

## La investigación en el Grupo Estudios del Habla y la Comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira

**Mireya Cisneros Estupiñán**

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

[mireyace@yahoo.com](mailto:mireyace@yahoo.com)

### Resumen

El artículo presenta de manera resumida las características generales del trabajo realizado por el grupo "Estudios del habla y la comunicación" de la Universidad Tecnológica de Pereira, categoría A de Colciencias, en el cual estudiantes y maestros tenemos la oportunidad de compartir el trabajo académico que nos involucra, de manera práctica, con intereses formativos y cualificadores. Luego se presenta una síntesis de las principales investigaciones realizadas. Como conclusión tenemos que es necesario que los docentes de las distintas áreas del conocimiento trabajemos integrada y sistemáticamente desde el nivel básico hasta el superior involucrando activamente a nuestros estudiantes, en la investigación y en la construcción y comprensión de diversas manifestaciones textuales que apunten a la argumentación, en las cuales se formule diversas relaciones lógicas construidas a partir de un conocimiento racional y crítico y del uso adecuado de la lengua.

**Palabras clave:** *Lectura y escritura, Educación superior, Investigación, Texto escrito.*

### Abstract

Studies of the speech summarize the article presents/displays of summarized way the general characteristics of the work made by the group "and the communication" of the Technological University of Pereira, category To de Colciencias, in which students and teachers we have the opportunity to share the academic work that it involves to us, of practical way, with formative interests. Soon a synthesis of the main made investigations appears. As conclusion we have is necessary that the educational ones of the different areas from the knowledge we work systematically integrated and from the basic level to the superior one actively involving our students, in the investigation and the construction and understanding of diverse textual manifestations that aim at the argumentation, in which it is formulated diverse relations logics constructed from a rational and critical knowledge and of the suitable use of the language.

**Key words:** Reading and writing, hither education, research, written text.

### Introducción

A partir de los esfuerzos desarrollados en torno a las competencias investigativas las universidades han abierto espacios de participación donde estudiantes y maestros tenemos la oportunidad de compartir el trabajo académico que nos involucra, de manera práctica, con intereses formativos y cualificadores. De estos intereses surgió la motivación para crear el grupo de investigación "Estudios del habla y la comunicación" en el que se trabaja con los estudiantes de la Licenciatura de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Esto no llamaría mucho la atención si no fuera por dos razones: una, que son estudiantes de

nocturno quienes desempeñan duras jornadas laborales durante el día, a veces distantes de la academia, y además, sortean otras dificultades de distinto orden; y, dos, porque el trabajo investigativo se ha realizado procurando que los estudiantes, desde los primeros semestres se involucren como sujetos y objetos de investigación. La experiencia ha sido muy fructífera, en cinco años tenemos ya varias publicaciones y hemos logrado la categorización A en el escalafón de Colciencias. En cuanto a la cualificación académica de nuestros estudiantes es de reconocer que han logrado desempeños académicos excelentes, vale mencionar que dos de ellos acaban de graduarse y hacerse acreedores a la beca Jorge Roa Martínez de la Universidad Tecnológica de Pereira por haber obtenido un promedio mayor a 4.5 en toda su carrera a la vez que en su hoja de vida ostentan publicaciones y participaciones en eventos importantes.

El grupo trabaja en tres líneas de investigación: Lenguaje y educación, Lenguaje y comunicación y Habla corriente. Si bien en las tres hemos tenido estudiantes interesados, es en la primera en la que hemos logrado la mayor participación desde el semillero "Lectura y escritura en la universidad", quizá por la importancia de esta área que está presente en todas las áreas del conocimiento.

Parafraseando partes del prólogo de la obra Cisneros (2006), formar investigadores no significa crear superhéroes sino canalizar lo que se es, para afrontar los retos que a los jóvenes profesionales les esperan. Investigar y escribir es siempre producir un bien social, un patrimonio orientado hacia esa (¿presente o aún futura?) sociedad del conocimiento que se conforma pero a la cual todavía no se le distingue el perfil con claridad. Así, cuántos más jóvenes haya comprometidos con el conocimiento, más cerca estaremos del futuro promisorio.

