

La comprensión lectora y el estudio



Néstor Casanova Berna

Montevideo, febrero del 2000/ marzo de 2001

Introducción

La motivación principal que ha impulsado la confección del presente trabajo se funda en la hipótesis que puede enunciarse de la siguiente forma:

Quizá una de las causas importantes de las insuficiencias en el rendimiento académico de los estudiantes de esta Facultad radique en una insuficiencia generalizada en su competencia para la comprensión lectora.

Dicho esto en un lenguaje más directo y algo áspero:

Se lee poco (cuantitativa y cualitativamente) y con insuficiente aprovechamiento.

Ampliando algo la perspectiva teórica podría entenderse que los problemas que rodean al rendimiento académico son, a grandes rasgos, agrupables en dos conjuntos. Así, en el primero tendríamos:

- Insuficiencias en las aptitudes intelectuales o vocacionales
- Insuficiencias en los conocimientos previos
- Insuficiencias en la motivación

Mientras que en el segundo conjunto tendríamos:

- Insuficiencias en lo que hace específicamente a las técnicas y hábitos de estudio

Los problemas incluidos en el primer conjunto desbordan por completo la competencia disciplinar del autor. Sin negar para nada su importancia, la finalidad específica del presente trabajo se orienta a plantear un conjunto de sugerencias de índole instrumental.

En este sentido la hipótesis operacional que orienta este trabajo es que se buscará **ofrecer** un conjunto limitado de instrumentos y técnicas a disposición libérrima de todo aquel con aptitudes intelectuales (que se presumen normales) y con dispositivos motivacionales suficientemente aptos para comprometerse activamente en la vida universitaria. Con respecto a las presuntas insuficiencias de conocimientos previos, lo más que puede decirse aquí es que el conocimiento y la adopción apropiada de técnicas de comprensión lectora contribuirá a adquirirlos, si es que no se poseen ya.

La lectura como problema

¿Qué dice un texto?

La maestra Cecilia Ansalone en un par de artículos titulados "Señorita, no entendí"^[1], plantea que la expresión "no entendí un texto" puede implicar:

- "No entendí algunas palabras clave del texto", lo que supone una pérdida del significado, un problema en la decodificación del texto.
- "No entendí lo que dice un texto", lo que implica una pérdida en el seguimiento de la secuencia de ideas y un problema en la lectura del texto.
- "No entendí lo que quiso decir el autor", lo que supone una falta de participación en las ideas y es un problema de hermenéutica o exégesis del texto.

Un primer tropiezo en la lectura radica en la incapacidad de determinar el significado léxico de ciertas palabras clave.

El uso habitual del diccionario (el de la lengua y los de léxicos especializados) es una herramienta insustituible, aunque no la única. Con frecuencia, el mero conocimiento lexicológico "general" no alcanza a dar cuenta de todas las variantes contextuales: la palabra **inconsciente**, exclamada por un fervoroso hinchado de fútbol indignado por un alevoso foul tiene un significado específico muy distinto al que le daría el Dr. Sigmund Freud en sus escritos.

En todo caso, el sentido específico de cada palabra se va precisando en el entramado sintagmático (en donde el significado de un sustantivo aparece modulado por un adjetivo, por ejemplo), así como en la estructura de la oración, en la disposición del párrafo, y en definitiva, en el texto como un todo.

Un segundo nivel de dificultades radica en la incapacidad de reconocer en la lectura una secuencia coherente de ideas. Lo que se pone a prueba aquí es la competencia gramatical del lector. Esta competencia gramatical es la que permite que si en un parque encontramos un cartel con la inscripción "Prohibido pisar el césped", entendamos que es la expresión condensada de "La autoridad de este parque anuncia que está prohibido que usted pise este césped". Entendemos el mensaje a partir de la expresión condensada, porque tanto el emisor como nosotros conocemos el lenguaje de tal modo que se pueda omitir ciertos elementos, que si bien son necesarios para la sintaxis, pueden omitirse por su redundancia u obviedad.

Un tercer nivel de dificultades estriba en reconocer las ideas principales, o dicho de un modo más preciso, reconocer la estructura funcional de los elementos de un texto. Hace ya algún tiempo leí un grafiti que enunciaba: *No a los viejos vinagres*. En una primera instancia, entendí que el autor _ joven de pocos recursos para consumir vinos de calidad _, expresaba su rechazo haciendo de "vinagre" un sustantivo peyorativo del "vino de mala calidad", mientras que el adjetivo "viejos" daba cuenta de su hartazgo por su consumo habitual. Pero después vi que la formulación podía ser interpretada de otra manera si se decodificaba "viejos" como "personas de edad" (el adjetivo se sustantiva), mientras que "vinagres" sería un calificativo (el sustantivo se adjetiva) de los ancianos antipáticos. En este caso, la ambigüedad es insalvable: no hay más remedio que preguntarle al autor sobre su intención.

En otros casos, la ambigüedad de una palabra o, más específicamente dicho, su polisemia es explotada para la comunicación. En un grafiti en que se aludía a un conocido político se enunciaba: **Fulano, sos como el aloe: todos los días te encuentran más propiedades**. Para entender y disfrutar la eficacia del chiste es indispensable reconocer que "propiedades" puede entenderse como "aplicaciones" (medicamentosas o cosméticas del producto) o como "bienes poseídos" (por una persona). Pero para entender el texto, para dar con su sentido, es necesario reconocer lo sarcástico de la formulación, vehículo de lo que el autor quiere comunicar: "Presumimos que tu enriquecimiento es ilícito y lo condenamos moralmente".

Por fin, en un cuarto nivel, allí en donde se aborda la lectura de un texto cuantitativamente extenso o cualitativamente más desarrollado, la respuesta efectiva a la pregunta- desafío ¿Qué dice el texto? implica referir al texto como un todo con su significado textual. Esta referencia es más un horizonte que una meta: de hecho, puede reconocerse que hay lecturas de diferente calidad, pero es bastante arduo, si no imposible, llevar a cabo una lectura consumada, una lectura exegética perfecta que agote aquello que un texto dice. Hechas estas salvedades, es preciso recordar en todo momento que **lo que dice un texto es una función de la totalidad de éste**.

Puede entenderse que la función primaria de la lectura de un texto comprende dos aspectos principales, según Émile Benveniste:

Lo semiótico (el signo) debe ser reconocido, lo semántico (el discurso) debe ser comprendido. La diferencia entre reconocer y comprender remite a dos facultades mentales distintas: la de percibir la identidad entre lo anterior y lo actual, por una parte, y la de percibir la significación de un enunciado nuevo, por otra^[2]

En tanto el texto es una estructura, su dominio interpretativo puede aplicarse provechosamente en la detección de funciones diferenciadas en la secuencia. Así, es usual diferenciar:

- Una introducción o presentación
- Un desarrollo
- Una conclusión o cierre.

