

POLIFONÍA Y JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN TEXTOS DE ALUMNOS PREUNIVERSITARIOS

Autoras: Lic. Ana Carolina López

Lic. Pabla Diab

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: analopez@educ.ar

pabladiab@hotmail.com

Teléfono: 54 11 4524-0187

54 11 4854-4794

Introducción

En este trabajo nos proponemos revisar las operaciones de lectura y las prácticas de escritura que aparecen en los trabajos de los alumnos de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Centraremos nuestro análisis en los problemas vinculados con la selección, jerarquización y organización de la información y con el manejo de la polifonía, tal como se evidencia en textos de parciales e informes producidos en las comisiones de teóricos y en el taller de lectura y escritura, ya que creemos que la toma de conciencia sobre tales dificultades y la superación de las mismas son fundamentales para el posterior desempeño de los estudiantes en sus carreras de grado.

En primer lugar, analizaremos la manifestación de estas problemáticas en las respuestas de parcial producidas en los teóricos, debido a que en estas cobran relevancia operaciones cognitivas, que involucran el uso de estrategias expositivas, explicativas y argumentativas a partir de la lectura de textos fuente.

En segunda instancia, tendremos en cuenta el desempeño de los alumnos en los talleres de lectura y escritura, dado que este espacio fue concebido con el objetivo de trabajar localmente la lectura de textos teóricos correspondientes al discurso académico y la escritura de informes, donde se privilegian la organización textual, la confrontación de posiciones de distintos autores y la orientación discursiva.

Por último, en las conclusiones, relacionaremos los resultados de ambos análisis.

Lectura y escritura en respuestas de parcial

La mayor parte de los alumnos que arriban al CBC se enfrentan con una experiencia como el parcial en gran medida nueva para ellos. La idea que pueden hacerse de este tipo de práctica entra en contradicción con lo que efectivamente se espera de ellos; esto es, el poder elaborar un texto expositivo argumentativo que dé

cuenta, obviamente en relación con la pregunta, de la lectura, comprensión y elaboración de la bibliografía leída, vinculadas, a su vez, con el trabajo sobre las exposiciones del docente durante las clases.

Los exámenes llegan en algunos casos a ser no-textos, es decir, acumulación de oraciones sin relación entre ellas. Este tipo de problema, la incoherencia -también la agramaticalidad-, excede el marco de nuestro trabajo. De ninguna manera se trata de dejar de reflexionar sobre estos casos, sino que resulta prácticamente imposible en el período del cuatrimestre que dura el dictado de nuestra materia realizar un trabajo serio y eficaz que pretenda recomponer esta situación. Lamentablemente, los alumnos con estas características fracasan no solo una sino hasta dos o tres veces tanto en nuestra materia como en las restantes del CBC. En otros casos observamos cómo el estudiante recorta fragmentos de bibliografía que incluyen conceptos mencionados en la pregunta de parcial y los transcribe poco más o menos de memoria en su respuesta. Otra dificultad que se hace evidente durante la corrección de los parciales, relacionada estrechamente con lo que dijimos anteriormente, y que además conduce a los mismos resultados (respuesta insatisfactoria en cuanto a la organización y jerarquización de la información), lleva a pensar en la falta de comprensión que tiene el alumno en cuanto a la operación intelectual que debe realizar para poder responder con corrección. ¿Se le pide que *desarrolle*, que *explique*, que *relacione*, que *justifique*?¹

Tomemos por ejemplo la siguiente consigna: *Indique si la siguiente afirmación es verdadera o falsa. Justifique su respuesta: De acuerdo con Saussure, un signo es la unión natural de una cosa y su nombre.* El noventa por ciento de los alumnos indicó, correctamente, que la afirmación era falsa. Ahora bien, en el momento de justificar observamos que la mayoría de las respuestas, en lugar de retomar el enunciado de la pregunta y, luego de un conector causal, enumerar las causas que hacen a la falsedad de la afirmación, proponen una básica definición de signo a la que agregan información de escasa relevancia para su demostración. Revisemos dos respuestas:

- *Falso. Un signo no es la unión natural de una cosa con su nombre. Esto es convencional e impuesto y no un hecho innato. De hecho esto es adoptado por los hablantes e incluso modificado por ellos. En el caso de las onomatopeyas el sonido aunque acompañado por la palabra, posee mayor relación con la fonética que con la palabra en sí.*
- *Falsa: porque un signo no es la unión de una cosa y su nombre, porque una cosa puede decirse de distinta forma según el idioma de cada uno.*

¹ Un trabajo con la correcta comprensión de lo que se pide en la pregunta se realiza en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad de General Sarmiento coordinado por M. Cecilia Pereira.

