

SOBRE LA LECTURA Y SU APROVECHAMIENTO EN LAS HUMANIDADES UNIVERSITARIAS

Víctor Valembois

1. Un nuevo concepto de lectura se impone

Hemos entrado de lleno ya a la civilización de la imagen: en Costa Rica hay más de 250.000 televisores, de los cuales un porcentaje creciente lo es en color. Este hecho cambia totalmente nuestra relación con el mundo y la percepción de nuestro entorno, sea este el pueblo donde vivimos o la aldea mundial que profetizó Mac Luhan.

En función de lo anterior, los conceptos de "leer" y de "escribir" también se están transformando, desde una orientación esencialmente renacentista, glotocentrista, hacia una dimensión más amplia de codificación y de descodificación de *múltiples* sistemas que simultáneamente conforman nuestro entorno, y dentro de los cuales la "lectura" y "escritura" basadas en el alfabeto van perdiendo el predominio absoluto que se les quiso dar desde la invención de la imprenta para acá. Los pedagogos nos hemos quedado rezagados en el marco de la alfabetización, cuando ya se impone más bien una *culturización*, enseñanza y aprendizaje en el manejo y la interpretación de la *red de códigos* que nos rodean: la semiología visualiza el lenguaje *dentro* de un conjunto de sistemas superpuestos de comunicación, en el seno mismo de un contexto histórico.

2. "Lectura" en Humanidades

Ahora bien, partiendo de este marco teórico general es que, a mi modo de ver, conviene recalcar el sentido profundo que tiene la operación llamada "lectura" especialmente a nivel de las Humanidades Universitarias. Prevalece demasiado todavía un enfoque formal de la lectura por lo que para muchos bastaría la evidencia de un manejo

instrumental del alfabeto escrito: en este sentido, todos nuestros alumnos "saben" leer porque a ellos, desde la enseñanza primaria se les ha enseñado a deletrear y dar un nombre a las combinaciones de letras en el papel.

Ahora bien, no se insiste suficientemente en la *lectura* profunda que, aparte de una destreza formal que nos enseñaron, implica un grado y un tipo de percepción del mundo y por ende conlleva también toda una dimensión de contenido.

No se trata aquí de insistir en la magnitud del problema sino de ahondar en sus causas. Estimo, por de pronto, que el mismo enfoque educativo con el que nosotros, educadores, sometemos a los alumnos, en parte no deleznable, es causante de la deficiente expresión que comprobamos en los educandos. Hay una tendencia, entre nosotros, a separar ideológicamente diversas facetas de una situación global. Por la herencia renacentista y europea mencionada hay una tendencia a sobrevalorar la buena o mala ortografía como correlativo directo de un grado de inteligencia cuando este aspecto no es sino una situación indicial de una percepción o "lectura" más o menos acuciosa de nuestro entorno.

Preocupa realmente el hecho que se aisle la ortografía de la expresión en general, oral y escrita, lingüística o no-lingüística: eso, por lo menos, es lo que enseña un concepto de cultura humanística vista desde el marco de la semiología. Ahora bien, aparte de eso, en nuestra Escuela de Estudios Generales prevalece demasiado todavía otro reduccionismo paralelo, cual es el de seguir en la perspectiva propedéutica de la materia "Castellano" en vez de sensibilizar para el enfoque más integrador de "Comunicación y lenguaje".

Es doloroso comprobar cómo muchos profesores, y a la zaga de ellos muchos alumnos perpetúan la creencia de que los únicos encargados de la expresión y aquí de la lectura serían los profesores de "Castellano". Como si *toda* adquisición de conocimiento, para su transmisión de profesor a alumno (*en clases*) y de alumno a profesor (en el examen) no requiriera de un manejo preciso y riguroso del idioma. De lo contrario, asistimos a un divorcio artificial entre el "fondo" y la "forma", como si estas dos caras de la misma moneda se pudieran separar.

3. Leer (y escribir) por unidades de pensamiento

En consideración de lo anterior parece útil visualizar la relación que existe entre la expresión verbal de los estudiantes de Humanidades, poco definida o incluso difusa, por una parte, y, por otra parte, el concepto y los hábitos de lectura que prevalecen. Porque no se subraya suficientemente el enlace inevitable entre lengua y pensamiento es que se pierde de vista que muchas veces la deficiente expresión (en lo escrito y en lo oral) se origina en una pobreza en cuanto a técnica de lectura. Ya en un punto anterior visualizamos que, a partir de la semiología, la lectura *no* se reduce al desciframiento de un código de letras en el papel, sino que implica realmente una manera de aprehender, una aprensión de la realidad.

