

Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria

Adolfo Zárate Pérez

TESI DOCTORAL UPF | 2018

DIRECTOR:

Dr. Daniel Cassany Comas

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge



Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento especial al profesor Daniel Cassany por su apoyo incondicional y sus orientaciones a lo largo de este proceso de investigación. Valoro profundamente la oportunidad que me brindó para continuar con el doctorado en la UPF y la motivación que me ofreció para concluir la presente investigación. Además, agradezco sus orientaciones y sus enseñanzas, así como su rigurosidad, su exigencia y su comprensión, que recibí desde mis estudios en el máster de la UPF. Le debo mi iniciación como investigador y el haber asumido una línea de investigación. Durante estos años, se ha fortalecido mi admiración y respeto por su labor como investigador, como tutor, como maestro y como persona. Sin su apoyo y orientaciones hubiera sido difícil culminar el presente trabajo.

También agradezco a la Universidad Pompeu Fabra, al Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, en especial al coordinador-director del programa de doctorado, en ese entonces, Dr. Toni Badia, quien me brindó la oportunidad de presentar el borrador del trabajo. Valoro profundamente sus apreciaciones y comentarios para mejorar el trabajo. Junto a él también agradezco a la profesora Encarna Atienza por sus comentarios al borrador del presente trabajo.

También expreso mi gratitud a los compañeros del grupo de investigación de Literacitat Crítica porque tuve valiosos aprendizajes de ellos en mi formación académica. Además, es un equipo robusto, dinámico, abierto, plural y respetuoso de las diferencias. Es un excelente equipo de investigación.

Asimismo, quiero expresar mi sentimiento de gratitud con varios profesores del departamento citado que, desde los estudios del máster contribuyeron en mi formación profesional. A los profesores Helena Calsamiglia, recientemente fallecida, y Teun van Dijk por sus valiosos aportes en mi formación académica. De igual forma a Carmen López-Ferrero y a Ernesto Martín Peris por sus enseñanzas y orientaciones en las diferentes asignaturas que dirigen.

Resumen

La presente investigación analiza la estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria en el Perú. La investigación sigue una metodología descriptiva-hermenéutica, con una aproximación abductiva (Wodak, 2003). Se trabajó con un corpus de 2.297 preguntas críticas seleccionadas de 36 manuales, entre libros de texto y cuadernos de trabajo del área curricular de Comunicación. Los resultados muestran a nivel pedagógico que las preguntas tienen diversas estructuras y formas, pero la mayoría de ellas evalúa habilidades críticas que se sustentan en el enfoque cognitivo y solo cerca del 5% demanda habilidades de literacidad crítica. Asimismo, se identificó un conjunto de preguntas orientadas hacia una respuesta esperada, las que limitan la criticidad. También se ha advertido la presencia de ideologías y representaciones sociales en las preguntas. Finalmente, no se encontró grandes diferencias entre los manuales del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas.

Abstract

This research analyzes the structure and function of critical comprehension questions in secondary education textbooks in Peru. The research follows a descriptive-hermeneutic methodology, with an abductive approach (Wodak, 2003). We worked with a corpus of 2297 critical questions selected from 36 manuals, between textbooks and workbooks of the curricular area of Communication. The results show at the pedagogical level that the questions have different structures and forms, but most of them evaluate critical skills that are based on the cognitive approach and only about 5% of the questions demand critical literacy skills. Likewise, a set of questions oriented towards an expected response were identified, which limit criticality. It has also been noticed the presence of ideologies and social representations in the questions. Finally, no major differences were found between the manuals of the Ministry of Education and private publishing houses.

ÍNDICE

Agradecimientos	iii
Resumen	v
Abstract	v
Índice	vii
Índice de tablas	xii
Índice de figuras	xii
Introducción	1
Indicios previos	3
Planteamiento del problema	4
Formulación del problema	7
Objetivos de investigación	8
Hipótesis e ideas previas de la investigación	9
Importancia y alcances de la investigación	10
Delimitación de la investigación	10
Organización de la disertación	11
PARTE I	13
Fundamentos teóricos	13
CAPÍTULO I	15
ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
1.1. Introducción	15
1.2. Hallazgos preliminares	15
1.3. La formulación de preguntas para evaluar la comprensión de textos	16
1.4. La formulación de preguntas críticas en los libros de texto	18
CAPÍTULO II	25
PERSPECTIVAS DE LA LECTURA CRÍTICA	25
2.1. Introducción	25
2.2. Perspectivas sobre la lectura: enfoques y concepciones	26
2.3. Génesis de la lectura crítica	30
2.3.1. El enfoque crítico y la lectura crítica	30
2.3.2. El pensamiento crítico y la lectura crítica	31
2.3.3. Análisis Crítico del Discurso y lectura crítica	33
2.3.4. Los Nuevos Estudios de Literacidad y la lectura crítica	34
2.4. Visiones y concepciones sobre la lectura crítica	38

2.4.1. ¿Qué se entiende por lectura crítica?	38
2.4.2. Concepciones sobre lectura crítica	40
2.5. Tipos de lectura crítica	43
2.6. El desarrollo de la literacidad crítica	45
2.7. La literacidad crítica y los libros de texto	49
2.8. La literacidad crítica en el aula	51
2.9. La evaluación de la lectura crítica	54
2.10. Formas de evaluación en el colegio	56
2.11. A manera de conclusión	58
CAPÍTULO III	61
LA PREGUNTA COMO UNIDAD ENUNCIATIVA Y DISCURSIVA	61
3.1. Introducción	61
3.2. Las teorías de la enunciación	62
3.3. Los enunciados interrogativos	64
3.3.1. Los enunciados interrogativos como unidades enunciativas	66
3.3.2. Tipos de enunciados interrogativos	67
3.3.2.1. Enunciados interrogativos directos e indirectos	67
3.3.2.2. Enunciados interrogativos parciales y totales	69
3.3.2.3. Enunciados interrogativos neutros y orientados	72
3.3.2.4. Enunciados interrogativos cerrados y abiertos	75
3.3.3. Implicancias pragmáticas de los enunciados interrogativos	76
3.4. La pregunta	78
3.5. Estructura de los enunciados interrogativos y de las preguntas	82
3.6. Elementos pragmáticos de la pregunta	85
3.7. A manera de conclusión	87
CAPÍTULO IV	89
LAS PREGUNTAS Y LAS HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA	89
4.1. Introducción	89
4.2. La pregunta como dispositivo pedagógico	89
4.2.1. La pregunta en la educación escolar: la tradición	90
4.2.2. La pregunta en la evaluación de comprensión crítica de textos escritos	91
4.3. Habilidades específicas de la lectura crítica	93
4.3.1. Habilidades específicas de lectura crítica tradicional	94
4.3.2. Habilidades específicas de lectura crítica con énfasis cognitivo	94
4.3.3. Habilidades específicas de literacidad crítica	113
4.4. Tipologías de las preguntas de comprensión de textos	118

4.5. Algunos problemas de los test de evaluación y de las medidas de producto	123
4.6. Las tareas de comprensión crítica	123
4.7. La formulación de las preguntas en la evaluación de comprensión de textos	124
4.8. A manera de conclusión	129
PARTE II	131
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	131
CAPÍTULO V	133
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	133
5.1. Introducción	133
5.2. Método de investigación	134
5.3. Tipo de investigación	135
5.4. Objeto y unidad de análisis	135
5.5. Preguntas operativas de investigación	135
5.6. Perspectiva investigativa	136
5.7. Categorías de análisis	137
5.7.1. Categorías de análisis pedagógico	137
5.7.2. Categorías de análisis ideológico	137
5.7.3. Categorías de análisis de literacidad crítica	140
5.8. Corpus de estudio	140
5.8.1. Selección del corpus de trabajo	140
5.8.2. Descripción del corpus	142
5.8.3. Recojo de respuestas de los estudiantes	146
5.9. Procedimientos de análisis	147
PARTE III	149
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN	149
Contexto de la investigación: los libros de texto	151
CAPÍTULO VI	155
ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LAS PREGUNTAS: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN CRÍTICA	155
6.1. Introducción	155
6.2. Selección de textos en los manuales escolares: temas, estructuras y contenidos	156
6.2.1. En los manuales del Ministerio de Educación	156
6.2.2. En los libros de texto de las editoriales privadas	158
6.2.3. Indicios de control del discurso en los libros de texto públicos y privados	161
6.3. Multimodalidad en los textos de lectura	180
6.4. Tipos de comprensión en los libros de texto	183

6.5. Usos pedagógicos de las preguntas de comprensión crítica	189
6.6. Formulación de las preguntas de comprensión crítica	196
6.6.1. Características de las preguntas como unidad discursiva	196
6.6.2. Estructura básica y tipología de las preguntas de comprensión crítica	196
6.6.3. Estructura semántica de las preguntas de comprensión crítica	212
6.7. Análisis pragmático de las preguntas de comprensión crítica	216
6.8. Análisis pedagógico: las demandas cognitivas de las preguntas de comprensión crítica	220
6.8.1. Habilidades de lectura crítica evaluadas en los libros de texto	221
6.8.1.1. Subhabilidades de comprensión crítica tradicional	221
6.8.1.2. Subhabilidades de comprensión crítica desde el enfoque cognitivo	222
6.8.1.2.1. Preguntas de reflexión crítica sobre el contenido	224
6.8.1.2.2. Preguntas de reflexión crítica sobre la forma	228
6.8.1.2.3. Preguntas de reflexión sobre el contexto	231
6.8.1.2.4. Preguntas extratextuales	232
6.8.1.3. Subhabilidades de comprensión crítica en la literacidad crítica	233
6.8.1.3.1. Analizar el efecto del discurso	233
6.8.1.3.2. Reflexionar sobre los problemas sociales, políticos o económicos	234
6.8.1.3.3. Analizar prácticas culturales mediadas por el texto	235
6.8.1.3.4. Identificar y contrastar visiones o concepciones del mundo	236
6.8.1.3.5. Analizar la relación entre literatura y sociedad	237
6.8.1.3.6. Identificar los roles sociales	237
6.8.1.3.7. Discriminar la intención del autor	238
6.8.1.3.8. Contrastar las relaciones del orden mundial	239
6.8.1.3.9. Situar e interpretar las prácticas discursivas	239
6.8.1.3.10. Identificar ideologías	240
6.9. Función pedagógica de las preguntas: las respuestas hablan	241
6.9.1. La dicotomía pregunta y respuesta: interrelaciones, funciones y simetría	241
6.9.2. Negociación de significado entre la pregunta y respuesta	244
6.9.3. Respuesta a preguntas con verbos epistémicos y neutralidad	245
6.9.4. Respuestas a preguntas que contienen relaciones de autoridad o similares	247
6.9.5. Respuestas a partir del <i>common ground</i>	248
6.10. A modo de conclusión	249
CAPÍTULO VII	251
DIMENSIÓN IDEOLÓGICA DE LAS PREGUNTAS. ANÁLISIS Y FORMAS DE ORIENTACIÓN DE LAS PREGUNTAS	251
7.1. Introducción	251

7.2. Las preguntas orientadas (enunciados interrogativos orientados)	252
7.2.1. Tipos de preguntas orientadas en los libros de texto	255
7.2.1.1. Preguntas confirmativas	255
7.2.1.2. Preguntas de orientación hipotética	257
7.2.2. Principales formas de orientación de las preguntas críticas	259
7.2.2.1. Cuando la pregunta es disyuntiva y el segundo elemento anticipa la respuesta	261
7.2.2.2. Cuando las preguntas son compuestas y la segunda parte anticipa la respuesta	262
7.2.2.3. Preguntas que contienen valoraciones o juicio explícito del autor	263
7.2.2.4. Preguntas con explicación previa	265
7.2.2.5. Cuando las preguntas están modalizadas y se pone en duda el enunciado	267
7.2.2.6. Preguntas que buscan la confirmación del lector	268
7.2.2.7. Preguntas que buscan acuerdos o consensos	269
7.2.3. Algunas observaciones pedagógicas	270
7.3. Relaciones de poder entre el autor y el lector	271
7.4. Tratamiento de la verdad	273
7.5. Identidad del autor en las preguntas de comprensión crítica	274
7.6. Representación de los sujetos individuales y colectivos	275
7.7. Verbos, modalizadores y orientación del texto	278
7.8. Las preguntas como dispositivos ideológicos	279
7.8.1. La selección de las preguntas	280
7.8.2. Ideologías en las preguntas	281
7.8.3. Representaciones de los sujetos sociales: indígenas y extranjeros	288
7.9. A modo de conclusión	290
CONCLUSIONES	293
Recomendaciones pedagógicas	301
Limitaciones de la investigación	305
Perspectivas y futuras líneas de investigación	306
Reflexiones finales	307
BIBLIOGRAFÍA	309
ANEXOS	327
1. CORPUS DE ANÁLISIS	327
2. CORPUS DE ESTUDIO: PREGUNTAS CRÍTICAS EN LOS LIBROS DE TEXTO	329

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias entre lectura crítica y acrítica	38
Tabla 2. Diferencias entre la lectura crítica liberal-humanista y literacidad crítica	41
Tabla 3. Diferencias entre lectura tradicional, lectura crítica y literacidad crítica	42
Tabla 4. Estructura sintáctica de las preguntas parciales	82
Tabla 5. Estructura sintáctica de las preguntas indirectas	82
Tabla 6. Preguntas según tipo de texto	98
Tabla 7. Niveles e indicadores en el proceso de comprensión lectora	99
Tabla 8. Descripción de los niveles de competencia lectora en PISA	107
Tabla 9. Actividades de los procesos de comprensión lectora y preguntas para su evaluación	109
Tabla 10. Distribución de preguntas críticas en los libros de texto de educación secundaria	141
Tabla 11. Cantidad de respuestas recogidas en dos colegios de Lima	147
Tabla 12. Número de preguntas en los manuales del Minedu	185
Tabla 13. Número de preguntas en los manuales de Santillana	186
Tabla 14. Número de preguntas en los manuales de Norma	186
Tabla 15. Número de preguntas en los manuales de Bruño	188
Tabla 16. Distribución de preguntas críticas en los libros de texto del Minedu	191
Tabla 17. Distribución de preguntas críticas en los Módulos de Comprensión Lectora del Minedu	192
Tabla 18. Distribución de preguntas críticas en Santillana	193
Tabla 19. Distribución de preguntas críticas en los Cuadernos de trabajo en Norma	193
Tabla 20. Distribución de preguntas críticas en los Cuadernos de actividades de Bruño	194
Tabla 21. Número de preguntas parciales y totales en los libros de texto	200
Tabla 22. Número de preguntas simples y compuestas en los manuales del Minedu	204
Tabla 23. Número de preguntas simples y compuestas en los manuales de editoriales privadas	204
Tabla 24. Número de preguntas referidas a personas y cosas	209
Tabla 25. Preguntas de reflexión crítica en los libros de texto	223

Índice de figuras

Figura 1. Modelo heurístico (Sweet y Snow, 2003)	127
Figura 2. Modelo de relaciones de poder en la evaluación de lectura	128

Introducción

La lectura constituye una de las principales fuentes del aprendizaje. En la educación formal, el aprendizaje de la lectura abre las puertas a otros aprendizajes, tales como Ciencias, Matemáticas, Historia, etc. Por tanto, la lectura se convierte en una competencia instrumental y básica. El acceso a la lectura, de modo general, es uno de los factores principales para desarrollar las otras competencias y capacidades durante la escolaridad, fundamentalmente en la educación secundaria, etapa en la que la lectura se convierte en el principal modo de aprendizaje.

La competencia lectora, más que cualquier otra, no solo constituye la base para desarrollar aprendizajes del currículo escolar, sino para desenvolverse con éxito en la vida cotidiana. En contextos de culturas letradas, a menudo la gente recurre a las prácticas de lectura para resolver tareas personales, laborales, académicas o profesionales. En este sentido, la lectura forma parte de las prácticas sociales.

Entender la lectura como práctica social no solo supone que el estudiante desarrolle habilidades para localizar, inferir, interpretar, evaluar y utilizar las diversas fuentes de información a fin de construir e integrar significados coherentes sobre un tema o dominio específico (Goldman *et al.*, 2010); es decir, no se reduce a procesos mentales que emplea el lector, sino que cada lector está inmerso en una situación externa al texto. Está la identidad de los sujetos, la posición que ocupan en la sociedad o el poder que ejercen.

Como señala Cassany (2014), al leer y escribir no solo (des)codificamos letras y palabras (texto) o hacemos inferencias e hipótesis (procesos cognitivos); también adoptamos un rol (profesor, alumno, administrativo, etc.) en una práctica social (enseñar, estudiar, trabajar), construimos una identidad (flexible, atenta, amable) y ejercemos el poder (aprobar, suspender, ayudar). En este sentido, la lectura como literacidad (*reading literacy*) va más allá de la comprensión cognitiva del texto; se inscribe como una acción comprometida en las interrelaciones sociales. Se asume como crítica, pues no solo implica ver, actuar y entender, sino desafiar diferentes perspectivas y prácticas humanas que promueven las relaciones desiguales de poder en todo el mundo (Yoon, 2016).

Desde esta perspectiva, la lectura crítica se configura como eje fundamental en el proceso de lectura. Esto supone no solo evaluar de forma crítica la fiabilidad y relevancia del texto, sino descubrir ideologías subyacentes, intereses ocultos, visiones del mundo, relaciones de poder (Cassany y Castellá, 2010; Luke y Freebody, 1997; McLaughlin y DeVoogd, 2004). Además, implica asumir que el lenguaje nunca es neutro (Fairclough, 1989, Freire, 1970; Lewison, Leland y Harste, 2014; Luke, 2012); en consecuencia, no hay una verdad absoluta y todos los textos se utilizan para mantener el *statu quo* o para transformarlo.

El desarrollo de estas habilidades críticas se sustenta en los aportes de la literacidad crítica (*critical literacy*) y los Estudios Críticos del Discurso (ECD). La literacidad crítica es absolutamente necesaria en un mundo donde las prácticas letradas están más determinadas por los empresarios y los políticos que por los educadores (Yoon, 2016).

La literacidad crítica sobre todo se ha desarrollado en la educación (Luke y Freebody, 1997; Morrell, 2008; Moje y Luke, 2009; Shannon, 2002). Sin embargo, hay una gran variedad de investigaciones por lo que no hay una única forma de entender la literacidad crítica. De modo general, se coincide en que las literacidades críticas invitan a los lectores a “ir más allá de la aceptación pasiva del mensaje del texto para cuestionar, examinar o disputar las relaciones de poder que existen entre lectores y autores” (McLaughlin y DeVogd, 2004, p.14).

En este marco se inscribe la presente investigación. En el corpus se analiza la concepción subyacente de lectura crítica y el lugar de la literacidad crítica en los libros de texto de educación secundaria. Asimismo, se revisa la evaluación de la lectura crítica a través de las preguntas “críticas”, como unidades discursivas y pedagógicas. Análisis similares han sido poco abordados en investigaciones desarrolladas en Latinoamérica y el mundo.

Para evaluar la comprensión de lectura de los estudiantes, generalmente, los profesores y los libros de texto recurren a la formulación de preguntas; sin embargo, al parecer, poco se ha preguntado sobre cuánto podría influir una pregunta en el modo o la forma de comprensión y la elaboración de la respuesta del estudiante. En consecuencia, es un tema aún pendiente, y la presente investigación trata de responder a esta y otras preguntas sobre la formulación de preguntas.

En general, no hay muchos estudios sobre las preguntas de comprensión de textos escritos en libros escolares. Tampoco existe un estudio sistemático sobre el uso de las preguntas en el aprendizaje o de las preguntas tipo examen, a pesar de que forma parte de la práctica frecuente en el aula y, en sí misma, más allá de un simple enunciado, constituye una práctica social. En las aulas, a menudo, recurrimos a la pregunta para aclarar una duda, para asegurarnos que el estudiante está comprendiendo o para evaluar la comprensión de los estudiantes, etc.

La naturaleza de la pregunta es compleja y variada, pero en la evaluación de la comprensión de la lectura toma un matiz especial. Está orientada a recoger la comprensión de los estudiantes después de la lectura. Ello implica considerar el valor pedagógico de la pregunta en el proceso de aprendizaje, sea en el aula o a través de las respuestas a los libros de texto.

El presente trabajo de investigación plantea analizar cómo se formulan las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto y cómo puede influir su formulación en la elaboración de respuestas y, al final, en la comprensión de los estudiantes de educación secundaria.

La investigación busca explorar, por un lado, cómo se estructuran las preguntas de comprensión crítica, cuál es su génesis y su funcionamiento como instrumentos pedagógicos

de evaluación. Por otro lado, también pretende explorar cómo la formulación de las preguntas puede transmitir contenidos ideológicos o condicionar u orientar la comprensión de los estudiantes hacia la dirección de una respuesta esperada por el formulador. Ello implicaría revisar las prácticas de evaluación de la comprensión crítica, sobre todo, cómo formulamos las preguntas, sobre qué y con qué intenciones. Las consecuencias de este análisis podrían generar modificaciones en las formas de preguntar o utilizar otras formas de evaluación de la comprensión crítica de la lectura, en los distintos grados de la educación secundaria y su uso en el aula.

Dado el vacío en los estudios sobre el tema, esta investigación tiene el potencial de proporcionar una mejor comprensión teórica y práctica sobre el uso de las preguntas en la evaluación de la lectura crítica. En este sentido, el estudio profundizará sobre la naturaleza de las preguntas como unidad discursiva y las posibles manipulaciones a las que pueden estar sujetas según los intereses del autor. Ello se desarrolla con dos objetivos. El primero es incluir el tema en la discusión académica y el segundo generar reflexión en los autores de los libros de texto y en los docentes.

Esperamos dar respuesta a las preguntas sobre este tema desde una óptica sociocultural y crítica, ya que en la actualidad ocupa un lugar significativo en la discusión sobre la lectura en la educación básica. Por otra parte, las perspectivas *reading literacy*, *critical discourse analysis*, *critical literacy* y la teoría de la enunciación, bases teóricas de esta investigación, ponen en discusión la transparencia y la neutralidad de las prácticas de lectura y escritura. Así, la lectura desde esta perspectiva, se convierte en una necesidad para interpretar las concepciones, actitudes, puntos de vista, ideologías subyacentes, relaciones de poder e intereses ocultos que contienen los textos, ya que ninguno parece ser neutro.

Indicios previos

El interés por el estudio de los libros de texto data de muchos años. En el Perú, esto es relativamente reciente. Por ello, hay un reducido número de investigaciones. Sin lugar a dudas, desde la perspectiva cognitivista se ha producido un cuerpo de estudios muy relevante sobre estrategias de lectura; sin embargo, no hay muchas investigaciones sobre la lectura crítica y menos en los libros de textos escolares. Por ahí nace nuestro interés de investigar en campos poco transitados por los investigadores.

En una investigación anterior sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria (Zárate, 2010) se mostró que si bien había presencia de preguntas de este tipo, estas ocupaban solo un promedio del 19% del total. Asimismo, se evidenció una excesiva cantidad de preguntas por texto de lectura; esto implica que el estudiante dedique más tiempo a responder las preguntas que a leer el texto. En este sentido, implícitamente, se concibe que leer es responder preguntas y comprender es responder “correctamente” esas preguntas.

En este trabajo, también se mostraron algunos indicios de manipulación de las preguntas para obtener un tipo de respuesta deseado; pareciera que el formulador de las preguntas tiene

la predisposición de obtener una respuesta esperada. En algunos casos, las preguntas no necesariamente estaban vinculadas con algún tipo de comprensión. Entonces, surgieron un conjunto de interrogantes, ¿por qué el número de preguntas críticas siempre era menor respecto de las otras formas de comprensión?, ¿es pertinente evaluar la comprensión crítica a través de preguntas?, ¿cómo se plantean estas preguntas?, ¿son neutras las preguntas formuladas?, y si no las son ¿a qué intereses obedecen?, ¿si los estudiantes a través de estas preguntas, realmente estaban demostrando su capacidad crítica y qué se entendía entonces por lo crítico?, entre otras.

Al verificar el tratamiento metodológico de las preguntas se evidenciaron algunas formas por las cuales los autores (quienes formulan las preguntas) condicionaban de distintos modos las respuestas de comprensión “crítica” de los estudiantes. Es decir, por la forma cómo formulaban las preguntas, se obtenía un tipo de respuesta.

Además, el tratamiento de la lectura crítica en los libros de texto analizados tenía una tendencia cognitivista. Sin embargo, los enfoques socioculturales aún estaban ausentes, pues apenas había algunos indicios en las preguntas. Ello era explicable, porque en el Perú aún estaba poco desarrollado y no había suficientes trabajos empíricos desde esta orientación teórica e investigativa, que aporten nuevos elementos de su aplicación práctica en el aula.

También como otro indicio se encontró que las ideologías y las relaciones de poder se callan en las actividades de comprensión crítica, ya que la mayor parte de las preguntas se concentran en la comprensión del texto, lo que dice el texto y lo que puede inferirse entre líneas. En cambio, hay ausencia de preguntas referidas a la ideología y a las relaciones de poder entre diferentes grupos sociales y culturales; por tanto, se callan, se evita de trabajar las ideologías (Zárate, 2010).

El tratamiento metodológico de la lectura crítica se había explorado, pero la pregunta, como unidad discursiva, era un campo aún poco analizado en detalle. Desde esta perspectiva, se decidió tomar la pregunta de comprensión crítica como unidad de análisis.

Planteamiento del problema

La lectura evoluciona en el tiempo y leer, hoy, no significa decodificar información ni limitarse a comprender un contenido como si fuera una construcción mental. La lectura implica usar esa comprensión de manera crítica en diversas prácticas sociales. De esta forma, la lectura, sobre todo la lectura crítica, es una condición necesaria para garantizar la existencia de una sociedad democrática, justa y libre. En esta perspectiva, se asume que un ciudadano responsable es capaz de pensar críticamente (Lipman, 1988). Asimismo, los textos con mayor relevancia social en nuestra comunidad (periodismo, política, literatura, etc.) demandan este tipo de comprensión. Entonces, investigar sobre lectura crítica tiene relevancia social.

En el ámbito escolar, la lectura crítica sigue siendo un objetivo pedagógico poco articulado y casi inexistente en las aulas y los libros de texto (Zárate, 2010; Aliagas, Martí y López,

2008). Además, resulta difícil su evaluación, ya que exige al docente plantear preguntas más complejas y a menudo abiertas, cuya valoración requiere mayor tiempo y esfuerzo, en contraste con la evaluación a través de preguntas de selección múltiple, que es el tipo de evaluación al que está acostumbrado la mayoría de los docentes.

Ahora bien, la complejidad que encierra la evaluación de la comprensión crítica no solo se reduce a formular preguntas de este tipo, también involucra otros factores que condicionan: la concepción de lectura que se tenga, el carácter de las pruebas estandarizadas o localizadas, el contexto y la situacionalidad de los textos de lectura, las tipologías o los géneros discursivos que se proponen, las motivaciones o intereses de los autores o del docente para seleccionar los textos de lectura y las razones por las que se elige y plantea las actividades y las preguntas de comprensión crítica.

En educación secundaria, los docentes a menudo recurren a los libros de texto, sean estos oficiales (del Ministerio de Educación) o de las editoriales privadas, para trabajar la comprensión de lectura, incluida la comprensión crítica. Una parte de ellos, sobre todo de los últimos grados de educación secundaria, también recurren a libros editados por las academias preuniversitarias. Según evidencias empíricas, en algunos casos trabajan directamente con el libro de texto; en otros, lo fotocopian o transcriben, tanto los textos de lectura como las preguntas, y evalúan a partir de la clave de respuestas a estas tareas. Un grupo menor de docentes elabora su propio material, es decir, son los propios docentes quienes seleccionan el texto y elaboran las preguntas o introducen adaptaciones y cambios en las preguntas y los textos de lectura en los libros de texto.

Generalmente, las preguntas de comprensión crítica son abiertas o de respuesta construida, aunque en algunos casos también se pueden encontrar ítems de selección múltiple. Su formulación generalmente resulta compleja, pues requiere comprender el texto en profundidad y conocer las características de la capacidad crítica o las subhabilidades involucradas en ella, las que deben reflejarse en las preguntas.

Como se dijo, la elaboración de las preguntas críticas está condicionada, entre otros factores, por la concepción de lectura que se tenga. En una investigación anterior, se comprobó que la lectura en los libros de texto, editados entre el 2007 y 2009, se sustentaba en la perspectiva psicolingüística, con poco contenido crítico. El desarrollo de la literacidad crítica era aún incipiente (Zárate, 2010). No se sabe con precisión si continúa esta orientación en los libros de texto publicados entre los años 2011 y 2013 (corpus de estudio de la presente investigación).

Además, generalmente se desconocen los criterios de selección de los textos de lectura y los indicadores de evaluación para la formulación de las preguntas. Tampoco existen orientaciones del Ministerio de Educación sobre los indicadores de desempeño de la lectura crítica; en general, los docentes se valen de sus intuiciones o se acogen por completo a los libros de texto.

De modo general, tanto las preguntas de comprensión crítica como los textos de lectura forman parte del discurso pedagógico. Por tanto, su finalidad es transmitir conocimientos, es decir, cumplen funciones de aprendizaje. Pero a través de ellas también se transmiten diferentes tipos de contenidos que el autor propone en los libros de texto. Este discurso pedagógico es parte de una construcción cultural, pues es producto de un agente que pertenece a una cultura, a un tipo de sociedad y no está libre de creencias, estereotipos e ideologías; además, también se transmiten intenciones subyacentes para mantener o modificar un modelo cultural, político o social (Apple, 1992).

En este sentido, la formulación de las preguntas de comprensión crítica no sería inocente ni neutra, sino cargada con las intenciones implícitas del autor (o el evaluador) y depende de este. Por lo tanto, cada autor las formula según su concepción del mundo, de la lectura y su propio punto de vista sobre qué tipo de lector desea formar. Estas prácticas podrían conducir a una subjetividad manipulativa de parte del autor.

Cuando se formulan las preguntas se tiene presente el tipo de respuesta que se desea esperar. Nadie pregunta por preguntar; por el contrario, se pregunta para fomentar o inducir a dar una respuesta previamente pensada y se califica en función de ella. Para lograr una respuesta esperada el autor utiliza diversas estrategias discursivas para orientar lo suficientemente claro al lector, es decir, una ostensión discursiva. Por ello, la evaluación de la comprensión crítica está influenciada por la interpretación subjetiva del autor del manual¹ o del docente evaluador.

En tal sentido, las preguntas de comprensión crítica son unidades discursivas (enunciados interrogativos) que encierran una complejidad intrínseca. Ello implica analizar con detenimiento sus estructuras, sus funciones y su tipología a partir de los Estudios Críticos del Discurso, de la literacidad crítica (*Critical literacy*) y de la teoría de enunciación. Esto implica examinar cómo se trata pedagógicamente la formulación de las preguntas para evaluar la lectura crítica y qué diferencias existen entre los libros de textos oficiales aprobados por el Ministerio de Educación (en adelante, Minedu) y los libros de textos editoriales privadas. También involucra comprobar si tienen identificadas o clasificadas las preguntas de tipo crítico. A partir de ahí se puede establecer no solo cuál es la importancia que se le brinda a este tipo de lectura, sino también qué habilidades específicas están implicadas en las preguntas de tipo crítico.

A nivel de la estructura interna de las preguntas (enunciados interrogativos) no se sabe a ciencia cierta qué contenidos e intenciones implícitos se transmiten al interior de ellas, qué se enfatiza, por qué se escoge una estructura sintáctica y no otra, o una forma de preguntar y no otra. Tampoco las ideologías que posiblemente se transmitan a través de ellas y cuándo se piensa que una pregunta es crítica. Al respecto, en una investigación precedente, se demostró que existen diversas formas de condicionar la respuesta de los lectores (Zárate, 2010). Así, el autor de las preguntas impone ciertas formas de comprensión u orienta al lector

¹ En esta investigación utilizaremos indistintamente la denominación “libros de texto” o “manuales escolares” por su sinonimia.

hacia la respuesta que él pretende obtener; aunque estas observaciones preliminares no fueron analizadas en profundidad, es un punto de partida para investigar este tema.

Otro aspecto a analizar es cómo a través de las preguntas se puede ejercer poder y se posicionan los discursos dominantes, porque quien pregunta exige una respuesta. En la escuela, como señala Bourdieu (1988), se reproducen las estructuras del poder. En este sentido, se establece una relación de poder entre el autor de las preguntas y el lector (estudiante), cuyo rol es cumplir su cometido al responder las preguntas para demostrar una determinada comprensión. En este sentido, se crea en el estudiante una condicionante: leer para ser evaluado, apartándose de las diversas prácticas sociales en las que el lector pueda actuar de manera crítica.

Además, es importante analizar el contexto en el que se formularon las preguntas, los roles sociales e identidades que poseen los autores del libro de texto que pueden influir en la forma de tratar la lectura crítica o de formular preguntas de comprensión crítica, además de su interés educativo o pedagógico (de enfoque). Ellos pertenecen a una cultura, una clase social y una comunidad; por tanto, tienen intereses personales, sociales y culturales que guían sus prácticas.

Por su parte, 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 escrito por parte del 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. Esto podría ser la limitación más significativa que afecta a los procedimientos de evaluación de la comprensión crítica. Por tanto, la valoración de la comprensión se ve influenciada por el nivel de comprensión del evaluador del texto.

Vista desde esta perspectiva, la comprensión crítica no es sólo un problema metodológico ni evaluativo, sino que 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 que se desenvuelve en la vida social, es decir, constituye una práctica social vinculada con las actividades del hombre. A estas actividades se las denomina *prácticas de literacidad o socioliteracidad* (Gee, 2005).

Como vimos, las preguntas críticas formuladas en los libros de textos encierran un conjunto de complejidades y generan varias interrogantes. Si bien es difícil dar respuesta a todas las interrogantes sobre el tema, se responderán las más importantes vinculadas con la pedagogía de la lectura.

Formulación del problema

Al describir brevemente estos problemas, la investigación desemboca en las siguientes preguntas:

Pregunta principal:

¿Cómo se formulan las preguntas de comprensión crítica y cuáles son sus características pedagógicas e ideológicas en los libros de texto del Ministerio de Educación y las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú?

Preguntas específicas:

1. ¿Cuál es la relación entre los textos de lectura y las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto?
2. ¿Cuál es la estructura y función pedagógica de las preguntas de comprensión crítica?
3. ¿Qué habilidades específicas (*subskills*) están implicadas en las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto?
4. ¿De cuántas maneras las preguntas de comprensión crítica pueden orientar o guiar la respuesta de los lectores (alumnos)?, ¿cómo se manifiesta esta influencia en la respuesta de los alumnos?
5. ¿Qué contenidos e ideologías (posicionamientos, estereotipos, creencias o representaciones) se transmiten a través de las preguntas de comprensión crítica y mediante qué estrategias discursivas?
6. ¿Qué diferencias existen en el tratamiento de las preguntas de comprensión crítica entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar las preguntas de comprensión crítica, sus características e implicancias pedagógicas, así como las formas de transmisión de ideologías, concepciones o representaciones sociales que influyen en la comprensión de los alumnos en los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

Objetivos específicos

1. Describir la relación entre los textos de lectura y las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto.
2. Describir la estructura y función de las preguntas de comprensión crítica como unidades discursivas de orden pedagógico.

3. Analizar las habilidades específicas (*subskills*) implicadas en las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto.
4. Identificar el subconjunto de preguntas orientadas (que condicionan o dirigen la comprensión de los estudiantes) y describir discursivamente los recursos que utilizan para desarrollar esta función.
5. Identificar los contenidos e ideologías (posicionamientos, estereotipos, creencias) que se transmiten a través de las preguntas de comprensión crítica, así como sus estrategias discursivas.
6. Contrastar las diferencias existentes en el tratamiento de las preguntas de comprensión crítica entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas.

Hipótesis e ideas previas de la investigación

A partir de algunos resultados de las investigaciones previas, que se detallan en el capítulo referido al estado de la cuestión, las evidencias empíricas permiten afirmar que las preguntas de lectura crítica son menores cuantitativamente que las literales o inferenciales. Ello significaría que aún no se brinda la importancia a este tipo de lectura. Además, según las investigaciones previas, tanto los textos de lectura como las preguntas no son neutros. Si esto es así, todas las preguntas orientan o condicionan la respuesta de los estudiantes evaluados en comprensión de lectura, en tanto es una fórmula abierta. Aunque a ciencia cierta no se sabe cómo o de cuántas formas se orientan las preguntas y tampoco qué estrategias discursivas se utilizan para conseguirlo en las tareas de la comprensión de lectura crítica. Se percibe que al momento de formular una pregunta se hace pensando en obtener un tipo de respuesta.

Para lograr esto, se orienta la pregunta en un sentido (ostensión) para que genere una respuesta concebida con anticipación. Además, como en todo discurso estas preguntas están cargadas de ideologías, estereotipos, creencias y representaciones que se transmiten a los lectores evaluados. Si fuera así, se ejercería un cierto poder del evaluador respecto al lector evaluado, dependiendo del tipo de preguntas, y atentaría contra la libertad de respuesta y la autonomía del lector; asimismo, se consideraría las respuestas como verdades únicas y se asumiría que los textos tienen significados únicos y preexistentes, adversos a los planteamientos de la literacidad crítica (*critical literacy*).

Por el tipo de investigación no se puede recurrir a hipótesis cerradas y luego falsarlas (Popper, 1982), sino que en el transcurso de la investigación se irán confirmando o descartando los aspectos antes mencionados. De forma general, podemos hipotetizar que:

1. Hay preguntas formuladas para evaluar la competencia lectora que se plantean en los libros de texto de secundaria que condicionan u orientan la comprensión del estudiante y esto atenta contra la formación de lectores autónomos.

2. Las preguntas planteadas para evaluar la competencia lectora se convierten en un medio de transmisión de contenidos ideológicos, así como estereotipos, creencias y concepciones del mundo que el autor transmite al lector.
3. No existen diferencias significativas entre los libros de textos del Ministerio de Educación editados por el Estado y los de las editoriales privadas.

Importancia y alcances de la investigación

Sin duda uno de los problemas que más preocupa al sistema educativo peruano y latinoamericano es el de la comprensión lectora. Ello se evidencia en los bajos resultados obtenidos en las diversas evaluaciones nacionales e internacionales, así como en las evaluaciones de aula. Por tanto, es una línea de investigación vigente.

Además, el problema de la lectura no se reduce a la formación del lector (competencia lectora en el sistema escolar), sino que forma parte de un problema social. Sin duda, la lectura no se reduce a aspectos lingüísticos; por el contrario, está vinculada con las prácticas sociales, ya que leer es una forma de actuar, una acción que se lleva a cabo en un contexto determinado; por tanto, está vinculada a la vida cotidiana.

Dentro de la problemática general de la competencia lectora, la lectura crítica es un aspecto poco trabajado en el aula y a menudo relegado en los libros de texto, a pesar de que es una capacidad importante no solo para la formación personal y para ejercer la ciudadanía, sino para mantener el sistema democrático.

La evaluación de la comprensión crítica es un aspecto importante en el aprendizaje de las prácticas de lectura, pero sobre ella se ha investigado muy poco aún. Sobre todo, de uno de los instrumentos preferidos de este tipo de lectura: la pregunta.

Delimitación de la investigación

Una de las limitaciones naturales de toda investigación es cubrir la amplitud y complejidad del problema, ya que ninguna investigación puede hacerla, sino una parte delimitada de ella. La pregunta por su naturaleza es compleja. Varía según contextos y situaciones. Es dinámica y funciona de manera independiente en el discurso. Dentro del conjunto de enunciado interrogativos, estudiamos un tipo de estos: las preguntas. Sin embargo, la pregunta como unidad de análisis aún resulta amplia; por ello estudiamos las preguntas examen (Escandell, 1988) que son un tipo de preguntas más cercano al que estudiamos aquí y cuya finalidad es distinta de las otras formas de preguntar. Sin embargo, las preguntas examen aún es un universo amplio, dentro de estas focalizamos el estudio en las preguntas de “comprensión crítica” en los libros de texto de educación secundaria en el Perú.

En este sentido, el estudio se limita a analizar la pregunta de comprensión crítica como una unidad de enunciación dentro del libro de texto a partir de dos dimensiones: pedagógica e ideológica. Esto implica que no se analiza en profundidad su estructura y funcionalidad

lingüística o gramatical de las preguntas. Sin embargo, se aprovecha algunos elementos de la semántica y de la teoría de la enunciación que permiten analizar la pregunta como dispositivo pedagógico. Del mismo modo, se utilizan algunas categorías del análisis del discurso para analizar como dispositivos de orden ideológico.

Esta investigación tampoco pretende abarcar la totalidad del problema, pues se focalizará la pregunta como recurso didáctico-pedagógico para evaluar la comprensión de lectura. En consecuencia, aún habrá tareas pendientes en esta línea de investigación.

Organización de la disertación

La disertación está organizada en una introducción y tres partes. La introducción tiene como propósito justificar la investigación y describir el problema objeto de investigación. También incluye los objetivos de la investigación y las motivaciones.

En la primera parte se sustenta el fundamento teórico de la investigación, compuesto por cuatro capítulos: el estado de la cuestión, la evaluación de la lectura crítica, la pregunta como unidad discursiva y la pregunta como instrumento de evaluación de la lectura crítica. Estas aproximaciones teóricas y de enfoque se realizan desde el análisis del discurso, la literacidad crítica y la teoría de la enunciación. Todo ello dentro del marco general de la teoría crítica. Sobre esta base se desarrolla la presente investigación.

En la segunda parte se describe la metodología de la investigación. Se presenta los fundamentos teórico-metodológicos, así como el método, los procedimientos de investigación y las categorías de análisis. También en este capítulo se describe el corpus de investigación.

En la tercera parte se desarrolla el trabajo empírico de esta tesis. En ella se presentan los resultados y el análisis en dos capítulos. El análisis se desarrolla a partir de los objetivos planteados. Incluimos también un capítulo adicional referido a las conclusiones comentadas y las recomendaciones del trabajo de investigación.

PARTE I

Fundamentos teóricos

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Introducción

De modo general, las investigaciones que abordan las prácticas de lectura y escritura desde el enfoque sociocultural se desarrollaron en las dos últimas décadas y constituyen una línea de investigación actual, sobre todo los Nuevos Estudios de Literacidad y la literacidad crítica. Este enfoque, a diferencia de los enfoques tradicionales y psicolingüísticos (con énfasis en lo cognitivo), sostiene que tanto los procesos de escritura y lectura son productos histórico-culturales, los cuales no se pueden entender al margen de sus parámetros situacionales y contextuales (comunidad cultural, prácticas sociales, roles e identidades del autor y el lector, relaciones de poder, etc.). En esta línea se inscriben trabajos de Street (1984 y 2009), Barton y Hamilton (1998), Hamilton y Barton (2013), Gee (1999, 2005), Cassany (2006 y 2009), Luke y Freebody (1997), McLaughlin y DeVogd (2004), Bishop (2014), entre otros.

Sobre el tema del presente trabajo, la revisión bibliográfica de investigaciones y de artículos nos ha permitido constatar, por un lado, una abundante bibliografía sobre la comprensión lectora, como métodos, medios y estrategias de enseñanza. Por otro lado, una limitada presencia de estudios sobre la evaluación de la lectura crítica, principalmente, sobre la pregunta como instrumento de evaluación para comprobar la comprensión crítica, nuestro objeto de estudio. Tampoco se encontraron estudios específicos sobre las preguntas de comprensión formuladas en los libros de texto, aunque en investigaciones más generales sobre libros de texto se abordan colateralmente.

1.2. Hallazgos preliminares

Si bien la enseñanza de la comprensión lectora avanzó de manera significativa en la apropiación de elementos derivados de la educación lingüística, de manera particular, de la psicolingüística, no sucedió lo mismo con la evaluación de la lectura, sobre todo, de la lectura crítica. Gracias a los aportes de la lingüística textual, el análisis del discurso y la pragmática, así como de la psicología cognitiva (constructivismo piagetiano y socioconstructivismo vygostkyano-wertschiano), la lectura se reorientó hacia los usos comunicativos del lenguaje, lo que condujo a la reconceptualización de la enseñanza de la comprensión de lectura; sin

embargo, esto no sucedió con la evaluación de la comprensión de lectura que a menudo se reduce al uso de las preguntas como único instrumento para comprobar si el aprendiz comprendió o no un determinado texto. Este uso no se relaciona con las diversas prácticas sociales de la vida cotidiana, ni el uso de los textos en las diferentes relaciones sociales. Esto implica que en la evaluación de la comprensión lectora aún no se han producido transformaciones significativas de enfoque y método.

La cantidad de preguntas formuladas en los libros de texto muestra un desequilibrio a nivel de capacidades establecidas en el currículo peruano: obtiene información explícita (literal), infiere e interpreta (inferencial) y reflexiona sobre la forma y el contenido del texto (crítica). A diferencia de una investigación anterior (Zárate, 2010) sobre lectura crítica y los libros de texto, publicados entre los años 2007 y 2009, se ha encontrado que las preguntas de comprensión inferencial tienen mayor predominancia cuantitativa. En cambio, las preguntas críticas, al parecer, no han aumentado significativamente en los libros de texto publicados entre 2011 y 2013.

Asimismo, las preguntas críticas formuladas evalúan un conjunto de habilidades específicas. El registro y análisis de estas llevará a la elaboración de una taxonomía de habilidades críticas. Esta taxonomía podría ser útil no solo para los elaboradores de ítems, sino también para los docentes porque permitiría una mejor aproximación al diagnóstico de la competencia crítica del estudiante. Como ya se había adelantado, también se encontró indicios de orientación en las preguntas (Zárate, 2010) que influye en las respuestas de los alumnos. Estas marcas de orientación ya se habían advertido cuando el autor a través de una aserción, en la información temática de la pregunta, se compromete con una “verdad única” y obliga al alumno a justificar la opinión manifiesta del autor, ya que el alumno no tiene la posibilidad de contradecir al autor.

Además, hay indicios de la presencia de contenidos ideológicos en las preguntas. A través de estas se transmiten creencias, pensamiento y supuestos. De esta forma, el autor imprime su modo de pensar en las preguntas y esto puede ser ingerido por el alumno. Los autores del libro de texto seleccionan los textos de lectura y formulan las preguntas; ellos deciden qué y cómo preguntar, qué deben aprender los alumnos y qué no. La formulación de preguntas puede conllevar a perder el propósito de la lectura en el alumno: “leer para responder preguntas”.

1.3. La formulación de preguntas para evaluar la comprensión de textos

Existen pocas investigaciones sobre la formulación de las preguntas que evalúan la comprensión crítica de textos, que implica estudiar la estructura, función, contenido y forma de las preguntas. Sin embargo, se encontraron diversos trabajos referidos a la formulación de preguntas de parte de los estudiantes para comprender un texto, es decir, como un aspecto metodológico para comprender mejor un escrito. Estos estudios coinciden en su gran mayoría en que si los estudiantes se formulan preguntas antes, durante o después de su lectura, comprenderán mejor (Macías y Maturano, 2010; Mazzitelli, Maturano y Macías, 2009; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007). Estos estudios no están relacionados

directamente con nuestro trabajo. Ninguno de ellos analiza de manera sistemática la estructura y función de las preguntas críticas; por lo tanto, no constituyen antecedentes directos de nuestra investigación.

Algunas investigaciones abordan la manipulación de las preguntas para ver el efecto de estas en la comprensión. Parten del supuesto de que para responder correctamente a una pregunta sobre un texto no es suficiente comprender el contenido del mismo, sino también comprender e identificar la demanda de la pregunta.

En esta línea, Llorens y Cerdán (2012) analizan una metodología de evaluación del modelo mental de tarea en relación con el proceso de comprensión. Trabajaron con 66 estudiantes universitarios que leyeron dos textos de PISA 2000 y contestaron a dos tipos de preguntas. Para cada pregunta de comprensión elaboraron “preguntas sobre las preguntas”, para identificar la demanda de la pregunta por parte del estudiante. Los resultados demuestran que existe una correlación positiva: la evaluación del modelo mental de tarea (pregunta) está relacionada con el rendimiento de comprensión (preguntas del texto). Los estudiantes con una comprensión baja parecen tener más dificultades de comprensión textual y los estudiantes con un nivel de comprensión más elevado tienen más facilidad para identificar la manipulación de las preguntas y evitar dar respuestas erróneas. De esta forma, parece que las “preguntas sobre la pregunta” ayudan a la comprensión. La investigación sugiere que la evaluación del modelo mental de pregunta, previamente al proceso de contestación, resulta efectiva para captar este proceso fundamental en lectura-orientada-a-tareas.

De manera similar, Cerdán, Gilabert y Vidal-Abarca (2013) estudiaron la medición de la representación del modelo de tarea con alumnos de secundaria. La tarea consistía en leer dos textos y responder un conjunto de preguntas. En la mitad de estas preguntas, los alumnos debían explicar con sus propias palabras lo que pedía la pregunta, antes de contestarlas. Al verificar los efectos de las explicaciones autogeneradas (demandas de la pregunta), se comprobó que dicha explicación de las preguntas no afectó significativamente a los alumnos con alta comprensión, mientras que obstaculizó el desempeño de aquellos que tenían bajo nivel de comprensión.

En esta misma línea, Vidal-Abarca, et al. (2010) demostraron que los aprendices de secundaria con mayor nivel de comprensión eran capaces de detectar un mayor número de inconsistencias en la redacción de las preguntas y obtenían mejor desempeño en estas preguntas que los alumnos menos calificados en comprensión.

