

Tabula Rasa  
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca  
tabularasa@unicolmayor.edu.co  
ISSN (Versión impresa): 1794-2489  
COLOMBIA

2007

Martha Cecilia Andrade Calderón

LA LECTURA EN LOS UNIVERSITARIOS. UN CASO ESPECÍFICO: UNIVERSIDAD  
COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

*Tabula Rasa*, julio-diciembre, número 007  
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca  
Bogotá, Colombia  
pp. 231-249

**LA LECTURA EN LOS UNIVERSITARIOS. UN CASO  
ESPECÍFICO: UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE  
CUNDINAMARCA<sup>1</sup>**

**READING AT UNIVERSITY LEVEL – A CASE STUDY:  
UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA**

**A LEITURA PELOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.  
UM CASO ESPECÍFICO:  
UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA.**

MARTHA CECILIA ANDRADE CALDERÓN<sup>2</sup>  
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia  
mandradec@unicolmayor.edu.co

Recibido: 17 de marzo de 2007

Aceptado: 04 de septiembre de 2007

*Resumen*

El texto se refiere a los resultados de la investigación descriptivo-cualitativo sobre la lectura, la cual permitió determinar y esbozar la identificación de las habilidades, actitudes, competencias lectoras, y grado de comprensión de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y proyectar una propuesta académica para fortalecer la lectura en la institución. El trabajo se inscribe teóricamente dentro de los marcos conceptuales lingüísticos, texto-lingüísticos y discursivos. En ellos se plantea el ejercicio de una lectura crítica dentro de la universidad, que permita una interpretación y re-creación de los textos para producir nuevos conocimientos y, desarrollar una competencia lectora que implique no sólo la apropiación de la lectura literal e «inferencial» sino que los universitarios puedan fortalecer la competencia crítica. Los resultados ofrecen un perfil del estudiante universitario y presentan una propuesta académica institucional que abarca políticas de la universidad, compromisos del docente y voluntad del estudiante. Como aporte del estudio, se precisa la pertinencia y apropiación de un nuevo perfil del lector contemporáneo formado en las nuevas tecnologías audiovisuales frente al perfil de un lector tradicional.

*Palabras clave:* lectura, tipos de lectura, competencia lectora universitaria, perfil lector, lector tradicional, lector siglo XXI

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación «la lectura en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca», de corte descriptivo-cualitativo, financiada en su totalidad por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y llevada a cabo durante los años 2004-2006.

<sup>2</sup> Profesora Asistente. Facultad de Administración y Economía. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Licenciada en Lingüística y Literatura, Especialista en Docencia Universitaria y Maestra en Literatura.



CHÂTEAU DE CHAMBORD  
Fotografía de Johanna Orduz

*Abstract*

This article is about the results reported on the descriptive and qualitative piece of research on reading skills. The study identifies the skills, attitudes, and reading competence of the students at Colegio Mayor de Cundinamarca University and suggests an academic program to help the students develop and consolidate strong reading skills. The work is based on the linguistic, textual, and discourse theories that underlie the reading process. They provide the basis to consider developing critical reading skills in the college so that the students can interpret texts, recreate them, and develop the reading competence that will allow them to not only comprehend and infer the meanings from the contexts but also exhibit an inquisitive, critical attitude. The results shows a profile of a university student and recommends the implementation of an institutional academic project that encourages a university policy, faculty engagement in the process and students' will. This research contributes to increase awareness of the need of a new contemporary reading profile, formed through the new audiovisual technologies, as opposed to the traditional one.

*Key words:* reading, types of reading, critical reading competence, reading profile, traditional reader, XXI century reader

*Resumo*

O texto faz referência aos resultados de uma pesquisa descritivo-qualitativa sobre a leitura, a qual permitiu determinar e esboçar a identificação das habilidades, atitudes, competência de leitura e grau de compreensão dos estudantes da *Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, e planejar uma proposta acadêmica para fortalecer a leitura na instituição. Teoricamente, o artigo se circunscreve aos conceituais lingüísticos, textolingüísticos e discursivos, e se propõe o exercício de uma leitura crítica para a universidade que permita uma interpretação e recriação dos textos para produzir novos conhecimentos. Igualmente propõe-se estimular o desenvolvimento de uma competência de leitura que implique não só a apropriação da leitura literal e inferencial, mas igualmente o fortalecimento da competência crítica dos estudantes universitários. Os resultados oferecem um perfil do estudante universitário e apresentam uma proposta acadêmica institucional que abrange as políticas da universidade, o compromisso do professor e a vontade do estudante. Como contribuição do estudo, aponta-se a pertinência e a apropriação de um novo perfil do leitor contemporâneo formado nas novas tecnologias audiovisuais, em sobreposição ao perfil do leitor tradicional.

*Palavras-chave:* leitura, tipos de leitura, competência de leitura universitária, perfil leitor, leitor do século XXI.

El presente texto se refiere a los resultados obtenidos en la investigación «La Lectura en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca», la cual permitió esbozar un perfil de lector universitario que da cuenta de las hábitos y actitudes, competencias lectoras y grados de comprensión que tiene la población estudiada. Dicha exploración nació como nacen los temas de la ciencia, de un problema, una inquietud, una preocupación, una necesidad de aula y, por qué no, de una obsesión

personal que se fue acrecentando con la pasión de descubrir en los estudiantes el qué, cómo, cuándo, por qué, en dónde leen, cuáles son sus competencias y qué nivel de interpretación y comprensión ellos tienen; es así, como aparecieron los rasgos y matices de un perfil lector que como su vocablo lo expresa hace referencia al entorno, silueta y delineamiento, en este caso, de los lectores universitarios.

