

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA:  
REFLEXIONES EN RELACIÓN A LA  
COMPRENSIÓN DE LECTURA

*Juana Pinzás G.\**

NUESTRO ENFOQUE: LA NECESIDAD DE UN PUENTE ENTRE LA  
TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Las dos décadas pasadas han sido testigo de un progreso sin precedentes en la investigación de los procesos involucrados en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura. Este avance se ha manifestado de manera particularmente clara en el significativo reconocimiento actual de métodos alternativos y cualitativos de investigación (Jackson, 1990). Quizás de modo más importante aún, la magnitud de los logros en el estudio de la lectura se ha evidenciado en los esfuerzos de la comunidad misma de investigadores por evaluar y entender el camino avanzado, sus aparentes implicancias y sus posibles derroteros futuros (Mosenthal y Kamil, 1991; Pearson, 1993; Anderson, 1994).

Una de las más importantes conclusiones derivadas de estos esfuerzos de autoevaluación por la comunidad de investigadores es

---

\* Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Humanidades.

que a pesar del significativo avance logrado en el campo de la lectura, la necesidad de establecer un puente o unión entre la investigación básica o teórica y la investigación aplicada o práctica continúa vigente (Vacca y Vacca, 1989). La ausencia de este puente da como resultado que la práctica pedagógica, los diseños curriculares, las metodologías instruccionales, etc. no incorporen o no se beneficien de la manera deseable de los hallazgos de las investigaciones y teorías, aplicando lo que ellas descubren y sugieren. Inversamente, las investigaciones pueden estar alejadas de las dificultades prácticas y no interesarse o carecer de información sobre los verdaderos temas y problemas que son relevantes pues son los que enfrentan los educadores que trabajan cotidianamente en las aulas con alumnos reales. Es posible considerar que esta conclusión sobre las dificultades o debilidades en las relaciones entre teoría y práctica sugiere que las futuras investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura se beneficiarían de seguir en la medida de lo posible el llamado enfoque “arquitectónico” propuesto por Mosenthal (1989).

En uno de sus interesantes artículos sobre puntos de vista en la investigación, Mosenthal sugiere una manera de evitar o de solucionar el problema de la distancia entre teoría y práctica, y cuestiona la propiedad de los estrategias utilizadas para la identificación y definición de los problemas que abordan los estudios sobre la lectura. Para fundamentar la validez de su reflexión, el autor presenta dos metáforas que ilustran y describen la posible naturaleza de estos estudios. La primera es la metáfora de lo que él denomina la “tumba vertical”. Esta metáfora hace referencia a investigaciones en las cuales el propósito fundamental es contribuir a los “cuerpos” de conocimiento existentes (teorías) publicando artículos que usualmente quedan archivados en estantes sin ser citados nunca o son citados pocas veces, hasta pasar al olvido.

Mosenthal explica que, en la mayoría de estos casos, los artículos se escriben para responder a una pregunta puntual de investigación sobre un tema o una variable que aparentemente ha sido poco analizada o insuficientemente comprendida. En el reporte de la investigación se debe encontrar lo que Mosenthal denomina la “concesión”. El artículo “concede” que existe un problema en un conjunto de hallazgos debido a la omisión o falta de control de una

o dos variables. El estudio, entonces, necesita identificar y examinar dicha(s) variable(s) y proporcionar evidencia de su relevancia. Si esto se logra, y si hay suficiente interés en la(s) nueva(s) variable(s), el artículo se mantendrá vivo por un tiempo a través de las citas o referencias.