En Chile, se realizaron investigaciones de otra naturaleza, aunque tomando la pregunta como instrumento de evaluación. Desde una perspectiva psicolingüística, Ramos (2006) evaluó la comprensión lectora de sesenta alumnos del octavo año básico (13 y 14 años). Ellos tenían que leer un texto expositivo y responder preguntas, en las que se priorizaba la relación causa efecto, con respuestas de extensión corta. El trabajo aplicó un subtest del modelo texto base y otro subtest del modelo de situación. Los resultados demostraron que el 58,37% logró alcanzar el subtest texto base y solo el 25,16%, el subtest modelo de situación. A partir de

ahí se concluye que, al parecer, los niños no logran una comprensión acabada de los textos que leen, ya que no son capaces de dar cuenta del modelo de situación.

Algunas investigaciones, como la anterior, se realizaron sobre la base de la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983), que señalan la existencia de tres niveles de representación en la comprensión del texto: *la forma superficial* que se relaciona con el reconocimiento de palabras y las relaciones sintácticas (decodificación); *el modelo de texto base*, que se refiere a las relaciones de significado de las frases, y el *modelo de situación* que alude a representaciones análogas a las que construimos en nuestra experiencia directa con el mundo. Esta es la representación mental final del proceso de comprensión.

También en Chile, Silva (2008) investigó la frecuencia de aparición de preguntas literales e inferenciales en un texto escolar de 1° medio de Lenguaje y Comunicación. Los resultados muestran una mayor presencia de preguntas inferenciales. En este grupo, las inferencias “obligatorias o fundamentales” ocupan un lugar destacable y enfatizan tanto la comprensión local como global. La mayoría de esas preguntas se dirigen a determinar causas y, en general, datos que pueden obtenerse exclusivamente en el texto, ya sea realizando una búsqueda por pistas textuales (conectores, pronominalizaciones, etc.), como por elementos caracterizadores de personajes o ambientes. Desde la perspectiva planteada por Van Dijk y Kintsch (1983), la mayor cantidad de preguntas inferenciales se encuentran bajo el modelo de situación y se destaca la predominancia de las inferencias “textuales macroestructurales” por encima de las “elaborativas y valóricas”.

Otra investigación, que alude a algunos tipos de preguntas, está referida al uso de las preguntas antes de la lectura como estrategia de comprensión. Agüero y Govea (2008) demuestran en una investigación cuasi experimental en Venezuela que el empleo de la estrategia basada en preguntas previas permitió incrementar la comprensión de textos descriptivos en inglés como segunda lengua. La investigación consideró tres dimensiones de preguntas previas. La primera es la activación de los conocimientos previos (preguntas relacionadas con el tópico de la lectura). La segunda es el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información (preguntas de analogías y comparaciones) y la tercera es la predicción (preguntas de reflexión y personales).

1.4. La formulación de preguntas críticas en los libros de texto

El presente trabajo se elabora sobre la base de una investigación anterior (Zárate, 2010), en la que se comparó los libros de texto editados por el Minedu y por las editoriales privadas, cuyos resultados se resumen en la parte introductoria de la presente investigación.

Entre los pocos trabajos que anteceden directamente a nuestra investigación, encontramos una tesis de licenciatura (Suárez, 2010), en la que se examina la pertinencia de las preguntas en los textos escolares bajo el supuesto de que un mal planteamiento de las preguntas de comprensión lectora perjudicaría el desarrollo de dicha capacidad. La autora analiza las preguntas (tipos y características) de comprensión que se proponen a estudiantes del primer grado de educación secundaria, de 5 textos escolares de editoriales privadas y públicas,

publicadas entre 2006 y 2008. Si bien se aborda desde un enfoque cognitivo de la lectura, demuestra que las preguntas literales son las más recurrentes en todos los textos, en comparación con las preguntas inferenciales y contextuales. Asimismo, señala que en la mayoría de los casos no presentan la estructura y el contenido del tipo de preguntas apropiadas para desarrollar la capacidad lectora, sino preguntas que buscan una respuesta fácil. Finalmente, concluye que las preguntas formuladas no son pertinentes con los objetivos planteados en el Diseño Curricular Nacional.

En otro trabajo, Nitsu (2004) examinó aspectos de la enseñanza de la lectura en japonés como segunda lengua. El estudio analizó las características de ocho libros de lectura utilizados comúnmente en cursos preliminares para la universidad. Los resultados revelan que en los manuales hay una preferencia por ejercicios y preguntas que abordan aspectos superficiales tanto del contenido como de la forma lingüística. Asimismo, los elementos del análisis crítico estaban ausentes en los textos.

En un trabajo de tesis, Hafidhoh (2011) discute el análisis de los ejercicios de lectura, los tipos de texto y la relevancia del currículo. El estudio analiza *Developing English Competencies I*, para secundaria superior, grado X, publicado por el estado de Indonesia. Si bien el análisis no se centró en la lectura crítica, sus resultados revelan que los ejercicios de lectura son suficientes para mejorar la capacidad lectora, aunque no cubren todos los tipos de textos ni lo que establece el currículo.

También está la tesis de Rahmawati (2012). El objetivo de esta investigación fue describir los tipos de preguntas que aparecen en la lectura de uno de los libros de texto de inglés recomendados por el gobierno de Indonesia: *Interlanguage: English for senior high school students XI*. En el trabajo se describen las preguntas de las categorías RBT (Taxonomía revisada de Bloom). Luego, los estudiantes fueron evaluados después de la lectura del texto utilizando los instrumentos de la tabla de taxonomía de Bloom. Los resultados demostraron que de un total de 24 categorías RBT, 13 podían encontrarse en las preguntas de comprensión. La categoría que predominó fue la de recuerdo de conocimiento factual y las preguntas recurrentes fueron las de tipo sí/no, opción múltiple, verdadero-falso, ordenar, resumir y un escaso número para analizar, identificar, rellenar un espacio, completar gráficos o escribir un ensayo corto.

De manera similar, Al Salkhi (2012) investigó sobre las preguntas de evaluación que se utilizan en los libros de texto de educación primaria, séptimo grado, de la educación islámica en Jordania, con una muestra de 367 preguntas. Aunque no se refiere específicamente a la comprensión de textos, ya que son preguntas generales, las clasificó y analizó desde la perspectiva cognitiva de Bloom. En su trabajo confirmó que las preguntas de evaluación están centradas en las de ensayo en lugar de las objetivas. Sin embargo, no abarcan todos los niveles cognitivos y enfatizan principalmente la medición de los niveles cognitivos de bajo nivel (94,3%). Estas preguntas se centran en conocer detalles y dan cuenta de informaciones parciales. En los libros de texto no se incluyen preguntas de síntesis, de creatividad, de predicción ni resolución de problemas. Así, las preguntas de análisis y evaluación (en nuestro caso equivalente a lo crítico) apenas alcanzan a un 5.7%.

Por su parte, Zabihi y Pordel (2011) investigaron sobre la lectura crítica en los libros de texto en Irán. El objetivo del estudio fue ver hasta qué punto los libros de texto más populares cumplen con los criterios de desarrollo de la lectura crítica. Estudiaron tres libros de lectura seleccionados: *Upper-intermediate*, *Active Skills for Reading: Book 4* y *Mosaic Reading 2*, bajo tres criterios: artículos de pensamiento crítico, el uso de tareas apropiadas e instrucción estratégica. Los resultados indican que estos libros de texto cumplen el primer criterio, en cierta medida, pero carecen seriamente de los dos últimos. Además, comprobaron que mientras algunas preguntas podrían desafiar a los lectores, otras no eran desafiantes y mucho menos despertaban la conciencia crítica. Por otra parte, se reconoce que la autonomía y la participación son condiciones indispensables para la mejora de la lectura crítica y que pueden lograrse a través de la enseñanza de estrategias y la instrucción basada en tareas.

Asimismo, Talebinezhad y Matou (2012) analizaron los libros de texto de nivel universitario en Irán para comprobar hasta qué punto incluían el pensamiento crítico. Las autoras confirmaron la relación positiva entre la capacidad de pensamiento crítico y la comprensión de lectura. Para ello, identificaron los tipos de preguntas en general y las preguntas de lectura crítica (CRQ), el vocabulario en contexto (VIC), la comprensión literal (LC) y el razonamiento extendido (ER). El foco del estudio se centró en las preguntas de ER que, según las autoras, conduce al pensamiento crítico. Para clasificar las preguntas CRQ, se empleó el modelo de Peterson (2008), una prueba estandarizada que se usa para la admisión universitaria en Estado Unidos en comprensión de lectura, con un fuerte énfasis en el pensamiento crítico. En la investigación, se identificó el número total de porcentajes de frecuencias de preguntas relacionadas con los pasajes de los libros de texto de *Comprensión de Lectura I, II y III*. Los hallazgos parecen indicar una gran atención al pensamiento crítico dentro de los objetivos de las preguntas de los libros de texto.

De manera similar, en Palestina hay un estudio pionero sobre el nivel de dificultad de las preguntas de comprensión en los libros de texto, realizado por Humos (2012). El autor analizó todas las preguntas que aparecían antes, durante y después de la lectura de 12 unidades del libro de texto del grado 12° de inglés. El estudio tuvo como objetivo analizar el nivel de dificultad de las preguntas según la taxonomía de Barret (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, evaluación y apreciación). Se verificó si las preguntas preparaban a los estudiantes para una futura experiencia de comprensión de lectura en la universidad. Los resultados demostraron que más de la mitad de las preguntas son preguntas literales (59,5%); en cambio, los niveles referidos a la comprensión crítica fueron menores (evaluación, 13,6% y apreciación 2,7%). De igual forma, las preguntas inferenciales apenas alcanzaron al 10,2% y las de reorganización, a 13,6%. Asimismo, el autor verificó que sólo las preguntas de evaluación son compatibles con la taxonomía de habilidades superiores de pensamiento según lo proyectado en el plan de estudios de Palestina.

Por su parte, Anggraeni (2013) estudió dos libros de texto de inglés en Indonesia: *Developing English Competencies for Senior High School Student Grade X*, publicado por el gobierno y *Look Ahead 1 for Senior High School Students Year X*, de una editorial privada. La

investigación se realizó en base de la taxonomía revisada de Bloom y la tipología de las preguntas. Siguiendo el método descriptivo-cuantitativo, encontró que el primer libro contenía 150 preguntas en 18 textos de lectura y 166 preguntas en 25 textos de lectura en el segundo libro. Además, en el primero encontró 6 formas de preguntas: preguntas Q, de opción múltiple, verdadera o falsa, sí o no, alternativas múltiples y de finalidad. Por su parte, en el segundo, halló 12 formas de preguntas: preguntas Q, identificación, realización-respuesta, la finalidad, la descripción, ensayo, llenando el espacio en blanco, mencionando cosas, sí o no, alternativas múltiples, verdaderas o falsas, y ordenar preguntas. En relación a la taxonomía revisada de Bloom, con sus 24 categorías, encontró seis categorías de las mismas en el primer libro y nueve categorías en el segundo libro. La autora añade que en ambos libros de texto predominan las preguntas de bajo nivel de pensamiento en los diferentes tipos de texto.

De modo similar, la investigación de Abdelrahman (2014) se sustenta en la taxonomía revisada de Bloom. El estudio analiza los tipos y niveles de preguntas de comprensión en dos libros de texto en inglés, del décimo grado (Jordania). El investigador analizó 655 preguntas. Los resultados revelan que la mayoría de las preguntas estaban dentro de los dos primeros niveles (recordar y comprender) y que sumaban el 55,11%. En cambio, solo el 16,18% de preguntas aludían a la habilidad de aplicar. Ello refleja, según el autor, la preponderancia de preguntas de bajo nivel en los dos libros de texto. A la luz de los resultados, el investigador recomendó mejorar las preguntas en los libros de texto para cubrir los seis niveles de la nueva versión de la taxonomía de Bloom.

Por su parte, Fitria y otros (2014) analizaron dos libros de texto en Indonesia: *Look Ahead* y *English Texts in Use*. Su objetivo fue determinar las formas y niveles de las preguntas de comprensión y la relación entre la forma y el nivel. El estudio encontró que en ambos libros hay cuatro formas de preguntas de comprensión (pregunta-Q, pregunta polar, de opción múltiple y evaluación de la verdad). Además, se verificó que las formas simples de comprensión lectora son más dominantes en *Look Ahead* que en *English Texts in Use*. En cambio, las preguntas críticas (evaluación de la verdad) se incluyen en el segundo libro, pero no en el primero. En ambos libros de texto también se hallaron cuatro niveles de comprensión, según la taxonomía de Barret (literal, inferencial, de evaluación y de apreciación). Las preguntas de evaluación y de apreciación son más dominantes en *English Texts in Use*. Las diferentes formas se relacionan con los cuatro niveles de comprensión.

De manera similar, la investigación de Muliasari (2014), en Indonesia, busca los tipos de preguntas de comprensión en el libro de texto *Bright* para alumnos del séptimo grado de educación secundaria (12 años). El resultado muestra que hay cinco tipos de preguntas: literales (64,64 %), de reorganización o reinterpretación, de inferencia, de evaluación (15,15 %) y de respuesta personal (4,04 %), con una alta predominancia de la comprensión literal.

En esta misma línea, Freeman (2014) investigó sobre los tipos de preguntas y tareas que acompañan a los textos de lectura en los libros de texto de inglés como lengua extranjera. A partir de la identificación de los tipos de preguntas creó una taxonomía de dos niveles: el primero incluye las preguntas de pre-lectura y se compone de cinco tipos diferentes, y el

segundo incluye la comprensión después de la lectura y ocho tipos de pregunta agrupadas en tres categorías: contenido, lenguaje y efectos. La investigación se realizó con cuatro series de libros de texto de nivel intermedio: *Cutting Edge*, *English File*, *Headway* e *Inside Out*. Los resultados muestran una alta presencia de preguntas de orden inferior; pero hay una proporción considerable de preguntas que promueven el pensamiento de orden superior y las habilidades lingüísticas. Además, se reveló que los tipos de preguntas de comprensión más utilizados son aquellos que requieren la comprensión inferencial, aunque cada serie posee sus propias preferencias. El trabajo se complementó con entrevistas semiestructuradas a autores y editores de los libros de texto. Ello ha permitido describir los enfoques y prioridades en la selección de habilidades de lectura en los libros de texto.

Margana y Widyanoro (2017), en Indonesia, investigaron sobre el papel de libros de texto de inglés en la mejora de las habilidades de pensamiento de orden superior, en la educación secundaria superior. La investigación involucró 14 profesores de inglés y 320 estudiantes de escuelas secundarias. El análisis se desarrolló en base a encuestas, entrevistas y revisión de los libros de texto siguiendo un método descriptivo cualitativo. Los resultados muestran que, según los encuestados, los libros de texto de inglés activan sus habilidades de pensamiento de orden superior. Además, se señala que los libros de texto en inglés podrían facilitar a los estudiantes mejorar sus habilidades de pensamiento crítico. Sugiere que los profesores de inglés deben preocuparse por la selección de libros de textos apropiados y desafiantes que puedan ayudar a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos.

Finalmente, está el estudio de Klanawong (2017). Este trabajo busca relacionar las preguntas de lectura en las pruebas nacionales y en los libros de texto de inglés en las escuelas tailandesas. Para este propósito, se adaptó la taxonomía de Barret. Los resultados indican que la comprensión inferencial es la dominante en las pruebas, pero la comprensión literal es la dominante en los libros de texto. Sin embargo, en ambos contextos se manifiestan de manera similar las preguntas de orden superior (evaluación y valoración). El estudio sugiere que el diseño de las pruebas y los libros de texto deben ser revisados para reflejar la eficacia del plan de estudios y el aprendizaje, lo que posiblemente mejoraría los resultados de las pruebas nacionales.

Por lo revisado hasta ahora, se percibe que gran parte de las investigaciones sobre los libros de textos fueron objeto de análisis desde una perspectiva psicolingüística, pero raramente desde la perspectiva de los Estudios del Discurso o los Nuevos Estudios de Literacidad. No hemos encontrado estudios específicos con este enfoque sobre las preguntas de comprensión de lectura (o evaluación de la comprensión).

Algunas investigaciones con textos escolares, desde la mirada de la literacidad crítica, fueron realizadas por el grupo de investigación Gr@el, en la Universidad Pompeu Fabra, sobre los *Libros de texto y perspectiva crítica* (Aliagas, Martí y López Ferrero, 2008). En la primera etapa realizaron una exploración sobre la concepción de la lectura y el lector en los libros de texto de la ESO y el bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cataluña y cómo estas concepciones se plantean en las actividades de lectura. Si bien no se analizaron la cantidad, estructura y contenidos de las preguntas, comprobaron que la lectura crítica sigue siendo un

objetivo pedagógico poco articulado, y en los manuales de 1° de ESO el planteamiento de la lectura crítica es casi inexistente. En la segunda etapa de la investigación (López, Aliagas, Martí y Aravena, 2008), después de analizar los manuales verificaron el uso que el profesorado hace de las actividades de lectura en las aulas. Observaron ocho sesiones de clases y confirmaron que los profesores en primero de ESO siguen las propuestas de lectura de los libros de texto; en cambio, en el bachillerato los docentes buscaban a veces textos de otras fuentes más cercanas a los intereses de los estudiantes.

En esta misma línea, Boutte (2002) estudia la lectura infantil desde el enfoque social de la literacidad crítica. Él deconstruye la idea de que los mensajes en los libros infantiles son sencillos y neutros. Demuestra que el libro más simple dirigido a niños está cargado de ideologías; el niño al entrar en contacto con la literatura infantil (libros de texto) se enfrenta a una relación de poder entre el autor y el lector. La ideología del autor está presente. El autor de un libro de texto, al seleccionar qué obras entran el contenido y qué obras se excluyen, está inevitablemente influido por sus perspectivas personales y suposiciones (Harris, 1999). Las ideologías del autor (ya sea consciente o inconscientemente, abierta o encubiertamente) se reflejan en el texto. De igual forma en un texto literario estará presente la ideología del autor en los personajes, la naturaleza de los conflictos, los héroes y villanos que representan, etc. En consecuencia, Boutte propone utilizar la literacidad crítica para que los niños puedan hacer preguntas, tomar riesgos y actuar, en lugar de aceptar pasivamente lo que dice el maestro o el libro de texto.

Otra disciplina relacionada con la literacidad crítica, y fuente de esta, es el Análisis Crítico del Discurso (o Estudios Críticos del Discurso). Desde esta perspectiva se han realizado diversas investigaciones con los libros de texto, como las de van Dijk (2003, 2008, 2009a, 2009b y 2016), Tinggaard (2015), Marmer y Ziai (2015), Soler (2009), Atienza (2007), Garrido (2007), Zárate (2011), entre otros.

Si bien, aún no hay investigaciones desde el ACD que tengan como corpus de estudio las preguntas de comprensión planteadas en los libros de texto, sí hay un conjunto de investigaciones sobre los libros de texto en general. Dentro de este universo, por ejemplo, Soler (2009) demuestra cómo los discursos se legitiman en las escuelas a través de los textos escolares (Ciencias Sociales), como instrumentos de exclusión y segregación en perjuicio de las sociedades afrocolombianas e indígenas. Los manuales del Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana incluyen en las identidades nacionales de Colombia sólo una parte de la población: los blancos y mestizos, y excluyen a los grupos afrodescendientes e indígenas, utilizando estrategias argumentativas como la naturalización de la acción social y la omisión de los agentes. Por su parte, en Chile, Garrido (2007) demuestra cómo se construyó la memoria histórica racista en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico (1981-1994), a través de los contenidos y el currículum oficial que proviene de la raza blanca-española y se asume implícitamente que es superior a otras razas como el mapuche, aymará, selk'nam, rapanui, kawésqar, porque se asocia lo negativo al indígena y lo positivo al español.

Por un lado, los libros de texto transmiten determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del mundo; transmiten ideologías, como refiere Atienza (2007) en su trabajo

sobre *Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales*. Para identificar las ideologías subyacentes, la investigadora recurrió a varias unidades de análisis: léxico, modalizadores, sintagmas nominales, sintaxis y conectores. Por otro lado, estos manuales son medios que construyen identidades, son constructores simbólicos de la nación como comprobó Olivares (2007) en los textos escolares de los años 1980 y 1990 en Chile. Según la autora, son “productos bajo vigilancia” que responden a imperativos y exigencias de orden científico, pedagógico, cultural, económico.

Entre los estudios más recientes, Tinggaard (2015) se centra en el libro de texto como un documento de gran alcance para establecer y mantener los discursos dominantes. El autor analiza cuatro libros de texto para la enseñanza de la comunicación en los colegios secundarios superiores en Dinamarca. Proporciona ejemplos de cómo el dominio del Estado es muy poderoso e influye en la construcción de los contenidos de los libros de texto en la escuela secundaria superior. Concluye que el libro de texto es un reflejo de los discursos dominantes.

Por su parte, Marmer y Ziai (2015) analizan los libros de texto de Ciencias Sociales de uso común en las escuelas secundarias (12-18 años) en Alemania. El análisis muestra que el “mundo en desarrollo”, África en particular, se construye discursivamente como inferior, como una antítesis de Occidente, y que carece de historia y progreso. La construcción se basa esencialmente en los criterios del racismo colonial. El análisis revela cómo las reproducciones racistas están incrustadas en las representaciones y explicaciones de las desigualdades globales. Por ejemplo, se representa a los bebés de color como una amenaza para la supervivencia del planeta. Además, se describe como pueblos sin historia y que la idea de progreso se introdujo con el colonialismo. Los libros de texto yuxtaponen la antítesis, blancos iluminados y la gente de color ignorante.

Como se percibe, hay un conjunto de investigaciones que aborda la formulación de preguntas en los libros de texto. Estas buscan averiguar generalmente el cumplimiento de los objetivos pedagógicos planteados, basados en los niveles cognitivos planteados por Bloom o los niveles de lectura establecidos por Barret en la década de 1970. Dentro de estos análisis también se alude a las preguntas de comprensión crítica, aunque no siempre con la misma denominación. En conjunto, ninguna de estas investigaciones se centra exclusivamente en las preguntas de comprensión crítica.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS DE LA LECTURA CRÍTICA

2.1. Introducción

Hoy la lectura crítica constituye una necesidad social porque contribuye al fortalecimiento de la democracia y al ejercicio de la ciudadanía. Ser crítico en una sociedad globalizada del siglo XXI significa entender los elementos y el funcionamiento de las relaciones sociales, políticas y culturales; permanecer atento a los cambios de la realidad; ser sensible a los problemas y las contradicciones sociales; ser tolerante ante concepciones y pensamientos de diversas culturas y tradiciones; y, por su puesto, refutar cualquier procedimiento dogmático.

Desde la antigüedad la criticidad estuvo vinculada con el pensamiento crítico. Además, en el transcurso de la historia, en la medida en que se desarrollaban diversas disciplinas y ciencias, el pensamiento crítico fue tomando posición al interior de estas. En la filosofía, se reorienta como la teoría social crítica, con importantes desarrollos en la educación, la pedagogía crítica. Esta aplica los principios de la teoría social crítica y asume la tarea de examinar cómo las escuelas reproducen la desigualdad y la justicia. La pedagogía crítica rechaza la acumulación de conocimientos en la mente del estudiante y tiene como objetivo liberarlos de las aulas, pues se piensa que en ellas el maestro tradicionalmente debe transferir conocimientos a los estudiantes, mientras estos reciben y aceptan la información pasivamente sin el derecho de cuestionar la autenticidad y la veracidad de ese conocimiento.

El enfoque bancario de la educación, como lo denomina Freire (1975), dificulta a los alumnos pensar críticamente porque asumen un rol pasivo y receptivo; incluso construyendo los conocimientos de manera significativa, como plantean los constructivistas, no se garantiza, en absoluto, la capacidad crítica. En esta perspectiva, la relación de pasividad entre el docente y el aprendiz configura un espacio de reproducción social. Esta pasividad de los alumnos en aula más tarde, cuando sean mayores, se reproducirá en la sociedad. Ello concuerda con los intereses de las clases dominantes y conservadoras de mantener el *status-quo*.

En este contexto, la lectura crítica es un componente fundamental no solo de la pedagogía crítica, sino de la educación en el siglo XXI. Es una necesidad social. Algunos países, como Australia, han incorporado en sus planes de estudios y currículos la lectura crítica de manera explícita, sobre todo en los programas de lengua. En otros países, también se reconoce su importancia y paulatinamente se ha ido introduciendo la lectura crítica, aunque las concepciones sobre esta varíen de un país a otro y continúe como uno de los aspectos relegados en los currículos escolares y los libros de texto.

2.2. Perspectivas sobre la lectura: enfoques y concepciones

No existe una única manera de concebir la lectura ni una única manera de leer. Las prácticas de lectura han ido cambiando y evolucionando en el tiempo, sobre todo, con las nuevas tecnologías. Hoy no se lee como antes. La lectura se ha diversificado y democratizado. Leer es más complejo que antes. Los lectores no son sujetos aislados, pues pertenecen a una comunidad; por tanto, no leen bajo el mismo sentido ni de la misma manera. El texto y el lector están situados. Cada lector pertenece a una cultura, un grupo y posee un conjunto de saberes socialmente construidos que constituyen su *background*. Al mismo tiempo en su interacción social construye sus esquemas mentales; entonces, sus acciones, pensamientos e interpretaciones actuarán en función de estos conocimientos y modelos mentales.

Además, hoy la lectura no se reduce a decodificar el texto y descifrar su significado, ni a la representación cognitiva del texto en la mente del lector. Esta cumple una función social, pues utilizamos en la vida cotidiana en tanto realizamos actividades. Por tanto, es una práctica social. En este sentido, no todos tenemos la misma concepción sobre la lectura. Shuy (1977) distinguía tres enfoques de lectura: lingüística, psicológica y sociológica.

De modo similar, Gray (1960, citado en Alderson, 2000) distinguía tres formas de lectura: leer las líneas, leer entre líneas y leer más allá de las líneas. Para este autor, la primera se refería al significado literal del texto, la segunda a los significados inferidos y la tercera a la evaluación crítica del texto.

Las miradas de Shuy (1997) y Gray (1960) más tarde fueron confirmadas por Cassany (2006). La perspectiva lingüística de la lectura enfatiza el texto, es decir, leer las líneas; en cambio desde la perspectiva psicológica, hay un énfasis en las inferencias o leer entre líneas; y desde una mirada sociológica, que implica una lectura más contextualizada y crítica, concuerda con leer más allá de las líneas.

Como se percibe, las primeras concepciones sobre la lectura eran vistas como una actividad de decodificación; es decir, el lector debía descifrar los códigos escritos por el autor. Pero cuando se lee no solo se obtiene el mensaje codificado del escritor, sino que se reconstruye y es posible obtener un sentido diferente del que propuso el autor, porque lector y el autor no necesariamente tienen una suposición común ni poseen el mismo *common ground*.

En este sentido, el proceso de lectura es diferente para diferentes lectores, en diferentes textos, en diferentes momentos y con diferentes propósitos (Alderson, 2000). La razón de

esta variación es que los lectores difieren en cuanto a su esquema o conocimientos del mundo y que el autor puede presuponer muchos puntos que los lectores no compartan.

A partir de estas consideraciones, Cassany (2006 y 2009) distingue tres puntos de vista sobre la lectura, sobre el criterio de la comprensión del significado: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

a. La concepción lingüística. Concibe a la lectura básicamente como una decodificación. Es una concepción tradicional de la lectura, en la que se pensaba que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. El significado del texto es único, estable y objetivo. Por tanto, se asume que diferentes lectores de un texto deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado. A este enfoque responden, por ejemplo, los test tradicionales de lectura. En este modelo de lectura no importan los contextos del texto ni del lector; lo importante es que se llegue a resultados únicos y mecánicos. En esta perspectiva, también la lectura se vincula con el aprendizaje mecánico, compatible con la concepción positivista de la ciencia. Las prácticas escolares de lectura en el aula, sobre todo, se reducen a lecturas orales que cuidan una correcta entonación en base a los signos de puntuación. En este modelo, la biblioteca es un lugar de castigo para el estudiante, al que debe ir cuando comete una falta.

La comprensión, en este modelo, se entiende a menudo como una memorización de los contenidos del texto y como una repetición de los mismos. Por ello, basta la comprensión literal.

b. La concepción cognitiva. Basada en investigaciones psicolingüísticas, concibe la lectura como una construcción de significados, resultado de la interacción entre los saberes del lector y del texto. Es un proceso constructivo e inferencial, caracterizado por la formulación y comprobación de hipótesis acerca del texto. El significado no reside en las palabras ni en el texto, sino en el lector, quien reconstruye la información del texto activamente acomodándola a su conocimiento del mundo (Kintsch y van Dick, 1983; Kintsch y Mangalath, 2011; Parodi, 2005; Cassany, Luna y Sanz, 2005; Solé, 1996; Vidal-Abarca, 2009). Desde esta perspectiva, existen un conjunto de investigaciones basadas en experimentos con grupos de lectores para descubrir cómo se comprende, qué procesos cognitivos intervienen en la comprensión, qué pasa en la mente mientras se lee, etc. De esta forma, la comprensión se concibe como un proceso complejo que tiene diversas etapas y niveles (sobre todo mentales) que se va construyendo gracias a los conocimientos previos del lector y a la información del texto. Desde esta concepción, se realizan diversos estudios sobre las formas y tipologías de inferencias que el lector elabora cuando lee un texto. Actualmente, los modelos de evaluación de PISA, LLECE, PIRCE y otras evaluaciones internacionales sientan sus bases en este modelo.

El modelo cognitivista de lectura se fundamenta en la teoría cognitiva de la psicología y del lenguaje. El modelo está centrado en la mente del lector (procesos mentales internos), que al interactuar con el texto construye significados. Esta interacción fue analizada entre los años sesenta y setenta por Kenneth Goodman (1967) y Frank Smith (1978), enfatizando el papel del lector y sus conocimientos previos en el proceso de lectura y

comprensión. Más tarde, surge el Modelo Transaccional (Rosenblatt, 1993) que sostiene que el significado no está en el texto ni el lector, sino que se crea cuando el lector y el autor ‘se encuentran’ en el texto, es decir, cuando el lector puede ir más allá de los conocimientos previos.

En este modelo surge el concepto de *lector activo*. Se reconoce el mundo interno del lector y sus habilidades cognitivas y metacognitivas. Sobre estos temas hay una gran variedad de estudios y bibliografía que no cabe detallar aquí.

En esta concepción también cobran mayor fuerza los procesos de intervención pedagógica centrados en las estrategias de lectura. Esta intervención involucra los procedimientos, técnicas, métodos, destrezas y habilidades orientados a la comprensión significativa del texto. Estas estrategias tienen un orden cognitivo (Solé, 1996).

c. La concepción sociocultural. Esta concepción no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector. Su visión es más amplia que la perspectiva cognitiva anterior y sostiene que el significado se construye en la interacción social y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y cultural. Leer construye y es construido por el contexto.

Hay aspectos principales que lo distinguen de otros enfoques. Entre ellos, esta concepción sostiene que los conocimientos previos del lector (concepción cognitiva) tienen origen social y cultural; es decir, todos los conocimientos acumulados son productos de la práctica social. Un segundo aspecto es el énfasis que se otorga considerar que los discursos no son neutros, sobre todo, bajo la orientación de los Estudios Críticos del Discurso. También reconoce que los discursos están situados. Detrás del texto está el autor, que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y su discurso refleja esos puntos de vista.

Otro aspecto que caracteriza esta concepción es que lector y autor no son elementos aislados. Se considera que actúan en una comunidad y desarrollan una función social. Así, leer no es un acto solitario, sino solidario. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos e intenciones; además, cumplen roles determinados en la sociedad.

Para la orientación sociocultural, leer no es solo un proceso de decodificación lingüística o un proceso mental en el que se puede hacer inferencias. Leer es una práctica sociocultural que implica conocer el mundo cultural que rodea al autor, el género discursivo del texto y las funciones que desarrolla. Asimismo, fija su atención en cómo se dice (no solo en qué dice) y qué conocimientos disciplinares se necesitan para comprender el texto. Como sostiene Street, “They are all grounded in what I term as ‘social literacies’ approach that assumes reading and writing to be social practices that vary with context and use” (2009, p. 21). A estas prácticas de lectura y escritura, Cassany (2006) las denomina *literacidad*, traducción del inglés *literacy*, motivo de estudio desde hace muchos años atrás en esta lengua.

Desde esta perspectiva, la lectura y escritura (literacidad) también se configuran como símbolos de poder. A través de ellas se puede ejercer la ideología, el poder y la dominación de un grupo social sobre otro o de una cultura sobre otra.

La mirada con que abordamos el estudio de las preguntas, en los libros de texto de educación secundaria en el Perú, se encuentra en el marco de la perspectiva sociocultural de la lectura. Una de las disciplinas que se desprende de este enfoque es la *literacidad crítica*, base teórica de esta investigación. Esta perspectiva, además, se encuentra dentro del marco general y filosófico de la teoría social crítica.

Estas tres perspectivas de lectura están estrechamente relacionadas con los enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La concepción lingüística de la lectura se relaciona con el enfoque conductista en el que la lectura está basada en el dominio del código y el docente asigna una “calificación”, una “nota” a partir de la cantidad de errores que demuestra el estudiante en cada pregunta formulada. Los errores en este enfoque se penalizan a partir del supuesto de que todos los estudiantes son iguales.

La concepción psicolingüística de la lectura se relaciona con el enfoque cognitivo en el que se evalúa los conocimientos y las comprensiones construidos por los alumnos, generalmente, a través de una prueba de lápiz y papel. En esta concepción, la criticidad se concibe como un producto mental; por ello, se recurre a las taxonomías cognitivas, como las de Barret (1972).

Finalmente, la concepción sociocultural de la lectura comparte gran parte de sus planteamientos con el enfoque ecológico de la evaluación. Este enfoque no niega los aportes de la psicología cognitiva y el constructivismo como marco explicativo del aprendizaje y de la evaluación. Su planteamiento parte de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades. La escuela se interpreta como un ecosistema social humano, ya que expresa en realidad un complejo entramado de elementos constituido por población, ambiente, interrelaciones y tecnología, además de las relaciones organizativas que la configuran y la determinan como tal. De esta manera, el aula de clase se convierte en un espacio en el que los participantes construyen el significado en muchas situaciones, las cuales están en continua revisión y renegociación. El modelo evaluativo está centrado en la cotidianidad. El modelo ecológico rechaza los criterios formales y abstractos de evaluación, así como la evaluación como control, ya que significa la reproducción del sistema social. La evaluación es un proceso de negociación entre el evaluador y el evaluado durante el proceso de participación. Esta negociación implica definir “qué” y “para qué” se evalúa. La evaluación es cualitativa y se recopila la mayor cantidad de información posible de desempeños críticos, pero como algo natural que forma parte de las actividades ordinarias de clase, y no como una actividad especial, a la que se denomina *examen*. La devolución de resultados se realiza mediante descripciones y narraciones de manera global y comprensiva de lo que ocurre en una situación de aprendizaje en el contexto en que se desarrolla.

2.3. Génesis de la lectura crítica

2.3.1. El enfoque crítico y la lectura crítica

El término *crítico* de modo convencional hace referencia a una forma de actitud frente a un hecho, un fenómeno o una acción. La crítica implica tomar distancia respecto de la información, ubicarla en un marco social, adoptar una postura personal al respecto y construir una respuesta. La noción de *crítica* no es unívoca. Desde la concepción marxista se entiende principalmente como una acción sociopolítica; en cambio, desde la teoría literaria, la crítica se vincula con las múltiples interpretaciones del texto. En la filosofía, la Escuela de Frankfurt (M. Horkheimer, T. Adorno, H. Marcuse, entre otros) tuvo mayor influencia en las disciplinas; con ella surge el pensamiento crítico social o la teoría crítica social. Esta escuela rechaza toda forma de dominación, injusticia, abuso del poder, desigualdad social y cultural. Surgió como una reacción frente al pensamiento positivista que influyó en las investigaciones durante mucho tiempo. En esta línea de pensamiento aportaron también más adelante G. Habermas, M. Foucault y J. Derrida en Europa, al concebir la criticidad como un instrumento fundamental para ejercer el poder. Asimismo, Paulo Freire y las Teorías Decoloniales, en Sudamérica.

Hoy el adjetivo *crítico* acompaña a diversas disciplinas: pedagogía, filosofía, lingüística, literacidad, antropología, epistemología, etc., pero no siempre se usa con el mismo significado. En cada disciplina y en cada momento se ha usado con significados diferentes. En los estudios de literacidad este término fue propuesto en los años sesenta por Paulo Freire. Este pedagogo brasileño formuló la idea de que los analfabetos son víctimas y no responsables de su condición, que la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir el *statu quo* y que el acceso a la literacidad puede ser una herramienta de liberación o *empoderamiento* de los mismos. Al aprender a leer y escribir, los sujetos obtienen poder (se “empoderan”) y pueden transformar la realidad injusta que les rodea. De esta forma, se configura la consolidación teórica de la literacidad crítica. A ello también contribuyó la teoría sistémico-funcional de M.A.K. Halliday (2013 [1978]), que establece un paralelismo entre la estructura del uso lingüístico (el registro, las funciones del lenguaje) y la organización social.

La Escuela de Frankfurt también influyó en el surgimiento del Análisis Crítico del Discurso o Estudios Críticos del Discurso (Teun van Dijk, Ruth Wodak, N. Fairclough, M. Meyer, Luisa Martín Rojo, entre otros), disciplina comprometida en favor de los grupos dominados de la sociedad. Según van Dijk (2009b), los investigadores de los ECD reconocen los compromisos y la posición de sus propias investigaciones en la sociedad. Entre sus líneas de investigación están el racismo, el género sexual, la política, el poder y, ahora, el conocimiento, siempre con relación al discurso. El Análisis Crítico del Discurso propone el uso de la teoría lingüística para analizar los discursos de los grupos dominantes para desenmascarar las desigualdades sociales.

Aunque no resulta fácil precisar las características de la perspectiva crítica, según van Dijk (2009b) por lo menos debe satisfacer ciertos criterios:

- Las relaciones de dominación se estudian primariamente desde la perspectiva del interés del grupo dominado y a favor de éste.
- Las experiencias de los grupos dominados se emplean además como prueba para evaluar el discurso dominante.
- El estudio puede mostrar que las acciones discursivas del grupo dominante son ilegítimas.
- Pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coincidan con los intereses de los grupos dominados.

Nuestro estudio se ubica dentro de este marco general del enfoque crítico. Desde luego, no es neutral porque responde a un proyecto social comprometido y orientado a promover la conciencia crítica a través de la lectura.

Los estudios sobre la lectura crítica, hasta antes del surgimiento de la literacidad crítica, no asentaban sus bases en la teoría crítica. La lectura crítica estuvo más vinculada con las habilidades superiores planteadas desde la psicología por las teorías conductistas o por trabajos con un gran impacto educativo, como por ejemplo la taxonomía de aprendizaje de Bloom.

2.3.2. El pensamiento crítico y la lectura crítica

El pensamiento crítico históricamente se remite a los trabajos en la Grecia antigua (Sócrates, Platón y Aristóteles) y está vinculado con la filosofía antigua, principalmente con la lógica, la retórica y la dialéctica. Más tarde emerge el pensamiento crítico social de Marx, que se desarrolla durante el siglo XX. En la pedagogía, es Lipman (1988) quien propone un estudio de la formación de ciudadanos en una sociedad democrática, entendiendo que un ciudadano responsable es aquél capaz de pensar críticamente. Asimismo, Paul (1992) reconoce que para interpretar correctamente un texto es necesario que el alumno lector identifique las ideologías o las intenciones particulares implicadas en el mismo y para eso debe cuestionar lo que se relata o lee.

En marcos generales, el pensamiento crítico es definido como un proceso activo, persistente y minucioso que implica un impacto considerable sobre algo o alguien (Fisher, 2008). Como señala Furedy y Furedy (1985), el pensamiento crítico abarca habilidades cognitivas como identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas y deducir conclusiones. Estas habilidades fueron transferidas a la lectura crítica. También Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico:

- analizar los argumentos
- formular las preguntas de aclaración y responderlas
- juzgar la credibilidad de una fuente
- observar y juzgar los informes derivados de la observación

- deducir y juzgar las deducciones
- inducir y juzgar las inducciones
- emitir juicios de valor
- definir los términos y juzgar definiciones
- identificar los supuestos
- decidir una acción a seguir e interactuar con los demás
- integrar disposiciones con otras
- proceder de manera ordenada en cada situación
- ser sensible a los sentimientos
- emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión
- presentar en forma oral y escrita.

La mayoría de los autores coincide en señalar que el pensamiento se entiende como una habilidad cognitiva y reflexiva. Lipman (1998) añade, además, que lo crítico incluye también un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Las inferencias también las incluyen dentro del pensamiento crítico.

En esta perspectiva, pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas). Se sustenta en la psicología cognitiva y concuerda con el enfoque cognitivo de la lectura, cuyo procesamiento es sobre todo lineal (transferencia del texto a la mente).

Uno de los primeros autores en conectar el pensamiento crítico con la lectura fue Lipman (1988, 1998). Este autor señala que la comprensión lectora se basa principalmente en habilidades de razonamiento formal, inferencial-deductivo y de razonamiento analógico, que se relacionan con la adquisición de significado. Así, Paul (1992) divide las estrategias del pensamiento crítico en tres tipos:

- *Estrategias afectivas*: pensar independientemente, desarrollar ideas sobre egocentricidad y sociocentricidad, ejercitar la equidad, explorar pensamientos que subyacen a sentimientos, desarrollar la humildad intelectual, el coraje, la integridad y la perseverancia intelectual.
- *Habilidades cognitivas macro*: comparar situaciones análogas; desarrollar la propia perspectiva; clarificar causas, conclusiones y creencias; analizar el significado de las palabras o frases; evaluar la credibilidad de las fuentes de información; cuestionar profundamente; analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías; generar o evaluar soluciones; analizar o evaluar acciones y políticas; leer críticamente; escuchar críticamente y hacer conexiones interdisciplinarias; razonar dialógica y dialécticamente.
- *Habilidades cognitivas micro*: comparar y contrastar ideales con la práctica actual; pensar sobre el pensamiento; notar diferencias y similitudes significativas; evaluar supuestos; marcar inferencias plausibles, predicciones o interpretaciones; evaluar evidencias y suponer hechos; reconocer contradicciones explorando implicaciones y consecuencias.

De esta forma, el pensamiento crítico constituye un marco de referencia para la lectura crítica. Desde sus orígenes este enfoque crítico estuvo fundado en la cognición.

2.3.3. Análisis Crítico del Discurso y lectura crítica

El Análisis Crítico del Discurso (o Estudios Críticos del Discurso) surge bajo la influencia de la Escuela de Frankfurt. Estudia el lenguaje como una práctica social circunscrito a un contexto (Fairclough y Wodak, 1997). Se propone investigar las relaciones de dominación, de discriminación, de poder y de control; es decir, investiga de forma crítica la desigualdad social expresada mediante los usos del lenguaje. Van Dijk (2009b) precisa que el objeto de estudio es la reproducción discursiva del abuso de poder y de la desigualdad social. En esta línea se inscriben investigadores como Teun van Dijk, Ruth Wodak, Norman Fairclough, Michael Meyer, Luisa Martín Rojo, entre otros.

Esta línea de investigación concibe al discurso como una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado (Calsamiglia y Tusón, 2007) y su orientación está comprometida en favor de los grupos dominados de la sociedad. Como dice van Dijk (2009b), los investigadores de los ECD reconocen los compromisos y la posición de su propia investigación en la sociedad y reflexionan sobre ellos.

Van Dijk (2009b) aclara que el Análisis Crítico del Discurso (ACD, en adelante) no es un método sino una esfera de la práctica académica. Los investigadores del ACD pueden usar diferentes métodos de estudio según sus objetivos de investigación, la naturaleza de los datos estudiados, los intereses y requisitos del investigador y otros parámetros del contexto de indagación. Así, por ejemplo, se pueden estudiar las estructuras y estrategias del texto a partir del análisis gramatical (fonológico, sintáctico, léxico, semántico), del análisis pragmático de los actos del habla y los actos comunicativos, del análisis retórico o estilístico, del análisis de los formatos globales y otras estructuras específicas de los géneros discursivos (relatos, noticias, debates parlamentarios, conferencias o anuncios publicitarios, entre muchos otros.) o del análisis semiótico de los sonidos, las imágenes y las demás propiedades multimodales del discurso y la interacción.

El ACD también requiere un análisis teórico detallado. Por ejemplo, observar cómo se relacionan una entonación específica, un pronombre, un título destacado, un tema determinado, un elemento léxico, una metáfora, un color o un ángulo de toma de la cámara, etc. con algo tan abstracto y general como son las relaciones de poder que se dan en una sociedad. Es decir, el ACD estudia cómo se relacionan las estructuras del discurso a nivel micro con las estructuras sociales de nivel macro (Van Dijk, 2009b).

En suma, el ACD investiga cómo el uso del poder se produce y reproduce en el texto. Su estudio da prioridad los grupos e instituciones dominantes y a la forma en la que éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio del uso del lenguaje y de las diferentes formas de comunicación. Asimismo, centra su atención en la forma cómo los grupos dominados resisten o se oponen discursivamente a dicha dominación.

Como podemos ver, el ACD es una forma de hacer lectura crítica. Implica una lectura crítica sistemática y profunda, y con toda probabilidad, aplicable en la enseñanza de la lectura. Catherine Wallace (2003) aboga por la lectura crítica que se basa en el ACD. Como

aplicación pedagógica, según la autora, implica entender la forma cómo el lector (alumno) debe analizar el papel del lenguaje en la transmisión de un mensaje que puede ser ideológico. Esta autora introduce además la conciencia metacrítica para que el alumno desafíe su propia postura frente al texto y se aleje de sus propias interpretaciones. Asimismo, Tusón y Vera (2008), sostienen que el análisis del discurso constituye una base de recursos insustituible para que los alumnos descubran de qué manera la sintaxis, el léxico, la semántica, la prosodia o los elementos paraverbales y no verbales colaboran en la producción y reproducción de argumentos con los que se justifican situaciones y prácticas sociales injustas o discriminatorias. De esta manera, contribuye al desarrollo de una conciencia crítica.

Las ideologías en el discurso

Para Van Dijk (2003) las ideologías son creencias fundamentales que forman la base de las representaciones sociales de un grupo. Se representan en la memoria social como “esquemas de grupo” que definen su identidad. Son modelos mentales que se construyen en el marco de las relaciones sociales y que se comparten dentro de un grupo. De hecho, la producción del discurso hablado o escrito está influenciada por la ideología. De igual forma, cuando leemos o escuchamos información, adquirimos y modificamos las ideologías, y cuanto menor sea la perspectiva crítica que tengamos al leer, más influenciados devenimos ante las ideologías del autor.

Para detectar las marcas ideológicas del autor (del libro de texto, en nuestro caso) se puede recurrir al análisis lingüístico. Por ejemplo, la selección del vocabulario, las figuras retóricas, los modalizadores, los atenuadores, las estructuras sintácticas que por definición marcan el orden y la jerarquía de las palabras, frases y oraciones permiten detectar la ideología del autor, sus intenciones y propósitos.

Cabe aclarar que las ideologías no son innatas, sino aprendidas. Se aprenden y desaprenden, es decir, se modifican. Estas cambian de acuerdo con diversas circunstancias, prácticas sociales o contextos en los cuales los sujetos construyen las situaciones de comunicación.

2.3.4. Los Nuevos Estudios de Literacidad y la lectura crítica

Otro de nuestros referentes teóricos son los Nuevos Estudios de Literacidad (*The New Literacy Studies, NLS*), que constituyen un campo de investigación relativamente reciente. Estos se desarrollan desde una aproximación antropológica, principalmente la etnografía, para estudiar el comportamiento social y cultural a través de observaciones no estructuradas. Psicólogos socioculturales, lingüistas y antropólogos se han implicado en este trabajo. Los presupuestos básicos de los *New Literacy Studies* son que las prácticas de literacidad están socialmente imbricadas o situadas y que no pueden comprenderse en el aislamiento de los individuos. El segundo presupuesto que se deriva del primero es que el objeto de estudio de la literacidad son las literacidades en sus variadas situaciones sociales y no una abstracción irrealizada llamada “alfabetización”.

La literacidad (del latín *litteratus*, opuesto a *illetteratus*), en términos generales, se refiere a un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes vinculadas con las prácticas y usos concretos (eventos letrados) del discurso escrito: escribir, leer y comunicar en un contexto social e históricamente determinados. La teoría social de la literacidad considera que las prácticas de lectura y escritura no son neutras, sino ideológicas, cambiantes, múltiples y situadas. Tanto la escritura como la lectura provienen de una fuente, y esa fuente es, generalmente, generadora de poder. A través de ellas se clasifica, evalúa o margina a otros grupos sociales o culturales. Estas prácticas letradas se concretan a nivel individual y social. Barton, Hamilton e Ivanic (2000) consideran 6 puntos claves de la teoría social de la literacidad:

- La literacidad se entiende como un conjunto de prácticas sociales; estos se pueden inferir desde los eventos mediados por el texto escrito.
- Existen diferentes literacidades asociadas con distintos dominios de la vida.
- Las prácticas de literacidad tienen normas procedentes de las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de literacidad tienen un propósito más amplio y están integradas a objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- La literacidad está históricamente situada.
- La literacidad cambia y las nuevas prácticas se adquieren frecuentemente a través de procesos de aprendizaje informal.

