

Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” de la competencia lectora

Responsables del estudio:
Victor Salazar
Adolfo Zárate

En caso de consultas sobre
este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2024 - 00096
Primera edición digital
Diciembre, 2023

Resumen: El objetivo del presente estudio es identificar las concepciones de los docentes sobre la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”, así como las prácticas docentes en aula vinculadas a esta capacidad en 2.º grado de secundaria en el marco de la Evaluación Muestral (EM) 2022. Para indagar este fenómeno, se optó por un abordaje cualitativo a través de un análisis de tipo temático (Braun y Clarke, 2006) de un conjunto de entrevistas, grupos focales de discusión y cuadernos de estudiantes. Los resultados muestran que la mayoría de docentes del área curricular de Comunicación conciben la capacidad de reflexión como la habilidad de expresar una opinión y reconocen sus componentes principales, los cuales se corresponden, en parte, con lo establecido en el Currículo Nacional de la Educación Básica. Sin embargo, un grupo de los docentes participantes asocia esta capacidad con las inferencias y el proceso metacognitivo. Asimismo, los docentes conciben el proceso lector como una serie de niveles y etapas que el estudiante debe transitar: primero, desarrollaría la comprensión literal; luego, la inferencial; y, solo después de estas dos capacidades, podría desarrollar la de reflexión. Por su parte, las prácticas docentes en aula reportadas por los docentes parecen reflejar sus concepciones. Si bien ellos reconocen la importancia de las actividades intertextuales, los cuadernos de los estudiantes evidencian que estas generalmente son inferenciales. Además, se ha encontrado que las preguntas abiertas son el principal medio para desarrollar las actividades de reflexión. No obstante, las preguntas de reflexión que los docentes elaboran suelen ser extratextuales (el estudiante no requiere leer el texto para responder) o, en algunos casos, inferenciales. Finalmente, se evidencia que la reflexión sigue siendo una de las capacidades relegadas en la práctica docente, pues apenas el 13,8% de las preguntas formuladas en los cuadernos para evaluar la comprensión lectora corresponden a esta capacidad.

Palabras claves: lectura, reflexión, concepción docente, práctica docente en aula.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” de la competencia lectora* (Estudios Breves N.º 10). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

La lectura crítica es una capacidad fundamental para el desarrollo de la competencia lectora. En el campo de la investigación y de la didáctica, esta ha sido abordada bajo distintas denominaciones: comprensión crítica, lectura reflexiva, reflexión y evaluación, literacidad crítica, entre otras. Actualmente, debido al consenso que existe alrededor de su relevancia, esta se encuentra incorporada en los currículos de la mayoría de países. En el caso peruano, la lectura crítica se encuentra incorporada como “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2017). Sin embargo, esta capacidad no es concebida de la misma forma por los diversos especialistas, investigadores y actores educativos. Por ello, existe el interés por explorar cómo se concibe esta capacidad, sobre todo, entre los docentes, pues son ellos quienes desarrollan las actividades de aprendizaje en el aula influenciados por sus concepciones.

Las concepciones y formas de entender la lectura crítica pueden variar por diversas razones: enfoques, experiencias docentes y conocimientos sobre el tema. Según Cassany (2021), aunque todos parecen estar de acuerdo con la lectura crítica, no todos se refieren a lo mismo al hablar de ella, incluso si usan una única denominación. De manera general, se coincide en que es una capacidad compleja, pues implica leer “detrás de las líneas” (Cassany, 2017) o “más allá de las líneas” (Gray, 1960, citado en Alderson, 2000). Esto supone analizar o deconstruir el texto de manera más profunda y engloba un conjunto de habilidades complejas, como emitir un juicio crítico o de valor del texto; distinguir el hecho de la opinión; seleccionar información según propósitos específicos; aplicar el contenido del texto a situaciones reales; identificar la intención de los recursos formales; detectar intereses soterrados; identificar información falsa, manipulada o tergiversada; evaluar la validez y credibilidad de la información; etc. Varias de estas habilidades son necesarias en una sociedad cada vez más digitalizada en la que circula y se consume mayor cantidad de información, la cual suele estar desordenada.

Sin embargo, en el aula, no todas las habilidades de reflexión crítica se ponen en práctica, pues se enfatizan algunas, se excluyen otras y se incorporan otras nuevas. ¿De qué depende? Principalmente, de la concepción del docente. A fin de cuentas, la forma en que este piensa o entiende esta capacidad determina cómo la pone en práctica en el aula. Por ello, el presente trabajo pretende contribuir a la reflexión de los docentes sobre su práctica a partir de sus propios presupuestos teóricos y concepciones.

Objetivos del estudio

El presente estudio tiene como objetivo general identificar las concepciones de los docentes del área curricular de Comunicación sobre la enseñanza de la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”, así como sus prácticas en aula en 2.º

grado de secundaria en tres regiones del Perú (costa, sierra y selva). Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar las concepciones de los docentes del área curricular de Comunicación sobre la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”.
- Describir las prácticas docentes en aula vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” reportadas por los docentes y estudiantes de 2.º grado de secundaria.

La capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”: aproximación conceptual

La conceptualización de la lectura crítica ha evolucionado a través del tiempo. Desde un enfoque psicolingüístico, se concibe la lectura crítica como una comprensión compleja del texto que requiere habilidades de interpretación y evaluación que permiten al lector separar información importante de la que no lo es, distinguir entre hechos y opiniones, y determinar el propósito y el tono de un autor (Pirozzi et al., 2014). Sin embargo, desde fines del siglo XX, la conceptualización de la lectura crítica fue cambiando hacia un enfoque sociocultural bajo la influencia, sobre todo, de la teoría social crítica y de la lingüística crítica. En esta línea, se inscribe, por ejemplo, Wallace (1998). Para esta autora, la lectura crítica implica cuestionar el contenido ideológico de los textos y reconocer que el uso del lenguaje, como sistema formal, es el elemento central de análisis (por ejemplo, ciertos tipos de colocación o modalización, del uso de pronombres exclusivos o de la construcción de oraciones activas o pasivas). En esta misma línea, Cassany (2011) entiende esta capacidad como una actividad, una manera integral de abordar la lectura en la que se pone en juego un conjunto de habilidades. Para este autor, el lector crítico sabe que existen diversos significados que están situados y son cambiantes según el contexto; dialoga y busca otros puntos de vista; lee de manera diferente cada género textual según su propósito; busca la intención, el punto de vista y la ideología que subyacen en el texto; contrasta diversas fuentes; entre otras habilidades.

Por supuesto, el carácter social de la lectura crítica no niega los procesos cognitivos implicados en el proceso lector. En ese sentido, los marcos de referencia de las evaluaciones internacionales tratan de integrar ambas perspectivas. En el marco de evaluación de la prueba PISA 2018 (OECD, 2019), esta capacidad se denomina “Evaluar y reflexionar” y se define como la habilidad de razonar más allá del significado literal o inferido del texto. Además, alude a los subprocesos de reflexión del contenido y de la forma del texto, así como a la evaluación crítica de la calidad y la validez de la información. Por su parte, la Unesco (2018), en el documento *Global Content Framework of Reference for Reading: Global Consultation*, señala que reflexionar es “analizar críticamente y opinar sobre la información presentada en una oración o texto escrito, así como sobre las intenciones del autor y las consecuencias que la información pueda tener” (p. 3).

En el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), la capacidad de “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” implica

[que el estudiante] se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector (Minedu, 2017, p. 72).

Esta definición reconoce, en primer lugar, que el desarrollo de la reflexión se puede realizar a partir de la lectura de una diversidad de tipos, formatos y soportes textuales; es decir, no se restringe a un determinado tipo. En segundo lugar, reconoce el carácter situado de los textos, ya que alude al tiempo y al lugar en que fueron producidos. En tercer lugar, alude a la “opinión” sobre el contenido y la forma del texto como una forma de criticidad. Finalmente, enfatiza la lectura de textos múltiples y la intertextualidad.

Por lo general, en la pedagogía de la lectura, se reconocen dos componentes de la capacidad de reflexión: la reflexión sobre el contenido y la reflexión sobre la forma del texto. Sin embargo, el último marco de evaluación de lectura de PISA 2018 (OECD, 2019) establece tres componentes del proceso de “Evaluar y reflexionar”. El primero es la *evaluación de la calidad y la credibilidad*, que implica evaluar si la información es válida, actualizada, precisa o imparcial. El segundo refiere a la *reflexión sobre el contenido y la forma*, que supone evaluar la forma del texto y cómo esta se relaciona con el contenido. Esta reflexión también implica establecer relaciones entre los conocimientos, las opiniones o las actitudes del lector, y la información proporcionada por el texto. Finalmente, el tercero es la *detección y el manejo de conflictos* (textos discrepantes entre sí), que supone que el lector identifique el conflicto en el texto y busque formas de abordarlo en múltiples fragmentos que se contradicen entre sí. El manejo de conflictos requiere que el lector reconozca afirmaciones discrepantes y evalúe su solidez y la credibilidad de sus fuentes.