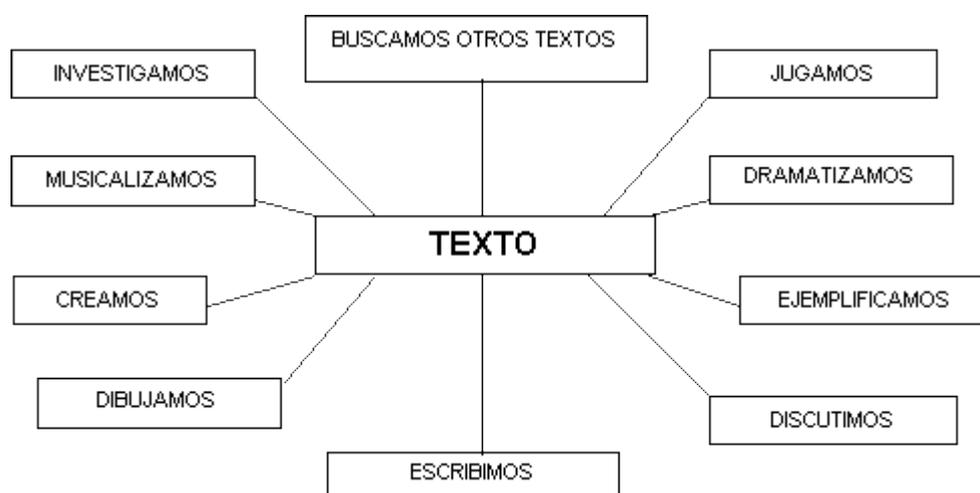
De hecho, en todo texto coherente estas tres funciones siempre están presentes, sea de modo manifiesto u oculto. Así, un texto abruptamente presentado puede diluir la función de introducción en el desarrollo; una tesis conclusiva puede presentarse al principio; un desarrollo puede detenerse y dejar al lector la tarea reflexiva de concluir, etcétera.

¿Cuál es el sentido del texto?

Preguntarse por el sentido del texto supone una atención diferente a la promovida por la pregunta que interroga sobre lo que éste dice. Si la atención a lo que el texto dice se centra en el texto en sí, la atención a su sentido se dirige a toda una serie de confrontaciones con éste.

Es natural y humano que la primera confrontación se establezca entre el texto y uno mismo: ¿Qué me dice esto a mí? El sentido queda configurado por la relación particular que el lector instaura (y que determina una perspectiva de lectura), tanto como la relación que guarda el texto considerado frente al contexto de conocimientos previos que el lector tenga. La exploración que el lector hace de su propia situación de lectura conforma el escenario del sentido particular que el texto tiene, allí y en ese momento.

Para la conformación de esa situación de lectura el lector dispone de ciertos instrumentos y de ciertas actividades. Los instrumentos, rápidamente enumerados son: los conocimientos previos sobre el texto, su autor, su contenido; las experiencias personales del lector; el análisis del contexto, esto es, informaciones sobre el tema tratado, cómo ha sido abordado por otros autores, etcétera. Las actividades que puede realizar el lector, aparte de las más usuales como la práctica de la relectura, la confección de resúmenes o notas, el subrayado, la lectura comparativa, etcétera, se complementan con las propuestas por Ansalone.



Más adelante desarrollaremos algunas actividades en detalle. Aquí nos centraremos en el resultado al que apunta la interrogación sobre el sentido. En la confrontación del texto emerge la lectura como producto de la aplicación de los instrumentos y la realización de actividades. La lectura, en esta etapa, es la objetivación más o menos claramente formalizada de una práctica. Los pedagogos formulan esta objetivación en dos tipos principales de acciones:

- **Reconocer las ideas principales.** Ésta es una formulación algo equívoca que implicaría que una "buena" lectura diese, necesariamente con las ideas principales del autor del texto. En todo caso, una aceptable lectura jerarquizará elementos centrales y periféricos en la estructura de la lectura en sí.
- **Contextualizar.** Esto es, situar el texto en un lugar, en el contexto relativamente más idóneo para dar cuenta, en definitiva del provecho o del valor de la lectura.

¿Qué pensamos sobre el texto?

El umbral inevitable que hay que atravesar lo más raudamente posible es aquel que responde a esta pregunta con un "Me gustó" o un "No me gustó". El juicio de gusto, que tan dificultosamente se puede distinguir del puro prejuicio, parece ser una suerte de horca caudina. En definitiva, no es otra cosa que la muestra de una aceptación o rechazo sintético que entorpece más que ayuda a la reflexión crítica. Si entendemos la elaboración de un texto como una producción efectiva, esto es, que entendemos la escritura como arte literario en sentido cabal, la lectura no puede quedar reducida al mero consumo pasivo que se contenta con la mera emisión de opciones de gusto.

A fin de hacer honor a la producción del texto, todo lector debe comprometerse, aplicando a fondo sus facultades, a corresponder con una producción recíproca: la lectura argumentada y fundada.

¿Qué hacemos con el texto?

El nivel más profundo de lectura, que se consume en la objetivación reflexiva, propicia que la producción textual, la Literatura, en sentido amplio, se cumpla a sí misma como modo social de producción, esto es, que forme parte de un continuo. Las instancias de ese continuo son incansables procesos de decodificación, lectura y hermenéutica, que se aplican productivamente. En palabras de Ansalone:

Leer es construir un nuevo significado para el texto, renovable una y otra vez...

En conclusión, es posible establecer en una lectura de un texto cuatro fases principales:

- La exploración primaria
- La lectura decodificadora
- La lectura comprensiva
- La fase hermenéutica o exegética (interpretativa)

La lectura como actividad

Investigar un texto

De hecho existe una frontera muy borrosa entre las nociones de *leer* e *investigar*, toda vez que son consideradas *actividades*. Se dirá acaso con razón que, a primera vista, habría un matiz de intensidad o de profundidad, lo que aún concediéndose, no vuelve menos imprecisa dicha frontera: toda lectura que merezca de algún modo las fatigas que trae consigo se inscribe de hecho en un proyecto más o menos definido de investigación. Se dirá con más razón aún que una investigación comprende actividades de distinta naturaleza que la lectura. Pero también es cierto que toda investigación incluye de hecho, lecturas, tanto si se entienden éstas en sentido estricto o si se la comprende en un campo de significación algo más vasto.

