

El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto

Using critical comprehension questions in textbooks

Adolfo Zárate Pérez

e-mail: zapeal2@yahoo.com

Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú

Resumen: En el presente artículo se analiza las preguntas que se utilizan para evaluar la comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria en el Perú, los cuales son distribuidos de manera gratuita en el país. El análisis se aborda desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso y la literacidad crítica. Los resultados demuestran que si bien han aumentado el número de preguntas críticas en relación con las ediciones anteriores, la mayor parte de estas no demandan una comprensión crítica; por el contrario, pueden ser respondidas incluso sin haber comprendido el texto. Las preguntas pueden adoptar diversas estructuras y la mayoría de ellas conducen al lector para obtener una respuesta esperada por el autor. Sin embargo, hay preguntas que condicionan más que otras. Aquellas que generan varias posibilidades de respuesta se adecúan mejor a la lectura crítica; en cambio, las que tienen una sola posibilidad de respuesta, restringen la comprensión crítica. Además, a través de las preguntas también se transmiten ideologías, creencias y suposiciones del autor.

Palabras claves: libros de texto; preguntas; lectura crítica; ideologías; restricciones.

Abstract: In this paper analyzes the questions used to assess critical understanding in textbooks secondary education in Peru, which are distributed for free in the country. The analysis is approached from the perspective of Critical Discourse Studies and Critical Literacy. The results show that although they have increased the number of critical questions in relation to previous years, most of these do not seek a critical understanding; on the contrary, they can be answered even without understanding the text. Questions can take various structures and most of them prompts guide the reader to get an expected answer by the author. However, there are questions that influence more than others. Those that generate several possible answers are best suited to critical reading; however, the questions that have only one possibility of answer, restrict critical understanding. In addition, through the questions also transmitted ideologies, beliefs and assumptions of the author.

Keywords: textbooks; questions; critical reading; ideologies; restrictions.

Recibido / Received: 14/10/2014

Aceptado / Accepted: 03/05/2015

1. Introducción

Los libros de texto son productos histórico-culturales, los cuales no se pueden analizar al margen de sus parámetros contextuales, sea comunidad cultural, prácticas sociales, roles o identidades del autor. Estos son escritos por seres humanos situados en un contexto particular, es decir, pertenecen a una cultura, a un tipo de sociedad y tienen intereses e ideologías, así como una concepción del mundo. En estas circunstancias, no es posible hablar de su neutralidad en el proceso educativo.

En esta perspectiva, investigar las preguntas de comprensión crítica que se formulan en los libros de texto, su arquitectura, contenidos y mecanismos de uso suponen, por un lado, verificar los procedimientos y recursos que disponen para el aprendizaje, a partir de los cuales se puedan identificar o inferir concepciones subyacentes de lectura crítica. Para ello, se examinan las preguntas como dispositivos de orden pedagógico. Por otro lado, implica describir e interpretar cómo se transmiten determinadas ideologías, sesgos, concepciones y visiones del conocimiento y del mundo, es decir, su funcionamiento como dispositivos de orden ideológico. De esta forma, se distingue una doble función de las preguntas, como unidades discursivas de orden pedagógico e ideológico.

La teoría general desde el cual investigamos el uso de los libros de texto en el sistema educativo es el enfoque crítico. Esta perspectiva se remonta a la influencia de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamín y otros) y los aportes de J. Derrida y J. Habermas. Específicamente, se sustenta en los aportes de la literacidad crítica –*critical literacy*– y los Estudios Críticos del Discurso (ECD).

En este marco, se discutirán algunos aspectos de las relaciones y tensiones establecidas entre las preguntas formuladas y las respuestas que se desea obtener. Sin duda, no se piensa agotar el análisis en este artículo, por el contrario, se proponen algunos hitos iniciales de discusión sobre la complejidad de estas relaciones entre quién pregunta y quién responde en las actividades o evaluaciones de comprensión crítica.

2. Breve estado de la cuestión: Estudios sobre el uso de las preguntas en la evaluación de la comprensión de textos

Los libros de textos fueron objeto de estudio desde diversas disciplinas, pero pocas investigaciones abordaron las preguntas como unidad de análisis, sobre todo, desde la perspectiva de los Estudios del Discurso y los Nuevos Estudios de Literacidad. Entre ellas, se ha demostrado que las preguntas críticas son las menos

utilizadas en las evaluaciones de lectura; en cambio, se priorizan las preguntas que conducen a reproducir información explícita en el texto.

En Indonesia, Anggraeni (2013) estudió dos libros de texto de inglés, uno publicado por el gobierno y otro, por una editorial privada. Encontró que había un excesivo número de preguntas por texto de lectura. Asimismo, verificó que si bien existían diversos tipos de preguntas, predominaban las que tenían bajos niveles de pensamiento según la Taxonomía Revisada de Bloom. De manera similar, Rahmawati (2012) describió los tipos de preguntas que aparecen en las lecturas de uno de los libros de texto de inglés recomendados por el gobierno. Comprobó, en base a la Taxonomía Revisada de Bloom, el predominio de las preguntas de recuerdo, de conocimiento factual y un escaso número de interrogantes para analizar.

Al Salkhi (2012) investigó sobre las preguntas de evaluación que se utilizan en los libros de texto de primaria, séptimo grado de la educación islámica en Jordania. Demostró que las preguntas de análisis y evaluación (en nuestro caso, equivalente al crítico) apenas alcanza a un 5,7%, mientras que un 94,3% son de bajo nivel cognitivo.

En Palestina, Humos (2012) analizó el nivel de dificultad de las preguntas en los libros de texto de inglés, según la taxonomía de Barret. Los resultados demostraron que más de la mitad de las preguntas son literales (59,5%); en cambio, los niveles referidos a la comprensión crítica fueron menores (evaluación, 13,6% y apreciación 2,7%). Asimismo, verificó que solo algunas preguntas de evaluación son compatibles con la taxonomía de habilidades superiores de pensamiento proyectado en el Plan de Estudios de Palestina.

Por su parte, Zabihi y Pordel (2011) investigaron en Irán sobre la lectura crítica en los libros de texto. Los resultados indican que las preguntas en estos libros de texto, en cierta medida, carecían de los criterios de una lectura crítica. Además, comprobaron que las preguntas no despertaban la conciencia crítica de los lectores.

En el Perú, Zárate (2010) también verificó que las preguntas críticas en los libros de texto, tanto los editados por el Ministerio de Educación como por las editoriales privadas, solo ocupaban el 19% de las tareas. Además, se han encontrado preguntas con algunos matices o sesgos que orientan la respuesta del estudiante. Del mismo modo, Suárez (2010) examinó las preguntas de comprensión que se proponen a estudiantes del primer grado de educación secundaria, en cinco textos escolares de editoriales privadas y públicas. Demostró que las preguntas literales son las más recurrentes y estas buscan una respuesta fácil del estudiante.

Además, diversas investigaciones han demostrado que los libros de texto transmiten determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del cono-

cimiento y del mundo, es decir, transmiten ideologías (van Dijk, 2003, 2008 y 2009; Zárate, 2011; Atienza, 2007; Olivares, 2007; Soler, 2009), aunque no hay estudios específicos sobre las preguntas como dispositivos ideológicos.

La pedagogía de la lectura ha estado vinculada casi siempre al uso de los libros de texto (manuales escolares); así como la pregunta a la evaluación de la comprensión de textos. La pregunta es el instrumento utilizado con mayor frecuencia en todo sistema de evaluación escolar. Por ello, nuestro interés de investigar, cómo operan las preguntas de comprensión crítica en los manuales escolares.

3. La pregunta como unidad enunciativa y discursiva

La pregunta es una de las formas de los enunciados interrogativos. La concebimos como una petición de información realizada por medio de una oración interrogativa directa. Al formularla, el emisor pretende obtener del destinatario una respuesta verbal.

El uso de la pregunta es uno de los dispositivos más antiguos en los procesos de pensamiento, de investigación, de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no hay una teoría de las preguntas, a pesar de que forma parte de nuestra comunicación diaria y más allá de un simple enunciado interrogativo, constituye una práctica social.

Sin embargo, desde la lingüística, existen diversos estudios sobre los aspectos semánticos y pragmáticos de las estructuras interrogativas (Hudson, 1975; Escandell Vidal, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 1991; Meyer, 1988) como unidades enunciativas u oracionales. En esta perspectiva, las interrogativas tienen una diversidad y complejidad de manifestaciones, las preguntas son un tipo de ellas; pero cabe aclarar que no todas las interrogativas son preguntas, ni todas las formas en las que solicitamos información, necesariamente, presentan una formulación interrogativa.