Hoy la teoría social de la literacidad o socioliteracidad (Gee, 2003) constituye una nueva línea de investigación en lectura y escritura. Su enfoque es sociocultural e interdisciplinar, ya que confluyen en ella la antropología lingüística, la sociología, la sociolingüística, la pedagogía y la filosofía. Desde este enfoque, los actos de escribir y leer son prácticas culturales y sociales concretas, situados e ideológicos que ocurren en el marco de las relaciones de poder (Street, 1984; Cook-Gumperz, 2006; Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2005 [1996]). El soporte metodológico de los NLS se sustenta principalmente en la etnografía. Investigaciones en diferentes países del mundo han contribuido en esta perspectiva. En el Reino Unido, Barton y Hamilton (1998); en Estados Unidos, Collins y Blot (2003); en Sudáfrica, Prinsloo (2013); en Irán, Street (1984); en la India, Mukherjee y Vasanta (2003); en México, Kalman, (2003) y en el Perú, Zavala (2008).

¿Qué es nuevo en los Nuevos Estudios de Literacidad? Brian Street (2003, 1984) diferencia dos etapas: la literacidad “autónoma” y la literacidad “ideológica”. Los NLS representan una nueva orientación en el sentido que no está concentrado necesariamente en la adquisición de habilidades técnicas (literacidad autónoma), sino en la literacidad como una práctica social; esto implica el reconocimiento de múltiples literacidades o multiliteracidades. De esta forma, se diferencia el modelo de *literacidad ideológica* de la *autónoma*, así como se distingue entre *prácticas* y *eventos de literacidad* (Street, 1984).

Las literacidades se componen de un conjunto de prácticas letradas. Estas varían de una cultura a otra, de un contexto a otro. Están vinculadas con el individuo como ente social, con su conocimiento del mundo, con su identidad y su existencia. Sin embargo, las aplicaciones didácticas en el contexto de los NLS aún están por desarrollarse y pueden generar limitaciones y problemas, que obligarían a repensar y adaptar la inicial conceptualización de la literacidad.

En síntesis, el concepto de prácticas se deriva de los NLS y explora los usos sociales de la lectura y la escritura (las destrezas, tecnologías y conocimientos necesarios para leer y escribir). Asimismo, de las representaciones y concepciones que los sujetos poseen acerca de la escritura, inmersa en las relaciones de poder de quién lee y escribe, de qué se lee y escribe, de quién lo decide, de quién decide las convenciones normativas y de quién ejerce el poder a través de la lengua escrita.

El término *práctica* es central en los Nuevos Estudios de Literacidad y se usa en dos direcciones:

- Para referirse a lo observable, recolectable y/o documentable, específicamente detalles etnográficos de eventos de literacidad situados. Estos detalles involucran a la gente, a sus relaciones, propósitos, acciones, espacios, tiempos, circunstancias, sentimientos y recursos. El término *práctica* en este sentido contrasta y complementa al término *texto*.
- Para referirse al conocimiento de patrones culturales de conducta, con los cuales pueden generalizarse aspectos específicos desde la observación. El término *práctica*, en este sentido, incluye “prácticas textuales”, ciertos patrones que se utilizan para construir textos.

En este sentido, la literacidad se concibe como un conjunto de *prácticas sociales*, que podemos reconstruir a partir de los *hechos de escritura*. Estas prácticas, a su vez, están mediadas por los textos escritos. Para Lankshear y Knobel (2008), las personas leen y escriben de formas diferentes, de acuerdo con las distintas prácticas sociales. Estas formas diferentes de actuar con palabras constituyen un aspecto de las distintas maneras de ser personas y las diferentes formas y facetas de desarrollar su vida. Esto implica que es imposible separar los “elementos” de la lectura y la escritura de las prácticas sociales. Estos no se pueden tratar independientemente de los elementos “no textuales”, como los valores y los gestos, las acciones y los objetos, las herramientas y los espacios. Todos ellos son partes no sustraíbles de totalidades integradas. Los elementos de la literacidad no existen aparte de las prácticas sociales en las que se incluyen y en las que se adquieren. Por lo tanto, no pueden enseñarse ni aprenderse significativamente separados del resto de las prácticas.

Green (1988) sostiene que en la pedagogía de la literacidad hay que tener presente tres dimensiones: operacional, cultural y crítica.

- **La dimensión operacional** se centra en el aspecto lingüístico de la literacidad. Incluye, pero sin reducirse a ella, la competencia en el manejo de los instrumentos, procedimientos y técnicas necesarios para poder utilizar con destreza el sistema del lenguaje escrito. Supone ser capaz de leer y escribir en una serie de contextos de forma adecuada y suficiente.

- **La dimensión cultural** supone la competencia en el sistema de significados de una práctica social; es decir, se centra en la comprensión de los textos en relación con los contextos. Esto significa saber de qué tratan determinados contextos de práctica que contribuyen a que ciertas formas de leer y escribir resulten o no adecuadas.
- **La dimensión crítica** implica la conciencia de que todas las prácticas sociales y, por tanto, todas las literacidades se construyen en sociedad y son socialmente “selectivas”: incluyen algunas representaciones y clasificaciones (valores, finalidades, reglas, normas, perspectivas) y excluyen otras. Para participar con eficacia y productividad en cualquier práctica de literacidad, las personas deben socializar. Si las personas participan en una práctica letrada sin percatarse de su carácter socialmente construido y selectivo, y sin estar convencidas de que pueden actuar sobre ella y transformarla, difícilmente podrán desempeñar un papel activo en su modificación. La dimensión crítica de la literacidad es la base que permite garantizar que los individuos no solo puedan participar en alguna literacidad y crear significados en ella, sino que también puedan transformarla y producirla activamente de distintas maneras (Gee, 1999).

En este contexto, los NLS y la literacidad crítica están estrechamente relacionados, pero sus propuestas didácticas aún están en desarrollo.

2.3.5. Concepción de Freire sobre la lectura crítica

En el pensamiento freiriano, la lectura se aborda en el marco de una alfabetización liberadora. Está íntimamente ligada al criterio de verdad y objetividad en el proceso de conocimiento como transformación. En este sentido, el conocimiento y el criterio de verdad están determinados por la práctica social. Esta práctica social está inserta en una totalidad histórica.

Para Freire (2006 [1984]), el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto, al ser alcanzada de manera crítica, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. El contexto se configura como un elemento necesario para comprender esa relación entre el lenguaje y la realidad.

Para el pensamiento freireano aprender a leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva. Aprender a leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre tomar instancia de su práctica para conocerla críticamente. Desde esta perspectiva, la finalidad de la lectura es el análisis crítico de lo que significa el acto de leer el mundo.

Para Freire (2006 [1984]) el “sujeto lector” debe analizar el texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en relación con los precedentes y con los que lo siguen trabajando. Para aprovechar la lectura, el profesor debe problematizar situaciones:

“Es necesario que los textos sean en sí un desafío, y como tal sean tomados por los educandos y por el educador, para que dialógicamente, penetren en su comprensión. De ahí que jamás deban convertirse en “canciones de cuna” que, en lugar de despertar la conciencia crítica, la

adormecen. Las “clases de lectura”, en lugar de seguir la rutina normal que las caracteriza, deben ser verdaderos seminarios de lectura” (Freire, 2006 [1984]: 56-57).

Para Freire (2006 [1984]), leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. En este sentido el acto de leer implica una percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído. Además, la lectura se constituye como un acto político y un acto de conocimiento, y por ello como un acto creador. De esta forma, la lectura crítica se vincula con la lectura crítica de la realidad.

2.4. Visiones y concepciones sobre la lectura crítica

2.4.1. ¿Qué se entiende por lectura crítica?

La lectura crítica es una manera activa e integral de abordar la lectura. Es compleja porque en ella confluyen una serie de habilidades cognitivas y sociales. Leer críticamente, de modo general, implica alejarse del texto y dudar, evaluar o valorar el texto para formar sus propias opiniones sobre el contenido o la forma del texto.

Toda comprensión implica una construcción de significados en la mente del lector. Esta construcción es también social y situada porque el lector no es un individuo aislado, sino que está en permanente interacción con otros sujetos, en la medida que participa en diferentes actividades sociales.

Cassany (2011) establece estas diferencias entre las características de un lector crítico y no crítico.

Tabla 1. Diferencias entre lectura crítica y acrítica

Lector acrítico	Lector crítico
<ul style="list-style-type: none"> ● Busca el significado que es único y constante. ● Queda satisfecho con su interpretación personal. ● Lee igual todos los textos. ● Pone énfasis en el contenido. Busca las ideas principales. ● Presta atención a lo explícito, lo obvio. ● Queda satisfecho con una fuente única. ● Las citas son reproducciones fieles. ● Comprender exige creerse el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sabe que hay varios significados, que además son dinámicos, situados. ● Dialoga, busca interpretaciones sociales (negociadas, integradoras). ● Lee de manera diferente cada género. ● Pone énfasis en la ideología. Busca la intención, el punto de vista, el ejercicio del poder. ● Presta atención a lo implícito y lo escondido. ● Busca varias fuentes, contrasta. ● Las citas son interesadas; son voces que se incorporan (y hay otras que se silencian). ● Comprender y estar de acuerdo (con la ideología) son cosas diferentes.

En efecto, un lector no crítico podría leer un libro de Historia para aprender los hechos o los datos del pasado; en cambio, un lector crítico leería la misma obra para apreciar cómo se toman y seleccionan los hechos desde una perspectiva particular.

La lectura, tradicionalmente, se clasifica en tres grandes niveles de comprensión. El nivel *literal* que implica comprender lo que dice el texto y está explícitamente en él; el nivel *inferencial* que supone deducir a partir de lo que dice el texto y el nivel *crítico* que implica evaluar el texto y descubrir las intenciones y los propósitos del autor. Esta clasificación se ha propagado, sobre todo, en la cultura pedagógica.

Si bien es difícil distinguir los límites entre los diferentes tipos de comprensión, hay algunas características que distinguen la lectura crítica de las otras formas de comprensión:

1. Es una lectura compleja porque requiere de una comprensión previa sea literal o inferida.
2. Exige una postura personal frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).
3. Exige evaluar información y la solidez de la misma.
4. Implica reconocer propósitos, intereses e intenciones del autor.

Leer críticamente supone reflexionar, pensar sobre el texto, de operar sobre el texto, de examinar el contenido, el lenguaje y la estructura. Catherine Wallace (2009) propone cuatro principios de la lectura crítica:

- La lectura comienza antes de mirar la página. Se necesita recursos lingüísticos y culturales.
- La lectura no es monolítica. Varía. Los lectores asumen distintos roles, utilizan diferentes recursos, leen cosas diferentes, de diferentes formas para diferentes propósitos.
- La lectura es social.
- La lectura implica un análisis crítico. Uno de los propósitos principales que deben garantizarse es un nivel adecuado de desafío intelectual del lector.

Wallace (2003) afirma que la lectura crítica persigue los siguientes objetivos: facilitar la reflexión sobre el efecto de la elección del lenguaje; desarrollar capacidades conceptuales y críticas para ir más allá del texto y desarrollar un argumento convincente alrededor de él, y promover la comprensión de los supuestos y prácticas culturales. Para alcanzar estos objetivos, por un lado, la autora propone un conjunto de principios mencionados líneas arriba y, por otro, prerequisites teóricos y prácticos. Los prerequisites teóricos incluyen los presupuestos ideológicos que tienen los textos. Los textos tienen su propia historia y se relacionan entre sí intertextualmente. La interpretación de estos se negocia dentro de las comunidades del discurso, ya que la lectura misma es un proceso social. El prerequisite práctico anima a los alumnos y al docente a intervenir en el texto para perseguir la verdad en un diálogo abierto e igual. Este enfoque se adopta, obviamente, para hacer frente a la crítica del equilibrio de poder en el aula.

La lectura crítica, para Wallace (2003), se reduce a la reflexión sobre cinco cuestiones básicas: el tema del texto, la elección del tema, la forma en que se está escrito, las formas de cubrir el tema y la relación entre el escritor y el lector. Según la autora, el lector crítico debe poseer las siguientes características (Wallace, 2009):

1. Establecer un diálogo con el texto y alrededor del texto.
2. Descubrir las otras caras del significado.
3. Desafiar el texto (buscar razones y evidencia para hacerlo)

4. Revisar y repensar los textos.

La posición de Wallace (2009) sobre la lectura crítica tiene un giro hacia una visión social, aunque con cierta predominancia cognitiva. Para ella se trata de introducir la conciencia crítica en un sentido más amplio, de saber no solo qué leen, sino por qué leen lo que leen y en qué situaciones lo hacen. Para ello, es importante desarrollar algunas preguntas como: ¿quién produjo el texto?, ¿para quién o a quién está dirigido?, ¿por qué este texto ha sido producido?, ¿el tipo de texto es interesante o relevante para ti?, etc.

Por lo dicho hasta aquí, no hay una única forma de concebir la lectura crítica. Sin embargo, hay puntos generales de coincidencia. La evaluación del contenido, el análisis de los hechos, la identificación de posiciones sesgadas son algunos puntos en común que comparten diversos investigadores.

En la evaluación de la lectura crítica, el docente tendría que observar cómo el estudiante aborda el texto, qué cuestiona, qué acepta, qué critica, valora o evalúa. Observar, además, la relación entre el lector y el autor: si ambos dialogan sobre sus interpretaciones o si se fijan en el contexto.

2.4.2. Concepciones sobre lectura crítica

La lectura crítica tiene una larga tradición y, generalmente, estuvo vinculada con la pedagogía de la lectura, aunque con diferentes énfasis y matices. En diferentes épocas y contextos se ha concebido de distintos modos. En la línea de los tres enfoques o concepciones de lectura, expuestos más arriba, la lectura crítica también tiene lugar en cada uno de ellos.

De modo general, la lectura crítica se desarrolló bajo la influencia del pensamiento crítico. En este sentido, las habilidades del pensamiento crítico se transfieren a la lectura crítica y esta se concibe como el desarrollo del juicio crítico a partir de la lectura. La distinción de diferentes tipos de lectura crítica no se logró con nitidez hasta el surgimiento de la literacidad crítica. La distinción básica entre el pensamiento crítico y la literacidad crítica radica en que el primero fomenta el análisis de situaciones y argumentos que pueden tener relación con la condición social y humana, pero no demanda específicamente acción social. La literacidad crítica, en cambio, concordante con la pedagogía crítica, busca la justicia social, examina y promueve prácticas que tienen el potencial de transformar instituciones opresivas o relaciones sociales (Macknish, 2011).

Sin embargo, es difícil establecer parámetros rígidos o límites excluyentes. La lectura crítica se sirve del pensamiento crítico para desarrollar el juicio crítico, como una construcción mental, pero no se limita a ello. La lectura crítica, desde la literacidad crítica, admite que estas dos teorías (el pensamiento crítico y la literacidad crítica) podrían integrarse. Finalmente, ambos conceptos se alimentan unos a otros y comparten algunas preocupaciones comunes, pero a la vez difieren por su enfoque.

Hay estudios (Belet y Dal, 2010; Clarke y Whitney, 2009) en los que se puede observar que los términos “literacidad crítica” y “lectura crítica” se utilizan indistintamente para explicar la lectura como un proceso social, como una forma de empoderar a los lectores y como el

análisis de la relación entre poder e ideología en un texto. Sin embargo, esta indistinción también genera confusión acerca de las definiciones de estos términos. Por lo visto hasta ahora, la lectura crítica se entiende desde distintas perspectivas, no hay una concepción única sobre ella.

Cervetti, Damico y Pardeles (2001) distinguen dos perspectivas claramente diferenciadas sobre lectura crítica, como se demuestra en la tabla 2. La lectura crítica se basa en el humanismo liberal mientras que la literacidad crítica se basa en las teorías críticas. La tradición liberal-humanista basada en el pensamiento racional se sustenta en la noción de que la intención del escritor (o el significado) puede ser decodificada de forma “correcta” a partir del texto. Por lo tanto, según este enfoque, los lectores reconocen el propósito del autor, distinguen la opinión de un hecho, hacen inferencias, forman juicios, detectan dispositivos de propaganda en un texto. Sin embargo, la literacidad crítica es muy diferente. Desde esta perspectiva el conocimiento no es neutral; la realidad no se puede conocer con certeza. En consecuencia, un texto no puede ser entendido del mismo modo, ya que cultural e históricamente está situado. El objetivo último de la literacidad crítica es fomentar la conciencia crítica de los seres humanos y luchar por una sociedad más justa.

Tabla 2. Diferencias entre la lectura crítica liberal-humanista y literacidad crítica

Área	Lectura crítica	Literacidad crítica
Conocimiento (epistemología)	El conocimiento se adquiere mediante la experiencia sensorial del mundo o a través del pensamiento racional; se diferencian los hechos, inferencias y juicios del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad específica, y por lo tanto, es ideológico.
La realidad (ontología)	La realidad es cognoscible directamente y, por consiguiente, sirve como referente para la interpretación.	La realidad no puede ser conocida con certeza y no puede ser captada por el lenguaje; por lo tanto, la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede establecerse a nivel local.
Autoría	Detectar las intenciones del autor es la base de los niveles más altos de la interpretación textual.	El significado textual es siempre múltiple, situado cultural e históricamente y construido a través de las diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar habilidades de alto nivel de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

La lectura crítica liberal-humanista en esta clasificación coincide con las características de la concepción psicolingüística de la lectura. Es decir, su enfoque es predominantemente cognitivo. Cree que el mundo puede captarse través de los sentidos (realidad directamente cognoscible). Por ejemplo, puede hacer inferencias y juicios acerca de los significados. En cambio, la literacidad crítica implica una posición diferente. El significado textual se entiende en el contexto social, histórico, cultural y en las relaciones de poder, no sólo como el producto o la intención de un autor.

Además, la lectura es un medio para llegar a conocer el mundo y sobre todo un medio para la transformación social (Freire, 1975; McLaren, 1999). Su base filosófica, en parte, proviene de la teoría social crítica y considera como un instrumento de liberación para la construcción de un mundo más justo. Es “crítica” frente a las formas de dominación, ya que ciertos grupos han mantenido el control sobre la sociedad, las ideologías y las instituciones. Desde las teorías críticas estas desigualdades pueden ser reconstruidas, en parte, a través del lenguaje. También el postestructuralismo influyó sobre la literacidad crítica, dado que los textos no tienen ningún significado en sí mismos, sino se construyen sólo en relación con otros significados y prácticas dentro de los contextos sociopolíticos. Desde la perspectiva postestructuralista, los discursos no son naturales ni neutrales. El discurso está ligado a mantener un régimen desigual del poder (Lankshear y Knobel, 2008).

Sobre la base de la clasificación de Cervetti, Damico y Pardeles (2001), el grupo del proyecto OSDE (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*) en *Critical literacy in Global Citizenship Education* (2006) diferencia tres tipos de lectura crítica: lectura tradicional (crítica), lectura crítica y literacidad crítica. La siguiente tabla muestra las diferencias entre los tres tipos de lectura.

Tabla 3. Diferencias entre lectura tradicional, lectura crítica y literacidad crítica

Lectura tradicional	Lectura crítica	Literacidad crítica
<p>Tipos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto representa la verdad? • ¿Es un hecho o una opinión? • ¿Es sesgado o neutral? • ¿Está bien escrito? • ¿Quién es el autor y qué nivel de autoridad o legitimidad tiene? • ¿Qué dice el autor? 	<p>Tipos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el contexto? • ¿A quién va dirigido el texto? • ¿Cuál es el propósito del autor? • ¿Cuál es la posición del autor? • ¿Qué trata de decir el autor y cómo trata de convencer o manipular al lector? • ¿Qué afirmaciones no están justificadas? • ¿Por qué el texto ha sido escrito de esta manera? 	<p>Tipos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se puede interpretar esta afirmación en otros contextos? • ¿Qué suposiciones están detrás de los textos y qué implicancias tienen estas suposiciones? • ¿Qué factores estará influyendo en la comprensión del autor? • ¿Quién decide (lo que es real, lo que puede conocerse o qué se necesita hacer) en este contexto y en beneficio de quién? • ¿Cuáles son las limitaciones y contradicciones de esta perspectiva? • ¿Qué intereses podrían estar representados en esta declaración?
<p>Focus: el contenido, la autoridad y la legitimidad del autor y el texto.</p>	<p>Focus: el contexto, los objetivos y el estilo de la comunicación.</p>	<p>Focus: supuestos, producción de conocimiento, el poder, la representación y las consecuencias.</p>
<p>Estrategia: decodificación</p>	<p>Estrategia: interpretación</p>	<p>Estrategia: crítica</p>
<p>Objetivo: desarrollar la comprensión de los contenidos para establecer el valor de verdad del texto.</p>	<p>Objetivo: desarrollar la reflexión crítica (capacidad de percibir las intenciones y razones).</p>	<p>Objetivo: desarrollar la reflexividad (capacidad para percibir cómo los supuestos son construidos).</p>
<p>Lenguaje: es fijo, transparente y da acceso a la realidad.</p>	<p>Lenguaje: es fijo y traduce la realidad.</p>	<p>Lenguaje: es ideológico y construye la realidad.</p>

Realidad: existe y es fácilmente accesible a través de las percepciones sensoriales y el pensamiento objetivo.	Realidad: existe y es accesible, pero a menudo se traduce en representaciones falsas.	Realidad: existe, pero es difícil de acceder (en términos absolutos); solo tenemos representaciones parciales a partir del lenguaje.
Conocimiento: es universal, acumulativo y lineal. Distingue lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto; el hecho de la opinión, lo neutral de lo sesgado.	Conocimiento: interpretación falsa versus verdadera de la realidad.	Conocimiento: siempre parcial, dependiente del contexto (contingente), es complejo y dinámico.

A través del lenguaje construimos diferentes miradas para dar sentido al mundo. Estas miradas cambian a lo largo del tiempo. La lectura tradicional crítica está centrada en el contenido del texto y la criticidad se reduce a verificar si el autor tiene autoridad o legitimidad para escribir un texto. El lector puede establecer el valor de verdad del texto bajo el principio de que esta es única e invariable y es la “correcta”. Bajo este criterio de “corrección” se distingue lo bueno de lo malo, sobre la base de principios morales predominantes en una época determinada. Para comprender, desde esta perspectiva, es suficiente la decodificación del texto. Esta concepción coincide con el enfoque lingüístico de la lectura (Shuy, 1977; Cassany, 2006).

Por su parte, la lectura crítica reconoce el propósito del autor, el contexto y los estilos de comunicación. La criticidad se concibe como una reflexión, como una capacidad para percibir las intenciones y las razones por las que construyen los textos. Su tarea es distinguir entre lo verdadero y lo falso, lo que implica la evaluación de la información. Para comprender, el lector debe interpretar el texto. Esto supone una interacción entre el lector y el texto. Vista la lectura crítica de este modo, comparte características con la concepción psicolingüística de la lectura (Shuy, 1977; Cassany, 2006).

En cambio, la literacidad crítica (LC) enfatiza cómo se construyen los supuestos, cómo se produce el conocimiento, el poder, las representaciones y qué consecuencias puede generar en los lectores. Aquí el lenguaje no es neutral, sino ideológico. La criticidad se concibe como el desarrollo de la reflexividad, la capacidad para percibir cómo se construyen los supuestos. La comprensión es parcial y admite diversas interpretaciones desde diferentes contextos. Por lo tanto, estimula a los alumnos a “desnudar” o “deconstruir” los textos para descubrir supuestos, creencias o ideologías subyacentes y para entender cómo se construyen estas ideologías. Asimismo, supone reconocer sus implicaciones o efectos sociales. Así, la literacidad crítica comparte características del enfoque sociológico (Shuy, 1977) o sociocultural de lectura (Cassany, 2006).

2.5. Tipos de lectura crítica

Sobre la base de la clasificación de OSDE (2006), adaptado de Cervetti, Damico y Pardeles (2001), y de los tres enfoques de lectura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural (Shuy, 1977; Cassany 2006), distinguimos tres tipos de lectura crítica:

1. La lectura crítica tradicional que concuerda con el enfoque lingüístico de la lectura.

2. La lectura crítica cognitiva que comparte características con la perspectiva psicolingüística de la lectura. Se adiciona lo “cognitivo” para diferenciarse de la lectura crítica general.
3. La literacidad crítica o lectura crítica social que se ubica dentro del enfoque sociocultural de la lectura.

Veamos algunos rasgos más de estos tres tipos de lectura.

Lectura crítica tradicional

Se basa en la concepción lingüística de la lectura en la que leer es un proceso individual. Su objetivo es desarrollar la comprensión del contenido para establecer el valor de verdad. En esta concepción no se asigna mucha importancia a la lectura crítica ya que no es su foco de interés y a menudo se confunde con las inferencias; además, se pensaba que solo los eruditos podían evaluar los textos. La criticidad se reduce a opinar sobre alguien o algo. La opinión se fundamenta en los valores de una cultura “oficial” y moral desde los cuales se juzgan actitudes, virtudes o defectos, méritos o deméritos, valores o antivalores. Algunas preguntas típicas de este tipo son: *¿qué opinas de la actitud de Lázaro?*, *¿qué opinas de las acciones de X?*, entre otras.

Lectura crítica cognitiva

Desde este enfoque se considera la lectura crítica como una reflexión cognitiva, vinculada con el desarrollo de la mente y del pensamiento crítico. Su objetivo es desarrollar la reflexión crítica sobre el contenido y la forma del texto. Se concibe como un conjunto de procesos mentales complejos y exige que los lectores construyan interpretaciones únicas, las que se consideran como “correctas”; así la criticidad reside en la mente del lector. La lectura crítica, desde este enfoque, se interesa en evaluar el contenido (tema, mensaje, etc.) y en opinar o emitir un juicio crítico sobre el lenguaje u otros aspectos de la forma. A diferencia de la lectura crítica tradicional, hay mayor preocupación por la lectura crítica y como consecuencia se establecen un conjunto de subhabilidades críticas (la mayoría de estas provienen de las habilidades del pensamiento crítico).

Entre estas destrezas se presta atención a identificar el propósito y la intención del autor, relacionar elementos textuales o temáticos, reflexionar, hipotetizar casos, hechos y fenómenos, interpretar y expresar acuerdo, relacionar causa y efecto, etc. Se asigna una alta importancia a la metacognición, como un proceso que permite controlar y regular la comprensión, ya que el objetivo principal de la lectura es la comprensión del texto. Algunas preguntas típicas de este tipo de lectura crítica inicial con: *¿por qué crees que...?*, *¿cuál es la relación...?*, *¿si estuvieras en el lugar de ...?*, entre otras.

Literacidad crítica

Se sustenta en el enfoque sociocultural de la lectura. Considera a la crítica como una función social. Desde esta perspectiva, todos los textos están plenamente involucrados en los valores y las relaciones sociales. No hay lectura neutra, asocial, apolítica (Gee, 2005 [1996]). El

objetivo es desarrollar la conciencia crítica del lector; para eso el lector debe enfrentarse al texto y su contexto, a las relaciones sociales y a las prácticas culturales, al autor, su identidad y su ideología. Además, debe identificar los puntos de vista y las concepciones del mundo. El texto es producto de otros textos (intertextualidad), no es un “alma individual”. Las preguntas de este tipo de lectura crítica se refieren a los problemas sociales, políticos y de poder, a las relaciones de dominación, a las ideologías. Algunas preguntas típicas serían: *¿estás de acuerdo con el autor...?, ¿qué ideología subyace...?*, entre otras.

Cassany y Castellà (2010) distinguen dos vertientes de lectura crítica, desde esta perspectiva. 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 nuestras sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas. La segunda es **sociopolítica** y prioriza la acción social que supone el texto y la reacción del lector. El significado de un texto, así como los individuos que lo elaboran o lo leen, están situados siempre dentro de sistemas sociopolíticos. 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 se pone en ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades.

Además, Cassany y Castellà (2010) proponen algunas condiciones que requiere este tipo de lectura:

- **Situar el discurso en el contexto sociocultural.** Se refiere a la capacidad de identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad; reconocer el contenido incluido en el texto (y el que se ha evitado); identificar las voces incorporadas (autores, citas, ecos, etc.) y las calladas; detectar posicionamientos ideológicos (sexo, raza, cultura, etc.); caracterizar la voz del autor (idiolecto, registro, uso lingüístico, etc.), o identificar los significados particulares que construye el autor.
- **Reconocer y participar en la práctica discursiva.** Implica saber interpretar el escrito según su género discursivo (columna de opinión, artículo científico, correo electrónico, etc.); reconocer las características socioculturales propias del género (estructura, estilo, saludo, etc.), o identificar el uso que hace el autor de la tradición del género.
- **Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo.** Entre otras cuestiones, requiere tomar conciencia de la propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga; calcular las interpretaciones de los otros, o integrar estas interpretaciones en un todo.

2.6. El desarrollo de la literacidad crítica

Una de las líneas de trabajo dentro de los NLS es la literacidad crítica (Storinger y Boehm, 1988; McLaughlin y DeVoogd, 2004; Luke y Freebody, 1997; Cervetti, Damico y Pardeles, 2001; Comber, 2003; Cassany, 2006; Bishop, 2014). Su objeto de estudio está orientado a investigar las prácticas de lectura y escritura con las relaciones de poder. McLaughlin y DeVoogd definen la literacidad crítica a partir de los aportes de Paulo Freire:

“Is not a teaching method but a way of thinking and a way of being that challenges text and life as we know it. Critical literacy focuses on issues of power and promotes reflection, transformation, and action. It encourages readers to be active participants in the reading process: to question, to dispute, and to examine power relations” (2004: 14).

En efecto, la literacidad crítica recoge el pensamiento de Paulo Freire, sobre todo su planteamiento dialéctico de la acción y reflexión como proceso cíclico y enseñar a “leer la palabra” para “leer el mundo”. Desde esta visión, el lector debe ser un participante activo de este proceso. La LC ayuda a leer el texto de formas más profundas y más significativas. Anima a los lectores de todas las edades a participar activamente en la construcción del significado y a ser críticos frente al texto, lo que permitirá la autonomía del lector para no caer persuadidos por el texto o seguir las intenciones del autor. Además, ayuda a los lectores a entender que hay muchas maneras de pensar y comprender un tema y que el autor explica, generalmente, desde una sola perspectiva (McLaughlin y Devoogd, 2004; Shor y Pari, 1999). De este modo, se cuestiona las interpretaciones principales del texto y la idea de que existe una única interpretación “correcta”.

La lectura crítica se refiere a las habilidades necesarias para evaluar un texto o un punto de vista en términos de legitimidad e intencionalidad, mientras que la literacidad crítica se refiere a las habilidades necesarias para entender cómo nuestros parámetros de evaluación se construyen culturalmente con sus implicaciones correspondientes.

La literacidad crítica va más allá de la comprensión. Es un conjunto de habilidades y prácticas que se identifican con los siguientes aspectos (McLaughlin y DeVoogd, 2004: 14-18):

1. La literacidad crítica (LC) se centra en los usos del poder; promueve la reflexión, la transformación y la acción.
2. La LC se centra en el problema y su complejidad.
3. Las estrategias de LC son dinámicas y se adaptan a los contextos en los que se utilizan.
4. La LC interrumpe la trivialidad examinándola desde múltiples perspectivas.
5. La LC rompe con situaciones o comprensiones comunes. El texto y la situación se comprenden, con mayor o menor detalle, para detectar una perspectiva en particular.
6. La LC examina los textos desde múltiples puntos de vista, desde perspectivas que no están representes en los textos.
7. La LC centra su atención en temas sociopolíticos, en el marco de las relaciones de poder entre las personas.
8. La LC toma acciones y promueve la justicia social, reflexiona y actúa para cambiar las desiguales relaciones de poder entre las personas.

De este conjunto de principios, McLaughlin y DeVoogd (2004) sintetizan los principios fundamentales de la literacidad crítica en cuatro:

- Critical literacy focuses on issues of power and promotes reflection, transformation, and action.
- Critical literacy focuses on the problem and its complexity.
- Critical literacy strategies are dynamic and adapt to the contexts in which they are used.
- Critical literacy disrupts the commonplace by examining it from multiple perspectives.

En este sentido, la literacidad crítica es una forma de leer, en la que se examinan las relaciones de poder y las múltiples perspectivas; en la que se identifica qué voces están silenciadas o ausentes; en la que se reflexiona sobre el uso y las prácticas de lectura y escritura para tomar acciones y buscar la justicia social.

La literacidad crítica supone poseer herramientas para pensar y criticar, analizar y evaluar sesgos, ideologías, valores y posicionamientos. El desafío para los estudiantes es descubrir cómo las instituciones sociales afiliadas trabajan políticamente para construir y posicionar escritores y lectores en relaciones de poder y cómo los textos se construyen para lograr sus objetivos (Comber, 1994).

En este contexto, la literacidad crítica se percibe como un repertorio evolutivo de prácticas de análisis e interrogación que se mueven entre las microestructuras del texto y las macro relaciones con las instituciones, centrándose en cómo las relaciones de poder funcionan a través de estas prácticas. En la práctica, la literacidad crítica implica al menos tres principios para la acción (Comber, 1994):

- Reposicionamiento de los estudiantes como investigadores del lenguaje.
- Respetar la resistencia de los estudiantes y explorar las construcciones culturales de diferentes grupos sociales.
- Problematización del aula y de los textos públicos.

Además, las nuevas prácticas de literacidad son cambiantes y se generan a menudo nuevas literacidades, nuevas prácticas que requieren una visión crítica. Las nuevas tecnologías digitales permitieron nuevas formas de construir, compartir y acceder a la información y la naturaleza participativa de estos espacios digitales facilitó el surgimiento del ethos distintivo (Lankshear y Knobel, 2008).

Para leer críticamente, Luke y Freebody (1997) sugieren que los estudiantes analicen críticamente y transformen los textos, que actúen sobre ellos. Los textos no son ideológicamente naturales o neutrales, representan puntos de vista concretos, silencian a los demás e influyen en las ideas de la gente; por lo tanto, estos pueden ser objeto de crítica.

El desarrollo de la LC asumió diversas variantes, sobre todo, en Australia (Gutiérrez, 2008):

- La LC de variante social argumenta que los significados son construcciones ideológicas; como tal se deben cuestionar y alterar esas representaciones ideológicas y las posiciones de poder que se hayan normalizado;
- La LC genérica, formada por una serie de teorías que sirven como punto de partida a los educadores para buscar justicia social a través del currículo;

- Desde la perspectiva más lingüística, está el análisis lingüístico sistémico-funcional de textos que se inserta en la relación entre el componente léxico-gramatical y la práctica social. Hace uso de la gramática funcional para leer y escribir;
- Otra línea de LC desarrollada en Australia es la cadena de respuestas del lector, vinculada con la interpretación situada del texto en una práctica social. Supone analizar cómo el texto es leído en diferentes contextos y culturas.

La LC en Australia se basa en una amalgama de posiciones filosóficas (Freire, 1975; Foucault, 1999, 2008; Bajtín, 1983; Derrida, 1986 y Bourdieu, 2002). Por ejemplo, la orientación genealógica de Foucault y el deconstruccionismo de Derrida son fundamentos básicos para el ejercicio de la crítica social. Para ello, el lector crítico busca primero una visión global del texto, inferir lo que quiso decir y qué quiere conseguir el autor y cómo esto afectaría al lector o la comunidad; luego debe posicionarse respecto del texto y actuar políticamente. Esto implica que:

- no hay una única interpretación del texto;
- cada lector interpreta de un modo diferente, y
- cualquier interpretación individual está situada socio históricamente y es, por lo tanto, relativa y parcial.

Sin embargo, esto no implica que toda interpretación, o lo relativo y parcial de la interpretación, debe conducir al “todo vale”, sino a tener una postura justificada a partir de la relación y el análisis entre el texto y el contexto, a poseer una visión plural del mundo y respetuosa con las opiniones ajenas, que no supone por qué ser neutral ni conformista.

La literacidad crítica considera el aprendizaje de la lectura y escritura como parte del proceso de toma de conciencia de la propia experiencia, históricamente construida dentro de las particulares relaciones de poder. En esta orientación, la literacidad crítica consiste en cuestionar el conocimiento aprehendido y la experiencia inmediata con el objetivo de desafiar la desigualdad.

En suma, la LC es un enfoque educativo cuyo estudio focaliza la relación entre el lenguaje y los factores sociales, históricos, económicos y políticos (Freire, 1975; Luke y Freebody, 1997; Fairclough, 1989; Gee, 1999; Giroux, 2001; Lankshear y Knobel, 2008). Se considera al lenguaje como una construcción cultural y social. Toda forma de hacer uso del lenguaje, como pensamiento, solución de problemas y comunicación está vinculada con el uso del poder. “La capacidad no sólo de leer y escribir, sino de evaluar el texto para comprender las relaciones entre el poder y la dominación que subyace en la información” (Hull, 1993), o como diría van Dijk (2009), el uso abusivo del poder.

Desde la literacidad crítica se plantea la necesidad de que los estudiantes comprendan que los textos son construcciones deliberadas, no se crean por el mero placer o la simple necesidad de informar. En el discurso aparecen las relaciones de poder, la ideología y la exclusión. Los alumnos deben explorar esas relaciones entre el lenguaje y el poder en el dominio de la comunicación global; deben saber cómo funciona el poder en los textos y el lenguaje, cómo las ideologías se reflejan, cómo algunas personas pueden ser excluidas de los textos debido a las ideologías dominantes y las lenguas de uso.

2.7. La literacidad crítica y los libros de texto

Según McLaughlin y DeVogd (2004), un libro puede engañar a los lectores, así como puede educar a los lectores y ampliar sus conocimientos. Esto ocurre porque no todos los lectores cuestionan los textos. Esto depende de la forma en que los lectores se acercan a la tarea de leer: serán engañados si leen sin cuestionar el texto, pero si cuestionan la perspectiva del autor y la suya propia, tienen más probabilidades de ampliar sus conocimientos. Hay investigaciones que demuestran que los lectores adolescentes tienen poca conciencia de las fuentes cuando leen. Por ejemplo, Wineburg (1991) verificó que los estudiantes de secundaria tendían a confiar en su libro de texto como una fuente de información más confiable e ignoraban la existencia de otras fuentes. Asimismo, Brem, Russell y Weems (2001) observaron que los estudiantes de secundaria se limitan a considerar solo la credibilidad del autor para evaluar la confiabilidad del texto; es decir, si el autor es un médico o un científico. A menudo, esto se tomaba como signo de credibilidad, independientemente del contexto o del propósito del mensaje.

Molden (2007) sugiere que con el fin de mantener el equilibrio y la condición de igualdad entre lector y el autor, es importante dotar de herramientas críticas al lector. Por lo tanto, la comprensión no es el objetivo final de la lectura, sino un punto en el que los lectores comienzan sus discusiones críticas. La mayoría de los libros de texto que se utilizan en la enseñanza contienen ideologías dominantes en el contexto de su publicación (Wallace, 2003). Entonces, es importante reflexionar sobre todo tipo de discursos que se propongan.

Varios autores e investigadores han hecho hincapié en la importancia de la asignación de tareas y actividades de lectura crítica de los alumnos a diferentes edades (Alderson, 2000; Jewett, 2007; Zigo y Moore, 2004). Estas tareas básicamente están relacionadas con la lectura intensiva y extensiva (Paulston y Bruder, 1976) como condición necesaria para una buena lectura. La lectura intensiva se refiere a la lectura profunda para centrarse en los rasgos lingüísticos específicos del texto. Nuttall (1996) define la *lectura intensiva* como un “acercamiento al texto, bajo la guía de un maestro o una tarea que obliga al alumno a centrarse en el mismo” (p. 38). Mientras que *lectura extensiva* es cuando el alumno lee, según su propio nivel y ritmo, construyendo los sentidos del texto. Esto implica leer una gran cantidad de textos cada vez más extensos por un periodo de tiempo. La extensión y variedad de textos permiten conectar entre diversos textos y construir representaciones más integrales, sin descuidar construcciones más específicas, según los objetivos de la lectura.

El lector crítico realiza varios procesos de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. En los libros de texto estas habilidades se desarrollan a través de una serie de preguntas que pueden estimular el pensamiento crítico a través del análisis de contextos, eventos particulares, intenciones, decisiones, etc. En otros libros de texto, la lectura crítica también se aborda mediante el debate, en el que se estimula la libertad de expresión, la investigación y el juicio acerca de los problemas contemporáneos.

Estas actividades tienden a lograr la capacidad de explorar, criticar o defender ideas diferentes, razonar inductiva y deductivamente, e inferir conclusiones sólidas a partir de la lectura de un texto.

Algunas preguntas que pueden inducir una lectura crítica, pueden ser:

- ¿Cuál es el tema general? ¿Por qué se trata este tema y no otros?
- ¿El tema es controvertido o contiene sesgos? ¿Pretende presentarse como neutral?
- ¿Cuál es la tesis (el punto de vista del autor)? ¿Con qué posturas coincide? ¿Desde qué perspectiva se plantea?
- ¿Cuál es el propósito y la intención del autor? ¿Quiere persuadir, burlarse o entretener?
- ¿De qué manera el autor desarrolla sus ideas? ¿Por qué utiliza estas formas o métodos de desarrollo? ¿Cómo estos modos de desarrollo ayudan a lograr sus propósitos?
- ¿A quiénes cita el autor? ¿Para qué efecto?
- ¿Cómo funciona el uso del lenguaje? ¿Qué recursos utiliza el autor y con qué propósito?
- ¿Se utilizan los dispositivos de comparación para transmitir algún significado en particular?

Cervetti, Damico y Pardeles (2001) señalan que la literacidad crítica implica una visión totalmente diferente del texto. Implica cuestionar el poder y las formas de diferenciación de raza, clase, género, orientación sexual, etc. Coloca a estudiantes y profesores en un marco de cuestionamiento de la mente que se mueve más allá del aprendizaje didáctico, con el objetivo de desarrollar una conciencia crítica. Asimismo, conducir a la búsqueda de la justicia y la equidad. Estos objetivos también pueden promoverse desde los libros de texto.

Luke, O'Brien y Comber (2001) y Vásquez (1996) sostienen que la literacidad crítica no debe estar reservada para la educación secundaria; también es posible desarrollarla en la educación primaria mediante diversos tipos de los textos. Por ejemplo, algunas de las estrategias que se pueden utilizar son las siguientes:

- La lectura de textos múltiples sobre un mismo tema para contrastar distintas perspectivas (puede presentarse textos con puntos de vista opuestos o complementarios).
- Referirse a las expectativas de la sociedad; por ejemplo, comparando textos con la vida cotidiana, como anuncios de juguetes u otras publicidades.
- Mostrar contratos legales para demostrar que estos no son textos neutrales, sino que requieren establecer la negociación, la identidad social y las relaciones de poder.
- Mostrando y enseñando a los alumnos a plantear preguntas para problematizar el texto.
- Formulando preguntas críticas, como: ¿cuáles son los antecedentes del texto?, ¿cómo influye el texto en la construcción del significado del lector?, ¿cómo funciona el lenguaje de un texto, por ejemplo, el uso de la voz pasiva o activa?, ¿qué visión del mundo y qué valores se representan en el texto?, ¿qué perspectivas se omiten?, ¿qué intereses son representados en el texto?

Edelsky (1995) sostiene que los maestros pueden promover la literacidad crítica problematizando los propios libros de texto, ponerlos en juego para el debate crítico y examinar las cuestiones de su complejidad. Por su parte, Green (2001) sostiene que los maestros pueden ayudar a identificar y evaluar su propia respuesta (a las preguntas

formuladas en los libros de texto, por ejemplo) y relacionarla con el texto. También es importante analizar cómo se construyeron los libros de textos y cómo influyen en el aprendizaje, así como evaluar su validez, confiabilidad y sus implicaciones sociales y educativas.

La reflexión se puede extender a determinar quién hace las preguntas en los libros de texto y quién llega a responderlas, así como el tipo de preguntas que se formulan. Así los estudiantes pueden acceder a la fuente. Explorar sobre el autor (o autores) del libro de texto puede ser útil para reflexionar sobre la situacionalidad y el propósito del libro y las lecturas que incluye. La reflexión sobre el autor debe proporcionar al estudiante la oportunidad de reconocerse como sujeto social con intereses, con una visión del mundo, con ideologías. Los alumnos deben ser interrogadores activos de la realidad social que les rodea.

Desde el enfoque sociocultural de lectura, el libro de texto y la formulación de las preguntas que incluye son productos sociales, elaborados por seres humanos situados en un contexto, con intereses, ideologías y concepciones sobre la educación y el mundo.

2.8. La literacidad crítica en el aula

Es probable que, al observar las clases de lectura, la literacidad crítica esté ausente en el aula o su práctica sea aún incipiente. Esto es comprensible por dos razones. Primero, es una teoría reciente y en pleno desarrollo y aún no se ha posicionado plenamente, sobre todo, en Latinoamérica. Segundo, al ser reciente resulta compleja su aplicación, sobre todo, porque su didáctica aún está en consolidación.

Si en el aula no se le otorga mucha importancia y el principal objetivo sigue siendo la lectura oral o la repetición de lo que dice el texto de forma literal, entonces su práctica concuerda con la lectura crítica tradicional. Por otra parte, si la evaluación de lectura crítica se formula como un conjunto de preguntas a partir de niveles superiores de pensamiento o habilidades del pensamiento crítico, evalúa el contenido y algunos aspectos de la forma, coincidirá con la lectura crítica cognitiva.

En cambio, desde el enfoque sociocultural, el significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales. Por lo tanto, las interpretaciones están determinadas por estos contextos. En este sentido, el lector crítico debe situarse respecto del contexto de producción del discurso para entender el texto de manera global.

La literacidad crítica no proporciona metodologías fijas, pues sería contradictorio con sus principios. La literacidad crítica, al focalizar las realidades, las ideologías y las identidades socialmente construidas, no puede reducirse a una sola ruta metodológica. Podrán usarse una serie de metodologías en una diversidad de contextos. Por ello, las orientaciones didácticas son generales y proporciona libertad al docente. Por ejemplo, mediante el desarrollo de sesiones de aprendizaje basadas en el diálogo, los docentes pueden involucrar a los estudiantes a participar en discursos más amplios de la comunidad para resolver problemas y proponer alternativas a situaciones de opresión. De esta forma, el currículo se conecta con

el mundo exterior de una manera tangible. Al participar en proyectos de acción social o la creación de un discurso público, los aprendizajes trascienden más allá de las paredes de la escuela. Los alumnos reestructuran sus conocimientos y desafían las normas sociales con el fin de transformar las instituciones que promueven la injusticia social.

Existe una variedad de métodos para convertir a los alumnos en miembros críticos de su sociedad. Por ejemplo, al leer novelas, artículos de revistas, cuentos, películas, etc., los estudiantes pueden evaluar la fuente, los conocimientos que se privilegian y de-construir el significado de los textos. Como lectores, los alumnos pueden evaluar la construcción social de un texto y reflexionar sobre los factores que pueden haber influido en el autor para crear el texto de una manera específica.

Debido a que la literacidad crítica se puede abordar de modo diferente en cada clase, en base al tema o la cantidad de alumnos, no existe una fórmula única o un método único para involucrar a los alumnos en el dominio de la literacidad crítica. Las prácticas pedagógicas que incluyen la literacidad crítica son procesos que necesitan estar en continua revisión y actualización.

La literacidad crítica en el aula es importante porque permite desarrollar la conciencia crítica. Sin embargo, la literacidad crítica tampoco es unívoca. Cassany y Castellà (2010) distinguen dos perspectivas de lo crítico, dentro de este enfoque:

- **Sociocultural:** el énfasis se pone en ser crítico para comprender mejor 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 nuestras sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas. Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia.
- **Sociopolítica:** prioriza la acción social que supone el texto y la reacción del lector. El significado de un texto, así como los individuos que lo elaboran o lo leen, están situados siempre dentro de sistemas sociopolíticos. Cualquier producción discursiva tiene la función de perpetuar el sistema o bien de resistirse a él (si un texto es aparentemente neutro, en realidad contribuye a la perpetuación). Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo.

El énfasis de lo crítico sociopolítico, básicamente se orienta a cambiar el mundo y luchar contra toda forma de dominación. Esto implica luchar contra la injusticia y las desigualdades. Pero reducir la lectura crítica a la dimensión sociopolítica corre el riesgo de ser dogmática y ciega, y podría ser mal utilizada por posiciones de izquierda o de derecha para aprovechar el adoctrinamiento. Ser crítico implica, como hemos dicho, no ser dogmático sino relativista.

La consideración anterior es importante tomarla en cuenta para evitar politizaciones en la escuela. Al contrario, el alumno debe asumir con autonomía, con libertad y de manera crítica una posición frente a la realidad social. La literacidad crítica puesta en práctica se entiende como la capacidad de leer textos de manera activa y reflexiva con el fin de comprender mejor el poder, la desigualdad y la injusticia en las relaciones humanas. En esta concepción, el texto se define como un vehículo a través del cual las personas se comunican entre sí a través

del lenguaje (códigos y convenciones sociales). De acuerdo con ello, las canciones, las novelas, las conversaciones, las imágenes y las películas son textos.

El desarrollo de las habilidades de literacidad crítica en el aula permite a los alumnos interpretar los mensajes de una manera crítica y cuestionar las relaciones de poder dentro de esos mensajes. Los maestros que faciliten el desarrollo de la literacidad crítica al interrogar sobre los problemas sociales e institucionales como la familia, la pobreza, la educación, la equidad y la igualdad contribuirán con el desarrollo de la conciencia crítica. Se darán cuenta de cómo funcionan las estructuras sociales y de cómo estas se vinculan con las estructuras del discurso que se rigen bajo ciertas normas, como medios de control social.