A continuación hago una síntesis del trabajo de investigación que con la participación activa de los estudiantes se ha realizado en el grupo en mención.

#### **Diagnóstico de la lectura y la escritura de los estudiantes que ingresan a la universidad**

Esta investigación consistió en un diagnóstico de las estrategias de lectura y escritura que usan los estudiantes en la resolución de preguntas abiertas. El instrumento fue un texto corto (988 palabras) y sencillo, pero de carácter expositivo-argumentativo y de tema actual, y cinco preguntas abiertas, cada una de las cuales exige la capacidad de comprensión y construcción de textos; es decir, hubo un proceso de producción de texto a partir de otro texto. La prueba se aplicó al 60% de los estudiantes que ingresaron, por primera vez, durante dos semestres a la Universidad Tecnológica de Pereira, en las diferentes carreras y jornadas. Para garantizar la mayor participación de los estudiantes en condiciones ambientales semejantes, la aplicación de dicha prueba se hizo en la semana de inducción.

Es de resaltar en esta parte que tanto la elección del tema del instrumento como las revisiones a la redacción del mismo fueron hechas por los estudiantes investigadores, esto con el fin de que no se trate de una

aprueba más en que se trabaje a partir de las afinidades del profesor sin tener en cuenta que el estudiante tiene las propias. Obviamente, la cualificación del texto fue realizada por profesores.

Para esta investigación y en función de su metodología, clasificamos los criterios de valoración en dos grandes grupos: copia e inferencia. Además, teniendo en cuenta la importancia de los saberes previos al abordar la lectura y la escritura, éstos se incluyeron también en los criterios de valoración. También se tuvieron en cuenta las posibilidades de error y la ausencia de respuesta. Dichos criterios corresponden a las estrategias usadas por los estudiantes en esta prueba. Veamos:

#### Inferencia

Inferencia completa: El estudiante no copia literalmente y sí infiere una respuesta adecuada y satisfactoria.

Inferencia parcial: El estudiante no copia literalmente pero infiere una respuesta aceptable aunque incompleta.

#### Copia

Copia literal pertinente: El estudiante copia frases completas del texto que sí contestan adecuadamente la pregunta.

Copia literal no pertinente: El estudiante copia frases completas del texto pero que no contestan adecuadamente la pregunta.

Copia literal incompleta: El estudiante copia frases incompletas del texto pero que están relacionadas con la pregunta.

Copia parcialmente literal pertinente: El estudiante copia una parte del texto que está relacionada con la pregunta y la parafrasea.

Copia parcialmente literal no pertinente: El estudiante copia una parte del texto y la parafrasea, pero no está relacionada con la pregunta.

Copia parcialmente literal incompleta: El estudiante copia una parte del texto y la parafrasea, pero responde sólo parcialmente la pregunta.

#### Saber previo

Saber previo adecuado: El estudiante para formular su respuesta utiliza un saber previo adecuado.

Saber previo no adecuado: El estudiante para formular su respuesta utiliza un saber previo que no está relacionado con la pregunta.

Respuesta errónea: La respuesta no está relacionada adecuadamente con la pregunta y demuestra mala comprensión de la lectura.

Sin respuesta: La respuesta se ha quedado en blanco.