Por ello, en el presente artículo, se reserva la denominación de «pregunta» para aquellos enunciados interrogativos emitidos para obtener del destinatario una información verbal (comprensión del estudiante) como producto de la lectura. En este sentido, son preguntas que suelen denominarse «preguntas de examen» (Escandell Vidal, 1988), en las que se formulan para saber si el estudiante conoce o no la solución, en este caso, para evaluar si comprendió o no el texto leído. En esta circunstancia, de hecho, quien formula la pregunta sabe la respuesta y sólo quiere comprobar si el destinatario también comprendió. Planteada de esta forma, resultan problemáticas, porque el emisor (autor del libro de texto o el profesor) las formula partiendo del supuesto de que él comprendió la lectura y busca a través de la pregunta la comprensión del otro, según su propio modelo de comprensión.

La pregunta como enunciado, a decir de Foucault (2008), es una actuación verbal. Más que un conjunto de palabras o símbolos con estructura sintáctica que constituye una unidad gramatical (oraciones interrogativas), es necesario determinar bajo qué reglas ha sido construida, con qué contenidos concretos y en qué tiempo y espacio.

3.1. *Dimensión pedagógica de la pregunta*

La utilización de la pregunta en la educación tiene una larga tradición. Posiblemente se haya usado desde sus orígenes. Los griegos la utilizaron en la mayéutica con Sócrates. Tomó mayor relevancia con los planteamientos de la pedagogía de la liberación de Freire (1986), quién postuló una pedagogía de la pregunta sobre una pedagogía de la respuesta o tradicional. De manera similar, desde la hermenéutica, Gadamer (2003) otorgó gran importancia a las preguntas porque, según él, abría el horizonte, era fuente de despliegue de respuestas e inducía al pensar. Consideraba que preguntar y comprender eran inseparables, es decir, había una relación dialéctica entre los dos polos.

En cambio, desde la perspectiva de Derrida (1982), las preguntas en la pedagogía ocultan una aparente neutralidad, fingen no decir una tesis. Es decir, la pregunta encubre una tesis o un punto de vista que se quiere imponer a los otros. El sujeto que pregunta determina el destino del diálogo, impone. En esta perspectiva, «la pregunta siempre está *planteada* (determinada) por alguien que, en un momento dado, en una lengua, en un lugar, etcétera, representa un programa, una estrategia» (Derrida, 1982, p. 95).

Las preguntas como dispositivos pedagógicos propician el pensamiento, reflexión y comunicación. Sin embargo, a través de ellas también se puede influir y lograr respuestas que el interrogador quiere obtener. De esta forma, se atendería contra la autonomía de comprensión del lector.

En este sentido, las preguntas de comprensión no son inocentes ni neutras, sino están cargadas con intenciones implícitas del autor. Por lo tanto, las formula según su percepción del mundo, de la lectura y su propio punto de vista sobre qué tipo de lector desea formar y orienta las preguntas pensando obtener una forma de respuesta. Estas prácticas pueden conducir a una subjetividad manipulativa de parte del autor.

La formulación de preguntas también está vinculada con las relaciones de poder, ya que la persona que pregunta exige una respuesta. Se establece una relación entre el autor de las preguntas y el lector (estudiante). Este último debe cumplir con responder para demostrar una determinada comprensión. En este sentido, se crea en el estudiante una condicionante: leer para ser evaluado; apar-

tándose de los objetivos de la formación del lector y de las diversas prácticas sociales en las que el estudiante pueda actuar de manera crítica.

El estudiante tiene que leer y comprender el texto, luego ser capaz de expresar lo comprendido para que otra persona (el evaluador) lo lea. En otras palabras, la comprensión del texto leído por el alumno tiene que coincidir con la comprensión lograda por el evaluador, la cual será determinante a la hora de calificar. Así, se forma una cadena compuesta por tres eslabones. Lo que el evaluador interpreta ha de coincidir con lo que el alumno evaluado ha escrito y esto, a su vez, está asociado con su nivel de comprensión del texto leído. Esta podría ser la limitación más significativa que afecta los procedimientos de evaluación de la comprensión crítica.

Vista desde esta perspectiva, la comprensión crítica no es sólo un problema metodológico ni evaluativo, sino trasciende la didáctica de la lectura. Hoy, la lectura no es sólo una habilidad técnica, autónoma y neutral que se reduce al ámbito escolar, sino se desenvuelve en la vida social, constituye una práctica social.

3.2. *Dimensión ideológica de la pregunta*

El propósito de los textos de lectura y las preguntas de comprensión es transmitir conocimientos, es decir, cumplen funciones de aprendizaje, en tanto son dispositivos pedagógicos; pero a través de estos también se transmiten diferentes tipos de contenidos que el autor y el currículo proponen en los libros de texto, y como construcciones culturales no están libres de creencias, estereotipos, sesgos o visiones del mundo. Además, es posible que se tenga intenciones subyacentes para mantener un modelo cultural, político o social. En esta visión, la pregunta se asume como un dispositivo ideológico.

Sin embargo, las ideologías no siempre son negativas, es decir, los libros de texto pueden comunicar ideologías «buenas», dependiendo de las prácticas sociales, como el caso de la defensa de los derechos humanos, la igualdad o la promoción de los valores. De la misma forma, puede haber ideologías dominantes o de resistencia presentes en los manuales escolares. En este sentido, la ideología se define como sistemas de creencias (Van Dijk, 2003). Estas creencias son generales respecto a las personas, son modelos mentales, representaciones socialmente compartidas.

La ideología se puede percibir en el significado de las cláusulas, oraciones o discursos del lenguaje natural, a través de algunos marcadores lingüísticos típicos. Por ejemplo, el uso de la voz activa, pasiva, la nominalización y los pronombres que se relacionan con la descripción de actor y acción, específicamente, con la atribución de la agencia y su responsabilidad (van Dijk, 2003). También la orga-

nización sintáctica sirve para enfatizar, enfocar o desenfocar la agencia. A nivel semántico puede expresar una polarización, contraste u oposición entre «Nosotros» y «Ellos». Del mismo modo, se puede hacer referencia a los agentes por medio de todo tipo de descripciones definidas, pero también con demostrativos y pronombres, no solamente en función de su accesibilidad como referentes del discurso, sino también en función del énfasis ideológico como propiedades positivas o negativas de los actores (van Leeuwen, 1996).

3.3. *La pregunta en la literacidad crítica*

La literacidad crítica concibe a la pregunta no solo como un instrumento de evaluación, sino como un conjunto de prácticas sociales. Esto quiere decir que están socialmente imbricadas o situadas y que no pueden ser comprendidas como unidades enunciativas independientes; por el contrario, forman parte de una práctica social del ámbito académico: un examen de comprensión de lectura.

La literacidad crítica considera que las preguntas no son neutras, sino ideológicas, cambiantes, múltiples y situadas. Son eventos mediados por el texto escrito y se concretan a nivel individual y social (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000).

En este sentido, las preguntas desde literacidad crítica permiten examinar las relaciones de poder y las múltiples perspectivas del texto, identificando qué voces están silenciadas, los puntos de vista, las ideas influyentes, los efectos, los cuestionamientos, intereses ocultos, etc. De esta manera, coloca a estudiantes y profesores en un marco de cuestionamiento permanente de la mente y las prácticas, con el objeto de desarrollar una conciencia crítica (Cassany, 2006 y 2009; Cassany y Castellà, 2010; McLaughlin y DeVogd, 2004).

4. Metodología

La unidad de análisis del presente estudio es la pregunta que se utiliza para evaluar la comprensión crítica en los libros de texto. El corpus de análisis está integrado por los libros de texto de Comunicación publicados por el Ministerio de Educación entre 2011 y 2013, de primero a quinto grado de secundaria, y los Módulos de Comprensión Lectora (MCL, en adelante) 1, 2, 3, 4, 5 y 6, todos distribuidos de manera gratuita en los colegios públicos del Perú. Las preguntas están clasificadas en: literal, inferencial y crítico. La presente investigación solo se ocupa de la preguntas de comprensión crítica.

El análisis se realiza desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso y la literacidad crítica. El análisis se apoya no solo en las categorías lingüísticas, sino también en las categorías de análisis ideológico: tema, argumentaciones y

falacias, categorización, comparación, consenso, distanciamiento, dramatización, paternalismo, eufemismo, ejemplo, generalización, hipérbole, ironía, juego de cifras, metáfora y polarización (Van Dijk, 2003). Para ello se considerarán los siguientes dispositivos:

1. Número de preguntas críticas formuladas en los libros de textos.
2. Agrupación de preguntas de comprensión crítica según su estructura y forma.
3. Análisis discursivo de las preguntas según categorías lingüísticas e ideológicas (cómo las ideas, concepciones, representaciones o estereotipos se transmiten a los lectores).
4. Análisis del sesgo de las preguntas que interfieran la comprensión autónoma y condicionen la respuesta.
5. Análisis de respuestas tipo de los estudiantes según la formación de la pregunta.

5. Los textos de lectura en los manuales escolares

Antes de analizar las preguntas, describiremos brevemente los textos de lectura que se plantean en los manuales de Comunicación y los MCL. Denominamos textos de lectura a aquellos textos auténticos o adaptados con diferentes características y grados de complejidad a los cuales se exponen los estudiantes en comprensión de lectura.