El desarrollo de la literacidad crítica anima a los alumnos a cuestionar el texto y a cuestionarse a sí mismos. En esencia, los docentes que enseñan bajo los principios de la literacidad crítica (o la pedagogía crítica) saben cómo evaluar los juegos del lenguaje y la función del discurso en la construcción social del yo. Lankshear y Knobel (2008) señalan que los estudiantes cuando adquieren la capacidad crítica son capaces de evaluar el desarrollo del área curricular o el propio libro de texto, así como las funciones que desempeñan en el mundo.

Leer y escribir de manera crítica implica hacerlo reflexivamente. Leer en esta connotación supone dar significado y actuar socialmente, en lugar de sólo comprender el significado de las palabras. La reflexividad permite descubrir las agendas ocultas dentro de los textos y la marginación a ciertos grupos sociales o culturales por parte de la cultura dominante. Vista así, la literacidad crítica se convierte en una herramienta para analizar la división del poder y de los recursos en la sociedad.

Los alumnos, al aprender las herramientas de la literacidad crítica, pueden exponer y discutir las injusticias sociales dentro de sus propias vidas. Estos aprenden que todas las personas tienen derecho a las mismas oportunidades. De esta forma, el profesor actúa como facilitador del cambio social. Además de enseñar las habilidades funcionales, también enseña las herramientas conceptuales necesarias para la crítica y la participación en la sociedad, junto con sus desigualdades e injusticias.

Abednia (2015) recomienda 5 pasos para poner en práctica la literacidad crítica en el aula:

Paso 1: Familiarizarse con la literacidad crítica. Los maestros deben proporcionar instrucciones claras a los alumnos para participar en la lectura crítica, al mismo tiempo que permiten la construcción de sus propias maneras de leer críticamente. Esto es importante porque las instrucciones muy detalladas e inflexibles pueden llevar a los alumnos a copiar las estrategias de lectura crítica del profesor en lugar de crear sus propias estrategias.

Paso 2: Negociar las lecturas. Los maestros deben asegurarse de que los temas de lectura sean relevantes y significativos para la vida de los alumnos. Una de las técnicas útiles para ello es pedirles que escriban una lista de temas en los que están interesados. A partir del análisis de esta lista el profesor verá en qué temas, todos o la mayoría de ellos, están interesados. Además, el docente debe tener presente el nivel de competencia lectora de sus estudiantes, los antecedentes socioculturales y familiares, según los cuales debe elegir una

serie de lecturas que coincidan tanto con los intereses como con las capacidades lectoras de sus alumnos.

Paso 3: *Formular preguntas críticas*. Las preguntas pueden ayudar a los lectores a focalizar sus lecturas o a generar sus propios puntos de vista. Según la autora, una pregunta es crítica cuando:

1. anima a cuestionar el texto en vez de asumirlo pasivamente;
2. induce a mejorar sus habilidades de razonamiento;
3. ayuda a pensar los temas en forma abstracta;
4. permite aplicar la comprensión a nuevas situaciones;
5. permite desarrollar interpretaciones alternativas;
6. ayuda a desarrollar su conciencia acerca del estado actual de cosas y las barreras para hacer los cambios.

Paso 4: *Trabajo colaborativo*. Las preguntas pueden servir como trampolín para las discusiones de clase. El diálogo involucra a los alumnos para compartir sus comprensiones y perspectivas. Les ayuda a examinar problemas desde diferentes ángulos, amplía sus puntos de vista, profundiza su comprensión del texto y del mundo que los rodea. El diálogo crítico aumenta la conciencia social de los alumnos sobre los problemas y las oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida. En otras palabras, se vuelven más críticos en el sentido de que desarrollan una comprensión más profunda del *status quo*, de sus propias contribuciones a él y de enfoques alternativos que pueden implementarse.

Paso 5: *Escritura reflexiva*. Esta puede ayudar a los alumnos a tomarse un tiempo para reflexionar sobre sus propios puntos de vista y los de sus compañeros. Por ejemplo, escribir fuera del aula en revistas o periódicos proporciona a los alumnos una oportunidad para repensar sus puntos de vista y modificarlos a la luz de la discusión que han tenido con sus compañeros.

En resumen, la literacidad crítica se centra en las relaciones entre el lenguaje, el poder y la práctica social. Ello se traduce en la práctica cuando se leen varios textos (contradictorios o complementarios), cuando se escribe para contraargumentar un texto, cuando se investiga sobre temas de interés personal y cuando se participa en alguna acción social dentro de la comunidad.

2.9. La evaluación de la lectura crítica

Evaluar la lectura desde la perspectiva de la literacidad crítica implica preparar tareas que demanden detectar las ideologías, las visiones del mundo y las representaciones de la realidad. Morgan (1997), citado por Cervetti et al (2001), plantea algunas preguntas típicas desde la literacidad crítica:

- ¿Quién construye los textos, cuyas representaciones son dominantes en una cultura particular?, ¿cómo los lectores son cómplices de las ideologías en los textos persuasivos?
- ¿Cómo se asignan los significados?
- ¿Cómo intenta convencer el autor la aceptación de sus ideas?

- ¿Cuál es el propósito del texto?
- ¿A qué intereses atiende la difusión de este texto?, ¿los intereses de quiénes no se atiende?
- ¿Qué visión del mundo se plantea en las ideas del texto?, ¿qué visiones no están?
- ¿Cuáles son otras posibles construcciones del mundo?

Para demostrar que la literacidad crítica también se puede trabajar con niños pequeños, Luke, Comber y O'Brien (1996) ejemplificaron una muestra con estudiantes de primer grado de primaria (niños de 6 años de edad), mediante las siguientes preguntas sobre catálogos y otros regalos:

- ¿Cómo se presentan las madres en los catálogos y cómo son las madres de verdad?
- ¿Qué madres no están incluidas en los catálogos?
- ¿Quiénes dan los regalos a las madres?
- ¿De dónde sacan el dinero los niños para comprar los regalos?
- ¿Quién produce los catálogos?
- ¿Por qué los productores del catálogo hacen todo para persuadir?

Ejemplos similares, también encontramos en otras experiencias; por ejemplo, en Australia Luke y Freebody (1997) formularon este tipo de preguntas:

- ¿Qué debo hacer con este texto, aquí y ahora?, ¿qué hacen otros con él?
- ¿Qué tipo de persona, con qué intereses y valores, puede escribir y leer sin problemas este texto?
- ¿Qué posiciones, voces y qué intereses están en juego?

Estas preguntas son típicas de literacidad crítica. En el transcurso de la investigación indagaremos si este tipo de preguntas se plantean o no en los libros de texto del corpus de estudio. Principalmente, buscaremos preguntas que estén relacionadas con la identificación de supuestos ideológicos que subyacen detrás de los contenidos, las concepciones sobre el mundo, los problemas sociales, las relaciones de poder y la construcción de identidades a través del lenguaje.

Evaluar la lectura crítica es una de las tareas más complejas y desafiantes para el docente. La literacidad crítica, generalmente, no puede evaluarse con preguntas de selección múltiple. El lector crítico necesita desplegar sus ideas, comentarios críticos, percepciones y visiones sobre el texto a través de la escritura. Así, la escritura o la oralidad serán medios de expresión de la criticidad. Marcar una alternativa “correcta” seleccionada del conjunto de alternativas posibles planteadas por el evaluador rompe con las formas “naturales” de lectura en la vida cotidiana. Ni en la vida profesional ni personal pasamos marcando alternativas después de cada lectura. Entonces, plantear una evaluación desde la literacidad crítica resulta un desafío para el docente, pues es necesario abrir otras rutas, en las que los alumnos demuestren sus competencias en su participación social dentro de una comunidad. En este sentido, la evaluación de la literacidad crítica necesita de criterios claros y precisos para valorar la criticidad de los alumnos.

Además, los criterios deben considerar diversos aspectos. Entre ellos, tener presente que los lectores que poseen conocimientos sobre un tema (conocimientos del mundo y experiencias

previas sobre el tema), comprenden mejor el texto y tienen más herramientas para asumir críticamente frente al texto. También considerar que se comprende mejor cuando los textos están vinculados al propio contexto o cultura del lector (Condemarín y Medina, 2000) y como tal pueden ser más críticos frente a estos textos.

En este sentido, la comprensión crítica de cada lector depende de sus esquemas conceptuales, sus expectativas, intereses y propósitos de lectura. Por ello, un niño puede ser crítico frente al maltrato de animales y tal vez no así frente a un texto enciclopédico sobre los elefantes. Los obstáculos se derivan no de un desarrollo limitado de sus competencias lectoras, sino de su carencia de conocimientos específicos sobre el tema leído.

2.10. Formas de evaluación en el colegio

“No existe un agente de cambio en la escuela más importante que la evaluación” (Calero, 2012, p. 218). En ese sentido, la forma cómo evaluamos la lectura crítica en el aula influirá también en la forma cómo se enseña. Muchos docentes se limitan a evaluar la comprensión literal e inferencial y asumen una concepción restringida de la lectura. Asimismo, la dificultad de evaluar a nivel de sistema la lectura crítica queda restringida por las características de una prueba estandarizada.

La forma de entender la lectura crítica condiciona paralelamente las prácticas de su evaluación. Si se concibe la lectura como una mera evaluación o juicio crítico sobre la forma o el contenido de los textos, el estudiante tratará de convertirse en el “juez” de los mismos, propósito que se aleja de una verdadera comprensión crítica. O si se trata de evaluar la comprensión crítica con preguntas de selección múltiple, se desvirtuará la capacidad crítica y expresiva del lector. Sin embargo, cuando el alumno participa a través de la lectura y asume la lectura como un *hacer* o como una *práctica* que ocurre en las relaciones sociales y que estas relaciones sociales están condicionadas por factores socioculturales, asumirá una conciencia crítica y su rol social más activo como lector.

Introducir esta perspectiva de lectura crítica en las escuelas es una tarea difícil. Implica gran esfuerzo profesional de tiempo y formación de las nuevas generaciones de maestros. Sin embargo, es necesario transitar hacia nuevas formas de evaluación, más formativas y pedagógicas, que superen los modelos tradicionales de evaluación–calificación, basados en preguntas o controles de lectura, cuya finalidad es otorgar un “calificativo” (adjetivar o etiquetar) al alumno, lejos de reconocer las debilidades y potencialidades de su capacidad crítica y cuánto puede hacer con las habilidades logradas hasta ese momento.

Una de las prácticas más comunes de evaluación en el aula continúa siendo la atención del docente, centrada en la detección de “errores”. Normalmente se valora sobre la cantidad de errores detectados en la comprensión del alumno. En la lectura crítica este aspecto es difícil y peligroso, ya que cada lector puede manifestar su propia opinión, su postura frente al texto, o detectar algunos aspectos ocultos del texto que tal vez el docente evaluador no vea o no considere relevantes. Entonces, la valoración se puede estar sesgada sobre la base de la visión del mundo del evaluador.

Para evaluar la lectura crítica es importante tener criterios claros para no invalidar respuestas. Estos criterios sobre todo deben focalizar la capacidad crítica fundamentada de los alumnos en relación al texto. Además, si los criterios e indicadores de evaluación captan todas las posibilidades de respuestas de los alumnos, esto les permitirá detectar qué desempeños de esta capacidad son los que faltan desarrollar y qué otros sí logran demostrar.

Un alumno puede verse limitado para desarrollar su capacidad crítica, si:

- Carece de conocimientos lingüísticos para analizar el texto o su contenido, para poder reconocer las estrategias discursivas o la forma cómo se presenta la información.
- Carece de conocimiento del tema. Cuando un tema es desconocido, también se desconoce su contexto, su historia, su entramado de intereses, autores y puntos de vista, es mucho más difícil ser crítico. Se requiere de cierto tiempo para investigar el contexto de producción, los intertextos y comprender el propio texto. Caso contrario, resultará difícil alcanzar una postura crítica frente al texto.
- Carece de estrategias de comprensión crítica. Cada lector construye su propia estrategia de lectura. El docente es el mediador de esta construcción. Ayuda a que cada alumno construya sus estrategias y facilita las herramientas necesarias para que sea un ciudadano crítico no solo frente al texto sino frente a su realidad.
- Posee problemas de comprensión en otros planos. Si el alumno no logra comprender aspectos básicos del texto, sea de recuperación literal o inferencial, puede verse limitado para realizar una lectura crítica. La capacidad crítica tiene mayor complejidad y, por lo tanto, requiere mayor esfuerzo.

Básicamente, al evaluar la lectura crítica, los alumnos que han desarrollado esta capacidad pueden demostrar desempeños como:

- a. Identificar el contexto del escrito. Saber quién es el autor, qué propósitos tiene, qué imagen sugiere, a qué cosas se opone y con qué está de acuerdo, etc. El lector crítico debe saber que el texto que lee es el producto de otra persona, que pertenece a una cultura, a una sociedad y tiene objetivos e intereses. Para ello, no solo es necesario identificar al autor, sino situarlo en su mundo, identificar cuál es su rol social en ese contexto, descubrir qué pretende conseguir con el texto.
- b. Reconocer la forma textual. Identificar el género del discurso (carta, columna, editorial, artículo científico, aviso, etc.) que utiliza el autor y por qué utiliza ese género y no otro; ver cómo se actualizan las voces y los temas.
- c. Analizar el contenido y la forma. Implica la forma cómo se organiza la información, qué estrategias discursivas utiliza el autor, cómo presenta la información y qué contenidos se presentan (como tradición o como novedad), qué citas se incluyen, etc. Es importante analizar no solo qué dice, sino cómo lo dice, para detectar ideologías, intereses ocultos, posturas implícitas. Para ello, el alumno debe reflexionar sobre y con el texto. En esta parte, el alumno puede recurrir a analizar algunos marcadores del discurso que le permitirán reconstruir el texto, como la selección léxica, las enfatizaciones, el uso de los intensificadores, explorar las connotaciones semánticas de algunas palabras, identificar los modalizadores, atenuadores, adjetivos que muestran subjetividad, etc.

- d. Asumir una postura frente al texto. Supone que el alumno tiene una opinión propia sobre el texto. El lector crítico debe distinguir entre las ideas del autor, las suyas propias y las de otras personas de su comunidad. Debe darse cuenta de cuáles podrían ser los posibles efectos de la lectura del mismo texto en otros lectores.
- e. Usar el texto. Implica decidir qué hacer con el texto después de leerlo, en qué contexto usarlo o no usarlo y para qué. Además, supone identificar cómo afecta a la vida del lector o a la de otros. Si la lectura es una práctica social vinculada con la vida, con el día a día y con el poder, el lector debe plantearse qué debe hacer después de leerlo (responder, opinar, comentar con otras personas, etc.).

El lector crítico lee de modo distinto diferentes tipos de textos y en cada situación presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos. Consulta varias fuentes para contrastar los datos, se fija en los implícitos, sabe que las citas son interesadas y que adoptan significados diferentes en cada contexto. En definitiva, este lector no se cree al autor, sabe distinguir entre sus ideas y las del autor.

2.11. A MANERA DE CONCLUSIÓN

En el presente capítulo no solo hemos revisado las distintas concepciones de lectura, sino también las distintas percepciones que hay sobre la lectura crítica. Estas distintas maneras de concebir la lectura crítica influyen en su enseñanza e igualmente en las distintas prácticas de evaluar este tipo de lectura. Sin embargo, pocas son las investigaciones que abordan la evaluación de la lectura crítica; por tanto, las metodologías y técnicas para evaluar la lectura crítica aún se encuentran en sus etapas iniciales.

Se han identificado tres concepciones críticas que están relacionadas con las concepciones de lectura. A su vez, estas concepciones comparten planteamientos de los enfoques de aprendizaje y evaluación conductista, cognitivista y sociocultural-ecológico, respectivamente. Las diversas críticas al núcleo de la teoría conductista debilitaron su estructura, en este contexto surgen las perspectivas cognitivas, entre ellas el constructivismo que coincide con los planteamientos del modelo psicolingüístico de lectura. Con el tiempo, las investigaciones fueron transitando hacia concepción más social del aprendizaje y de la lectura. Desde esta perspectiva, la lectura es una práctica que opera en un espacio social determinado. Se dice que es una práctica porque es una secuencia de actividades con objetivos que usa una tecnología y sistemas de conocimientos particulares.

La evaluación de la lectura crítica resulta compleja, porque no basta tomar un “examen” de lápiz y papel o formular una pregunta, sino que trasciende a la participación social del alumno. Esto implica que la evaluación trasciende los límites del aula y se proyecta a la sociedad. Ello requiere el uso de una diversidad de instrumentos para recoger evidencias de desempeño de los alumnos en las propias actividades de la escuela o actividades sociales. La evaluación ya no está centrada en cuánto logró el alumno durante un periodo, sino en cuánto puede hacer este con los recursos que tiene y qué desempeños pone en marcha.

Sin embargo, si bien hay diferencias notorias entre los tres tipos de lectura crítica, los límites entre estos aún son difusos. Esto es normal por el desarrollo que tuvo la pedagogía de la lectura a lo largo de la historia.

CAPÍTULO III

LA PREGUNTA COMO UNIDAD ENUNCIATIVA Y DISCURSIVA

3.1. Introducción

En los últimos treinta años la lingüística tuvo un giro importante, sobre todo, con el surgimiento y desarrollo de la pragmática. Se ha pasado de una lingüística normativa y oracional sustentada en la perspectiva estructuralista y luego generativista a las lingüísticas del uso (etnografía de la comunicación, etnometodología, análisis de la conversación, sociolingüística, lingüística del texto, teoría de la enunciación, entre otras), que han influido en los denominados enfoques comunicativos de la lengua (Lomas, 2014). Esto implica que la unidad mínima de comunicación ya no sea la oración como una entidad abstracta, sino el enunciado como un evento concreto.

Este cambio también se produjo a partir de la reflexión sobre aspectos básicos como *lengua* y *habla* introducidos por Saussure y las críticas al esquema (elementos) de comunicación de Jakobson. Las críticas al esquema de Jakobson giran en torno a la reproducción de un sistema informático, que forzosamente es restringido como para mostrar el flujo de la comunicación real. Estas críticas incluyen el cuestionamiento del término *código*, ya que, dentro de este esquema, el código aparece formulado en singular y suspendido en el aire entre el emisor y el receptor. Esto implicaría que dos participantes de la comunicación, aún si pertenecen a la misma *comunidad lingüística*, hablen exactamente la misma *lengua* o un código exacto.

Estas y otras críticas dieron origen al estudio más sistemático del enunciado. Autores como Benveniste (1997 [1966]; 1999 [1974]), Bajtín (2005 [1982]), Anscombre y Ducrot (1976), Kerbrat-Orecchioni (1993), o Filinich (1998) estudiaron la enunciación como una unidad de comunicación observable. Con esta lingüística de la enunciación, se inicia un estudio más profundo.

La enunciación se distingue del enunciado y del enunciador. Así, el enunciador imprime algunas marcas particulares en su enunciado; se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa en relación con él. Este último aspecto se denomina como *distancia enunciativa*. En esta perspectiva, la unidad que describe la lingüística ya no es la oración, sino cómo funciona el enunciado y qué hace el sujeto de la enunciación.

La pregunta, nuestra unidad de análisis, es una unidad enunciativa. Es decir, la pregunta es un enunciado porque está generado por un enunciador (autor del libro de texto) que imprime huellas como hablante o escritor del enunciado. Por tanto, es importante distinguir rigurosamente lo que se pregunta (*el enunciado*) y la presencia del hablante (autor) en el interior de su propio discurso (la *enunciación*). Ello permitirá analizar con mayor profundidad nuestro objeto de estudio.

3.2. Las teorías de la enunciación

Bajtín (2005 [1982]) fue uno de los primeros en estudiar el enunciado como una unidad lingüística entre las décadas del cincuenta y sesenta del siglo XX en Rusia. Para él el estudio de la naturaleza del enunciado y de los géneros discursivos tiene una importancia fundamental para explicar las nociones de discurso y de la comunicación. Define el enunciado como “una unidad real de la comunicación discursiva” (Bajtín, 2005 [1982]: 255).

Con este planteamiento Mijail Bajtín y Voloshinov revolucionaron la manera de estudiar el lenguaje, en un sentido que es de vital importancia para nuestro estudio.

“El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales, escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado” (Bajtín, 2003: 248).

En este sentido, el enunciado es una unidad mínima de la comunicación discursiva. No es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de ciertos segmentos al interior del discurso cuando los sujetos se comunican. Por tanto, concebimos las preguntas de comprensión en los libros de texto como unidades enunciativas y discursivas que constituyen nuestro objeto de análisis.

Por su parte, Benveniste (1997 [1966]) en Francia también aludía al enunciado como una unidad de análisis. Criticó al estructuralismo lingüístico por descomponer la lengua en sus elementos estructurales. Sostenía que:

“la segmentación del enunciado en elementos discretos no conduce más a un análisis de la lengua que la segmentación del universo físico o una teoría del mundo físico. Esta manera de formalizar las partes del enunciado corre el riesgo de parar en una nueva atomización de la lengua,” (Benveniste, 1997 [1966]: 14).

Si bien no todos los lingüistas definen el enunciado del mismo modo, están de acuerdo en el sentido general de qué se trata. Benveniste sostiene que “el lenguaje tiene por función decir alguna cosa” (1997 [1966]: 9); así la enunciación sería poner en funcionamiento la

lengua a través de un acto individual. Anscombe y Ducrot definen la enunciación como una “la actividad lingüística ejercida por el que habla en el momento en que habla” (1976: 18).

De modo general, la enunciación es el acto de decir y escuchar como fenómenos observables. Esto ocurre cuando se usa la lengua; se pone en movimiento o funcionamiento una lengua. Si la enunciación es particular en el tiempo y el espacio, entonces es irrepetible de forma idéntica.

Un primer punto a aclarar es la diferencia entre el enunciado y la oración. De modo general, podemos decir que la oración es abstracta; en cambio, el enunciado se actualiza de forma permanente y es concreto. Toda oración puede ser un enunciado, pero no todo enunciado es una oración. Bajtín sostiene que la oración es una unidad de la lengua, a diferencia del “enunciado como una unidad de la comunicación discursiva” (2005 [1982]: 262).

Un segundo punto, es diferenciar o establecer límites entre el enunciado y la enunciación. La enunciación es el acto de producción del discurso y el enunciado es el producto de la enunciación. En otras palabras, la enunciación es un evento; es la exteriorización de la producción del sujeto hablante; es el acto de producción en el que el sujeto imprime huellas en el producto (enunciado).

Para Bajtín, la unidad real de la comunicación discursiva es el enunciado. El enunciado es algo vivo. Las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación se determinan por el cambio de los sujetos del discurso. Para él el enunciado:

“no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de un *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes de que el hablante haya concluido” (2005 [1982]: 260-261).

Desde la concepción bajtiniana todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizado, de otros enunciados, ya que la comunicación es un evento complejo, multilateral y activo. El hablante y el oyente no son ficción; por el contrario, el oyente al comprender el significado del discurso, simultáneamente toma una postura respecto de este: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para la acción, etc. En este sentido, toda comprensión de un discurso vivo tiene un carácter de respuesta.

La enunciación es el acto de producción de un mensaje. Esto implica reconocer a los sujetos del discurso, ya que “alguien” produce (enunciador o autor del discurso) “algo” (enunciado) para transmitir a “otro” (enunciatario o alocutario) en una situación de comunicación (circunstancias espacio temporales y condiciones generales de producción y recepción del discurso). El enunciado en este proceso se asume como un evento o *hecho enunciativo*; por ejemplo, preguntar es un evento, un hecho enunciativo que funciona como una unidad lingüística.

El foco de interés del análisis del discurso, y también de las preguntas en los libros de texto en el presente trabajo, es el hecho enunciativo que permite rastrear las huellas lingüísticas de la presencia del enunciador (autor) en el seno de su enunciado. Ello implica analizar cómo se inscriben los sujetos del discurso, las modalidades de existencia y las formas de abordaje del discurso.

En todo enunciado, sea este verbal o no verbal, una frase, una pregunta o un relato, hay dos niveles. El primero es el expresado (información transmitida) o lo enunciado. Es explícito aquello que es objeto del discurso. El segundo es un proceso subyacente por el cual lo expresado es atribuible al locutor (autor del discurso) como un “yo”. Es implícito porque todo discurso proviene de un “yo” y se dirige a un “tú”. Esto permite diferenciar entre el enunciador y lo enunciado. Por ejemplo, el enunciado que aparece en los libros de texto “Lee con atención y responde las siguientes preguntas” tiene un componente subyacente “Yo (te) digo alumno que...” A nivel de la enunciación, el “tú” siempre presupone un “yo” (y, a la inversa, el yo siempre se dirige al tú).

El enunciado concebido como un acto, objeto o evento es una totalidad, una unidad que exterioriza el sujeto hablante. Esta se inscribe permanentemente en el interior de su propio discurso a través de marcas enunciativas.

3.3. Los enunciados interrogativos

Los enunciados son unidades lingüísticas independientes. Los interrogativos (Hudson, 1975; Meyer, 1981, 1988; Kiefer, 1981, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1991, 1993; Escandell, 1987, 1988, 2016 [1996]) son un tipo de enunciados que se caracterizan por solicitar, apelar o demandar una información, generalmente, a través de una pregunta. Estos enunciados tienen una estructura sintáctica definida. Cabe aclarar que interrogación y pregunta no son lo mismo (Huddleston, 1994); la primera es una categoría de forma gramatical y la segunda, una categoría de significado. No todos los enunciados interrogativos son preguntas, ni todas las estructuras enunciativas que pretenden que el destinatario dé una información, son preguntas (Escandell, 1988, 2016 [1996]). Asimismo, no toda interrogación utiliza interrogativos ni todo pronombre interrogativo desarrolla función de interrogativa.

El acto de pedir información se puede realizar mediante enunciados que pertenecen a otras modalidades enunciativas, no necesariamente interrogativas. En este sentido, los enunciados interrogativos merecen un estudio independiente como acto de habla para explicar las realizaciones concretas de estos.

Si bien las preguntas y los enunciados interrogativos pueden compartir la misma estructura sintáctica, existen enunciados como *¿acaso no cumplí la tarea?*, que, según Escandell (1988), no cumplen con las condiciones de una pregunta porque no espera ninguna respuesta, sino que contiene en sí misma la información.

A nivel teórico, los límites entre el enunciado interrogativo y la pregunta aún son difusos. Diversos estudios lingüísticos sobre los aspectos semánticos y pragmáticos de las estructuras interrogativas (Hudson, 1975; Escandell, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 1991; Meyer, 1988), como unidades enunciativas u oracionales, tratan de distinguir estos dos aspectos. Las formas interrogativas tienen una diversidad y complejidad de manifestaciones; las preguntas son solo uno de estos tipos. Por ello, aquí reservamos la denominación *pregunta* para aquellos enunciados interrogativos formulados que tienen el objetivo de obtener del destinatario una información verbal (comprensión del estudiante) como producto de la lectura.

Los enunciados interrogativos poseen diversas estructuras, formas y manifestaciones. Aunque las estructuras abiertas o parciales son las más comunes, no son las únicas. Por ejemplo, *¿quién es el personaje que murió?*, *¿cuándo ocurrió el accidente?*, *¿cómo ocurrió el problema?* son enunciados interrogativos parciales. En cambio, los interrogativos totales son los que se pueden responder de forma afirmativa o negativa. Por ejemplo, *¿logró ganar el campeonato?*, *¿terminó de leer el libro?*, etc. Este tipo de enunciados requieren una respuesta con *sí* o *no*. Además, las interrogaciones pueden ampliar o restringir la respuesta del interlocutor; por ejemplo, cuando los enunciados interrogativos tienen naturaleza disyuntiva, estos se caracterizan por restringir de forma léxica las respuestas posibles. Por ejemplo, *¿vamos al cine o a comer?*, *¿piensas renunciar o no?* Las propias preguntas proponen dos alternativas excluyentes; es decir, restringen la respuesta a dos posibilidades admisibles.

En los enunciados interrogativos que solicitan una información, como la pregunta, hay un implícito que supone el desconocimiento del enunciadador (Escandell, 1988). Ahora bien, esta variable puede ser la identidad de un argumento de la proposición, sobre todo en el caso de las preguntas parciales, o un valor de polaridad en el caso de las preguntas totales. Por ejemplo, una pregunta parcial como *¿Quién ha descubierto América?* no es neutra respecto a la verdad de la proposición subyacente “alguien ha descubierto América” (presuposición). El enunciadador da por sentado que alguien descubrió América, es decir, no duda entre posibles alternativas como “alguien ha descubierto América” y “nadie ha descubierto América”. Su duda únicamente se refiere a la identidad del argumento representado por “quién”, que funciona dentro del enunciado interrogativo como una incógnita (foco), y es sólo en este aspecto en el que el hablante o autor de la pregunta se mantiene neutral. Por el contrario, una pregunta total es neutra respecto al valor de verdad que el enunciadador concede al conjunto de la proposición de base. Es decir, un enunciado como *¿Colón descubrió América?* no prejuzga ni la verdad ni la falsedad de la proposición, y deja las dos opciones (sí o no) a disposición del interlocutor o del alumno.

En consecuencia, las preguntas parciales poseen una *presuposición existencial*. Se da por sentado una afirmación para la incógnita que se propone en la pregunta. Es decir, esta presuposición es una afirmación o proposición cuya verdad no se discute y que afecta el trasfondo de la comunicación, sobre todo, en las preguntas de examen o preguntas de

comprensión de textos. Las posibilidades de cuestionar, poner en duda la presuposición, están cerradas: el alumno no tiene otra opción que aceptar la proposición.

Ahora, ¿hasta qué punto es neutral este tipo de preguntas que se plantean en los exámenes de comprensión de lectura u otras similares? Es aún discutible; Ducrot (1990) sostiene que las preguntas de examen no llevan inscrito en su sentido que el enunciador conozca la respuesta. Esto es algo que se deduce de la posición que el enunciador ocupa en el mundo real, como el caso del profesor.

Este tipo de enunciados interrogativos se utiliza en contextos y situaciones diferentes. A parte de las abundantes restricciones de tipo discursivo, también poseen otras de tipo sintáctico que pueden influir en la respuesta, como veremos más adelante.

3.3.1. Los enunciados interrogativos como unidades enunciativas

Desde una perspectiva semántica, un enunciado interrogativo es una unidad con sentido que funciona de manera independiente en relación con las otras estructuras discursivas. Su uso depende de las razones o intenciones del emisor. Así puede utilizarse para solicitar una respuesta verbal de manera explícita, para manifestar desconocimiento real, para expresar una duda, para avanzar una hipótesis, para comprobar un saber o para inducir una respuesta deseada sin afirmar explícitamente la petición, como cuestionar un contenido, formular una ironía, un doble sentido o una indirecta. Estas últimas formas del enunciado interrogativo contienen aspectos pragmáticos del significado que serán interpretados según un contexto y una situación determinados.

De manera general, los enunciados interrogativos no exigen necesariamente una respuesta verbal o la existencia de un interlocutor. Estos poseen una naturaleza pragmática que exige tomar en cuenta los elementos extralingüísticos, como todo acto de habla.

En el caso específico de una pregunta, ¿exige necesariamente una respuesta? No todos los autores coinciden al respecto. No toda pregunta exige una respuesta ni siempre la tiene. Sin embargo, en el ámbito pedagógico la demanda de la respuesta es más obligatoria, aunque exista la opción de dejarla vacía o en blanco. Lo que queda claro, es que entre una pregunta (enunciado interrogativo que pide información) y su respuesta hay una interdependencia semántica. Hasta cierto punto, **una pregunta condiciona estrechamente el desarrollo formal y semántico de su respuesta**. En la etnometodología, la secuencia pregunta/respuesta se concibe como el prototipo de unidad conversacional denominada *par adyacente*. La pregunta tiene una naturaleza interactiva y dialógica muy acentuada que implica al otro, al interlocutor. Se puede presentar como una intervención o “iniciativa”, con un gran poder de compulsión, que da lugar a otra acción “reactiva”, la respuesta (Kerbrat-Orecchioni, 1991).

Finalmente, las preguntas pueden estar marcadas formalmente por dispositivos léxicos, morfológicos, sintácticos o prosódicos; sin embargo, hay preguntas sin tal marca que funcionan como tal en diferentes contextos.

3.3.2. Tipos de enunciados interrogativos

Los enunciados interrogativos se pueden clasificar desde diferentes perspectivas. Huddleston señala tres criterios para clasificar las oraciones interrogativas: “one has to do with the presuppositions of the question, a second with the presence or absence of an interrogative word (a *wh-word*), a third with the type of answer expected” (1971: 8). En conjunto, Huddleston (1994) distingue dos tipos de enunciados interrogativos: cerrados y abiertos. También distingue tres tipos de preguntas de acuerdo con la forma de las respuestas: polares, alternativas y variables. Además, desde otra dimensión, distingue las preguntas de dirección.

Sin embargo, existen otros criterios y formas de clasificar los enunciados interrogativos como puede observarse en Hudson (1975), Escandell (1988), Athanasiadou (1991, 1994), Freed (1994) o Fava (1995). En nuestro trabajo, solo consideramos aquellos que nos ayudan a verificar el tipo de preguntas que se plantea en los libros de texto.

3.3.2.1. Enunciados interrogativos directos e indirectos

El enunciado interrogativo es una de las modalidades interrogativas. Sin embargo, las interrogaciones indirectas no son propiamente enunciados interrogativos en sentido estricto, sino que forman parte de otras modalidades de enunciación, que cumplen funciones de interrogación en distintas situaciones y con valores ilocutivos distintos.

La interrogación directa es aquella estructura interrogativa que pertenece al discurso directo, es decir, aquél que reproduce textualmente la comunicación verbal. En cambio, la interrogación indirecta representa las estructuras resultantes de la transposición de la anterior al estilo indirecto (Bosque, 1982). Pero no todos los autores coinciden en caracterizar las interrogativas indirectas y tampoco se acepta como una transposición de una interrogativa directa. Si bien hay aspectos comunes que las distinguen como la subordinación sustantiva o la coincidencia con la incertidumbre, hay otras funciones como las del sujeto, objeto directo o preposición que se manifiestan con ciertas propiedades especiales. Ignacio Bosque (1982), propone algunos ejemplos comunes: *Es todavía una incógnita si va a resultar elegido, dime si ha llegado tu hermano, averigua quién ha venido, no sabemos sobre qué hablará.*

Como se percibe, hay ejemplos que contienen un pronombre interrogativo (*qué, quién, etc.*) que se corresponde con las preguntas parciales y otros que no poseen estos pronombres que convergen con las preguntas totales. Además, se muestra que, en las interrogativas indirectas, la pregunta se formula como una oración subordinada a un verbo. En los libros de texto, por su naturaleza pedagógica, los verbos generalmente son epistémicos, como *saber, entender, decir, etc.*

También es posible que las preguntas directas (*¿Quién es el personaje central en la obra Paco Yunque?*) puedan convertirse en indirectas (*Dime quién es el personaje central en la obra Paco Yunque*). También es evidente que las indirectas no están marcadas con los signos

de interrogación. Es posible que en los libros de texto las interrogativas indirectas sean poco productivas y predominen aquellas que contengan los pronombres interrogativos (palabras-Q) cuya función comunicativa se plantea como una *petición de información*; es decir, como una pregunta. Funciona como una petición de información no porque se incorpore en el enunciado un pronombre interrogativo (*quién, qué, etc.*), sino por la naturaleza léxica del verbo principal (*Dime*, en el ejemplo anterior) y la modalidad apelativa que confiere a todo el enunciado el modo imperativo con el que se combina.

En el ejemplo, *Representa en un gráfico cómo se produjo el descubrimiento de América*, se incluyen oraciones sustantivadas que sólo son interrogativas indirectas en la medida en que aparecen introducidas por uno de los pronombres interrogativos. Es un enunciado apelativo que tiene incrustado una cláusula que funciona como una pregunta *¿Cómo se produjo el descubrimiento de América?*

Además de estas, existen otras modalidades interrogativas que gracias a sus funciones pragmáticas no se circunscriben a la demanda de información, sino que son utilizadas para expresar sorpresa o extrañeza (*¿Todavía no responde!?*), formular sugerencias (*¿Vienes a mi casa?*), pedir confirmación (*Asistirás a clase, ¿verdad?*), dar una orden (*¿Quieres callarte?*). En algunas de estas preguntas, la demanda de información (la pregunta) se sitúa en un plano secundario. En el primer caso, el hablante sabe que aún no responde y solo quiere manifestar su sorpresa o su indignación. Espera que su interlocutor confirme su suposición o comparta su actitud de extrañeza o rechazo.

En este sentido, las formas interrogativas indirectas no son consideradas típicamente como enunciados interrogativos. Diversos autores señalan que estos enunciados no se corresponden con la reproducción textual de los enunciados interrogativos, excepto en aquellos casos en los que el enunciado encabece con un verbo dominante y tome la forma de una interrogativa total.

Pregunto si terminaste de realizar el resumen de Hamlet. Este enunciado vendría a ser una reproducción de la forma interrogativa *¿Terminaste de realizar el resumen de Hamlet?* Este es el único caso en el que a través de un cambio de estilo directo a estilo indirecto se mantiene la modalidad interrogativa. Sin embargo, en el enunciado *No sabía si habías terminado de leer Hamlet*, no se puede reconstruir la pregunta, ni es posible el cambio de estilo de enunciación, ya que contiene un dictum (*habías terminado de leer Hamlet*) presentado como problema por medio del *si*, comentado por el modus (*no sabía*). En suma, no todas las interrogativas indirectas pueden caracterizarse como enunciados interrogativos.

En las interrogativas indirectas aparece una doble característica. Por un lado, la función de pregunta y, por otro lado, la función predicativa del discurso. En *Dime quién es el personaje principal de la obra El extranjero* hay una petición de información *que exige una respuesta* y, al mismo tiempo, una predicación que rige la interrogativa indirecta. En este tipo de interrogativas indirectas, el predicado principal tiene una gran importancia semántica. En este caso, el enunciado equivale sistemáticamente a una “pregunta” real.

Así, un enunciado como *Nos gustaría saber cuál es su opinión sobre la actitud de un personaje X*, es una interrogativa indirecta introducida por el predicado *Nos gustaría saber*, aunque es poco probable que este tipo de enunciados aparezca en un libro de texto, sí es posible en el contexto de aula.

Tanto lo “interrogativo” como lo “indirecto” de las interrogativas indirectas es aún discutible, ya que no todas las formas interrogativas indirectas realmente lo son. Hasta ahora, lo indirecto funciona como una transposición textual del estilo indirecto. Por ejemplo, las interrogativas indirectas que aparecen en los enunciados *Diga cómo Romeo encontró a Julieta* y *Pregunto por qué la familia Capuleto y Montesco tenían rivalidad* pueden relacionarse por su contenido y su forma con las interrogaciones, respectivamente, *¿Cómo Romeo encontró a Julieta?* y *¿Por qué la familia Capuleto y Montesco tenían rivalidad?* No ocurre así con las interrogativas indirectas de los ejemplos *No se sabe dónde nació Julieta* y *Ya sé quién mató a Paris*, que se relacionan formalmente, pero no semánticamente con las interrogaciones *¿Dónde nació Julieta?* y *¿Quién mató a Paris?* Como se observa, la función de preguntar de las dos primeras interrogativas indirectas no es un rasgo paradigmático de esas oraciones sustantivas, sino una propiedad que depende del tipo de predicado al que se unan. Sin embargo, por la forma gramatical las cuatro oraciones sustantivas son denominadas interrogativas indirectas porque todas ellas podrían aparecer con independencia como enunciados interrogativos.

Para finalizar, en el marco de la teoría de los actos de habla se distingue los actos indirectos de los directos. Los enunciados interrogativos indirectos formarían parte de los actos indirectos. Estos se basan en la idea de que hay una relación sistemática entre las propiedades formales de las distintas clases de enunciados y ciertas fuerzas ilocutivas prototípicas como: el enunciado declarativo-aseción, el enunciado interrogativo-pregunta o el enunciado apelativo-mandato. Esta relación sistemática con las propiedades formales delimita los tipos de enunciados lingüísticos.

3.3.2.2. Enunciados interrogativos parciales y totales

Esta distinción fue estudiada desde las gramáticas tradicionales. Las interrogaciones totales, generales o polares son cerradas en tanto se espera como respuesta una posibilidad dicotómica: afirmación o negación, un *sí* o un *no*. En cambio, las parciales o de contenido son abiertas porque admiten una gama de posibilidades de respuesta. Observemos cuál es la diferencia entre los dos ejemplos que siguen:

- (i) *¿Es Yawar Fiesta una obra de Arguedas?*
- (ii) *¿Quién es el personaje principal en la obra Cien años de soledad?*

Ambos ejemplos no comparten los mismos rasgos característicos formales, salvo el de usar los signos de interrogación. A nivel fonético, las interrogantes no comparten los rasgos suprasegmentales de entonación. El primer ejemplo (i) no incorpora ningún tipo de pronombre interrogativo (palabras-Q) y se realiza con un tonema ascendente. En cambio, el

segundo enunciado presenta un pronombre interrogativo y un contorno melódico que finaliza con el tonema descendente.

Los dos enunciados ejemplifican la distinción entre una interrogación total o general y una interrogación parcial o pronominal. En (i), se pregunta sobre la verdad o falsedad del juicio, la pregunta, se dirige a saber la conformidad o disconformidad entre el sujeto y el predicado. La respuesta esperada es *sí* o *no*, u otra expresión equivalente a afirmativa o negativa. En cambio, en (ii) no se pregunta por el predicado sino por el sujeto o por cualquiera de los demás elementos del enunciado. Al decir, *¿quién es el personaje?* sabemos que la obra tiene un personaje, pero ignoramos el sujeto. Estas interrogantes inician con pronombres o adverbios interrogativos: qué, quién, cuál, cuándo, dónde, cuánto y cómo.

En ambas formas interrogativas se identifica el acto de petición de información. Se evidencia una oposición semántica entre la información desconocida por el enunciador y la respuesta esperada. En las totales, el enunciador desconoce el juicio del interlocutor sobre lo verdadero o falso de la pregunta. En las parciales, la información que le falta se refiere a la identidad de un argumento dado.

Las interrogativas totales pueden tener matices distintos de solicitar información como las preguntas de “corroboración” que guardan relación con los enunciados asertivos, por ejemplo: *¿Es él el director?* y *¿Él no es el director?* Este último se comportaría como una interrogación orientada con la implicación “Yo pienso que él es el director” o como una expresión de sorpresa al reconocer al sujeto.

Escandell (1988) sostiene que no todas las interrogaciones totales pueden responderse con un sí o un no. Incluso, hay enunciados interrogativos que no buscan una respuesta verbal, sino una de carácter factual (*¿Me pasas la sal?*). Cuando se trata de dar una información detallada, un sí como respuesta es insuficiente y una muestra clara de la intención de no colaborar.

En resumen, podríamos diferenciar la interrogación total y parcial en los siguientes términos:

Interrogación total

- Se pregunta por el criterio de verdad de la proposición.
- Las respuestas se reducen a dos alternativas: la afirmación o la negación.
- Formalmente viene marcada por un tonema ascendente o por una inversión sujeto-verbo.

Interrogación parcial

- El enunciador desconoce la identidad de cierto componente del enunciado.
- Las respuestas posibles son ilimitadas, abiertas.
- Va precedida por un pronombre o palabra interrogativa.

Según la base de su estructura semántica lógica y su respuesta, podemos distinguir hasta tres tipos principales. Primero, las preguntas de contenido que coinciden con las interrogaciones parciales. Estas contienen a menudo las palabras pregunta (*wh-questions* en inglés) como *quién* o *dónde*. El foco de la respuesta esperada pertenece a la misma categoría ontológica. Por ejemplo, si la palabra interrogativa es *quién* se espera como referencia a una

persona o si la palabra pregunta es *dónde*, se espera como respuesta una referencia espacial. Además, esta rama de preguntas es abierta, con estructura sintáctica similar, pero con diferentes características semánticas (Kiefer, 2000; Kugler, 2000). Segundo, están las preguntas polares que se corresponden con las interrogativas totales. Estas requieren afirmación, confirmación o refutación. Las respuestas pueden expresar el mismo contenido (Huddleston, 1994). Tercero, están las preguntas alternativas (Huddleston, 1994; Stivers, 2010; Rossano, 2010). Aunque algunos investigadores (Freed, 1994; Kiefer, 2000; Kugler, 2000) la clasifican como un subtipo de pregunta polar, las preguntas alternativas tienen como respuesta un conjunto de alternativas dadas en sí mismas. El contenido proposicional es equivalente a una disyunción y caben otras posibilidades de respuesta. Por ejemplo, en *¿Es Romeo o Paris el novio de Julieta?*, si bien ambos componentes son excluyentes, hay otras posibilidades admisibles de respuesta, como “ninguno” o “ambos”. En estos casos la polaridad es menos probable.

Sin embargo, las tres formas de interrogación no se limitan al criterio de petición de información, por ejemplo, *¿Acaso la cocina peruana no es la mejor del mundo?* (Interrogativa total) y *¿Quién es sino Varga Llosa el único premio Nobel peruano?* (Interrogativa parcial). Los dos enunciados no pueden caracterizarse como auténticas *peticiones de información*, aunque sí se esperaría una confirmación de verdad, una “corroboración” del mismo enunciador o del interlocutor. En el primer ejemplo, el enunciador no duda respecto de la verdad o falsedad de la proposición. En el segundo, lleva implícita la respuesta, pero tampoco hay duda del enunciador. Existen preguntas que por su forma se clasificarían como enunciados interrogativos totales en virtud de presentar una entonación ascendente y de no incluir ninguna *palabra interrogativa*, pero que, por su función, por el tipo de presuposiciones en juego y por la información desconocida y la respuesta esperada, se acercan a las preguntas alternativas o a las parciales. Cabe aclarar que la sola presencia de la entonación ascendente o la presencia de una palabra interrogativa no permite caracterizar como enunciados interrogativos totales o parciales (Escandell, 1988).

El enunciado *¿Estudias o trabajas?* se parece a las preguntas alternativas, pero está próximo a las totales porque tiene posibilidades de respuesta limitadas. A su vez, se diferencia de las totales porque no se puede contestar con un Sí/No, ni tampoco como *Sí, trabajo* o *No, estudio*. Estas interrogaciones disyuntivas hacen que el interlocutor elija una opción de respuesta más extensa sobre la base del contenido proposicional.

En sus primeros estudios, Huddleston (1976) sostenía que toda oración interrogativa contiene en su estructura profunda un morfema *Q*. En líneas generales, al distinguir los dos grandes tipos de interrogaciones (totales y parciales), este autor plantea que las primeras se derivan de estructuras profundas disyuntivas y que las parciales, además del elemento *Q*, contienen un morfema simbolizado como *wh*, que representa el rasgo común que comparten todos los *interrogativos*. De acuerdo con esto, la estructura profunda de *¿Quién mató a Paris?* sería "*Q* algunos personajes de Romeo y Julieta son asesinos".

3.3.2.3. Enunciados interrogativos neutros y orientados

Desde el punto de vista gramatical hay dos grandes clases de enunciados: los interrogativos neutros y los interrogativos orientados. Los interrogativos neutros se caracterizan por no contener ninguno de los índices de orientación interpretativa. En cambio, en los enunciados interrogativos orientados, el enunciador puede hacer explícita su posición respecto de la pregunta o del contenido proposicional que esta contiene.

El grado de orientación puede variar. Escandell (1988) lo explica a partir de los siguientes ejemplos:

- (iii) *¿Qué te pasa? ¿Estás cansado?*
- (iv) *¿No es el niño más precioso que has visto en tu vida?*
- (v) *¿Puede haber algo más importante?*

En (iii), el emisor avanza una hipótesis que cree probable. En (iv), pretende que la opinión del destinatario confirme su apreciación. Finalmente, en (v) parece que apenas necesita que el interlocutor confirme su acuerdo porque se halla muy cerca de una manifestación de certeza absoluta.

Según la autora, la no-neutralidad del emisor ante el contenido de la variable que comporta la interrogación no es exclusivamente un tipo de actitud del emisor, sino que es —y de manera esencial— una parte de su objetivo. Ello es importante porque permite reconocer la orientación que imprime el emisor en su enunciado. Además, se reflejará en la forma y el modo en que el destinatario lo pueda interpretar.

Los rasgos externos que caractericen a una interrogación orientada son resultado del “conflicto” entre la intención del emisor y el estado de su conocimiento, de un lado, y la estructura gramatical de su enunciado, del otro (Ohlander, 1986; Escandell, 1988). Esto, sobre todo, es notorio en una fórmula interrogativa abierta, frecuente en los libros de texto, pues la existencia de una variable no responde al desconocimiento del autor; por el contrario, es de esperar que haya algún rasgo en la propia formulación de la pregunta. Por supuesto, el autor o enunciador tiene un objetivo según el cual estructurará la pregunta. Entonces, el énfasis no es sobre las actitudes o estados mentales, sino más bien en las consecuencias que tales actitudes tengan en el enunciado.

Para que un enunciado interrogativo sea formalmente neutro es necesario que su curva entonativa no implique o no comunique diferentes formas de atribución del contenido proposicional transmitido (Escandell, 1988). Además, es preciso que no esté marcado, para que el enunciado no refleje su dependencia respecto de las proposiciones presupuestas. Por ello, el enunciado no debe contener negación ni términos de polaridad, que atraen hacia sí el significado interrogativo y dejan fuera del ámbito de la interrogación un contenido presupuesto.