Pero incluso en la lectura entendida en relación con la lengua escrita solamente, no se trata aquí tampoco de ahondar en otra tendencia formalista cual es la de la "lectura veloz": no interesa aquí una dimensión cuantitativa de lo asimilado, como sí la profundidad o la comprensión (en el sentido latino primitivo de agarrar, captar): dimensión estrictamente cualitativa.

Nuestros estudiantes no perciben la frase como la elemental unidad del pensar sino como una latosa categoría gramatical. El párrafo, si es que se conoce, se considera más como un recurso formal y estético, que como engranaje de ideas afines en la cadena del razonamiento puro o de la expresión verbal humana en general. Nuevamente es la semiología, como ciencia general del signo la que enseña que aparte de las letras, los blancos diversos en el papel, la puntuación, los tipos de letras y de subrayados, *todo* resulta cargado de significado que debemos "leer", es decir, interpretar. Frente a una enseñanza formal de la lectura del alfabeto hay que darles a los educandos *los instrumentos* para que lean por unidades de pensamiento: hay que (volver a) leer (y escribir) por frases y párrafos. Es solo una vez que se haya penetrado en esta nueva relación fondo-forma, las ideas y sus moldes de expresión, que se puede pasar a diversas técnicas de aprovechamiento mayor de la lectura, por ejemplo en lo que se ha llamado la técnica del "skimming". En inglés "to skim" significa la acción de quitar la nata o la crema de la leche. Aplicado a la lectura, se refiere al arte de saber distinguir, leer; rápidamente en un texto lo esencial o lo que uno busca en él de un modo particular. Entre nosotros, Isaac Felip, en su *Guía para la investigación y desarrollo de un tema*, (U.C.R., 1973) es uno de los

pocos que ha subrayado la relación entre lectura, redacción y comprensión a partir de las unidades de ideas llamadas párrafos.

4. Lectura universitaria y "fichas de lectura"

Aprender a estructurar bien en la mente propia lo que se ha leído, partiendo de otros autores, este es el primer paso hacia la investigación y la creatividad cerebral. Lo que pasa es que en la actualidad, el alumno universitario, incluso si ha llegado a los últimos años de carrera, muestra una deficiente utilización bibliográfica del pensamiento ajeno.

Al respecto, se recomienda muchas veces aquí la utilización de "fichas de lectura". Pero resulta evidente que de alguna manera tanto profesores como alumnos incurren en un fetichismo de la técnica al creer que la utilización en sí y de por sí de fichas va a resolver el problema de la calidad de los trabajos de investigación y el problema del aprovechamiento del saber acumulado en libros y revistas. Aunque parezca ocioso insistir en ello, conviene recalcar que la esencia de la ficha no está en la calidad y elegancia de la cartulina ni menos en el precio de estos materiales. Para el caso, cualquier hoja de tamaño carta, doblada y cortada debidamente en cuatro, da otro tanto de unidades aislables de información que, como tales, alimentarán nuestro cerebro, lo mismo que la tarjeta perforada lo hace con la computadora.

Pero no basta usar fichas. Hay que saber *cómo* utilizarlas como intermediario recomendable entre la "lectura" de las fuentes (bibliográficas o documentales en general) existentes sobre determinado tema y su utilización en la elaboración de un trabajo creativo.

Al respecto, los cursos de "técnicas de estudio" y la "Guía académica integrada" deberían englobar también definiciones operativas acerca de *tipos de lectura* del material bibliográfico existente, lo cual postula en la práctica, entonces, aprovechamientos diversos de lo leído.

5. Operacionales mentales básicas: ocho tipos de lectura

El "procesamiento de la información", de la fuente que sea, si es que se recurre al instrumento de trabajo que es la ficha, conviene que recurra también a la distinción entre varios tipos, según las operaciones mentales básicas que conlleva. A continuación se procederá a distinguir y describir *ocho* tipos de "fichas de lectura"

La ficha bibliográfica o de "referencia" es como tal una unidad de pensamiento que no implica ningún tipo de aporte personal respecto de lo señalado por escrito u oralmente por el autor sino que con toda *objetividad* prende *ubicar una fuente* para su posterior utilización personal. Otros múltiples artículos y manuales mencionan los elementos básicos que hay que reseñar, partiendo del nombre del autor, hasta el señalamiento de las páginas. Se insiste correctamente en la explicitación de todos los elementos que constituyen la referencia. En lo que no se insiste suficientemente, es en la organización visual, semiológica de la información, por lo que el conjunto de datos no refleja tanto una normatividad impuesta como sí una organización interna. Todo lo cual, por supuesto, solo es así si el uso de llaves, de puntos, de sangría, de mayúsculas, de subrayados y otros mecanismos se hace sistemáticamente y en beneficio del propio investigador.