El objetivo final de nuestro trabajo, a más del reconocimiento sobre el comportamiento de los universitarios fue intentar dar luces académicas que coadyuven a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios que, para nadie es desconocido, dejan mucho que pensar de acuerdo con las evaluaciones y estudios que se han realizado a nivel local, nacional y mundial. Por ello se quiso contribuir con una propuesta pedagógica que convierta el acto de leer académico, —acto obligatorio y «aburrido» para los estudiantes— en un acto de vida comprometedor, ojalá, en palabras de Roland Barthes (1985), en un acto placentero, gozoso y lúdico, a pesar de la complejidad que lo acompaña y al esfuerzo personal que cumple cada lector en esta tarea, la cual debe ser un evento de magia porque permite sorpresivamente descubrir, imaginar, encontrar mundos posibles y nuevos conocimientos que incitan a la re-creación de otros.

Es así, como desde un marco teórico ecléctico inspirado por referentes y presupuestos epistemológicos que van desde la lingüística, texto-lingüística hasta la teoría del discurso, con autores básicos que se han aproximado al marco conceptual de la lectura, como Umberto Eco (1992; 1990), Hjelmslev (1967), Tean Van Dijk (1984; 1983; 1980), W. Kintsch (1983), Norman Fairclough (1989), Daniel Cassany (2006; 2005; 1999; 1995; 1989; 1980) y Kenneth Goodman (1996; 1986), entre otros, se reconoce que leer es un proceso lingüístico, comunicativo y cognoscitivo, determinado por el pensamiento y el lenguaje, que implica una interacción entre el sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos. Además, se reconoce que el texto es portador de un significado cifrado, ya sea en un libro o en otro sistema de codificación, léase audiovisual, pictórico, musical, artístico, tecnológico, entre otros, pero que siempre estará concebido desde una perspectiva cultural, política, ideológica, social y estética, incluidos ambos —sujeto y texto— en un contexto comunicativo.

Frente a esta conceptualización, se considera personalmente, que la Competencia

<sup>3</sup> Se aclara que las competencias reseñadas y otras más, como la competencia «tímica» o afectiva (Goleman, 1996) no se dan en la práctica en forma taxonómica ni aisladas, pues se conjugan de manera integrada en el momento o acto de leer.

<sup>4</sup> Se instaura la palabra sub-competencia como un componente básico de la competencia que en unión a otros, terminan coadyuvando el desarrollo de una general.

Lectora de un universitario es la capacidad y habilidad que tiene el estudiante para entender, comprender, interpretar, reflexionar, analizar, criticar y re-crear textos; por tanto, dicho lector requiere de manera implícita, otra serie de competencias<sup>3</sup> o sub-competencias<sup>4</sup> enmarcadas en dos premisas fundamentales: la competencia lingüística —nivel «intratextual», enfoque

lingüístico— que abarca a su vez los requerimientos de las destrezas gramaticales, semánticas, sintácticas y lexicales y que corresponde a una lectura literal o en términos de Cassany al «leer las líneas», y la competencia comunicativa, que recoge tres más: la competencia analítica —nivel «intertextual», enfoque sicolingüístico—, con operaciones mentales como la interpretación, deducción, inducción, abducción y la cognitiva —disciplinar y científica— que proporciona una lectura «inferencial»; la competencia textual, que indica cómo es el texto, su estructura, tipo de lenguaje y enunciado —estas dos las ubicamos en los que llama el autor español mencionado «leer entre las líneas»; y una última competencia, la pragmática, relacionada con la praxis —enfoque sociolingüístico y sociocultural—, que se relaciona el qué hacer con lo leído dando cuenta de la creatividad del lector, la intención del autor, del lenguaje y la visión de mundo. Esta última se ubica en el nivel «extra-textual», fuera del texto, se refiere a lo no dicho, a los silencios que ofrece el corpus y que permite entonces, tener una lectura crítica del texto; para continuar con las analogía de Cassany, sería un «leer tras las líneas». Veamos dicha disposición en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1. Competencia y sub-competencias lectoras.**

COMPETENCIA LECTORA	SUB-COMPETENCIAS	NIVELES	TIPO DE LECTURA	DESARROLLO EDUCATIVO CONTEXTUAL
1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	GRAMÁTICAL	INTRATEXTUAL	LITERAL (Leer las líneas)	PREESCOLAR Y PRIMARIA
	SINTÁCTICA			
	LEXICAL			
	SEMÁNTICA			
2. COMPETENCIA COMUNICATIVA	ANALÍTICA	INTERTEXTUAL	INFERENCIAL (Leer entre líneas)	SECUNDARIA
	TEXTUAL	EXTRATEXTUAL	CRÍTICA (Leer tras las líneas)	UNIVERSITARIA
	PRAGMÁTICA			

Es así, como desde el marco de las competencias y desde los niveles de lectura con que debe llegar el estudiante de secundaria a la universidad —competente por lo menos en la lectura literal e «inferencial»<sup>5</sup>—, se plantea que el lector universitario debe desarrollar una lectura crítica<sup>6</sup>, desde el ejercicio de un pensamiento crítico<sup>7</sup> que brinda

<sup>5</sup> Los Lineamientos curriculares colombianos de la lengua Castellana determinan que los estudiantes del grado 10 y 11 deben desarrollar una lectura crítica para la producción de ensayos.

<sup>6</sup> Se concibe la lectura crítica, siguiendo a Harris y Hodges, como el proceso de hacer juicios en la lectura: evaluar la relevancia y la idoneidad de lo que se lee mediante una actitud que indague y sea interrogadora, a partir del análisis lógico y la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee. Entre las habilidades identificadas para hacer juicios críticos se debe tener en cuenta la intención o propósito del autor, la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito; las formas literarias, las partes constitutivas del texto y los recursos del discurso.

<sup>7</sup> Este pensamiento se anida en una pedagogía crítica —o que problematiza— que se basa en la ciencia, —socia crítica— y el enfoque histórico cultural, que resalta la importancia de potenciar las estructuras cognitivas-afectivas-valorativas y plantea que la educación debe orientarse tanto a la transformación individual como social.

a los discentes capacidades vitales de discernimiento, creación y elaboración de nuevos conocimientos, generados desde las lecturas referenciales a lo largo de su estancia en la educación superior. Es por ello que la rejilla para la evaluación de la comprensión de lectura en la Encuesta aplicada —segunda parte—, tiene su fundamento en la anterior taxonomía, la cual pretende evaluar la capacidad y destreza que tienen los educandos a la hora de leer y comprender, desde lo literal, lo «inferencial» y la crítica.