Estos componentes descritos en el marco de PISA 2018 tienen cierta similitud con lo descrito en los estándares de aprendizaje del CNEB (Minedu, 2017). En ellos, se distinguen tres componentes: a) *reflexión de contenido*, que incluye habilidades como la de reflexionar sobre el contenido del texto a partir del conocimiento y la experiencia del lector, u opinar sobre sucesos e ideas importantes del texto; b) *reflexión de forma*, que implica reflexionar sobre la forma del texto a partir de su conocimiento y experiencia, y evaluar el uso del lenguaje y la intención de los recursos textuales; y c) *reflexión de contexto*, que implica evaluar el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.

Concepciones docentes sobre la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”

Las concepciones se refieren a marcos conceptuales que un profesor tiene sobre un tema particular y que son producto de su razonamiento y entendimiento. Constituyen el modo en que se organiza o representa un conjunto de conocimientos que podrían tener raíces socioculturales (Giordan y DeVecchi, 1995, citado por López-Vargas y Basto-Torrado, 2009). En concordancia con esto, Contreras (1998) define las concepciones como un conjunto de proposiciones que el docente ha elaborado y que demarcan una postura respecto de la manera de enseñar en el aula. En la pedagogía de la lectura, cada profesor puede entender la lectura crítica de modo distinto y concebirla desde una forma particular que no necesariamente coincida con la teoría.

Cassany (2021) establece diversas concepciones de lo “crítico”. Entre ellas, en la acepción más antigua, el autor señala que suele entenderse la lectura crítica en oposición a la lectura literal y referida sobre todo a la obtención del significado inferido con el objeto de lograr una comprensión profunda del texto. En este caso, esta capacidad no se diferencia de las inferencias, sino que alude a un supuesto “nivel superior” de comprensión que se opone a la lectura superficial. Por ejemplo, se refiere a la habilidad de recuperar o construir inferencias, reconocer ideas principales, resumir, etc.

Otra concepción proviene del enfoque cognitivista o psicolingüístico de la lectura, en el cual la lectura crítica se vincula con la reflexión cognitiva y el pensamiento crítico. Desde hace varias décadas, la lectura crítica se confunde con el pensamiento crítico. De modo general, el pensamiento crítico se refiere al conjunto de habilidades cognitivas (denominadas también procesos cognitivos superiores) que se utilizan como herramientas para pensar críticamente, tales como analizar, sintetizar, aplicar y evaluar información; emitir juicios de valor; interpretar datos; comparar información; entre otras. Maggio (2018), por ejemplo, vincula el pensamiento crítico con “evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones, construir conocimiento significativo y aplicarlo en el mundo real” (p. 66). Sin embargo, en la actualidad, la mayor parte de investigadores se centra principalmente en las habilidades y formas de argumentación (Ciuni y Tuzet, 2021; Dwyer, 2017; Hadley y Boon, 2023; Hanscomb, 2023). En cambio, la lectura crítica, de manera general, consiste en tomar una posición o una postura frente a cualquier tipo de texto o a la manera en que el autor entiende o trata un tema (aspectos de contenido). Además, implica evaluar el lenguaje, la estructura del texto, y las estrategias o los recursos que utiliza el autor (aspectos de forma). Como se observa, es difícil establecer parámetros rígidos o límites excluyentes, pues la lectura crítica se sirve del pensamiento crítico para desarrollar el juicio crítico como una construcción mental, pero no se limita a él. Lo cierto es que ambos conceptos se retroalimentan y comparten preocupaciones comunes, a la vez que difieren en su enfoque: el pensamiento crítico tiene un campo de acción más amplio que la lectura crítica; por eso, la incluye.

Otra concepción de lo crítico está relacionada con el enfoque sociocultural y, especialmente, con la literacidad crítica, la cual agrupa un conjunto de perspectivas que se originan en la teoría social crítica. Esta concepción entiende la lectura crítica como una actividad situada, ideológica y cambiante. Asimismo, sostiene que el lenguaje y los textos no son neutros. Plantea que la criticidad debe permitir el análisis de las relaciones de poder y busca reducir las desigualdades. Sin embargo, no existe una única concepción de literacidad crítica. Cassany y Casstellà (2010) distinguen dos vertientes. La primera es la visión sociocultural, cuyo énfasis está orientado a comprender el mundo, su complejidad, su diversidad intrínseca y el juego de intereses que lo conforman atendiendo con especial cuidado a los discursos públicos que organizan y determinan ideológicamente las sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas. La segunda es la sociopolítica, que prioriza la acción social que suponen el texto y la reacción del lector. Tanto el significado de un texto como los individuos que lo elaboran o lo leen están situados siempre dentro de un sistema sociopolítico determinado. Cualquier producción discursiva tiene la función de perpetuar el sistema o bien de resistirse a él. Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo. El énfasis, en este caso, está puesto en el hecho de ser crítico para cambiar el mundo, y luchar contra la injusticia y las desigualdades.

Finalmente, otra de las concepciones que señala Cassany (2021) proviene del periodismo y se relaciona con la desinformación y la posverdad. Si bien el autor no incluye la palabra “crítico”, su significado está estrechamente relacionado, pues, para luchar contra la desinformación, el engaño, la manipulación, los bulos o las *fake news*, es necesario ser críticos. Es importante considerar esta concepción de los docentes, pues, al igual que las demás, puede repercutir en su práctica en aula.

Prácticas docentes en aula

De modo general, las prácticas docentes refieren al conjunto de acciones que realiza el maestro en el aula. Este conjunto de acciones no se reduce al uso de materiales, estrategias y técnicas de enseñanza, sino que trasciende las cuestiones didácticas. Fierro et al. (2000) definen la práctica docente como

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Esta definición amplia involucra a casi todos los agentes y procesos educativos con los que está involucrado el docente. Si se restringe solo al ámbito del aula, la definición se refiere a la forma en que cada docente conduce los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una planificación curricular (Cepeda et al., 2019). Así pues, para efectos del presente estudio, se entiende la práctica docente en aula como el conjunto de acciones conscientes y planificadas

que realiza el docente con el objetivo de desarrollar una competencia determinada. Estas acciones suponen la interacción del docente con los estudiantes, la cual está determinada por el conocimiento didáctico y disciplinar del docente, sus experiencias pasadas de aprendizaje o enseñanza, y sus concepciones y creencias. Asimismo, esta interacción está determinada por los enfoques curriculares y pedagógicos vigentes o asumidos institucionalmente.

El aula es un escenario de aprendizaje en el que el docente cumple la función de líder pedagógico, conduce a los estudiantes, y sigue procedimientos y secuencias didácticas con el propósito de lograr aprendizajes.

Método

El presente estudio busca aproximarse a las concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” en 2.º grado de secundaria. Dada la naturaleza exploratoria de este estudio y el énfasis que se tuvo para alcanzar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, se optó por un abordaje descriptivo de enfoque cualitativo a través de un análisis de tipo temático (Braun y Clarke, 2006). Se escogió este grado debido a que los resultados de las evaluaciones nacionales tomadas por el Ministerio de Educación hasta el 2019 han mostrado que los estudiantes de 2.º grado de secundaria tienen mayores dificultades al resolver preguntas vinculadas a la capacidad de reflexión.

Participantes

Se seleccionaron 12 escuelas que participaron en la Evaluación Muestral (EM) de estudiantes del 2022. Dos criterios orientaron esta elección: que hubiera escuelas pertenecientes a las tres regiones del Perú (Piura en la costa, Apurímac en la sierra y Amazonas en la selva), y que hubiera escuelas de zonas urbanas y rurales. La distribución final de las escuelas y sus características se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

Selección de escuelas participantes

Área y región	Costa (Piura)	Sierra (Apurímac)	Selva (Amazonas)
Rural	2	2	2
Urbana	2	2	2

En cada una de las escuelas seleccionadas, se recogió información de docentes y estudiantes. Para ello, se eligió un aula al azar de 2.º grado de secundaria y se entrevistó al docente de Comunicación que la tenía a su cargo. Las características de los docentes entrevistados y de las escuelas donde trabajaban se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2
Características de los docentes entrevistados y de las escuelas donde trabajaban

Participante	Región de la escuela	Área de la escuela	Sexo	Formación	Experiencia como docente de Comunicación (en años)
P1		Rural	Mujer	Educación	7
P2		Urbana	Hombre	Educación	25
P3	Amazonas	Urbana	Hombre	Educación (maestría en Gestión y Acreditación Educativa)	20
P4		Rural	Mujer	Educación	15
P5		Rural	Mujer	Educación	18
P6		Urbana	Mujer	Educación	32
P7	Apurímac	Urbana	Hombre	Educación	31
P8		Rural	Mujer	Educación	28
P9		Urbana	Hombre	Educación (especialidad en Andragogía)	20
P10		Urbana	Hombre	Educación	27
P11		Urbana	Mujer	Educación	14
P12	Piura	Rural	Mujer	Educación	12
P13		Rural	Mujer	Educación (maestría en Gestión Educativa)	24

En el caso de una escuela urbana de Apurímac, el aula seleccionada contaba con dos docentes que enseñaban el área curricular de Comunicación: uno enseñaba en lengua originaria y el otro, en castellano como segunda lengua. Se optó por entrevistar a ambos docentes.