De todos modos, las fases iniciales de una lectura, suponen actividades de *investigación* o *exploración*. Esta exploración reconoce, fija y memoriza los rasgos principales del texto que abordamos. Tales rasgos principales son, al menos en primera instancia: el autor o autores, el título o encabezado, el tipo de texto, una categorización global de su contenido, una apreciación primaria de su extensión y calidad y una inicial opinión de interés o apreciación de una posible perspectiva de lectura. Estos rasgos suelen asimilarse con relativa rapidez, integrarse de un modo inmediato al peligroso territorio de lo obvio, y luego olvidarse.

La facultad de memorizar es, a pesar de su injustificada mala fama, una magnífica y muy calificada capacidad que deberíamos honrar con actividades que optimicen su desempeño. Así, es más útil que intentar memorizar un dato aislado, recordar o fijar una *ruta de acceso*. Este breve comentario intenta justificar la sugerencia que los datos o rasgos principales de un texto pueden fijarse de manera más operativa si se adquieren ciertos hábitos o rituales y se realizan ciertas actividades que tracen caminos de acceso a un conjunto orgánico y sistemático de datos sobre lo leído. Lo que se sugiere aquí, concretamente, es la confección habitual de **fichas de lectura**.

El cotejo con otros textos

De una exploración primaria del texto resultará, aparte del conjunto de aspectos primarios detallado antes, un conjunto dado de términos o conceptos que deben ser tenidos en cuenta para acertar en su sentido contextual. Así, un examen algo detenido del texto indicará con mayor o menor claridad el **aura conceptual**^[3] que rodea la lectura de un texto dado.

Complementariamente, el texto nos inducirá a preguntarnos por el autor^[4], sobre el lugar y la fecha en que se escribió el texto original; sobre la inserción de la obra en un contexto cultural determinado. Una buena lectura se sustenta, en no poca medida, en una adecuada contextualización.

Estas consideraciones apuntan a sugerir que de un modo u otro, la lectura de "un" texto implica, de hecho la remisión a un *conjunto de otros textos*, que colabora activamente en la lectura del principal. También sugiere que la lectura de "un" texto puede, de hecho inscribirse como una instancia particular de un **plan general de lectura**.

Jugar con el texto

Jugar, en el contexto en que, con gravedad y circunspección pretendemos administrar las arduas fatigas de la comprensión lectora, puede parecer una propuesta pueril. Ni leer ni jugar son pueriles en sí mismos: menos pueril aún es considerar el juego que supone la lectura.

Si uno lee un poema "y no le dice nada" puede intentar leerlo en voz alta _exigiendo a fondo sus capacidades histriónica y musical_; comprobará entonces si luego el poema "dice o no dice". Si el juego es hábil y el poema vale, entonces y simplemente, el poema se ha leído cabalmente y la Poesía acaba de demostrar la validez de su existencia. Si tal no es el caso, puede intentarse con otro hasta que se encuentre, tal vez, la celebración del acto de hablar que entraña un poema.

A menudo los textos enuncian proposiciones generales o abstractas y en el discurso, el autor ilustra con ejemplos. Puede jugarse a ejemplificar de otra manera, puede intentarse deducir de lo ilustrado otra proposición. Sólo el juego, si se implica uno en él, logra que un texto se realice en lo que vale: fundamento de una lectura activa.

En el fondo, la dicotomía entablada entre el juego y lo serio se corresponde simétricamente con la dicotomía entre el placer y el trabajo. Pero la lectura puede ser, más que un trabajo penoso, una *labor* disfrutable. Entonces, como labor, la lectura, incluye legítimamente instancias de juego, las que concurren activamente en la tarea de desentrañar el sentido.

Dibujar un texto

Un texto, entendido de un modo usual y muy general del término, es una realización del lenguaje verbal. Un ejercicio útil para sacar partido de las capacidades propias del lector es intentar "traducir" un texto _o un pasaje determinado de éste_ a lo que se podría denominar un lenguaje gráfico-plástico. Sin mucha dificultad podemos recordar nuestras actividades escolares, en donde la maestra nos desafiaba a ilustrar una narración. Por supuesto, el lenguaje gráfico-plástico tiene muchas posibilidades más que la mera ilustración.

La **esquemización** es, en general, un primario intento de traducir un texto en un gráfico sencillo, en donde el orden o la disposición ilustra sintéticamente la estructura del original. Los **grafos léxicos o conceptuales**[5] son esquemas más elaborados en el lenguaje gráfico plástico y, quizá, instrumentos más potentes para no sólo captar, por ejemplo, una estructura argumentativa, sino también, para contribuir activamente a desentrañar y discutir el sentido del texto original.

Escribir un texto

En realidad, leer y escribir no son meramente actividades recíprocas y opuestas en su relación, sino que son dialécticamente complementarias. La escritura del "autor" se complementa con la lectura del "lector", la que supone una apropiación: en el fondo, también una forma de escritura. El lector comprometido con su texto deviene *autor* del texto original. Una exposición especialmente brillante de esta tesis es el relato de Jorge Luis Borges *Pierre Menard, autor del Quijote*.

El humilde y habitual ejercicio del **subrayado** jerarquizando palabras, frases o párrafos es, de hecho, una *reescritura*: un texto subrayado es un texto leído de *una* manera. El testimonio está en el propio resultado: en el texto hay una jerarquía gráfica (que se corresponde con una jerarquía conceptual) que no existe en el texto original.

Algo similar sucede con la transcripción literal o sinopsis de fragmentos del original. La fragmentación del texto es una escritura propia de *una* lectura. La escritura de estos textos fija ciertos contenidos del original de manera distinta a la simple lectura integral y secuencial. El contraste entre esta nueva escritura y el texto original también ayuda activamente a dominar su estructura global. Esto sugiere, además, que se puede intentar conferir una forma propia a los fragmentos transcritos y compararla con la forma del original, y con el orden propio de una exposición: ¿Cómo *presenta* el texto original el tema? ¿Cómo lo *desarrolla*? ¿Cómo lo *argumenta*? ¿Cómo lo *ilustra*? ¿Qué *concluye*?

Resumir un texto implica también operaciones de escritura. Por cierto, el subrayado y la sinopsis son instrumentos distintos del resumen. El subrayado y la sinopsis son *reescrituras* del texto leído; *un resumen es un texto propio producido por un lector en una lectura dada*. Por ello, la lectura de un resumen realizado por un tercero nunca se equipara con la lectura de un original: resumir una lectura es un trabajo personal e intransferible.