En los manuales de Comunicación se proponen textos de lectura al inicio y final de cada unidad. De manera general, se percibe una fuerte presencia de la literatura en estos manuales, sobre todo la canónica, la cual tradicionalmente se ha considerado como lectura imprescindible. Los textos literarios ocupan el 76% del total. En cuarto y quinto grados la literatura tiene un lugar aún más importante, llegándose a proponer hasta seis fragmentos de obras literarias por unidad. El resto de las lecturas se refieren a temas de geografía, historia, gastronomía, el dormir, entre otros y, por lo general, se evitan tratar temas referidos a los problemas sociales, políticos o económicos.

En este sentido, los textos de lectura contienen temas escolares que transcurren con aparente neutralidad; sin embargo, al interior de estos aparecen expresiones insertadas vinculadas con las creencias, visiones e ideologías como parte de los temas de estudio. Por ejemplo, se puede observar cómo algunos saberes o conocimientos originarios son minimizados o relegados al pasado.

(1) La literatura quechua es la expresión de la cultura incaica. Debido a su carácter oral, todo lo que conocemos hoy proviene de versiones posteriores a la Conquista;

es decir, ha sido escrito a partir del siglo XVI y traducido del quechua al español (Comunicación 4, p. 28).

En (1) se evidencia cómo la literatura quechua se vincula con el pasado. Por un lado, hay una valoración implícita de la «Conquista» en relación al conocimiento de la literatura quechua y, por otro lado, el papel del idioma español como signo de acceso a dicho conocimiento.

(2) Con la Conquista, el idioma español se instaló en nuestras tierras y comenzó a convivir con las lenguas nativas (quechua y aimara, principalmente). Como un idioma no es solo una suma de términos, tras las palabras comenzaron a convivir las ideas y la cultura (Comunicación 4, p. 27).

De manera similar en (2), hay una atenuación del discurso por la construcción impersonal del enunciado (por el pronombre *se*), se calla el agente exigido por el verbo, no se dice quién o quiénes «instalaron». Se describe como si por propia naturaleza se haya instalado una lengua, como un encuentro apacible y pacífico. Además, el párrafo inicia «Con la Conquista», frase que aparece en una situación prominente en el texto. Este tipo de estructuras se usa cuando el autor quiere enfatizar algo o dejar clara una posición. La frase sirve de marco a todo el texto que sigue; entonces, se puede entender que gracias a la «Conquista» ocurrió este hecho. Por tanto, la construcción del enunciado contiene una ideología subyacente.

En cambio, en los MCL 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (cuadernos para el estudiante) se proponen de 18 a 28 textos de lectura por manual, con temáticas variadas. Las lecturas literarias ocupan un promedio de 30% y los temas que se proponen se refieren a la gastronomía, medio ambiente y temas nacionales relacionados con las costumbres, culturas prehispánicas o la geografía.

Es interesante observar cómo a través de estos temas se transmiten ciertas ideologías. La gastronomía peruana es un tema constante y se percibe que mediante la comida se trata de crear un sentimiento o una ideología nacionalista con títulos sugerentes como:

(3) «Sabores del Perú» (MCL 3, p. 18).

(4) «Sabores que crean *peruanidad*» (MCL 2, p. 157).

En (3) al empezar la frase con la palabra «sabores» se enfatiza el significado que puede despertar en el lector la sensación del gusto asociado con el Perú. En (4) este elemento «sabores» se convierte en agente que crea una identidad nacional, a través de la nominalización del adjetivo base «peruano», más el sufijo «idad», que semánticamente configuran una cualidad que crea un sentimiento de identidad con la patria, así «peruanidad» significaría la esencia material y espiritual de la nacionalidad peruana.

(5) La clave está en entender que somos una gran nación, con una gran cultura viva, fruto de siglos de mestizaje, y que es justamente ese mestizaje el que ha hecho de nuestra cocina una propuesta variada y diversa... (MCL 2, p. 157).

(6) Qué significa ser peruano es aún difícil de explicar, pero, sin duda alguna, en los últimos años ha cobrado vida algo que nos entrelaza a todos más allá de la lengua y el color. Algo que nos hace vibrar el corazón de orgullo. Hablo de nuestra deliciosa comida, que –como pocas cosas– tiene algo de cada rincón del Perú y que, con sus sabores y colores, nos une a todos (MCL 2, p. 157).

En (5) y (6) se construye la idea nación a partir de la comida. El fragmento (5) encabeza el texto de lectura como una introducción. El texto, escrito por Gastón Acurio, utiliza pronombres inclusivos, como «somos», en primera persona para identificarse como «nación» y el posesivo «nuestra» para referirse a la cocina. Así se establece una relación directa entre comida y nación. En (6) es más evidente el sentimiento nacionalista. Se asume una identidad y «orgullo» a partir de la comida. Esto se evidencia en los modalizadores «sin duda alguna», «como pocas cosas» «deliciosa»; así, la comida se constituye como un símbolo de unidad nacional.

También en los libros de texto se pueden observar ideologías ecologistas al tratar sobre la contaminación ambiental, el calentamiento global y temas afines. Se asume que el calentamiento global es producido por la contaminación y los peligros que conlleva a la humanidad (MCL 1, pp. 60-61; MCL 3, pp. 36-37; MCL 4, pp. 59-60; MCL-6, pp. 73-74), a partir de ello se induce a tomar conciencia ambiental.

A diferencia de los libros de texto de Comunicación, en los MCL aparecen, aunque esporádicamente, temas referidos a los problemas sociales, por ejemplo, el pandillaje, la pobreza, el racismo, la diversidad cultural y las lenguas en el Perú. Pero el abordaje de estos textos seleccionados que se proponen para la lectura contiene visiones y representaciones del mundo que no llegan a trabajarse en las preguntas de comprensión crítica. Así, el pandillaje se identifica con sectores económicamente bajos ya que estos adolescentes o jóvenes crecen en hogares violentos cuyas «perspectivas laborales e intelectuales son limitadas» (MCL 4, pp. 54-55). Asimismo, la pobreza, según el texto de lectura (noticia extraída de la página de la ONU), se relaciona directamente con la altura, el frío y el idioma quechua «no solo falta oxígeno; también es evidente la carencia alimentaria» (MCL 4, p. 77) y se representa a la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación) y ECA (Escuelas de Campo de Agricultores) como las salvadoras de esta situación: «la FAO lucha contra el hambre a 4000 metros de altura», «Las ECA han tenido gran éxito también en otras comunidades», «el exitoso programa...» (MCL 4, pp. 76-77). Así, se presenta a la FAO resaltando sus cualidades positivas (como «exitoso»), pero a los campesinos como limitados, pobres, hambrientos; es decir, a partir de lo que no poseen.

También se presenta un texto de lectura adaptado sobre el racismo de Tahar Ben Jellooun. El texto empieza justificando que el racismo es normal y universal «es un comportamiento bastante extendido y común en todas las sociedades (...) En general, el hombre tiende a desconfiar de los que son diferentes a él (...) es una actitud tan antigua como el ser humano. Es universal» (MCL 2, p. 138); pero termina asumiendo una postura antirracista «El racista comete un error, y se daría cuenta de ello si... [fuera] lo suficientemente valiente como para plantearse todas las preguntas: ¿Soy superior a los demás?, (...) Pero el racista es un cobarde y no se atreve...» (MCL 2, p. 138). De esta forma, el racismo y antirracismo son ideologías, pero no llegan a trabajarse de manera crítica en las preguntas de comprensión.

De manera similar, se seleccionó un texto de lectura titulado «Las lenguas en el Perú» (Jorge Goodridge). El texto comunica una ideología lingüística sobre la existencia de las lenguas. En el texto se asume la lengua como un ser vivo «Muchos no nos damos cuenta de que una lengua es como un ser vivo» (MCL 2, p. 126) que nace, crece, se desarrolla y muere. Esta percepción es una construcción ideológica, una manifestación del «darwinismo social», no solo en la medida en que se ofrece como un modelo de explicación, en apariencia neutral, por qué desaparecen las lenguas indígenas en el Perú, sino también como una poderosa técnica para promover la lengua dominante. Tal ideología, según Moreno (2008), se sustenta en confundir que el lenguaje tiene de fenómeno natural con lo que tiene de fenómeno social y político. En el texto de lectura, al referirse a las lenguas indígenas del Perú, dice: «Estas lenguas están desapareciendo por varias razones: el mestizaje, las migraciones y las epidemias que acaban con las comunidades» (MCL 2, p. 127). Como se evidencia, no se expone las causas de los desplazamientos y extinciones lingüísticas como fenómenos sociopolíticos y de poder, por tanto, se puede entender que por causa de los indígenas que migran o se mezclan, o la muerte de ellos por las epidemias, desaparece su lengua. De esta forma, se evidencia la ideología lingüística en el texto.

Desde luego, la selección de los textos de lectura en los manuales, al margen de los criterios pedagógicos de complejidad textual, grado escolar, extensión, tipo de texto, está inevitablemente influida por la ideología, perspectivas personales y suposiciones del autor. Esta selección implica también exclusiones de temas, textos y autores; el autor determina qué textos y de qué autores poner y qué otros no.

6. Uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto

La pregunta es el instrumento principal de evaluación o verificación de la comprensión lectora de los estudiantes. Asimismo, las preguntas abiertas son las

que normalmente se utilizan para evaluar la comprensión crítica. Ello se comprobó en la revisión de los libros de texto de Comunicación y los MCL 1, 2, 3, 4, 5, y 6, ya que todas las preguntas clasificadas como críticas son abiertas.

Uno de los aspectos que llama la atención desde la pedagogía de la lectura es la excesiva cantidad de preguntas por texto de lectura. Tanto en los libros de texto de Comunicación como en los MCL se plantean un promedio de 12 preguntas por texto de lectura; por ejemplo, en los de Comunicación, en segundo grado se formulan 219 preguntas para 16 textos de lectura, y en los de MCL hay tareas en las que se plantean hasta 20 preguntas por texto de lectura (MCL-6, pp. 20-22). Entre los seis MCL suman 1590 preguntas que durante algún periodo de la educación secundaria tendría que resolver el estudiante. Ello implica que el alumno dedique dos o tres veces más el tiempo para responder las preguntas que para leer el texto; en este sentido, implícitamente, se concibe que leer, según los libros de texto, es responder a muchas preguntas y comprender es responder «correctamente» a ellas.

Las preguntas en ambos manuales están clasificadas en: literales, inferenciales y críticas. En los manuales de Comunicación de primero a quinto, el 31% de preguntas son literales, el 41% son inferenciales y 30% son críticas. A diferencia de nuestra primera investigación con los libros de texto publicados entre 2007 y 2009, el número de las preguntas literales ha disminuido y se ha incrementado las inferenciales y críticas (Zárate, 2010). De manera similar, en los MCL las preguntas de tipo literal representan el 33%; las inferenciales, el 46%; y el crítico, 21%. Esto evidencia que en estas últimas ediciones de los manuales han priorizado la comprensión inferencial como una forma básica de construcción del significado.

6.1. *Estructuras básicas de las preguntas críticas en los manuales*

Las preguntas, como un tipo de enunciados interrogativos (Hudson, 1975; Meyer, 1981; Kiefer, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1991; Escandell Vidal, 1988), pueden tener diversas estructuras y se pueden establecer desde distintos criterios. Nuestro interés por el momento es mostrar de modo general las formas predominantes de las preguntas de comprensión crítica, desde la pedagogía de la lectura.

Las preguntas críticas en los manuales tienen estructuras oracionales variadas, en su mayoría son abiertas y marcadas que demandan una respuesta más o menos extensa. Podemos distinguir, de modo general, preguntas simples y compuestas.

Denominaremos simples a las preguntas que tienen un foco (Von Stechow, 1981) y una presuposición. El foco es lo que se cuestiona y la presuposición es la información temática, puede ser una afirmación, una tesis o una creencia encubierta en la pregunta, en esta se puede ocultar una aparente neutralidad (Derrida, 1982).

(7) ¿Qué sugieres para evitar que la caza furtiva e indiscriminada acabe con los osos de anteojos? (MCL 1, p. 28)

FOCO

PRESUPOSICIÓN

(8) ¿Qué piensan del comportamiento del joven que huyó con la bolsa de dinero? (Comunicación 1, p. 43)

FOCO

PRESUPOSICIÓN

Los ejemplos (7) y (8) son estructuras oracionales con subordinadas e interrogativas marcadas. En (7) el foco es la demanda cognitiva planteada para que resuelva el estudiante, en este caso pide una sugerencia para evitar «algo» y la presuposición aparece subordinada *hay caza furtiva e indiscriminada que está acabando con los osos de anteojos*. En (8) el operador focal como demanda cognitiva solicita al estudiante juzgar el comportamiento de «alguien», y la presuposición es que *existe un joven que huyó con la bolsa de dinero*. Cabe aclarar que el foco puede estar al final o abarcar todo el enunciado (Del Bosque, 1994), dependiendo de las estructuras sintácticas que se adopten.

Las preguntas compuestas son aquellas que tienen más de dos focos, por tanto pueden implicar demandas cognitivas más complejas, además se pueden combinar con otras estructuras interrogativas o imperativas.

(9) ¿Qué opinan de los colores empleados en el aviso? ¿Son los más adecuados? Den sus razones. (Comunicación 1, p. 43).

(10) ¿Qué opinan sobre el proyecto de las protagonistas de la noticia? ¿Están de acuerdo con su finalidad? ¿Por qué? (Comunicación 1, p. 73).

(11) Habrás notado que muchos apellidos han experimentado cambios en su forma. ¿Crees que conservar el apellido en su versión original es importante? ¿Por qué? (MCL 1, p. 88).

Como se observa las preguntas pueden adoptar formas más complejas porque aparece más de un operador interrogativo. Estas estructuras son frecuentes y el autor del manual conduce al lector en forma ostensiva hacia un modo de comprensión y respuesta que él quiere asegurar, para ello recurre a ciertas estructuras discursivas. De esta forma, condiciona la respuesta y la comprensión del estudiante. En (9) las formas interrogativas tienen dos focos, pero una sola presuposición. La primera es la pregunta base (un foco y una presuposición), la segunda propone otro foco que complementa y especifica la primera y finaliza con una estructura imperativa *Den sus razones*, de esta forma la demanda cognitiva se complejiza, ya que exige al estudiante opinar, evaluar y fundamentar. En (10) hay hasta tres operadores interrogativos, el primero es la base, sobre el cual se complementan con los otros dos: opinar, expresar acuerdo y justificar sobre una presuposición. En cambio, en (11) la estructura varía, ya que antes de la pregunta se incrusta una cláusula que se presenta como una explicación previa (condición) antes de formular la pregunta y al final se solicita una justificación ¿por qué?

Al formular las preguntas se tiene presente el tipo de respuesta que se desea esperar. Nadie pregunta por preguntar; por el contrario, se hace para obtener una respuesta previamente pensada y se evalúa en función de ella. Para lograr una respuesta esperada el autor utiliza diversas estrategias discursivas para orientar lo suficientemente claro al lector. Por ello, la evaluación de la comprensión crítica puede estar influida por la interpretación subjetiva del autor del manual.

En tal sentido, las preguntas de comprensión crítica son formas discursivas que contienen estructuras, funciones y contenidos. A nivel de la estructura interna, al margen de sus estructuras gramaticales, las preguntas contienen focos y presuposiciones, a través de estas se pueden transmitir ideas, pensamientos o sesgos. Finalmente, es el autor quien decide qué se enfatiza, por qué se escoge una estructura y no otra, o una forma de preguntar y no otra, qué contenidos se transmiten y cuándo se piensa que una pregunta es crítica. Lo cierto es que existen posibles formas de sugerir o condicionar la respuesta de los lectores, en las que el autor de las preguntas impone ciertas formas de comprensión o dirige una respuesta que él quiere obtener.

6.2. *Las preguntas como dispositivos pedagógicos de comprensión crítica*

6.2.1. Demandas de comprensión crítica en los libros de texto

En este apartado, se agrupan las preguntas críticas planteadas en los libros de texto de acuerdo a qué se pide al estudiante cuando se le solicita ser crítico. Por supuesto, no es una agrupación rigurosa ni definitiva, pero a partir de esta se puede inferir cuál es la concepción subyacente de lectura crítica en estos manuales.

6.2.1.1. *Opinar sobre el uso del lenguaje.* Existe un grupo significativo de preguntas que solicita opinar sobre el lenguaje, las ilustraciones o la presentación formal del texto. El alumno debe asumir la postura de experto para valorar la pertinencia o adecuación de estos aspectos. Para responder estas preguntas no se requiere haber comprendido el texto, porque basta con revisar el lenguaje, las ilustraciones o la forma del texto. En los manuales de Comunicación hay una predominancia de este tipo de preguntas «críticas», ya que alcanzan el 46% del total, es decir, casi la mitad de todas las preguntas clasificadas como críticas. En cambio, en los MCL este tipo de preguntas ocupa el 10%. En este sentido, se puede asumir que comprender críticamente significa, según los libros de texto, opinar sobre la formalidad del texto.

(12) ¿Qué opinas sobre la redacción del texto leído? (Comunicación 3, p. 125).

(13) Si ustedes fueran dibujantes, ¿qué escena hubieran ilustrado? (Comunicación 2, p. 187).

En (12) se demanda una opinión sobre la redacción, no se precisa ni orienta al estudiante bajo qué criterios puede observar la redacción, probablemente el estudiante termine revisando la ortografía del texto. En la pregunta (13) se le solicita al estudiante asumir como ilustrador para dibujar un segmento o una parte del texto. Este tipo de preguntas no demandan una comprensión crítica.