#### Porcentajes resultantes de la prueba.

Copia: 48.22%

Copia parcialmente literal pertinente: 19.79%

Copia parcialmente literal incompleta: 16.89%

Copia literal pertinente: 6.77%  
Copia literal incompleta: 3.03%  
Copia parcialmente literal no pertinente: 1.41%  
Copia literal no pertinente: 0.33%  
Error: 25.59%  
Inferencia: **24.74%**  
Inferencia parcial: 17.87%  
Inferencia completa: 6.87%  
Saber Previo: **0.89**  
Saber previo no adecuado: 0.49  
Saber previo adecuado: 0.40  
Sin Respuesta: **0,56%**

#### Observaciones:

1- El hecho de que el estudiante se concentre más en la copia, demuestra que el sistema educativo tradicional enfatiza una asimilación literal en desmedro de capacidades de mayor exigencia, como la de inferencia. Esto lleva a los estudiantes a ejercitar preferiblemente sus capacidades nemotécnicas y a ser frecuentes repetidores de la información textual.

2- Si tenemos en cuenta que el texto leído y sobre el cual se elaboraron las preguntas no es difícil de comprender, está redactado de manera clara y trata un tema elegido por estudiantes, que no es ajeno a la cotidianidad de los tiempos modernos, como es la clonación, es preocupante el porcentaje de error.

3- El porcentaje bajo en el uso del saber previo para responder las preguntas hace pensar que muy pocos estudiantes han logrado desarrollar habilidades para comprender los textos generales y menos aún aprender de ellos.

4- Se observó abundancia de marcas de oralidad informal. Los estudiantes escriben como hablan, lo cual indica que no hay familiarización con diferentes textos académicos escritos.

## **2. Estudio de las marcas orales en los textos producidos por los estudiantes**

Los discursos producidos por los estudiantes que ingresaron a la universidad durante el segundo semestre de 2003 y primero de 2004, nos permitieron abrir las puertas hacia un estudio de la caracterización del discurso en una muestra específica de hablantes. De esta muestra se pueden generalizar varias características discursivas de los estudiantes en el momento crucial de ingreso a la universidad.

Encontramos una serie de particularidades en los discursos que se relacionan con la construcción de enunciados y lo que ellos evidencian con respecto al proceso de comprender, argumentar y redactar respuestas a preguntas concretas referidas a un texto base. La lectura de las pruebas nos permitió encontrar rasgos en común que nos permiten caracterizar los discursos bajo distintas directrices que los asocian, una de las cuales es la presencia de características discursivas de la construcción oral que permean en la construcción escrita.

El estudiante que ingresa a la Universidad suele carecer de hábitos escriturales que le permitan apalabrar el resultado de sus procesos mentales, ya que los modelos mentales que los generan no pueden observarse directamente sino a través de los comportamientos verbales de los sujetos, donde permea con todas sus estructuras caracterizadas por la espontaneidad en la construcción del texto.

El discurso escrito tiende a ser el mismo discurso oral calcado con letras, careciendo de los procesos de fondo que los diferencian. La escritura argumentativa encuentra dificultades aun cuando se llegue a una comprensión aceptable de los textos.

En el corpus obtenido con 50 pruebas tomadas al azar del corpus de la investigación que ya se mencionó, analizamos tres componentes:

1. Semántico. Donde se presta atención al significado del lexema en relación con el mundo real o simbólico. Estudia las relaciones entre las proposiciones y los marcadores discursivos.
2. Sintáctico. Indica las relaciones gramaticales que se establecen al interior del texto y su estructura; analiza los conectores discursivos, la concordancia, las relaciones entre los sintagmas.
3. Pragmático. Como estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, los factores extralingüísticos y condiciones que lo determinan. Se relaciona con las intenciones comunicativas, los contextos, las situaciones y las reglas sociales en los que se producen los actos de habla.

En cada uno de los componentes se realizó un trabajo descriptivo y posteriormente uno explicativo en función de la caracterización que fue construyendo el análisis de los textos.

Veamos de manera muy resumida las marcas de oralidad encontradas en el corpus:

#### **Componente semántico:**

*Queísmo*. Esta conjunción no se emplea con su función gramatical de conector (aspecto sintáctico) sino que, como tiende a suceder en la producción oral, sirve para separar una idea de otra sin necesidad de relación causal o explicativa. El *que* parece organizar el pensamiento en encadenamiento de proposiciones que se

exponen una detrás de otra conforme lo dictan los procesos mentales que se generan en el hablante, tales como la asociación, la generalización, la clasificación y categorización.