Discutir y crear un texto

Un texto leído no se agota necesariamente en un proceso unidireccional de emisión de un mensaje, que promueve una escritura, que determina una decodificación y que resulta en una interpretación. También el texto importa en la lectura por lo que omite decir, por las variantes estructurales de la exposición, por las modalidades estilísticas y también porque, siendo la escritura una perspectiva, muestra cómo puede abordarse un tema, lo que implica necesariamente que no es el único punto de vista posible. Discutir el texto es el juego propuesto por la literatura como producción social. Una tesis convincente es un soporte posible a una argumentación derivada por el lector. Una tesis no persuasiva es un desafío para plantear alternativas: de enfoque, de crítica argumentativa, de producción de otros discursos.

En realidad, un texto, en las innumerables lecturas a que se somete dice quizá mucho más de lo que el propio autor hubiese querido decir. **El lector es un autor**. Pero, hay que decirlo, un lector es un autor de lo que *produce* y ésta producción es precedida por acciones eficaces. Algunas sugerencias sobre qué instrumentos pueden utilizarse y sobre qué acciones concretas pueden realizarse se describirán sumariamente en los capítulos que siguen.

Instrumentos de lectura

En la *Revista de la Educación del Pueblo*[6] se compendia un conjunto de instrumentos para la lectura, que vale tener en cuenta:

1. El cuadro sinóptico
2. El mapa semántico
3. El análisis de rasgos semánticos
4. El mapa conceptual
5. El aura conceptual.

En general, estos instrumentos, y las actividades implicadas en su aplicación, tienen en común ser instancias tácticas de la lectura entendida como estrategia, esto es, como una práctica que se objetiva en producciones. Estas producciones testimonian y "dan forma" explícita a la relación activa entre el lector y el texto.

El cuadro sinóptico

En el artículo citado se define el cuadro sinóptico como:

... un organizador gráfico que se emplea desde mucho tiempo atrás para la presentación visual ordenada de los distintos puntos que se abordan en el tratamiento de un tema. Las sinopsis son casi siempre listas de conceptos presentados en una secuencia vertical, por lo que ofrecen una visión limitada de la compleja organización del tema tratado.

(Revista de la Educación del Pueblo, cit.)

El mapa semántico (o grafo léxico)

El mapa semántico es un dispositivo gráfico que ayuda a percibir la relación entre palabras, de modo que su empleo se vincula con el desarrollo del vocabulario, con las estrategias de comprensión lectora y con las técnicas de estudio (Revista de la Educación del Pueblo, cit.). Un ejemplo simplificado de este "mapa semántico" es éste, realizado por niños de una escuela del barrio de la Unión.



Hay que observar que la denominación de "mapa semántico", dominante en la literatura pedagógica, es algo incorrecta porque:

1) No se trata de un "mapa", que es una figura confeccionada metódicamente de alguna cosa que tiene forma. Si a algo se parece, con cierta legitimidad, es al dispositivo desarrollado por la ciencia topológica denominado **grafo**. Un grafo es una estructura postulada por el análisis, en donde ciertos puntos denominados nodos se vinculan entre sí con lazos, que objetivan ciertas relaciones entre los nodos.

2) Este grafo, en principio, no es necesariamente semántico. En el ejemplo del artículo, la noción problemática y algo compleja de "nuestro barrio" aparece relacionada en una forma aproximativa, primitiva y no jerarquizada con elementos que aparecen como experimentados por los alumnos: el sentido de la locución "nuestro barrio" (si éste es el propósito del ejercicio) surge de la aclaración reflexiva del contenido diferenciado que pueden tener los lazos del grafo.

En función de estas consideraciones, parece más adecuado denominar a este instrumento, *grafo léxico*.

Lo cierto es que un "mapa semántico" o grafo léxico consta de:

- *Un término central*, esto es, una palabra- problema o la formulación del quid de la situación problemática, la formulación condensada y cabal de lo medular del asunto, hacia lo que se dirige la atención.
- Un conjunto de *palabras* (asociables de distinto modo con el término central).
- Una red de *relaciones o lazos* diferenciables.

Esta esquematización conforma de un modo concreto y primario un soporte gráfico de un procedimiento hermenéutico o interpretativo y testimonia en sí una exploración que busca conferir forma conceptual a nuestras nociones. Cuando este grafo léxico se estructure como grafo conceptual tendremos una "forma" para ser contrastada con la estructura conceptual de un texto. En todo caso, no hay que olvidar en ninguna circunstancia que el grafo, tanto léxico como conceptual es una figura de una *lectura*, no del texto.

El análisis de rasgos semánticos

El análisis de rasgos semánticos es un proceso de comparación que ayuda a distinguir matices de significación. Para realizarlo se elabora una tabla o cuadro de doble entrada: en un eje del cuadro se anotan diferentes ejemplos de la categoría estudiada, y en el otro eje, distintas características que pueden ofrecer o no cada uno de los ejemplos dados.

(Revista de la Educación del Pueblo, cit.).

El ejemplo escolar del artículo citado analiza la categoría "asientos", distinguiendo semánticamente entre los registros (silla, taburete, sofá, banco escolar, sillón), detectando la presencia positiva o negativa de rasgos en cuatro campos diferentes.

	para una persona	con respaldo	de madera y tela	se puede hamacar
SILLA	+	+		
TABURETE	+			
SOFÁ		+	+	
BANCO ESCOLAR		+		
SILLÓN	+	+	+	+

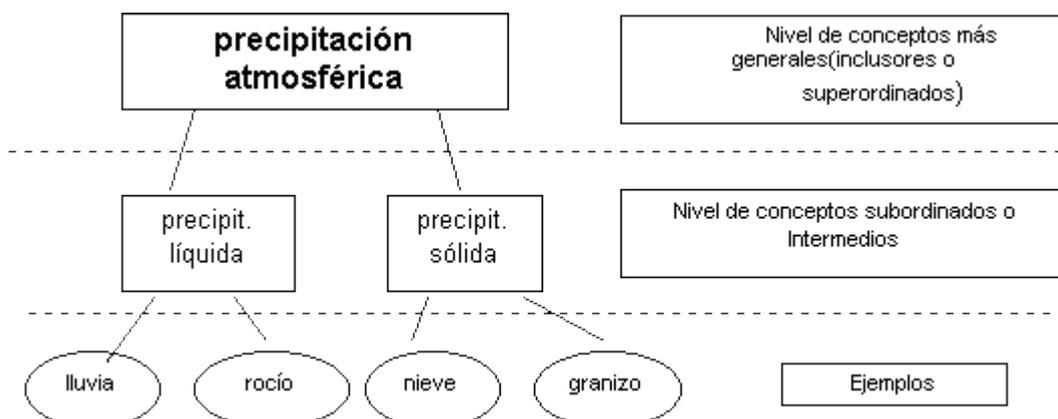
El mapa conceptual

A diferencia de los organizadores mencionados anteriormente, que ponían el énfasis en la precisión del vocabulario empleado como forma de abordaje más ajustado al concepto, los mapas conceptuales intentan ubicar a cada concepto en una red que establece sus relaciones y su jerarquía con respecto a otras nociones.