Técnicas e instrumentos de investigación

Entrevistas a docentes. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada con 23 preguntas. Esta guía buscaba indagar las concepciones docentes sobre la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” y las prácticas docentes en aula orientadas a su enseñanza. Además, en el contexto de la entrevista, se solicitó a los docentes leer un texto argumentativo sobre accidentes de tránsito (ver anexo A) y, a partir de este, formular preguntas orientadas a desarrollar la capacidad de reflexión. Esta guía fue validada por tres expertos en pedagogía de la lectura.

Grupos focales de discusión con estudiantes. Se realizaron doce grupos focales (uno en cada institución educativa) con los estudiantes de 2.º grado de secundaria de las aulas seleccionadas. Cada grupo focal estuvo constituido por seis estudiantes. Para su realización, se utilizó una guía de preguntas para discusión referidas a las prácticas de los docentes en aula vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”.

Análisis documental. Se tomaron fotografías de las actividades de lectura propuestas por los docentes y desarrolladas por los estudiantes. Para ello, se solicitó a cada docente que eligiera el cuaderno más completo de un estudiante según su criterio. Las fotografías se tomaron con previa autorización del estudiante y con consentimiento informado de su padre o apoderado. El objetivo del análisis del cuaderno fue corroborar la información proporcionada por el docente sobre los textos trabajados en clase y las preguntas planteadas a partir de ellos. Se fotografió un total de 12 cuadernos, uno por cada colegio.

Procedimientos de análisis

El análisis de las entrevistas y de los grupos focales fue realizado por un equipo multidisciplinario de psicólogos y educadores, y se desarrolló en tres fases. En la primera, se utilizó un análisis de tipo temático para toda la información cualitativa (Braun y Clarke, 2006). Con ese fin, se transcribió la grabación tanto de las entrevistas como de los grupos focales y, luego, el equipo multidisciplinario codificó grupalmente la información de una entrevista y de un grupo focal a modo de ejemplo, para lo cual tuvo que llegar a consensos sobre la denominación de los códigos. En la segunda fase, el equipo se dividió en pares conformados por un especialista en Psicología y un especialista en el área curricular de Comunicación, y la codificación de las entrevistas y de los grupos focales restantes se distribuyó entre los distintos pares. Tras ello, el codificador líder del equipo revisó la codificación de todas las entrevistas y los grupos focales a fin de homogeneizar las denominaciones de los nuevos códigos. Al terminar las codificaciones, se agruparon los códigos en temas y subtemas organizados de tal manera que permitieran responder a las preguntas de investigación del estudio. Estos temas fueron dialogados y consensuados por el equipo de investigación. Finalmente, en la tercera fase, la organización de temas y subtemas fue presentada a especialistas externos al equipo de investigación que tuvieran experiencia en el área de curricular de Comunicación para validar la pertinencia de la organización y las denominaciones de los temas y subtemas en categorías.

Por su parte, las evidencias de aprendizaje recogidas en los cuadernos de los estudiantes fueron sistematizadas en una matriz. En ella, se colocó un código a cada cuaderno y a cada evidencia fotografiada. Solo se analizaron las evidencias que hacían referencia a los textos de lectura propuestos por los docentes con sus respectivas actividades de comprensión (preguntas, fichas para completar u otras actividades). Los textos fueron categorizados en función de su extensión, sus características y su tipología. Por otro lado, las preguntas fueron categorizadas según las capacidades establecidas en el CNEB (Minedu, 2017).

Resultados

Concepciones docentes sobre la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” en 2.º grado de secundaria

En esta sección, se describen las principales concepciones que mostraron los docentes sobre la capacidad de reflexión. Cada una de estas concepciones se sustenta en la información proporcionada por los docentes en las entrevistas. Asimismo, esta información se complementa con lo reportado por los estudiantes en los grupos focales de discusión.

La capacidad de reflexión se concibe como la habilidad de expresar una opinión. Los docentes asocian la capacidad de reflexión con la habilidad de *expresar una opinión* sobre el texto leído. Esto implica, según ellos, que el estudiante pueda expresar su punto de vista o sus ideas respecto del tema abordado y, al mismo tiempo, sustentar esta posición a través de argumentos basados en el texto.

Aquí viene obviamente la parte crítica del estudiante. Que el alumno pueda discernir, pero también pueda dar su punto de vista. Si está de acuerdo o no, si está de acuerdo por qué y si no está de acuerdo por qué (Docente de Piura, escuela rural).

[...] Con la reflexión es lo que el estudiante aprende a manifestarse. Aparte, aprende a intercambiar sus ideas, su punto de vista, opinar, decir lo que él piensa o lo que ella piensa sin miedo, ¿no? (Docente de Apurímac, escuela rural).

Según los docentes, esta opinión debe cumplir una serie de características para ser considerada buena. En primer lugar, debe estar expresada de forma clara y coherente, es decir, que el mensaje se entienda y que las ideas presentadas guarden una relación lógica entre sí, sin caer en divagaciones o contradicciones. En segundo lugar, debe sustentarse a partir de lo leído en el texto, de tal forma que el docente tenga claro que el estudiante ha podido “interactuar” con el texto. Estas mismas características fueron identificadas por los estudiantes¹ cuando fueron consultados.

¹Para el caso de las citas realizadas por los estudiantes en los grupos focales, se usará la siguiente nomenclatura: “E” hace referencia al estudiante y el número al costado hace referencia al código que se le asignó para poder distinguirlo del resto de participantes; “M”, por su parte, hace referencia al moderador(a), que ha realizado algunas intervenciones breves y que brindan contexto a la cita.

Docente

Cuando ellos van a expresar un argumento, pues tiene que ser adecuado, ¿no? De acuerdo al tema que estamos desarrollando. La coherencia, que las ideas que expresen pues se relacionen, pues, ¿no? No divagan, no caigan en la contradicción (Docente de Piura, escuela rural).

Estudiantes

E5: La respuesta debe ser bien formulada.

M: Bien formulada. ¿A qué se refiere con bien formulada?

E5: Es que tienes que ponerte a pensar si está bien o mal. Tienes que empezar a organizar todas tus ideas para que tu pregunta esté bien formulada y sea buena, ¿no? Porque no puede ser que se te viene algo a la mente y lo vas a lanzar. Tienes que primero analizar y luego formular tu respuesta.

(Estudiantes de Apurímac, escuela urbana).

De acuerdo con los docentes, el medio principal para identificar una opinión es la expresión oral a través de la participación activa en clase, pues, de esta forma, los estudiantes comparten sus ideas sobre lo leído. Esto supone que los docentes promueven espacios de discusión y diálogo en el aula después de la lectura de un texto. Sin embargo, también existen docentes que señalan que los estudiantes pueden expresar su opinión a través de la escritura de textos, como ensayos o artículos de opinión a partir de lo leído.

En todo momento, el estudiante tiene que participar malo o bueno. Lo importante es que el estudiante participe reflexivamente, hable, sea activo, ¿no? Porque si vamos a tener un estudiante sentado, cohibido... No es dable, ¿no? Porque si participa y dando una concepción no tan acertada, entonces para eso estamos, ¿no? Para corregirlos. Si vamos a tenerlo a un estudiante que están ahí: “Si hablo, si digo algo. Que tal, hablo mal y se van a reírse”. No es para eso, ¿no? (Docente de Apurímac, escuela urbana).

De repente, escribiendo algunos textos ya donde ellos pueden también como quien se trabaja la competencia de escribe, producción, dando sus puntos de vista que sea sobre la actitud de los conductores irresponsables, pero dando él su punto de vista en base a la lectura (Docente de Amazonas, escuela urbana).

La realización de debates o tertulias es otra forma en que los docentes mencionaron que se podría promover la reflexión en los estudiantes. En este caso, señalaron que esto ayudaría a que los estudiantes asuman el punto de vista de los personajes del texto e intercambien sus opiniones. También, manifestaron que podrían organizarse juegos de roles o dramatizaciones para que, en conjunto, los estudiantes propongan soluciones a un problema, o un panel en el que los estudiantes asuman el rol de un especialista o de un usuario. Por ejemplo, después de la lectura de un texto sobre accidentes de tránsito (ver Anexo A), los estudiantes asumen el papel de un chofer, de un especialista y de un transeúnte, e intercambian posiciones sobre el tema.

Creo que una tertulia, un debate también podría ser. Por ejemplo, un debate que los culpables sean los..., el que conduce y el culpable que sea el peatón y se enfrenten, ¿no? Entonces, como debatiéndose. Quién podría, quién tendría más responsabilidades. Un debate. Entonces, ahí sí reflexionarían (Docente de Apurímac, escuela rural).

La opinión no se restringe a expresar un juicio crítico sobre el contenido del texto. Algunos docentes reconocen que es posible también opinar sobre algunos aspectos de la forma del texto, por ejemplo, sobre el uso del lenguaje o el vocabulario (“¿por qué el autor utilizó estos términos?”) o sobre la estructura o secuencia textual (“¿por qué el autor ha empleado un texto narrativo y no un texto descriptivo?”). Esto implicaría que los docentes conciben la opinión como un campo semántico amplio que abarcaría tanto la reflexión de contenido como la de forma.