*Sucesión de proposiciones.* El hablante hace inventario de la información textual de que dispone y la vierte al escrito en orden de asociación mental, de enumeración, sin establecer un hilo argumentativo.

*Eco fonético.* Como en la oralidad, observamos repeticiones debidas, entre otras cosas, a la relación fónica de unas palabras con otras. Se tiende a nombrar repetitivamente los sonidos fuertes al interior de un mismo enunciado, generando redundancias que son aceptables en el discurrir oral.

*Usos coloquiales y giros dialectales.* Es abundante el empleo de términos que corresponden al uso cotidiano y se vierten a la escritura en función de una argumentación que precisa los recursos orales para lograr fuerza comunicativa. Se ve inserta una terminología que remite a hábitos orales, o a usos cotidianos por falta de una codificación elaborada. Se trata de la transferencia de un código restringido (Bernstein) desde lo oral a lo escrito y que varía en su recurrencia con algunas palabras o con enunciados completos.

*Sucesión desordenada de proposiciones.* Las proposiciones discurren libremente y se escriben a medida que se van asociando mentalmente en el hablante. Es el tipo de enunciación del habla en donde la rapidez determina el desarrollo del discurso, hay también ausencia de signos de puntuación.

*Uso de expresiones que indican individualidad argumentativa.* Hay expresiones usadas en el discurso oral que pretenden aclarar criterios y opiniones personales con respecto a una idea, por ejemplo, *para mí, yo pienso, es mi pensar*. El estudiante no parece ser consciente todavía de que lo consignado en el escrito es de su autoría.

*Uso del superlativo/diminutivo para apoyar la argumentación.* Ante la carencia de argumentos se recurre a superlativos y diminutivos.

*Uso de deícticos orales.* En el discurso oral es frecuente el uso de deícticos para retomar ideas y comunicar una estructura enunciativa. El carácter lineal del discurso hablado obliga a incurrir en perífrasis que aseguran la comprensión o reiteración de las ideas en curso; en los textos que estudiamos, esos deícticos orales están transferidos en idéntico uso en el texto escrito.

*Usos deícticos sin referente.* El informante alude a una idea que cree haber referenciado antes.

*Tergiversación semántica.* En el uso de la lengua, el hablante quiere hacer comprender sus ideas pero está limitado a su conocimiento del léxico: cuando éste no es amplio, se tiende a plurisignificar términos más allá de sus límites semánticos, donde resultan enunciados con ambigüedad expresiva pues necesitan elementos paralingüísticos para ser inteligibles:

*Uso del ejemplo para respaldar un argumento.* El ejemplo tiende a ser presentado en serie, seguido de *etcétera*. La ejemplificación se convierte en un recurso que se inserta dentro de la rapidez que caracteriza el discurso oral.

### **Componente morfosintáctico:**

*Inversión de complementos.* El complemento directo de la oración se desplaza al lugar del complemento indirecto circunstancial resultando frases de organización sintáctica típica del uso oral.

*Falta de correspondencia entre artículo-sustantivo.* El discurso oral prescinde de repasar lo enunciado y al no hacerlo suelen ocurrir desfases entre género y número en medio de la rapidez que caracteriza al habla con respecto a la escritura. Esta marca oral es transferida a la construcción escrita que tiende a no repasarse a sí misma generando la inadecuación gramatical:

*Signos de vacilación y continuidad.* Como en la construcción oral, la construcción escrita indica continuidad en la exposición de una o varias ideas por medio reiteraciones seguidas de signos de puntuación.