En contraste, la segunda metáfora –denominada “arquitectónica”– ve la investigación como el desarrollo de un “diseño”, como la propuesta de un esbozo, de un plan arquitectónico, como un planteamiento que lleva a construir algo. Este tipo de investigación no tiene el propósito inmediato de contribuir al avance de la teoría, sino que intenta aportar a la solución de problemas reales que tienen consecuencias reales en el mundo real (por ejemplo, consecuencias sociales, educacionales, políticas, biológicas o económicas). Los investigadores describen los aspectos que caracterizan y definen el problema e identifican variables que puedan tener una influencia directa sobre él. Luego, trazan un diagrama o gráfico que muestra cómo las condiciones operacionales que se han examinado se relacionan con los efectos. Finalmente, –y ésta es quizás la diferencia–, los investigadores discuten el uso de los hallazgos y proponen procedimientos (un “diseño”, un plan, un esquema) para solucionar ese problema del mundo real. De esa manera, este tipo de aproximación a la investigación incluye **la creación de un puente que traduce los resultados del estudio a acciones prácticas o propuestas de implementación.**

Mosenthal cita además el llamado enfoque “topográfico” de Schon, de 1987. Schon nos ofrece una tercera metáfora para contrastar tipos de investigación, refiriéndose a ella en términos de tierras altas y tierras bajas. Nos propone que en los territorios elevados y despejados el ejercicio profesional resuelve problemas específicos o puntuales utilizando conceptos, teorías y técnicas nacidos de la investigación. En los terrenos bajos, pantanosos y desordenados, la situación no es fácil, problemas confusos y complejos desafían la solución técnica. Para Schon, es irónico que muchos de los problemas que se trata en los terrenos elevados sean relativamente insignificantes para el bienestar de los individuos o para la sociedad en su conjunto. En los pantanos es donde se encuentran los temas y problemas de relevancia. Pero no siempre los estudiosos eligen trabajar allí.

Para Mosenthal y Schon, entonces, **el problema de la distancia entre teoría y práctica radica en la selección de los temas considerados relevantes y motivo de investigación y en el uso de los resultados de los estudios.** Cuando no existe comunicación entre los investigadores y los profesores, los primeros pueden elegir temas más accesibles a la investigación pero menos relevantes o hasta insignificantes para la práctica docente. Por otro lado, los docentes pueden no llegar a informarse de los resultados de investigaciones sumamente importantes para su práctica pedagógica y, por lo tanto, no aplican en su actuación profesional los descubrimientos develados por la investigación.

Desde un punto de vista distinto, Jackson (1990) proporciona respuestas adicionales a estas preocupaciones sobre las relaciones entre investigación teórica y acción o práctica. Él examina las funciones de la investigación educacional usando una distinción entre lo que denomina investigación “orientada a las decisiones” e investigación “orientada a las conclusiones” (Cronbach y Suppes, 1969). Ésta es también la distinción entre estudios “encomendados” al investigador y estudios “seleccionados y dirigidos” por el investigador mismo. Jackson describe el valor de la investigación del segundo tipo (“orientada a las conclusiones”) por su impacto sobre el punto de vista prevaleciente (o sobre el sistema de creencias que subyace a las prácticas profesionales, en este caso, educativas). Este valor emerge de la satisfacción de varios criterios, tales como estándares de calidad, minuciosidad y rigor. Sin embargo, como Jackson señala, hay muchos estudios que han tenido un fuerte impacto en su campo respectivo y que han cambiado el punto de vista prevaleciente sin necesariamente satisfacer estos tres estándares, o siguiéndolos de una manera inusualmente creativa y distinta de la común.

Jackson describe, además, que en la actualidad se está generando un cambio en el campo de la educación en cuanto al interés de los investigadores por encontrar las reglas y los principios “universales” e “invariables” de la enseñanza y del aprendizaje. En la actualidad se tiene el “...propósito mucho más modesto de tratar de entender qué está pasando aquí y ahora, o qué sucedió allí en ese momento...” (p. 7). Para Jackson, entonces, el investigador contemporáneo (y, por lo tanto también el docente) necesita empezar nuevamente a “aprender a mirar” lo que está allí afuera –sin de-

jarse encasillar por sus conocimientos o los descubrimientos de otros— y, sobre todo, necesita **aprender a mirar lo que él mismo contribuye en lo que ve**. Desde nuestro punto de vista, este cambio de perspectiva demanda un **enfoque metacognitivo en la investigación y en la docencia**. En términos de Jackson, esto significa que el investigador y el docente necesitan abrirse sin temor a la reflexión sobre sí mismos, sobre sus objetivos, sobre sus métodos y sobre sus supuestos más profundos, y sobre cómo todos ellos afectan su tarea pedagógica cotidiana y el aprendizaje de sus alumnos.