De este modo todo mapa conceptual debe ser un diagrama jerárquico que revele la estructura del conocimiento sobre un tema, un artículo, una disciplina, etc. Dicha estructura puede admitir más de una representación de modo que todo mapa refleja sólo una de las posibles formas de organizar el conjunto de conceptos, aunque podamos juzgar a alguno como más aceptable que otros.

(Revista de la Educación del Pueblo, cit.).

Un ejemplo de "mapa conceptual" es el ilustrado en el artículo citado en referencia al concepto general de "precipitación atmosférica"



Al igual que en el caso del "mapa semántico", señalaremos que esto es más un grafo que un "mapa". La principal diferencia es que las posibilidades del lenguaje gráfico posibilitan la jerarquización y la diferenciación de los vínculos o lazos: el ordenamiento no es ya de meras "palabras" sino de conceptos; es posible la regionalización categorial y la esquematización de ciertas estructuras conceptuales. El manejo creativo de los recursos gráficos, lógicos y matemáticos hace posible una esquematización que configure una expresión lingüística alternativa y reflexiva frente a la expresión verbal. En función a estas consideraciones, quizá sea más adecuado designar este instrumento como **grafo o esquema conceptual**.

En el artículo citado se señalan tres usos fundamentales para estos "mapas" o grafo- esquemas conceptuales:

- Como instrumento de enseñanza
- Como instrumento de evaluación de aprendizaje
- Como instrumento para el análisis y planeamiento del currículo

El aura conceptual

Todo concepto pone en relación diferentes fenómenos que se reagrupan por medio de algunos caracteres comunes. A la vez el concepto ya estructurado puede ser un punto de partida de nuevas interrogantes.

Giordan y de Vecchi (Los orígenes del saber, Sevilla, Díada Editora, 1988) sostienen la opinión de que los conceptos no pueden elaborarse unos aislados de los otros ni por acumulación de sus conceptos [sic]; por eso propugnan modos de interpretación del conocimiento y presentan un recurso didáctico, que atiende a la vastedad del campo conceptual que rodea a toda noción.

Dichos autores llaman aura conceptual al conjunto de ideas periféricas que es imprescindible manejar para acceder a una mejor comprensión del tema tratado

(Revista de la Educación del Pueblo, cit.)

Los autores presentan como ejemplo de aura conceptual de la noción de aparato digestivo.

Conceptos biológicos

- Órgano
- Aparato
- Función
- Medio interno
- Unidad del organismo
- Músculo
- Secreción, etc.

Conceptos físicos

- Estados de la materia
- Presión
- Filtración
- Disolución, etc.

Conceptos químicos

- Cuerpos simples y compuestos
- Moléculas
- Reacción química, etc.

Conceptos de naturaleza psicogenética

- Tiempo, fases
- Conservación de la materia
- Causalidad, etc.

Sugerencias para un protocolo de actividades de lectura

Una secuencia de acciones

"Sugerir un protocolo de lectura" es una expresión prudente que intenta ajustar aquello que en ciertos textos que se ocupan de los problemas de comprensión lectora y técnicas de estudio tienden a caracterizar como *método de lectura*. En realidad, hay lectores y lecturas con sus métodos más o menos eficaces en la medida en que esos sean apropiados *acada uno y por cada uno*. Estas sugerencias pueden resumirse en dos puntos:

- Existe, de hecho una **metodología general de la lectura** y existen **métodos** adaptados a cada lector y sus circunstancias
- Pero, en el fondo, sólo un método hecho **propio** por el lector es cabalmente eficaz.

Miguel Salas Parrilla (1990) [\[7\]](#) indica las líneas generales de una secuencia ordenada de acciones. Son siete fases o pasos:

1. Exploración
2. Lectura
3. Subrayado
4. Esquematización
5. Resumen
6. Recuerdo
7. Repaso

Seguiremos aquí, en líneas generales esta secuencia. Intentaremos combinar aquí lo que en las secciones anteriores se expuso como argumento. Esto es, si antes se ha procurado caracterizar teóricamente el *qué* de la lectura (lo que implica como problema y como actividad), ahora se procurará definir operativamente *cómo* puede actuarse.

Actividades y resultados prácticos de una exploración del texto

Una primaria exploración del texto consiste en extraer cierta información básica. Si se trata de un libro, hay que fijar la atención en principio a la portada o tapa, a su extensión, a sus partes (prólogo, desarrollo, índice, bibliografía, informaciones en la contratapa y en las solapas). Si se trata de una revista o publicación periódica hay que atender al nombre de la publicación, el lugar de origen, el número y la fecha de publicación.

Esta información básica ha de ser contrastada con un **plan de lectura**. Un plan personal de lectura puede ser en principio tan amplio como lo condicionen nuestros intereses a largo plazo, pero, además, debe tener en cuenta las solicitudes que provengan de las actividades que nos ocupan a mediano y corto plazo. Confeccionar planes de lectura supone anticipar y proyectar un elemento importante de un plan general de investigación.

Para realizar mi plan general de lecturas tengo que disponer de un orden lo más amplio y riguroso posible. Cada uno puede inventarse el que mejor le convenga, por supuesto, aunque hay que hacer notar que cuando se inicia la labor de su confección no se tiene una idea siquiera aproximada de su desarrollo. En mi caso, luego de desechar la posibilidad de la simple suma de planes de lectura propios del currículo académico, adopté como elemento ordenador general el Sistema de Clasificación Decimal de Dewey. Este sistema es el utilizado para ordenar los libros y publicaciones de la biblioteca de esta Facultad. Es un sistema concebido especialmente para el tipo de biblioteca semipública que franquea a los usuarios el acceso a los anaqueles. El sistema intenta registrar un orden posible para el conocimiento universal.