Sobre “Reflexiona” es que el estudiante generalmente asimile lo que nos quiere decir el texto, pues, ¿no? Por ejemplo, que, si habla, por qué el autor utilizó términos para comunicarnos, ¿no?, o con qué propósito [...] el autor nos está dando esta lectura, qué es lo que nos quiere dar a comprender. Y también, pues, que el estudiante emita sus propias opiniones sobre eso. [...] Que reflexione sobre por qué el autor piensa de esa manera, por qué el autor ha empleado un texto narrativo y no un texto descriptivo o un texto argumentativo. Entonces [...] los hago diferenciar [...] por qué el autor [...] mejor no contó una historia y en vez de una opinión (Docente de Amazonas, escuela rural).

La capacidad de reflexión se confunde con la de inferencia y con las habilidades metacognitivas. Otro grupo de docentes confunde algunas habilidades de inferencia global con las de reflexión. Estos docentes, por ejemplo, entienden que “extraer el mensaje” de un cuento o de una fábula (inferencia global) corresponde a la capacidad de reflexión. Es posible que esta confusión se sustente en la complejidad cognitiva que involucra esta habilidad, pues, para “extraer el mensaje”, previamente se requiere integrar información, jerarquizarla y reconstruir el sentido global del texto; es decir, están implicados varios procesos cognitivos.

[...] Por ejemplo, si de repente leemos una fábula [...]. Las fábulas son bonitas, hay que seleccionar por ahí las fábulas que tienen esa moraleja, ¿no?, esa enseñanza [...]. Basta con que al estudiante tú le leas o que él lea, ¿no?, por ahí y él ya está descubriendo [...] “¡ah!, ¿cuál es el mensaje?, ¿qué me quiso decir el autor con esto?”. Entonces, ya está descubriendo el mensaje (Docente de Piura, escuela urbana).

Entonces, ¿cómo voy a reflexionar de ese cuento, por ejemplo? Voy a ver como qué valores está dando ese texto. [En un cuento] [...], cuando ya terminé [...], la familia queda triste. Cómo de un solo animalito que tuvo una cría ellos lo han tenido, se han congeniado con ese animalito y al final ese animalito desaparece. Entonces, ¿qué reflexión me está dando este texto, qué reflexión da la familia? [...] Entonces quiere decir que el texto, necesariamente tiene que reflexionar un texto que se lee, sea un cuento, sea una novela, sí tiene su reflexión, tiene su reflexión porque nos va a dar el valor, el mensaje del texto, de una obra, de un cuento (Docente de Apurímac, escuela urbana).

Por otra parte, otro grupo de docentes manifiesta que la capacidad de reflexión es un *proceso metacognitivo* que implicaría que los estudiantes tomen conciencia del trabajo que

realizan y analicen su proceso de involucramiento con la lectura. Este proceso de metacognición también contempla la autoevaluación, aspecto mencionado por los docentes de las tres regiones, tanto de escuelas rurales como urbanas.

Ellos [...] mismos miran, analizan qué [...] les favoreció de todo ese proceso de interacción con el texto. Qué les favoreció para que ellos de pronto lo entendieran, ¿no? Entonces, ahí, o sea, se les hace preguntas así direccionadas a reflexionar sobre su aprendizaje (Docente de Piura, escuela urbana).

Que él mismo se evalúe, ¿no?, se da cuenta si es que, hablemos así en esas palabras, lo hace bien o dónde puede mejorar su proceso de comprensión [...]. Donde él tiene, él entiende más o menos, donde ¿comprende mejor? [...] Como una autorreflexión de su trabajo, ¿no? (Docente de Apurímac, escuela urbana).

También, ellos autoevalúan de una manera u otra cómo, cómo le llega. Cuál fue su involucramiento con la lectura. Si estuvieron al cien por cien dedicados o tuvieron otros intereses (Docente de Piura, escuela urbana).

La comprensión de los docentes sobre los elementos que conforman la capacidad de reflexión se aproxima a lo descrito en el CNEB. Otro aspecto que se indagó fue el modo en que los docentes entienden los tres componentes de la capacidad de reflexión: contenido, forma y contexto. Respecto de estos componentes, un grupo de docentes tanto de escuelas urbanas como rurales cree que la *capacidad de reflexión de contenido* haría referencia a la temática del texto, a su importancia o a las ideas que expresa. Por su parte, la *capacidad de reflexión de contexto* es entendida por algunos docentes como la realidad narrada en el texto, e implicaría, según ellos, comparar el contenido del texto con el contexto del estudiante. Así, el estudiante puede contrastar lo leído con su propio contexto y puede relacionarlo con su propio ambiente.

En cuanto al contenido del texto, es depende de qué nos está narrando el texto, tenemos que reflexionar, ¿no?, depende de qué nos quiere decir el autor, qué nos manifiesta (Docente de Apurímac, escuela rural).

Y después, ponemos por el contexto. Es decir, eso, en qué, a qué nos lleva o cómo se parece, cómo lo podemos comparar ese contenido con lo que está sucediendo en nuestra realidad a veces (Docente de Amazonas, escuela urbana).

Respecto de la *capacidad de reflexión de forma*, la mayoría de docentes sostiene que implicaría la identificación de las diferentes características del texto. En este sentido, señalan la identificación de formatos (continuo o discontinuo), tipos (narrativo, instructivo, argumentativo, etc.) y géneros textuales (infografía, poema, carta, etc.).

¿La forma? Bueno, hablamos de todo lo externo, hablamos de repente lo que el alumno puede ver en el texto, todo lo que son los elementos paratextuales, todo lo que acompaña al texto, el poder identificar qué tipo de texto es por la forma, no por el contenido. Porque si yo veo una receta, solamente con verla yo digo: “Ah, es una receta, es texto instructivo”. Si veo un poema, pero el alumno justamente ahí veíamos, la estructura del texto, la macroestructura, la superestructura, y ahí veíamos, la superestructura tiene que ver con el tipo de texto que es y eso (Docente de Piura, escuela rural).

Algunos docentes también asocian la reflexión de forma con la identificación de la estructura del texto. Por ejemplo, en los textos narrativos, ellos asocian la noción de forma con el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.

Uhmm, la forma del texto, la forma en cómo se desarrolla: inicio, nudo y desenlace. Cómo se desarrolla, cómo es el inicio y qué acción más importante ocurre en el nudo y cómo finaliza, puede ser un final triste o un final feliz (Docente de Apurímac, escuela urbana).

Se asume que la capacidad de reflexión tiene lugar al final de la secuencia de lectura, después de desarrollar las capacidades de comprensión literal e inferencial. Respecto del lugar que ocupa la capacidad de reflexión en la secuencia didáctica, los docentes, en su mayoría, consideran que debe ser desarrollada después de las capacidades de obtención e interpretación de información. Ellos asumen que, primero, se debe desarrollar la comprensión literal; luego, la inferencial; y, finalmente, la capacidad de reflexión. Para fundamentarlo, señalan que, si los estudiantes muestran dificultades al responder actividades vinculadas a la comprensión literal o inferencial, no podrán resolver tareas vinculadas a la reflexión, pues estas son, a su entender, de mayor complejidad.

A ver, empezamos con lo literal, después hacemos la inferencia, ya, ahí les está costando a ellos. Por decir, hay una pregunta para que ellos infieran. Están pensando: “Profesor, pero no lo encuentro. No está en el texto”, ¿ya? Les haces la pregunta, pero ellos: “No sé”, se quedan pensando, y ahí nomás quedan, ya no siguen más. Si uno le dice: “¿Tú qué piensas sobre eso?”. Es peor [...]. Si no le entendieron esa partecita, no pueden dar menos una reflexión, menos una idea propia, ¿no? (Docente de Amazonas, escuela urbana).

Por otro lado, cuando los docentes se refieren al orden para desarrollar tareas de la capacidad de reflexión en el proceso de lectura, consideran que estas deben realizarse una vez que se haya terminado de leer el texto, es decir, después de la lectura. Esto implicaría que, según su concepción, no se estaría priorizando la reflexión durante la lectura.

Por ejemplo, cuando yo le digo: “A ver, vamos a llegar a la... ¿no? Ya hemos concluido, ahora nos toca la parte de la reflexión, ¿no?”. En la capacidad de “Reflexiona” ya sería al final, ¿no? O sea, yo cuando una vez que ya yo hago los pasos, finalmente yo siempre termino reflexionando (Docente de Amazonas, escuela rural).

Los docentes mantienen una visión holística de la competencia lectora; es decir, consideran que su desarrollo es un continuo a lo largo de la escolaridad y que todas las

capacidades tienen la misma relevancia. Pese a ello, establecen un orden asociado con los “niveles” de lectura y la complejidad *per se* de la capacidad de reflexión.

Prácticas docentes en aula orientadas a la enseñanza de la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”

A continuación, se describen algunas prácticas de los docentes en aula referidas al desarrollo de la capacidad de reflexión que fueron identificadas a partir de las entrevistas y de los grupos focales de discusión. Esta información se complementa con la evidencia recogida en los cuadernos de los estudiantes.

