una cuestión que preocupa tanto al lector como al escritor, normalmente utilizando términos con marcado sentido evaluador. En los textos analizados se usan, entre otros, términos como “problemática / problema / problem”, “vicisitudes”, “preocupación”, “idea” o “queja”. El segundo sub-esquema muestra a quién afecta el problema, que en los textos analizados varía entre lo personal, lo local y lo colectivo.

El esquema PROBLEMA no presenta sub-esquemas, pues es la expresión del tema de la argumentación. Normalmente se caracteriza por la brevedad, pues suele constar de una sola oración (aunque hay algunos ejemplos con más de una oración).

El esquema ELABORACIÓN, en el cual se presentan detalles adicionales acerca de la tesis, contiene dos sub-esquemas, Alcance y Causa-Consecuencia. El sub-esquema Alcance define el ámbito geográfico en el cual surge el problema, por ejemplo, “fumar

(PROBLEMA) en lugares públicos (ELABORACIÓN-Alcance)”. El segundo sub-esquema, Causa-Consecuencia, muestra cuál es la causa del problema y cuál es su consecuencia. Por ejemplo, “los niños no pueden jugar (PROBLEMA) porque está todo muy sucio (ELABORACIÓN-Causa), lo cual los obliga a ir a algún patio lejano (ELABORACIÓN-Consecuencia).

El esquema SOLUCIÓN tiene dos sub-esquemas, Propuesta y Explicación. En la Propuesta se expone claramente cuál es la solución para el problema presentado en el texto y en la Explicación se dan detalles más concretos acerca de la Propuesta. Por ejemplo, para solucionar el problema del tabaco se propone crear “horas sin tabaco en los bares (SOLUCIÓN-Propuesta) durante las cuales las tapas serían gratis y la bebida costaría la mitad (SOLUCIÓN-explicación)”. De los dos sub-esquemas presentados sólo el sub-esquema Propuesta es obligatorio.

El esquema RESULTADO presenta la consecuencia de la solución utilizando el sub-esquema Predicción, en el cual, mediante un uso intensivo de recursos lingüísticos como los tiempos de futuro, los verbos modales o las condicionales, se pretende mostrar qué ocurrirá si se acepta la solución.

Por último, el esquema MOTIVACIÓN incluye dos sub-esquemas, Presión sobre el agente y Deseo. El primero de ellos intenta mostrar que es obligación del agente-lector al que se dirige el texto solucionar el problema, mientras que el segundo muestra la pretensión del escritor de que se solucione el problema y de que su texto sirva de estímulo para promover el cambio.

El segundo paso es comparar la utilización de este modelo en las dos lenguas otorgando a cada esquema del modelo una puntuación. En la prueba piloto realizada previamente y presentada en Trujillo Sáez (en prensa *b*), descubrimos que el análisis del modelo textual era más ajustado si asignábamos distintas puntuaciones a cada sub-esquema. Esa es la metodología que hemos seguido: En JUSTIFICACIÓN, el sub-esquema Definición, que refuerza el sentido general de la JUSTIFICACIÓN, ha recibido 1 punto y el sub-esquema Carácter, que sólo añade un detalle adicional a la definición del problema, ha recibido 0,5 puntos. El esquema PROBLEMA ha recibido 1 punto, pues no consta de ningún sub-esquema. El esquema ELABORACIÓN está formado por dos sub-esquemas: Alcance, que sólo localiza el problema, ha recibido 0,5 puntos, y Causa-Consecuencia, que posee mayor capacidad explicativa acerca del origen del problema y sus posibles soluciones, ha recibido 1 punto. El esquema



SOLUCIÓN consta de dos sub-esquemas, Propuesta y Explicación; si sólo aparece Propuesta ha recibido 0,5 puntos y si aparecen los dos 1 punto. El esquema RESULTADO está formado por el sub-esquema Predicción y ha recibido 1 punto. El esquema MOTIVACIÓN consta de dos sub-esquemas, Deseo, que ha recibido 1 punto por colaborar más claramente a la misión de la MOTIVACIÓN, y Presión sobre el agente, que ha recibido 0,5 puntos por provocar una situación de tensión que no favorece tan claramente a la función del esquema donde aparece.

