

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS: RECONOCIMIENTO DE VOCES Y DE IRONÍA

María Gina Furlan

Facultad de Lenguas, U.N.C.

Introducción

Los contenidos de la asignatura Lengua de los últimos años de la escuela media contemplan el abordaje de diferentes géneros de opinión a partir de los cuales los alumnos deben realizar actividades de lectura y escritura, la mayoría de las cuales se reducen a la identificación de género, superestructura y de estrategias argumentativas. La reflexión sobre la construcción del sujeto enunciador y el reconocimiento de voces diferentes que apoyen o contradigan la tesis propuesta no son, por lo general, considerados prioritarios ni tenidos en cuenta. En este plano de la polifonía, es poco usual el análisis de la ironía entendida no sólo como figura que expresa lo contrario de lo que se quiere decir, sino como cita eco que repite enunciados previos.

Esta ponencia presenta un estudio descriptivo en dos líneas. En primer lugar, analiza, mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos en producciones de alumnos del último año de la escuela de dos colegios diferentes, las dificultades para el reconocimiento de la ironía en el texto *El Matadero* de Esteban Echeverría. En segundo lugar, analiza en alumnos de quinto año de una escuela de la provincia, las dificultades para el reconocimiento de diferentes voces que aparecen en un texto con orientación hacia el polo argumentativo. (Ver Anexo)

Este trabajo surgió del interés suscitado a partir de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación: “La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de alumnos universitarios” que demostraron la dificultad de los estudiantes para la comprensión de textos polifónicos.

Marco teórico

El marco teórico del presente trabajo se sustenta en una concepción de la lectura entendida como interpretación de signos, según la Teoría Semiótica y como el desarrollo de operaciones mentales complejas según los estudios de la Psicología Cognitiva. Para esta teoría, leer implica una constante elaboración y verificación de hipótesis que el lector va haciendo mientras decodifica el texto. Los conocimientos previos, juegan también un papel fundamental para la apropiación del sentido. La comprensión de un texto se define así “como la construcción de una representación semántica coherente e integrada del mismo” (Arnoux et al, 2002: 129)

Pero, para la comprensión, no basta sólo la aprehensión del contenido, sino que resulta fundamental, la reflexión y la toma de conciencia de los diversos recursos enunciativos a través de los cuales se ha procesado la información, los cuales contribuyen a la interpretación total del texto. (Ídem, 2002: 129)

En este sentido se considera el término polifonía como recurso que señala la presencia de otras voces además de la del enunciador. Si bien, la variedad de recursos polifónicos es amplia, (Marafioti, 2001: 149-167) (Ruiz, 1995:53-82) en el caso de este trabajo se consideraron solamente para su reconocimiento por parte de los alumnos, los discursos referidos, la intertextualidad, las comillas y la ironía. Los mismos, utilizados en diferentes géneros discursivos, tienen especial preeminencia en los textos argumentativos en los que

los límites entre la palabra del enunciador y las de otras voces presentes no siempre son claros.

La ironía, que se constituye como estudio específico en este trabajo se considera en sus diferentes dimensiones: como figura retórica que consiste en decir lo contrario de lo que se quiere dar a entender; como burla fina y disimulada y como recurso polifónico que permite la distinción entre un locutor y un enunciador. (Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau, 2005: 340)

Procedimiento

Para la consecución de la primera línea de investigación (reconocimiento de ironía en el texto El Matadero) se trabajó con cincuenta y cuatro alumnos del último año de dos colegios secundarios diferentes. Veintiséis alumnos del Garzón Agulla (Grupo1) y veintiocho alumnos del Colegio Nacional de Monserrat, colegio reconocido por su exigencia en los contenidos de lengua. (Grupo 2)

El trabajo requerido a los alumnos se dividió en diferentes partes: En primer lugar, se les solicitó que realizaran una lectura de El Matadero. Una segunda parte de la investigación se abocó a la implementación de un test de lectura para verificar la ejecución de la tarea requerida.

Se debe aclarar que, en el caso de los alumnos del Monserrat, el cuento objeto de investigación, ya había sido leído por la mayoría, por ser contenido de la asignatura lengua del año anterior.