Los docentes trabajan la capacidad de reflexión a partir de los intereses de los estudiantes y empleando diferentes tipos textuales, aunque principalmente narrativos y argumentativos.

El uso de textos para el desarrollo de la capacidad de reflexión ha sido uno de los aspectos más mencionados por los docentes. En primer lugar, se describió una serie de características generales sobre los textos usados. Así, consideraron que deben seleccionarse de acuerdo con el grado que se enseña, ser de corta extensión (máximo dos páginas), estar alineados al interés de los estudiantes y ser motivadores para la lectura. De lo contrario, resultarían muy difíciles de comprender para los estudiantes. Por ejemplo, los docentes de la región Piura comentan que brindan a sus estudiantes la oportunidad de escoger un texto de su interés para contribuir a la motivación lectora.

[...] Que el texto tenga un tema de su interés. Eso es principal. Por ejemplo, si yo digo que vamos a hablar sobre de Free Fire, ellos, uy, emocionados. O que vamos a hablar sobre Bad Bunny o sus cantantes favoritos, ellos se emocionan. Y eso les ayudan, empiezan a opinar, “yo quiero opinar, profesora”. Entonces, sí, que sea un tema de su interés (Docente de Amazonas, escuela rural).

Sobre los temas que tratan los textos de lectura, los docentes señalan que abordan tópicos sociales (como discriminación, corrupción o desigualdad de derechos) o los referidos a los adolescentes (embarazo adolescente, música, juegos, uso de celulares, enamoramiento, etc.). Algunos docentes señalan la importancia de leer textos que el estudiante pueda relacionar fácilmente con su contexto.

[...] al estudiante, mientras más le das un texto que se ajuste a su realidad, a sus problemas, a sus necesidades, [...] va a ser mucho más fácil para que él también te pueda comunicar (Docente de Amazonas, escuela urbana).

[...] hechos importantes que estén pasando. [...] Por ejemplo, lo que es tanto de la corrupción. Sobre la corrupción, o sea, ahí para que ellos analicen, reflexionen: “Miren lo que está pasando en nuestro país. Esta situación se está dando por esto, [...] por lo de acá no”. Ellos ya van descubriendo no, de repente, algo que le está informando (Docente de Piura, escuela urbana).

Si bien los docentes mencionan que es posible desarrollar la capacidad de reflexión con todos los tipos textuales, un grupo de ellos expresa que hay ciertos tipos que son más propicios para la reflexión. Por ejemplo, nueve de los trece docentes entrevistados señalaron que los textos narrativos, en especial los cuentos y las fábulas, serían ideales para trabajar la capacidad de reflexión porque tienen “una enseñanza” al final del texto y porque los estudiantes podrían identificarse con los personajes. Además, estos docentes sugieren el uso de poemas debido a que promueven pensar en la intención del autor, propician la conversación y permiten que los estudiantes emitan una opinión sobre el tema.

Sin embargo, otro grupo de docentes entrevistados sostuvieron que los textos argumentativos son los más propicios para desarrollar la capacidad de reflexión, puesto que los consideran más complejos y permiten que el estudiante revise la opinión de otros autores y elabore la suya propia.

Entonces, creo que para enseñar todo texto puede ser valioso, pero si queremos de repente ver ya un nivel más complejo, vamos directamente a los textos argumentativos, columnas de opinión, ¿no?, editoriales, textos que me conllevan a que ya no solamente aquí estoy viendo una opinión de alguien (Docente de Piura, escuela rural).

[...] Entonces, a través de esto, el estudiante sobre ese tema puede estar a favor o en contra [...]. Entonces, al estar en favor o en contra, el estudiante va a ver si por qué está favor y por qué está en contra (Docente de Amazonas, escuela rural).

Al respecto, los estudiantes también reportan trabajar diferentes tipos de textos en sus clases de Comunicación. En este sentido, coinciden con lo reportado por los docentes.

E5: Yo también he leído de cómo existió el fuego. [...]

E1: Sí, yo también leí de los incas, cómo prendieron el fuego. [...] Habíamos hablado de las vitaminas, de la maracuyá, de la salud que nos da. [...] Habíamos hablado del agua, del agua de Lima.

*E2: Sí, como sequía creo, algo así en terrenos alto.
(Estudiantes de Amazonas, escuela urbana).*

M: ¿Y qué tipo de texto suelen leer en sus cursos de...?

E1: Informativos.

E6: Narrativos.

E2: Instructivos, los folletos.

E6: Sí, los folletos. Había una guía de viaje... [...]

*E5: Tipos de textos discontinuos y continuos. [...] Los discontinuos son... así... folletos de viaje... y los continuos son lecturas de textos como cuentos.
(Estudiantes de Amazonas, escuela urbana).*

Los docentes realizan prácticas de lectura intertextual, pero estas se enfocan en el desarrollo de la capacidad de inferencia. También, se preguntó a los docentes por el desarrollo de prácticas de lectura intertextual, pues estas son una oportunidad para el desarrollo

de la capacidad de reflexión. Nueve de los trece docentes entrevistados respondieron que sí realizaron actividades de lectura intertextual, principalmente, con dos textos. Algunos de ellos manifestaron haber propuesto actividades que consistían en comparar argumentos, identificar la estructura y comparar las características del contexto en dos textos.

Al preguntar a los estudiantes por actividades que involucren la lectura de dos textos sobre el mismo tema, hubo correspondencia directa con lo manifestado por la mayoría de los docentes. Sobre esto, la principal actividad que los estudiantes reportan haber realizado es la comparación de dos textos para determinar similitudes y diferencias en el tema que desarrollan o en la estructura y la forma en que presentan la información. En menor medida, otros estudiantes señalaron haber realizado actividades como identificar la opinión mejor planteada, identificar las ideas principales de los textos o analizar su propósito. Las actividades de comparación de información entre dos textos para establecer semejanzas y diferencias, de identificación del tema de los textos o de contraste de estructuras corresponden a la capacidad de inferencia. En consecuencia, la mayoría de las actividades intertextuales manifestadas por los docentes y estudiantes no corresponden a la capacidad de reflexión.

Claro. Cuando les presento. Ha habido situaciones donde les he entregado dos textos. Por ejemplo, el más reciente, ¿no? (Docente de Amazonas, escuela rural).

[...] Por ejemplo, yo hago, como le digo, profesora... eh... en las obras de Arguedas, yo... yo hago desde un enfoque de cultura la interculturalidad, entonces les hago leer una obra de Arguedas, después le hago leer otra obra, entonces yo les digo: “¿Qué diferencia hay entre esta y otra acerca de lo que piensan?” (Docente de Apurímac, escuela rural).

A continuación, se muestra un ejemplo de la forma en que un docente de una escuela rural y sus estudiantes reportaron haber trabajado la lectura intertextual. La actividad consiste en presentar dos textos y reconocer los tipos textuales mediante la comparación.

Docente

Entonces me van exponiendo: “A ver, el texto expositivo... van a hacer en organizadores gráficos y van exponiendo, acá”. Y el texto argumentativo también me van exponiendo y me van reconociendo primero qué tenemos que exponer o para exponer o para producir un texto qué debemos hacer, qué debemos conocer. Ellos me dicen: “Vamos a reconocer las estructuras, las partes de los textos”, y eso es lo básico. Porque un estudiante que no conoce las estructuras de qué tipo de texto estoy leyendo, pues no van a centrarse como debe ser. Por ejemplo, el texto argumentativo tiene puesto la tesis, está en la introducción y en el desarrollo están los argumentos, razones. Y en la conclusión están, pues, cómo van a finalizar, o sea, todo eso tiene que saber. Y para eso uno tiene que trabajar paso por paso; por eso, hay que tener paciencia para trabajar con los estudiantes. Entonces, de esa manera, yo voy haciendo exponer y ya van diferenciando dos tipos de textos (Docente de Apurímac, escuela rural).

Estudiantes

E6: Hace poco nos dio dos textos sobre el turismo que teníamos que leer y responder preguntas sobre eso.

M: ¿Eran dos textos sobre el mismo tema?

E6: Sí.

M: ¿Y qué preguntas les hacían a partir de eso? De ese texto del turismo.

E1: ¡Yo! Me acuerdo que había una pregunta que decía: “¿Qué diferencia encuentras entre estos dos textos?, ¿crees que tienen la misma... que los dos quieren representar la misma información?”.

E1: Exacto. ¿Los dos tienen un mismo significado? ¿Quieren transmitir un mismo mensaje? ¿No lo quieren transmitir?

E5: O “¿qué tipo de textos son?”.

E3: Y habían dos preguntas: “¿De qué trata este texto?”. Y ahí tenías que escribirlo de qué trataba.

E1: La verdad lo desarrollábamos en un cuadro de comparación en donde ahí podíamos comparar texto 1, texto 2 y en los últimos tres, creo dos, nos hacían ver cuáles eran las similitudes y las diferencias.

(Estudiantes de Apurímac, escuela urbana).