*Aclaración y ampliación de ideas con ausencia de signos ortográficos.* Los signos que indican pausas, ampliaciones y aclaraciones en el discurso escrito se convierten en el discurso oral en elementos fónicos y prosódicos. El código oral se transfiere al escrito sin transformar esos signos de un código a otro; el discurso queda dispuesto de manera que el lector debe inferir esos cambios prosódicos y argumentativos con base en la información de los enunciados:

*Conexión no explícita de ideas.* Se elaboran enunciados que parecen vertidos directamente del pensamiento sin examinar la estructura sintáctica e interfrásica. Resultan enunciados que cumplen funciones monologales o nemotécnicas en el hablante, como ocurre en el uso oral.

#### **Componente pragmático:**

*Adecuación de prestigio.* El estudiante parece tener la intuición de que el prestigio de los términos diferencia el discurso escrito del oral, por eso se nota un esfuerzo por reemplazar palabras del uso común con terminología rebuscada.

*Entonación presupuesta.* El recurso de la entonación con que cuenta la oralidad, permite matizar énfasis explicativos insertos en un enunciado; al transferir el código, se trata de transferir esa entonación que el hablante presupone entendida por el lector. De esta manera, la ausencia de la coma para subordinar complementos e intenciones aclarativas nos muestra un texto que precisa de la presencia de una voz modulada para hacer comprensible un argumento sustancial.

*Pausa prosódica con punto.* Se usan puntos que no corresponden gramaticalmente en el enunciado, pero que revelan pausas de pensamiento en la elaboración argumental. *Terminología e ideas prestadas del contexto.* El uso de algunos términos en el texto no corresponde con procesos de pensamiento reflexivo o inferencial, sino que responde a la extracción del contexto de usos que se convierten en clisés ideológicos y verbales.

*Dificultad ilocutiva.* La intención de significar no logra argumentar una idea, los enunciados se anulan a sí mismos, se muestran ambiguos o se presentan contradicciones por falta de autocorrección escritural.

*Relación entre fuerza ilocutiva y elementos grafemáticos.* Hay intenciones del hablante como el mostrarse categórico, el no admitir refutación o el ser irónico, las cuales son logradas en el discurso oral mediante usos prosódicos; al transferir el código, los informantes transfieren sus ilocuciones y las expresan con elementos grafemáticos como las comillas (para indicar ironía), la mayúscula sostenida (para reemplazar un tono imperativo) o el subrayado (para manifestar la intención de dar por concluida categóricamente una idea).

*Presuposición del otro presencial.* Parece suponer que uno o varios interlocutores presencian su discurso y que se puede hacer uso de recursos prosódicos como la entonación, el tono y el ritmo en los enunciados.

Finalmente, los resultados mostraron que los estudiantes se sienten mejor preparados para expresar su pensamiento a través del texto oral que a través del texto escrito.

### **3. Una estrategia didáctica en la Educación Básica**

La preocupación ha venido centrada en la Lectura y la escritura en la universidad (como lo indica el nombre del semillero), sin embargo, después de observar los primeros resultados estadísticos del diagnóstico realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira a los estudiantes en la etapa crucial de su ingreso a la universidad, en el que encontramos severas deficiencias en sus competencias lectora y escritora, consideramos conveniente volver la mirada hacia la Educación Básica, pues lo que se vive en la universidad, es en gran medida, reflejo o huella de lo que ocurre en etapas anteriores y en el entorno social.

En muchos casos, las asignaturas relacionadas con la lengua materna se consideran como "relleno", que deja muy poco para la vida, idea que avanza desde la Educación Básica hasta la Universidad. Se privilegia el texto narrativo y se descuida el trabajo con los textos de difusión científica en los que se presenta una aseveración argumentada en favor o en contra de una tesis central. Así, por ejemplo, el carácter novedoso del texto científico argumentativo y la falta de entrenamiento para su construcción e interpretación, afectan en gran medida el desarrollo de las distintas competencias en los estudiantes.