En el caso de los alumnos del Garzón Agulla, se analizó el contexto histórico del texto y se hizo explícita la posición ideológica del autor.

La tercera parte de la prueba consistió en un cuestionario con tres preguntas y una última consigna en la que se les solicitaba que extrajeran todas las ironías que encontraran en el texto. Para facilitar este último punto los párrafos se encontraban numerados.

Esta ponencia presenta los resultados obtenidos a partir del reconocimiento de la ironía y de dos preguntas que se presentan a continuación: 2- ¿Cuál es la postura del narrador con respecto a la iglesia? 3- ¿Cuál es la postura del narrador con respecto a los unitarios? ¿Siempre mantiene la misma postura con respecto a ellos?

Para la segunda investigación se trabajó con treinta alumnos de quinto año del Garzón Agulla, los cuales no tienen ningún tipo de entrenamiento en reconocimiento de recursos polifónicos en textos. La prueba consistió en un cuestionario que alternaba preguntas de respuesta abierta con preguntas de opción múltiple sobre un texto aparecido en la revista Ñ “Hay que recuperar la escuela” de Isabel Dussel el cual presenta una orientación hacia el polo argumentativo y la inclusión de diferentes voces. Dichas preguntas tenían por fin indagar tanto en la comprensión global del texto como en el reconocimiento de voces diferentes.

Las respuestas que se analizaron para esta ponencia corresponden a las preguntas que se detallan a continuación orientadas a la investigación del componente enunciativo: 1- ¿Quién es el autor del fragmento en cursiva? , 4- Quiénes son los interlocutores de este fragmento? 7- ¿Quién es el autor (quién realiza) del ejercicio de tres posibles escenarios para los sistemas educativos? 8- ¿Quién sostiene que el reemplazo de la lectura y la escritura por la televisión posee un efecto distinto, devastador a corto plazo? 9- ¿Quién enuncia la última oración del texto? “...sospecho que en esa fuerza residen sus mejores posibilidades”.

Para esta prueba, los alumnos recibieron, al mismo tiempo, el texto para su lectura y las consignas.

En todos los casos tuvieron acceso permanente a los textos y un tiempo de ochenta minutos para la ejecución de la prueba.

Resultados

Primera investigación:

El grupo 2 (Colegio Nac. Monserrat) obtuvo, en general, mejores resultados que los alumnos del grupo 1.

En el cuadro siguiente transcribimos los resultados a las consignas dos y tres en porcentajes:

2- ¿Cuál es la postura del narrador con respecto a la Iglesia?

Garzón Agulla		Monserrat	
Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
20%	80%	7%	93%

3.1 ¿Cuál es la postura del Narrador con respecto a los unitarios?

Garzón Agulla		Monserrat	
Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
44%	24 % negativa	64%	0%

Esta pregunta permitió observar variables en las respuestas a partir de la pregunta sobre la permanencia o no de la postura del narrador con respecto a los unitarios:

El 16% de los alumnos del Garzón consideró que el narrador cambia de postura a lo largo del relato, presentando primero una postura contraria, para luego apoyarlos. Por otra parte, un porcentaje mínimo sostiene que el autor no presenta ninguna postura en el texto y sólo se limita a presentar los hechos.

En el caso de los alumnos del Monserrat, se destaca que, aunque ningún alumno señala la postura del narrador como negativa, un 21% sostiene que el mismo cambia la postura a lo largo del relato. Un 7% no responde y un 7% presenta un texto incoherente que no permite dilucidar cuál es la posición del narrador.

También destaco el caso de un alumno que considera positiva la postura del narrador con respecto a los unitarios, pero que en su explicación deja entrever la falta de comprensión del texto.

Alumno 8: “el narrador trata a los unitarios como buenos católicos, gente civilizada...”

Los resultados relativos al reconocimiento de la ironía muestran que en ninguno de los grupos los alumnos reconocen la totalidad de las ironías del texto. Se destacan en la investigación los siguientes puntos:

1- Los alumnos del Monserrat reconocen, con distinta frecuencia, una mayor variedad de fragmentos irónicos en el texto: doce ironías diferentes, frente a seis que reconocen los alumnos del Garzón..