En conclusión, se puede observar que existe una correspondencia entre las prácticas reportadas por los docentes y por los estudiantes. Ambos coinciden en que las actividades intertextuales están más centradas en las inferencias que en la reflexión o evaluación de los textos. Esto se comprobó, además, en la evidencia recogida en los cuadernos de los estudiantes.

Los docentes emplean la formulación de preguntas como práctica principal para el desarrollo de la capacidad de reflexión. Una de las principales prácticas señaladas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora es la realización de preguntas a partir de la lectura de un texto. Estas preguntas se desarrollan en el proceso de la sesión o en la evaluación de la competencia lectora, e incluyen la capacidad de reflexión. Según manifiestan los docentes, estas preguntas se formulan, principalmente, sobre el contenido del texto. Los

estudiantes confirmaron esta información. En suma, todo parece indicar que el principal medio para trabajar la capacidad de reflexión es la pregunta.

Docente

De ahí después, con las preguntas. Una vez que ya leen ellos, empiezan las preguntas. Sobre todo, buscar preguntas, pues, eh, donde los hagamos reflexionar, ¿no? Donde ellos, este, descubriesen si han comprendido lo que han leído, ¿no?, si están comprendiendo lo que leen. De repente dijeron: “Ah, trata de los gallinazos, de las aves de rapiña que se andan en la basura”. Pero, ahora que ya leíste: “¿A qué gallinazo se está refiriendo?”. Te va a decir: “Ah, profesor, se refiere a los niños que andaban en los basurales recogiendo para llevar, alimentar al cerdo no. El abuelo los explotaba”. Y se comportaban como estas aves de rapiña, ¿no?, por eso se dicen Gallinazos sin Plumas porque eran personas, seres humanos (Docente de Piura, escuela urbana).

Estudiantes

E3: [El docente] nos hace algunas preguntas como, sobre de qué trataba, o qué han comprendido, algo así.

M: ¿Qué preguntas, por ejemplo?

E1: O sea, las preguntas de los textos como que ya más a fondo, para tratar de investigarlo más, sacar nuestras propias conclusiones, ¿no?, sino del texto, sino nuestras propias conclusiones, algo así. (Estudiantes de Apurímac, escuela rural).

E3: [...] A veces nos hacen unas preguntas. Uno nos dijo de lo que serían las preguntas literales, inferenciales y la pregunta crítica. Ahí nos explicó lo que sería literal. De lo que sale en el cuento o en la hojita, lo que dijo [...]. Digamos, te preguntan: “¿De qué trata esa enseñanza o reflexión o moraleja?”. [...] Y la pregunta crítica esa ya no la recuerdo bien, pero era algo crítico que tienes que leerlo muy bien el texto, si es posible leerlo unas tres o cuatro veces para verlo bien.

(Estudiantes de Apurímac, escuela urbana).

Sin embargo, algunos docentes también manifestaron propiciar el diálogo con los estudiantes y entre los estudiantes. A través de esta técnica, se intercambian ideas u opiniones sobre el texto leído. Asimismo, aunque con menor frecuencia, algunos docentes, al ser consultados sobre cómo se desarrolla la capacidad de reflexión, señalaron algunas técnicas generales de lectura que no necesariamente están asociadas con la reflexión, como el parafraseo, el subrayado o el sumillado. De igual forma, mencionan realizar juegos de roles, declamación de poemas o exposiciones en el aula, las cuales tampoco son actividades relacionadas directamente con el desarrollo de la capacidad lectora de reflexión, sino que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas orales.

Docente

También [...] podemos emplear, por ejemplo, [...] el juego de roles o los dramas también que los representen eso. El hecho de que está, que han leído, lo representen en la vida real, ¿no?, un caso. Ahí pueden reflexionar porque ellos lo pueden, se les da libertad también para cambiarlo tal vez, para que ellos pongan sus propias palabras, sus propias ideas (Docente de Apurímac, escuela rural).

Estudiantes

E2: El profesor nos da un texto para leer y el parafraseo nosotros lo hacíamos, porque ya no lo hacemos casi, este... de un párrafo sacamos la información más importante y lo concretamos con nuestras propias palabras. [...] O sea te dan un texto y con tus propias palabras tú tienes que cambiar todo lo que dice allí en el texto hay que cambiar.

E1: Por las ideas que tú piensas. Acá puedes tener tu texto, pero tú la tienes que cambiar por las ideas que tú piensas. (Estudiantes de Amazonas, escuela urbana).

Los docentes muestran dificultades al formular preguntas que corresponden a la capacidad de reflexión.

Luego de explorar la forma en que desarrollaban las actividades de reflexión, se pidió a los docentes entrevistados formular dos preguntas para evaluar la capacidad de reflexión a partir de la lectura de un texto múltiple sobre los accidentes de tránsito (ver Anexo A). En total, los docentes formularon 24 preguntas. De ellas, solo 7 corresponden a la capacidad de reflexión crítica y, de estas 7, casi todas son de reflexión sobre el contenido. Ninguna de las preguntas estuvo vinculada a la reflexión sobre la forma del texto.

i. ¿Estás de acuerdo que los peatones son, en parte, los responsables de los accidentes de tránsito? (Docente de Piura, escuela urbana).

La pregunta (i) evalúa una idea expuesta en el texto de Daniel Moreno (ver Anexo A); es decir, apunta a la reflexión de contenido. Para responder, el estudiante debe ubicar la pista, identificar las razones que expone Moreno sobre la responsabilidad del peatón y asumir una postura fundamentada.

Asimismo, se advierte que más de la mitad de las preguntas formuladas (14 preguntas de 24) fueron extratextuales; es decir, podían ser respondidas a partir del saber previo y sin necesidad de leer el texto. Por ejemplo, se encontró la siguiente pregunta:

ii. ¿Cómo crees que se podría evitar los accidentes de tránsito? (Docente de Amazonas, escuela rural).

Si bien la pregunta (ii) demanda la opinión del lector y se refiere de modo general al tema del texto, se puede responder sin la necesidad de leerlo. Esto implica que la pregunta no recoge la información necesaria para inferir la habilidad lectora del estudiante; en concreto, no evalúa su comprensión crítica.

Además de ello, algunos docentes formularon preguntadas orientadas cuyas marcas condicionan la respuesta de los estudiantes.

iii. ¿Estás de acuerdo con la irresponsabilidad de los choferes? (Docente de Piura, escuela rural).

La pregunta (iii) demanda expresar acuerdo o desacuerdo, y sustentar la respuesta con el contenido del texto. Sin embargo, la información temática de la pregunta contiene una valoración (“irresponsabilidad de los choferes”), lo que anula la posibilidad de que los estudiantes respondan afirmativamente. Es decir, la pregunta orienta a los estudiantes a una sola posibilidad de respuesta: el desacuerdo. Esta condición afecta el funcionamiento pedagógico de una pregunta crítica.

Otro grupo de preguntas formuladas no corresponde a la capacidad de reflexión crítica, sino a la comprensión inferencial.

iv. ¿Por qué los accidentes de tránsito se han convertido en la principal causa de muerte en nuestro país? (Docente de Amazonas, escuela rural).

La pregunta (iv) está anclada a la información microestructural del texto. Es una pregunta de inferencia causal; es decir, no es de reflexión. Esta indiferenciación entre capacidades parece estar enraizada en las concepciones pedagógicas de algunos docentes (ver el segundo apartado de la sección de concepciones). Esto confirmaría que la forma de pensar o concebir un aspecto pedagógico es lo que finalmente los docentes ponen en práctica en el aula.

Las preguntas de la capacidad de reflexión son las que aparecen con menor frecuencia en los cuadernos de los estudiantes. Se analizaron las actividades de lectura en los cuadernos de los estudiantes con el objetivo de caracterizar las tareas planteadas en el aula. En los 12 cuadernos revisados, se registraron 56 textos, los cuales fueron analizados en función de sus características (tipo de texto, formato y extensión). Además, se identificaron 318 preguntas de comprensión lectora que se desprenden de dichos textos, las cuales fueron analizadas con el objetivo de identificar la capacidad con la que se relacionan.

En los textos estudiados, el tipo textual predominante para realizar actividades de lectura fue el expositivo (21), seguido del narrativo (19). Los textos descriptivos (7), instructivos (5) y argumentativos (4) fueron los menos usados.

Respecto del formato textual, 51 textos corresponden al formato continuo y solo 5 al discontinuo. La extensión de estos textos varía entre cortos (21 de media página), medianos (18 de una página) y extensos (17 de más de una página). Tal como puede notarse, existe una ligera predominancia del uso de textos cortos.