Tiene una estructura bastante sencilla que clasifica en principio la totalidad del saber humano en diez categorías principales, las que se subdividen según el sistema decimal. Las diez divisiones principales son:

000	Diccionarios y enciclopedias
100	Filosofía
200	Religión
300	Ciencias sociales
400	Lenguaje
500	Ciencias exactas y naturales
600	Tecnologías
700	Arte
800	Literatura
900	Historia y geografía

Como ejemplo, algunas de las secciones que suelo frecuentar son

701	Teoría del arte
701.17	Estética, considerada una subdivisión de la teoría del arte.
720.1	Teoría de la arquitectura
724	Arquitectura moderna (se entiende como tal la arquitectura desde el Renacimiento a la actualidad)
724.91	Arquitectura moderna (el siglo XX)

En la propia biblioteca, los funcionarios suelen asesorar con excelente actitud acerca del sistema. Por mi parte, tengo a mi disposición un sistema de clasificación estructurado en función a mis intereses y que me orienta, por ejemplo en cualquier otra biblioteca que use este sistema. Desde el punto de vista del usuario, comprender y usar el Sistema equivale al conocimiento cotidiano del nomenclátor de nuestro barrio y cumple los mismos cometidos: *orienta*. Así, se dispone de un orden amplio para disponer los datos en una lista de lecturas general, la que incluirá, por definición todos los planes de lectura parciales. Por otra parte, el mismo sistema es útil para archivar los apuntes de lectura.

Los datos mínimos que deben incluirse en toda lista o plan de lectura se integrarían en lo que puede denominarse *mención bibliográfica*. Esta mención bibliográfica sustituye operativamente un vago recuerdo tal como "aquel mamotreto de tapas grises que vi en cierto anaquel de la biblioteca". La mención bibliográfica es, por lo menos una anotación del tipo:

Autor/ *Título* (año). Biblioteca de origen: número de clasificación.

Por ejemplo

Norberg-Schulz, Christian/ *Espacio, tiempo y arquitectura*. (1971)

BFA: 711.09 N822

Una mención algo más completa (que me orienta hacia una posible adquisición, por ejemplo) es:

Norberg-Schulz, Christian/ *Espacio, tiempo y arquitectura*. (1971) Editorial

Blume, Barcelona, 1975. BFA: 711.09 N822

Con esta mención se dispone de una ruta de acceso precisa sobre el autor, el título (y lo que éste puede anticipar sobre el contenido [\[8\]](#)), la fecha (entre paréntesis) en que fue publicado originalmente, el lugar en donde se guarda en la biblioteca y los datos editoriales que nos ayudarán a ubicarlo en una librería. Puede complementarse con otros datos útiles, como la librería donde lo hemos visto, quién lo recomienda, por quién y en qué lugar esta citado, etc.

La exploración primaria de un texto permite recabar aún más datos que orienten la lectura. Un rápido examen del **índice** me da informaciones sobre la estructura del texto, sobre el orden y alcance de la exposición, sobre las expectativas que pueda tener al leerlo. La **bibliografía** ofrece importantes informaciones sobre las fuentes consultadas y los precedentes del texto de referencia. Una breve **introducción** o **prefacio** suele contener la presentación de lo central del tema tratado o de la especificidad del punto de vista con que se lo aborda.

De esta manera, la fase exploratoria resulta en un conjunto de actividades de búsqueda y disposición de datos que dan un lugar definido al texto y apoyan objetivamente la motivación, toda vez que se entiende esta lectura en un plan coherente de lecturas. Los aspectos subjetivos de la motivación, por su parte, condicionan el interés previo, la presunción previa de tiempo y dedicación que deberá prestársele y qué lugar ocupa ese texto en una escala jerarquizada de prioridades.

Las lecturas

Una primera lectura debería consistir _al menos teóricamente_ en un seguimiento lineal del texto en toda su extensión con lo que apreciar éste en sus grandes rasgos y, sobre todo, registrar el seguimiento global del discurso.

En ocasiones, puede suceder que un término no conocido suponga un obstáculo para entender una frase o párrafo. Tal obstáculo sólo se sortea con la ayuda de diccionarios, sean generales (como el de la Real Academia Española de Letras o similares); o diccionarios bilingües; en ciertos casos, hay que consultar léxicos especializados (diccionarios filosóficos, técnicos, etc.). También es cierto que interrumpir la lectura con frecuentes consultas no sólo es fastidioso, sino que conspira contra el seguimiento del texto principal. Si abundan los términos cuyo significado desconoce, quizá sea preferible calificar su "aura conceptual" con otros textos antes de abordar éste. Los "portales" más genéricos a los saberes más específicos suelen denominarse *Enciclopedia*, *Introducción a...*, *Manual de...* y otras denominaciones por el estilo.

Algo más insidioso es el problema planteado por muchos textos en que el autor emplea términos que creemos conocer bien. También aquí corresponde tanto la consulta a los diccionarios como la autocritica acerca de nuestra aura conceptual capaz de contextualizar la lectura en un entorno en donde nos percatamos "desde dónde" el texto dice lo que dice.

Lo usual es que un lector entrenado, con razonables motivaciones, llegue a leer un texto cuando disponga del aura conceptual acorde para abordar la lectura y de una contextualización apta para conseguir un seguimiento fluido. Generalmente, sorteará los obstáculos terminológicos con ciertas hipótesis provisionales (pero tomará nota de sus dudas). Seguramente tomará nota del sentido global del texto, así como de ciertos pasajes relativamente interesantes o arduos y de un conjunto de términos, conceptos o nociones que deberá reconsiderar. En tal caso, al menos, el lector tendrá una razonable idea primaria del contenido, tendrá una inicial perspectiva de lectura y habrá fijado de alguna forma una primaria relación con el tema tratado.

Si su seguimiento es eficaz, es posible que *jerarquice*, esto es, que diferencie términos, frases o párrafos que le resulten relativamente más esclarecedores o interesantes (o, por el contrario, intrincados o de difícil comprensión). Es posible que distinga, en un discurso coherente, cuándo el texto presenta o introduce un tema, cuándo lo desarrolla, lo ilustra o ejemplifica, cuándo el texto argumenta o discute y qué concluye. De acuerdo con una legítima perspectiva, es posible intentar operaciones de lectura activa, que puede implicar operaciones de escritura como el **subrayar**.

Hay que partir de la base que tal operación supone un deterioro del soporte físico del texto: no se deben subrayar los libros ajenos ni aún los propios _si se considera que otras personas puedan leerlo después_: es preferible realizar el subrayado sobre fotocopias. Un texto subrayado es un texto *intervenido* por una lectura: se jerarquiza gráficamente en función a una lectura específica y no a la escritura original.

Hay subrayadores de todas las especies:

- Los que subrayan los términos que no conocen (mejor harían anotándolos en cualquier papel aparte)
- Los que colorean páginas enteras (sería preferible copiar el o los fragmentos en apuntes propios)
- Los que transforman una sobria página en negro sobre blanco en una carta de colores (hay mejores usos para el talento gráfico-plástico)
- Los que, con un criterio básico de procedimiento, *distinguen* lo "central" (marcado) y lo "periférico" (no marcado).