La "*cita textual*" implica otro tipo de lectura, la cual puede tener paralelo en una ficha del mismo nombre. Trátase de una unidad operativa que simplemente consiste en una transcripción o reproducción de ideas ajenas a partir de una fuente oral o escrita. Es importante señalar que resulta altamente universitario aprender a citar... siempre y cuando se hace explícitamente. Muchas veces nuestro estudiante tiene miedo de citar, por temor a parecer poco original; o de lo contrario, pretende mezclar impunemente sus propias ideas con las de determinado autor. La cita textual es un valioso instrumento de trabajo intelectual o es un vulgar plagio, dependiendo eso exclusivamente del carácter explícito o no de la copia. Ahora bien, nuevamente aquí conviene señalar que hay diversos mecanismos formales que dan cuenta de la operación mental del investigador: las comillas y la referencia, aunque sea abreviada, no se exigen como recursos gratuitos que impone un sistema escolar, sino que son *signos visuales* de una actitud mía, como investigador, respecto de lo leído o lo escuchado: la objetividad máxima, por lo que sitúo este texto *dentro* de su contexto. Generalmente se usan los paréntesis y los puntos suspensivos como indicadores semiológicos de que el lector interfirió de alguna manera en el pensamiento ajeno, aunque sea seleccionando las palabras.

Frecuentemente no se distingue con suficiente vigor la simple transcripción de lo leído, de una gran cantidad de transformaciones o interpretaciones que se pueden hacer a partir de lo supuestamente asimilado. Una cosa es la reproducción, sin más, de las ideas ajenas, y otra, la de una modificación o manipulación en mayor o menor grado

de estas ideas por el sujeto receptor. Es común ver a nuestros estudiantes mezclar la objetividad de la cita textual con la subjetividad, por muy objetiva que parezca, en cualquiera de las operaciones que a continuación se especifican y visualizan mínimamente. Nos referimos a la síntesis y el resumen, el análisis y el esquema, la crítica y el comentario. Son palabras y conceptos aparentemente evidentes por su definición en el diccionario. En la práctica los mismos manuales sobre técnicas de investigación a veces pecan por no explicitar la acepción en que usan los mencionados términos, además de que pierden de vista de que, al igual que la lengua forma un sistema dentro del cual hay que mirar las partes como significativas en un todo, eso mismo ocurre específicamente con las operaciones mentales que a continuación se detallan. (Ver también el esquema propuesto).

A manera de propuesta diferenciadora, convendría hacer ver que la primera pareja de términos (la síntesis y el resumen) apunta a la *esencia* de lo leído o lo escuchado; la segunda pareja (el análisis y el esquema) va hacia los elementos *constituyentes* del discurso; la tercera (la crítica y el comentario) pretende el aporte directamente *valorativo*. Esta triple división se hace a partir de las *funciones* llevadas a cabo.

Pero si bien es cierto que cada *grupo* tiene una función común, también lo es que, cada vez, son como *polos* opuestos dentro de esta función.

La síntesis y el resumen cumplen con un propósito esencializador de un texto, con la diferencia —así lo proponemos— que la primera explica una condensación máxima (a lo sumo una o dos frases), en cambio la segunda, el resumen (que para el caso, podemos considerar como sinónimo de la sinópsis) implica una reducción mucho menos severa (con un límite máximo de una página).

El análisis y el esquema son lecturas parecidas por implicar cada vez la extracción de las ideas estructurantes del discurso, sin despliegue de una redacción completa desde el punto de vista gramatical. Pero se oponen en el sentido de que el análisis (tal como lo indica la etimología) se reduce a la simple enumeración de los elementos: su orden es sencillamente caótico, a lo sumo arbitrario. Un ejemplo lo tenemos en los *índices* (de títulos o de nombres, de materias, al final de muchos libros, con un ordenamiento alfabético); mientras tanto, hacer el esquema (o la estructura, para el caso idénticos) presupone no solamente hacer, aunque sea mentalmente el análisis, sino que también conlleva un ordenamiento lógico, visualizando semiológicamente, según

secuencias, relaciones de causa a efecto, orden cronológico, de importancia, etc. De modo que, en este caso, no basta con una enumeración de ideas principales, sino que se requiere un encadenamiento interno, por encima de la acumulación arbitraria.