Los interrogativos no marcados pueden interpretarse como peticiones de información, sugerencias, críticas, afirmaciones encubiertas, etc. Toda interpretación dependerá, por

último, de factores contextuales del discurso. En otras palabras, la forma gramatical del enunciado no orienta la interpretación hacia ningún sentido, serán los elementos extralingüísticos los que permitan decidir el sentido del discurso.

La interrogación orientada contiene índices o marcas que inducen al interlocutor por un tipo de respuesta. Según Ohlander (1986), estas marcas se encuentran en el predicado de la oración y configuran una orientación pasiva o activa. Es pasiva en tanto el sujeto sintáctico no tenga un conocimiento cierto o no sepa (expresión de un estado pasivo) por falta de conocimiento. Es activa en tanto el sujeto quiere saber algo (deseo expreso) lo que equivale a una solicitud de información.

Una de las marcas más comunes es la aserción del enunciador respecto de la interrogación. Entendemos por aserción el acto de compromiso del enunciador respecto al contenido proposicional, independientemente de cuáles sean los medios de expresión con los que se manifiesta ese compromiso. En los libros de texto, la aserción parece estar relacionada con la interrogación orientada. Las interrogaciones orientadas involucran un estado cognitivo que puede equipararse con las *aserciones restringidas*; es decir, aquellas en las que el enunciador, o autor de la pregunta, no manifiesta un compromiso pleno con la verdad de lo que comunica. Con la interrogación orientada, el enunciador otorga mayor credibilidad a una de las dos alternativas posibles (afirmativa y negativa) y recurre a su interlocutor (alumno) para que se lo confirme.

Este tipo de interrogaciones con dos posibilidades de respuesta son analizables a través del *análisis simétrico* de la interrogación. Si bien debieran ser neutras con respecto a las alternativas “p” y “no p”, una pregunta sólo se puede formular como “¿p?”, nunca como “¿no p?”. La aparición de una negación (interna o externa) en un enunciado interrogativo es un índice inequívoco del carácter orientado de esa interrogación (Escandell, 1988).

Por su parte, Borillo (1979) sostiene que, si bien en la mayoría de los casos la interrogación total busca establecer si la respuesta es verdadera o no, en algunos casos no se marca una incertidumbre real entre los dos valores de verdad. Es decir, la información no es neutral respecto de los dos términos de la alternativa; más bien, en función de su juicio —que puede ir desde una simple presunción o cuasi certeza hasta proponer un grado de creencia—, inducirá a confirmar o admitir su punto de vista. Su estrategia consiste en orientar la elección del valor que el enunciador cree cierto.

Según el autor, la orientación puede ir en ambas direcciones. Puede influir en la respuesta hacia una confirmación positiva o hacia una confirmación negativa. En ambos casos, la naturaleza orientada de la pregunta podrá ser identificada por la compatibilidad manifiesta de las respuestas de confirmación a través de marcadores, como adverbios o frases tales como: *de hecho, en efecto, muy justo, bueno, eso es, eso es todo, eso es un hecho, como dices, tienes razón, puedo confirmar a usted, etc.*

Por supuesto, si ello es contrario a la expectativa del enunciador, la respuesta toma la forma de una negación a través de frases como: *en cambio, está mal, no es eso, no es en absoluto, no estás ahí, estás equivocado, etc.*

La simetría entre la pregunta y las posibilidades de respuesta es cuestionada por algunos autores. Ducrot (1983) considera que la interrogación cuenta con un aspecto positivo y otro negativo. La disimetría se deriva porque el primero pertenece al componente semántico y, el segundo, al valor argumentativo del enunciado. En su opinión, los análisis simétricos no pueden explicar la existencia de interrogaciones retóricas, ni de los encadenamientos argumentativos permitidos por las interrogaciones. Por otra parte, y en contrapartida, postula para toda interrogación la existencia de una “aserción previa” de la proposición “p” que no puede coincidir con el enunciador:

“Dire qu’en posant une question “Est-ce que p?”, on donne la parole à un énonciateur qui asserterait une proposition exprimable par "p", cela revient à dire que le locuteur de cette question, avant même d’émettre un doute, ou de demander une réponse, se représente d’abord la possibilité de p: les autres actes qu’il accomplit se font à partir de cet arrière-plan” (1983: 93).

Evidentemente, el enunciador no puede excluir la verdad de “p”, pues la tendrá presente aunque sea para ponerla en duda y reconocer implícitamente la posibilidad de “no p”. Ahora bien, dependerá de las implicancias pragmáticas que acompañan a la pregunta.

En teoría, las preguntas son peticiones de información que suponen la duda del enunciador, quien ante la falta de cierta información que necesita para culminar su aserción, interpela a su interlocutor con la idea de que le ayude a resolver esa duda. Esto hace suponer que el enunciador mantiene una posición neutral con respecto a la verdad de la proposición que comunica en su enunciado. Sin embargo, esto no siempre es así, porque hay preguntas que orientan las respuestas, como la “interrogación orientada” o alguna de las otras variantes en las que el enunciador se declara explícitamente por asumir la verdad de una de las alternativas en juego.

De algún modo todas las preguntas tienen algún grado de orientación en tanto se busca una respuesta. Sin embargo, hay preguntas más orientadas que otras. Searle (1975), al situar a los enunciados interrogativos como actos directivos, sostiene que el hablante, al tener una intención lleva al oyente a hacer algo.

Hemos dicho que la sola presencia de uno de los términos de polaridad, en tanto se relaciona con el grado de certeza del emisor en las interrogativas totales, ya es señal de que la interrogación está orientada. Sin embargo, esta orientación se produce por sus condiciones pragmáticas. Asimismo, en interrogaciones parciales también se pueden manifestar indicios de orientación. De manera general, Escandell (1988) distingue dos tipos de orientación: las confirmativas e hipotéticas.

Interrogaciones confirmativas. Este tipo de interrogaciones busca que el destinatario confirme la información expresada por el emisor. No se trata, por tanto, de pedir una información, sino de buscar acuerdo.

- (vi) *¿No es un hermoso libro?*
- (vii) *Sí lo es.*

Como se percibe en el ejemplo, la confirmación consiste en transformar la interrogación negativa orientada en una afirmación.

Otra peculiaridad, según Escandell (1988), es que no admiten un verbo realizativo explícito. Así, “¿No es un hermoso libro?” no se puede sustituir por:

- (viii) **Yo te pregunto si no es encantador.*
- (ix) **Yo te pido que me confirmes si no es encantador.*

Interrogaciones hipotéticas. Son aquellas interrogaciones cuya orientación va en la misma dirección que su forma superficial. Es decir, si son afirmativas, la orientación es positiva y si son negativas la orientación es negativa. Son hipotéticas porque el emisor, que no es neutral en cuanto a las posibilidades de respuesta, presenta en su enunciado una hipótesis o una conjetura, con la forma de la posibilidad que él favorece. Por ejemplo:

- (x) *¿De modo que no vino contigo?*
- (xi) *Te veo pálido, ¿te encuentras mal?*

Los enunciados van en la misma dirección que:

- (xii) *No vino contigo*
- (xiii) *Te encuentras mal*

Según Escandell (1988), la diferencia entre la orientación confirmativa y la hipotética es clara. La primera busca el acuerdo del destinatario con respecto a la opinión o creencia del emisor, y en la segunda el emisor no tiene una opinión previa que somete a aprobación, sino que simplemente avanza una hipótesis. El grado de certeza es distinto en cada caso. De este modo, queda reflejada la diferencia entre los dos tipos de enunciados con orientación positiva: uno busca confirmar una opinión; el otro, verificar una hipótesis.

3.3.2.4. Enunciados interrogativos cerrados y abiertos

Huddleston (1994), desde una perspectiva formal, establece cuatro tipos de oraciones sobre la base de su estructura morfosintáctica: imperativa, declarativa, exclamativa e interrogativa. Además, reduce a tres las construcciones oblicuas: declarativa, interrogativa y exclamativa. A partir de esto, clasifica en interrogativas abiertas e interrogativas cerradas.

Para este autor, los interrogativos cerrados se distinguen por la inversión del auxiliar y la colocación del verbo auxiliar antes del sujeto (en el caso del inglés); en cambio, los interrogativos abiertos se caracterizan por la presencia de una o más palabras interrogativas *Q* (qué, cuándo, cómo, etc.) y como cláusulas principales también están marcadas por el objeto auxiliar invertido cuando la palabra interrogativa precede al sujeto. Como se observa,

esta clasificación es bastante parecida a las tipificadas como oraciones interrogativas totales y parciales.

Según esto, *¿Estás listo?* y *Ella quiere saber si estás listo* son formas de interrogativas cerradas (la primera independiente, la segunda oblicua), mientras que en *¿De quién es este sombrero?* y *Me pregunto de quién es este sombrero*, son dos formas interrogativas abiertas.

Sin embargo, esta distinción no solo tiene una naturaleza sintáctica, sino también semántica, ya que se centra en las respuestas esperadas. Vista así, esta clasificación no queda clara, ya que hay un primer problema de juntar las interrogativas directas con las oblicuas. De esto se deriva la definición de la interrogación como una estructura abierta que contiene una variable: hay un conocimiento compartido tanto por el que pregunta como por el que responde.

En otros términos, decir que una estructura abierta aparece con una variable expresada por un relativo tónico es una caracterización básicamente formal (como una proposición incompleta). Ahora bien, sin negar que una estructura abierta pueda tener una variable, no son propiedades exclusivas de la interrogación. Las encontramos, por ejemplo, en las interrogaciones o exclamaciones indirectas.

Otro problema que salta a la luz es que esta clasificación pareciera no considerar las modalidades de enunciación. Por ejemplo, *¿Quién ha venido?* no es un *enunciado abierto* porque contenga la variable *quién*, sino por su modalidad de enunciación. En contrapartida, *¿Ha venido alguien?* ya es un enunciado abierto, no porque contenga una variable (*alguien*), sino por la modalidad interrogativa expresada por la entonación *ascendente*.

De modo similar, si abordamos desde la perspectiva de los enunciados interrogativos totales, el enunciado *¿Está María?* presenta un esquema sintagmático “*está María*” que, al no contener una variable, no es una estructura abierta. Aun así, *¿Está María?*, como consecuencia de su modalidad de la enunciación, es un enunciado abierto. Se aprecia, por tanto, una diferencia clara entre las interrogaciones generales y las interrogaciones parciales.

3.3.3. Implicancias pragmáticas de los enunciados interrogativos

Desde la perspectiva de la semántica formal, los enunciados interrogativos son entidades de significado que se determina por su relación con el significante. El significado está asociado con ciertas marcas formales distintivas como los valores pragmáticos que pueden tener los enunciados en situaciones concretas de comunicación.

Todo enunciado interrogativo posee al menos una incógnita o “algo que no se sabe” o “algo que se requiere saber” del interlocutor. En este sentido, estos enunciados no son proposiciones, pues no pueden ser verdaderos ni falsos. Ello no niega que en su estructura interna pueda contener una proposición o implique una presuposición.

Esta estructura funciona como un todo, como una secuencia determinada de partículas léxicas como los relativos tónicos de las interrogaciones parciales y el uso obligatorio de un esquema entonativo ascendente en las interrogativas totales. Es decir, todas las interrogaciones comparten una misma estructura semántica, aunque varíen sus funciones pragmáticas.

En los enunciados interrogativos parciales la “incógnita” viene dada por la “palabra interrogativa” o el “relativo tónico” que aparece en ellos. La incógnita afecta a uno o más constituyentes del esquema sintagmático. La situación de los enunciados interrogativos totales es distinta porque posee una estructura abierta y no necesariamente se especifica la polaridad de la proposición (negativa o positiva).

Según Escandell (1988), la interrogación como tal es una estructura abierta, ya que es suficientemente amplia. Precisa además que esta definición no presupone la existencia de un destinatario, ni que la interrogación deba recibir una solución (un enunciado interrogativo puede quedar sin responder, el hablante puede conocer ya cuál es la solución, etc.).

De acuerdo con esta mirada, esta consideración tendría algunas ventajas para el análisis de estos enunciados, ya que:

- a) el enunciado interrogativo no necesariamente exige la aparición de la respuesta;
- b) tampoco precisa de la existencia de un destinatario;
- c) no hace referencia a ningún tipo de actividad epistémica ni optativa del hablante.

Sin embargo, estos aspectos no corresponden a la semántica, sino a aspectos pragmáticos del discurso. Pero todo esto no significa que no sean importantes los conocimientos y los deseos del enunciadador, sino que no necesariamente se espera una respuesta del interlocutor.

Si se plantea como una estructura abierta, la interrogación implica un requerimiento de que el interlocutor aporte la solución para completar una unidad comunicativa. Además, implica asumir que toda interrogación no es más que el reflejo de la incertidumbre del hablante y el deseo de resolver esa duda recurriendo a su interlocutor. Desde esta perspectiva, toda interrogación debe explicarse a partir del concepto de pregunta. Sin embargo, sabemos que no siempre una interrogación se interpreta como una pregunta dado que se incurriría en una indiferenciación entre el significado abstracto común a todas las interrogaciones y los diferentes usos reales de los enunciados interrogativos.

Además, plantear los enunciados interrogativos como estructuras abiertas nos llevaría a caracterizar como interrogaciones todas las formas indirectas. Según esto, *Ignoro la respuesta* sería un enunciado declarativo y una estructura cerrada. Si se transformara en *Ignoro cuál es la respuesta*, se introduciría una variable (*cuál*) y quedaría convertido en una estructura abierta, es decir, una interrogación indirecta.

Sin embargo, las interrogativas indirectas no son siempre el resultado de la transposición al estilo indirecto de un enunciado interrogativo, ni poseen por sí mismas una fuerza ilocutiva, como entidad pragmática.

En definitiva, los enunciados interrogativos parciales no se limitan a poseer un relativo tónico, ni este determina que sea una estructura abierta. Por ejemplo, la pregunta *¿Dónde vive?* posee una estructura abierta, pero si este se convierte en una interrogación indirecta como *No se sabe dónde vive*, por la entonación, sigue siendo un esquema sintagmático abierto que resulta compatible con cualquier modalidad de la enunciación.

De manera similar en la dupla *¿Cuántas cosas compró?* / *¡Cuántas cosas compró!* se ha contrapuesto la interrogación directa a la interrogación indirecta. Nos damos cuenta que el ser una estructura abierta no es una propiedad exclusiva de los enunciados interrogativos. Son estructuras abiertas todos los enunciados que contienen en su esquema sintagmático una variable representada por un relativo tónico (incluidos los enunciados exclamativos).

Huddleston (1976) se pregunta *¿qué es lo que tienen en común todas las oraciones interrogativas?* Según él, para que haya una interrogación, no es condición suficiente los signos de interrogación ni el cambio de la estructura sintáctica o la entonación ascendente, pues este último punto sólo es característica de las interrogaciones totales. Este autor sostiene que cualquiera de las tres propiedades puede servir como un distintivo para diferenciar una característica interrogativa y no interrogativa, pero ninguno de ellos servirá para caracterizar el tipo de interrogación en su conjunto.

Para nosotros la interrogación es una modalidad de la enunciación que permite definir una categoría enunciativa, un tipo de enunciado, es decir, una unidad con función comunicativa. Es cierto que esto sólo se puede aplicar a las interrogaciones planteadas como peticiones de información, es decir, como preguntas. A pesar de todo, creemos que no se debe limitar exclusivamente a la dimensión “formal” (la interrogación como una estructura abierta), sino que tenga también en cuenta los aspectos comunicativos generales que involucra.

3.4. La pregunta

La pregunta es un tipo de enunciado interrogativo. La finalidad de una pregunta es solicitar un aporte de información, que el destinatario proporcione una información que requiere obtener el enunciadador. En este sentido, no todos los enunciados interrogativos son preguntas, ni todas las formas de solicitar una información es una formulación interrogativa.

(xiv) *¿Acaso no expliqué la clase pasada?* (un profesor en clase)

(xv) *¿Me puede prestar ese libro?*

Ninguno de estos enunciados cumple con las condiciones de una pregunta. En el primero, no se espera ninguna respuesta, pues esta se contiene en el propio enunciado. El segundo es una petición que no espera una respuesta verbal, sino una acción.

Entonces, concebimos la pregunta como una formulación que pretende solicitar un aporte de información. Para Escandell (1988) las preguntas son peticiones de información, pero no toda petición de información es una pregunta, sino solo aquella que se realiza por medio de un enunciado interrogativo. La petición de información, de forma general, son actos de habla, independientemente de la forma gramatical del enunciado que se usa con este propósito.

Por tanto, es necesario distinguir con claridad las peticiones de información que son preguntas a través de enunciados interrogativos (directos), de las otras formas de enunciados. Si consideramos como actos de habla, los siguientes enunciados son peticiones de información, pero solo las dos primeras son preguntas:

- (xvi) *¿Quién descubrió América?*
- (xvii) *Pregunto quién descubrió América.*
- (xviii) *Dime quién descubrió América.*
- (xix) *Quiero que me digas quién descubrió América.*

La pregunta como una petición de información, con el objetivo de obtener respuesta, obedece más a criterios textuales que oracionales o gramaticales. Dado que, en el ejemplo anterior, las dos últimas no significan ‘pregunta’; es decir, los criterios gramaticales no permiten distinguir paradigmáticamente a la pregunta como tal.

A diferencia de las preguntas marcadas explícitamente, las preguntas no marcadas recurren a otros tipos de índices pragmáticos. En los libros de texto, las preguntas generalmente, por su naturaleza pedagógica, están marcadas. En consecuencia, no profundizaremos sobre las unidades no marcadas, además, porque su discusión es aún problemática, debido a su hibridez con la aserción. Por ejemplo, el enunciado *Me parece que te gusta leer* es una aserción, un compromiso epistémico del hablante, pero este mismo enunciado puede generar una respuesta verbal en la que el interlocutor confirme que *Le gusta leer*. De esta forma, el enunciado funciona como una demanda de confirmación que, sin embargo, no se puede decir que el hablante podría haber expresado por medio de un enunciado interrogativo, con ciertos rasgos formales propios.

Desde la perspectiva semántica, la pregunta asume el valor de petición de información. Los valores pragmáticos actualizan los enunciados interrogativos y precisa el significado de las preguntas. Este significado repercute en la relación entre una pregunta y el conjunto de respuestas posibles. Una respuesta expresa la demanda de la pregunta que se puede catalogar como satisfactoria o no, como verdadera o no. Esta relación es estudiada por “teoría del conjunto de respuestas”.

Esta teoría plantea que una pregunta no es un elemento único, sino que define una clase entera que incluye todas las respuestas suficientes. Una respuesta es suficiente cuando su forma está lógicamente predeterminada por la pregunta (Escandell, 1993). Sin embargo, tiene algunas limitaciones, como:

- Al identificar un enunciado interrogativo con una pregunta. No todos los enunciados interrogativos son preguntas, por tanto, no todos demandan una respuesta verbal.
- La respuesta no siempre está predeterminada por la pregunta, ya que el interlocutor puede generar respuestas indirectas.
- Esta teoría presenta de manera cerrada la relación “pregunta-respuesta”, cuando existen interrogaciones que pueden provocar otras o respuestas que desencadenan otras.

La explicación de la respuesta viene determinada por la estructura formal de la interrogación y por los conocimientos previos con los que cuenta el emisor (en la estructura formal se recogen distintas presuposiciones).

Según Confais (1990) es difícil definir formalmente el acto de preguntar, salvo se quiera sobrepasar los límites que le son propios; es decir, la demanda de información o esperar una respuesta verbal. La dificultad a la que se refiere trasciende la construcción sintáctica de las interrogativas ya que el acto de preguntar no se puede corresponder únicamente con el de solicitar información.

Este autor clasifica las interrogaciones en dos grupos: preguntas reales (*vraies questions*) y preguntas falsas (*fausses questions*). En la primera categoría incluye los enunciados interrogativos que se interpretan como peticiones de información, es decir, como preguntas. En la segunda categoría no solicitan explícitamente una respuesta verbal, por ejemplo:

- Las preguntas retóricas, como *¿Acaso no me comprometo con el trabajo?* que persigue que el destinatario reconozca la verdad del contenido proposicional.
- Las preguntas “reactivas”, también conocidas como preguntas exclamativas. La respuesta verbal por lo general es una explicación de la situación que provoca la sorpresa del hablante.
- Las preguntas *injonctives* (por mandato, como el interrogatorio judicial). Con ellas el hablante trata de conseguir una respuesta factual de su interlocutor (realización de un acto de habla directivo).

Kerbrat-Orecchioni (1991) define la pregunta como un enunciado cuya finalidad principal es obtener un dato. Sin embargo, esta definición agrupa bajo la categoría de pregunta todos los enunciados interrogativos, incluso cuando el enunciador conoce la respuesta y su intención sigue siendo que el interlocutor aporte una respuesta verbal (preguntas de examen, didácticas, etc.). Según la autora, a pesar de que el hablante conozca la respuesta, pueden considerarse como preguntas auténticas. El hecho es que estas preguntas son “para responder lo ignorado” que se presenta en un acto de habla.

En este marco, cabe perfectamente ubicar dentro de la categoría de “preguntas”, las interrogaciones orientadas que son peticiones de confirmación, pues en ellas lo fundamental sigue siendo el conseguir del interlocutor una respuesta verbal en la que se confirmen o se

rechacen las expectativas del autor. Esto nos permite explicar las preguntas planteadas en los libros de texto con estas características. Sin embargo, como ya se señaló, las preguntas orientadas comparten propiedades con las aserciones; por ello, Kerbrat-Orecchioni (1991) las denominó como actos “intermedios” entre la aserción y la pregunta.

Por su parte, Stati (1990) manifiesta que sólo se pueden definir como peticiones de información los enunciados interrogativos que son “preguntas sinceras” o “preguntas de información”. Por tanto, no sería posible establecer una relación directa entre la función pragmática de solicitar información y la construcción sintáctica interrogativa, dado que:

- Hay enunciados declarativos que en ciertas condiciones pueden ser interpretados por el receptor como peticiones de información.
- Algunos enunciados interrogativos funcionan como verdaderas aserciones, por ejemplo, las interrogaciones retóricas.
- Los enunciados declarativos y apelativos pueden ser interpretados como peticiones de información: *Me pregunto si ella te ama* o *Dime si vienes*.
- Hay enunciados interrogativos que *indirectamente* implican la realización de un acto de naturaleza directiva que exige una respuesta factual.

Stati (1990), al no establecer una relación directa entre oración interrogativa y petición de información, sugiere que las propiedades formales de los enunciados interrogativos constituyen su significante. La interrogatividad no se debe confundir con la intención del hablante de pedir información. Este valor semántico formaría parte del contenido que se transmite al destinatario.

Por su parte, Kiefer (1981) tampoco identifica la interrogación con el acto de preguntar. A su juicio, esta es una más entre las funciones pragmáticas que un enunciado interrogativo puede realizar al actualizarse. Considera igualmente que, independientemente de cuál sea su fuerza ilocutiva, todos los enunciados interrogativos comparten una base semántica común que define: el enunciador plantea como una estructura abierta que pide una solución.

Kiefer (1981) clasifica las situaciones de interrogación según el criterio de la actitud cognitiva que el enunciador asume con relación a la respuesta. Distingue lo siguiente:

- El enunciador desconoce la respuesta, pero piensa que el oyente sí la sabe (preguntas neutras que solicitan información).
- Ni el enunciador ni enunciatario conocen la respuesta. Además, el enunciador sabe que su interlocutor la desconoce (correspondería a la interrogación problema).
- El enunciador conoce la respuesta, pero no está seguro de que el oyente la sepa (preguntas didácticas, de examen).
- Tanto el enunciador como el enunciatario conocen la respuesta, y el enunciador sabe que el oyente la conoce (interrogaciones retóricas, interrogaciones exclamativas).

Sin embargo, este tipo de análisis se muestra insuficiente en el caso de las peticiones y ofrecimientos indirectos, que no persiguen una respuesta verbal y no se pueden explicar únicamente a partir de las actitudes cognitivas indicadas.

3.5. Estructura de los enunciados interrogativos y de las preguntas

Los enunciados interrogativos tienen diversas estructuras y se pueden establecer desde diferentes perspectivas. La estructura más visible es la sintáctica. Los enunciados interrogativos, generalmente, están encerrados entre los signos de interrogación. Están encabezados, en caso de las preguntas parciales, por la palabra-pregunta (Q), seguido de un verbo, más objeto directo e indirecto. Desde una perspectiva formal, se puede representar del siguiente modo.

Tabla 4. Estructura sintáctica de las preguntas parciales

+ Palabra-pregunta	+ Verbo	± Adverbio	+ Objeto
Quién	descubrió		América
De qué	nos habla	principalmente	el texto

Sin embargo, esta estructura sintáctica básica no representa todas las formas interrogativas. Si bien las parciales generalmente están marcadas por la palabra-pregunta (Q), pueden presentar algunos matices en su estructura. En el caso de las totales y las alternativas no tienen una estructura sintáctica fija.

Las interrogativas indirectas, por su parte, tienen una estructura más o menos fija. Están encabezadas por pronombres, adjetivos y adverbios que introducen la estructura interrogativa en español.

Tabla 5. Estructura sintáctica de las preguntas indirectas

+ Partícula	+ Palabra pregunta (Q)	+ Complementos
No sé	quién	descubrió América
Dime	cuál	es el tema central del texto leído

Una primera observación de esta estructura es que el interrogativo funciona dentro de una subordinada. Esta se diferencia de las conjunciones subordinantes, que introducen la oración y la marca como subordinada.

Las estructuras sintácticas son importantes en tanto influyen en la configuración del significado de la pregunta. Por ejemplo:

(xx) — ¿Ha viajado Mario?

(xxi) — ¿Mario ha viajado?

Según Escandell (2000), estas interrogantes no son equivalentes discursivamente ni sintácticamente. Tienen propiedades gramaticales diferentes respecto al orden de las

palabras y a los patrones interrogativos (anticadencia y circunflejo, respectivamente) y que estas diferencias están asociadas a contenidos semánticos diferentes. En el segundo ejemplo, el orden sujeto / verbo no es una pregunta neutra: no busca información. La información de que *¿Mario ha viajado?* ya está presente, de modo que la función de la interrogativa no puede ser la de solicitar una información; en este caso, lo que hace la interrogación es precisamente dar por supuesto su propio contenido proposicional (*Mario ha viajado*) y manifestar una actitud de sorpresa ante el mismo. En cambio, la secuencia del primer ejemplo resulta algo menos neutral.

Respecto de las estructuras semánticas hay estudios que explican su funcionamiento desde diferentes perspectivas (Hudson, 1975; Meyer, 1981; Kiefer, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1991; Escandell Vidal, 1988).

Desde la perspectiva de la “Teoría del Imperativo Epistémico”, Hintikka (1981) asume la interrogación como petición de información (pregunta) y distingue dos aspectos:

- La existencia de una información específica (estado epistémico)
- La petición de esa información sea proporcionada

Desde esta perspectiva, plantea dos operadores en la estructura de las preguntas: un operador epistémico y un operador imperativo – optativo.

(xxii) — *¿Quién descubrió América?*

Esta pregunta tendría la siguiente representación formal: $O [(x) Kyo (DESCUBRIR x)]$, donde O es el operador imperativo y Kyo el operador epistémico. Esta fórmula recibe la siguiente interpretación: “Haga usted que yo sepa si existe al menos un x tal que x ha descubierto América”.

En este sentido, la teoría del imperativo epistémico podría tener una estructura subyacente encabezada por un verbo imperativo, como *Dime quien ha descubierto América*.

Asimismo, desde otra perspectiva semántica, los enunciados interrogativos presentan una estructura básica Foco- Argumento/afirmación/presuposición (Q-XP) (Stechow, 1981).

Presuposición

Los temas que se inscriben en un enunciado presuponen algo. La presuposición es la presentación de una información conocida e integrada en el conjunto de conocimientos compartidos por los interlocutores. La presuposición expresa las condiciones del significado de una oración (Heim, 1992; Beaver, 2001). El supuesto es la información subyacente que contiene la pregunta. Esta noción de presuposición jugará un papel crucial para nuestro estudio porque es la información temática de la pregunta.

Foco

Focus o *foco* es el constituyente que se interroga. Todas las oraciones tienen un foco; por ejemplo, en las oraciones declarativas el foco es el constituyente aseverado. El foco siempre queda bajo el dominio del operador de modalidad oracional: en las oraciones declarativas, es lo que se asevera; en las interrogativas, lo que se cuestiona.

En las interrogativas parciales las palabras-pregunta (pronombre, adjetivo o adverbio interrogativo), como *qué*, *quién*, *cuándo*, *cómo*, *por qué*, *para qué*, constituyen el foco, de modo que integran el sintagma (presuposición) que cae bajo el dominio del operador interrogativo que coincide con el foco.

Las palabras interrogativas se identifican como foco en virtud de su propia especificidad léxica y de su prominencia prosódica. Generalmente, ocupan la posición inicial. A partir de ello se desencadenan las otras estructuras sintácticas, como la inversión del orden sujeto / verbo. Esta es una forma canónica en la que los constituyentes focalizados están antepuestos.

(xxiii) *¿Quién descubrió América?*
Foco Presuposición

La presuposición *Alguien ha descubierto América* “escapa” del ámbito del operador interrogativo y, en consecuencia, no se cuestiona. Ello explica que las interrogativas parciales admitan paráfrasis en la que la presuposición aparece sintácticamente suelta, y la interrogación se asocia sólo al foco.

En las interrogativas totales, el foco abarca, en principio y por defecto, toda la estructura. De este modo, la proposición entera cae bajo el ámbito del operador interrogativo. El orden de palabras *verbo / sujeto* constituye un medio gramatical para interpretar la información nueva o remática. Aparentemente, este orden de palabras *verbo/sujeto* dificultaría la interpretación del tema; por tanto, no tendría un contenido presupuesto.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, una interrogativa total también posee contenidos presupuestos. Un primer caso, el más evidente, es cuando se focaliza un determinado constituyente por medios gramaticales y sólo el foco cae bajo el dominio del operador interrogativo, mientras que el resto de la proposición se interpreta como presuposición y “escapa” del dominio del operador.

Por otro lado, aunque la focalización se realice especialmente por medios gramaticales a toda la estructura, en tanto tenga predicado, circunstanciales o subordinadas causales y finales, estos elementos habitualmente hablan de algo y reciben una interpretación del foco de manera natural, poseen una presuposición. Por ejemplo:

(xxiv) *¿Estás de acuerdo con la posición, sostenida en la Cumbre Mundial, de que debemos consumir alimentos transgénicos?*

En la pregunta anterior, se cuestiona la posición de “consumir alimentos transgénicos”, pero no la “Cumbre Mundial”. Si bien el foco abarca toda la estructura, el presupuesto de la oración se rige por el predicativo. Se presupone que hay una información temática de consumir alimentos transgénicos sostenida en una Cumbre Mundial.

En las interrogativas con oraciones negativas, el operador negativo tiende a asociarse también con el constituyente interpretado como foco, y deja fuera de su ámbito al resto de la proposición: el centro informativo se sitúa en ese constituyente, mientras que el resto de la oración queda, como presuposición, en segundo plano:

(xxv) *¿Mintió Paco Yunque para no ser maltratado por Humberto Grieve?*

Sin embargo, hay casos de enunciados en los que la duda recae al mismo tiempo sobre dos núcleos; por tanto, estos serían bifocales: *¿Quién es quién? ¿Quién sabe dónde?* En estos casos la duda está colocada en la conexión entre los núcleos llenos de un enunciado. A este tipo de interrogación se le llama conexional. La interrogación no recae sobre la identidad de los núcleos, sino sobre la conexión de núcleos llenos.

En suma, en todas las oraciones interrogativas, tanto totales como parciales, la interpretación depende decisivamente de cuál sea el dominio del operador interrogativo, que a su vez depende de cuál sea el constituyente marcado como foco. El carácter de operador focal de la interrogación, por un lado, y la necesidad de que su dominio esté definido gramaticalmente, por otro, permiten explicar de una manera natural el hecho de que la sintaxis interna de las oraciones interrogativas comparta muchas propiedades con las construcciones remáticas.

Más específicamente, todos los enunciados interrogativos tienen un significado estructurado, un tema presupuesto (fondo) y el objeto de la cuestión (foco). El foco puede ser considerado, además, como núcleo de la oración.

A lo largo del trabajo, denominaremos también al foco como “operador interrogativo” ya que impone restricciones interpretativas a los constituyentes que caen bajo su dominio y a la presuposición, “operador epistémico”.

3.6. Elementos pragmáticos de la pregunta

Desde la teoría de los actos de habla, los enunciados interrogativos no solo son estructuras gramaticales, sino que poseen un significado adicional que se actualiza con el contexto. Este significado es el pragmático. En este sentido, la fuerza ilocutiva no es una propiedad del enunciado lingüístico, sino que es el resultado de actualizar un enunciado lingüístico en una situación concreta, es decir, el enunciado pragmático.

Los enunciados interrogativos no son solo categorías formalmente definidas, sino que poseen valores pragmáticos que un enunciado concreto puede adquirir en una situación dada. El acto de preguntar, como acto de habla, también posee un conjunto de elementos que marcan su estructura. Estas tienen naturaleza léxica y sintáctica.

La condición fundamental de la pregunta es que tiene por finalidad obtener un aporte de información. El aporte de información puede tener diversos ángulos y se actualiza en una situación concreta de enunciación. La fuerza ilocutiva puede condicionar el significado de un enunciado interrogativo, como en el caso de las interrogativas retóricas y las directivas como actos indirectos. Es decir, una estructura interrogativa en un contexto determinado recibe un valor distinto.

La estructura interrogativa se identifica con el acto de preguntar, como acto de habla. La categoría lingüística, un tipo de enunciado lingüístico, normalmente va acompañada con una determinada fuerza ilocutiva. Sobre todo, en el caso de los actos de habla indirectos que constituyen una amalgama de funciones pragmáticas. Por ejemplo, en el enunciado *¿Podría pasarme el libro, por favor?* no se puede ignorar el componente interrogativo, al que cabe una respuesta del interlocutor (*Sí, por supuesto*).

Finalmente, los enunciados interrogativos presentan otras funciones pragmáticas: pregunta directa, de examen, exclamativas, etc. Escandell (1988) realizó un minucioso estudio de los usos pragmáticos de la interrogación en español.

Sin embargo, la función pragmática de los enunciados interrogativos trasciende una típica estructura formal interrogativa que expresa un acto de petición de información. El valor de petición de información que asume un enunciado como *Dime si hace frío* se explica perfectamente como resultado de su significado apelativo en unión de la naturaleza léxica del verbo principal y el valor semántico del transpositor *si*. Lo mismo cabe decir, esta vez dentro de la modalidad declarativa, de un enunciado como *Quiero saber si hace frío fuera*.

Lyons (1981) sostiene que normalmente al formular una pregunta se espera una respuesta, pero que esta está sujeta a los principios generales que regulan la conversación. Al expresar duda con un enunciado como *¿Está abierta la puerta?*, esperamos que el interlocutor nos responda, pero el mismo resultado se podría conseguir con enunciados *Me pregunto si la puerta estará abierta* o *No sé si la puerta está abierta*. Por ello, él sugiere distinguir entre *formular* y *plantear* una pregunta. Cuando planteamos una pregunta, simplemente exteriorizamos nuestra duda, hasta el punto de que podemos plantear preguntas que no sólo esperamos que quedarán sin respuesta, sino que sabemos, o creemos, que no tienen respuesta. Formular una pregunta es plantear dicha pregunta, pero al hacerlo, dar una indicación al destinatario de que se espera que responda la pregunta que se le plantea. Pero la indicación no forma parte de la misma pregunta.

Siguiendo esta perspectiva, la interrogación sería una modalidad de la enunciación y, por tanto, una categoría lingüística que habría que definir en relación a sus usos pragmáticos concretos. Estos se determinan atendiendo a la intencionalidad pragmática en la que se utilice en una situación concreta. Creemos que es la propia naturaleza de la modalidad interrogativa la que hace posible, en unión de otros factores, que sus diversas actualizaciones puedan responder a estados cognitivos muy distintos en situaciones concretas, en concordancia con la intencionalidad pragmática que adquieran.

3.7. A manera de conclusión

Como se ha visto a lo largo del presente capítulo, existen diferentes formas de clasificar los interrogativos desde diferentes perspectivas. Una clasificación más común y distinguible es entre interrogaciones totales y parciales. En este mismo nivel es posible ubicar a los interrogativos alternativos o disyuntivos; sin embargo, a partir de otros criterios se pueden distinguir entre enunciados interrogativos directos e indirectos, neutros y orientados, cerrados y abiertos. Para la presente investigación, constituye de particular importancia la distinción entre enunciados interrogativos neutros y orientados.

Desde una perspectiva semántica, la estructura que conviene analizar para los fines del presente trabajo es la distinción entre foco y presuposición. La interrogación normalmente funciona como un operador que ejerce dominio sobre el resto de los constituyentes. El dominio del operador no siempre recae en todo el enunciado, sobre todo, en las interrogaciones totales. Hay constituyentes a las que no alcanza su dominio; sin embargo, la presuposición sí abarca a todos los componentes del predicado. El foco no es sino el núcleo de la modalidad interrogativa. El resto de los componentes del enunciado constituyen la presuposición, es decir, la información dada, el contenido que el enunciador y el enunciatario comparten. La distinción de foco y presuposición dependerá si las formas interrogativas son totales, parciales o alternativas.

En los libros de texto se encuentran preguntas de diverso tipo y con diversas estructuras. Por la naturaleza de estas, clasificaremos como preguntas examen o preguntas didácticas porque estas tienen naturaleza pedagógica, cuya finalidad es comprobar si el estudiante comprendió un determinado texto o no.

CAPÍTULO IV

LAS PREGUNTAS Y LAS HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA

4.1. Introducción

La pregunta constituye uno de los instrumentos de evaluación más utilizados en la escuela. Esta es aún más usual en la lectura y, por tanto, en la comprensión crítica. La pregunta es un dispositivo que permite extraer información sobre la comprensión del estudiante y valorar la capacidad crítica del estudiante. Sin embargo, como ya se vio en el capítulo anterior, no hay una única forma de preguntar ni una única manera de responder, sobre todo cuando se evalúa la criticidad. Desde esta perspectiva, la pregunta actúa como un dispositivo pedagógico que permite inferir la comprensión del estudiante. Asimismo, puede actuar también como un dispositivo ideológico a través del cual también se transmite información.

En este capítulo analizaremos la pregunta como dispositivo pedagógico para evaluar la comprensión crítica del estudiante. Esto supone analizar los indicadores o subhabilidades (*subskills*) de evaluación crítica que están detrás de las preguntas, los enfoques de comprensión crítica que condicionan la formulación de las preguntas y las formas específicas de formulación.

4.2. La pregunta como dispositivo pedagógico

La utilización de la pregunta en la educación tiene una larga tradición. Los griegos la utilizaron en la mayéutica y fue uno de los principales métodos para alcanzar el conocimiento, a través del cuestionamiento. Este método consistía en interrogar a una persona para que por sí misma alcance los conocimientos. El principal instrumento del “partero de la verdad” era el cuestionamiento. Se atribuye este método a Sócrates. Asimismo, Aristóteles (1994), en la *Metafísica*, otorgó un valor importante a la pregunta, sobre todo al preguntar por el “por qué”, era preguntar por la esencia de las cosas.

La pregunta 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. Para él todo conocimiento comienza por la pregunta. No obstante, el centro del asunto no está en hacer la pregunta como un juego intelectual, sino en vivir la pregunta, en

entenderla como indagación y curiosidad. Desde esta perspectiva, no hay preguntas ni respuestas definitivas.

De manera similar, desde la hermenéutica, Gadamer (1988) otorgó gran importancia a las preguntas porque, según él, la pregunta abre el horizonte de la reflexión, es la fuente de despliegue de las respuestas que induce el pensamiento. El autor consideraba que hay una relación dialéctica entre la pregunta y la respuesta; preguntar y responder son dos polos inseparables.

Para Gadamer (1998) la dialéctica de pregunta y respuesta permite el mutuo entendimiento y la articulación del mundo común, aunque aclara que la orientación en el mundo no se produce solo en la dinámica de preguntas y respuestas, sino que acontece desde las cosas mismas en cuestión. Para él es la cosa misma en sí la que suscita la pregunta. Por ello, la pregunta y la respuesta se generan de manera natural a partir de la interacción entre el texto y su intérprete.

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, la reflexión y la comunicación. Sin embargo, a través de ellas también se puede influir y lograr respuestas que el interrogador quiere obtener. De esta forma, se atentaría contra la autonomía de comprensión del lector.

4.2.1. La pregunta en la educación escolar: la tradición

Históricamente, los intentos de evaluar la comprensión lectora han implicado el uso de cuestionarios o test de lectura. Esto ha sido así fundamentalmente por la imposibilidad de acceder directamente a la comprensión del sujeto evaluado. Por ello, se pide al alumno lector que realice una tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a una serie de preguntas acerca del mismo.

Desde sus inicios se han empleado distintos modelos de test según el objetivo del evaluador. Cada uno de estos va dirigido a que el sujeto desarrolle una serie de destrezas diferentes que permitan recoger información también de carácter diferente.

En la escuela, a lo largo de todo el currículum, las preguntas tradicionalmente se han utilizado sólo para evaluar. Del mismo modo, en la asignatura o la práctica de la lectura las preguntas constituyen el instrumento fundamental de evaluación de la comprensión. Thorndike fue uno de los pioneros en utilizar los test de lectura (Readence y Moore, 1983). Este autor diseñó la “Escala Alfa”, para la cual los alumnos debían leer un texto y escribir la

respuesta a un conjunto de preguntas. La asignación de los puntajes se relacionaba con el valor asignado al párrafo de mayor dificultad; para ello el estudiante debía responder correctamente al menos el 81% de las preguntas.

La utilización de la pregunta en la comprensión de la lectura ha sido reseñada por Andre y Womack (1978), Readance y Moore (1983), Smith (1983), Holmes (1983) y otros investigadores. A grandes rasgos, las ideas propuestas por estos autores pueden agruparse en tres categorías:

- a. Formular preguntas antes o después del texto.
- b. Preguntas formuladas por el profesor.
- c. Preguntas formuladas por el estudiante.

Uno de los fundamentos por los que se formulan preguntas para evaluar la lectura es que naturalmente las personas generamos expectativas e interrogantes acerca de lo que nos rodea en el mundo; de la misma forma la lectura es “formular preguntas acerca del texto” (Smith, 1983). Entonces, formular preguntas implica hacer indagar la comprensión en dos direcciones, la que formula el docente y las que pueden formular los estudiantes como lectores.

Una condición de las preguntas es que sean significativas y puedan ofrecer mayor beneficio que aquellas preguntas que sólo buscan recordar lo que se leyó (Escalante y Caldera, 2010); es decir, las literales. Las preguntas deben ser formuladas mientras leen, escriben, piensan y discuten los alumnos, y estas deben inducir a la reflexión en relación con posibles respuestas. De esta manera, la pregunta debe servir para mejorar la comprensión. En consecuencia, los docentes deben considerar y planificar eventos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la formulación de preguntas de diferentes niveles de razonamiento.

4.2.2. La pregunta en la evaluación de comprensión crítica de textos escritos

Las pruebas de comprensión de lectura y el uso de las preguntas tienen una larga historia en las escuelas. Uno de los primeros estudios que se conoce fue desarrollado por Pinther en 1913 (citado por Pérez Zorrilla, 1998) en el que comparó la comprensión de la lectura oral y silenciosa de niños de cuarto grado. La prueba consistió en pedir a los niños que leyeran un texto y luego escribieran lo que recordaban del mismo. Asimismo, Gray publica en 1915 el primer test para evaluar la lectura (*Standard Reading Paragraphs*).

Otro de los primeros test para medir la comprensión lectora es *The Courtis Silent Reading Test*, que consistía en hacer leer al sujeto un texto de cinco párrafos y luego plantear preguntas de sí/no. Del mismo modo opera *Monro's Standardized Silent Reading Test* (Monroe, 1919, citado por Pérez Zorrilla, 1998). En este test el alumno dispone de cuatro minutos para leer una serie de párrafos y responder a una pregunta.

La mayor parte de estas primeras evaluaciones de la comprensión lectora tendían a centrarse en la evocación literal. Se ignoraban las preguntas inferenciales. Incluso los primeros procedimientos tendían a confundir la comprensión con la capacidad de memorización del

sujeto. Han pasado muchos años para que las evaluaciones de comprensión lectora consideren los procesos inferenciales en las pruebas de lectura. Uno de los pioneros en este proceso y en las pruebas estandarizadas fue Thorndike (1976). Del mismo modo, se ha incorporado como novedad el procedimiento “cloze” para obtener una medida de la comprensión.

Entre 1940 y 1965 se profundizaron los estudios y las evaluaciones centradas en las destrezas, tratando de abarcar todos los aspectos de la comprensión lectora. Esto llevó a criticar y poner en duda la validez de los test estandarizados (Pérez Zorrilla, 1998).

La preocupación por la lectura crítica es relativamente reciente; en consecuencia, la formulación de preguntas críticas también lo es. Actualmente, se tiende a emplear medidas basadas en el análisis cualitativo y es un campo aún reciente en los procedimientos de construcción de preguntas. Tampoco hay respuestas definitivas para saber cuál es la mejor forma de medir la comprensión crítica, sobre todo en pruebas estandarizadas.

Una de las limitaciones de las pruebas estandarizadas de comprensión de lectura, también de las evaluaciones de aula, es la evaluación crítica. Su formulación no resulta sencilla y es más complicada aún en pruebas de selección múltiple.

Una de las limitaciones de las pruebas de opción múltiple es que ofrecen una visión muy restringida de la comprensión lectora (Johnston, 1989). Restringen la posibilidad de una amplia gama de respuestas adecuadas e interpretaciones posibles. Incluso una pregunta bien formulada no proporcionaría información acerca de cómo el estudiante procesa el texto de manera crítica.

Las primeras preguntas de comprensión crítica o juicio crítico se elaboran básicamente sobre los aportes de la taxonomía de objetivos de Benjamin Bloom (1956) y Robert Gagne (1965). Existe un consenso, por lo menos a nivel de investigadores en lectura, de que, si pudiéramos garantizar la comprensión crítica y evaluarla de manera más precisa, podríamos tener alumnos con los niveles más altos de logro.

La comprensión crítica recién tomó fuerza a partir de la década de 1980. Los enfoques constructivistas generaron lo que a veces se ha denominado como la revolución cognitiva. En este contexto, la comprensión crítica adoptó como juicio crítico, apreciación o valoración del texto. Sin embargo, la dificultad de evaluar y los pocos estudios sobre el tema han limitado su aplicación generalizada en las aulas y los sistemas de evaluación estandarizada.

A fines de 1980, las pruebas de comprensión de lectura incluyeron pasajes de textos más largos, preguntas más desafiantes, diferentes formatos de preguntas (como las de selección múltiple con varias respuestas correctas y las preguntas abiertas) y las de literatura (Sarroub y Pearson, 1998, citado por Gage, 2009).

Cabe reseñar un giro conceptual a partir de los estudios de Street (1984), quien critica las literacidades autónomas y supuestamente desvinculadas de la ideología y la cultura. A partir de esta constatación, se asume que no existen textos neutros. Este hecho marcará el inicio de

los Nuevos Estudios de Literacidad y la literacidad crítica. Desde esta última, la lectura crítica toma una nueva orientación, distinta de la forma cognitiva de lectura crítica.

4.3. Habilidades específicas² de la lectura crítica

La lectura crítica constituye una de las habilidades lectoras más complejas. Esta supone alejarse del texto para analizar, evaluar, contrastar y emitir un juicio valorativo. Además, implica “leer detrás de las líneas” (Cassany, 2006). Como ya se explicó en el capítulo 2, no hay una sola concepción de lectura crítica. La primera es una visión antigua, tradicional y conservadora basada en el principio del lector crítico como juez de las actitudes, principalmente, morales. Una segunda visión es concordante con la concepción cognitivista, y una tercera que se alinea con la perspectiva sociocultural.

La lectura crítica es compleja y su desarrollo implica la sinergia de un conjunto de microhabilidades o subhabilidades (*subskills*). Dos enfoques tipifican la identificación de las habilidades de lectura crítica: uno es teórico, pues se elabora una taxonomía de habilidades a partir de la literatura técnica sobre el tema. El otro se basa en la búsqueda empírica y el análisis a partir de las prácticas de aula. El primero tiene limitaciones porque no hay evidencia empírica para probar la validez de dichas habilidades críticas preestablecidas. Otro problema adyacente surge en la elaboración de taxonomías ya que algunas habilidades tienden a ser demasiado amplias o vagas.

En el presente trabajo las habilidades de lectura se entienden como un conjunto de acciones que realiza el estudiante al leer un texto. En este proceso, el alumno usa los conocimientos que posee, mediante operaciones cognitivas, hasta convertirlos en actividades de acuerdo con sus propósitos de lectura. En este sentido, las habilidades no son enteramente cognitivas o meramente técnicas, pues están socialmente determinadas.

Hudson (2007) divide las habilidades de lectura en cuatro categorías generales (o macrohabilidades). Las habilidades de *decodificación*, en las que el alumno convierte los símbolos ortográficos en lenguaje; es decir, reconocer las unidades de la lengua (sílabas y palabras). Las habilidades de *comprensión* que ayudan a los estudiantes a usar el contexto y el conocimiento para entender el significado de lo que se lee. Las habilidades de *fluidez* que ayudan a los estudiantes a reconocer con rapidez las palabras a la vista en textos que poseen un extenso vocabulario. Finalmente, las habilidades *críticas* que ayudan a los estudiantes a analizar, sintetizar y evaluar lo que se lee.