Esta última especie es, por cierto, la menos bárbara de la populosa tribu de los subrayadores. Suponer varios niveles jerárquicos con un recurso tan primitivo como el subrayado es acometer una empresa algo vana (por ejemplo, se marcaría con rojo lo "principal", con azul lo "secundario", con amarillo lo "terciario" y así hasta aprovechar toda la paleta).

Naturalmente, las actividades de reescritura no se agotan en el subrayado: en realidad, no hacen más que comenzar. Procedimientos mucho más elaborados _y por ello con más posibilidades de aprovechamiento_ son: las **fichas de lectura**, los **cuadros sinópticos** y los **resúmenes**.

Una **ficha de lectura** (antecedida por una **mención** o una **ficha bibliográfica**) es una sucesión ordenada de transcripciones literales de fragmentos seleccionados por una lectura.

Cuando he explorado sumariamente un texto e inicio su lectura, suelo tener a mano una hoja cualquiera _que oficia de marca libros_ en donde voy anotando las páginas en donde he encontrado un pasaje que me interesa transcribir, acompañada por las primeras palabras del párrafo o frase en cuestión.

Luego de concluir con la lectura de conjunto, puedo pasar a la confección de la **ficha de lectura**. El encabezado de ésta suele consistir en una **ficha bibliográfica** que sigue _a grandes rasgos_ la disposición típica de las fichas realizadas por los bibliotecólogos. Allí se consigna:

1. El autor o autores
2. La procedencia y clasificación, si la hubiese
3. El título y el subtítulo
4. La fecha de publicación original
5. Las referencias bibliográficas del texto consultado
6. Los datos sobre la edición original
7. Los términos claves o áreas temáticas tratadas
8. La ubicación en el archivo de esta ficha o de otros documentos aplicados a la lectura de este texto.
9. La fecha de lectura.

Por ejemplo:

BAUDRILLARD, JEAN (1)

(2)
BNC
100
BAU
2

(4) 1968 *El sistema de los objetos* (3)

México, Siglo XXI, 1969
Decimoquinta ed.: 1997 (5)

Traducción del francés *Le système des objets*, Gallimard, Paris, 1968
229 pp., s/ il., s/bibl. (6)

Filosofía, análisis estructural. (7)

(9) 11- 00 100/ Baudrillard, J./ *El sistema...* (8)

La ficha de lectura propiamente dicha prosigue transcribiendo la página citada, un título atribuido, y el fragmento copiado literalmente, en la extensión que se juzgue conveniente. El ejercicio de otorgar un título al fragmento es una tarea importante para fijar el contenido del texto seleccionado. Hay que observar aquí que *una* lectura origina una posible ficha, la que registra una base mínima para confrontar el texto con un lector en una circunstancia determinada. Así considerada, **una ficha de lectura supone una condensación del texto original en una serie de fragmentos seleccionados en función al interés relativo que destaca una lectura.**

Ahora bien, el *sentido global del texto original* es una función del texto en su conjunto, y no, por cierto, del conjunto de fragmentos que un lector seleccione. Si es necesario intentar dar cuenta de este sentido global, entonces hay que realizar otras acciones con la lectura, por ejemplo, la confección de un **cuadro sinóptico**. Un conjunto de fragmentos de un texto sólo registra una jerarquización que una lectura ha realizado, distinguiendo elementos "centrales" y "periféricos". Esta jerarquía no tiene que coincidir, necesariamente, con las ideas principales y secundarias del texto.

Aún con estas salvedades, si el lector conoce adecuadamente el tema tratado y si la obra está adecuadamente contextualizada, en general y con aproximación variable, habrá cierta correspondencia entre lo que el lector caracteriza como *centro* y lo que el texto tiende a señalar como *idea principal*.

Según Salas (Op. cit.:82s), existen ciertos criterios para tender a reconocer las ideas principales en un texto. Así, una idea principal "*expresa la afirmación **más general**; esto es, la que abarca y da **sentido** a las demás ideas del párrafo*". Un segundo criterio señalado por este autor, es que lo que se detecta como idea principal "*afirma lo más importante e imprescindible; si se suprime esta idea, el párrafo queda incompleto, con sentido parcial o anecdótico*". También anota Salas que una idea principal suele indicarse explícitamente en su condición: en los textos de estudio es frecuente ver expresiones como *en resumen o lo más importante*, etc. También suelen utilizarse "marcadores gráficos" como las **negritas** o las *cursivas*. Finalmente, es posible encontrar la idea principal de un período dado si se juega a interrogar al texto sobre qué es lo que dice. [\[9\]](#)

Un **cuadro sinóptico** o **sinopsis** es una instancia más maduramente elaborada de las actividades de lectura. Se elabora a partir del dominio del *conjunto* del texto. Si en una ficha de lectura nos contentamos con registrar una sucesión mínimamente razonada de pasajes importantes, en una sinopsis ordenamos los registros según un orden que da cuenta de aquello que *el texto dice y cómo lo dice*. Muy globalmente considerado, *cómo presenta* su contenido, *cómo lo desarrolla* (esto es, *cómo enuncia, argumenta, ilustra, compara, discute, etc.*) y *qué concluye*.

La estructura del cuadro sinóptico tiende a dar cuenta de la estructura general del texto. En este sentido, debe diferenciarse lo que es una **sinopsis** de lo que es un **resumen**. *Un cuadro sinóptico es un seguimiento de la estructura del texto y no supone una condensación.*

En cambio, el **resumen** según Salas (Op. cit.:98) supone una operación distinta al seguimiento estructural.

*Resumir es **condensar** un texto, de forma que no falte ninguna de las ideas importantes del mismo y se mantenga la estructura argumentativa.*

*Las ideas han de expresarse con **brevedad**, pero sin perder la claridad expositiva, y han de **relacionarse** las anteriores con las posteriores y las principales con las secundarias. [...]*

*Cuando el resumen está elaborado con las palabras del autor, se le denomina propiamente **resumen**; y, cuando se hace con las propias, se le denomina **síntesis**.*

A la vista de lo expuesto, el concepto de **resumen** indica una labor de *reescritura o postescritura* mucho más comprometido que los anteriormente descritos. La entidad de tal compromiso hace aconsejable disponer antes de otros recursos técnico-instrumentales.