Las operaciones mentales que identificamos aquí como crítica y comentario tienen la característica en común de presuponer una subjetividad *explícita*, cosa que en las cuatro operaciones anteriores *se evita conscientemente*. En efecto, en éstas la meta consistía justamente en eliminar al máximo la interferencia personal, para hacer la síntesis, el resumen, el análisis o el esquema *de las ideas del autor*, que no las propias y, menos todavía, una mezcolanza de las dos. El comentario o la glosa, al contrario, tienden hacia la máxima aproximación subjetiva, hasta totalmente pasional, de lo cual se diferencia la crítica o el juicio (tanto en sus versiones constructiva o positiva, como en la destructiva o negativa) ya que, en esta definición justamente se caracteriza por un uso constante de la razón y el argumento personales a propósito de un texto dado.

		FICHA	NOMBRE	CARACTER	FUNCION	ESPECIFICIDAD.				
		OPERACIONES MENTALES BASICAS	REPRODUCCIONES	}	TRANSCRIPCIONES COPIA	OBJETIVO	UBICAR FUENTE	EXACTITUD CONTEXTUAL		
1	REFERENCIA						UTILIZAR IDEAS AJENAS	FIDELIDAD ABSOLUTA		
MODIFICACIONES	}		TRANSFORMACIONES	OBJETIVO	3	SINTESIS	BUSCAR ESENCIA	CONDENSACION MAXIMA		
					4	RESUMEN (SINOPSIS)	REDUCCION			
				"OBJETIVO"	5	ANALISIS	BUSCAR ELEMENTOS	ENUMERACION DE ELEMENTOS		
					6	ESQUEMA ESTRUCTURAL.	ORDENAMIENTO DE ELEMENTOS			
				INTERPRETACIONES	}	SUBJETIVO	7	CRITICA (JUICIO)	VALORAR PERSONALMENTE	ARGUMENTACION INTELECTUAL
							8	COMENTARIO (GLOSA)	APROXIMACION PASIONAL	

FIG. 1: OPERACIONES MENTALES BASICAS Y TIPOS DE FICHA A PARTIR DE UN DISCURSO (ORAL O ESCRITO) DADO.

6. Conclusión

En definitiva, manifestamos que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura tienen que adaptarse a la nueva circunstancia que se presenta, con su incidencia de múltiples códigos superpuestos y con creciente influencia de la tecnología: no darse cuenta de esta realidad es confundir una elemental alfabetización estática con una compleja culturización dinámica.

De allí la importancia de distinguir tipos de lectura, a lo cual puede contribuir un buen manejo de las operaciones mentales básicas a partir de lo transmitido o asimilado, especialmente en Humanidades. Los ocho tipos de ficha que se examinaron no pretendían, así, señalar operaciones nuevas a partir de la realidad, como sí, visualizar su comportamiento sistémico y la conveniencia de utilizarlos con uniformidad interna sobre una base de visualización semiológica, en vez de limitarse a la aceptación o imposición de una normatividad externa.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS Y FUENTES:

- AMSTER, Mauricio. *Normas de composición*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 2a. edición. 1973.
- AZOFEIFA, Isaac Felipe. *Guía para la investigación y desarrollo de un tema*. Departamento de Publicaciones, Universidad de Costa Rica. 1973.
- COPI, Irving. *Introducción a la lógica*. Eudeba, Buenos Aires, vigésima edición. 1979.
- GUIRAUD, Pierre. *La semiología*. Edit. Siglo XXI, México, 1976.
- GUTIERREZ, Raúl y SANCHEZ, José. *Metodología del trabajo intelectual*. Edit. Esfinge, México, 3a. edic. 1977.
- ROMERO ZUÑIGA, Mario. *¿En verdad sabemos leer?*. *Comunicación*. Revista del ITCR. Vol. 1, No. 5, diciembre 1980, p.23-24.
- ZUBIZARRETA, Armando. *La aventura del trabajo intelectual*. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá. 1969.