En consecuencia con los anteriores postulados, como marco referencial, se hizo el estudio de campo mediante la aplicación de las 1.314 encuestas<sup>8</sup> a los estudiantes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, escogidos al azar de una población universal de 4.588.

La primera parte de la prueba «encuesta diagnóstico» permitió detectar los hábitos, actitudes e interacciones que tienen los estudiantes frente a la lectura, veamos los resultados que se obtuvieron:

A la 1ª pregunta: ¿Qué actividad hace con más frecuencia en su tiempo libre?, los estudiantes respondieron: el 31% que escuchaba música, el 23% leer, el 17% hacia deporte, 16% ver T.V. y el 13% asiste a eventos culturales.

A la 2ª pregunta: ¿Para usted qué es la lectura?, contestaron en un 47% que es una necesidad, el 35% un entretenimiento, el 11% un pasatiempo y 7% que es una obligación.

A la 3ª pregunta: Cuando usted lee, lo hace por: el 38% manifestó que por interés propio, el 26% por acrecentar su cultura, el 21% para informarse, el 9% por obligación académica y 6% para recrearse.

A la 4ª pregunta: ¿Con qué frecuencia lee usted?, los estudiantes contestaron: el 44% lo hacen los fines de semana, 28% leen entre dos o tres horas al día, el 12% cada mes, el 9% cada 15 días y el 7% entre 4 y 6 horas diarias.

A la 5ª pregunta: ¿Qué clase de lectura prefiere?, respondieron: el 37% lecturas de superación personal, 24% de carácter científico, el 17% prefieren leer novelas, el 15% lecturas académicas y 7% prefieren lecturas recreativas o de farándula.

A la 6ª pregunta: ¿En qué medio prefiere leer?, los discentes en un 69% prefieren leer en libros, el 12% en revistas, el 8% en periódicos, el 6% en computador y el 5% en fotocopias.

<sup>8</sup>La encuesta aplicada consistió en una prueba compuesta de dos partes. La primera, tipo encuesta-diagnóstico con 24 preguntas con las que se pretendía identificar las actitudes, hábitos e interacción del estudiante con la universidad, y la segunda, tipo encuesta-programática, con 26 preguntas, fue diseñada a partir de un texto expositivo, titulado «Clonación: renace el debate» de *El Tiempo* (marzo 2003), para identificar las competencias y el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes. Ambas fueron formuladas en cuestionarios tipo test, con preguntas cerradas de selección múltiple.

A la 7ª pregunta: ¿En qué circunstancias prefiere leer?, los estudiantes prefieren, en un 77%, leer cuando están solos, el 15% lo hacen escuchando música, el 5% leen en grupo, el 2% viendo televisión y en un 1% lo hacen cuando comen.

A la 8ª pregunta: ¿En qué lugar prefiere leer?, el 77% de encuestados respondieron que prefieren leer en su casa, el 12% en la universidad, el 7% en la biblioteca, el 3% en cafeterías y el 1% prefieren en el aula de clase.

A la 9ª pregunta: ¿En qué forma acostumbran adquirir un libro?, contestaron: el 31% por préstamo en biblioteca, el 28% por compra, el 20% por amigos y el 21% en fotocopias.

A la décima pregunta: Usted usualmente compra libros por, respondieron, 43% por necesidad de estudio, 35% por gusto personal, 16% por obligación de las asignaturas y el 6% para recrearse.

A la undécima pregunta: ¿Qué recurso analítico emplea más al leer?, el 69% prefiere utilizar el subrayado, el 17% prefiere resumir, el 8% elabora gráficas o esquematiza y el 3% hace fichas.

A la duodécima pregunta, ¿Qué utiliza con más frecuencia para comprender un texto?, los estudiantes respondieron el 55% que el diccionario de significados, el 33% otros libros que complementan, el 7% usa enciclopedias y el 5% diccionario de sinónimos.

A la decimotercera pregunta: El mayor problema que tiene al leer es: en un 46% falta de tiempo, 15% pereza, el 15% por dificultad de comprensión, el 13% por carencia de libros y el 11% falta de interés.

A la decimocuarta pregunta: ¿Con qué frecuencia debe leer un texto para comprenderlo bien?, los estudiantes respondieron: el 71% que hasta dos veces, el 19% una vez, el 8% tres veces y el 2% más de cuatro veces.

A la decimoquinta pregunta: ¿Cuándo el nivel de dificultad de la lectura es muy alto usted qué hace?, los discentes respondieron: el 56% relee insistentemente para comprenderla, el 25% busca ayuda para interpretarla, el 11% acude a otros textos para entenderla y el 8% abandona la lectura.

A la decimosexta pregunta: Después de realizar una lectura, usted fácilmente puede: el 58% puede explicarla con sus palabras, el 18% hace una crítica, el 15% la relaciona con otros textos, el 5% deduce significados y el 4% plantea nuevos conceptos.

A la decimoséptima pregunta: Califíquese como lector, los estudiantes respondieron: el 51% se autocalificaron como buenos, el 36% regulares, el 7% muy bueno, el 4% deficiente y el 2% excelente.



A la decimo octava pregunta: ¿Cuántos libros lee por semestre?, los encuestados contestaron: el 32% dos libros, el 26% tres textos, el 23% uno, el 12% cuatro o más y, el 7% ninguno.

A la decimonovena pregunta: De las siguientes habilidades comunicativas, ¿Cuál desarrolla con más frecuencia en clase?, respondieron: el 45% escuchar, el 25% hablar, el 26% escribir y 4% leer.

A la vigésima pregunta, ¿Cuando su profesor le asigna una lectura, le indica cómo debe hacerla?, los estudiantes manifestaron: el 49% que algunas veces, el 36% que nunca, el 11% casi siempre y el 4% siempre.

A la vigésimo primera pregunta: ¿Las lecturas propuestas por los educadores llenan sus expectativas académicas?, manifestaron: el 53% que algunas veces, el 35% casi siempre, 7% siempre y 5% nunca.