Desde hace muchos años, diferentes autores intentaron elaborar taxonomías de las habilidades de lectura, en las que la crítica ha sido considerada como habilidades de orden superior, sobre todo desde la perspectiva cognitivista.

² Las habilidades específicas también pueden tener otras denominaciones como *subhabilidades* (Abdullah, 1994), *microhabilidades* o *indicadores de evaluación*.

4.3.1. Habilidades específicas de lectura crítica tradicional

Se basa en la concepción lingüística de la lectura, en la que leer es un proceso individual (Shuy, 1977; Cassany, 2006). En esta concepción, se asigna poca importancia a la lectura crítica, ya que no es su foco de interés y, a veces, se confunde con las inferencias. La criticidad se focaliza en juzgar o identificar el bien o el mal que se funda en los valores de una cultura “oficial” y moral desde los cuales se juzgan actitudes, virtudes o defectos.

Desde esta perspectiva es difícil distinguir un conjunto de habilidades específicas en las preguntas porque varias se encuentran en el límite con las inferencias. En la revisión hecha por Abdullah (1994), la lectura crítica, desde sus primeros estudios, no lograba diferenciarse de las habilidades inferenciales y tampoco hubo acuerdo entre distintos autores. La habilidad específica que resalta es la de juzgar “lo bueno” y “lo malo” de las actitudes o conductas morales de los personajes, sobre todo en textos literarios.

4.3.2. Habilidades específicas de lectura crítica con énfasis cognitivo

A partir de la década de 1970 los estudios sobre la lectura se han intensificado y en consecuencia también surgieron más propuestas metodológicas de cómo enseñar lectura. En este contexto, algunos autores han propuesto, en sus inicios, inspirados en los aportes de Benjamín Bloom, una jerarquía de habilidades lectoras, algunas más sintéticas que otras. Gran parte de los autores han catalogado como “niveles” de comprensión dichas habilidades. Desde luego, esta percepción lineal de la lectura o del proceso de lectura es cuestionable, por varios factores que no corresponde detallar en la presente investigación.

Desde esta perspectiva, hay una amplia gama de taxonomías de habilidades específicas que se traducen en preguntas operativas. Una de las primeras propuestas de taxonomía de habilidades de comprensión de lectura fue formulada por Thomas C. Barrett (1972). Él considera 5 tipos de comprensión:

1. Comprensión literal. Este tipo de comprensión requiere el reconocimiento o recuerdo de las ideas, informaciones y acontecimientos que se indican explícitamente en el texto. Ello implica las siguientes tareas:

- Identificación y recuerdo de detalles.
- Identificación y recuerdo de ideas principales.
- Identificación y recuerdo de una secuencia.
- Identificación y recuerdo de comparaciones (diferencias y semejanzas).
- Identificación y recuerdo de relaciones de causa-efecto.
- Identificación y recuerdo de rasgos de carácter de personajes.

2. Reorganización. Se refiere a que el lector vuelva a organizar de modo distinto la información dispuesta en el texto leído. Esto implica:

- Clasificación.
- Subrayado.

- Resumen y síntesis.

3. Comprensión inferencial. Este tipo de comprensión se demuestra cuando el lector utiliza una síntesis del contenido literal a partir de la selección de información, su conocimiento previo, la intuición y la imaginación como base de conjeturas o hipótesis.

- Inferir detalles de apoyo.
- Inferir la idea principal.
- Deducir secuencias.
- Inferir comparaciones.
- Deducir relaciones causa-efecto.
- Inferir rasgos de carácter.
- Predicción de resultados.
- Inferir acerca del lenguaje figurado.

4. Evaluación [crítica]. El alumno demuestra criticidad cuando hace juicios sobre el contenido de la lectura. Estos juicios se construyen mediante la comparación con criterios externos, a partir de fuentes escritas, experiencias personales, conocimientos o valores relacionados con el lector.

- Determinar si es realidad o fantasía.
- Juicios de hecho o de opinión.
- Juicios de adecuación o validez.
- Juicios de idoneidad.
- Juicios de valor, conveniencia o aceptabilidad.

5. Apreciación [crítica]. Esta habilidad involucra todos los efectos psicológicos y estéticos en el lector.

- De respuesta emocional a los contenidos.
- La identificación del lector con personajes y sucesos.
- Reacciones al uso del autor de la lengua.
- Imaginario.

Otra propuesta de clasificación, considerando el criterio de la relación entre la información requerida por la pregunta con el texto base, fue formulada por Van Dijk y Kintsch (1983), quienes consideran tres niveles de representación: *formulación superficial*, *el texto base* y *modelo de situación*. La *formulación superficial* se refiere a la decodificación y al conocimiento del significado de las palabras, así como a la representación literal de palabras y oraciones fundamentada en su estructura gramatical. La *representación del texto base*, a establecer las relaciones semánticas de las partes que lo componen; ello implica tener un conocimiento de la estructura de los textos. Finalmente, *la representación del modelo de situación* se refiere a la representación mental de la situación descrita en el texto. En este último nivel, interviene el conocimiento previo de los lectores y la intención (el objetivo) de

lectura que tengan, así como cuestiones relacionadas con sus valores y actitudes, o experiencias personales.

Por su parte, Allende y Condemarín (1986), sobre la base de la taxonomía de Barret (1972), señalan los siguientes niveles de comprensión:

- 1. Comprensión literal.** En este nivel el lector desarrollará dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Las preguntas en este nivel estarán dirigidas al:
 - reconocimiento, localización e identificación de elementos;
 - reconocimiento de detalles: nombres, personajes y tiempo;
 - reconocimiento de las ideas principales;
 - reconocimiento de las ideas secundarias;
 - reconocimiento de las relaciones de causa-efecto;
 - reconocimiento de los rasgos de los personajes;
 - recuerdo de hechos, épocas y lugares;
 - recuerdo de detalles;
 - recuerdo de las ideas principales;
 - recuerdo de las ideas secundarias;
 - recuerdo de las relaciones de causa-efecto;
 - recuerdo de los rasgos de los personajes.

- 2. La reorganización de la información.** Esto implica una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:
 - clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.;
 - bosquejo: reproducción esquemática del texto;
 - resumen: condensación del texto;
 - síntesis: refundiciones de diversas ideas, hechos, etc.

- 3. La comprensión inferencial.** Este tercer nivel de comprensión implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y sacar conjeturas e hipótesis, tales como:
 - inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido;
 - inferencia de las ideas principales, por ejemplo, inducir de la idea principal un significado o enseñanza moral;
 - inferencia de las ideas secundarias determinando el orden en que aparecen, si en el texto no aparecen ordenadas;
 - inferencia de causa-efecto, que supone plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes;
 - inferencia de los rasgos de los personajes o de las características suyas que no se formulan en el texto.

4. Comprensión crítica o juicio valorativo. En este nivel el lector debe desarrollar:

- juicio sobre la realidad;
- juicio sobre la fantasía;
- juicio de valores.

5. Nivel de apreciación [crítico]. Implica identificar el impacto psicológico y estético del texto en el lector. Las preguntas están referidas a:

- inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades;
- causas psicológicas y causas físicas;
- inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos de la oración.

Esta primera aproximación descriptiva de los niveles no queda clara. Por ejemplo, en el nivel literal aparecen algunas habilidades específicas de causa y efecto que, por lo general, son inferenciales. Tampoco hay una diferencia clara entre el nivel literal y el de reorganización. Ambos operan sobre la base de la información explícita. Incluso si se opera a nivel global del texto, la organización se realiza sobre la base de la información explícita. Tampoco se percibe la diferencia entre el nivel crítico y el de apreciación. Este último, por algunos de los desempeños expuestos, se confunde con las inferencias. Tanto el juicio valorativo como la apreciación, al parecer, no exigen mayores demandas cognitivas o cualitativamente superiores a los otros niveles.

Asimismo, según Condemarín y Medina (2000) la evaluación de la lectura crítica implica explorar las habilidades cognitivas superiores de los alumnos, relativas a la construcción del significado de los textos. Esto implica, entre otras cuestiones, verificar sus competencias para discernir las informaciones fiables ofrecidas por el texto y saber utilizarlas como fundamento de sus opiniones, desligarse de sus propios prejuicios o creencias, asumir una actitud abierta a los juicios y razones ajenas, distinguir entre hechos y opiniones, constatar la credibilidad de la fuente, apreciar la calidad estética, la originalidad y la creatividad del autor, etc.

La evaluación de la lectura crítica puede realizarse a través de la observación directa de los comentarios de los alumnos realizados en círculos de lectura; o bien, cuando se les plantea preguntas como las siguientes, según el tipo de texto (Condemarín y Medina, 2000):

Tabla 6. Preguntas según tipo de texto

Tipo de texto	Preguntas
Expositivo	¿Qué opinas sobre el texto? ¿Las informaciones o planteamientos presentados reafirman o contradicen tus conocimientos sobre el tema? ¿Qué hechos que aparecen en el texto apoyan o enriquecen tu punto de vista? ¿Consideras que la información es suficiente? ¿Qué has aprendido a partir de él? ¿Es confiable la información que aporta? ¿Son verosímiles los hechos que presenta?
Narrativo	¿Disfrutaste con el texto? ¿Por qué? ¿Se lo recomendarías a tus amigos? ¿Por qué? ¿En qué se parecen los personajes a personas que tú conoces? ¿Qué te parece el lenguaje utilizado por el autor? ¿Qué opinas de los ambientes y situaciones que describe? ¿Qué te ha resultado sorprendente o nuevo en el relato? ¿Qué semejanzas encuentras entre este relato y otros que has leído? ¿En qué medida los sucesos del relato se parecen a experiencias que tú has vivido?
Publicitario	¿Cuál es el propósito de este texto: convencer, informar, crear una necesidad? ¿En qué lo notas? ¿Las afirmaciones del texto, se basan en argumentos o datos veraces? ¿Qué recursos utiliza para convencer: opiniones de personas famosas, imágenes de niños o mujeres, etc.? ¿Qué opinas sobre ellos? ¿Las informaciones que presenta son actualizadas? ¿Presenta el texto las contraindicaciones del objeto avisado, junto con las cualidades? ¿Las informaciones o planteamientos, son contradictorios entre sí?

Por su parte, Sánchez Lihón (2008) también intenta delimitar niveles de comprensión de lectura, apoyados en varias destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta. Según este autor, los niveles de realización de la lectura son los siguientes:

- Literalidad
- Retención
- Organización
- Inferencia
- Interpretación
- Valoración [crítica]
- Creación

En el siguiente cuadro se resumen dichos niveles con una breve descripción y sus respectivos indicadores, a partir de los cuales el autor sugiere formular preguntas para elaborar un *test* de comprensión lectora.

Tabla 7. Niveles e indicadores en el proceso de comprensión lectora

Niveles	Descripción	Indicadores
Literalidad	Recoge formas y contenidos explícitos del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Captación del significado de las palabras, las oraciones y las cláusulas. - Identificación de detalles. - Precisión de espacio y tiempo. - Secuencia de los sucesos.
Retención	Muestra capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de situaciones. - Recuerdo de pasajes y detalles. - Fijación de los aspectos fundamentales del texto. - Acopio de datos específicos. - Captación de la idea principal del texto. - Sensibilidad ante el mensaje.
Organización	Ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Captación y establecimiento de relaciones. - Resumen y generalización. - Descubrimiento de la causa y el efecto de los sucesos. - Establecimiento de comparaciones. - Identificación de personajes principales y secundarios. - Reordenamiento de una secuencia.
Inferencia	Descubre aspectos implícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Complementación de detalles que no aparecen en el texto. - Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran no ocurrir. - Formulación de hipótesis de los personajes. - Deducción de enseñanzas. - Proposición de títulos distintos para un texto.
Interpretación	Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Extracción del mensaje conceptual de un texto. - Deducción de conclusiones. - Predicción de resultados y consecuencias. - Formulación de una opinión. - Diferenciación de los juicios de existencia de los juicios de valor. - Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.
Valoración [crítica]	Formula juicios basándose en la experiencia y valores.	<ul style="list-style-type: none"> - Captación de los sentidos implícitos. - Juicio de la verosimilitud o valor del texto. - Separación de los hechos y de las opiniones. - Juicio acerca de la realización buena o mala del texto. - Juicio de la actuación de los personajes. - Enjuiciamiento estético.
Creación	Reacciona con ideas propias integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de ideas del texto con ideas personales. - Reafirmación o cambio de conducta. - Formulación de ideas y rescate de vivencias propias. - Planteamientos nuevos de elementos sugerentes. - Aplicación de principios a situaciones parecidas o nuevas. - Resolución de problemas.

Al igual que las clasificaciones anteriores de Barret (1972) y Alliende y Condemarín (1986), esta tampoco presenta claridad. Los límites entre los diferentes niveles son difusos. Por ejemplo, no se demuestran diferencias cualitativas entre los tres primeros niveles respecto de las demandas cognitivas. Literalidad y retención parecen tener las mismas características. Asimismo, retención y organización también recogen contenidos explícitos del texto. El nivel de organización coincide con el de reorganización de la clasificación anterior y en ambos casos parece estar mediada por las habilidades de escribir. Es posible que interpretar requiera mayor esfuerzo que inferir; sin embargo, en la lista de indicadores que propone el autor no se perciben diferencias cualitativas, por el contrario, se repite. Respecto al último nivel (creación), que se concibe como una “reacción con ideas propias”, no queda claro por qué corresponde a un nivel superior de comprensión si toda la lectura y en todo el proceso el lector utiliza los conocimientos previos (propios) cuando se lee. Entonces, ¿dónde radican las diferencias de estos últimos niveles respecto de los anteriores? Además, este último nivel descrito por el autor, no se corresponde con las habilidades propiamente dichas de la competencia lectora.

Por su parte, Moreno (2011) considera que el acto de leer requiere de ciertos niveles de competencia. A grosso modo establece los siguientes niveles:

1. **Nivel de comprensión literal-global.** Permite identificar y recuperar una información determinada y comprenderla y, por lo mismo, seleccionarla. Mediante esta identificación tiene acceso a la comprensión global del texto.

En este nivel ubica las habilidades de identificar, reconocer, localizar, seleccionar. Las posibles actividades para este nivel serían, por ejemplo:

- Identificar acciones, hechos, tiempo, espacio, etc.
- Retener las palabras clave o fundamentales.
- Recordar datos o información relevante.

2. **Nivel de comprensión inferencial-interpretativo.** Permite extraer lo esencial de un texto, establecer una jerarquía entre las ideas y elegir la predominante. Además, este nivel ayuda a contrastar y comparar la información, de modo que, dominado este mecanismo interpretativo, es posible hacer deducciones o inferencias.

Las habilidades de este nivel son: jerarquizar información, elegir lo general, comparar, realizar inferencias; las actividades a plantearse pueden ser:

- Ejercicios para determinar la idea principal (título, idea principal, tema).
- Identificación de la intención del texto.
- Identificación del destinatario.
- Ejercicios de comparación y contraste de información.
- Ordenar secuencias.
- Explicar relaciones.

- Deducir o inferir (referentes, intenciones de personajes).
- Identificar generalizaciones y matices.

3. **Nivel de comprensión valorativo.** Permite valorar las afirmaciones y los hechos de un texto, es decir, considerar de forma crítica su contenido y posicionarse ante la realidad presentada. En este nivel descubre rasgos implícitos y matices.

Las habilidades involucradas en este nivel son: evaluar informaciones críticamente, posicionarse ante el texto. Las actividades podrían ser:

- Ejercicios de contraste con el propio conocimiento del mundo.
- Ejercicios de contraste con las ideas explicadas en la pregunta.
- Valoración de los hechos.
- Valoración de la postura del autor sobre el tema.
- Distinción entre los hechos reales y fantásticos.
- Valoración de las pruebas aportadas por el autor.
- Juicio sobre si la información del texto es completa y clara.
- Aportación de pruebas o argumentos al texto.

4. **Nivel de comprensión organizativo.** Permite evaluar las características lingüísticas del texto en sus diversos planos estructurales de coherencia, cohesión y adecuación. Conocidos estos, el lector será capaz de organizar su contenido y resumirlo.

Las habilidades involucradas en este nivel son: evaluar las características lingüísticas del texto, evaluar el impacto de las mismas, descubrir rasgos subyacentes y matices. Algunas actividades pueden ser:

- Cuestiones relativas a la estructura del texto.
- Ejercicios sobre el estilo y el registro del texto.
- Recurrencias léxicas.
- Evaluación del empleo de rasgos textuales.
- Modalización.
- Ejercicios de resumen y síntesis.
- Ejercicios de extrapolación.

5. **Nivel de transcodificación.** Permite apropiarse de las características formales y de contenido del texto para trasladarlo a otro código de comunicación. Esto se llama transcodificación y se realiza mediante la imitación y transformación textual.

Las habilidades involucradas son: extrapolar y transcodificar. Algunas actividades para este nivel, serían imitar y transformar el texto original.

Estas propuestas que establecen “niveles” de comprensión son discutibles, ya que la lectura no avanza de modo ordenado y jerárquico de nivel a nivel, ni su progresión es lineal, porque

no es prerequisite pasar por el nivel anterior para llegar al siguiente. Por ejemplo, para valorar no siempre es necesario inferir o interpretar. Por otro lado, los límites de un nivel a otro son difusos; esto es evidente cuando se solapan, por ejemplo, entre los niveles de valoración y organización en la propuesta de Moreno (2011). Así, ¿cómo demostrar que organizar información es un nivel de mayor complejidad que valorar?; es decir, ¿necesito transitar por los tres niveles anteriores para ser capaz de organizar la información? También es discutible si el nivel de comprensión organizativo o el de transcodificación son superiores respecto de los demás y por qué.

La evaluación de competencias lectoras no se dirige a la verificación de contenidos ni pone atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido comprendidos. Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes lectoras que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas en diferentes situaciones de la vida. En este enfoque de evaluación, se focaliza qué habilidades lectoras demuestra el estudiante: identificar información y argumentos en el texto, inferir, valorar, criticar, etc. Estas habilidades progresan y se sofistican durante el periodo escolar. Desde esta perspectiva, otra forma de ordenar o clasificar las preguntas de comprensión es a través de las habilidades lectoras que, según Moreno (2011), permiten una mayor discriminación.

1. Identificar

Según el autor, esta habilidad forma parte de la comprensión literal. Las preguntas están orientadas a identificar y reconocer una determinada información. Cabe destacar que no todas las preguntas de esta habilidad buscan identificar datos explícitos en un texto, ya que otras pueden ser inferenciales o críticas. Por ejemplo:

- ¿Cómo se llama algo o alguien?
- ¿Dónde sucede algo?
- ¿A quién le sucede?
- ¿Dónde está situado algo específico?
- ¿Cuándo sucedió?
- ¿Por qué lo hace, a quién, para qué?
- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿Qué dice y cómo lo dice?
- ¿Qué estructura tiene el texto?

Estas preguntas son sencillas en algunos casos, pero son básicas para comprender la globalidad del texto. Ahora, teniendo en cuenta la habilidad o destreza que se pretenda desarrollar, las preguntas tendrán que resolver dos ámbitos:

1. Referido a la información sea de la naturaleza que sea.
2. Referido a la comprensión que se forma de dicha información.

Moreno (2011) advierte que la idoneidad o pertinencia de las preguntas dependerá de varios factores y circunstancias personales, derivados, no solo de los propios conocimientos de

quien elabora las preguntas, sino de consideraciones basadas en los principios o las normativas éticas y morales de quien pregunta. El peligro es evidente: someter el texto a los imperativos éticos y morales del elaborador.

2. Interpretar

Es una habilidad relacionada con la capacidad de realizar inferencias, conjeturas, hipótesis, comparaciones y contrastes de información. Cada lector es un intérprete; por tanto, un texto puede tener varias interpretaciones a partir de sus conocimientos o experiencias previas. Estas subhabilidades pueden ser:

- Hacer deducciones o inferencias.
- Determinar las relaciones referenciales.
- Identificar generalizaciones en el texto.
- Inferir un significado a partir del contexto.
- Inferir la enseñanza moral.
- Comparar y contrastar información.
- Relacionar comportamiento entre dos personajes.
- Ordenar secuencias.
- Explicar la relación entre personajes, argumentos, lugares.
- Interpretar la aplicación real de la información textual.
- Identificar la causalidad de los hechos, etc.

3. Valorar

Implica leer de manera crítica un texto, utilizando un juicio valorativo. Ello implica que el alumno en primer lugar, identifique, luego decida y, por último, juzgue o critique un texto. Según Moreno (2011), la valoración se puede asumir desde diferentes planos:

- a. Lo que pasa:
 - Se analiza lo verosímil, lo fantástico, lo imaginario.
 - Lo implícito y explícito.
 - Elipsis narrativa.
 - Distinción entre hechos e ideas.

- b. Lo que se dice:
 - Se valora —mediante la comparación y contraste— lo que se dice con los propios conocimientos.
 - Se valora si lo que se dice es información completa, clara o verdadera.
 - Se analizan las ideas, los valores, las opiniones, las generalizaciones, los prejuicios, los matices, los argumentos o los mensajes implícitos y explícitos.

- c. Cómo se dice:
 - Lenguaje: adjetivación.
 - Tono del texto: humor, ironía, seriedad.
 - Ambigüedad y propiedad léxica.
 - Estructuras.

- Coherencia, cohesión, adecuación.

d. Lo que nos sugiere:

- Impacto psicológico.
- Impacto estético.
- Impacto ideológico.
- Impacto axiológico.

4. Organizar

Esta habilidad se refiere a cómo los lectores organizan la información en la memoria. Para ello es necesario recuperar la información, interpretarla y valorarla. Según Moreno (2011), se realiza sobre una evaluación más o menos pormenorizada de las características lingüísticas, en los planos morfológico, sintáctico y semántico. Esto exige que, quien lee con pretensiones de organizar cualquier texto se obligará a evaluar de forma consciente el impacto de ciertas características lingüísticas y literarias y de sus connotaciones, sean imaginarias o reales. Entonces, requiere del lector:

- Hacer clasificaciones: categorizar personajes, objetos, lugares...
- Reproducir de manera esquemática el texto: hacer bosquejos, diagramas, esquemas, tramas, mapas.
- Hacer resúmenes, condensar párrafos y fragmentos.
- Hacer síntesis.
- Fijarse detenidamente en la estructura.
- Fijarse en el estilo y registro.
- Reflexionar sobre el principio de jerarquía.
- Reflexionar sobre la coherencia, cohesión y adecuación.

Si bien la organización es una habilidad importante en la comprensión porque permite ordenar la información, es discutible que el lector esté obligado a evaluar el texto antes de organizarlo, como sostiene el autor; en todo caso, no es una condición necesaria.

Para los propósitos de nuestra investigación, consideraremos como referente aquellos “niveles” vinculados de manera general con la comprensión crítica. Esto nos servirá de base para clasificar o seleccionar las preguntas en los libros de texto. Estos “niveles” son la “evaluación” y “apreciación” en Barret (1972); “comprensión crítica y juicio valorativo” y “nivel de apreciación” en Alliende y Condemarín (1986); el nivel de “valoración” en Sánchez Lihón (2008); y el nivel de “comprensión valorativa” en Moreno (2011).

Por su parte, Day y Park (2005) no clasifican como “niveles” sino como “tipos” de comprensión. La propuesta se basa sobre sus propias experiencias en la enseñanza de la lectura y el desarrollo de materiales. Además, aclaran que no tienen la intención de establecer taxonomías para cubrir todas las posibles interpretaciones de la comprensión. Ellos han

encontrado seis tipos de comprensión útiles para ayudar a los estudiantes a ser lectores interactivos. Esta clasificación se ha desarrollado bajo la influencia de las obras de Pearson y Johnson (1972) y Nuttall (1996).

1. Comprensión literal

Se refiere a la comprensión del significado directo del texto, tales como hechos, vocabulario, fechas, horas y lugares. Las preguntas de comprensión literal pueden ser contestadas directa y explícitamente con el texto.

2. Reorganización

La reorganización se basa en una comprensión literal del texto; los alumnos deben utilizar la información de distintas partes del texto y combinarlas para la comprensión global. Por ejemplo, podemos leer al principio de un texto que una mujer llamada María Kim nació en 1945 y, posteriormente, al final del texto que ella murió en 1990. Para responder a la pregunta “¿qué edad tenía María Kim cuando ella murió?”, el alumno tiene que juntar dos piezas de información que está en distintas partes del texto.

Estas preguntas son importantes porque enseñan a los estudiantes a examinar el texto en su totalidad. Ello ayuda a pasar de una comprensión local a una visión más global del texto.

3. Inferencia

Hacer inferencias implica más que una comprensión literal. Los estudiantes inicialmente pueden tener dificultades para responder a las preguntas inferenciales porque las respuestas se basan en el texto, pero no se indica explícitamente. Una inferencia se basa en la combinación de la comprensión literal con los conocimientos del alumno.

4. Predicción

Este cuarto tipo de comprensión involucra la comprensión local del texto, los conocimientos que tenga el lector sobre el texto y sobre otros temas relacionados de una manera sistemática, para determinar lo que va a suceder después o cómo va a terminar la historia.

Los autores distinguen dos tipos de predicción según ocurran durante la lectura o después de la lectura. Las preguntas de predicción durante la lectura permiten que el lector pueda realizar predicciones mediante la continuación en la lectura de ciertos pasajes del texto. Por ejemplo, los alumnos pueden leer los dos primeros párrafos de un pasaje y luego preguntarse acerca de lo que podría pasar después. En cambio, las preguntas de predicción después de la lectura se refieren a que el lector debe imaginar una continuación después del final del texto.

5. Evaluación

Se refiere a cuando el alumno da un juicio global o integral sobre algún aspecto del texto. Este tipo de preguntas requieren que el lector realice una evaluación. Los alumnos deben usar la comprensión literal del texto y su conocimiento del tema. Algunos alumnos, debido a factores culturales, pueden criticar o no estar de acuerdo con las palabras o con el contenido del texto. Estos son aspectos que debe tener presente el profesor.

6. Respuesta personal

La respuesta personal requiere que los lectores respondan con sus apreciaciones personales sobre el texto o el tema. Las respuestas no se encuentran en el texto, sino que vienen estrictamente de los lectores. Aunque estas son personales, deben estar relacionadas con el contenido del texto.

Esta distinción de los tipos de comprensión no es un inventario de habilidades y estrategias de lectura. Es, más bien, una visión general de los tipos de comprensión que los alumnos deben tener presente al leer un texto.

La clasificación más conocida y difundida en el ámbito de los libros de texto y las prácticas docentes es la de comprensión literal, inferencial y crítica (Vidal Abarca, 2000; Sacerdote y Vega, 2000; Parodi, 2005). Para algunos autores, como vimos, estas formas de comprensión son consideradas niveles, ya que el *literal* requiere de habilidades básicas de codificación y comprensión explícita del texto; mientras que el nivel *inferencial* requiere haber logrado la comprensión literal para inferir, y la *crítica* supone haber logrado los dos niveles anteriores. Incluso se identifica a la comprensión literal como preguntas de bajo nivel y a la inferencial como preguntas de alto nivel (Vidal-Abarca, Rouet y Gilabert, 2005). Sin embargo, esta jerarquización también es discutible porque en primer lugar no hay un límite claro entre uno y otro de los supuestos niveles; tampoco es necesario transitar por el “nivel inferencial” para llegar a la lectura crítica, ya que es posible hacerla sobre la base de la comprensión literal. En tal sentido, preferimos llamar tipos o categorías de comprensión, ya que leer no es un acto sumativo de habilidades ni avanza de nivel a nivel de modo ordenado y jerárquico; por el contrario, la comprensión se produce de forma recursiva y no lineal.

Organización de las preguntas y habilidades en las evaluaciones internacionales: PISA, PIRLS y otras

La concepción de competencia lectora para PISA abarca la gama amplia de situaciones en las que la gente lee diferentes tipos de textos, presentados a través de diferentes medios, y la variedad de formas en que esos medios se acercan a los lectores. La lectura se centra en la capacidad de los alumnos para utilizar información escrita en situaciones de la vida real. PISA evalúa la competencia lectora desde el año 2000 y se viene perfeccionando y reduciendo los sesgos evaluativos en contextos diversos. Para PISA 2018:

“Competencia lectora³ se entiende como comprender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos, con el propósito de alcanzar los objetivos, desarrollar los conocimientos y los potenciales personales para participar en la sociedad”. (OCDE, 2017: 9).

En este sentido, las preguntas están orientadas a evaluar cómo los alumnos comprenden, utilizan y analizan textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y participar en la sociedad. Para plantear las preguntas considera tres aspectos básicos de comprensión de textos. Estos tres aspectos son:

1. Localizar información que implica, por un lado, acceder y recuperar información literal en el texto y, por otro, buscar y seleccionar textos relevantes. Esta última habilidad se refiere a la interacción con los textos digitales.
2. Comprender se refiere a integrar y generar inferencias que implica establecer relaciones entre las ideas. Asimismo, implica integrar información literal.
3. Reflexionar y evaluar sobre el texto en relación con la experiencia propia, que supone la habilidad de analizar de forma crítica el contenido y la forma en la que se presenta la información. Para PISA 2018 se han añadido dos habilidades en este proceso: evaluar la calidad y credibilidad de la información, y detectar y manejar conflictos.

Hay consenso entre los expertos de PISA que éstos son los tres aspectos básicos que un lector debe ser capaz de aplicar en distintos formatos de texto y en cualquier situación de lectura. Para evaluar esta competencia, PISA tiene escalas de rendimiento que se ordenan del 1 al 6. Por ejemplo, entre los niveles 5 y 6 se ubican los estudiantes que son capaces de hacer inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos usando la información relevante del texto, además de formular hipótesis y evaluarlo críticamente. En cambio, los estudiantes que están en el nivel 1 (1A y 1B) apenas pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer alguna conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. Estos tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en las diferentes áreas. En el siguiente cuadro, ampliamos los niveles de competencia lectora considerados en PISA (OCDE, 2013: 191).

Tabla 8. Descripción de los niveles de competencia lectora en PISA 2015

Nivel	Menor límite de puntuación	Características de las tareas
6	698	Las tareas en este nivel generalmente requieren que el lector haga varias inferencias, comparaciones y contrastes que son a la vez detallados y precisos. Requieren demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden implicar la integración de la información de más de un texto. Las tareas pueden requerir que el lector se encuentre con ideas desconocidas, en presencia de información que compite de manera prominente, y que genere categorías abstractas de interpretaciones. Las tareas de reflexionar y evaluar pueden requerir que el lector emita hipótesis sobre o evalúe críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista, y que aplique comprensiones sofisticadas desde más

³ La frase original en inglés es “Reading literacy”, cuya traducción literal sería “alfabetización lectora”. Sin embargo, la palabra “literacy” ha evolucionado y hoy se refiere a la adquisición y prácticas de lectura y la escritura que dan acceso a la cultura, pero el uso de medios multimediales y multimodales. Por ello, algunos autores la traducen como “literacidad”.

		allá del texto. Una condición relevante para las tareas de acceder y recuperar en este nivel es la precisión del análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos.
5	626	Las tareas en este nivel que implican la recuperación de información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información profundamente incrustada, que infiera qué información del texto es relevante. Las tareas reflexivas requieren una evaluación crítica o hipótesis, sobre la base de un conocimiento especializado. Las tareas de interpretación y las de reflexión requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma es desconocido. Para todos los aspectos de la lectura, las tareas en este nivel típicamente implican tratar con conceptos que son contrarios a las expectativas.
4	553	Las tareas en este nivel que implican recuperar información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información incrustada. Algunas tareas en este nivel requieren interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Otras tareas interpretativas requieren comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido. Las tareas reflexivas en este nivel requieren que los lectores utilicen el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre o evaluar críticamente un texto. Los lectores deben demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.
3	480	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice, y en algunos casos reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información que compite; o hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o negativamente redactadas. Las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento familiar, de cada día. Otras tareas no requieren la comprensión de textos detallados, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.
2	407	Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser inferidos y puede ser necesario cumplir una serie de condiciones. Otros requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes en base a una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales.
1 ^a	335	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice una o más piezas independientes de información explícita; para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Normalmente, la información requerida en el texto es prominente y hay poca, o ninguna, información de la competencia. El lector es explícitamente dirigido a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto.
1b	262	Las tareas en este nivel requieren que el lector busque un único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar, como una narración o una simple lista. El texto normalmente proporciona apoyo al lector, como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Hay poca información que compita. En las tareas que requieren interpretación el lector puede tener que realizar conexiones simples entre piezas adyacentes de información.

Como se percibe en el cuadro anterior, el rango de dificultad de las tareas permite describir niveles de complejidad creciente en relación con el nivel de proficiencia que demuestra el lector. Para ello, se plantearon un conjunto de preguntas con una variedad de dificultades, que permitieron describir la competencia lectora en una escala única. Las estimaciones de la capacidad del estudiante se realizan considerando las respuestas en relación a la complejidad

de las tareas que se espera que alcance con éxito.

Por su parte, en las evaluaciones PIRLS participan alrededor de 70 países miembros de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), conformada en su mayor parte por países europeos. Para PIRLS 2016, la lectura se define como:

“La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal” (Mullis, I. y Martin, M., 2015, pág. 12).

Su marco teórico distingue tres grandes aspectos o dominios a la hora de evaluar la comprensión lectora:

- Los propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar.
- Los procesos de comprensión en la lectura (procesos cognitivos).
- La actitud ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.).

Los dos primeros se materializan en los cuadernillos de la prueba y el tercero a través de encuestas a los niños. En relación con los propósitos de lectura, PIRLS distingue dos finalidades o propósitos fundamentales:

- El disfrute personal, generalmente asociado con la lectura literaria (cuentos, cómics, novelas, etc.).
- La obtención y el uso de información, en el que la lectura para el aprendizaje es una parte importante, aunque no la única.

PIRLS 2016 evalúa 4 macrohabilidades lectoras, las que se detallan en el siguiente cuadro.

Tabla 9. Actividades de los procesos de comprensión lectora y preguntas para su evaluación

Proceso	Actividades propias de este proceso	Ejemplos de preguntas
Localización y obtención de información explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar información relevante para el propósito específico de la lectura. • Buscar ideas específicas. • Buscar definiciones de palabras o frases. • Identificar el escenario de una historia (p. ej., el tiempo y el espacio). • Encontrar la idea principal (cuando está indicada expresamente). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarta para enemigos: ¿Qué dos cosas le dijo su padre a Tom que debía hacer para que funcionara la tarta para enemigos? • El misterio del diente gigante: ¿Dónde encontró fósiles Bernard Palissy?
Extracción de conclusiones directas	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir que un acontecimiento da pie a otro acontecimiento. • Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos. • Identificar generalizaciones efectuadas en el texto. • Describir la relación entre dos personajes. 	<p>Tarta para enemigos: Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo? ¿Cómo se sintió Tom cuando olió por primera vez la tarta para enemigos? Explica por qué se sintió así.</p> <p>El misterio del diente gigante: Según el artículo, ¿por qué antiguamente algunas personas creían en los gigantes?</p>

Interpretación e integración de ideas e informaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Discernir el mensaje o tema general de un texto. • Considerar una alternativa a las acciones de los personajes. • Comparar y contrastar información del texto. • Inferir el ambiente o tono de una historia. • Interpretar una aplicación en el mundo real de la información del texto. 	<p>Tarta para enemigos: Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom hizo realmente la tarta para enemigos.</p> <p>El misterio del diente gigante: Descubrimientos posteriores probaron que Gideon Mantell se había equivocado acerca del aspecto del Iguanodonte. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.</p>
Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar si la información del texto es clara y completa. • Evaluar la posibilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad. • Evaluar la posibilidad de que el argumento del autor cambie la manera de pensar y de hacer de la gente. • Juzgar si el título del texto refleja correctamente el tema principal. • Describir las características del lenguaje como las metáforas o el tono. • Determinar el punto de vista del autor sobre el tema principal. 	<p>El misterio del diente gigante: Mira los dos dibujos del Iguanodonte. ¿Qué te ayudan a entender?</p>

Evaluación COMPLEC⁴. Esta es una evaluación en educación secundaria diseñada por algunos expertos de PISA en España. Está orientada a desarrollar tareas que no solamente identifiquen la información que contiene el texto, sino también lo que el lector *hace*. Utilizaron 20 preguntas clasificadas en tres categorías según los tres aspectos básicos de la competencia lectora que evalúa PISA. La prueba incluye 5 preguntas de recuperación de información, 10 de integración y 5 de reflexión sobre el contenido y la forma del texto. En cuanto al formato de respuesta, 17 ítems son de elección múltiple con cuatro alternativas, en los que solo una es correcta y 3 son de formato abierto y demandan una respuesta breve del alumno. Por ejemplo, se formularon preguntas de reflexión crítica, como:

¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje?

- Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer;
- Porque son capaces de aprender unas de otras;
- Porque se benefician mutuamente;
- Porque se transmiten información entre ellas.

De los niveles de proficiencia de PISA y CompLEC, utilizaremos como marco de referencia

⁴ CompLEC es un instrumento de evaluación individual de la competencia lectora que demanda a los estudiantes resolver preguntas con propósitos variados que simulan tareas de lectura de su vida diaria. Se trata de una prueba que examina al lector en situaciones de lectura-orientada-a-tareas desde el esquema PISA-2000, cuyas implicaciones teóricas y aplicadas hacen de CompLEC una herramienta altamente novedosa.

aquellos que están relacionados con la comprensión crítica, es decir, la *reflexión* y *valoración*, para efectos de seleccionar el corpus de investigación con preguntas de este tipo que aparece en los libros de texto.

Habilidades de lectura crítica: el giro social

La lectura crítica, en un sentido más amplio, implica no solo saber qué leer, sino por qué leer lo que se lee y en qué situaciones. Wallace (2009) sugiere algunas preguntas como: ¿quién produjo el texto?, ¿para quién o a quién está dirigido?, ¿por qué este texto ha sido producido?, ¿el tipo de texto es interesante o relevante para ti?, ¿por qué no? La autora propone las siguientes habilidades:

- 1. Evaluar propósitos e intenciones.** Todo texto tiene un propósito, una intención. Las preguntas para saber si identifican el propósito, pueden ser: ¿por qué se escribió esto?, ¿a quién está dirigido?, ¿está de acuerdo con alguna postura, muestra argumentos?, ¿el autor expone explícitamente el propósito?, ¿se justifica su intención?
- 2. Evaluar la información presentada.** Implica contrastar con otras fuentes de información o con la propia experiencia, para determinar si la fuente es confiable y si lo que se dice es verdad o no: ¿será verdad la información presentada?
- 3. Evaluar conclusiones.** Todo texto expresa un pensamiento. Se puede formular preguntas como: ¿por qué y cómo usted llegó a esa conclusión?, ¿puede explicar su razonamiento?, ¿si adoptaría una postura distinta, llegaría a otra conclusión?
- 4. Evaluar conceptos.** El lector también puede cuestionar conceptos, sobre todo en la lectura académica, por ejemplo: ¿qué concepto en particular se maneja en el texto?, ¿el autor usa el concepto apropiado o actual sobre alguna disciplina o ciencia en particular?, ¿hasta qué punto es científica su conceptualización?
- 5. Preguntas intertextuales.** Implica comparar con otros textos o con sus propias experiencias: ¿qué otro autor o texto contradice esta versión?, ¿hay otros autores que demostraron lo contrario?, ¿lo expuesto en el texto se relaciona con la realidad que conozco?

En un estudio más completo y profundo sobre habilidades, Abdullah (1994) distingue diez subhabilidades (*subskills*) de lectura crítica que se sustenta en la capacidad de leer críticamente:

- 1. Razonar deductivamente.** En el razonamiento deductivo, el lector está obligado a llegar a una conclusión lógica a partir de un principio conocido o de una premisa. El razonamiento es válido si la conclusión sigue necesariamente las premisas.
- 2. Evaluar las inferencias inductivas.** Para hacer una inferencia inductiva, el lector requiere pasar de lo particular a lo general. El grado de probabilidad de que las inferencias sean verdad depende de la verdad y la fuerza de la información disponible.
- 3. Evaluar las generalizaciones.** Estas generalizaciones podrían ser legítimas o ilegítimas, válidas o inválidas. Un lector crítico debe ser capaz de hacer generalizaciones en base a las pistas del texto.
- 4. Reconocer suposiciones ocultas.** Algunas ideas se incrustan o se ocultan en las afirmaciones y permanecen inadvertidas. Solo es posible detectarlas a través de un análisis. Las ideas ocultas sobre las que se construyen otras ideas se denominan

suposiciones. Algunas de estas suposiciones son legítimas y explícitas, mientras que otras son falsas. El reto consiste en reconocer los supuestos ocultos antes de hacer la evaluación y, aún más, el compromiso o el juicio.

5. **Reconocer sesgos.** El lector crítico tiene que estar atento a las técnicas o estrategias utilizadas en los sesgos o camuflajes de información, como la exageración, los insultos y otros, antes de hacer un juicio.
6. **Reconocer la motivación del autor.** Todos escriben con un propósito, un motivo. Para lograr este propósito el autor elige palabras y un estilo de escritura. El lector debe ser capaz de reconocer el propósito del autor, la forma cómo quiere lograr su propósito y a través de qué estilo; así como, su expresión o su estado de ánimo.
7. **Diferenciar entre hechos y opiniones.** Una opinión podría ser verdadera o falsa. Esta es un punto de vista o juicio de valoración formada en la mente sobre un asunto en particular. Un lector crítico tiene que ser capaz de diferenciar entre los estados subjetivos y objetivos.
8. **Evaluar usos y fuentes de los materiales.** Esto implica la capacidad de evaluar la integridad, relevancia y fiabilidad de las fuentes de información a partir del estilo de la escritura, el lenguaje, los estados de ánimo y la información general antes decidir sobre su idoneidad, integridad, relevancia y fiabilidad para ciertos propósitos.
9. **Reconocer similitudes y diferencias.** Reconocer las características generales y particulares como un requisito previo para hacer una comparación. Un lector crítico tiene que ser hábil en diferenciar entre lo similar e igual, el paralelo y las diferentes características.
10. **Evaluar la solidez del argumento.** El lector debe ser capaz de hacer la evaluación para detectar la verdad, la falsedad, la pertinencia, plausibilidad y la solidez de los argumentos. Un lector crítico requiere de buenos juicios basados en criterios.

Por su parte, Cho y Afflerbach (2017) también aluden a una lista de habilidades específicas de lectura, a partir de un conjunto de estrategias. Entre las que están relacionadas con la lectura crítica, figuran:

- Valorar la importancia del contenido del texto y determinar su utilidad.
- Juzgar el estilo del texto, que incluye la selección léxica, la fluidez y la organización de la información.
- Evaluar los propósitos, las intenciones y los objetivos del autor basados en el análisis de los supuestos, las cosmovisiones y las creencias que a menudo se ocultan en el texto.
- Evaluar las cualidades del texto y sus efectos en el lector (actitudes, comportamientos, etc.).

Asimismo, el autor identifica un conjunto de subhabilidades intertextuales críticas a partir de la lectura de textos múltiples:

- Utilizar información de una fuente actual para evaluar e interpretar el contenido de un texto.

- Distinguir las características de los diferentes textos (por ejemplo, tipos de texto, géneros, estilos de prosa) y evaluar la veracidad de los mismos.
- Evaluar críticamente la validez y fiabilidad de los textos, según criterios de contenido de texto, contexto y punto de vista del autor.
- Evaluar la utilidad de la información proporcionada por un solo texto en relación con otro documento.
- Evaluar la contribución de cada texto a la comprensión global de un aspecto.

También Cho y Afflerbach (2017) recomiendan habilidades específicas para la evaluación de textos multinivel:

- Evaluar las posibles rutas de búsqueda a través del hipertexto para la realización exitosa de las tareas.
- Evaluar la pertinencia y la utilidad de la información en relación con el contenido global del texto.
- Evaluar la credibilidad de la información encontrada en el entorno de hipertextos. Por ejemplo, la reputación del autor, la confiabilidad de la fuente, los auspiciadores, los tipos de publicación.
- Evaluar la claridad de la información encontrada en el entorno de hipertextos. Por ejemplo, estructuras, diseños y lenguajes.
- Evaluar los enlaces de hipertexto en Internet a los que el lector accede.
- Evaluar el valor relativo de los sitios web y las páginas web vinculados con el texto leído.
- Evaluar el sitio web para determinar la utilidad, idoneidad o confiabilidad de la información.
- Evaluar el resultado de una búsqueda o movimiento en el hipertexto.

Como vimos, las descripciones de las habilidades críticas de Cho y Afflerbach (2017), Wallace (2009) y Abdullah (1994) se encuentran en el tránsito de un enfoque cognitivo de la lectura crítica vinculada con el desarrollo de la mente y el pensamiento crítico hacia un enfoque más social. Se proponen nuevas habilidades que salen de las preguntas típicas de “nivel” crítico, como “¿qué opinas del tema?, ¿por qué crees que...?, ¿si estuvieras en el lugar de...?”, etc.

4.3.3. Habilidades específicas de literacidad crítica

Desde esta perspectiva, el objetivo es desarrollar la conciencia crítica del lector; para ello este debe enfrentarse al texto y su contexto, a las relaciones sociales y prácticas culturales, al autor, a su identidad y su ideología, e identificar los puntos de vista y las concepciones del mundo. El texto es producto de otros textos (intertextualidad); no es un ‘alma individual’. Las preguntas de este tipo de lectura crítica se refieren a los problemas sociales, políticos y de poder, a las relaciones de dominación, a las ideologías. Algunas preguntas de este tipo serían, “¿estás de acuerdo con el autor...?, ¿qué ideología se transmite...?”, etc.

En la actualidad, se carece de un modelo único de evaluaciones válidas, confiables y prácticas desde la perspectiva de la literacidad crítica. Sin embargo, esta perspectiva proporciona pistas importantes de cómo verificar y ayudar a estar mejor preparados con evaluaciones que documenten la capacidad de trabajar de manera productiva, responder a las preguntas, reflexionar y sintetizar nuevos aprendizajes.

Sin duda, se requieren evaluaciones dinámicas, sensibles a escenarios diversos, múltiples y cambiantes, según las formas en las que los lectores leen, escriben, aprenden y comunican la información en el siglo XXI. En consecuencia, las evaluaciones auténticas de las nuevas literacidades deben incorporar herramientas de información y comunicación utilizadas en el trabajo y en la vida cotidiana de los alumnos. Esto implica documentar disposiciones cambiantes de los alumnos, apreciar las diferencias en las prácticas culturales y los patrones de trabajo, demostrar la flexibilidad y la perseverancia durante el trabajo y responder apropiadamente la realimentación.

Dada la importancia del aprendizaje social y la construcción de sentido en la colaboración con otros, la literacidad crítica tendría que evaluar qué tan bien los alumnos pueden aprender e interactuar con las nuevas literacidades (se verificaría lo bien que pueden co-construir significados y someterlos a un análisis crítico).

Como ya se indicó en el capítulo 2, Cassany y Castellà (2010) proponen algunas habilidades de este tipo de lectura: situar el discurso en el contexto sociocultural, reconocer y participar en la práctica discursiva, y calcular los efectos del discurso. A estas habilidades, añadimos usar el texto en diferentes situaciones, que implica decidir qué hacer con el texto (responder, opinar, comentar, etc.), en qué contexto y para qué usarlo.

En esta orientación, diversos autores contribuyeron desde la literacidad crítica (Luke y Freebody, 1999; Cervetti, et al, 2001; McLaughlin y DeVogd, 2004; Cassany, 2006; Yoon, 2016) a definir habilidades para desarrollar una conciencia crítica. Veamos algunos de los aspectos que proponen:

- Identificar y evaluar puntos de vista, intereses, motivaciones o intenciones presentes en los textos.
- Cuestionar las ideologías y las representaciones sociales construidas en el texto.
- Identificar las voces presentes y qué voces están silenciadas o ausentes.
- Identificar las visiones del mundo presentes en el texto y compararlas con otras posibles.
- Evaluar el uso de dispositivos de comparación, generalización y exclusión.
- Analizar el efecto del discurso, así como el uso del humor, los juegos de palabras, las ironías, los sarcasmos y las parodias.
- Reflexionar sobre las relaciones de poder y los usos del poder en el texto.
- Reconocer los roles sociales de los participantes del discurso.
- Evaluar la validez y confiabilidad de los argumentos.
- Identificar las citas interesadas y las falacias.
- Distinguir entre las ideas del lector y las del autor.

- Identificar y situar al autor, sus intereses y cultura particular.
- Descubrir intereses ocultos, a quiénes favorece y a quiénes perjudicaría el texto.
- Evaluar la fuente de información y contrastarla con otras fuentes.
- Discutir el tratamiento de la verdad en el texto.
- Explicar cómo se presenta la información: resumida o detallada, qué partes detalla el autor, por qué enfatiza algunas partes y otras no.
- Identificar las tensiones o contradicciones que se presentan en el texto.
- Identificar significados culturales o posibles interpretaciones situadas o particulares.

Todo ello no implica que la interpretación debe conducir al “todo vale”, sino a tener una postura justificada a partir de la relación y el análisis entre el texto y el contexto, a poseer una visión plural del mundo y respetuosa con las opiniones ajenas, que no supone por qué ser neutral ni conformista.