Suponemos que las fallas en estas producciones se deben no solamente a la dificultad para aprehender los conceptos –vemos que ninguno de los dos casos explicita la definición que elabora Saussure del signo-, sino también al desconocimiento de estrategias de selección y organización de la información, además del pobre manejo del léxico de la disciplina.

En cuanto al manejo de la polifonía, los textos de los estudiantes, a menudo, carecen de una delimitación clara de las distintas voces que aparecen en sus respuestas. Por un lado, como se verá en el análisis del trabajo en el taller, esto puede deberse al supuesto de que el docente, destinatario privilegiado de sus textos, es capaz de reponer la información elidida. Por otra parte, es posible pensar que los alumnos se enfrentan con serias dificultades en el momento de asignar cierto enunciado a su correspondiente autor. Pareciera que, según el punto de vista del estudiante, los enunciados son monofónicos y pertenecen al autor empírico.

En líneas generales, el docente de las comisiones de teóricos presenta un recorrido que va articulando el estudio de las teorías del signo, con el análisis del uso que los sujetos hacen de los signos en sus enunciados, y en algún género discursivo particular. La búsqueda de significados que trascienden lo superficial y aparente desde el marco de alguna de las teorías expuestas es uno de los objetivos principales de nuestra materia. Podría creerse que el espacio del teórico no da lugar a la reflexión sobre la propia producción escrita, sin embargo resulta de fundamental importancia el propiciar en los alumnos un trabajo de análisis de sus respuestas de parcial sobre todo porque con ellas se vincula aquello que estamos estudiando.

Lectura y escritura en los talleres: objetivos y dificultades iniciales

El espacio de los talleres de lectura y escritura en el marco de la materia Semiología tiene el objetivo de que los alumnos superen obstáculos concretos, producto de la lectura de textos correspondientes al género académico, establezcan relaciones entre el texto y su contexto de producción, interpreten la orientación argumentativa que todos los textos presentan de modo más o menos explícito, realicen comparaciones entre textos que presentan distintos abordajes de un tema, para establecer semejanzas y diferencias, y así poder complementar o confrontar posturas, entre otras metas. Respecto de la escritura, los talleres apuntan a que los alumnos puedan identificar los aportes de las ciencias del lenguaje al aprendizaje de la escritura compleja y luego apliquen dicha reflexión a la resolución de problemas de escritura y mejoren la redacción, tanto en respuestas de parcial como en textos de cierta extensión con apoyatura bibliográfica, en forma acorde a las exigencias del ámbito académico (Pereira, Di Stefano, 2001).

El primer obstáculo fuerte con el que se topan los alumnos consiste en la sistematización de las normas fundamentales propias del discurso académico. En ese sentido, en sus primeras lecturas no logran acceder a la macroestructura del mismo (Van Dijk, 1980), sino que se detienen en fragmentos de información que no logran “ hilar/cohesionar ” entre sí.

En relación con la escritura, los alumnos no solo presentan problemas serios de redacción, puntuación y cohesión, sino que evidencian grandes dificultades de registro, en la adecuación de sus producciones a las pautas requeridas, indicadas por el profesor. Así, la selección léxica, la elección de un tiempo y persona verbal y la organización de la información son los obstáculos iniciales con los que se enfrentan los estudiantes.

Leer la polifonía, escribir textos polifónicos

Dado que uno de los objetivos principales del taller consiste en la confrontación de distintas fuentes, encontramos fundamental que en una primera instancia los alumnos adquieran competencias que les permitan identificar la inclusión de voces distintas en un solo texto. La aparición de la “ voz del otro ” se constituye en la mayoría de los estudiantes como una traba concreta para la interpretación del texto. Así, los alumnos evidencian dificultades para desentrañar la orientación argumentativa de un trabajo en el que se confrontan los dichos de más de un autor (Pereira, Di Stefano, 1997).

Un error común en los trabajos de los estudiantes consiste en la ausencia de contextualización de los autores a los que se refieren en sus informes. El encuadre desde el que se expone la postura de la fuente seleccionada, el área de trabajo del autor y la pertinencia de su inclusión en relación con el tema general que tratará el texto no son tenidos en cuenta por la mayoría de los alumnos, que producen enunciados como el siguiente:

En el presente informe tendremos en cuenta las opiniones de Roger Chartier y Mario Vargas Llosa.

Creemos que esto puede deberse, por un lado, al supuesto de que, dado que el informe tiene como destinatario inicial al docente, los estudiantes creen que este repondrá la información elidida. Por otro lado, entendemos que muchos de ellos no consiguen relacionar la formación y orientación de los autores citados con el tema concreto sobre el cual estos escriben.