A la vigésimo segunda pregunta: ¿Cuando el profesor deja lecturas, cómo las controla?: el 37% evalúa en forma oral y en grupo, el 36% con trabajos escritos, el 12% con parciales, el 8% el docente las comenta y el 7% las evalúa en forma oral e individual.

A la vigésimo tercera pregunta: Lo que usted más lee para la Universidad son: 66% manifestaron que leen fotocopias, el 13% apuntes, el 10% internet, 9% libros y el 2% periódicos.

A la vigésimo cuarta pregunta: ¿Cómo le gustaría que la UCMC incentivara la lectura en los estudiantes?, los estudiantes expresaron: el 34% como una asignatura electiva del plan de estudio, el 24% con un taller específico y obligatorio en todas las carreras, el 16% con cursos libres en el Medio Universitario, el 14% con un curso interactivo en internet y el 12% con módulos y guías escritas.

De la anterior sección, se puede deducir el perfil de los hábitos y actitudes que tienen los estudiantes universitarios de nuestro estudio: éstos tienen cierto grado de conciencia acerca de la lectura, prefieren escuchar música a leer, aunque consideran que leer es una necesidad, lo hacen en forma esporádica los fines de semana, afirman que leer es una necesidad que acrecienta la cultura; no lo hacen, según ellos, por carecer de tiempo.

La lectura que prefieren es la de superación personal seguida por las de carácter científico. Muy pocos leen literatura. Las lecturas académicas son leídas con poca intensidad y menos las de recreación y farándula. Les gusta leer solos, poco en grupo. Prefieren leer en casa y no en la universidad, menos en el aula de clase. Adquieren libros más en biblioteca que por compra y cuando lo hacen, lo hacen por necesidad de estudio.

Los libros siguen siendo el medio en el que prefieren leer, en menos escala en el computador y las fotocopias ocupan el último lugar de preferencia, aunque contrariamente, es lo que más leen para la universidad. Se releen los textos para comprenderlos, logran hacer resúmenes de lo leído, no elaboran esquemas ni «mentefactos»; después de realizar una lectura, la pueden explicar con sus palabras, en menor escala hacen críticas y correlacionan lo leído con otros textos —tan sólo un mínimo de estudiantes plantean nuevos conceptos—.

En aula se determinaron algunos comportamientos: la habilidad que más desarrollan en ésta es la de escuchar y la que menos practican es la de leer. Los profesores algunas veces indican cómo hacerlo, la técnica que más utilizan como recurso de lectura es el subrayado y los diccionarios para complementar la lectura. Los maestros controlan las lecturas en grupo en forma oral y con trabajos escritos, muy pocos en forma individual; las lecturas que les colocan medianamente llenan sus expectativas. Lo que más leen los discentes para la universidad son fotocopias y lo que menos leen son periódicos.

En este mismo sentido, más de la mitad de los estudiantes se autocalifican como buenos y regulares lectores: en el año leen entre dos y tres libros. Por último desean que la universidad incentive la lectura con una asignatura electiva o un taller específico y obligatorio para todas las carreras.

La segunda parte del instrumento aplicado —encuesta programática— tuvo como objetivo identificar el nivel de comprensión que tienen los estudiantes, desde su conocimiento del lenguaje y su nivel de interpretación y crítica, los cuales precisamos primero en la evaluación de la competencia lingüística —las sub-competencias: gramatical, sintáctica, lexical y semántica y, segundo, en la evaluación de la competencia comunicativa, ubicando dentro de ella, las sub-competencias analítica, textual y pragmática (Cuadro No.1). Esta segunda sección ofrece datos contundentes que coadyuvan y asisten al perfil de nuestro lector, diseñado en su silueta inicial con la primera parte.

En consecuencia, la encuesta programática permitió verificar y valorar cualitativamente la competencia lectora, para nuestro caso evaluada desde la competencia lingüística y comunicativa que tienen los estudiantes a la hora de leer un texto expositivo, así como una aproximación a su visión de mundo. Obsérvense los resultados que logran ponderar la segunda parte del perfil del estudiante lector en cuanto a sus competencias.

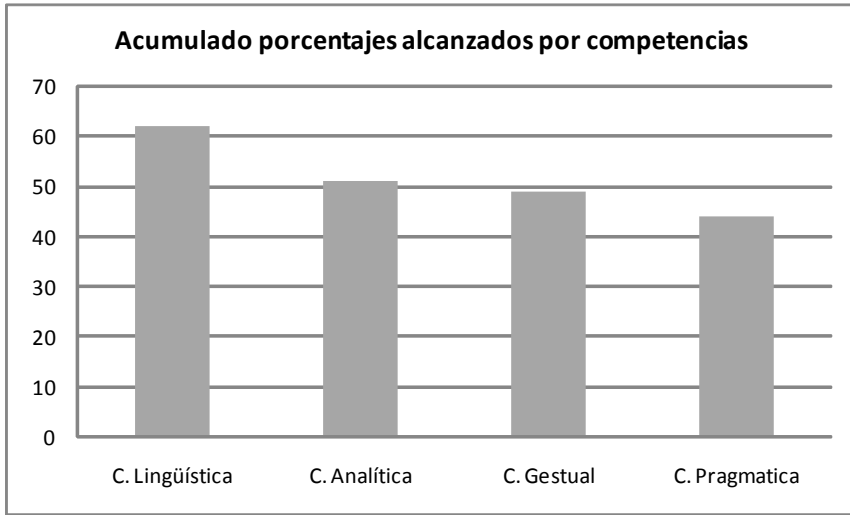
La competencia lingüística, alcanzó un nivel de desarrollo del 62% de ponderación real sobre el 100% ideal. Dentro de ésta, se incluyeron cuatro sub-competencias más, las cuales obtuvieron los siguientes porcentajes de desarrollo: lexical 48%, semántica 80%, gramatical 70% y sintáctica 71%.