Del total de preguntas propuestas en los cuadernos, la mayoría corresponde a la capacidad de inferir información (57,6%). En contraste, solo el 13,8% de las preguntas pertenecen a la capacidad de reflexión y, de ellas, cerca de la mitad son extratextuales; es decir, no es necesario leer el texto para responderlas. La región que registró menor cantidad de preguntas de reflexión fue Piura, que apenas alcanza el 2,1%, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

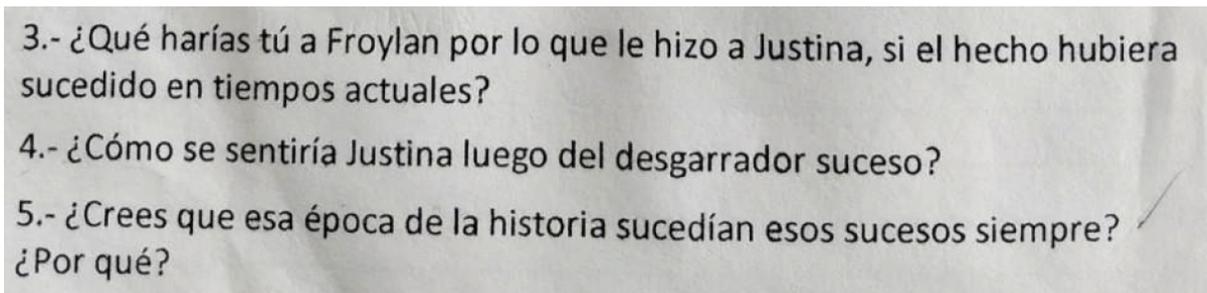
Cantidad de preguntas formuladas según capacidad (n = 318 preguntas)

Capacidad	Amazonas		Apurímac		Piura		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Obtiene información del texto escrito.	38	32,2	8	15,1	45	30,6	91	28,6
Infiere e interpreta información del texto.	47	39,8	37	69,8	99	67,3	183	57,6
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	33	28,0	8	15,1	3	2,1	44	13,8

La Tabla 3 también muestra que la distribución de las preguntas por capacidad en las escuelas observadas en la región Amazonas es relativamente más equilibrada que en las escuelas observadas en otras regiones. Asimismo, se evidencia que casi las dos terceras partes de las preguntas registradas en la región Apurímac son inferenciales (69,8%). Finalmente, cabe destacar que las preguntas de reflexión que aparecen en los cuadernos de los estudiantes son, en su mayoría, abiertas, tal como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

Preguntas abiertas de reflexión crítica en los cuadernos de los estudiantes



Discusión

Tal como se ha expuesto, el análisis de las concepciones de los docentes resulta importante debido a que la manera como ellos entienden la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” podría reflejarse en su práctica, en la secuencia didáctica que siguen en clase (Córdova et al., 2009). Por esta razón, el presente estudio tiene como objetivo identificar las concepciones y las prácticas docentes orientadas al desarrollo de esta capacidad. La información recogida en el trabajo de campo ha permitido una cierta aproximación a la comprensión de este fenómeno.

Respecto de las concepciones vinculadas a la capacidad de reflexión, se muestra que la mayor parte de los docentes concibe que leer críticamente es opinar sobre el texto leído. Esta concepción no es errónea, pues el CNEB (Minedu, 2017) también alude a la importancia de emitir una opinión sobre diferentes aspectos de forma y contenido para desarrollar la capacidad de reflexión. Asimismo, esta habilidad es reconocida por distintos autores que relacionan la lectura crítica con la elaboración de una opinión fundamentada a partir de un texto (Cassany, 2011; OECD, 2019; Unesco, 2018). Sin embargo, restringir la capacidad de reflexión a la opinión sobre el texto (enfocada principalmente en el contenido) excluye una gama amplia de habilidades críticas, tales como evaluar la credibilidad y la fuente de información de uno o más textos (Britt y Rouet, 2012); identificar ideologías o sesgos (Cassany y Castellà, 2010); diferenciar entre hechos y opiniones (Pirozzi et al., 2014), evaluar la solidez de los argumentos (Abdullah, 1994); evaluar el uso de recursos retóricos, el lenguaje o el estilo del texto (Cho y Afflerbach, 2017); entre otras habilidades. Asimismo, se deja de lado el aspecto social de la lectura crítica que está vinculado al uso del lenguaje según diversos contextos (Wallace, 1998). Resultados similares se han encontrado en estudios con docentes de educación secundaria en Ecuador, donde los docentes consultados reconocen parcialmente aspectos de la lectura crítica que se describen en el currículo, pero dejan de lado el aspecto sociocultural (Hernández y Páez, 2015).

El estudio también evidencia que varios docentes no diferencian entre la reflexión y otros tipos de procesos cognitivos. Por un lado, se ha observado la indiferenciación entre las habilidades de reflexión crítica y las inferenciales. En este sentido, lo reportado por los docentes coincide con la primera concepción registrada por Cassany (2021) sobre la lectura crítica. Esta concepción considera la inferencia como un “nivel superior” de comprensión (en contraposición a la lectura superficial) en el cual se agrupan la identificación de ideas principales, la síntesis y la realización de inferencias. Sin embargo, en la pedagogía de la lectura, desde hace décadas, las taxonomías diferencian entre las habilidades inferenciales y las de evaluación o reflexión (Barrett, 1972; Moreno, 2011). El CNEB (Minedu, 2017) también delimita estas diferencias. Como se ha observado, esta indiferenciación se refleja no solo en el reconocimiento de las preguntas según capacidad, sino también en su formulación. Por otro lado, algunos docentes confunden la reflexión crítica con los procesos metacognitivos. Si bien estos pueden ser objeto de reflexión cognitiva, poseen una naturaleza distinta, pues se refieren

al conocimiento y el control consciente del proceso lector (Calero, 2012); es decir, constituyen una reflexión del lector sobre su propio proceso de comprensión. Ambas formas de indiferenciación pueden ser producto del desconocimiento sobre las características de las capacidades o habilidades lectoras, o sobre la complejidad que estas involucran, ya que la concurrencia de varios procesos cognitivos en una pregunta podría dificultar la identificación de la predominancia de una habilidad sobre otra.

En cuanto a cómo los docentes entienden los componentes de la capacidad de reflexión (forma, contenido y contexto), también se observaron semejanzas con lo propuesto en el CNEB (Minedu, 2017), sobre todo, en el componente de *reflexión de forma*. Este fue el más reportado por los docentes, aunque no necesariamente se reflejó en los cuadernos analizados. De acuerdo con las entrevistas, los docentes entienden que la *reflexión de forma* implica evaluar la estructura del texto (inicio, desarrollo y fin), la tipología (tipos, formatos y géneros textuales) y el lenguaje. Por su parte, asocian la *reflexión de contenido* con el tema del texto y la valoración de su importancia, y la *reflexión de contexto* con la relación entre el contenido del texto y el contexto real del estudiante. En este sentido, el entendimiento de estos dos últimos componentes guarda relación parcial con lo propuesto en el CNEB (Minedu, 2017) aunque, en algunos casos, parece aproximarse a las habilidades de la capacidad de inferencia (por ejemplo, la identificación del tema del texto).

Otro aspecto que llama la atención en el análisis realizado es el lugar que ocupa la reflexión crítica en la secuencia didáctica. Los docentes, al asumir que primero se debe desarrollar la comprensión literal, luego la inferencial y solo después la reflexión, establecen jerarquías, “niveles” y etapas de las capacidades, las cuales se deben desarrollar de forma secuencial y ordenada. Implícitamente, además, consideran la lectura crítica como el “nivel superior”, pues asumen que esta capacidad es la más difícil (compleja) de lograr y que solo se puede trabajar después de asegurar que el estudiante haya logrado la comprensión literal e inferencial. Al parecer, esta concepción está influida por una amplia bibliografía sobre la pedagogía de la lectura que clasifica la comprensión en tres niveles: literal, inferencial y crítica (Kustaryo, 1988; Sultan, 2022). No obstante, estos niveles no suponen seguir un orden secuencial en el desarrollo de la comprensión en el aula, pues todas estas capacidades deben integrarse a la hora de diseñar o realizar tareas de comprensión lectora centradas en comprender el propósito u objetivo del texto (Sultan, 2022). Algunos autores se han apartado de la idea de concebir la comprensión lectora en “niveles” y han preferido hablar, en su lugar, de formas de comprensión (Day y Park, 2005), pues la lectura no avanza de modo ordenado y jerárquico de nivel a nivel, y su progresión no es lineal. Por ende, no es prerequisite pasar por un nivel anterior para llegar al siguiente. Por ejemplo, en algunos casos, se puede realizar la reflexión crítica sobre la base de la comprensión literal y, en otros, sobre la base de la inferencial.

En suma, es importante recordar que las concepciones pedagógicas son construidas a partir de la interrelación entre el conjunto de conocimientos que adquiere el docente de manera

formal y aquellos que obtiene de su experiencia personal y profesional (Córdova et al., 2009). Como consecuencia de ello, pueden coexistir diferentes formas de entender esta capacidad.

Respecto de las prácticas docentes identificadas, una de las que más resaltaron fue el uso de las preguntas de comprensión (oral o escrita) para evaluar, principalmente, la reflexión crítica. Por lo general, estas preguntas son abiertas y se enfocan en recoger la opinión de los estudiantes sobre los textos leídos. Esta práctica guarda relación con la concepción de los docentes de que reflexionar es opinar.