A su vez, cuando se les solicitan informes en los que se confronten fuentes, un número importante de estudiantes se apropia de la voz del autor citado. En el ejemplo que presentamos a continuación se pone en escena esa dificultad:

*Es por eso que creemos que **quienes han tratado de descubrir, en este inabarcable desorden, ciertas leyes, a las que se sujetaría el desenvolvimiento humano, han perpetrado lo que para Popper es acaso un grave crimen que puede cometer un intelectual.** Todos los historiadores lo único que hacen es una construcción irreal.*²

Aquí no existe frontera entre discurso citado y discurso citante. El alumno se apropia de la voz de Vargas Llosa y tampoco existen marcas de polifonía (notas a pie, por ejemplo) que den cuenta de que la voz introducida es distinta de la del enunciador. En este sentido, resulta importante señalar que esta operación se da en la mayoría de los estudiantes en sus primeras producciones. Ceder la voz a otro es, en general, una operación que requiere un trabajo localizado específico, ligado a la introducción de valores como el de autoría.

Organización de la información: el problema de la jerarquía

Encontrar la tesis central de un texto académico de mediana dificultad es un problema habitual para los alumnos. Ante el pedido concreto de explicitación de la misma, suelen producir enunciados como los siguientes:

*Habla de la historia*³.

*Es un texto sobre la historia y la novela*⁴.

Extrañamente los alumnos pueden producir en una primera instancia un enunciado que dé cuenta de la macroproposición. En algunos casos recurren al recurso de “narrar” el artículo, pero sin tener en cuenta jerarquías ni relaciones causales, produciendo enunciados del tipo:

*Primero habla de que los historiadores tienen el deber de decir la verdad y que 5000 años de Pakistán suena mejor que 40 años de Pakistán. Dice que la verdad es una sola. Y que los historiadores deben enseñar a los alumnos menos brillantes*⁵.

² Lo que se encuentra señalado en negrita corresponde al texto “Historia y novela”, de Mario Vargas Llosa.

³ Se refiere al artículo de “Narración y verdad”, de Roger Chartier.

⁴ Se refiere al artículo “Historia y novela”, de Mario Vargas Llosa.

Conclusión

El análisis realizado hasta aquí permite arribar a la siguiente conclusión: tanto la respuesta escrita por el alumno en parciales como los informes producidos en el marco del taller reflejan algunas de las operaciones que realizan cuando leen. Pareciera que el alumno, como señalamos anteriormente, realiza una lectura fragmentaria de los textos fuente, donde no tiene en cuenta el tema central, las relaciones jerárquicas causales, sino que avanza buscando la mención de aquel concepto sobre el que supone que será interrogado, en el caso de los parciales. Así, sus producciones constituyen tres o cuatro párrafos (depende de la extensión indicada en la consigna) a lo largo de los cuales se van sucediendo trozos memorizados de bibliografía y trozos de los apuntes tomados en clase⁶. En el caso de los talleres, la lectura de la bibliografía presenta características similares a las referidas anteriormente, lo que se cristaliza en la producción escrita con informes en los que se presentan dichos de los autores que no se relacionan con las principales tesis presentadas por los mismos en los textos fuente. Asimismo, en el caso de que el alumno cite correctamente –requerimiento mínimo para este tipo de trabajo- la selección de citas textuales no justifica, en la mayoría de los casos, el análisis propuesto por el alumno. Por otra parte, la necesidad de confrontación de las posiciones de distintos autores suele dar lugar a una enumeración de citas cuya relación no está marcada textualmente.

⁵ Se refiere al artículo “Dentro y fuera de la historia”, de Eric Hobsbawn.

⁶ Un interesante trabajo, pendiente por ahora, sería el análisis de las notas tomadas por los alumnos durante las clases: ¿qué selección hacen de lo que escuchan?, ¿qué escuchan?, ¿qué utilidad tienen sus notas a la hora de preparar el examen?

Bibliografía

- Alvarado, Maite (1994) *El paratexto*. Buenos Aires: Departamento de impresiones del CBC-FFL-UBA. 1994.
- Bajtin, Mijail (1980) *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Chartier, Roger. (1993) "Narración y verdad", en *El País*, Madrid: 20 de febrero de 1993.
- Ducrot, Oswald (1999) *El decir y lo dicho*, Buenos Aires: Edicial.
- Genette, Gerard (1972) *Palimpsestos: La literatura de segundo orden*. Madrid: Taurus.
- Hobsbawn, Eric. (1997) "Dentro y fuera de la historia", en: *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.
- Pereira, M. C. y di Stefano, M. (2001) "Diseño curricular del Taller de Lectura y Escritura universitario. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas" (en prensa).
- Pereira, M. C. y di Stefano, M. (2001) "Representaciones sociales en el proceso de lectura", en: *Signo y Señal N° 8*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Van Dijk, Teun (1980). *La ciencia del texto*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós, 1983.
- Vargas Llosa, Mario. (1990) "Historia y novela", en *El País*, Madrid: 1 de abril de 1990.
- Voloshinov, Valentín (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Nueva Visión.