De igual manera, la competencia analítica, alcanzó un 51% de desarrollo, ésta a su vez contuvo las sub-competencias: disciplinar, 47%, contextual, 44%, abductiva, 62%, inductiva, 48%, deductiva 62% e interpretativa, 28%.

La competencia textual alcanzó un 49% de desarrollo, a partir de las categorías sobre tipo de discurso, 33%, lenguaje discursivo 48%, y estructura del texto 60%. Mientras que la competencia pragmática que refleja, para nosotros, la capacidad crítica del estudiante obtuvo el 44%, en las variables sobre la detección de la intención del autor, la intención del enunciado textual y la creatividad se obtuvo un 76%, 15% y 40% respectivamente. En síntesis, la rejilla de evaluación de competencias, diseñada como el instrumento para valorar cuantitativamente los resultados —que recoge nuestra propuesta para valorar la competencia lectora de un universitario—, se cimentó en la competencia lingüística y comunicativa, con algunas sub-competencias que consideramos aprehensibles y relevantes —y que obviamente no agotan el tema—, relacionadas como de coadyuvar la construcción de competencias. Incluso se propusieron unas categorías, concebidas para las competencias analítica, textual y pragmática, como cualidades y características primordiales que sirvieron a manera de indicadores de evaluación de cada sub-competencia. Obsérvese el cuadro:

**Cuadro 2. Condensado de resultados competencia lectora estudiantes UCMC**

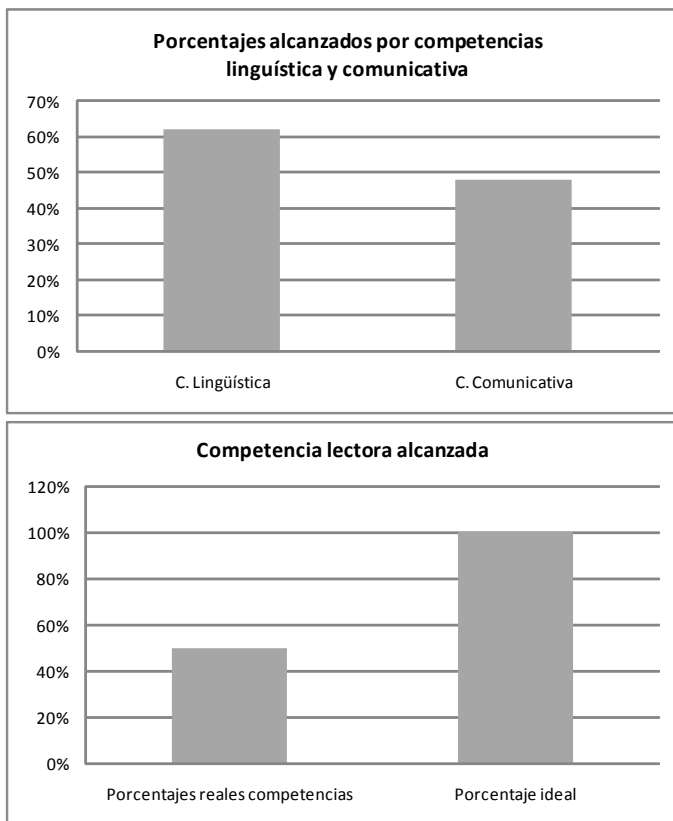
COMPETENCIA LECTORA 50%	SUB-COMPETENCIAS	CATEGORIAS
1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA 62%	GRAMÁTICAL 48 %	
	SINTÁCTICA 71 %	
	LEXICAL 48 %	
	SEMÁNTICA 80 %	
2. COMPETENCIA COMUNICATIVA 48%	ANALÍTICA 51 %	Disciplinar 47 % Contextual 44 % Abductiva 62 % Inductiva 48 % Deductiva 62 % Interpretativa 28 %
	TEXTUAL 49 %	Tipo de discurso 33% Len. discursivo 48 % Estruc. texto 60 %
	PRAGMÁTICA 44 %	Intenc. autor 76 % Int. Enun. textual 15% Creatividad 40 %



Como lo demuestran las anteriores gráficas, se pudo constatar, de acuerdo con los resultados de la encuesta, que el perfil competitivo de este lector está en primer lugar en la competencia lingüística, la cual presentó un mayor porcentaje de desarrollo frente a la comunicativa. Es decir, la lingüística queda por encima de la analítica, la textual y la pragmática. Ello refleja que los discentes poseen —no en el mayor de los grados—, conocimientos formales de la lengua aunque su gramática y léxico no alcanzan el 50% de los requerimientos ideales para un universitario.

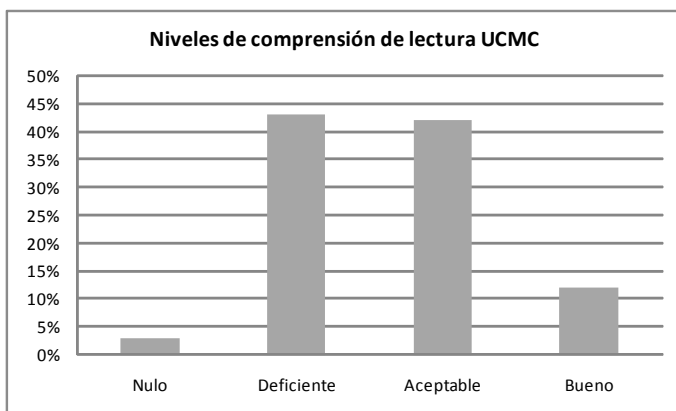
En cuanto a los procesos mentales que se requieren para el análisis, es interesante ver cómo la deducción y la abducción son los que mejor desarrollan, pues aunque alcanzaron el 62% con respecto a la ideal, la interpretación es la de menor ponderación, se alcanzó el 28%, resultado que corrobora los arrojados por los exámenes de estado ECAES a nivel nacional. Así mismo, existen grandes debilidades a nivel textual, sobretodo al identificar el lenguaje y el tipo de discurso, así como al reconocer la estructura del texto, pues tan solo acertaron el 60% de los encuestados. La competencia pragmática no sale muy bien librada en los resultados, pues aunque se determina qué deseaba hacer el autor del artículo en un 76%, solo en un 40% se da la manifestación creativa; así mismo, la intencionalidad del texto solo fue detectada en un 15%. Ello refleja, a nuestro entender, una capacidad precaria para el análisis crítico de la lectura.