6.2.1.2. *Opinar sobre personajes o personas.* Este tipo de preguntas son frecuentes, sobre todo, en lecturas literarias. A diferencia del grupo anterior, estas sí requieren una comprensión previa del texto sea literal o inferida. Juzgar, valorar u opinar sobre las actitudes o acciones de los personajes son prácticas antiguas en los libros de texto. Casi siempre se juzga desde ciertos valores sociales y morales considerados como modelo y que generalmente coinciden con los valores de los grupos dominantes –considerados como adecuados–. Probablemente el estudiante resuelva la pregunta desde sus propios valores y patrones culturales, que puede no coincidir con los valores del autor o docente en la evaluación. Este grupo de preguntas en los libros de texto de Comunicación constituye el 22% y en los MCL, el 7%.

(14) ¿Cómo juzgas la actitud de Fray Lorenzo al escapar y dejar sola a Julieta? (Comunicación 3, p. 236).

(15) ¿Qué opinas sobre la actitud del pastor con respecto a la forma de llevarse a la princesa? (MCL 2, p.112).

En (14) y (15) se demanda al estudiante valorar una actitud de los personajes de una obra literaria y se espera que el estudiante opine a partir de sus conocimientos y valores vinculándolos con situaciones reales. Este tipo de preguntas normalmente no diferencian entre el mundo ficcional y real presentes en la literatura.

6.2.1.3. *Opinar sobre el tema o subtemas.* Este grupo de preguntas también son significativas en las preguntas de comprensión crítica. En estas se solicita la opinión del estudiante sobre algún aspecto en particular del texto, ya sea de forma global (tema) o aspectos particulares que quiera visibilizar el autor del manual. Es decir, al formular la pregunta el autor decide sobre qué aspecto puede opinar el estudiante. En este sentido, entra en juego sus conocimientos, concepciones e intereses. Este grupo de preguntas en los libros de texto de Comunicación alcanzan el 7% y en los MCL, el 21%.

(16) ¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿por qué? (Comunicación 2, p. 99).

(17) ¿Qué opinas del programa de las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA)? (MCL 4, p. 81).

En (16) la demanda crítica es que el estudiante opine sobre el tema de la leyenda. Para responder debe haber identificado el tema previamente a partir de la comprensión global del texto y luego seguir la pista que le otorga el autor del manual: es «interesante». Esta valoración no nace de la propia lectura del estudiante, sino es sugerida por el autor. Es una pregunta que no necesariamente conduce a alcanzar una postura crítica frente al texto. En (17) se evidencia la selección del autor del manual sobre de un aspecto específico del texto de lectura: el «Programa de las Escuelas de Campo de Agricultores» y solicita una opinión sobre este. Para resolver el estudiante debe haber comprendido la microestructura del texto y opinar en consecuencia. Esta selección está influida por los conocimientos o intereses del autor.

6.2.1.4. *Opinar sobre casos similares o extrapolar a casos reales.* Este grupo de preguntas se plantea de modo general. Si bien están relacionadas con las lecturas, para resolver no necesariamente se requiere haber leído el texto, ya que el estudiante puede resolverlas a partir de sus conocimientos del mundo. En este grupo, también se plantean preguntas solicitando algunas alternativas de solución frente a algún problema. Estas preguntas en los MCL alcanzan el 23% y en los manuales de Comunicación, el 10%.

(18) ¿Han cometido alguna falta con algún familiar o amigo? ¿Qué problema ocasionó este comportamiento? ¿cómo los solucionaron? (Comunicación 1, p. 129).

(19) ¿De qué manera desde nuestra institución educativa, podemos contribuir a que la gente conozca y reflexione sobre el tema del calentamiento global? (MCL 1, p.64).

Como se percibe en (18) no se requiere haber leído el texto, porque es una pregunta personal con demanda cognitiva baja. La respuesta puede ser un relato de un caso a partir de la experiencia personal del estudiante. En (19) la pregunta si bien es reflexiva, tampoco se requiere haber leído el texto. El estudiante para resolver puede proponer algunas alternativas a partir de sus saberes previos. Por tanto, estas preguntas no exigen una demanda crítica del lector.

6.2.1.5. *Inferir.* Este grupo de preguntas típicamente son inferenciales. No cumplen las características para ser consideradas como críticas. Estas interrogantes en los MCL suman el 22% del total y en los manuales de Comunicación constituyen el 5%.

(20) ¿Este cuento podría encerrar una enseñanza? Expliquen su respuesta. (Comunicación 2, p. 15).

(21) Si no hubieran aparecido los medios masivos de comunicación, ¿en qué situación se encontraría la práctica musical?, ¿habría desaparecido quizá? Fundamenta tu opinión. (MCL 1, p. 100).

Como se evidencia en los ejemplos (20) y (21), son preguntas típicamente inferenciales. Para resolverlas, en (20) se requiere inferir la «enseñanza del cuento» y en (21), plantear una hipótesis o predicción a partir de la lectura y sus conocimientos previos.

Uno de los problemas que posiblemente los autores hayan enfrentado es diferenciar entre lo literal, inferencial y crítico, instalados como «niveles de comprensión» en la cultura pedagógica. De hecho, los límites entre estas formas de comprensión son difusos, esto se evidencia en algunas preguntas formuladas en los dos manuales. El problema se complica cuando se establecen más niveles de comprensión (Barret, 1972; Alliende y Condemarín, 1988; Moreno, 2011), porque la lectura no avanza de modo ordenado y jerárquico de nivel a nivel, ni la progresión es lineal, porque no es prerequisite pasar por el nivel anterior para llegar al siguiente. Por ejemplo, para valorar o criticar no siempre es necesario inferir o interpretar, se puede ser crítico a partir de la comprensión literal.

6.2.1.6. *Aproximaciones a una literacidad crítica del texto.* Si se concibe la criticidad desde la perspectiva de la literacidad crítica, las preguntas estarían orientadas a desarrollar la conciencia crítica del lector, identificar visiones del mundo, ideologías, relaciones de poder, intereses ocultos, lo que dice y se calla, visibilizar las identidades, relaciones sociales, políticas y culturales, ya que se asume que los textos no son neutros (Cassany, 2006 y 2009; Cassany y Castellà, 2010; McLaughlin y DeVoogd, 2004). Algunas preguntas que se plantean en los libros de texto se aproximan a esta visión, cuando se solicita tomar una postura frente a la posición del autor o cuando se pone en discusión los problemas sociales o ambientales, este tipo de preguntas en los libros de texto de Comunicación solo constituye el 6% y en los MCL, el 7% del total de preguntas clasificadas como críticas.

(22) La autora opina que las personas tienen el derecho a valorar las tradiciones desde su propio punto de vista ¿Qué piensas al respecto? Fundamenta. (Comunicación 4, p. 107).

(23) ¿Qué opinas acerca de los contrastes que existen entre las sociedades ricas y las más pobres del mundo? Justifica tu respuesta. (MCL 3, p. 130).

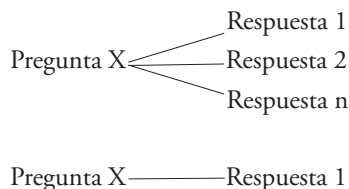
En (22) la demanda de la pregunta es tomar una postura y reflexionar sobre la opinión de la autora del texto de lectura. Para asumir una postura el lector requiere alejarse del texto y reflexionar, aunque, en este caso, la síntesis de la opinión es proporcionada por el autor del manual. En (23) se requiere que el estudiante establezca un contraste social, ello demanda establecer una mirada crítica en relación al texto leído y el contexto.

Como se ha descrito, la mayor parte de las preguntas de comprensión crítica formuladas en los libros de texto no llegan a establecer una demanda crítica del

lector. Básicamente, se entiende que comprender críticamente, según los libros de texto, es opinar sobre el lenguaje, personas o personajes y temas; son pocas las preguntas que solicitan evaluar el contenido de los textos y asumir una postura crítica frente al texto.

6.2.2. Preguntas que condicionan la comprensión y las respuestas

Tras la revisión del corpus, hemos verificado que de algún modo u otro, de una manera más directa o menos directa, la pregunta puede influir en la respuesta, por tanto en la comprensión de lectura. Pero hay preguntas que condicionan más que otras. Las preguntas que tienen más posibilidades de respuesta son pedagógicamente más pertinentes; mientras que las preguntas que restringen a una sola posibilidad de respuesta, condicionan más la comprensión. Así tendríamos, a grosso modo, dos situaciones.



Una buena pregunta crítica puede llevar consigo una variada gama de respuestas, como en la situación (A). Estas brindan diversas posibilidades para que el estudiante reflexione de manera crítica frente al texto y el contexto. Pero, hay preguntas que evocan una sola posibilidad de respuesta, como en la situación (B).

(24) ¿Consideras necesario que los maestros y estudiantes usen Internet en la escuela? ¿Qué beneficios aportaría? (MCL 4, p. 76).

La formulación de la pregunta en (24) se aproxima a la situación (A). Su estructura está compuesta por dos focos y una presuposición. La primera pregunta es la formulación base y la segunda es la complementaria. Ambos brindan varias posibilidades de respuesta. Así, el estudiante puede reflexionar a partir de la lectura del texto, de su experiencia como usuario y del contexto del texto.