Entre las ironías reconocidas, las que tiene mayor frecuencia en ambos cursos son: “...Cosa extraña que haya estómagos privilegiados y estómagos sujetos a leyes individuales y que la Iglesia tenga la llave de los estómagos...”, “... Es de creer que el Restaurador tuviese permiso especial de su Ilustrísima (...) porque siendo tan buen observador de las leyes y tan buen católico no hubiese dado tan mal ejemplo aceptando semejante regalo en día santo...”

A diferencia de los alumnos del Monserrat que la reconocen en un porcentaje de 36%, ningún alumno del Garzón reconoce la ironía: “... Los abastecedores, buenos federales, (...) sabiendo que el pueblo de Buenos Aires atesora una docilidad singular para someterse a todo tipo de mandamientos...”.

Tampoco reconocen los alumnos del primer grupo la ironía: “... Las campanas... por orden del muy católico Restaurador quien parece que no las tenía todas consigo...” que presenta un porcentaje de reconocimiento del 20 % entre los alumnos del Monserrat.

Ninguno de los grupos señala como irónicas frases relacionadas con Iglesia: “... La abstinencia de carne era general en el pueblo que nunca se hizo más digno de la bendición de la iglesia...” y con actos referidos a Rosas: “...promulgó un decreto muy sabio y piadoso...”

2- Ambos cursos cometen equivocaciones, asignando un sentido irónico a frases que simplemente presentan una valoración del enunciador, un segmento descriptivo o forman parte de un diálogo, En este punto, los alumnos del Garzón Agulla tienen una frecuencia de error mucho más alta que la de los alumnos del Monserrat.

De la totalidad de frases señaladas como irónicas, un 36 % son incorrectas en el caso de los alumnos del Garzón. En el caso de los alumnos del Monserrat un 7 % de las frases señaladas son erróneas.

Algunas de las frases que los alumnos consideran irónicas son: “...Simulacro en pequeño era este del modo bárbaro con que se ventilan en nuestro país las cuestiones y los derechos individuales y sociales...”, “...Estos corrales son en tiempo de invierno un verdadero lodazal...”, “...Fácil es calcular qué clase de hombre se requiere para el desempeño de semejante cargo...”, “...Las pobres mujeres salían anonadadas...”.

Segunda Investigación:

Los siguientes cuadros muestran en porcentajes los resultados de las consignas trabajadas:

1- ¿Quién es el autor del fragmento en cursiva?

Autor	Porcentaje
Inés Dussel	20%
Sherlock Holmes	5%

Arthur Conan Doyle	70%
James Donald	5%

4- ¿Quiénes son los interlocutores de este fragmento?

Interlocutores	Porcentaje
Sherlock Holmes y Watson	20%
Otros interlocutores variados	80%

En el caso de esta pregunta es significativo el bajo porcentaje de alumnos que contesta de manera pertinente. Entre estas respuestas correctas, sólo un alumno pareciera tener conocimientos de las novelas de Sherlock Holmes y nombra a Watson, el resto de los alumnos que contesta bien lo hace mencionando al detective y a un personaje sin nombre. Las otras respuestas presentan una variada gama de interlocutores que incluye, entre algunas respuestas, a la sociedad en general (10%), Sherlock Holmes solo (15%) y también se consideran interlocutores: Sarmiento, Rosas y el detective Holmes en un caso, Inés Dussel, Donald y Sherlock Holmes en dos casos. De las respuestas dadas, se puede concluir que estos alumnos no tienen incorporado el concepto de interlocutor, o que no realizan una lectura atenta del texto a pesar de las marcas tipográficas de ayuda del mismo.

7- ¿Quién es el autor (es decir, quién realiza) del ejercicio de tres posibles escenarios para los sistemas educativos?

Autor	Porcentaje
OCDEI	80 %
Donald	5 %
Inés Dussel	5 %
No comprende pregunta	10%

En este caso los alumnos resuelven satisfactoriamente la consigna. Este resultado podría deberse a la facilidad de la pregunta ya que su respuesta puede contestarse en forma literal.