El resultado es bastante clarificador: La media de puntuación del modelo textual argumentativo en español es de 3,75 puntos (desviación estándar, 1,07) frente a una media de 3,68 (desviación estándar, 1,03) de los textos en inglés. El nivel de significación de la prueba t de Student es de 0,899, por lo que no podemos afirmar que existan diferencias significativas entre las medias de los dos idiomas. Además, para validar estos modelos se hizo un estudio estadístico de la correlación entre la presencia del modelo textual y las calificaciones obtenidas en la evaluación, obteniéndose un índice de correlación de Pearson de 0,886, lo cual demuestra una fuerte relación lineal entre la utilización del modelo textual argumentativo y la calidad del texto.

#### 4. Conclusión

Nuestro objetivo en este trabajo era estudiar la vinculación cultural de los modelos textuales y, si era posible, ofrecer un modelo textual válido para ambas lenguas y utilizable en el aula de lengua española y de lengua inglesa. Hemos presentado, por ello, el modelo textual argumentativo, presente en los textos tanto en inglés como en español, y que puede servir, por tanto, para la enseñanza de la lectura (y la escritura también) en contextos de primera o segunda lengua.

Con esta investigación, además, despejamos el posible riesgo de interferencia entre el modelo textual argumentativo en inglés y en español, dado que las pruebas realizadas confirman que no hay diferencias entre las dos lenguas. Por tanto, podemos afirmar que es factible favorecer la transferencia positiva del modelo textual de la primera a la segunda lengua, actuando los profesores de lengua española e inglesa conjuntamente en la explicación y práctica de este modelo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1992): *Les texts: Types et prototypes*. París: Nathan.
- BAJTÍN, M.M. (1998): "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BASSOLS, M. Y TORRENT, A. M. (1997): *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- BELINCHÓN, M.; IGOA, J. M. y RIVIÈRE, Á. (1994): *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- DROP, W. (1987): "Planificación de textos con ayuda de modelos textuales". En Bernárdez, Enrique (comp.): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros, pp. 293-316.
- JONES, S., Y TETROE, J. (1987): "Composing in a second language". En A. Matsuhashi (ed.): *Writing in a real time: Modeling production processes*. Norwood: NJ, Ablex, pp. 34-57.
- KAPLAN, R.B. (1966): "Cultural thought patterns in intercultural education". *Language Learning*, 16, pp. 1-20.
- LEKI, I. (1991): "Twenty-five years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies". *TESOL Quarterly*, 25, 1, pp. 123-143.
- MANN, W. C, y THOMPSON, S. A. (1988): "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization". *Text*, 8, 3, pp. 243-281.
- PERELMAN, CH. Y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989): *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- RAIMES, A. (1987): "Language Proficiency, Writing ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers". *Language Learning*, 7, 3, pp. 439-468.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989): *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (1999): "Modelos Textuales en la Enseñanza de la Escritura en el contexto del Sistema Educativo". En Antonio Romero et al., *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 639-646.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2000): *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y Español*. Tesis doctoral no publicada.

TRUJILLO SÁEZ, F. (en prensa a): “Escritura y Cultura: La Retórica Contrastiva”. En *Pragmalingüística*.

TRUJILLO SÁEZ, F. (en prensa b): “An analysis of argumentative texts for Contrastive Rhetoric”. En *I Jornadas de Inglés*, Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Universidad de Cádiz.

TRUJILLO SÁEZ, F. (en prensa c): “Una investigación sobre el modelo textual argumentativo en español e inglés”. En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*.

VAN DIJK, T. A. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.