Al identificar la pregunta como práctica principal para desarrollar la comprensión crítica, se solicitó a los docentes formular preguntas a partir de un texto múltiple argumentativo (ver Anexo A). Los resultados mostraron que más de la mitad de estas preguntas eran extratextuales. Esta situación también se reflejó en las actividades revisadas en los cuadernos de los estudiantes. Si bien estas preguntas demandaban la opinión del estudiante, podían ser respondidas a partir de sus conocimientos previos y sin necesidad de leer el texto, por lo que no evaluaban la capacidad de reflexión a partir de lo leído. La formulación de este tipo de preguntas en el contexto peruano es un aspecto que ya se ha identificado en investigaciones anteriores, sobre todo, en los libros de texto que usan los docentes en el área curricular de Comunicación (Zárate, 2018). Además, cabe destacar que algunas de las preguntas formuladas, en realidad, correspondían a la capacidad de inferencia, lo que confirma la indiferenciación entre capacidades de una parte de los docentes.

Sobre las actividades de lectura intertextual (Britt y Rouet, 2012; Rouet, 2006) vinculadas a la capacidad de reflexión, los docentes valoran y reconocen su importancia. Esto se evidencia en sus respuestas sobre sus prácticas en el aula. Sin embargo, la mayoría de las actividades de lectura intertextual que manifiestan realizar son de comparación (semejanzas y diferencias) de una parte o de todo el texto, y se vinculan con la capacidad de inferencia. Este tipo de indiferenciación es recurrente en una parte de los docentes, la cual se corresponde con la primera concepción señalada por Cassany (2021) sobre la lectura crítica.

La revisión de los cuadernos de los estudiantes revela que, en las escuelas participantes en el estudio, la reflexión crítica aún está relegada en la práctica, pues solo un 13,8 % del total de preguntas registradas corresponde a esta capacidad. El desequilibrio que se muestra en la distribución de preguntas o actividades de lectura por capacidad se vincularía con la concepción que tienen los docentes sobre el orden que se debe seguir para desarrollar las capacidades de lectura y con la tendencia a no diferenciar entre reflexión y comprensión inferencial.

Finalmente, los hallazgos muestran que las diferentes concepciones de los docentes participantes sobre la capacidad de reflexión se reflejan, de alguna manera, en el tipo de práctica que realizan en el aula. Estos hallazgos permiten identificar futuras líneas de investigación que podrían seguir profundizándose y futuras líneas de acción que podrían tomarse para el diseño de los cursos de formación inicial y permanente de los docentes.

Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones de este trabajo.

- Los docentes del área curricular de Comunicación que participaron en el estudio conciben la capacidad de reflexión como la habilidad de expresar una opinión oral o escrita sobre el texto leído. Esta concepción coincide en parte con los documentos curriculares peruanos. Asimismo, estos docentes reconocen los componentes de la capacidad de reflexión establecidos en el CNEB. Sin embargo, se ha evidenciado que un grupo de docentes no diferencia la reflexión crítica de las inferencias y del proceso metacognitivo. Del mismo modo, los docentes conciben el proceso lector en niveles y etapas que el estudiante debe transitar secuencialmente: primero, la comprensión literal; luego, la inferencial y, solo después de estas dos capacidades, la reflexión, la cual, además, se desarrolla siempre de forma posterior a la lectura del texto completo.
- De manera general, varias prácticas docentes en el aula identificadas parecen corresponderse con las concepciones de los docentes. Ellos reconocen que la reflexión se puede realizar a partir de diversos tipos textuales y de la lectura de dos o más textos (intertextualidad). Esto concuerda con lo manifestado por los estudiantes y lo mostrado en sus respectivos cuadernos. Sin embargo, estas actividades intertextuales generalmente corresponden al establecimiento de semejanzas y diferencias entre los textos; es decir, son actividades que demandan la construcción de inferencias. Asimismo, se ha verificado que la pregunta abierta es el principal medio para desarrollar las actividades de reflexión; no obstante, al momento de formular preguntas de reflexión, los docentes elaboran preguntas extratextuales (es decir, que se pueden responder sin leer el texto). Sumado a ello, se observa una indiferenciación entre las preguntas inferenciales (sobre todo de inferencias globales) y las de reflexión. Además, se evidencia que la lectura crítica sigue siendo una de las capacidades relegadas, puesto que apenas el 13,8 % del total de preguntas registradas en los cuadernos corresponde a esta capacidad.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Yoni Arámbulo, Luz Huanca, Valeria Cáceres y Johel Angulo por los comentarios y aportes brindados para la publicación de esta investigación. Asimismo, agradecen a Danilo Raá por la corrección de estilo.

Referencias

- Abdullah, K. B. (1994). *Lectura crítica en tiempos de desinformación* [Tesis doctoral, Universidad de Londres].
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of reading 360 monograph*. Ginn A Xerox Education Company.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britt, M. A., y Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: component skills and their acquisition. En J. R. Kirby y M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.017>
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer.
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cassany, D. (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 20-37. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Cepeda, N., Castro, D., y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cho, B. Y., y Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. En S. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 109-134). A Division of Guilford Publications.
- Ciuni, C., y Tuzet, F. (2021). *Critical thinking. An introduction*. EGEA S.p.A.
- Contreras, L. (1998). *Resolución de problemas: un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Córdova, D., Ochoa, K., y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187.
- Day, R., y Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Dwyer, C. P. (2017). *Critical thinking. Conceptual perspectives and practical guidelines*. Cambridge University Press.

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Hadley, G., y Boon, A. (2023). *Critical thinking*. Routledge.
- Hanscomb, S. (2023). *Critical thinking. The basics*. Routledge.
- Hernández, K., y Páez, Y. (2015). *Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana*.
- Kustaryo, S. (1988). Reading Technique for College Student. En J. C. Alderson y A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-24). Longman.
- López-Vargas, B., y Basto-Torrado, S. (2009). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*. Santillana.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Pamiela.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pirozzi, R., Starks-Martin, G., y Dziewisz, J. (2014). *Critical reading, critical thinking: focusing on contemporary issues*. Pearson.
- Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to web-based learning*. Routledge.
- Sultan, M. (2022). *A broad guide to reading and comprehension*. Cambridge Scholars Publishing.
- Unesco. (2018). Global content framework of reference for reading: global consultation. *Unesco*. https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/4.1.1_02_Global-Content-Framework-for-Reading_V2.pdf
- Wallace, C. (1998). Critical literacy awareness in the EFL classroom. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 59-92). Longman.
- Zárate, A. (2018). *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].

Anexos

Anexo A. Texto múltiple sobre accidentes de tránsito

Accidentes de tránsito



Patricia Castillo, 28 años

Los accidentes de tránsito se han convertido en la principal causa de muerte en nuestro país. Accidentes como el ocurrido en el distrito de Ventanilla, donde un camión frigorífico produjo la muerte de ocho personas, suceden de manera frecuente. Estamos ante un problema complejo que exige soluciones adecuadas. En todo el Perú, de julio a setiembre del 2013, se registraron 25 822 accidentes de tránsito, 15 175 heridos y 796 fallecidos. La principal causa por la que se producen estos accidentes es porque los choferes conducen en estado de ebriedad. Otros circulan sin licencia para manejar o en autos que tienen fallas mecánicas graves. Ante esto, las sanciones deben ser severas: suspender la licencia de conducir (o "brevete"), detener al chofer infractor y embargar el vehículo para asegurar que la persona perjudicada reciba una compensación económica. Es cierto que no siempre son solo los choferes los responsables. A veces, la culpa es de un peatón distraído e irresponsable, o de un policía que no sanciona cuando debe, o de la falta de señalización vial adecuada por parte de las autoridades. No obstante, estos elementos son solo cómplices de un chofer negligente. Es él quien conduce un vehículo que, en sus manos, se convierte en un arma para matar gente.



Daniel Moreno, 35 años

Reducir la cantidad de accidentes en el país es un arduo trabajo en el que todos debemos participar: autoridades, que generen las condiciones necesarias para que se cumplan las reglas de tránsito, así como peatones y conductores, que se comprometan a respetarlas. Por ejemplo, todos sabemos que cuando la luz del semáforo cambia de verde a amarillo, los conductores deben reducir la velocidad y frenar. Sin embargo, en el Perú, los conductores en lugar de frenar o reducir la velocidad, la aumentan con tal de pasar y seguir el camino. Esa mala costumbre origina repetidos accidentes de tránsito en los cuales se pierden muchas vidas. Pero también, el Perú es el único país en el que un conductor responsable debe pagar por la imprudencia de un peatón que cruza una pista inesperadamente y sin mirar si vienen carros. Cada uno de nosotros debe tomar conciencia y cumplir con la parte que le toca. Y, llegado el momento, así como se debe castigar a un conductor irresponsable o imprudente, se debe sancionar también a un peatón igualmente irresponsable o imprudente. Del mismo modo, las autoridades que no cumplan con su trabajo, como señalizar adecuadamente las vías o detener a los conductores cuando se comprueba que no tienen licencia de conducir o se encuentran en estado de ebriedad, deben hacerse responsables de los accidentes producidos y ser sancionadas por ello.

Tipo textual: Argumentativo

Género: Artículo de opinión

Formato: Múltiple

Contexto: Público

Texto extraído del *Informe para docentes ECE 2015. ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura?*, del Ministerio de Educación