Es preocupante que después de haber cursado por lo menos 12 años de estudio de una asignatura de lenguaje, y también 12 años en los que se ha dedicado largas jornadas diarias a estudiar varias asignaturas, todas ellas implicando procesos de lectura y escritura, ya que "estudiar" –en todas las áreas del conocimiento– en gran medida implica leer y escribir, el individuo se sienta inseguro al hablar o al defender su punto de vista, use oraciones muy simples, poco elaboradas, expresiones redundantes, omita signos de puntuación y, casi siempre, repita ideas sueltas copiadas de otros, pero más que todo, evada la lectura y la escritura epistémicas y críticas o sea incapaz de afrontarlas.

Considerando que desde la Educación Básica se dan los inicios de unos procesos deficientes que en la universidad se conservan y, en ocasiones, se agudizan, emprendimos la experimentación de una estrategia didáctica, apenas en gestación, y la aplicamos en el grado 5º de primaria, en un colegio de estrato 1 de la ciudad de Pereira.

De acuerdo con Piaget, alrededor de los 10 y 12 años, el niño vive la etapa de operaciones formales y abstractas en la que es capaz de desarrollar hipótesis y deducir nuevos conceptos, analizar información y plantear soluciones a problemas. Al nivel de producción textual, el niño está en capacidad de leer,

comprender, interpretar y producir diferentes tipos de textos. El niño en esta etapa mental tiene gran inquietud por los fenómenos del mundo, los descubrimientos, las ciencias y su contexto. Al mismo tiempo, está en condiciones de plantear soluciones concretas a problemas de su entorno, lo mismo que de cuestionarse por las cosas que observa a su alrededor.

Según los estándares educativos para el área del lenguaje en grado quinto, el estudiante puede asumir diversos modos de producción textual, debido a que "las actividades cognitivas prioritarias están centradas en la comprensión, organización de ideas, selección y clasificación, comparación e inferencia"; sin embargo, la asignatura de lenguaje, en muchos casos, se limita a la lectura lúdica de fábulas y cuentos, y la escritura, por mucho, a tratar de convertir a los niños en poetas y cuentistas con modelos que necesitan revisión; pero no se les presenta la posibilidad de entrar en relación con los textos argumentativos, explicativos, informativos, etc., y en las otras asignaturas tampoco se asume la lectura de estos textos porque se cree que eso es responsabilidad sólo del profesor de español, lo cual perjudica notablemente el desempeño escolar y no proporciona al estudiante la motivación necesaria desde la asignatura del lenguaje ni desde las demás.

Con esta primera "experimentación" buscamos familiarizar a los niños con textos académicos de diversa índole, lo cual no sólo implica el manejo cotidiano del lenguaje o el manejo artístico del mismo, sino también el discurso teórico de la ciencia, sin interferir en el normal desarrollo del área de la Literatura en la asignatura de Lenguaje, ni en los contenidos de otras asignaturas. En consecuencia, buscamos mejorar su competencia comunicativa (argumentación, interpretación, construcción discursiva, etc.) tan importante y necesaria en la sociedad actual, en la que sólo es posible afrontar sus retos si se es capaz de manejar un lenguaje funcional en los distintos contextos.

Nos propusimos la implementación de prácticas en las que, a través del encuentro con textos expositivos y argumentativos, se ejercite al niño para opinar, relacionar su conocimiento previo con el del texto leído, interpretar, ampliar su marco referencial y, a la vez, exponer sus ideas y pensamientos, de manera organizada y coherente, con el fin de facilitar el desarrollo de habilidades de interpretación, producción e interpretación textual y, por ende, el desarrollo de la competencia comunicativa.

En un primer diagnóstico, nos pudimos dar cuenta de que el estudiante no está familiarizado con textos diferentes a los literarios, y que cuando tiene que enfrentarse a textos no literarios, los rechaza o los evita. Así, se queda sólo con una visión parcial del uso de la lengua materna en el contexto educativo y poco comprende la aplicabilidad en todas las actividades sociocomunicativas, es decir no le ve funcionalidad en su entorno.