Un bajo porcentaje de alumnos no menciona al autor sino que contesta mencionando los escenarios lo que revelaría desatención a la consigna.

8- ¿Quién sostiene que el reemplazo de la lectura y la escritura por la televisión posee un efecto distinto, devastador a corto plazo?

Enunciador de la frase	Porcentaje
Carlos Montero	85 %
Walter Benjamín	10%
No contesta	5 %

9- ¿Quién enuncia la última oración del texto?: "... sospecho que en esa fuerza residen sus mejores posibilidades."

Enunciador de la frase	Porcentaje
Sigmund Freud	70 %
James Donald	5 %
Inés Dussel	15 %
No contesta	10 %

El porcentaje de alumnos que equivocan la respuesta es significativo. En este caso, la pregunta revela una mayor complejidad con respecto a las dos preguntas anteriores ya que implica reconocer una valoración del enunciador. Sólo un quince por ciento reconoce la voz de la autora quién finaliza su texto con una estimación positiva con respecto al futuro de la escuela. La falta de conocimiento de la finalidad de los textos con orientación argumentativa y la ausencia de marcas nítidas de cambio de enunciador dificultan en los alumnos el reconocimiento de quien enuncia la frase.

Conclusión

En el caso de la primera investigación, se considera que el desconocimiento del contexto y la falta de entrenamiento en el reconocimiento de la ironía pueden ser los causantes de las fallas cometidas por los alumnos. También, se podría pensar que la desatención es otro de los factores determinantes, puesto que la posición ideológica del autor del texto fue hecha explícita, tal como se informa más arriba, y la mayoría de los estudiantes consideraron a Echeverría como el narrador del cuento.

Otra cuestión significativa es la distorsión que se dio, en algunos casos, entre las respuestas de comprensión y el reconocimiento de la ironía, ya que se identifica la postura del narrador como contraria a la iglesia, pero no se reconocen los fragmentos irónicos referidos a la misma.

En el caso de la segunda investigación, los resultados revelaron que los alumnos realizan la tarea sin hacer la más mínima reflexión sobre elementos claves para la comprensión del texto como el reconocimiento del género discursivo, la finalidad del texto o lo que es lo mismo, el objetivo de quien enuncia. Este hecho determinó en la consecución de la prueba fallas graves que pudieron detectarse en las respuestas dadas para indagar el reconocimiento de la macroestructura.

Por otra parte, tampoco existe conciencia de los diferentes recursos polifónicos que pueden darse en este tipo de textos. Como resultado de las investigaciones y, tal como se explicitó, resulta fácil para ellos reconocer voces diferentes que aparecen precedidas por un verbo de decir. Por el contrario, se observan errores cuando estos límites no son precisos, cuando se inserta, en un mismo segmento, otra voz con la del enunciador que realiza una valoración, y cuando se intercala un fragmento que contiene el recurso de intertextualidad aunque este señalado con marcas tipográficas claras.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana. "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos" *Rev. Signos* [online]. 2002, vol. 35, no. 51-52 [citado 2009-03-21], pp. 129-148.
- Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau (2005) [2002] *Diccionario de Análisis del discurso*. Bs. As. Amorrortu.
- Filinich, M. Isabel (2007) [1998] *Enunciación* Bs. As. Eudeba

Marafioti, Roberto (comp.) (2001) [1998] *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Bs. As. Eudeba

Narvaja, Elvira et al (2006) [2002] *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As. Eudeba

Ruiz, Élida (1995) *Enunciación y Polifonía Cuadernos de Lectura 2* Bs. As. Ars

Anexo

Hay que recuperar la escuela

Inés Dussel Revista Ñ N 221. 22 de siembre de 2007

En “El Tratado Naval”, citado por James Donald (**Sentimental Education**, Londres, Verso, 1992, p. 17) se origina este párrafo de Arthur Conan Doyle, que me parece pertinente: “... *Holmes estaba sumido en un profundo sueño y apenas abrió la boca hasta que pasamos Clapham Junction.*

- *Es realmente divertido entrar en Londres por cualquiera de estas líneas elevadas que te permiten echar un vistazo a casas como ésas.*

Pensé que estaba bromeando, ya que la vista era bastante sórdida, pero pronto se explicó.