Es poco probable que un investigador empiece decidiendo conscientemente si prefiere hacer investigación orientada a las conclusiones o investigación orientada a las decisiones. También es poco probable que empiece haciendo el ejercicio de reflexión o conciencia que Jackson recomienda. El desarrollo del interés espontáneo o personal por estudiar un tema particular o por acercarse a un problema específico involucra aspectos complejos quizás ajenos a su utilidad inmediata o a su importancia práctica, y puede hasta desdeñar una presión pragmática inmediata. Además, la magnitud de la relevancia e importancia de una investigación o de un conjunto de resultados o reflexiones pueden no ser evidentes de inmediato, sino sólo en el mediano o en el largo plazo. O la naturaleza de su valor y potencial puede ser diferente e inusual y, por lo tanto, difícil de aquilatar. También es posible que sea valiosa para unas personas pero no para otras. Si consideramos además otros elementos, es obvio que en la identificación y definición de los temas a investigar existe un factor de oportunidad y de pertinencia en el contexto o situación, así como un factor vinculado al mayor o menor acceso a determinados tipos de información y de financiamiento, lo que lamentablemente limita o reduce el rango de temas y planteamientos a los que puede decidir enfrentarse un investigador.

Para el Perú, llevar a cabo investigación aplicada es una franca necesidad. De hecho, para los que trabajamos en el área educativa en países subdesarrollados tener conciencia de la conveniencia de este enfoque es un paso inevitable, si no obligado. En realidad, no hay mucho lugar para elegir. Muy pocas instituciones muestran interés en estudios que fallen en contribuir a una comprensión o solución de problemas de nuestro mundo real. Esta posición encuentra respaldo en los planteamientos de especialistas de la talla de

David Pearson (Vacca y Vacca, 1989), para quien establecer los temas de investigación básica o teórica antes de asumir los de investigación aplicada puede ser desaconsejable e innecesario. Es interesante que la opinión de un especialista que se enfrenta a realidades educativas diferentes a la nuestra, parezca resumir el sentimiento general sobre la investigación educacional que parece predominar en el Perú.

De acuerdo con lo mencionado, en los últimos años la investigación aplicada sobre comprensión de lectura ha empezado a ser desarrollada en el país. Anteriormente, la literatura local sobre lectura (Pinzás y Ostos, 1989) incluía artículos y documentos sobre problemas y deficiencias. También se encontraban programas y alternativas innovadores (unos más, otros menos) para solucionar estas dificultades, así como descripciones de experiencias personales y profesionales en la enseñanza y el aprendizaje. Existían pocos programas de lectura apoyados en investigaciones previas o evaluados en su proceso y en sus logros a través de un seguimiento. Éste era el tipo de información que producíamos y, por tanto, el que mayormente leíamos.

Mosenthal (1988) ha anotado que la investigación en lectura es como la solución de un rompecabezas: la simplicidad y la unificación son las dos fuerzas que conducen al avance. La simplicidad puede referirse a la traducción de problemas amplios y complejos a problemas más pequeños que tendrán mayores posibilidades de comprensión y de propuestas de solución. La unificación significa que para darles verdadero sentido a las diferentes piezas de investigación debemos intentar ponerlas juntas, rearmando la realidad en estudio para entender el conjunto. La investigación educativa en el Perú se adecúa a este enfoque de análisis-síntesis, pues el contorno del pantano (en la metáfora de Schon) o las piezas del gran rompecabezas (del que habla Mosenthal) han sido inicialmente identificados y ya han empezado a ser investigados. Con un adecuado marco conceptual deberíamos estar listos para sistematizar los resultados de estas investigaciones, extender las investigaciones a otros aspectos y aplicar los resultados a lo que sucede en las aulas.

## ALGUNA INFORMACIÓN SOBRE EL ROMPECABEZAS

¿Qué sabemos en la actualidad sobre el estado de la lectura en el país? ¿A qué conclusiones podemos llegar que nos ayuden a identificar las deficiencias en el aprendizaje y a determinar necesidades y prioridades para investigar en un enfoque “arquitectónico”, a favor de la calidad en la enseñanza de la lectura? ¿Cómo podemos abordar el estudio de los problemas que inciden en la calidad de la enseñanza de la lectura?