Sin embargo, las preguntas funcionan como operadores, es decir, como un elemento que, de algún modo, impone restricciones interpretativas, por tanto, el lector termina respondiendo la cuestión que plantea la pregunta. En este sentido, la comprensión del estudiante es casi siempre conducida o guiada por las preguntas y esto, en menor o mayor medida, afecta la comprensión autónoma del estudiante.

Las preguntas que restringen a una sola posibilidad de respuesta (situación B), independientemente de que estas sean formas interrogativas totales o parciales, pueden servir a objetivos discursivos a veces muy diferentes.

(25) «Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta».

CLÁUSULA SELECCIONADA

¿Por qué se puede afirmar que esta frase es clave para entender el cuento? (MCL 3, p. 10)

FOCO

PRESUPOSICIÓN

En las preguntas hay marcas gramaticales, sintácticas y pragmáticas que orientan la interpretación del texto y condicionan la respuesta y, en algunos casos, pueden llegar a sesgar la comprensión del estudiante. La estructura básica de la pregunta en (26) contiene una cláusula que anticipa la pregunta. La selección de esta obedece a la comprensión particular del autor del manual, es decir, para él esta frase es importante para comprender el texto y esto es lo que transmite en la pregunta, aunque el lector (estudiante) tal vez no lo considere así, ya que la comprensión depende de los conocimientos previos y los contextos socioculturales. La pregunta básicamente solicita justificar la tesis o afirmación del autor. Esta afirmación (presuposición) es el contenido que se presenta al lector como condición de verdad y lo marca a través de la selección léxica «clave». En este sentido, se restringe a una sola posibilidad de respuesta: justificar (situación B).

El lector al interpretar la pregunta y asumir el contenido como tal, puede llegar a cambiar su comprensión del texto; por tanto, su comprensión estaría influida por la pregunta y no necesariamente por la reflexión que pueda generar la pregunta.

Si bien toda pregunta conlleva una intención, esta no siempre obedece solo a criterios pedagógicos, sino también a los personales y sociales del autor o de grupo. Por ello en la formulación pone en juego su propia comprensión de la lectura, sus visiones y concepciones sobre la lectura y el mundo. En base a tales criterios selecciona sobre qué preguntar y cómo preguntar.

Dentro de la situación B, existen diversas formas de restringir las respuestas del lector, algunas de ellas detallamos a continuación.

6.2.2.1. *Preguntas que solicitan e inducen a la acción.* El autor, a través de las preguntas «críticas», induce al estudiante a la acción. Se invita a participar en alguna actividad, campaña o movilización. Estas preguntas se plantean a partir de la comprensión del autor, ya que el estudiante puede responder las preguntas sin la necesidad de haber leído el texto. Este tipo de preguntas no presenta ninguna demanda crítica de lectura.

(26) ¿Qué crees que se debe hacer para convertir a Caral en un destino turístico de primera magnitud? Conversa con tus compañeros y diseñen afiches de promoción (MCL 6, p. 60).

(27) ¿Sería para ti algo alarmante si se demostrara que muy pocos peruanos han leído un libro? ¿Qué se podría hacer para promover la lectura? Dialoga con tus compañeros y, en grupos, elaboren afiches para incentivar el hábito de la lectura. (MCL 6, p.11)

En (26) la estructura de la pregunta tiene tres componentes. Un operador interrogativo y dos imperativos. En el primero, el foco de la pregunta demanda tomar una acción (una posibilidad de respuesta: hacer un afiche) frente a la construcción temática que propone el autor del manual «convertir a Caral en un destino turístico de primera magnitud» (presuposición). Independientemente, que sea bueno o malo el objetivo de la pregunta, la información temática que se presenta como conclusión es producto del pensamiento del autor, no es el estudiante quien arriba a esta. La pregunta, además, es complementada con dos formulaciones imperativas para que conversen entre pares y terminen diseñando un afiche (acción). El ejemplo (27) tiene una estructura similar, dos operadores interrogativos y dos imperativos. En este caso la estructura de la pregunta base varía, porque se presenta como una interrogativa total en la cual el foco es todo el enunciado, aunque no deja de tener una afirmación implícita del autor: es *alarmante que muy pocos peruanos han leído un libro*. Además, esta sirve como «gatillador» para formular la segunda pregunta que es la que induce a tomar una acción. De manera similar que la anterior, las cláusulas imperativas apelan a tomar una acción (afiche).

6.2.2.2. *Preguntas que contienen un juicio explícito del autor*. Este grupo de preguntas, clasificadas como «críticas» en los libros de texto, en su mayoría son inferenciales y contienen un juicio explícito del autor porque están modalizadas. Estas preguntas restringen la reflexión y las diferentes posibilidades de respuesta que pueda construir el lector producto de su comprensión; por el contrario, demanda justificar o explicar la postura o tesis expuesta por el autor. Esta postura es producto de la comprensión particular del autor, presentado como verdad única. En este caso, el estudiante debe limitarse a justificar, pues no tiene opción de contradecir, sino de admitir y reforzar la idea del autor.

(28) ¿Por qué es importante que el Perú tenga mayores volúmenes de exportación de su productos? (MCL 3, p. 154).

(29) ¿Consideran importante que se incluya la fotografía de las jóvenes? ¿Por qué? (Comunicación 1, p. 73).

c. Si, porque así podemos conocerlas y saber quienes son.

(30) ¿Piensan que es importante la forma cómo se organizan los pescadores para el cultivo de la totora? (Comunicación 4, p. 38).

¿Piensas que es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora?

Claro que es importante, de esa manera tienen un mejor y más rápido cultivo de la totora, para después construir los caballitos de totora y poder trabajar.

En (28), (29) y (30) los enunciados interrogativos están modalizados. El modalizador «importante» afecta la información temática. En el primero, el foco de la pregunta demanda justificar *por qué es importante* la información temática. Esta información es el juicio valorativo del autor vinculado con la lectura «Mango: retos y éxitos del agro», ya que selecciona un subtema y lo generaliza para considerarlo como «importante». En (29) se presenta dos estructuras interrogativas, la segunda es la que solicita justificar *por qué*. El autor del manual, al igual que en la anterior, asume como «importante» la información temática incrustada en el enunciado (juicio valorativo del autor). La pregunta finalmente restringe a una sola posibilidad de respuesta: justificar la idea del autor. Esto se evidencia en la respuesta del estudiante, como en la mayoría de ellos, considera que es «importante».

En (30) de modo similar, el enunciado está modalizado y el autor propone una valoración: «es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora». Esta afirmación es la comprensión del autor sobre el texto y obliga al alumno a asumirlo como «importante». De esta forma, el autor influye en la respuesta del estudiante: «claro que es importante...» y, en consecuencia, de su comprensión.

6.2.2.3. *Preguntas con explicación previa.* Las ideas del autor pueden estar presentes de diferentes maneras en la estructura de la pregunta. En este grupo de interrogantes las ideas o comprensiones del autor anticipan la pregunta. Estas pueden contextualizar o brindar información marco. La estructura básica está compuesta por una explicación previa, seguida de las preguntas. Cabe aclarar que no todas las que adoptan esta estructura condicionan la respuesta del estudiantes, en otros casos resulta importante contextualizar para plantear una pregunta crítica.

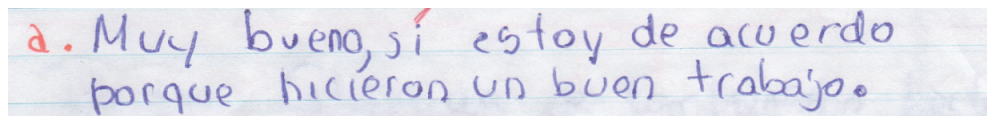
(31) En el texto se dice que no es «buen ciudadano» quien se limita a disfrutar de los derechos que moral y legalmente tiene y que se desentiende de los demás. ¿qué opinan al respecto? Fundamenta. (Comunicación 4, p. 47)

(32) Por sus cualidades Keesh se convertirá en el líder de su tribu. ¿qué cualidades debe tener un líder? Den sus razones. (Comunicación 5, p. 107).

En (31) el autor del manual anticipa la pregunta presentando una síntesis de su comprensión sobre el «buen ciudadano» que se expone en el texto y luego solicita una opinión fundamentada sobre esta síntesis. Si bien aparentemente la pregunta no restringe a una sola posibilidad de respuesta, las ideas expuestas influyen en la comprensión del estudiante. La pregunta restringe las posibilidades de interpretación del lector, ya que tal vez pudo haber entendido de otro modo el concepto de «el buen ciudadano»; de hecho, en la cosmovisión andina o amazónica en el Perú podría variar. En (32) de manera similar, la pregunta es anticipada por la interpretación del autor que restringe las posibilidades de respuesta. Además, la pregunta puede ser respondida sin haber leído el cuento. En consecuencia, no demanda la capacidad crítica del lector.