- *Mira aquellas enormes masas aisladas de edificios que surgen por encima de las pizarras, como islas de ladrillo en un mar de color plumizo.*

- *Las escuelas comunales.*

- *¡Almenaras, muchacho! ¡Faros del futuro! Cápsulas con cientos de pequeñas semillas en cada una de ellas, de cuyo interior brotará la mejor y más sabia Inglaterra del futuro.*”

La educación, y sobre todo el sistema escolar, han sido forjados con la idea de futuro. Desde la revolución francesa de 1789 en adelante, el sistema de instrucción pública fue central como estrategia de producción de ciudadanos y de formación de un público lector que asimilara los valores y saberes necesarios para integrarse a la vida republicana. Decía Sarmiento: “Un pueblo ignorante siempre votará a Rosas” No es casual que una de sus pasiones más intensas fuera la de desarrollar las escuelas, al punto que su ocupación, al dejar la presidencia de la Nación en 1874 fue convertirse en Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Si ese es un destino insospechado para cualquier político contemporáneo que se precie, en aquel momento la educación era una tarea de Estado de primer orden. Hasta el cínico detective Sherlock Holmes compartía esta esperanza en las escuelas comunes como “faros del futuro”.

La persistencia de un imaginario

¿Qué queda hoy de la relación entre futuro y escuela? ¿Sigue la escuela pensándose como el semillero de una nación poderosa? Distintos indicios apuntan a que esta idea sigue teniendo fuerza en el imaginario colectivo. No sólo hay discursos políticos que reivindican la tradición de la escuela pública, sino también hay investigaciones que reafirman que los alumnos, las familias y los docentes siguen creyendo que la escuela y la educación son cruciales para mejorar sus oportunidades sociales y culturales. Hay una sorprendente continuidad en este imaginario, sobre todo si consideramos que la expansión

del sistema educativo republicano no ha podido evitar crisis económicas, debacles familiares o incluso la complicidad cívica con los golpes de estado a lo largo del S XX. Ello prueba, una vez más, que las esperanzas no se construyen necesariamente con datos de la realidad, ni necesariamente verificarse en ella.

Críticas a la institución

Claro que esa esperanza no es ingenua ni deja de percibir los problemas del presente. Junto a esta idea extendida de que la escuela hace al futuro, crecen las críticas a la escuela por su irrelevancia, inadecuación a los tiempos que corre o porque no hace lo que debería hacer: enseñar. Las escuelas aparecen como organizaciones anticuadas, rígidas y poco flexibles para adaptarse a las demandas de la “modernidad líquida” que tan bien describe Zygmunt Bauman.

Se dice que los niños y adolescentes se aburren, están apáticos y poco interesados en lo que la educación tiene para ofrecerles, y que los profesores están desbordados con las múltiples demandas que tienen sobre sus espaldas. Si la escuela porta las esperanzas del futuro de la sociedad, su propio futuro, sin embargo aparece más en duda.

Más sombras que luces

Hay un elemento interesante que ofrece el fragmento en cursiva sobre el que convendría volver, y que es el contraste marcado entre esa esperanza y la sordidez del paisaje urbano. En ese fuego cruzado entre el detective y su *alter ego*, la escuela no es sólo esperanza de futuro; es también una actividad casi industrial, hecha de ladrillos, cotidiana y ordinaria. La luz del faro sale de edificios grises y plomizos. Es interesante esa contraposición, porque habla de un conflicto que hoy cobra nueva envergadura. En una “sociedad del espectáculo”, por retomar la pegadiza frase de Guy Débord, ¿qué futuro le cabe a una institución gris y de ladrillos con más sombras que luces, con ritmos lentos y espacios estructurados? La pregunta va mucho más allá de una preocupación frívola sobre la falta de glamour de las escuelas, (...) En un contexto que pone por delante la innovación, la respuesta inmediata y la originalidad. ¿Qué valor se le otorgará a la reflexión matizada, a la transmisión de la experiencia, a la introducción sistemática a marcos de pensamientos conformados? Otro grupo de problemas aparecen cuando uno considera las posibilidades de transmisión intergeneracional en un contexto poco estable, con marcos de referencias comunes cada vez más efímeros. (...) ¿Podrá sobrevivir la escuela a este contexto de nuevas demandas y presiones? ¿Es una institución de la modernidad condenada a desaparecer o la veremos transformarse?