De acuerdo a los planteamientos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtién (Background Document, 1990), estas preguntas sobre la calidad del sistema educativo (y su impacto sobre la lectura y el aprendizaje de destrezas cognitivas y metacognitivas) pueden requerir el análisis simultáneo de varios conjuntos de variables. Por ejemplo, las características de los alumnos y aquellos aspectos vinculados al denominado “*esfuerzo educativo*” (“input measures”; p. 49) del país. Igualmente necesario, y quizás de mayor importancia, sería el examen de las variables vinculadas al “*proceso pedagógico*” que se lleva a cabo en las aulas. También sería necesario incluir el examen de los “*resultados*” educacionales (“educational outputs and outcomes”; p. 53), que el esfuerzo educativo y su interacción al interior del proceso pedagógico producen.

*El esfuerzo educativo*, es decir, *todo lo que el país y los ciudadanos invierten o gastan en mantener y mejorar el sistema* incluye aspectos relacionados a la preparación de los profesores a través de la formación magisterial y los cursos de actualización y capacitación y también la inversión en preparar y renovar los programas curriculares, en preparar, publicar y distribuir los textos, guías pedagógicas y materiales educativos que los alumnos y los profesores necesitan para su trabajo en el aula. Incluye, además, la dotación de infraestructura y de mobiliario apropiados para las aulas y los colegios. Evidentemente, el esfuerzo educativo necesariamente debe considerar programas y acciones orientados a mejorar la nutrición y la salud infantil (las variables de “entrada”, es decir, las condiciones para el aprendizaje con las que llega el alumno a la escolaridad).

Para el caso de la lectura, el examen o la investigación del esfuerzo educativo, ofrece respuestas a preguntas tales como: ¿Se está preparando a los docentes en el uso del lenguaje escrito para comunicarse a través de la lectura comprensiva y la escritura expresiva? ¿Existe información actualizada al respecto que pueda ser utilizada por los formadores de maestros? ¿Exhiben los profesores un adecuado nivel de habilidades verbales? ¿En qué áreas exhiben carencias? ¿Hay materiales, textos, diccionarios, enciclopedias, literatura para niños y guías metodológicas fácilmente accesibles para que los docentes y los alumnos los puedan utilizar para un trabajo diario y variado de lectura? ¿Incluye la infraestructura pequeñas bibliotecas, rincones de lectura, centros de escritura, etc.? ¿Existe un currículo actualizado de lectura para los diferentes grados de la educación primaria que permita que los profesores guíen el aprendizaje de sus alumnos de manera progresiva y gradual hacia objetivos definidos, adecuados y compartidos?

El *proceso pedagógico* reúne un conjunto de variables referido a las acciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas, es decir, referido a **la manera cómo se utiliza y aprovecha el esfuerzo educativo en el trabajo cotidiano con los alumnos**. Esto que implica que el director y el maestro necesitan hacer uso de las mejores habilidades que les han sido enseñadas, o que han desarrollado en su experiencia, para proporcionar a los alumnos todas las oportunidades posibles de utilizar exhaustiva y apropiadamente los textos, literatura y materiales que se les ha proporcionado o a los que tengan acceso. Por ello, **los elementos clave en la generación de un proceso pedagógico efectivo ya son conocidos y parecen ser dos: el uso del tiempo del alumno y del profesor en la escuela, y la interacción del alumno con el esfuerzo educativo** (Background Document, 1990). En pocas palabras, se trata, en primer lugar, de que se aproveche al máximo el tiempo que el maestro y los alumnos pasan en la escuela, utilizándolo para enseñar y aprender, sin perderlo en tareas o actividades que no conducen a ningún aprendizaje y que sólo son largas esperas, marchas, rutinas, mantenimiento de disciplina, chequeo de asistencia, etc. En segundo lugar, se trata de que se use el esfuerzo educativo, que se usen los textos, materiales y guías de la manera planeada o deseada. Si el proceso pedagógico no atiende a estos dos elementos clave, el esfuerzo educativo —por grande y apropiado que haya sido— se habrá desperdiciado.