Al ponderar las anteriores competencias se puede afirmar entonces que los estudiantes de la UCMC, con el grado de confiabilidad que brindan la encuestas —95%— alcanzaron el 62% en competencia lingüística y un 48% en competencia analítica, para un total del 50% de «competencia lectora» alcanzada sobre la ideal del 100%.



En este mismo sentido, y ya de manera cuantitativa, al calificar el cuestionario aplicado de comprensión de lectura, se obtuvieron los siguientes resultados, del total de encuestados 1.314 estudiantes, el 42% alcanzó un nivel aceptable, el 43% un nivel deficiente, el 12% en un nivel bueno y el 3% en un nivel nulo de comprensión.

Gráfica 1. Niveles de comprensión de lectura estudiantes UCMC



Se destaca que no hubo estudiantes en el nivel excelente. También que al sumar el los porcentajes del nivel «aceptable» y el nivel «bueno» nos da el 54% de nivel alcanzado. Ello pone de manifiesto que la mitad de la población está en un rango de «lector con comprensión mediana», resultado que no sería el ideal.

Es importante también hacer referencia a las preguntas de opinión personal, referidas tangencialmente a la categoría de «visión de mundo» y crítica. En ellas se obtuvieron los siguientes resultados. A la pregunta vigésimo cuarta, de tipo autoevaluativo y con el fin de valorar la creatividad, los estudiantes explicitaron, en un 63%, que lo que les queda más fácil después de leer un texto es hacer una crítica; el 25% prefieren hacer un resumen; el 9% hacen esquemas y el 3% elaboran un «mentefacto». Esto significa que hay dificultad de apropiarse del texto en forma literal pues para ellos lo más fácil es hacer una crítica antes que resumir lo leído —asalta la duda de identificar qué concepto tienen los discentes sobre «hacer una crítica»— y porque no les gusta hacer resúmenes. De igual forma, aún mas distante se ven las posibilidades de esquematizar y contextualizar lo leído de forma creativa en un «mentefacto», diagrama que permite desarrollar un pensamiento lógico y asociativo, y que relaciona directamente la capacidad crítica y creativa.

La pregunta vigésimo quinta, relacionada con una opinión personal sobre la posición de la iglesia católica frente al problema de la clonación, mostró que un 48% de los estudiantes respondió que la posición de la iglesia es radical, un 22% consideró que era anticientífica; el 20% respondió que era apropiada y el 10% optó por expresar que era buena; lo que significa que los jóvenes cuestionan y refutan posiciones tradicionalistas clericales, quizás nos atrevemos a pensar que no están por valores hegemónicos muy conservadores.

La pregunta vigésimo sexta, referida a si se está de acuerdo con la clonación, mostró que un 64% sí estaba de acuerdo, pero con fines terapéuticos, el 23% de los encuestados dijo que no, el 9% respondió que sí en forma absoluta, y el 4% no le interesa el tema. Lo que nos podría indicar que predomina el valor a la vida individual y única y que más bien la clonación podría servir para curar y contrarrestar enfermedades.

De las tres anteriores preguntas se puede inferir que de acuerdo con lo manifestado por los encuestados, a nivel creativo se presume desarrollar la crítica —texto argumentativo— pero que en menor escala están los resúmenes —texto expositivo— y tímidamente aparece el desarrollo de esquemas y «mentefactos», recursos claves para el desarrollo del pensamiento lógico que permite sintetizar, coordinar, asociar y jerarquizar en gráficos lo leído; éstos últimos consideramos, pueden ser algunos de los recursos más importantes para un estudiante universitario, quien debe propender por la depuración de lo leído en gráficos, esquemas y tal vez en asociaciones de redes significativas, como son los «mentefactos». Así mismo, hay una tendencia hacia una «visión de mundo» liberal poco apegada a cánones establecidos que abogan por la protección de la vida natural.

Ahora bien, en coherencia con el logro descriptivo de la primera parte y provecho analítico de los resultados obtenidos y comentados de la segunda, en sus diferentes apartes y sin querer llegar a crear un prototipo contextual, tenemos como gran resultado final un perfil del lector universitario que en síntesis quedaría así:

PERFIL LECTOR DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca 2006	
1.HABITOS Y ACTITUDES LECTORES	<p>Los estudiantes prefieren escuchar música a leer, aunque consideran que leer es una necesidad que acrecienta la cultura; no lo hacen, según ellos, por carecer de tiempo.</p> <p>Los libros que más leen son los de superación personal seguida por las de carácter científico. Les gusta leer solos, poco en grupo. El sitio que prefieren leer es en casa y no en la universidad, menos en el aula de clase. Adquieren libros más en la biblioteca que por compra y cuando lo hacen, lo hacen por necesidad de estudio. Se consideran medianamente buenos lectores y desean que la lectura en la Universidad sea un componente básico en sus carreras.</p> <p>Los libros siguen siendo el medio en el que prefieren leer, en menos escala en el computador y las fotocopias, aunque estas últimas son las que más tienen que leer. Lo que menos leen son los periódicos.</p> <p>Releen los textos para comprenderlos, explican con sus palabras lo leído y hacen resúmenes mas no elaboran esquemas ni «mentefactos», son pocos creativos; en menor escala hacen críticas, aunque afirman, contradictoriamente, que se les facilita hacerlas. Tan sólo un mínimo de estudiantes plantean nuevos conceptos después de leer.</p> <p>En aula de clase la habilidad que más desarrollan es la escucha y la que menos desarrollan es la lectura. Los profesores algunas veces indican cómo leer sus textos, pero la técnica que más utilizan como recurso de lectura es el subrayado y los diccionarios para complementarla. Los maestros controlan las lecturas en grupo en forma oral y con trabajos escritos, muy pocos las controlan en forma individual. Para los educandos las lecturas que les colocan sus profesores medianamente llenan sus expectativas. Más de la mitad de los estudiantes se autocalifican como buenos y regulares lectores —en el año leen entre dos y tres libros—.</p>
2.COMPETENCIA LECTORA	<p>De acuerdo con los postulados previstos, la competencia lectora obtuvo un nivel de desarrollo del 50%. Dentro de ésta se obtuvo que: la competencia lingüística, constituida para nuestro caso desde las sub-competencias, gramatical, lexical, sintética y semántica, es la más desarrollada por los estudiantes (62%), frente a la comunicativa (48%), instaurada por la competencia analítica, textual y la pragmática.</p>
3. NIVEL DE COMPRENSIÓN	<p>En comprensión de lectura, el 54% de los encuestados alcanzaron a ubicarse en un rango de lector medio, y el 46% en un nivel bajo, entre deficiente y nulo.</p>