Un futuro mejor

En un informe reciente de la OCDEI, se propone un ejercicio en base a tres posibles escenarios para los sistemas educativos en el futuro: el mantenimiento del *status quo*, el fortalecimiento de la institución escolar y la desaparición de la escuela. El primero sería aquel en el que todo sigue como está, con instituciones crecientemente burocratizadas y con crisis crecientes. El segundo es el de una transformación escolar para que la escuela recobre relevancia, ya sea a través de afirmarse en su rol social de formación de las conductas y valores, o reubicando su lugar como centro de aprendizaje, con más peso de lo instruccional, más recursos y más ofertas en ese plano. El tercero es el de la desaparición de los sistemas escolares, ya sea por presión del mercado y apertura de nuevas instituciones educativas no escolares, por la extensión de la sociedad de redes, o por una suerte de implosión de los sistemas ante la dificultad de reclutar nuevos docentes

¿Cuál de ellos tienen más posibilidades? Es difícil saberlo. Las amenazas de desaparición de la escuela y de mantenimiento del *status quo* son reales y concretas. Las crisis reiteradas de la profesión docente, el declive de las formas centralizadas de gobierno y los juegos políticos locales hacen que hoy el sistema educativo esté mucho menos cohesionado e integrado que antes, y que no logre revertirse la correspondencia de la desigualdad educativa con las líneas de fragmentación social de la Argentina.

Pero también está la fuerza de ese imaginario social que sigue colocando a las escuelas en el diseño de un futuro mejor. Y este imaginario tiene efectos no sólo simbólicos: basta observar el aumento constante de la matrícula educativa en los últimos años para dimensionar la apuesta social masiva por la escolaridad, sobre todo en los sectores más pobres que ven ese espacio una puerta a un mundo mejor.

La competencia

¿Hay alguna otra institución social que pueda ocupar el lugar que hoy cubre la escuela? Por el lado de la producción cultural hay que reconocer que la escuela compite con otras agencias como la televisión e Internet, que hoy proveen saberes, lenguajes y sensibilidades no sólo a las nuevas generaciones sino también a los adultos. La cita de cada generación con la cultura común (parafraseando de Walter Benjamín) tiene más lugar en la televisión que en la escuela. Y este reemplazo de la lectura y la escritura por la televisión, sostiene Carlos Montero, que posee un efecto distinto, devastador a corto plazo, pero carente del brillo del prestigio íntimo, no sólo por su naturaleza, que consiste en hechos efímeros sino por su masificación.

Además de poco íntimas, estas nuevas citas con la cultura común se trastocan todo el tiempo, fenómenos que acrecienta Internet, que promete un mundo a medida del consumidor. Pronto estas referencias son incomprensibles para muchos y surgen numerosas dificultades para conversaciones entre generaciones, entre tribus, etc. Una posible consecuencia es la tendencia a encerrarse en el barrio, en la familia, incluso en el cuarto propio y conversar sólo con aquellos a quienes uno “entiende” (...)

Esto habla de que fortalecer la escuela puede ser la opción no sólo más deseable sino también la que tiene más posibilidades de abrirse paso. (...)

La recuperación de la institución

Finalmente habría que recordar lo que dijo Sigmund Freud: el futuro es sobre todo ilusión. Y la ilusión, dice él, no es verdadera o falsa, sino que es una creencia que está empujada por la fuerza del deseo. La escuela sigue concitando el deseo de una sociedad mejor, más abierta a otras experiencias y lenguajes de la cultura y más protegida de las inclemencias sociales. Aunque no es todo lo que tiene que hacer, no es poco. Sospecho que en esa fuerza residen sus mejores posibilidades del futuro.

ⁱ “La escritura académica : prácticas y representaciones sociales en producciones de alumnos universitarios”

Proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.C. Código: 05/L078 (2006-2007)

Directora: Prof. Especialista Silvia Sosa de Montyn.