Luego, elegimos un grupo de trabajo, previa identificación con una prueba piloto en los tres grupos de 5to. Se entregó un texto corto, extraído de la serie *¿Cómo, Cuándo y Por qué?* (de Monlau, 1994), que contiene textos sobre acontecimientos, fenómenos naturales, hazañas históricas, lugares del universo, descubrimientos, etc. y cada uno tiene una ilustración. Los niños respondieron unas preguntas de acuerdo con la lectura. Luego de analizar las respuestas, se procedió a elegir a 23 estudiantes en los que se observó mayores deficiencias en el manejo de la lengua escrita y en la interpretación lectora. Nos dio un equivalente al 33.33% de un total de 81 niños.

Luego se inició el proceso de incentivar la lectura y la escritura de textos (no literarios). Se dispuso de dos sesiones semanales, extraclase, de dos horas cada una durante un semestre, en las que se leyó textos sencillos con carácter científico, argumentativo y/o informativo. En cada sesión se dispuso de un texto para que los niños leyeran, dieran su opinión y escribieran acerca del mismo.

Los talleres ayudaron para que el estudiante infiriera adecuadamente la respuesta, y expresara su criterio, de acuerdo con lo leído y guiado por unas preguntas. Cada pregunta tenía una finalidad determinada como: reconocer sus conocimientos previos, estimular la capacidad de análisis, permitir la escritura de lo aprendido y mejorar su capacidad de síntesis

De esta manera, los niños trabajaron y reconocieron la importancia de leer textos diversos y posibilitaron la reflexión frente a lo leído, ya que pudieron relacionar cada tema con otras áreas del conocimiento y hasta compararon lo dicho por los profesores y lo dicho por los textos.

Desde la primera aplicación de las pruebas para escoger el grupo de niños con el que íbamos a trabajar, se pudo observar el rechazo hacia la clase de español y a la lectura de textos escritos. Cuando se les aclaró que los temas eran diferentes a los tradicionales, accedieron a trabajar con más facilidad. Cuando se les presentó el primer tema, *El Sol*, preguntaron por qué un tema de geografía se puede ver en español, lo cual muestra una vez más que las asignaturas se convierten en islas.

En las primeras sesiones, los niños no mostraban interés y se preocupaban por jugar o por salir. Sin embargo, poco a poco se fueron interesando y cada vez fue más fácil trabajar con ellos. Más adelante, por pedido de ellos mismos, implementamos textos de mayor dificultad como artículos de revistas, de periódicos, de libros.

En cuanto a la construcción de los textos, los estudiantes, al principio, esperaban la aprobación de las respuestas más en función de lo que pensara el profesor, otros pocos se limitaban a reproducir literalmente lo que decía la lectura, con el sólo objetivo de cumplir. De allí que fue necesario insistir en que respondieran de acuerdo con lo que habían leído y con lo que ellos mismos sabían y creían.

Hubo dos hechos que al comienzo preocuparon a los niños: Uno, el porqué se les había escogido a ellos y no a otros; para no indisponerlos ni ridiculizarlos frente a sus compañeros se les dijo que se les escogió al azar para que el grupo no se vuelva tan numeroso y que a todos les va a tocar. Dos, por qué un profesor de español trabaja textos de otras asignaturas; se les explicó que el lenguaje estaba presente en todas las áreas del conocimiento, lo cual causó asombro, curiosidad y deseos de trabajar.

En el transcurso de la experimentación, pudimos observar que los niños mejoraban la lectura y la escritura y nos enteramos de que estaban mejorando su rendimiento académico en las demás asignaturas. Varios niños que no fueron elegidos para formar parte del grupo de trabajo manifestaron el deseo de participar y se ofrecieron insistentemente para desarrollar las actividades, argumentando que les parece necesario, importante y agradable, todo esto basado en los comentarios hechos por sus compañeros.