4.VISIÓN DE MUNDO	Los encuestados con un promedio de edad de 23 años tienen una tendencia hacia una «visión de mundo» liberal poco apegada a cánones católicos establecidos pero se tiene conciencia para proteger y defender la vida natural, por eso más de la mitad están de acuerdo con la clonación para fines terapéuticos.
-------------------	---

Debido al reconocimiento anterior del perfil del lector de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y en aras de ofrecer salidas a los medianos resultados obtenidos en competencia y niveles de comprensión, se plantea una propuesta académica que coadyuve y facilite a los estudiantes, el desarrollo de las anteriores competencias y los procesos de comprensión de textos. Para ello se considera que la propuesta debe ser transversal, «trans-disciplinar» y convergente, a los tres agentes dinámicos de la universidad: directivos, docentes y estudiantes. Para ello proyectamos algunos lineamientos que concierte a cada agente del sistema educativo en la universidad.

A nivel institucional se propone desarrollar actividades en donde la Universidad pueda brindar, abonar y fortalecer los caminos hacia la lectura crítica, con políticas que nazcan desde los currículos de manera efectiva y eficaz. Para ello se podría aprovechar tener en cuenta los siguientes lineamientos: 1. visibilizar en el currículo el fomento y la práctica de las habilidades comunicativas desde el aula, con un Plan Lector Académico Universitario (PLAU) coordinado en forma general pero ejecutado desde cada facultad de la institución, el cual iniciaría con un diagnóstico sobre número de libros-textos que están leyendo los estudiantes, una cualificación disciplinar de ellos y un diseño del plan a nivel programático para cada carrera. 2. Implementar un programa específico de seguimiento del desarrollo de la competencia lectora desde la Biblioteca de la Universidad o un centro o unidad académica para idiomas. 3. Habilitar espacios dentro de ésta, denominadas, «salas de lecturas» exclusivas para leer cómodamente en la universidad en un ambiente adecuado. 4. Ampliar, y dotar a la biblioteca de textos requeridos académicamente y coordinar en ésta un club de lectores. 5. Crear un programa de capacitación para los docentes de la UCMC con un seminario-taller de lectura textual, electrónica y semiótica, y 6. Proveer de un consultorio lectoral (querrá decir eso exactamente, de pronto por el tipo de afirmaciones que hay, no?: «Prebendado de oficio. Es el teólogo del cabildo, y deberá ser licenciado o doctor en teología.» RAE que funcione como asesor y consultor para la comprensión de lecturas académicas. Por último, es importante que la Universidad tenga vínculos externos con redes nacionales e internacionales y con instituciones que fomenten y propendan por mejorar procesos de lectoescritura a nivel universitario.



A nivel profesoral, se ubica al docente como el agente dinamizador más directo y mediador de la lectura en la Universidad, por ello su protagonismo debe ser ingente. En consecuencia, presentamos algunas consideraciones que podrían mejorar su desempeño en ésta área: el maestro debe potenciar la clase, motivar y promover las competencias lectoras desde el aula, para ello y en función de los conocimientos, deberá tener en cuenta las habilidades, aptitudes, actitudes, valores y «visión de mundo» de los estudiantes, por ello es importante su capacitación al respecto. El docente debe ser un «co-lector», en términos de Daniel Cassany, que coadyuve a la comprensión de textos, no de manera impositiva sino integrándose sobre el quehacer del lector con sus estudiantes; debe minimizar la lectura en fotocopias. Atender a las actitudes y hábitos de lectura de los estudiantes en el momento de colocar los textos para leer. Conviene planear guías de lectura disciplinares a cada propuesta de lectura de un texto —libro en papel u otro medio tecnológico—, verificar en sus currículos el contexto de lectura en el que se mueve el estudiante, es decir, qué lectura hace o está haciendo paralelamente. Debe proyectar una interdisciplinaridad de lectura en los programas académicos, mediante un diálogo y trabajo cooperado con los colegas. El aula de clase debe ser un nicho provocador en donde el maestro incite, a partir de pistas, señales, preguntas, problemas, fechas, datos, entre otros, la lectura placentera de los textos. En últimas, el profesor preverá y tendrá en cuenta las etapas de la lectura en el momento de colocarlas: 1. Pre-lectura (qué hacer): motivación y seducción hacia el texto con preguntas, pistas, recorrido, mapa de comprensión, conjeturas, hipótesis, pre-conceptos, vínculos. 2. Lectura (cómo hacerlo): con destrezas que permitan la producción de sentido, desarrollo de los procesos mentales de interpretación e inferencia —no destrezas mecánicas—. 3. Pos-lectura: (para qué hacerlo): producción, crítica y re-creación de lo leído.

Es urgente y necesario que los profesores se actualicen en las nuevas formas de lectura y escritura electrónicas para estar en correspondencia con los avances y nuevas tendencias tecnológicas que median entre los estudiantes y la cultura contemporánea.