Nuevamente, para el caso de la lectura, las interrogantes vinculadas al proceso pedagógico son: ¿Lee el niño en la escuela? ¿Cuánto tiempo de su jornada escolar diaria invierte en el aprendizaje y la práctica de la lectura? ¿Lee el profesor a sus alumnos todos los días? ¿Qué les lee, por cuánto tiempo y cuántas veces al día? ¿Invierte el profesor tiempo en preparar y adaptar actividades, ejercicios, lecturas y materiales para enseñar a leer y a comprender lo que se lee? ¿Utiliza variedad de textos acercando a los alumnos a la literatura verdadera y a la lectura para la vida diaria? ¿Se lleva a cabo una evaluación continua del desarrollo lector de los alumnos? ¿Se incorpora a la familia en la promoción de la lectura en el aula, en la escuela, en las bibliotecas y en la comunidad? ¿Es el desarrollo de las habilidades de lectura una prioridad para el director y para los docentes? ¿Ejerce el director un liderazgo en este aspecto?

Finalmente, la evidencia de la eficiencia o ineficiencia del sistema en cuanto a cumplir con su responsabilidad de ofrecer una educación de calidad (es decir, de invertir apropiadamente sus recursos para la educación y de utilizar esa inversión en el aula) incluye el examen de los llamados *resultados educacionales*. Éstos son frecuentemente conceptualizados en términos de *cobertura, graduaciones, repeticiones, deserciones y logros de aprendizaje*. Los resultados educacionales en términos de logros de aprendizaje suelen estimarse a partir de evaluaciones grupales. Para el caso de la lectura, la evaluación de los resultados educacionales puede seguir no sólo dichas líneas. Necesita incluir tanto los procesos de identificación de palabras como las distintas habilidades involucradas en la comprensión de lectura y el manejo del lenguaje escrito según el grado escolar del niño. Algunas de estas habilidades no son mensurables o lo son con dificultad.

#### UNA MANERA DE EMPEZAR

La descripción anterior permite esbozar diversas maneras de acercarse al “*estado de la cuestión*” en lo que al aprendizaje y enseñanza de la lectura se refiere. Ello facilitaría intentar una discriminación inicial de cuáles podrían ser prioridades si se está interesado en generar “escuelas del futuro” que enfatizen el aprendizaje y manejo del lenguaje escrito y la comprensión de lectura. En nuestra

opinión (Pinzás, 1997), hay tres áreas que calificarían como tales: **las habilidades de los propios profesores en el manejo del lenguaje escrito** (saber leer con comprensión y saber expresarse oralmente y por escrito), **los modelos de enseñanza-aprendizaje que utilizan** y **los sistemas de seguimiento continuo con los que evalúan el aprendizaje de sus alumnos.**

Desde esta manera de entender las cosas, reiteramos, el tema que sobresale con fuerza es la necesidad de mejorar la preparación que reciben los profesores y los formadores de los futuros docentes en cuanto a la pericia en la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, en cuanto a su manejo para comunicarse y para aprender en el mundo de hoy, que incluye el uso generalizado de tecnologías y computadoras. Enfatizar la enseñanza adecuada de estas habilidades esenciales en cada colegio implica tanto una preparación de los directores para que sepan cómo asumir un liderazgo orientado hacia esta meta, como una preparación de los docentes para que sepan formar niños lectores (Jolibert, 1991a) y niños productores de textos (Jolibert, 1991b).

“Como indicáramos antes, los años fecundos de investigación en lectura que nos anteceden señalan que las habilidades a las que estamos haciendo referencia no se pueden lograr con efectividad a menos que los docentes enseñen a los alumnos el uso de *estrategias cognitivas y metacognitivas*” (Pinzás, 1997; p. 18). Por ello, el conocimiento de las modalidades de ajuste y acomodación que sus pequeños lectores pueden llevar a cabo y el conocimiento sobre la importancia de la conciencia del lector sobre el fluir de su comprensión, sobre sus fallas y sobre sus maneras de recuperar la fluidez pueden ser una base para que los profesores inicien algunos cambios en sus metodologías de enseñanza o desarrollen en sus propias aulas pequeñas investigaciones relacionadas a algunas de las preguntas planteadas arriba.