Desde este marco, Flamond (1962), citado por Cervetti y otros (2001), esboza una serie de preguntas (centradas en los anuncios periodísticos), como:

- ¿A quién va dirigido el anuncio?
- ¿Qué necesidad lo hace atractivo (salud, popularidad, comodidad, seguridad)?
- ¿Qué peticiones no están justificadas?
- ¿Qué dispositivos utilizados llaman la atención?
- ¿Qué palabras o ideas se utilizan para crear una impresión particular?
- ¿El anuncio presenta argumentos y pruebas? (validez)
- ¿Son confiables? (confiabilidad)

Asumir la literacidad crítica implica reconocer que el significado textual se entiende en el contexto social, histórico y cultural y en el marco de las relaciones de poder, no sólo como el producto o la intención de un autor. Además, la lectura es un medio para llegar a conocer el mundo y sobre todo un medio para la transformación social (Freire, 1986; McLaren, 1999).

Quien construye los textos construye ideologías y representaciones que pueden ser dominantes en una cultura determinada y en un momento determinado. Entonces ¿cómo los lectores evitarían ser cómplices de las ideologías de persuasión de estos textos? Morgan (1997), citado por Cervetti y otros (2001), plantea algunas preguntas típicas de literacidad crítica:

- ¿Quién construye los textos, cuyas representaciones son dominantes en una cultura particular?, ¿cómo los lectores son cómplices de las ideologías en los textos persuasivos?
- ¿Cómo se asignan los significados?
- ¿Cómo intenta convencer el autor la aceptación de sus ideas?
- ¿Cuál es el propósito del texto?
- ¿A qué intereses atiende la difusión de este texto? ¿Los intereses de quiénes no se atiende?
- ¿Qué visión del mundo se plantea en las ideas del texto? ¿Qué visiones no están?
- ¿Cuáles son las otras posibles construcciones del mundo?

Por su parte, Luke, Comber, y O'Brien (1996) demuestran cómo una maestra de primer grado utiliza preguntas para niños de 6 años de edad en el contexto del Día de la Madre y de la publicidad de los regalos para esta situación:

- ¿Cómo están las madres en los catálogos y cómo son las madres de verdad?
- ¿Qué madres no están incluidas en los catálogos?
- ¿Quiénes dan los regalos a las madres?
- ¿De dónde sacan el dinero los niños para comprar los regalos?
- ¿Quién produce los catálogos?
- ¿Por qué los productores del catálogo hacen todo para persuadir?

Ejemplos similares, encontramos también en Luke y Freebody (1997):

- ¿Qué debo hacer con este texto, aquí y ahora? ¿Qué hacen otros con él?
- ¿Qué tipo de persona, con qué intereses y valores, puede escribir y leer sin problemas?
- ¿Qué posiciones y voces hay en el texto y qué intereses están en juego?

Como se percibe, no se evalúa el texto como un objeto aislado, sino situado en un contexto. Todo texto toma lugar dentro de un punto de vista o un marco de referencia. Esto supone un autor con roles e identidades. Por lo tanto, el texto no está libre de sesgos o intereses particulares.

De modo general, según Allan Luke (2000), se han establecido cuatro niveles de prácticas de lectura de literacidad crítica. El autor aclara que estos cuatro elementos son necesarios, pero no suficientes para la participación social a través de la literacidad.

- a. *Prácticas de codificación.* Para desarrollar recursos de descodificación, se pueden formular las siguientes preguntas: ¿cómo descifro este texto?, ¿cómo funciona?, ¿cuáles son sus patrones y convenciones?, ¿cómo los sonidos y las marcas gramaticales se relacionan, por separado y en combinaciones?
- b. *Prácticas de significado del texto.* Para desarrollar recursos como participante del texto, pueden formularse las siguientes preguntas: ¿cómo se representan las ideas en el texto?, ¿qué recursos culturales pueden usarse con el texto?, ¿cuáles son los significados culturales y las posibles lecturas que se pueden construir a partir de este texto?
- c. *Prácticas pragmáticas.* Para desarrollar los recursos como usuario del texto, se pueden formular las siguientes preguntas: ¿cómo los usos de este texto dan forma a su composición?, ¿qué puedo hacer con este texto, aquí y ahora?, ¿qué podrían hacer los demás con él?, ¿cuáles son mis opciones y alternativas?
- d. *Prácticas críticas.* Para desarrollar recursos como analista del discurso y crítico, se pueden formular preguntas, como: ¿qué tipo de persona, con qué intereses y valores, podría escribir y leer este texto ingenuamente y sin problemas?, ¿qué está tratando de hacer este texto?, ¿bajo qué intereses?, ¿qué posiciones, voces e intereses están en juego?, ¿cuáles son silenciadas y cuáles están ausentes?

En esta perspectiva, la literacidad crítica es sinónimo de *lectura analítica* (Molden, 2007). Cuando un lector analiza un texto mira todos sus componentes, desde el motivo por el que fue escrito hasta el auto-cuestionamiento. En esta dirección, la literacidad crítica es una forma de pensar, de desafiar los textos. Molden (2007) plantea el siguiente conjunto de preguntas:

- ¿De qué trata este texto? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Quién sería más propenso a leer este texto y por qué?
- ¿Por qué estamos leyendo este texto?
- ¿Cuáles son las estructuras y características del texto?
- ¿A qué género pertenece el texto?
- ¿Qué sugieren las imágenes?
- ¿Qué sugieren las palabras?
- ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en el texto?
- ¿Cómo se construyen los niños, adolescentes o adultos jóvenes en este texto?
- ¿Cómo se construyen los adultos en este texto?
- ¿Por qué el autor del texto representa a los personajes de una manera particular?
- ¿Hay “lagunas” y “silencios” en el texto?
- ¿Quién falta en el texto?
- ¿Qué se ha dejado fuera en el texto?
- ¿Qué preguntas acerca de sí mismo no plantea el texto?
- ¿A quién interesa el texto?
- ¿Quién se beneficia del texto?
- ¿El texto es justo?
- ¿Qué conocimiento necesita el lector para entender el texto?
- ¿Qué posiciones, voces e intereses están en juego en el texto?
- ¿Cómo se posiciona al lector en relación con el autor del texto?
- ¿Cómo describe en el texto la edad, el género y los grupos culturales?
- ¿Cómo construye el texto una versión de la realidad?
- ¿Cuáles son las opiniones excluidas o privilegiadas en el texto?
- ¿A quién se le permite hablar?
- ¿Por qué el texto está escrito de esa manera?
- ¿De quién es el punto de vista y a qué realidad corresponde?
- ¿Qué visión del mundo presenta el texto?
- ¿Qué tipo de realidad social describe el texto?
- ¿Qué es real en el texto?
- ¿Cómo de diferente sería el texto si se dijera en otro tiempo, lugar o cultura?
- ¿Qué clase de persona, y con qué intereses y valores escribió el texto?
- ¿Qué visión del mundo y de los valores se asume en el texto?
- ¿Cuáles son las posibles interpretaciones del texto?
- ¿Cómo influyen los factores contextuales en la interpretación del texto?
- ¿De qué otra manera se podría haber escrito el texto?
- ¿Cómo se basa el texto en la intertextualidad para crear su significado?

A lo largo del desarrollo de la literacidad crítica, diferentes autores aportaron con investigaciones y prácticas desde este enfoque. Como vimos, muchos de ellos contribuyeron

con preguntas que cumplen la función de “gatillador” de la reflexividad de los alumnos en el aula. Queda claro, además, que la literacidad crítica no solo de adecua a los textos argumentativos, sino a diversos tipos de textos como los narrativos, expositivos o descriptivos.

4.4. Tipologías de las preguntas de comprensión de textos

Si bien no hay una teoría sobre las preguntas ni manuales que se dediquen exclusivamente a este campo, hay una gran diversidad de propuestas de clasificación de las preguntas de comprensión, según diversos criterios y funciones. Estas varían de un autor a otro.

La evaluación de la comprensión de lectura, como práctica, es reflejo de la concepción de lectura que se tenga. Si se concibe que el significado reside en el texto (concepción lingüística), entonces las preguntas o formas de evaluación estarán orientadas a recuperar la información que está presente de manera explícita en el texto. Ahora, si se concibe que el significado es construido en la mente de manera interactiva entre el lector y el texto, entonces los objetivos de evaluación estarán orientados a lograr habilidades relacionadas a captar aspectos implícitos y explícitos del texto, en los que el lector aporta sus conocimientos para reconstruirlos. De igual forma, si pensamos que la lectura es una construcción social de seres humanos con objetivos e intereses pertenecientes a una cultura, entonces el interés de evaluar será descubrir cómo los lectores recuperan las ideologías presentes en el texto o las concepciones del mundo y los intereses del autor.

Las preguntas de comprensión de lectura se pueden clasificar desde diferentes perspectivas. Considerando la habilidad del lector, Pérez Zorrilla (1998, 2005) describe varias formas de formular preguntas:

1. **Preguntas de evocación o recuerdo libre.** Estas preguntas solicitan al estudiante leer un texto o una serie de textos y, a continuación, que evoque o recuerde y reconstruya los textos leídos.

Este tipo de preguntas permite obtener información acerca de la organización y el almacenamiento de la información en la memoria y, si se combina con otras medidas, también pueden obtenerse las estrategias de recuperación de la información que el sujeto utiliza. No obstante, aunque es posible hacer inferencias a partir de lo que el sujeto recuerda, no permiten afirmar nada sobre aquello que no se evoca, ya que el hecho de que el sujeto no evoque una determinada información puede deberse a muchos factores. Este tipo de preguntas supone que todo recuerdo es una comprensión, lo cual no necesariamente es cierto.

Respecto a la demanda cognitiva de este tipo de preguntas, la memoria es el componente importante que está implicado en el recuerdo. En primer lugar, el lector debe saber qué nivel de detalles debe retener y reproducir y en qué grado debe mantener la estructura

del texto original; debe haber comprendido y almacenado la información y ser capaz de recuperarla cuando sea necesario (Johnston, 1989).

2. **Preguntas de sondeo o “probe questions”**. Consiste en formular una serie de preguntas de sondeo destinadas a localizar la información que el lector haya comprendido, después de que haya respondido a la pregunta de evocación o recuerdo libre. Según la autora, el uso de este tipo de preguntas presenta varios problemas. Primero, la valoración de la comprensión se ve influenciada por el nivel de comprensión del evaluador. Segundo, no existe un método sistemático para generar preguntas adecuadas y que sea consistente en los distintos textos. Otro problema adicional es que el uso de estas preguntas de sondeo no garantiza que se haya agotado toda la información que el lector comprendió en el texto. Además, no está claro si existe una diferencia de tipo cualitativo entre la comprensión de la información evocada libremente y aquella obtenida a través de las preguntas de sondeo o bien si se trata únicamente de una diferencia en el nivel de recuperación de la información.
3. **Preguntas abiertas u “open-ended questions”**. Este tipo de preguntas permite obtener información de carácter diferente a la que se obtiene con la evocación libre. Es probable que cubran más información y fomenten mayor procesamiento de la misma, ya que dichas preguntas facilitan un tipo de procesamiento de información almacenada distinto al puramente memorístico. Ahora bien, diferentes preguntas requerirán diferentes operaciones, según cómo se presente la tarea y según cómo sea la estructura del texto.
4. **Cuestionarios**. Históricamente, la mayor parte de los intentos de evaluar la comprensión lectora han considerado el uso de cuestionarios; es decir, evaluar a través de la pregunta. Este tipo de pregunta parte del supuesto de que no se puede observar directamente la comprensión, por ello se le pide al alumno que realice alguna tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Existen distintos modelos de cuestionarios, con diferentes tipos de preguntas, que permiten recoger diferentes tipos de información y tipos de subhabilidades lectoras.
5. **Ítem de verdadero/falso**. Es el tipo de pregunta más directo, de respuesta cerrada. No requiere destrezas relacionadas con la producción de textos, pero sí presenta algunas desventajas. Entre ellas, tiene la probabilidad de ser respondida al azar en 50%, lo que dificulta la interpretación de resultados, puesto que es difícil extraer el componente suerte; nunca se sabe por qué el lector dio la respuesta correcta o incorrecta. Además, el lector debe llevar a cabo un proceso de emparejamiento que varía según las características de la pregunta (Johnston, 1983). Así, cuando la estructura superficial de la pregunta es igual a la del texto original, es más fácil. Sin embargo, cuando no es así, el lector debe transformar o bien la información almacenada en su memoria o bien la pregunta para poder llevar a cabo dicho proceso.

Este tipo de pregunta parece tener menor valor diagnóstico, aunque permite usar una gran cantidad de material. El problema sigue persistiendo con el método para la

elaboración y la validación de las preguntas.

- 6. Preguntas de selección múltiple.** Es uno de los procedimientos más empleados. Consiste en proporcionar al estudiante un texto relativamente corto seguido de varias preguntas. Cada una de ellas consta de una base, que formula la pregunta, y de varias respuestas posibles (con una alternativa correcta y un conjunto de distractores), de las cuales el lector debe escoger una alternativa. Según Johnston (1989) probablemente sea este tipo de preguntas que más se ha investigado, el más perjudicial, el más difícil de elaborar y, sin embargo, el más funcional de todos, cuando se utiliza correctamente.

Entre las ventajas que podemos señalar, destaca que permite aplicar una tarea a una gran cantidad de lectores. Al proporcionarle una variedad de alternativas de respuesta, disminuye la posibilidad de que la respuesta sea por azar. Entre las desventajas está que solo una de las alternativas se considera correcta o que las diferentes respuestas aportan información adicional al texto, que puede guiar o confundir al lector, cuya respuesta ya no dependerá del texto leído.

Recientes investigaciones demuestran que es posible que un lector creativo vaya más allá de las implicaciones convencionales del texto y extraiga inferencias que se considerarían “incorrectas” si sólo se admite como válida una de las respuestas. Este problema hace que la construcción de tests de lectura de elección múltiple resulte difícil porque puede inferirse más de una respuesta. También está el uso y abuso de este tipo de preguntas en la escuela en todas las asignaturas, para evaluar contenidos más allá de la lectura.

El uso exclusivo de preguntas de elección múltiple puede llegar a afectar la evaluación de la comprensión lectora. De hecho, este tipo de preguntas son las más utilizadas en los colegios y los exámenes de admisión para acceder a las universidades. Por un lado, este tipo de preguntas induce al mecanicismo de los aprendizajes y de la comprensión, y no garantiza recoger una comprensión profunda ni crítica del texto. Por otro lado, permite procesar los resultados con facilidad, ya que gran cantidad de pruebas se puede corregir en menos tiempo que otros tipos de preguntas.

7. Las tareas de redacción para evaluar la comprensión lectora

Uno de los procedimientos más tradicionales de evaluación en cualquier área curricular es la elaboración por parte del lector de un informe o resumen sobre lo leído. La fidelidad y precisión entre lo que se ha leído y lo que se ha escrito será el criterio para evaluar la comprensión. Este procedimiento pide al lector que cuente lo que ha leído o que enumere las ideas principales del texto. Cuenta con una larga tradición. Se trata, en suma, de una valoración de la comprensión mediante el análisis de la producción textual.

Uno de los principales problemas es que este proceso está mediado por la producción de textos, que es una destreza diferente de la comprensión. Además, puede distorsionar aún más el resultado si consideramos que la valoración de la producción escrita del lector-examinando estaría influida por el nivel de comprensión del evaluador.

En conjunto, no existen reglas para formular preguntas de evaluación de la comprensión; tampoco existe un sistema claro que pueda generar varias respuestas para cada una de las preguntas. En todo caso, las preguntas deben estar relacionadas con los diversos propósitos del lector.

Otro criterio de clasificación se puede realizar a partir de la relación entre la información requerida por la pregunta y el texto base (Vidal Abarca, 2000; Sacerdote y Vega, 2000). Se diferencian dos categorías de preguntas según la información solicitada:

- a. *Preguntas literales*: solicitan información que se encuentra explícitamente en la base del texto.
- b. *Preguntas inferenciales*: solicitan información que no se encuentra explícitamente en la base del texto, sino que requiere:
 - ✓ relacionar entre sí información del texto o
 - ✓ relacionar información del texto con los propios conocimientos del lector.

Por su parte, Raphael y Gavelek (1984) presentan dos categorías de preguntas referidas con la reflexión:

- a. *Reflexivas*. Son las preguntas que involucran la evaluación de lo que se ha comprendido del texto.
- b. *De perspectiva*. Son aquellas preguntas más relacionadas con el contenido y son de naturaleza predictiva. Al formular este tipo de pregunta, el lector especula acerca del desarrollo de los eventos a partir de lo que él conoce, acerca de los personajes o del tema tratado en el texto.

Otra taxonomía de preguntas de comprensión es la que contempla la longitud de la respuesta esperada. Así, la clasificación de Graesser, McMahan y Johnson (1994) distinguen:

- a. *Preguntas de respuesta corta*: estas preguntas requieren, normalmente, conocer alguna palabra o concepto y el significado de éstos. Incluye las categorías de verificación y cuantificación, además de completar conceptos o localizar información específica.
- b. *Preguntas de respuesta larga*: Estas buscan mayor información que las anteriores. Pueden ser de definición, antecedente y consecuente causal, instrumental-procedimental, orientación al objetivo, entre otras.

Para los propósitos de este trabajo, vamos a considerar aquellas preguntas que se adaptan a la evaluación de la comprensión crítica. Generalmente, en los libros de texto las preguntas son abiertas y, en menor proporción, de selección múltiple.

Otro criterio de clasificación que debe considerarse es de acuerdo con el propósito del evaluador. Cisneros, Olave y Rojas (2010) clasifican las preguntas considerando este criterio en cuatro categorías: inferenciales, metacognitivas, colaborativas y transferenciales.

1. **Las preguntas inferenciales.** Constituyen el cuerpo básico de las inferencias y las clasifican en enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales y lógicas.
 - 1.1. Las preguntas enunciativas. Indagan por la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas entre enunciador, enunciatario, enunciado y polifonía al interior de los textos.
 - 1.2. Las preguntas léxicas se concentran en los significados contextuales de las palabras de acuerdo con las relaciones que establecen a nivel de cohesión, coherencia local y microestructural, manifestados en las cadenas semánticas.
 - 1.3. Las preguntas referenciales se ubican en el mismo nivel estructural lingüístico-textual anterior, con manifestación en la progresión semántica y haciendo énfasis en las relaciones endofóricas (anáfora y catáfora) y exofóricas (referentes preconceptuales) que reconstruye el lector.
 - 1.4. Las preguntas macroestructurales indagan en la selección y jerarquización de ideas al interior del texto, ubicado en el nivel de las macroproposiciones manifestadas en los procesos inferenciales de redacción de ideas principales, titulación y ubicación de palabras clave.
 - 1.5. Las preguntas lógicas se concentran en el nivel superestructural de los textos, alrededor de los esquemas de construcción a los cuales responden.

2. **Las preguntas metacognitivas.** Fomentan la autonomía y la autorregulación del lector. Se trata de repasar y reflexionar la propia práctica lectora realizada. Este tipo de preguntas podrían presentar las siguientes variaciones:
 - 2.1. Autoevaluativas sobre el propio desempeño, los aciertos y las dificultades sobresalientes.
 - 2.2. Reconstructivas sobre el proceso individual que se siguió al resolver la tarea (estrategias).
 - 2.3. Valorativas sobre la trascendencia del ejercicio y la exposición de opiniones críticas.
 - 2.4. Propositivas sobre la proyección de relaciones virtuales o la auto-mejora del desempeño.
 - 2.5. Generalizadoras sobre la inferencia de regularidades, tendencias, principios o leyes útiles.
 - 2.6. Sintéticas sobre la integración y extracción de lo esencial de un ejercicio.
 - 2.7. Argumentativas sobre la justificación de una estrategia o un método utilizado.
 - 2.8. Comparativas sobre la observación de semejanzas y diferencias con ejercicios anteriores.
 - 2.9. Divergentes sobre la búsqueda de soluciones alternativas o el rediseño de un ejercicio.

3. **Las preguntas colaborativas.** Estas preguntas tienen el objetivo de generar una puesta en común de las respuestas realizadas. Mediante la interacción, los aprendices pueden validar o refutar las inferencias alcanzadas, discutir, acordar y controlar el

desempeño de uno o varios compañeros y, por lo tanto, de él mismo, como marco de referencia comparativa. En ocasiones, las preguntas indicarán la búsqueda de pares o de pequeños grupos de discusión, retroalimentación y/o coevaluación.

4. **Las preguntas transferenciales.** Buscan la proyección de la inferencia ejercitada en situaciones similares, posteriores o alternas, en otro contexto.

4.5. Algunos problemas de los test de evaluación y de las medidas de producto

Ninguna evaluación es perfecta ni completa. Hasta ahora es imposible que una evaluación cubra todas las habilidades de lectura. Por tanto, existen varios problemas, sobre todo, en las evaluaciones estandarizadas.

Primero, la generación de ítems es aún un aspecto poco estudiado y requiere un método sistemático para su elaboración. Johnston (1983) sugiere que para superar el empleo deliberado de los llamados “passage independent” sería necesario poseer algún tipo de medida del conocimiento previo que el sujeto posee antes de leer el texto. Además, no existen reglas para formular preguntas. Actualmente, algunos autores han intentado desarrollar sistemas que permiten clasificar dichas preguntas mediante el análisis proposicional del texto y el posterior análisis de las fuentes de información requeridas para contestar a dichas preguntas (Lucas y McConkie, 1930, citado por Johnston, 1983).

En el caso de los tests de elección múltiple, tampoco existe un sistema claro para la generación de las alternativas de respuesta a dichas preguntas. Johnston (1983) sugiere que, a la hora de abordar los problemas que presentan los cuestionarios, se podrían tener en cuenta ciertas dimensiones para clasificar las preguntas y las posibles respuestas. Una primera dimensión de análisis es la información textual y el conocimiento previo. Una segunda dimensión sería la demanda cognitiva que dichas preguntas imponen al lector.

Evaluar la comprensión crítica resulta aún complejo y difícil, sobre todo a la hora de formular preguntas que demanden las capacidades críticas del lector. A esto se suma la poca cantidad de investigaciones sobre el tema y la poca práctica de los profesores en el aula.

4.6. Las tareas de comprensión crítica

La tarea es lo que pedimos al alumno que haga en una evaluación. Es la demanda cognitiva que establece el conjunto de preguntas según sean de respuesta construida (abierta) o de opción múltiple. De acuerdo a la pregunta, las tareas pueden variar según los siguientes factores (Johnston, 1989):

- requisitos de producción;
- requisitos de razonamiento;
- objetivo;
- expectativas y demandas percibidas de la tarea;
- destreza en la situación de evaluación.

Requisitos de producción. Si un estudiante tiene dificultades de escritura o dificultades para organizar la información, cuando responde una pregunta por escrito u oralmente, ello puede generar problemas en la interpretación de sus resultados. Las preguntas críticas de reflexión, evaluación o juicio crítico requieren mucho de la capacidad de producción escrita y las preguntas de selección múltiple apenas requieren el empleo de las técnicas de producción. Un punto intermedio entre ambas serían las preguntas de respuesta corta, pero estas son poco frecuentes en la comprensión crítica. En este sentido, puede interferirse la capacidad de comprensión del lector por las particularidades de la producción escrita. Por tanto, es una variable a controlar.

Requisitos de razonamiento. Las preguntas de selección recurren a la memoria de modo distinto que las preguntas abiertas; por tanto, requieren estrategias distintas de razonamiento. Para resolver las preguntas de elección múltiple el lector compara alternativas según la información que proporciona el enunciado de la pregunta y desecha los distractores; ello requiere razonamientos según: a) la estrategia que adopte el lector para responder, o b) la plausibilidad de los distractores. En cambio, las preguntas abiertas requieren razonar cuáles son las posibilidades de respuesta. La reflexión sobre el texto requiere también la habilidad del lector para resolver con éxito una tarea de ámbito global.

Objetivos. Una persona lee un texto con un objetivo o propósito determinado. Según este propósito seleccionará unas estrategias pertinentes. Normalmente, los lectores que conocen las estrategias de lectura más productivas para contestar preguntas de elección múltiple cuentan con una ventaja considerable en los test de comprensión lectora. Así, los lectores que emplean esas estrategias no pertinentes pueden estar en desventaja, puesto que los test de selección múltiple a menudo consideran detalles irrelevantes para nuestros objetivos de lectura.

Expectativas y percepción de las demandas de la tarea. Una primera condición para resolver una pregunta, en parte, es determinar el objetivo del examinador: qué es lo que quiere el evaluador. En consecuencia, los lectores probablemente respondan a la misma instrucción de diferentes modos. Las preguntas deben ser claras y precisas, e incluso así se corre en riesgo de una mala interpretación. La situación de una pregunta de opción múltiple y abierta demanda habilidades específicas; la primera pide la selección de una idea, una alternativa, y la segunda requiere de la construcción de una idea.

Destrezas de la situación de evaluación. Los lectores se diferencian por su destreza, es decir, por su conocimiento y habilidad para emplear distintas estrategias en el test y alternar las fuentes de información disponibles en la situación de evaluación.

4.7. La formulación de las preguntas en la evaluación de comprensión de textos

Las preguntas son frecuentes en nuestra comunicación cotidiana. Las utilizamos en las diversas prácticas sociales. Se pregunta cuando se lee, se escribe o se habla en cualquier circunstancia de la vida: cuando se está de compras, cuando se está trabajando o ejerciendo su rol de padre o madre; cuando se hacen amigos o se interacciona en la red. Todos

preguntamos sobre algo que deseamos saber —preguntamos y nos preguntamos—, pero siempre lo hacemos con algún objetivo, con una intención. Nadie pregunta por preguntar. En este sentido, la pregunta es una de las condiciones necesarias de la interacción comunicativa y humana.

La formulación de preguntas es un proceso fundamental en la educación, ya que se trata de uno de los componentes clave de la comprensión, el razonamiento crítico, la toma de decisiones y toda forma de aprendizaje. En el terreno educativo, la pregunta se considera crucial no solo para la evaluación de la comprensión lectora, sino para el aprendizaje de estrategias comprensivas, de modo que resulta importante formular “buenas” preguntas. Durante el proceso lector, la pregunta toma lugar antes de iniciar la lectura. Su uso cobra mayor importancia durante y después de la lectura cuando la actividad de comprender un texto se realiza en forma compartida entre el docente y el alumno (Arnoux, Nogueira, Silvestri, 2007). Pero, además, la pregunta es un recurso eficaz para lectores expertos, para aquellos que se proponen profundizar la comprensión (Otero y Graesser, 2001).

Tradicionalmente, la formulación de preguntas se utilizó en el aula para evaluar la lectura (Raphael y Gavelek, 1984). Por ejemplo, Thorndike diseñó, desde los inicios del siglo XX, una escala para evaluar la comprensión lectora de forma estandarizada, en la cual los alumnos debían leer un texto y escribir la respuesta a un conjunto de preguntas. La utilización de la pregunta en la comprensión de la lectura ha sido reseñada por Andre y Womack (1978), Beuchat (1980), Smith (1983), Holmes (1983), Raphael y Gavelek (1984) o Routman (1996), entre otros. Sin embargo, Durkin (1978-1979) critica la utilización de la pregunta como único medio de evaluación, aunque reconoce su valor en el desarrollo de la comprensión, cuando los lectores se formulan hipótesis, ya que retienen más del texto cuando utilizan la pregunta.

En esta dirección, se sugiere el uso de las preguntas por parte del lector, es decir, es el examinando o el alumno quien debe formular las preguntas como estrategia de comprensión (Otero y Graesser, 2001), ya que se sostiene que para formular una “buena” pregunta se requiere disponer de una serie de habilidades metacognitivas que debe desarrollar el propio lector por su cuenta. En el mismo sentido, Graesser y Pearson (1994) señalan que cuando se hace una pregunta genuina que busca información, el interrogador carece de información y asume que el que responde se la puede proporcionar, es decir, es una pregunta natural. Dillon (1988) explica cuál es el proceso natural de la formulación de las preguntas. Al respecto, sostiene que el enunciado de una pregunta puede producirse en tres etapas:

1. Ignorancia. Implica reconocer la falta de conocimiento sobre algo, luego aparece la incertidumbre y, en consecuencia, la necesidad de conocer.
2. La pregunta misma. Ante la necesidad de conocer surge la pregunta misma, enunciar la interrogante, formularla verbalmente y expresarla de manera hablada o escrita.
3. Búsqueda de la respuesta. Implica buscar la respuesta, conocer los significados.

Sin embargo, esto no sucede cuando el profesor (o el autor de un libro de texto) pregunta a

un lector; por el contrario, aparenta no saber o no haber comprendido el texto. Aunque nadie garantiza que realmente él haya comprendido o que él y el lector comprendan con el mismo sentido, ya que la comprensión depende no solo del texto base, sino también del conocimiento del lector, de los contextos y de las circunstancias dónde y cómo lee.

En el marco de la evaluación de comprensión de textos, las preguntas se formulan a partir de la lectura de un texto. En este proceso, hay varios componentes de procesamiento que la condicionan (Otero y Graesser, 2001):

- a. El texto explícito.
- b. El conocimiento del mundo que el lector tenga sobre el tema del texto.
- c. Las habilidades (cognitivas) metacognitivas del lector.
- d. El conocimiento del lector acerca de la pragmática de la comunicación (en el propio contexto en que se realiza la tarea [aula, examen, taller, laboratorio]).

De hecho, la habilidad para hacer preguntas comprende componentes cognitivos y lingüísticos complejos que muchos de los docentes a veces desconocen. Para formular una “buena” pregunta, no solo se requiere de habilidades verbales para formularla de modo comprensible y preciso, sino de la calidad de comprensión del propio texto (objeto de evaluación) que supone una comprensión profunda, contextualizada y con alta reflexión metacognitiva.

Entonces, ¿cómo formular una buena pregunta? La habilidad para hacer preguntas comprende componentes cognitivos y lingüísticos complejos. Quien formula las preguntas, sea el profesor o el autor del libro de texto, debe disponer de habilidades verbales satisfactorias. Entre las operaciones cognitivas requeridas para dicha formulación se encuentran la búsqueda y comparación de información, la detección de discrepancias en el texto y entre textos, el razonamiento analógico, el conocimiento pragmático y, en especial, el conocimiento de las habilidades lectoras específicas, así como el tipo de demanda cognitiva que genera una pregunta.

Para formular una “buena” pregunta se requiere, en efecto, disponer de una serie de habilidades que suponen, entre otras cosas, la autoevaluación adecuada de la propia comprensión, y la identificación de la fuente del problema y de la valoración de la pregunta como recurso que permite captar la capacidad de comprensión del estudiante. Pero, además, se requiere situar la pregunta en un contexto sociocultural y tener presente los grados de complejidad que implican tres aspectos fundamentales en la evaluación: el texto (complejidad y características), la tarea o actividad (demanda cognitiva) y el lector (las habilidades propias del lector), como se aprecia en la figura 1.

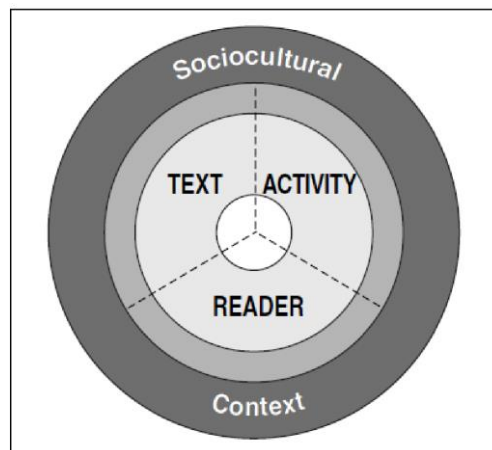


Figura 1. Modelo heurístico (Sweet y Snow, 2003)

En la evaluación de la competencia lectora mediante las preguntas, además, se ponen en juego varios elementos. En primer lugar, está el texto de lectura que en muchos casos son fragmentos cortos y quien los selecciona o escoge es el autor del libro de texto o en algunos casos el profesor, cuando este elabora su propio material. Esta selección, se supone, se realiza según diversos criterios: la complejidad textual de acuerdo al grado de estudios, la extensión, el tema o tipo de texto, pero también pone en juego su concepción del mundo, sus intereses y su punto de vista. El autor decide qué textos deben leer los alumnos y por qué deben hacerlo. En consecuencia, esta selección no es neutral.

En segundo lugar, están las preguntas formuladas para evaluar la comprensión del lector. Este proceso se inicia con la lectura previa y la comprensión del evaluador. Según cómo comprenda el texto formulará las preguntas, pero ¿quién garantiza que su comprensión del texto sea profunda? Si, además, cada lector pertenece a una cultura y tiene su propia concepción del mundo, las diferencias entre lectores pueden ser muy relevantes. Así, la comprensión dependerá de los factores contextuales del lector y las preguntas se formularán de acuerdo con la comprensión particular del autor y la respuesta esperada por este.

Finalmente, están las respuestas de los estudiantes, quienes asumen la responsabilidad de leer textos propuestos y responder las preguntas. Su tarea es cumplir y dar cuenta de su comprensión y, sobre todo, coincidir con la comprensión del evaluador. La figura 2 ilustra estas relaciones gráficamente:

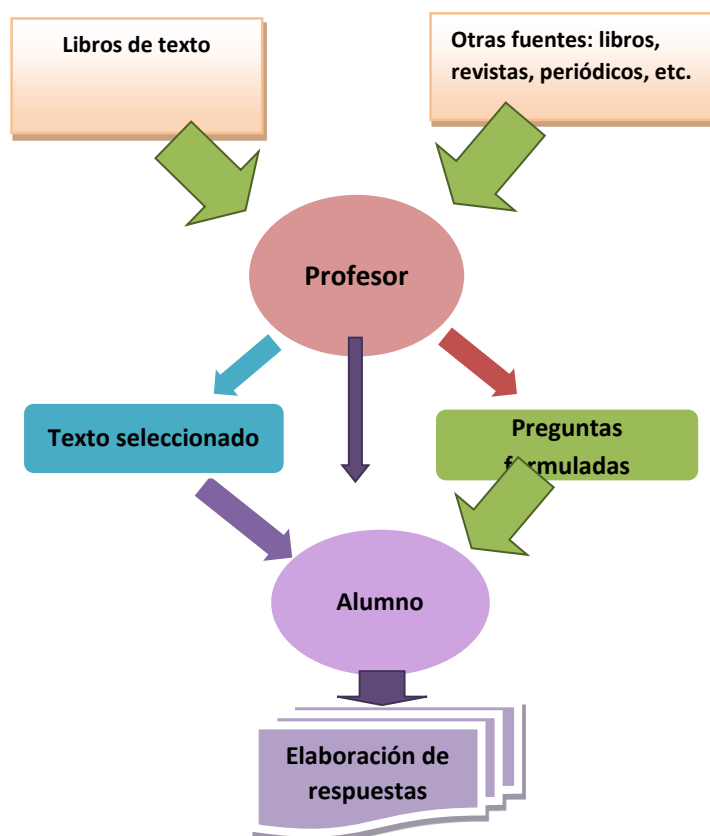


Figura 2. Modelo de relaciones de poder en la evaluación de lectura

El gráfico muestra las relaciones de dependencia en el proceso de evaluación de la comprensión lectora. Estas tensiones representan las relaciones de poder. En términos de Bourdieu (1988), es la reproducción social del poder. Quien controla el proceso es el profesor en el aula porque tiene acceso epistémico primario, mientras el lector-alumno es quien debe “cumplir” ciertas tareas asignadas. Del mismo modo, como acto de habla, aquí se aplican las condiciones normativas y morales (Van Dijk, 2016); un profesor puede dar una clase y puede no aceptar preguntas, pero sí puede preguntar y evaluar al alumno.

Desde esta perspectiva, hay una concepción subyacente de lectura y se considera al alumno como un lector dependiente, subyugado. Se olvida que el lector puede formular preguntas, dialogar, debatir sobre la comprensión del texto y construir significados compartidos en clase; en concreto, olvida que la lectura es una construcción social (Cook-Gumperz, 2006). Si un lector no hace suficientes preguntas y si se limita a responder preguntas que otros han formulado acerca del texto, probablemente no tendrá éxito en su competencia lectora.

Además, el objetivo de la lectura se vuelve artificial, ya que se lee para responder un conjunto de preguntas planteadas por el profesor que no siempre están vinculadas con su vida cotidiana. Muchas veces las preguntas están plagadas de ejercicios nemotécnicos: leer el libro o un fragmento de texto para contestar de inmediato un conjunto de preguntas.

4.8. A manera de conclusión

El uso de la pregunta es uno de los dispositivos más antiguos utilizados en la educación. Desde la época de Sócrates hasta nuestros días sigue siendo uno de los instrumentos importantes no solo de la enseñanza sino también de la evaluación. La comprensión lectora no escapa de esta situación, ya que el principal instrumento de evaluación usado hoy es la pregunta.

La evaluación de la comprensión crítica encierra aún dificultades con el uso de las preguntas, pues diferentes tipos de preguntas se usan con diferentes propósitos. El reto está en diseñar preguntas que recojan la capacidad crítica del lector. Para ello, se debe considerar qué se preguntará, por qué se preguntará, para qué se preguntará y cómo se preguntará. Estas consideraciones nos permiten concebir la pregunta como dispositivos de orden pedagógico (Berstein, 1997) y formular preguntas “pertinentes”.

Sin embargo, no basta preguntar para llegar a la comprensión. Las preguntas no recogen toda la comprensión del lector, ningún instrumento de evaluación lo hace. En este sentido, es preciso formular preguntas que recojan las habilidades más relevantes de la comprensión crítica, de tal manera que sea representativa para inferir su capacidad crítica.

Las preguntas y la selección del formato de la prueba se realizan según los propósitos de evaluación. Por ello, antes de comenzar a elaborar las preguntas, es necesario determinar qué tipo de formato de la prueba se va a utilizar. Los formatos de las pruebas más comunes incluyen preguntas de opción múltiple, preguntas de verdadero o falso, rellenar las preguntas en blanco y preguntas abiertas. Si evaluamos la comprensión crítica, el formato más adecuado posiblemente sea el de ítem abierto, ya que el alumno requiere de un espacio para justificar, reflexionar o analizar, lo cual sirve como evidencia de comprensión crítica.

Las preguntas abiertas son a menudo más aplicables a las situaciones de la vida real, que en algún momento el lector-alumno puede encontrar en el futuro fuera de la escuela. Y más aún si este tipo de preguntas se plantean bajo la orientación de la literacidad crítica. De hecho, esta perspectiva es poco trabajada y difundida en el aula, en los libros de texto y en los currículos del Ministerio de Educación del Perú. Esta perspectiva sociocultural aún tiene bastante camino por recorrer con nuevas investigaciones y prácticas que enriquezcan la competencia crítica como una necesidad social del siglo XXI.

En la evaluación de la lectura, generalmente se formula una pregunta que responde a un indicador. Este indicador corresponde a una habilidad específica. El conjunto de estas habilidades caracteriza la lectura crítica desde una concepción en particular. En consecuencia, las preguntas formuladas para evaluar la lectura crítica contienen una concepción subyacente de lectura crítica.

De modo general, las tres concepciones de lectura crítica coinciden en señalar que esta es una tarea compleja y contiene habilidades más demandantes. También se debe reconocer que las tres concepciones aportaron en algo a su desarrollo. La tradicional inició con una forma de evaluación del texto; la concepción cognitivista reconoce como habilidades de

orden superior o de nivel superior, aunque reduce la criticidad a la mente del lector; la visión sociocultural, a través de la literacidad crítica, reconoce que estas habilidades no son enteramente cognitivas, sino que están vinculadas con las prácticas sociales.

Asimismo, desde cada concepción, es posible elaborar taxonomías de habilidades específicas de lectura crítica. Como se mostró en este capítulo, varios autores trabajaron en esta dirección.

PARTE II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción

En este capítulo se aborda el camino metodológico seguido para lograr el objetivo de la investigación. Los trabajos de esta naturaleza generalmente adoptan un análisis cualitativo-interpretativo. Esta investigación se ubica en este marco, ya que el abordaje de los datos, por un lado, es descriptivo y, por otro, interpretativo, y ambos planos interactúan de manera continua en el estudio. Además, los datos serán analizados mediante ciertas categorías de análisis con el fin de preservar la validez y la confiabilidad.

Así mismo, se exponen los criterios para la selección del corpus de estudio, las preguntas de investigación y los procedimientos del análisis. También incluye una parte de datos auténticos de respuesta de lectores reales, que complementan el análisis.

El presente trabajo se presenta como una investigación interdisciplinar y cualitativa en educación. Una de las tareas principales de este tipo de investigación es centrarse en la aplicación pedagógica como referente principal; en nuestro caso, específicamente en la comprensión crítica de la lectura sobre la base de disciplinas como la teoría de la enunciación, el análisis del discurso y la literacidad crítica. En consecuencia, este enfoque cualitativo permite responder mejor a las preguntas planteadas y, por ende, alcanzar los objetivos de la investigación.

Además, el presente trabajo, de modo más general, se ubica en el marco multidisciplinario en el que convergen una variedad de enfoques como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, la etnometodología, la teoría de los actos de habla, la teoría de la enunciación o la lingüística textual y funcional, entre otros. Podríamos afirmar que el objeto de interés de estos enfoques es el uso lingüístico contextualizado.

Este uso contextualizado de la lengua es el núcleo alrededor del cual gira el discurso concebido como una práctica social, como una forma de acción entre los sujetos. El discurso es no sólo el instrumento que crea la vida social sino que es parte constitutiva de la vida

social (Calsamiglia y Tusón, 2007). De este modo, las preguntas como prácticas discursivas están orientadas a unos fines y en unos contextos determinados.

5.2. Método de investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza de los objetivos, la metodología de la presente investigación es descriptiva-hermenéutica. Parte de un nivel descriptivo ya que primero identificamos las características lingüísticas del fenómeno: las preguntas críticas. Luego, se identifica como interpretativa y crítica, dado que se buscan razones de por qué el fenómeno se construye con determinadas características y qué relaciones dialécticas entre las propiedades lingüísticas, discursivas y estructuras sociales definen el fenómeno. Así las preguntas revelan relaciones de distinto nivel en dos dimensiones: pedagógicas e ideológicas.

El análisis pedagógico, principalmente, está centrado en las habilidades de lectura crítica que se desprenden de las preguntas. Hay dos perspectivas para investigar habilidades de lectura: una es el acercamiento teórico desde la literatura y la otra, la búsqueda empírica. En el presente estudio se combinan ambas. Se parte de la identificación de características lingüísticas y pedagógicas del fenómeno: las preguntas críticas. Luego, se analizan las habilidades implicadas en ellas en relación con la teoría sobre el tema. Ello permite una mejor clasificación de la taxonomía de subhabilidades (*subskills*) críticas. El trabajo se complementa con datos cuantitativos que permiten explicar la clasificación de estas subhabilidades evaluadas.

En cambio, el análisis ideológico se desarrolla a partir de categorías de análisis que provienen del análisis del discurso (van Dijk, 2003, 2008 y 2016), de la literacidad crítica (Cassany, 2006, 2009; Lankshear y Knobel, 2008; Yoon, 2016) y de la teoría de la enunciación (Benveniste, 1997 [1966]; Kerbrat-Orecchioni, 1993, 1991; Bajtín, 1983). Ello permite analizar las preguntas de comprensión crítica como unidades enunciativas.

Para ello se considerarán los siguientes dispositivos de análisis:

1. Volumen de preguntas de comprensión crítica: número de preguntas formuladas en los libros de textos de financiación pública y de editoriales privadas.
2. Forma y estructura de las preguntas de comprensión crítica: agrupación de preguntas según su estructura y forma en los libros de texto.
3. Análisis de las preguntas como unidades enunciativas según categorías lingüísticas e ideológicas (cómo las ideas, concepciones, representaciones o estereotipos se transmiten a los lectores).
4. Análisis de las preguntas orientadas: índices y marcas de orientación.
5. Respuestas de los estudiantes a preguntas seleccionadas del corpus en diferentes grados de educación secundaria.

La validez de esta integración teórica y metodológica se sustenta en los siguientes argumentos:

1. El análisis crítico es multidisciplinar; por tanto, adopta una aproximación ecléctica. Su eclecticismo nos permite integrar categorías de estudio más relevantes para el objeto de investigación.
2. La integración de categorías y herramientas de análisis potencian la calidad de los resultados.

5.3. Tipo de investigación

Debido a la permanente interacción entre la teoría y los datos empíricos recogidos, nuestra aproximación es abductiva (Wodak, 2003). Ello es coherente con la metodología cualitativa adoptada. Aunque en el presente trabajo, se complementa con datos cuantitativos que permiten explicar el uso y las dinámicas de las preguntas en los libros de texto.

5.4. Objeto y unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación es la pregunta de comprensión crítica que forma parte del conjunto de preguntas formuladas a partir del texto de lectura en los libros de texto, en el Perú. La pregunta es una unidad enunciativa que funciona como dispositivo (Berstein, 1997).

5.5. Preguntas operativas de investigación

Siguiendo la propuesta de Wodak (2003) y de acuerdo con la metodología descrita, se formuló un conjunto de preguntas que posibilitaron una aproximación al objeto de análisis. Estas permitieron operar según los objetivos de nuestro estudio.

Preguntas de investigación	Preguntas operativas
¿Cuál es la relación entre los textos de lectura y las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto?	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué características tienen los textos de lectura que se proponen los manuales? ● ¿Qué relación hay entre los textos de lectura y las preguntas de comprensión crítica?
¿Cuál es la estructura y función pedagógica de las preguntas de comprensión crítica?	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué porcentaje de preguntas críticas hay en relación a las preguntas literales e inferenciales? ● ¿Qué porcentaje de preguntas críticas se relaciona con las de literacidad crítica? ● ¿Qué concepción de lectura crítica subyace detrás de las preguntas críticas formuladas en los manuales? ● ¿Qué tipo de preguntas o enunciados interrogativos se presentan en los libros de texto? ● ¿Cuál es la estructura sintáctica y semántica de las preguntas de comprensión crítica?
¿Qué habilidades específicas (<i>subskills</i>) están implicadas en las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto?	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué habilidades o subhabilidades de lectura crítica se desprenden de las preguntas formuladas en los libros de texto?

- ¿Cuál es la demanda cognitiva de las preguntas de comprensión crítica?
- ¿De cuántas maneras las preguntas de comprensión crítica pueden orientar o guiar la respuesta de los lectores (estudiantes)?, ¿cómo se manifiesta esta influencia en la respuesta de los estudiantes?
- ¿Cuántos tipos de preguntas orientadas se identifican en las preguntas de comprensión crítica?
- ¿Cómo influyen las preguntas orientadas en las respuestas de los lectores (alumnos)?
- ¿Qué relación existe entre las preguntas y las respuestas?
- ¿Qué contenidos e ideologías (posicionamientos, estereotipos, creencias o representaciones) se transmiten a través de las preguntas de comprensión crítica?
- ¿Qué ideologías, suposiciones, creencias o representaciones sociales se transmiten a través de las preguntas de lectura crítica?
- ¿Qué estrategias discursivas se utilizan en la formulación de las preguntas de lectura crítica?
- ¿Qué diferencias existen en el tratamiento de las preguntas de comprensión crítica entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas?
- ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre las preguntas de lectura crítica en los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas?

5.6. Perspectiva investigativa

Esta investigación se encuentra en un marco amplio de las teorías críticas sociales, principalmente, la escuela de Frankfurt y los aportes particulares de Derrida (1982) y Foucault (1999, 2008). Dentro de este marco, la investigación se construye sobre dos disciplinas: la literacidad crítica (Luke y Freebody, 1997; McLaughlin y DeVogd, 2004; Cassany, 2006; Bishop, 2014; Yoon, 2016) y el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992 y 1995; Van Dijk, 2003, 2008 y 2016; Gee, 1999; Fairclough y Wodak, 1997; Wodak, 2003). Además, nos apoyamos en la teoría de la enunciación (Benveniste, 1997 [1966]; Kerbrat-Orecchioni, 1991 y 1993; Bajtín, 1983).

En este contexto, la lectura crítica, y todo acto de leer, es visto como una práctica social. El texto es considerado como un producto social y cultural y por lo mismo no es neutral. En este sentido, el uso del lenguaje configura las relaciones sociales y de poder. La pregunta como acto de habla (Van Dijk, 2016) y como una unidad enunciativa forma parte de este tejido social.

El estudio de la pregunta se aborda desde dos perspectivas. Por un lado, como unidades lingüísticas de uso pedagógico en el contexto de evaluación de lectura y, por otro, como unidades que reproducen contenidos, conocimientos e ideologías.

Además, hacemos énfasis en que el enfoque dominante de este estudio es social porque está encaminado a mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas, y a la comprensión profunda de esas prácticas y de los contextos en los que estas se llevan a cabo.

5.7. Categorías de análisis

5.7.1. Categorías de análisis pedagógico

El análisis de la funcionalidad pedagógica de las preguntas se realizará a partir de dos niveles de categorías. Las macrocategorías que están constituidas por los tres tipos de lectura crítica: lectura crítica tradicional, lectura crítica con énfasis cognitivo y la literacidad crítica. Cada una de estas categorías conceptuales fue definida en el capítulo 2 del presente trabajo. Estas tres macrocategorías son caracterizadas por un conjunto de microcategorías específicas: habilidades específicas de lectura crítica. La relación entre ambos niveles de categorías es de tipo operacional y conceptual.

Además de estas tres categorías, el análisis pedagógico de las preguntas se realizará a partir de las siguientes unidades:

La estructura del enunciado interrogativo: permitirá analizar la complejidad de las preguntas. Implica observar no solo la estructura interna del enunciado interrogativo sino también su composición y el número de focos, así como la estructura interna de la información temática al interior de la pregunta.

La demanda cognitiva: se refiere a los procesos cognitivos que moviliza el alumno para resolver una tarea o una pregunta en particular. Estos procesos varían en complejidad. En ellos también se incluyen los conocimientos que posee el lector que intervienen en la construcción del significado en la lectura.