Por último, el estudiante universitario, sujeto y objeto de nuestro estudio, tiene un gran compromiso: ser su propio agente dinamizador, debe comenzar con una toma de conciencia sobre lo que le proporciona la lectura y con voluntad, disciplina, rigor y práctica desarrollar y perfeccionar su competencia lectora. Para ello contará con el apoyo didáctico para la lectura que ofrezca la institución y los docentes y participará de asesorías permanentes en ésta área, asistirá a cursos libres o electivos en los programas, así como podrá desarrollar *a mutuo proprio* un curso interactivo de lectura textual y electrónica que la Universidad provea en su página web. Su preocupación no será la velocidad para leer sino el ritmo que su praxis le imponga.

Con todo lo anterior y suponiendo que la propuesta desarrollada entre en una segunda etapa de investigación, se quiere construir la convicción institucional de formar un nuevo lector universitario hábil en las nuevas tecnologías informáticas y virtuales, los múltiples códigos culturales y los nuevos sistemas de información, que fluctúan en la inmediatez de los tiempos contemporáneos y que ya hacen parte intrínseca de su nuevo sentir, percibir y pensar. Por ello, teniendo en cuenta que hoy en día los nuevos textos son de corte tecnológico, y en consecuencia las operaciones mentales de comprensión están estimuladas por otros efectos audiovisuales diferentes a las simples grafías de un libro escrito, en donde se manejan lógicas lineales de pensamiento; consideramos pertinente que se diferencie el perfil del lector tradicional del perfil de un nuevo lector contemporáneo o lector del siglo XXI, a quienes caracterizamos de la siguiente manera:

**Cuadro 3. Comparativo lector tradicional y lector siglo XXI**

PERFIL DEL LECTOR TRADICIONAL	PERFIL DEL LECTOR SIGLO XXI
Operativo, expositivo	ANALÍTICO, ARGUMENTATIVO, CRÍTICO
Pasivo, distante	ACTIVO, DILIGENTE
Lee en texto	LEE EN CONTEXTO
Ensueña	IDEALIZA
Receptor	RECEMISOR Recibe y produce información
Refrendador de textos: aprueba	CUESTIONADOR: INDAGA
Asiente las ideas	DISCIENTE DE LAS IDEAS
Maneja lógicas lineales	TRABAJA CON LÓGICAS FRAGMENTADAS Es capaz de atender varias lecturas al mismo tiempo
Desarrolla una lógica disyuntiva	DESARROLLA LÓGICAS ASOCIATIVAS
Tiene un pensamiento simple, centrado e inteligible	POSEE UN PENSAMIENTO COMPLEJO PARA UN MUNDO DESCENTRADO
Asume parcelas de conocimiento	SUBSUME LA GLOBALIDAD E INTEGRALIDAD DE LOS TEXTOS
Construye significados	RECONSTRUYE SENTIDOS Y SIGNIFICANCIAS
Observa y verifica	AUSCULTA Y PROPONE

Es unívoco	ES PLURIVOCAL (RIZOMATICO)
Asocia	LIGA (LINK)
Actitud de guardián	ACTITUD DE DETECTIVE (PISTAS, SEÑALES)
Perfil de litógrafo y xerógrafo	PERFIL DE ALFARERO

En consecuencia, el nuevo perfil de lector debe ser tratado con nuevas estrategias didácticas lectoras que faciliten la aprehensión de los textos escritos, en una cultura absorbida por los medios audiovisuales que desafían, a través de la superficialidad de la imagen, a la profundidad de la grafía. ¿Pero cómo lograr este gran reto?, ¿Cómo seducir a estos nuevos lectores para que se sumerjan y puedan bucear en los contextos de los libros con una competencia crítica capaz de re-crear y aportar nuevos conocimientos? Es allí donde está el reto de los actuales maestros, quienes deben cambiar sus paradigmas de lectura tradicional e incluir las nuevas tendencias de aprendizaje que se cultivan hoy en día desde las nuevas tecnologías. Imponer lecturas, hacer controles y evaluaciones repetitivas ya no aporta, sino que al contrario los aleja cada vez más de estas habilidades que son fundamentales para el buen desempeño vital de los discentes.

No obstante, pese a las dificultades que se tienen para un cambio inmediato y el logro de mejorar niveles de comprensión lectora en los universitarios, se insiste en el empeño de fortalecer su competencia lectora, aunque como lo dice Guillermo Bustamante Z y Fabio Jurado (1995), no se puede enseñar a leer, pues la idea de enseñar a leer o a escribir es tan absurda como la de enseñar a vivir, cada lector sólo mediante su experiencia y duelo con los textos, será capaz de hacerse así mismo lector o escritor!

## Referencias

- Barthes, Roland. 1994. *Lo obvio lo obtuso*. México: Paidós.
- Bustamante Zamudio, Guillermo y Fabio Jurado Valencia. 1995. *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Coomagisterio.
- Cassany, Daniel. 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, Daniel. 2005a. «Literacidad crítica: instrumentos, materiales y experiencias de aula» [Panel], En: IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación, Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares
- <http://www.IV.jornadasdesarrollo.com/index.php>

- Cassany, Daniel. 2005b. Conferencia plenaria al *VIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. APULEC, Universidad de Puerto Rico, San Juan Puerto Rico. <http://www.lectoescriturapr.org/>
- Cassany, Daniel. 1999. *Didáctica de los procesos de comprensión*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cassany, Daniel. 1995. *La cocina de la escritura*. Paidós: Barcelona
- Cassany, Daniel. 1999. *Didáctica de los procesos de comprensión*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, Daniel. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Eco, Umberto. 1992. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, Umberto. 1990. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and power*. London and New York: Longman.
- Goleman, Daniel. 1996. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara (Ed.). Buenos Aires.
- Goodman, Kenneth. 1996. «La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística.» En: *Textos en contexto II. Lectura y Vida*. Pp. 11-68. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Goodman, Kenneth. 1986. «El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo» En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Pp. 13-28. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Hjelmslev, Louis. 1967. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Kintsch, W. y Van Dijk. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New Cork: Academia Press.
- Van Dijk, Teun A. 1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun A. 1980. *Estructuras y funciones del texto*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun A. 1984. *Texto y Contexto*. España: Cátedra.
- Vigotsky, L. 1986. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Vigotsky, L. 1978. *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.