Lo ocurrido con este trabajo demuestra que los niños de quinto de primaria están dispuestos para trabajar con textos con función epistémica y que el discurso teórico de la ciencia también les agrada. Tomando las palabras de Asqueta (2005) en Cisneros (2006: XVIII): "Ya es hora de abandonar los prejuicios acerca de lo aburrido y torturante de leer, organizar, pensar, escribir, teorizar e investigar puesto que no tienen lugar en el mundo futuro, en el cual el conocimiento tendrá un espacio adecuado sin necesidad de que sea menospreciado y marginado por culpa de cualidades que no son las específicas, sino que se le atribuyen erróneamente dado que el riguroso ejercicio intelectual y científico es, por beneficiosa contradicción, placentero".

#### **A manera de conclusion**

Hay necesidad de que los docentes de las distintas áreas del conocimiento trabajemos integrada y sistemáticamente, desde la primaria hasta la universidad, involucrando activamente a nuestros estudiantes, en la investigación y en la construcción y comprensión de diversas manifestaciones textuales que apunten a la argumentación, en las cuales se formule diversas relaciones lógicas construidas a partir de un conocimiento racional y crítico y del uso adecuado de la lengua. La lectura y la escritura de textos de divulgación científica, expositivos y argumentativos, así como la investigación constante, no deben ser considerados sólo de manera ocasional sino que se deben convertir en el énfasis de la vida académica, así podremos propiciar procesos cognitivos y formativos desde la cotidianidad escolar y podremos contribuir en la tan predicada calidad académica.

## Referencias

Cisneros, Mireya (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOE.

\_\_\_\_\_ (2005). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

\_\_\_\_\_, (2002). "Un lugar para el lenguaje en la educación superior", Ponencia presentada en el segundo Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO, Valparaíso - Viña del Mar.

\_\_\_\_\_, Rojas, Ilene y Olave, Giohanny (2005), "Marcas orales en textos escritos por estudiantes que ingresan a la universidad", En: Ramírez, Luis A. y Acosta Gladys (2005), *Estudios del discurso en Colombia*, Medellín: Universidad de Medellín y ALED, pp. 273 - 294.

\_\_\_\_\_, Rojas, Ilene y Olave, Giohanny (2003), "Hacia un estudio de las estrategias de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la universidad", En: *Memorias del Seminario de la cátedra Unesco "La lectura y la escritura en la formación de los profesionales"*, Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO.

Martínez, María (2001). "Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo", Cursillo dictado en el Primer Coloquio internacional y tercero regional de la Cátedra Unesco, Cartagena.

Monlau, Simonne (1994). *¿Cómo, cuándo y por qué?*, Barcelona: Zamora.

Mora, Armando; Ochoa, Ligia y Pineda, Yamile (1999), *El español en la educación básica y media: acercamiento constructivo*, Bogotá: Fundescritura.

Pardo, Neyla (1966). "El discurso de la ciencia en la escuela", En: *Forma y Función* 9, Bogotá: Universidad Nacional, pp. 55 - 69

## De la autora

*Mireya Cisneros Estupiñán es Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá. Especializada como profesora e investigadora de la Lingüística y la Literatura, I.C.I. - A.E.C.I., Madrid. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño, Pasto. A partir de octubre de 2006: estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Profesora de planta en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira desde enero de 2003. Directora del Departamento de Lingüística del Instituto Caro y Cuervo desde febrero de 1995 hasta diciembre de 2002. Directora e investigadora del grupo "Estudios del habla y la comunicación" escalafón A de Colciencias. Autora de libros y artículos publicados en revistas especializadas, nacionales e internacionales, relacionados con la Lingüística teórica y aplicada, con la Didáctica de la lengua materna, y con la Metodología de la investigación.*