Una adecuada lectura no sólo detecta jerarquías de elementos; también pone la atención en ciertos pasajes que no sólo son relativamente importantes, sino que constituyen el *quid* de la exposición. En definitiva, la comprensión cabal de un texto supone en gran medida identificar y entender este *quid*. A veces la formulación verbal de estos pasajes es algo ardua. Por ello, es aconsejable intentar la **esquemmatización**.

La **esquemmatización** como instrumento y actividad implica distintas habilidades, supone una labor concreta de análisis reflexivo, y resulta en dispositivos que fijan los contenidos de una manera alternativa y mnemotécnicamente eficaz.

En nuestra Facultad de Arquitectura se promueve activamente al estudiante para que desarrolle al máximo sus recursos gráfico-expresivos. También la lectura es un ámbito en que puede explotarse con provecho tales recursos. Quienes analizan las técnicas de escritura subrayan el papel que a la esquematización le cumple en la preparación estratégica de un texto. Más o menos formalmente, el autor esboza un esquema de su tema, lo corrige, lo amplía, lo restringe (y todas las operaciones que es dable imaginar) con el uso de gráficos. Una vez que la lectura ha identificado el *quid* del texto, intentar descubrir el esquema que lo origina suele ser muy útil para fijar contenidos y para poder elaborar reflexivamente lo leído. Intentar la esquematización supone, en el fondo, desandar el proceso de la escritura.

A diferencia del lenguaje verbal, que tiene un vasto y coherente conjunto de reglas, el lenguaje gráfico-plástico carece, en principio, de un número suficiente de

éstas como para que puedan definirse directivas rigurosas: el lenguaje de los esquemas hay que inventárselo uno mismo y si uno los entiende, entonces son válidos.

En mi caso, suelo ensayar las modalidades de esquematización denominadas anteriormente como **grafos conceptuales**. Siguiendo las convenciones de la topología, y en particular ciertas instrumentaciones de ésta en la metodología proyectual, suelo asignar a los conceptos una región (denominada nodo) y a las relaciones que los conectan, lazos. También suelo incorporar las convenciones del lenguaje lógico formal. Dado que no existe, de hecho, una "gramática" gráfico-plástica, los esquemas suelen ser idiosincrásicos (sirven al enunciadore-usuario más que a un tercero). Sin embargo, es innegable que un esquema o grafo fija de manera operativa una relación (y un esfuerzo) de comprensión lectora, propia a una circunstancia y capacidad.

Resumen

Una vez que al lado del texto, por así decirlo, la lectura ha resultado en un conjunto más o menos formalizado de reescrituras, y cuando se entienda que se ha conseguido una lectura aceptable, puede acometerse la actividad de *desintetizar* ésta. El papel que le cumple a esta instancia es conseguir dar cuenta de un resultado; algo por el estilo de: "*este texto, en mi lectura, dice esto, de ésta manera y puedo juzgarlo críticamente de tal manera*". De ninguna manera positiva puede un resumen considerarse un *punto final*: en todo caso, sería un punto y aparte. El tratamiento del tema inducirá a ahondar en las cuestiones planteadas, implicará un conjunto de motivaciones para obtener más información contextualizadora (sobre el autor, sobre el texto, sobre el tema, acerca de las tesis alternativas, de las consecuencias, de los antecedentes, etc.), supondrá asimismo un conjunto de saberes que promoverá nuevas lecturas (o incluso el abandono de ciertas líneas de investigación...)

Acerca de *qué* es un resumen sólo cabe remitirse a lo descrito en el apartado anterior. Hay que insistir en que un resumen o síntesis es una escritura, una producción propia de un lector y de una lectura. No sustituye en ninguna medida el texto original. Por ello, el resumen de un tercero _sea cual sea su calidad_ no nos exime de la lectura propia. Es *nuestra lecturala* que promueve y exige *nuestro resumen*.

Como punto y aparte que es un resumen, queda por ver cómo se dispone, cómo se ajusta el plan de lecturas general y particular. Esto sugiere que los documentos que registran las lecturas, convenientemente dispuestos pueden servir para mucho más que un apoyo en un lapso dado de una lectura puntual o específica. Convenientemente **archivados** pueden ser objeto de consulta y ajuste constante, tanto para **repasar** los contenidos, para colaborar con las relecturas acaso necesarias, así como otras futuras investigaciones.

Recuerdo y repaso

No es posible señalar una meta definitiva y absoluta para una lectura particular (la lectura como actividad metódica sólo podría representarse acaso como una espiral en continua expansión). Sin embargo, se puede señalar, como hito especialmente señalado en este camino o proceso, la fijación relativa de un *resultado* de la lectura. Lo que resulta de la lectura, al menos en lo que puede objetivarse, entraña una **evaluación**.

Evaluar supone someter a examen y a medida un resultado. Implica operaciones complejas de análisis y de síntesis. Aquí sólo se indicará, a título de sugerencia, lo que parece ser un *patrón mínimo* que debe ajustarse a cada circunstancia particular. Esto sugiere que este patrón puede y debe adaptarse a todas las variables que afectan al contexto de la lectura: qué lugar ocupa una lectura particular en un plan específico o genérico de lecturas, qué importancia relativa tiene el texto, el autor o la temática desarrollada y otras variables de circunstancia. Así, en términos muy generales, una evaluación global que fije las instancias de **recuerdo y repaso** podría formularse con un cuestionario como el que sigue:

1. ¿Qué dice el texto?
2. ¿Quién lo dice?
3. ¿Dónde lo dice?
4. ¿Cuándo lo dice?
5. ¿Por qué lo dice?
6. ¿Para quién lo dice?
7. ¿Cómo lo dice?
8. ¿Desde dónde lo dice?
9. ¿Con qué intención lo dice?

[1] En *Magisterio del Río de la Plata*, año 10, N° 1, Buenos Aires, 1995

[2] Adaptado en Marafioti, Roberto (ed.): *Recorridos semiológicos*. Eudeba, Buenos Aires, 1997.

[3] Véase el capítulo siguiente.

[4] Información biográfica, académica, profesional y todo el global etcétera que suele contener un artículo de una enciclopedia o, en ocasiones, la solapa de un libro.

[5] También llamados *mapas semánticos o conceptuales*. Véase capítulo siguiente

[6] Segunda época, N° 54, Julio de 1993: pp. 47-56

[7] *Técnicas de estudio para Secundaria y Universidad*. Alianza, Madrid, 1999.

[8] Hay que tener en cuenta que, en ocasiones, un subtítulo complementa y aclara sustancialmente con respecto a éste. Un ejemplo es:

Eco, Umberto/ *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. (1968)

[9] En este párrafo, por ejemplo, la idea principal es **existen ciertos criterios para tender a reconocer las ideas principales en un texto**.