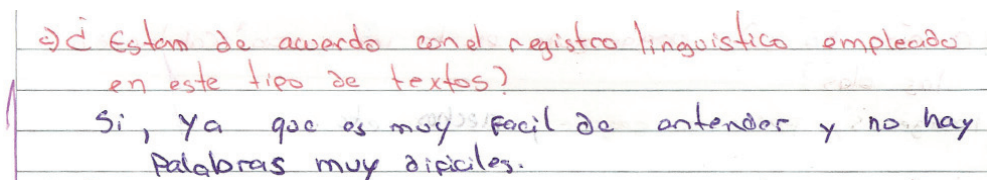
6.2.2.4. *Preguntas que buscan acuerdos.* Estas preguntas ofrecen dos posibilidades de respuesta: acuerdo o desacuerdo, pero implícitamente terminan sugiriendo una sola; por tanto, no es posible ubicar en la situación A. Dado la complejidad de estas preguntas también se analizó las respuestas de los estudiantes. Estas demuestran una alineación implícita con la presuposición planteada en la pregunta.

(33) ¿Qué opinan sobre el proyecto de las protagonistas de la noticia? ¿Están de acuerdo con su finalidad? ¿Por qué? (Comunicación 1, p. 73).



a. Muy bueno, si estoy de acuerdo porque hicieron un buen trabajo.

(34) ¿Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos? (Comunicación 4, p. 41).



c) Si están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos?
Si, ya que es muy facil de entender y no hay palabras muy difíciles.

En (33) hay tres operadores interrogativos, con una presuposición (información temática). En el primero se demanda una opinión general sobre la información temática. En el segundo se restringe a dos posibilidades: expresar acuerdo o desacuerdo, y en el tercero se pide justificar *por qué*. En la respuesta del

estudiante, se demuestra que el estudiante opina sobre el proyecto (*muy bueno*), expresa su acuerdo (*estoy de acuerdo*) y justifica su respuesta (*porque hicieron un buen trabajo*). Cabe destacar que casi la totalidad de los estudiantes manifestaron su acuerdo. Esto implica que la formulación de la pregunta termina inclinándolo a una sola posibilidad de respuesta implícita.

En (34) se plantea un solo operador interrogativo. El foco enfatiza directamente expresar acuerdo sobre la información temática que está referida al registro lingüístico. Como en el caso anterior, casi todos los estudiantes evaluados muestran su acuerdo y justifican con dos razones: sobre la comprensión (*fácil de entender*) y el vocabulario (*no hay palabras difíciles*).

Se ha comprobado que las preguntas con estas características que aparentemente ofrecen dos posibilidades de respuesta, terminan induciendo a una sola, al menos eso demuestran las respuestas de los estudiantes, ya que casi todos ellos expresan su acuerdo.

6.3. Las preguntas como dispositivos ideológicos

Las preguntas, así como los textos de lectura, forman parte del discurso pedagógico, por tanto, su finalidad es desarrollar la competencia lectora, es decir, cumplen funciones de aprendizaje; pero a través de ellas también se transmiten diferentes tipos de representaciones, estereotipos, sesgos e ideologías.

6.3.1. La selección de las preguntas

Tanto los textos de lectura como las preguntas son producto de la selección que realiza el autor del manual con la aprobación de la editorial y el Ministerio de Educación. Para formular la pregunta, el autor debe haber comprendido el texto y elige qué partes de ese texto, el todo o una parte específica, se formulará en la pregunta. Toda selección implica exclusiones y esta obedece no solo a criterios pedagógicos, sino que están influidas indudablemente por sus concepciones, visiones, conocimientos y, sobre todo, su comprensión particular del texto. El autor no es una entidad única, representa una editorial, por tanto está sujeto a una política editorial, pero además está sujeto a la política del Ministerio de Educación; entonces, como sujeto social puede expresar intereses no solo pedagógicos sino ideológicos que puede comunicarlos abierta o encubiertamente a través de las preguntas.

(35) ¿Qué opinas del programa de las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA)?
(MCL 4, p. 81).

(36) ¿Qué te parece la labor de la FAO en el Perú? ¿Consideras que a través de las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA) se están cumpliendo sus objetivos? (MCL 4, p. 81).

En (35) se ha seleccionado una información específica localizada en la parte intermedia del texto y sobre esta se formula la pregunta. En el texto se dice al inicio del párrafo «Las ECA han tenido éxito...», posiblemente con la pregunta se está buscando esta respuesta, y con ello enfatizar la labor de este programa promovido por la FAO (la FAO es un programa de la ONU). En (36) la pregunta contiene dos focos operadores. El primero solicita una opinión sobre la labor de la FAO en el Perú y el segundo, si las ECA están cumpliendo sus objetivos. Estos ayudan a esclarecer la intención del autor en relación con la pregunta anterior. Las interrogantes buscan enfatizar la agencia, lo positivo de estos programas, pero no se pregunta sobre los campesinos que reciben estos programas o los intereses que podrían tener estos organismos internacionales.

La selección conlleva a sostener que la pregunta está determinada por el autor. En este sentido, cabe preguntarse, ¿por qué se pregunta lo que se pregunta? A partir de esta reflexión se puede asumir que las preguntas no son neutras.

6.2.2. Ideologías en las preguntas

Independientemente que las ideologías sean buenas o malas, hay elementos e indicios que aparecen en las preguntas y estas, como se dijo, están vinculadas con los textos de lectura. Un aspecto ya observado arriba es el papel de la gastronomía como un elemento alrededor del cual se fortalece el sentimiento de identidad nacional (nacionalismo).

(37) ¿Crees que la comida puede ser considerada un símbolo de «peruanidad»? ¿Por qué? ¿Apoyas la idea de que nuestra gastronomía puede ayudar al Perú a salir adelante? (MCL 2, p. 160).

(38) ¿Qué podemos hacer los peruanos para contribuir a que el *boom* gastronómico mantenga una línea ascendente? (MCL 2, p. 160).

En (37) la información temática (presuposición) es una propuesta sugerida. Se atribuye a la «comida» (sujeto de la oración) dos términos claves, «símbolo» y «peruanidad» (predicativo). De esta forma, se presenta a la comida como «símbolo», como una representación socialmente aceptada, y «peruanidad», nominalización del adjetivo «peruano» más el sufijo «idad», como una cualidad de identidad nacional. Así, como ya se dijo, la comida es el elemento alrededor del cual se crea un sentimiento o ideología nacionalista. El uso del pronombre «nuestra» respecto a la gastronomía y vincularla con el Perú, confirma la intención de la pregunta

para comprometer o persuadir al estudiante. El enunciado interrogativo (38) se formula en primera persona plural inclusiva y el foco de la pregunta invita a la acción. En esta pregunta también se utiliza la adjetivación *boom* para enfatizar la gastronomía. Estas representaciones que aparecen plasmadas en las preguntas forman parte del modelo mental del autor y socialmente construidas en los últimos años en el Perú. Esta ideología está organizada alrededor de un esquema («nuestra» gastronomía) que trasciende en los libros de texto.

En los manuales de Comunicación también se puede percibir una visión ecologista, compatible con el currículo y el cuidado del medio ambiente.

(39) ¿Qué podríamos hacer para revertir el problema del calentamiento global? (MCL 6, p. 77)

(40) ¿De qué manera desde nuestra institución educativa, podemos contribuir a que la gente conozca y reflexione sobre el tema del calentamiento global? (MCL 1, p. 64).

La presuposición en (39) es que *existe el problema del calentamiento global*, ante ello a través del foco se solicita tomar una acción para «revertir» o cambiar esta realidad. De manera similar en (40) la presuposición es que *la gente en nuestra institución educativa no conoce ni reflexiona sobre el tema del calentamiento global* y el foco invita a tomar una acción ecologista frente a este problema. En ambas preguntas se resalta el problema del calentamiento global y las posibilidades de revertirla.

Uno de los temas más explorados en los libros de texto es el racismo. Las ideologías pueden estar presentes en las preguntas de forma directa y a veces de forma indirecta.

(41) ¿Nuestra sociedad es racista o no? Fundamenta. (MCL 2, p. 142).

(42) ¿Te parece que se justifica el racismo? ¿por qué? (MCL 2, p. 142).

El ejemplo (41) es una interrogativa disyuntiva. Esta se caracteriza por restringir, de manera expresa y por medios léxicos, las respuestas posibles. En la pregunta se atribuye el racismo específicamente a la «sociedad» (agente) y no a las personas o un grupo de personas; es decir, la atribución de agencia y responsabilidad por la acción es generalizada. A menudo, los grupos racistas, según Van Dick (2003), recurren a esto. En (42) el orden de palabras verbo/sujeto dificulta la interpretación, este último es el «tema», por tanto, no hay ningún contenido presupuesto. De este modo, es la proposición entera la que cae bajo el ámbito del operador interrogativo. Anteponer el verbo produce también un efecto de focalización: el centro informativo se sitúa en ese constituyente (*se justifica*), mientras que el resto del enunciado queda, como presuposición, en segundo plano. Se debe tener presente que los autores pueden, por supuesto, esconder o disimular

sus opiniones ideológicas, ya que es una característica de las ideologías racistas (Van Dijk, 2003).