En particular, es importante que se trabaje un componente metacognitivo de la comprensión lectora llamado “*monitoreo cognitivo*”. Bajo este muy contemporáneo nombre se incluye un conjunto de procesos vinculados a la guía y el cuidado de los propios procesos de comprensión que probablemente permiten que el alumno conviva con situaciones educativas que no son apropiadas o no propician el aprendizaje.

“En la “escuela del futuro”, esas mismas habilidades prepararán a los alumnos para desempeñarse en situaciones de novedad o frente a problemas cuya naturaleza desconocen. Así, quizás lo más importante sea que el monitoreo cognitivo puede contribuir tanto a que el alumno sea relativamente independiente de algunas de las deficiencias o cambios de su medio ambiente de aprendizaje como a que desarrolle ciertos recursos para compensarlos” (p. 19) Éstos son los alumnos que aprenden “a pesar de...” y que desarrollan técnicas y estilos de trabajo por sí solos (han “aprendido a aprender”), sin que quizás nadie se los haya propuesto o enseñado. Son alumnos que cuando llegan a la universidad saben recibir y buscar, seleccionar y codificar, y luego utilizar y relacionar la información que se les ofrece.

#### COMENTARIO FINAL

Al igual que el investigador, el profesor contemporáneo necesita empezar nuevamente a “aprender a mirar” qué es lo que está allí afuera, es decir, cómo son afectiva y cognitivamente sus alumnos, qué les interesa, y cómo aprenden y qué necesitan para hacerlo con éxito. Y también aprender a mirar lo que él mismo contribuye a lo que ve, es decir, cómo su manera de ser, su personalidad, su tipo de enseñanza, su conocimiento y su manera de relacionarse con los alumnos afectan las posibilidades de aprendizaje y el aprendizaje real que estos exhiben. El docente contemporáneo necesita estar alerta a los efectos que él mismo produce en lo que quiere lograr y utilizar por ello un enfoque metacognitivo (una mente que reflexiona sobre sí misma) en la comprensión y evaluación del aprendizaje y los logros de los alumnos. El profesor necesita reflexionar sobre sí mismo como responsable del aprendizaje de sus alumnos e investigar en su aula si con sus métodos y prácticas obtiene el resultado que anhela. Quizás esta es una manera inicial y adecuada de acercar la teoría a la práctica y viceversa: cuando el profesor analiza su tarea con la mirada de un investigador.

## REFERENCIAS

ANDERSON, R.

- 1994 *The future of reading research*. Technical Report N° 600. Center for the Study of Reading, University of Illinois: Urbana-Champaign.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS

- 1990 *Background Document*. Jomtien.

CRONBACH, L. J. Y P. SUPPES

- 1969 *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*. New York: MacMillan.

JACKSON, P. W.

- 1990 *The Functions of Educational Research*. *Educational Researcher*, 19, 3-9

JOLIBERT, J.

- 1991a *Formar Niños Lectores de Textos*. Paris: Hachette.

- 1991b *Formar Niños Escritores de Textos*. Paris: Hachette.

MOSENTHAL, P. B.

- 1988 *The simplicity approach to solving reading research puzzles*. En *The Reading Teacher*, 41, 818-821.

- 1989 *Research views: defining problems in reading research*. En *The Reading Teacher*, 42, 718-719.

MOSENTHAL, P. B. Y M. L. KAMIL

- 1991 *Understanding Progress in Reading Research*. En R. Barr, M.L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. II (1013-1049). New York: Longman.

PEARSON, D.

- 1993 *A Context for Instructional Research in Reading Comprehension*. En James Flood (ed.) *Promoting Reading*

Comprehension (1-15). Delaware: International Reading Association.

PINZÁS, J.

1997 *Lectura y Metacognición*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PINZÁS, J. Y S. OSTOS

1989 *Síntesis de estudios sobre lectura*. Presentado a CONCYTEC.