También en la formulación de algunas preguntas se han encontrado marcas que pueden ser identificadas como ideologías lingüísticas.

(43) ¿Crees que vale la pena conservar las lenguas nativas en el Perú? ¿Por qué? (MCL 2, p. 130).

El enunciado interrogativo (43) contiene un modalizador que incide en la interpretación de la pregunta. El foco está modalizado y este determina el dominio del operador interrogativo. En otras palabras, se demanda al estudiante si «vale la pena» conservar las lenguas nativas. La expresión «vale la pena» en formas interrogativas puede asumirse como un sacrificio e inducir a una respuesta, como «no vale la pena» conservar las lenguas nativas en el Perú. Estos implícitos son modelos mentales que se expresan a través de la pregunta y se transmiten al estudiante.

De este modo, en las preguntas a través del operador focal se pueden enfocar o desenfocar la agencia y la responsabilidad. Asimismo, el operador focal influye directamente en la información temática (presuposición); pero ambas están controladas por las ideologías o por los modelos mentales, las cuales subyacen en las preguntas.

Desde la concepción crítica, por el contrario, la escuela debe ayudar a descubrir los mensajes ideológicos en diferentes textos a los que están expuestas las personas en la vida cotidiana, y los propios libros de textos escolares deben ayudar a identificar y explicar por qué ciertos textos tienen cargas ideológicas explícitas o implícitas y cómo puede afectar esto a la gente. Los cambios dependen de las personas que elaboran los libros de texto para asumir una conciencia crítica, en lugar de sólo experimentarlos.

7. A modo de conclusión

Tras haber revisado los libros de texto de Comunicación y los MCL de educación secundaria se ha comprobado que la lectura crítica es aún incipiente, a pesar de que el número de preguntas de este tipo se ha incrementado considerablemente en relación a ediciones anteriores. Más de la mitad de las preguntas clasificadas como críticas, en realidad, no demandan una comprensión crítica del texto.

Tanto los textos de lectura, como las preguntas que se formulan son productos de una selección, por tanto, no son neutros. Desde luego, esta selección no solo obedece a criterios pedagógicos, sino que inevitablemente está influida por la ideología, perspectivas personales y suposiciones del autor. Esta selección es avalada por la editorial y el Ministerio de Educación como entidades oficiales.

Uno de los problemas detectados en los manuales es la excesiva cantidad de preguntas por texto de lectura. Tanto en los libros de texto de Comunicación como en los MCL se plantean un promedio de 12 preguntas por texto de lectura, llegándose a formular hasta 20 preguntas por texto de lectura. Un mayor número de preguntas exige mayor cantidad de tiempo en contestarse y con frecuencia afecta no solo la atención, sino la formación del hábito lector.

Las preguntas tienen predominancia cognitiva. La mayor cantidad de estas son inferenciales. Si bien las preguntas «críticas» alcanzan a un promedio de 30%, gran parte de estas no llegan a establecer una demanda crítica del lector. Básicamente, se entiende que comprender críticamente, según los libros de texto, es opinar sobre el lenguaje, personas o personajes y temas. Son pocas las preguntas que solicitan verificar las fuentes de información, evaluar el contenido de los textos y asumir una postura crítica frente a estos.

Asimismo, las preguntas pueden adoptar diversas estructuras, pero la mayoría de ellas conducen al lector para obtener un tipo de respuesta esperada por el autor. En esta perspectiva, hay preguntas que condicionan más que otras. Aquellas que generan varias posibilidades de respuesta son las que se adecúan mejor a la lectura crítica; en cambio, las preguntas que evocan una sola posibilidad de respuesta la restringen más, por tanto, la condicionan y afectan la comprensión del lector.

Se han encontrado diversas formas de restringir la comprensión crítica. Quien formula las preguntas conduce al lector a través de operadores interrogativos a una respuesta que previamente espera el autor. De esta forma, se usa las preguntas para solicitar una acción, para transmitir una idea o una tesis, para persuadir al lector o buscar un acuerdo con algunas posturas u opiniones.

Las preguntas también contienen ideas, sesgos, creencias, ideologías y suposiciones del autor. Estas se transmiten a través de la información temática. De esta forma, tanto el foco como el tema están controlados por las ideologías y por los modelos mentales, las cuales subyacen en las preguntas.

8. Referencias bibliográficas

- Al Salkhi, M. (2012). Analysis of the Evaluating Questions Given in the Revised Textbook of the Islamic Education for the 7th Elementary Class in View of the Bloom's Taxonomy of Cognition Levels. *The Educational Journal*, 27(106), pp. 237-281.
- Alliende, F., y Condemarín, M. (1986). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.

- Anggraeni, A. (2013). The Analysis of Reading Questions Based on Revised Bloom's Taxonomy in English Textbooks for Senior High Schools Grade X. (Thesis). State University of Malang, Malang.
- Athanasiadou, A. (1993). The pragmatics of answers. *Pragmatics*, 4(4), pp. 561-574.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1(4), pp. 543-573.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivancic, R. (2000). *Situated Literacies in Context*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Barrett, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension. *Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn & Co.
- Bosque, I. (1994). La negación y el PCV. En Demonte, V. (Ed.), *Gramática del español* (pp. 167-199). México: El Colegio de México.
- Boutte, G. S. (2002). The critical literacy process: Guidelines for examining books. *Childhood Education*, 78(3), pp. 147-152.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, pp. 113-132, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Edit. Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós educador.
- Cassany, D., y Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), pp. 353-374.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En Grisoni, D. (Comp.). *Políticas de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escandell Vidal, M. V. (1988). *La interrogación en español: Semántica y Pragmática*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1986). *Hacia un pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca: Edición Sígueme.
- Habermas, J. (1993). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. México: Rei.
- Hudson, R. A. (1975). The Meaning of Questions. *Language*, 51(1), pp. 1-31.
- Humos, O. A. (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions' Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. *An - Najah Univ. J. Res.*, 26(3), pp. 667-688.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (Ed.). (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Kiefer, F. (Ed.). (1983). *Questions and Answers*. Dordrecht: Reidel.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). *Critical literacy. Enhancing Students Comprehension of text*. USA: Scholastic.
- Meyer, M. (Ed.). (1981). *L'interrogation. Langue Française*, 52.
- Meyer, M. (Ed.). (1988). *Questions and questionng*. BerlinAlew York: Walter de Gruyter.
- Moreno, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hace lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Navarra: Pamiela.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. New York: Routledge.
- Olivares, P. (2007). Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX). En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, SITE 2006 (pp. 161-165). Chile: Ministerio de Educación.
- Rahmawati, I. K. (2012). An Analysis of Reading Questions in English Textbook Entitled «Interlanguage: English for Senior High School Students XI» Based on RBT. (Thesis). State University of Malang, Malang.
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Revista Sociedad y Discurso*, 15, pp. 107-124.
- Suárez, P. L. (2010). *El análisis de las preguntas de comprensión de lectura en los libros de texto del primer año de educación secundaria del área de comunicación*. (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Dick, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), pp. 201-261.
- Van Leeuwen, T. (1996). The Representation of Social Actors. En Caldas-Coulthard, C. R., & Coulthard, M. (Eds.), *Texts and Practices—Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70).
- Von Stechow, A. (1981). Topic, Focus and Local Relevance. In Klein, W., & Levelt, W. (Eds.), *Crossing the Boundaries in Linguistics: Studies Presented to Manfred Bierwisch* (pp. 95-130). Dordrecht, Boston & London: Reidel.

- Zarate, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), pp. 333-375.
- Zarate, A. (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico. (Tesis). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Zabihi, R., & Pordel, M. (2011). An Investigation of Critical Reading in Reading Textbooks: A Qualitative Analysis. *International Education Studies*, 4(3), pp. 80-87.

9. Corpus de análisis

- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 1*. Lima: Santillana.
- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 2*. Lima: Santillana.
- Perú, Ministerio de Educación- Bruño (2012). *Comunicación 3*. Lima: Bruño.
- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 4*. Lima: Santillana.
- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 5*. Lima: Santillana.
- Perú, Ministerio de Educación (2012) *Módulo de Comprensión Lectora 1. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Quad Graphics Perú S.A.
- Perú, Ministerio de Educación (2012) *Módulo de Comprensión Lectora 2. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Industria Gráfica CIMAGRAF S.R.L.
- Perú, Ministerio de Educación (2012) *Módulo de Comprensión Lectora 3. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Industria Gráfica CIMAGRAF S.R.L.
- Perú, Ministerio de Educación (2011) *Módulo de Comprensión Lectora 4. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.
- Perú, Ministerio de Educación (2011) *Módulo de Comprensión Lectora 5. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Metrocolor S.A.
- Perú, Ministerio de Educación (2011) *Módulo de Comprensión Lectora 6. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Quad/Graphics Perú S.A.
- Espinar, O. (2010 [2007]). Origen de las razas (Adaptación). En *Aromas* (pp. 21-26). Lima: San Marcos.