5.7.2. Categorías de análisis ideológico

Van Dijk (2003) elabora un conjunto de categorías para analizar el discurso y detectar las ideologías, sobre la base de esta propuesta, señalamos algunas categorías que pueden ser útiles para analizar las preguntas de comprensión crítica que formulan los autores del libro de texto con el objetivo de evaluar a los alumnos.

- **Argumentaciones y falacias.** Se presentan cuando el autor o hablante utiliza una cita interesada de argumento de autoridad o en la búsqueda de este tipo de argumentos comete una falacia para sustentar su postura o para tratar de demostrar algo. Por ejemplo, se cita a autoridades, organismos internacionales o investigadores como estrategia para refutar un punto de vista.
- **Tema.** Hay ciertos tópicos o temas en los que se centran para enfatizar las ideas que se quieran comunicar. Por ejemplo, las ideologías racistas se expresan poniendo énfasis en el tema económico, ya que los otros (inmigrantes) son una carga (económica).
- **Categorización.** Discursos que tienden a categorizar a las personas. Se diferencian y categorizan los grupos utilizando variables léxicas que atribuyen características positivas o negativas. El más frecuente es el uso de los adjetivos.
- **Comparación.** Se utiliza cuando se compara a los miembros de un grupo, sociedad o cultura con otros. En el discurso racista, estas comparaciones implican una finalidad

negativa para quienes se comparan. También se compara con situaciones parecidas del pasado.

- **Consenso.** Una de las estrategias que generalmente se utiliza es la demostración, afirmación o deseo de buscar “consenso”. En algunos casos, los discursos con alto sesgo ideológico con frecuencia se combinan con las posturas nacionalistas, en las que la unidad y los intereses de la nación se sitúan por delante de las divisiones políticas internas.
- **Descripción de los actores.** Cualquier discurso sobre personas o acciones presenta a los actores como miembros de grupos o como individuos, por el nombre o por el apellido, por su función, específica o general, según sus acciones o atributos (alegados), por la posición o la relación que tienen respecto a otras personas, etc. Aquí se utiliza la estrategia ideológica de nuestra presentación positiva y la presentación negativa de los otros (van Dijk, 2009). Es decir, las descripciones nunca son neutrales, tienen funciones argumentativas, retóricas y semánticas en la expresión de opiniones y puntos de vista.
- **Distanciamiento.** Van Dijk (2003) considera como una estrategia de polarización entre nosotros-ellos. Cuando el hablante o quien escribe marca cierta distancia respecto a personas o grupos de otras culturas o sociedades, para ello se usan palabras que implican distancia como los pronombres demostrativos; por ejemplo, “esta gente” o “ellos...”
- **Dramatización.** La dramatización es una forma frecuente de exagerar los hechos a favor de uno mismo. Se asume la inmigración como una catástrofe de la cual somos víctimas.
- **Empatía o paternalismo.** En algunos discursos se muestra la compasión o empatía ante las demandas de las minorías o grupos minorizados. Por ejemplo, “los indígenas son pobres”. En otros casos el discurso se convierte en paternalista, cuando se muestra una aparente protección de los grupos minoritarios.
- **Estratagema.** Es una estrategia discursiva que consiste en mostrar un aparente desacuerdo para buscar una respuesta contraria. Es una forma de engaño que se introduce por la “puerta de atrás”.
- **Eufemismo.** La figura retórica del eufemismo supone una opción semántica de mitigación. Las mitigaciones o los atenuadores se utilizan para presentar aspectos positivos o negativos de algo que se quiere enfatizar.
- **Ejemplo.** En la argumentación es importante poner ejemplos concretos, en forma de viñeta o historieta, que ilustren y hagan más plausible la cuestión más general que se defiende. Los ejemplos actúan como modelos de hechos episódicos, pero también exigen algún tipo de demostración empírica (evidencialidad).
- **Falsa ignorancia.** Cuando se finge no tener conocimiento específico sobre algo; por ejemplo, “No sé, pero...”, en el que, a pesar de profesar ignorancia, afirman una idea a partir de “pero”.

- **Generalización.** Cuando se presentan hechos o acciones concretas de manera general y abstracta, para ampliar el alcance de la afirmación. De esta manera, el discurso también marca la relación cognitiva entre un ejemplo más concreto, representado en el modelo mental y las opiniones más generales, como las actitudes sociales o las ideologías. Se presentan como típicos y representativos, para poder generalizarse. Se usan expresiones como “la mayoría”, “todos” o expresiones temporales y de frecuencia (“siempre”, “constantemente”) o espaciales (“en todas partes”). También se generalizan las experiencias negativas, por ejemplo, de los inmigrantes en el caso de racismo. La (sobre) generalización de los actos o acontecimientos negativos es la base de los estereotipos y prejuicios.
- **Hipérbole.** Las hipérbolos son recursos retóricos y semánticos de elaboración de significados. Es la estrategia general de la presentación positiva de uno mismo y la negativa de los otros. Se expresa de manera exagerada.
- **Ironía.** Las acusaciones son más efectivas si no se hacen directamente (acción que violaría la interacción), sino que se suavizan mediante la ironía.
- **Juego de cifras.** Las cifras y las estadísticas son medios básicos para mostrar objetividad de manera persuasiva. La cantidad es un atributo que se expresa con frecuencia para tratar de demostrar un dato y se maneja de acuerdo a ciertas conveniencias para legitimar o deslegitimar.
- **Metáfora.** Es una de las figuras retóricas más utilizadas. En algunos casos se utilizan las metáforas con sentido negativo; por ejemplo, cuando se dice “olas migratorias” o se compara a los miembros de otras culturas con animales sucios y peligrosos.
- **Negaciones.** La negación es una representación social construida en los discursos. Generalmente, se presenta a los demás como carentes o incapaces de hacer algo o de defenderse por sí solos.
- **Polarización.** Son expresiones de cogniciones polarizadas y se utilizan las divisiones categóricas de las personas. La polarización también se refiere a las subcategorías “bueno” y “malo” y se manifiesta a través de contrastes semánticamente opuestos. Se polariza cuando se pone énfasis en los aspectos positivos de unos y en los negativos de los otros.
- **Suposición.** Es un tipo específico de implicación semántica. Son formas indirectas de decir o escribir, pero que presuponen un punto de vista particular.
- **Vaguedad.** Cuando se usan expresiones “difusas”, es decir, expresiones que no tienen referentes bien definidos o que se refieren a aspectos confusos. Los cuantificadores indeterminados (pocos, muchos), los adverbios (muy), los nombres (aspecto) y los adjetivos (elevado, bajo) entre otras expresiones son frecuentes en este tipo de discurso.

5.7.3. Categorías de análisis de literacidad crítica

El contexto del discurso. Todo texto cualquiera que fuera su naturaleza siempre está situado en un contexto en particular. Este contexto determina la interpretación del discurso. Existen dos tipos de contexto en la lectura. El contexto en el que fue escrito el texto y el contexto en el que el lector lo lee.

El tratamiento de la verdad. Principio de la literacidad crítica que sostiene la inexistencia de verdades únicas. Estas son relativas (están situadas con contextos espaciotemporales) y cambiantes según diversas prácticas sociales.

El tratamiento de la neutralidad. Otro principio de la literacidad crítica es que no existen textos neutros. Sin embargo, muchas veces estos, sobre todo los textos escolares, se presentan como neutros.

Interpretaciones. En la literacidad crítica no hay una única interpretación. Esta varía según contextos, tiempos y propósitos.

Las relaciones de poder. Constituye un aspecto fundamental de la literacidad crítica porque en todos los textos se presentan relaciones de poder entre los sujetos del discurso y cómo se representan éstos en diferentes contextos.

Usos y funciones sociales. Los textos cumplen diversas funciones según propósitos sociales. El uso de los textos no está al margen de las prácticas sociales, sino que forman parte de ellas.

5.8. Corpus de estudio

5.8.1. Selección del corpus de trabajo

Para el presente estudio, se trabajó con un corpus de 2.297 preguntas críticas, seleccionadas de 36 manuales entre libros de texto y cuadernos de trabajo del área curricular de Comunicación (Perú), de los cinco grados de educación secundaria. De los cuales, 11 corresponden a textos publicados por el Ministerio de Educación (Minedu, en adelante), 5 libros de texto de primero a quinto grado y 6 Módulos de Comprensión Lectora (MCL 1, 2, 3, 4, 5, 6). Estos últimos son cuadernos para el estudiante. Estos se distribuyen de manera gratuita en los colegios públicos a nivel nacional a alumnos cuyas edades varían entre 12 y 17 años.

Otros 15 libros de texto corresponden a editoriales privadas, en los mismos cinco grados de educación secundaria, con mayor presencia en el mercado: editorial Norma, editorial Bruño y editorial Santillana. Estos son utilizados por los alumnos de los colegios privados. En el caso de las editoriales Norma y Bruño, además, tienen Cuadernos de actividades por cada grado, en los que se plantean las preguntas de los textos de lectura que aparecen en los respectivos libros de texto. Todos ellos fueron publicados entre los años 2011 y 2013, y su uso se extendió hasta el 2016.

Las preguntas en los libros de texto están clasificadas en literales, inferenciales y críticas.

Las últimas constituyen el corpus de estudio, cuya distribución se presenta en el siguiente cuadro.

Tabla 10. Distribución de preguntas críticas en los libros de texto de educación secundaria

Grados	Estatales		Privados			TOTAL
	Minedu	MCL*	Santillana	Norma	Bruño	
Primero	94	48	102	56	63	363
Segundo	102	59	124	64	63	412
Tercero	84	69	101	191	40	485
Cuarto	84	45	90	206	47	472
Quinto	84	56	94	233	37	504
		61				61
TOTAL	448	338	511	750	250	2297

*Los 6 MCL no se corresponden necesariamente con un grado específico.

La formulación de preguntas para evaluar la comprensión de textos escritos es una práctica común en todo el sistema escolar. Esta se puede encontrar en los libros de texto como en las fichas de lectura utilizadas por el docente en el aula. En la presente investigación, seleccionamos y estudiamos las preguntas críticas formuladas en los libros de texto de educación secundaria por las siguientes razones:

- Es de uso mayoritario en los docentes; es decir, la mayor parte de los docentes utilizan en el aula textos de lectura con sus respectivas preguntas extraídas de los libros de texto. Por tanto, esta forma de uso es frecuente en la educación en el Perú.
- Estabilidad en el tiempo, ya que generalmente los libros de texto no cambian cada año, sino cada tres, cuatro o cinco años. Asimismo, su elaboración, generalmente, concuerda con los planteamientos del currículo nacional.
- Los libros de texto suponen un trabajo previo y sistemático de parte de los autores, ya que previamente han sido analizados y pensados antes de ser publicados.
- Los libros de texto editados por el Ministerio de Educación en el Perú se distribuyen de manera gratuita a todos los estudiantes de los colegios públicos del país. Asimismo, hay editoriales privadas que publican libros de texto, cuyos usuarios son principalmente alumnos de los colegios privados.

En esta situación, estudiaremos las preguntas críticas formuladas en los libros de texto del área curricular de Comunicación editados por el Ministerio de Educación y las editoriales privadas, a efectos de comparar cómo se manejan las preguntas de comprensión de ambos tipos de libros de texto.

Para seleccionar los libros de texto de las editoriales privadas, se verificó en el Observatorio Nacional de Textos Escolares que se difunde en el portal del Ministerio de Educación (2014), donde se registra las editoriales con mayor número de textos registrados y aquellas que tienen mayor presencia en el mercado escolar.

5.8.2. Descripción del corpus

Los libros de texto son materiales de consulta para el alumno, pero a menudo se observa que su uso constituye una fuente directa de aprendizaje en el aula, ya que los docentes desarrollan sus sesiones de aprendizaje a partir de los contenidos que se propone en el libro de texto. En los colegios rurales y urbano-marginales muchas veces es el único material de consulta que posee el alumno.

Los libros de texto publicados por el Ministerio de Educación han sido elaborados previo concurso público, en el cual participan editoriales bajo los criterios y perfiles solicitados por la DINESST (Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica) y la UDCREES (Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria), que se encargan de elaborar las especificaciones técnico-pedagógicas para la selección, adaptación y/o producción del libro de texto. Estos textos son financiados por el Estado y distribuidos en todos los colegios públicos del país, tanto en educación primaria como en secundaria.


En cambio, las editoriales privadas (como Santillana, Norma y Bruño) elaboran libros de textos bajo sus propios criterios pedagógicos y se rigen por la ley del mercado. La mayoría de estos sigue el currículum oficial establecido por el Ministerio de Educación. Sin embargo, no hay un control estricto de esta institución. Estos manuales son utilizados por los colegios privados del país (de gestión no estatal), donde acuden generalmente estudiantes de las clases sociales medias y altas. El coste de estos manuales en el mercado oscila entre 80 y 120 nuevos soles (equivale aproximadamente entre \$ 22 y \$ 35 por unidad, respectivamente). Los libros de texto, generalmente, se adquieren a través de los colegios o de la propia editorial. Para ello, la institución educativa establece un convenio con la editorial para que las ventas se realicen de forma coordinada.

Los libros de texto, tanto los distribuidos por el Ministerio de Educación como los publicados por las editoriales privadas en el Perú, tienen contenido y estructuras similares. Están organizados en unidades y secciones. Cada unidad de aprendizaje contiene varias secciones. Los textos de lectura y las preguntas de comprensión aparecen en las siguientes secciones: Comprensión de lectura, Evaluación de unidad y Literatura, mientras que no hay preguntas de comprensión en otras secciones, como Gramática, Teoría del texto, Expresión y comprensión oral o Producción de textos. La denominación de las secciones puede variar de un libro a otro, pero generalmente la comprensión de lectura tiene la misma denominación en todos los libros de texto. Además, por cada texto de lectura se presenta un conjunto de preguntas de comprensión, cuya cantidad varía de acuerdo con la extensión del texto o los criterios de la propia editorial. Estas preguntas están clasificadas según el tipo de comprensión: literal, inferencial o crítico. Esta clasificación está establecida en los documentos curriculares peruanos. Según estos, la lectura es una competencia que contiene tres capacidades: recupera información literal (comprensión literal), infiere e interpreta (comprensión inferencial) y reflexiona sobre la forma y el contenido del texto (comprensión crítica).

A continuación, como ejemplo, se presenta un texto de lectura con sus respectivas preguntas de comprensión que aparece en el libro de texto de primer grado de secundaria de la editorial Bruño.

Antes de la lectura

- ¿Conoces alguna leyenda del Perú? Relátala.
- ¿A qué tipo de texto pertenece una leyenda?
- ¿Qué te sugiere la imagen?
- ¿De qué crees que tratará la leyenda del Río Hablador?



Parque de la Muralla al costado del Río Rímac.

Sabías que... ?

La antigua muralla se construyó alrededor de la ciudad para protegerla de los piratas y ataques de los enemigos de la corona española en el siglo XVII. La presencia de 300 metros lineales de esta y un museo de sitio que exhibe las piezas arqueológicas halladas en la zona, le dan un carácter cultural e histórico al centro de esparcimiento, ubicado sobre la margen izquierda del tradicional río Rímac de Lima.

Tomado de: <http://www.perutoptours.com/index14/muralla.html>, el 4 de setiembre de 2012.


La leyenda del Río Hablador

Hace mucho, pero mucho tiempo, vivía en la cima celestial, el dios Sol, conocido también como Inti. Rímac, uno de los hijos del Sol, era un joven de gran **postura** y sumamente bondadoso, quien, de cuando en cuando, bajaba al mundo de los humanos a contarles bellas historias, por lo que era muy querido y reverenciado.

Un día, acompañado de los demás dioses, miraba hacia la tierra por las ventanas del palacio dorado y vio que los llanos junto al mar eran azotados por una grave sequía; las hierbas, las flores y los árboles se marchitaban y los hombres y animales morían de sed.

Los dioses se alarmaron y acudieron al dios Inti, su padre, a pedirle que librase a los hombres de la Costa de aquella **horrenda** sequía. Pero el Inti les dijo que era imposible, pues, según las leyes celestiales, solo sacrificando a uno de ellos en el altar de fuego podrían conseguir agua.

Los dioses callaron. Sin embargo, ante la sorpresa de todos, Chaclla, la más bella y virtuosa de las hijas del Sol, poniéndose delante de su padre, se ofreció valientemente ante el sacrificio. Rímac, que adoraba a su hermana, se arrodilló implorante y pidió a Inti que lo sacrificase a él en vez de ella, pero Chaclla, aun cuando agradecía su gesto, no aceptó **aduciendo** que los hombres echarían de menos las bellas historias que aquel sabía contarles.



Valle del Rímac.

Durante la lectura

- Pon atención en la forma en que se presenta a los personajes.
- Trata de encontrar el significado de las palabras poco conocidas a partir del contexto.
- Imagina el ambiente en el que ocurre el relato.
- Identifica los elementos reales y fantásticos del relato.

Glosario

Aducir: Presentar o alegar pruebas, razones, etc.

Horrenda: Muy intensa o acentuada.

Postura: Talle, figura y disposición del cuerpo.

Más, Rímac insistió y, finalmente, a ruego de ambos y ante la resignación del Inti, los dos se dirigieron al altar de fuego para el sacrificio. El dios Sol pudo así hacer llover la tierra. Agradeciendo a los cielos, los yungas, así llamados los antiguos hombres de la Costa, recibieron el agua, muy jubilosos.

Rímac y Chaclla, envueltos en infinidad de gotas, caían sobre las montañas cercanas al gran valle de Lima, y convertidos en un tormentoso río, corrían, jugando y riendo, hacia el mar. Una vez allí, elevándose en forma de nubes, persiguiéndose, llegaban al cielo para vaciarse de nuevo. Pero eso duró solo cuarenta noches, al cabo de las cuales Chaclla quedó convertida para siempre en lluvia y Rímac en el más bullicioso río de la costa peruana.

Cuenta la leyenda que quienes suelen sentarse a orillas del río Rímac y se ponen a escuchar con atención, perciben claramente cómo el murmullo de sus aguas se disuelve en una voz humana que cuenta bellísimas historias de este y de antiguos tiempos, por eso se le llama "Río Hablador".

COLCHADO, Oscar. *Leyendas peruanas*. Lima: Bruño, 1975.

• **Responde** en tu cuaderno de actividades las siguientes preguntas sobre la "Leyenda del Río Hablador".

Nivel Literal

- ¿Con qué otro nombre se le conocía el dios Sol? ¿Qué les sucedió a los hombres de la Costa?
- Según las leyes celestiales, ¿qué les propuso al dios Inti?
- Según el texto, ¿qué crees que significa la expresión "río hablador"?

Nivel inferencial

- ¿Por qué ambos jóvenes decidieron acudir juntos al altar de fuego para el sacrificio?
- ¿Qué significa el calificativo de "virtuosa" dado a Chaclla?

Nivel Crítico-valorativo

- ¿Qué opinas sobre la valentía de Chaclla y Rímac? ¿Te parece correcta su actitud frente a los hombres?
- ¿Crees que es justo que para que los humanos tengan agua se sacrifique a algunos de ellos?, ¿por qué?
- ¿Qué mensaje puede transmitir la leyenda que leíste? Explica tu respuesta.

Después de la lectura

- Verifica en tu diccionario el significado de las palabras que dedujiste gracias al contexto.
- Narra a otro estudiante el argumento de la leyenda para comprobar si entendiste o no el texto.

Actividades de aplicación C.A. p.66

A partir de este texto de lectura, se formulan las preguntas para que respondan los estudiantes en el Cuaderno de trabajo, como se muestra a continuación.

La leyenda del Río Hablador

Nivel Literal

1 ¿Con qué otro nombre se le conocía al dios Sol?

Inti

2 ¿Qué les sucedió a los hombres de la Costa?

Sus ríos se secaron

3 Según las leyes celestiales, ¿qué les propuso el dios Inti?

Sacrificar a alguien en el altar de fuego

4 ¿Cómo consiguieron la lluvia los pobladores de la Costa?

Cuando se sacrificaron Rímac y Chaclla

5 Según el texto, ¿qué crees que significa la expresión "río hablador"?

Que cuando las persona se sientan en orillas del río Rímac escuchan la voz de un hombre murmurando historias

6 ¿Qué tipo de historias se cree que el río Rímac cuenta?

Historias muy antiguas

Nivel Inferencial

1 ¿Por qué ambos jóvenes decidieron acudir juntos al altar de fuego para el sacrificio?

Por su pueblo

2 ¿Qué significa el calificativo de "virtuosa" dado a Chaclla?

La mejor hija del sol (Inti)

3 ¿A qué se debe el título del texto?

Con muchas virtudes

4 ¿Qué otro título sugerirías para este texto?

La leyenda de Rímac y Chaclla

5 ¿Cómo podrías definir la personalidad de los personajes del texto?

Rímac: Valiente, sabio, fuerte y honesto
Chaclla: Vanidosa, generosa, valiente y valerosa.

Nivel Crítico - Valorativo

1 ¿Qué opinas sobre la valentía de Chaclla y Rímac? ¿Te parece correcta su actitud frente a los hombres?

Que está bien, porque si

2 ¿Crees que es justo que para que los humanos tengan agua se sacrifique a alguno de ellos? ¿Por qué?

Depende, porque algunas contaminan y así se seca el agua entonces es la culpa de dichos humanos.

3 ¿Qué mensaje puede transmitir la leyenda que leíste? **Fundamenta** tu respuesta

Que hay personas que darían su vida por otros seres

4 ¿Qué otros ríos o lagunas son conocidas a través de leyendas? **Comenta.**

Lago Titicaca

A continuación, se muestra un texto de lectura con sus respectivas preguntas de comprensión del libro de texto de quinto grado de secundaria editado por el Ministerio de Educación.

>> Introducción a la unidad

En esta unidad leerás e interpretarás infografías, así como textos que ampliarán tus conocimientos sobre las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Reflexionarás también sobre la importancia de las fuentes de información y reconocerás sus tipos. Participarás en un videofórum para intercambiar ideas sobre una película.

Ampliarás nociones gramaticales sobre las oraciones subordinadas sustantivas. Además, realizarás presentaciones multimedia de la lectura y análisis de las obras literarias del mundo clásico. En general, a lo largo de la unidad reflexionarás sobre la necesidad de preservar el patrimonio de los pueblos.

Antes de leer

- ¿Días que "Cabalgando las olas" es un texto?
- ¿Cuál es el tema?
- ¿Qué función cumplen las imágenes?

Más información

La infografía

Es un tipo de texto discontinuo en el que se combinan palabras y elementos visuales, con el fin de transmitir información precisa sobre asuntos científicos, culturales, literarios, etc. La infografía aproxima al lector a las ideas más relevantes de un tema y motiva en él una mayor investigación. Una infografía debe cumplir con las siguientes características:

- Incluir elementos visuales como gráficos, mapas, flechas, cuadros estadísticos, fotos, diagramas, etc.
- Incorporar textos breves que permitan entender aquello que la imagen no muestra.
- Organizar el contenido siguiendo un orden secuencial.

CABALGANDO LAS OLAS

El caballito de totora –herramienta importante en la pesca artesanal– cuyo uso se remonta a la época de la cultura Moche (800 d. C.), ha continuado hasta nuestros días con esta función, pero ha adicionado a su uso práctico en la pesca el ingrediente de atractivo turístico. El caballito es utilizado para correr olas de forma parecida a la tabla hawaiana. En Huanchaco cada año se realizan competencias y festivales internacionales.

Los caballitos se pueden montar de varias maneras. Una de las más comunes es navegar de rodillas.

Se involucra con un **remo de caña de bayueval** de 2,5 metros. Es muy ligero y maniable.

La totora actúa como una esponja y acumula el agua. Un caballito recién hecho suele pesar unos **40 kilos**. Al cabo de un mes de uso llega a triplicar su peso.

Una de las características principales de los caballitos de totora de Huanchaco es su **probalevante**, que le permite remontar las olas con mayor facilidad.

Para la pesca utilizan **redes convencionales** es decir, una estructura de madera con pieles en cada esquina que sostiene la red.

CÓMO SE CONSTRUYEN LOS CABALLITOS

El proceso de construcción puede demorar tres o cuatro semanas desde que se corta la totora. Una vez seca, dos o tres horas son suficientes para dar forma a los "puzos" o alabes de junco.

- 1 Una vez que la totora está seca se extiende en el suelo para empapar y formar el caballo. En la actualidad los pescadores cobijan en el fondo pozos de tectorio para ahorrarse totora y que dure más tiempo.
- 2 Las totoras más cortas se colocan en el centro. Una vez ahudadas se procede a envolverlas con las más largas. De esta manera se da forma a los chomomidos "tapa" que dan en la parte interna del caballito.

EL CULTIVO DE LA TOTORA: Huanchaco y alrededores

Originalmente, la totora no crece de manera natural a menos de 2000 metros de altitud. Su presencia en la costa se debe a un proceso de adaptación provocado por el hombre desde hace más de 1500 años. En Chan Chan estaban situados los totorales más grandes y antiguos, pero con el posterior desarrollo de la agricultura fueron destruidos. Fue entonces cuando los pescadores trasladaron la totora a Huanchaco y alrededores.

Nombre científico: *Scirpus californicus*
Crecimiento: 1 año
Altura total: 3-4 metros

Se corta 2 cm por encima del espacio de agua; los cortes deben ser limpios para impedir que el agua entre en el tallo y pudra la planta.

Cuando la poza está seca, se corta a 20 cm desde la raíz.

Las pozas son parte del humedal artificial construido por los pescadores fundamentalmente para la producción de materia prima destinada a la construcción del caballito de totora. Cada pescador tiene derecho a tener de dos a tres pozas.

Número de pozas	160
Área total del totoral	47 Ha
Forma promedio de una poza	120 m ²
Profundidad	130-150 cm
Producción	29,6 t/ha/año

Glosario

Iconografía: Conjunto de imágenes, retratos, estatuas o monumentos, especialmente de los pueblos antiguos.

Nación: Material sintético del que se hacen filamentos elásticos y resistentes.

Dezagorri, C. (2004). Diversidad cultural. En *Enciclopedia temática del Perú* (Vol. 8). Lima: El Comercio.

En los libros de texto del Minedu, después de presentar los textos de lectura se formulan las preguntas de comprensión.

Actividades de comprensión

Nivel literal

1 Copia en tu cuaderno la siguiente ficha. Luego, complétala según el texto leído.

El caballito de totora

- Origen de su uso
- Utilidad
- Recurso natural básico para su fabricación
- Características de su composición
- Proceso de construcción

2 ¿Qué aspecto sobre los caballitos de totora no puedes reconocer en la infografía leída? Responde oralmente.

- Proceso de fabricación
- Actividades en que se emplean
- Materiales con los que se fabrican
- Modelos de fabricación
- Origen de estas embarcaciones

Nivel inferencial

3 Reproduce el siguiente esquema en tu cuaderno y complétalo según el texto leído.

Tema

Subtemas

4 Lee en voz alta la alternativa correcta en cada caso.

a) ¿Qué procedimientos se describen en la infografía?

- La forma en que los pescadores obtienen abundante pesca.
- La construcción de las embarcaciones y la extracción de la totora.

b) ¿Cuál es el sentido de incluir la leyenda de Tacaynamo en la infografía?

- Animar al lector a investigar más sobre sus tradiciones.
- Señalar el posible origen del uso del caballito de totora.

5 Contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas:

a) ¿Cómo ha sido organizada la información en la infografía "Cabalgando las olas"?

b) ¿Con qué intención se habrá dispuesto así la información?

6 Completa este cuadro en tu cuaderno con las ventajas y desventajas que presenta la lectura de una infografía frente a la lectura de un texto informativo continuo. Puedes revisar la caja "Integramos aprendizajes".

Ventajas	Desventajas

Nivel crítico

7 Formen grupos y respondan en su cuaderno lo siguiente:

a) ¿Qué opinan acerca de que estas embarcaciones se sigan empleando en la actualidad?

b) ¿Piensan que es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora? Expliquen.

c) ¿Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos? ¿Por qué?

d) ¿Qué opinan de las imágenes y de los textos utilizados? ¿Cuáles les parecen más eficaces?

Escriban sus conclusiones en una hoja y entréguelas al profesor. Solicítenle sus comentarios.

Para seguir aprendiendo

Podemos encontrar información sobre la totora en diversos medios. Te recomendamos consultar el siguiente enlace:

Perú Ecológico. (2007). Totora (Scirpus californicus). Uso sostenible de un recurso natural. Recuperado el 3 de febrero de 2012, de http://www.peruecologico.com.pe/rio_totora_2.htm

Presenta, en un papelógrafo, un esquema con la información más importante.

Integramos aprendizajes

- Revisa en la página 12 las características del texto informativo. Como has visto, los textos informativos pueden ser **continuos** (formados solo por oraciones o prosa tradicional) y **discontinuos** (organizados con estructuras variadas: formularios, infografías, tablas, etc.)

5.8.3. Recojo de respuestas de los estudiantes

En el corpus también se ha incluido la respuesta de los estudiantes producto de la aplicación de un conjunto de preguntas críticas seleccionadas al azar, con sus respectivos textos de lectura, en los cinco grados de educación secundaria. Esta aplicación se realizó en dos instituciones educativas. Una de las instituciones educativas es urbana, ubicada en el centro de Lima, con un perfil de alumnos de clase media, nacidos en la ciudad; la otra es una escuela urbana de un barrio apartado del centro de Lima, de clase baja, con una alta presencia de niños inmigrantes de las diferentes regiones del país. Esta decisión se tomó para considerar contextos distintos.

El objetivo de este corpus no es verificar si las respuestas de los alumnos-lectores son correctas o incorrectas, sino analizar el funcionamiento pedagógico de las preguntas en su contexto y verificar cómo estas orientan o inducen hacia un tipo de respuesta deseada por el enunciador.

Se seleccionaron 15 textos de lectura al azar del total del corpus de estudio, a razón de tres textos por grado. Cada texto tiene un promedio de tres preguntas críticas. La aplicación se realizó durante la sesión de aprendizaje de lectura y forma parte de una secuencia didáctica ya planificada por el docente titular: lectura del texto (15 minutos) y elaboración de

respuestas (15 minutos). La aplicación fue realizada por el docente titular del colegio en diferentes periodos de tiempo durante el año 2014.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, no se registró la observación de toda la secuencia didáctica ni el investigador participó directamente en la aplicación, pues el propósito fue recoger los datos en la misma naturaleza del trabajo pedagógico sin intermediación.

Las respuestas se recogieron durante el desarrollo curricular del área curricular de Comunicación. En total, entre los dos colegios, se recogieron 148.

Tabla 11: Cantidad de respuestas recogidas en dos colegios de Lima

Grado de estudios	Colegio urbano del centro de Lima	Colegio periférico de Lima	Edades aproximadas
Primer grado	30	00	12 -13 años
Segundo grado	00	31	13 -14 años
Tercer grado	31	00	14-15 años
Cuarto grado	00	28	15-16 años
Quinto grado	28	00	16-17 años
Total	89	59	148

Las respuestas se recogieron como parte de sus actividades de aprendizaje de lectura, en las que el docente utilizaba los libros de texto. Para su aplicación, se coordinó previamente con el docente para elegir el texto. Luego, en el salón los alumnos debían leer y responder las preguntas en una hoja adicional.

5.9. Procedimientos de análisis

El procesamiento de los datos se realizó en dos etapas. En la etapa exploratoria se realizó un estudio piloto en el que una parte del corpus se sometió a las categorías predefinidas en la teoría y se validaron aquellas creadas por el investigador a partir del agrupamiento, organización y clasificación de los datos repetidos. Luego, se consolidó el corpus de estudio y se inició con la depuración de datos. Esta depuración consistió en separar aquellas preguntas clasificadas como “críticas” en los libros de texto y que correspondían a actividades metalingüísticas o de producción de textos, alejadas del proceso de comprensión; en cambio, se dejaron aquellas que a pesar de no ser “críticas” evaluaban algún proceso de comprensión inferencial o literal, para su posterior análisis.

En la segunda fase, se inició propiamente con la investigación. Se analizaron las características lingüísticas y pedagógicas del fenómeno, luego se organizó y clasificó las preguntas según macrocategorías (a partir de los enfoques de lectura crítica) y microcategorías (para establecer una taxonomía de habilidades específicas involucradas en las preguntas críticas). La integración de ambas es de tipo teórico-operacional; es decir, la primera surge de la teoría y la segunda del procedimiento seguido para alcanzar los objetivos.

Finalmente, se estableció una síntesis conceptual de categorías según propiedades encontradas.

En el proceso de investigación, el análisis del corpus se realizó a través de las siguientes tareas:

1. Identificación de las preguntas de comprensión crítica y revisión de los textos de lectura (estímulo). Ello permitió describir los textos y establecer su relación con las preguntas.
2. Organización y clasificación de las preguntas de tipo crítico.
3. Síntesis conceptual de los datos integrando diferentes las categorías y las propiedades encontradas.
4. Análisis de las preguntas de comprensión crítica (contenido, estructura y extensión) según las categorías del análisis lingüístico, pedagógico y del discurso.
5. Selección de preguntas para su aplicación en el aula de acuerdo con el grado correspondiente.
6. Análisis de las respuestas de los estudiantes.

La organización, clasificación y cuantificación de las preguntas se realizó de forma manual. Sin embargo, para ver el comportamiento de las frecuencias se realizó mediante la estadística descriptiva básica. Toda la información cuantitativa complementa el análisis cualitativo a partir de categorías predefinidas (Van Dijk, 2003). Por la naturaleza de la investigación, también el análisis se desarrolló a partir de las categorías creadas por el investigador, previamente validadas en el trabajo piloto. En el análisis, se utilizó como estrategia la interpretación y comprensión del significado de las preguntas de comprensión crítica, formuladas en los libros de texto. En suma, se trabajó con categorías predefinidas, pero también con categorías emergidas a partir del análisis de los datos, según los objetivos de la investigación.

El análisis del corpus se realizó a partir de las categorías creadas por el investigador, se hizo un abordaje empírico o discursivo. Se partió de la experiencia y los datos obtenidos, y luego se integró con las categorías predefinidas. Esta integración fue de tipo teórico-operacional; esto es, las primeras surgen de la teoría misma, mientras que las segundas del camino seguido para llegar a los objetivos planteados. En base a todo ello, se estableció, por ejemplo, una taxonomía de habilidades o subhabilidades (*subskills*) que caracterizan o configuran un tipo de comprensión crítica o consolidan el núcleo dimensional de la literacidad crítica.

PARTE III

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto de la investigación: los libros de texto

Los libros de texto de educación secundaria en el Perú tienen una larga tradición. Por un lado, las editoriales privadas cada vez fueron ganando mayor presencia en las últimas décadas, ante el incremento de colegios privados en todo el país y la tendencia de los padres, sobre todo de la clase media, en creer que los colegios privados tienen una mejor enseñanza que los públicos. Por otro lado, ante la desatención cada vez más evidente de las zonas rurales y los sectores más pobres, así como la necesidad de orientación pedagógica a los docentes en su labor en el aula, el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de editar y distribuir libros de texto en forma gratuita para la educación secundaria, al igual que en la educación primaria.

Los libros de texto editados hasta el 2008-2009 fueron elaborados por especialistas o consultores del Ministerio de Educación, pero ante las críticas de los docentes y especialistas en educación, a partir de la edición 2011-2013 fueron publicados bajo licitación pública. Es decir, las editoriales privadas presentan su propuesta bajo los marcos normativos y pedagógicos establecidos por el Minedu. Este evalúa la propuesta económica y pedagógica de los postores y nombra un ganador. Después de ello, la editorial ganadora inicia la elaboración del libro de texto bajo los principios curriculares del Minedu y el enfoque adoptado. Terminada su elaboración pasa a revisión de especialistas y algunos docentes, para su aprobación. Finalmente, la editorial reproduce aproximadamente medio millón de ejemplares por grado; por ejemplo, en 2012, en segundo grado de secundaria se produjo un tiraje de 593.674 ejemplares. En la edición 2012, la editorial Santilla ganó la licitación en primero, segundo, cuarto y quinto grados; y la editorial Bruño, en tercer grado. Este mismo año se inició con la distribución gratuita a todos los alumnos de los colegios públicos del estado en todo el Perú, bajo la modalidad de préstamo, ya que a fin de año debían devolver al colegio bajo su responsabilidad. De esta manera, estos mismos libros debían servir para los estudiantes del grado al siguiente año. Según el Ministerio de Educación, estos libros de textos formarían parte del Banco de Libros de la institución educativa.

De esta forma, en los colegios públicos del Perú, los libros de texto se constituyeron como un instrumento importante y una guía para los docentes, pues muchos de ellos desarrollan sus clases según este material. De modo similar, en los colegios privados desde hace muchos años atrás se utilizan libros de texto. En algunos casos, bajo acuerdos o convenios de algunas editoriales con los directores o profesores de instituciones educativas dentro del marco de la oferta y la demanda. En cambio, otros colegios privados producen sus propios libros de texto o cuadernos de trabajo. El coste de estos libros de texto lo asumen los padres de familia al iniciar el año escolar.

En este sentido, los libros de texto son considerados como mercancías porque las editoriales privadas se caracterizan por buscar beneficios económicos. Además, generalmente, el público objetivo al que se dirige no son precisamente los alumnos, sino los docentes, pues ellos deciden qué libros y de qué editorial utilizar para cada curso.

En el Perú, la edición de los libros de texto, tanto del Ministerio de Educación como de las editoriales privadas, no tiene una periodicidad fija. Esta varía entre 3 y 5 años. Por ejemplo, el Minedu en los últimos años publicó libros nuevos después de 4 años de vigencia de los manuales años. Esto es variable incluso por periodos de gobierno. En cambio, la editorial Santillana renueva cada tres años y Bruño al parecer después de 5 años.

Los libros de texto tienen autores colectivos. Es decir, al menos tienen dos autores. En todos los libros de texto, en la página de créditos, aparece el consejo editorial o, en el caso del Minedu, los cargos directivos. La única editorial que no menciona explícitamente el nombre de los autores es Santillana; en el resto de los manuales se consignan los autores.

Los libros de texto del área curricular de Comunicación tanto del Minedu como de las editoriales privadas se desarrollan bajo el enfoque comunicativo. Ello es coherente con el enfoque adoptado en el currículo. En lectura, la secuencia de tareas que se plantea es concordante con el enfoque cognitivo (Cassany, 2009); sobre esto detallaremos con mayor profundidad en las siguientes secciones.

Los libros de texto ocupan un papel central en las aulas. Sin embargo, su función social trasciende los límites de la escuela. Son artefactos culturales en tanto transmiten conocimientos seleccionados y son políticos porque traducen el estatus de las relaciones sociales y de poder. En este sentido, el currículo y los libros de texto traducen las grandes intencionalidades educativas de acuerdo a un modelo de sociedad imperante. Por lo tanto, la neutralidad de estos instrumentos estaría en cuestión, como discutiremos más adelante.

Descripción de la unidad de aprendizaje

En esta sección se describe brevemente, y de modo general, las unidades de aprendizaje de los libros de texto tanto del Ministerio de Educación como de las editoriales privadas.

Los libros de texto del Ministerio de Educación tienen una estructura similar. En las dos primeras páginas introductorias de la unidad se presentan los propósitos de la unidad. Estas páginas contienen imágenes motivadoras, preguntas para recuperar saberes previos y los objetivos de aprendizaje en las tres competencias: comprensión de textos, expresión y comprensión oral, y producción de textos.

En las siguientes cuatro páginas, se presenta la sección *Comprensión de textos*. En ella se plantea un texto de lectura con sus respectivas preguntas de comprensión, cuyo número oscila entre 10 y 18, clasificadas en “nivel literal”, “nivel inferencial” y “nivel crítico”. Las preguntas clasificadas como “nivel crítico” son las que forman el corpus de estudio. En los dos primeros grados, se añade la sección de *Técnicas de lectura y teoría del texto*. En ella se explican algunas estructuras textuales, el propósito comunicativo o estrategias de lectura.

Luego, las siguientes secciones, de forma regular, en todos los grados, tratan sobre la expresión oral, la gramática, la ortografía, la producción de textos y el lenguaje audiovisual. La unidad finaliza con las secciones de *Literatura y Evaluación*. En la primera se proponen fragmentos de obras literarias y contiene preguntas de comprensión. Finalmente, la última

(*Comprobamos nuestros aprendizajes*) tiene tres partes: Comprensión de textos, Expresión y comprensión oral y Producción de textos. La parte de Comprensión de textos contiene también un texto de lectura y preguntas de comprensión clasificadas en *literales, inferenciales y críticas*. En definitiva, las tareas de lectura crítica se plantean en tres secciones dentro de la unidad de aprendizaje: Comprensión de textos, Literatura y Evaluación.

En cambio, los *Módulos de Comprensión Lectora* del Minedu, Cuaderno para el estudiante, no están organizados en unidades, sino en lecturas enumeradas. El número de lecturas varía de un módulo a otro, pero se plantean entre 18 y 24 lecturas por manual y algunos talleres adicionales al final del libro. En total son 6 módulos y estos no corresponden a un grado específico, pero sí los primeros números están dirigidos a los primeros grados de educación secundaria y los números 4, 5 y 6 a los últimos grados. Su uso es flexible.

Los libros de texto de Santillana tienen una estructura similar a los del Minedu. La unidad se inicia con la presentación de los propósitos de aprendizaje en las dos primeras páginas. Luego, se presenta la sección *Leemos*. En ella se propone el texto de lectura con sus respectivas preguntas de comprensión clasificadas en “Comprendemos” (literal), “Interpretamos” (inferencial) y “Valoramos” (crítica). Hay un caso particular en este manual: después de la sección *Pensamos como escritores y Somos escritores*, en los dos primeros grados, se vuelve a presentar una sección de lectura con sus respectivas preguntas clasificadas. Enseguida, se presentan las secciones *Hablamos y Escuchamos, Razonamiento Verbal, Gramática, Ortografía y Literatura*. En esta última sección también hay preguntas de comprensión. La unidad termina con la sección *Actividades de Evaluación*, en la que se propone un texto de lectura con sus respectivas preguntas de comprensión, además de las actividades de escritura.

Los libros de texto de la editorial Norma tienen estructuras parecidas a los manuales antes mencionados. Las dos primeras páginas muestran el propósito de la unidad, además de una lectura corta de entrada. La primera sección de la unidad es *Comprensión de textos*. En ella se presenta un texto de lectura con dos o tres preguntas de comprensión. Estas no son las únicas porque en el Cuaderno de trabajo se presentan las preguntas de dicho texto de lectura, clasificadas en nivel literal, de interpretación y crítico. Enseguida se presentan las secciones de *Producción de textos, Expresión y comprensión oral y Literatura*. En esta última sección, se presentan hasta 8 fragmentos literarios, sobre todo, en los últimos grados. Las preguntas de comprensión de los textos literarios también están en los Cuadernos de trabajo, de igual forma clasificadas en literal, de interpretación y críticas. Finalmente, a diferencia de los otros manuales, la sección de *Evaluación* contiene preguntas de autoevaluación, coevaluación y metacognición.

Por su parte, los libros de texto de la editorial Bruño también tienen una estructura similar. Las dos primeras páginas contienen imágenes, un texto motivador y los propósitos de la unidad. Al igual que en los manuales anteriores, la primera sección es de *Comprensión de textos*. En ella se presenta un texto de lectura con preguntas antes, durante y después de la lectura. Estas últimas no pasan de tres y, por ello, no forman parte del corpus de estudio. Las preguntas de este texto de lectura se plantean en el Cuaderno de actividades. Estas preguntas

están clasificadas en literales, inferenciales y críticas, o con denominaciones similares en otros grados. Las secciones que siguen son *Expresión y Comprensión Oral*, *Gramática*, *Ortografía*, *Razonamiento verbal* y *Literatura*. Las preguntas de los textos literarios presentados se formulan en el Cuaderno de actividades. En este se incluye, además, una sección de evaluación de comprensión de textos.

Las tareas de lectura

Una tarea de lectura se entiende, en el presente trabajo, como aquella actividad individual y secuencial que desarrolla el lector al enfrentarse a un texto. Cada tarea evalúa principalmente un proceso cognitivo o una habilidad específica. Esto implica elaborar las respuestas de un conjunto de preguntas formuladas. Para responder, el estudiante despliega un conjunto de habilidades lectoras (cognitivas y sociales) y usa estrategias pertinentes según su propósito de lectura.

Las tareas de comprensión pueden tener distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa. Esto dependerá de la complejidad del texto y de la pregunta crítica planteada. El texto de lectura puede leerse tantas veces como sea necesario para generar una respuesta requerida. Esta respuesta puede ser corta o algo más compleja, elaborada o construida.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LAS PREGUNTAS: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN CRÍTICA

6.1. Introducción

En este capítulo se analizan y revisan los textos de lectura, las aproximaciones a la evaluación de la comprensión de lectura y los instrumentos utilizados. A partir de este breve análisis se aterriza en las preguntas de comprensión de textos, clasificándolas según tipos de comprensión (literales, inferenciales y críticas), para tener una visión de conjunto antes de focalizar en el estudio de las preguntas de “comprensión crítica”.

Las preguntas de comprensión que se formulan en los libros de texto no están exentas del ámbito de la evaluación de aula ni de las tensiones entre lectores y evaluadores. Esta interacción entre el alumno lector y el profesor evaluador está mediada por los libros de texto. Esta mediación ocurre en la evaluación cuando se usan los textos de lectura y las preguntas de comprensión o durante el desarrollo de la enseñanza de la lectura.

Generalmente, para evaluar la comprensión de lectura, los docentes seleccionan un texto con sus respectivas preguntas. Estas en su mayoría se toman de los libros de texto al igual que los textos de lectura. Se determina un tiempo determinado para leer y responder “correctamente” las preguntas formuladas. Estas acciones o prácticas de evaluación en el aula son eventos de literacidad en los que interactúan docentes y estudiantes. El docente posee el poder para seleccionar el texto, formular o seleccionar las preguntas, determinar el tiempo y valorar la respuesta. El estudiante tiene el deber de responder preguntas y desplegar sus capacidades cognitivas y habilidades lectoras. Estas tensiones y relaciones de poder están reguladas por normas institucionales de la escuela. Con frecuencia, en esta interacción se olvidan las situaciones sociales, culturales y políticas cuando se lee.

La pregunta constituye uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de la comprensión de lectura en general, y en particular, de la lectura crítica. La pregunta es un

dispositivo que permite extraer información sobre el nivel comprensión del estudiante y a partir de ello valorar la capacidad o competencia crítica del estudiante.

Desde la perspectiva didáctica, las preguntas bien formuladas ayudan a los estudiantes interactuar con el texto, construir significado y pensar críticamente. En cambio, las preguntas que requieren una respuesta mecánica no contribuyen con tales objetivos. En este sentido, el papel de la pregunta es fundamental para activar o reactivar ciertas habilidades cognitivas y de pensamiento crítico.

Como cualquier otra práctica, formular preguntas es también una práctica social. La pregunta es una de las formas de los enunciados interrogativos. Tiene diversas funciones en la pedagogía y las preguntas examen es una de ellas (Escandell, 1988). En el presente capítulo exploraremos su función pedagógica, su estructura y su valor intrínseco como unidad enunciativa en el marco de la evaluación de la lectura crítica. Como cualquier uso del lenguaje, implica procesos complejos cuyos significados requieren situarse en contextos sociales, culturales, políticos, cognitivos, pedagógicos y lingüísticos. En este sentido, no aspiramos a abarcar toda su amplitud, sino a explorar sus rasgos y funciones pedagógicas básicas.

6.2. Selección de textos en los manuales escolares: temas, estructuras y contenidos

Analizamos brevemente los textos de lectura que se presentan en los libros de texto de Comunicación y en los Módulos de Comprensión de Lectura (MCL, en adelante) publicados por el Minedu y por las editoriales privadas: Santillana, Bruño y Norma. Denominamos textos de lectura al texto estímulo que se presenta al estudiante. Estos pueden ser auténticos o adaptados.

6.2.1. En los manuales del Ministerio de Educación

En los libros de texto de Comunicación publicados por el Ministerio de Educación se proponen, generalmente, tres textos de lectura. Estos provienen de tres secciones distintas dentro de la estructura de la unidad: al inicio, en la sección de *Comprensión de textos*, que es la lectura principal de la unidad; luego en la sección *Literatura* y, al final de la unidad, en la sección de *Evaluación*. Esto ocurre en primero, segundo, cuarto y quinto grados de educación secundaria editados por Santillana. En cambio, en tercer grado, editado por Bruño, los textos de lectura aparecen en dos secciones dentro de la unidad. Uno en *Comprensión de Lectura* que contiene hasta dos textos de lectura: una lectura no literaria de temática general y otra literaria, y otro en *Evaluación*, un texto corto acompañado con preguntas de comprensión.

De modo general, se propone un promedio de tres textos de lectura por unidad. Por ejemplo, los libros del Minedu tienen 8 unidades y un promedio de 24 textos de lectura. En cambio, el de tercer grado tiene 9 unidades y se presenta 27 textos de lectura.

Los textos de lectura en estos manuales tienen una alta predominancia literaria, sobre todo la canónica, la cual tradicionalmente se ha considerado como lectura imprescindible en la escuela. De primero a tercer grado, los textos literarios ocupan aproximadamente el 70% del total de textos de lectura. En cuarto y quinto grados, la literatura tiene un lugar aún más importante, llegando a proponerse hasta seis fragmentos de obras literarias por unidad. En estos dos últimos grados, también aumenta la cantidad de textos no literarios.

¿Qué temas predominan en los libros de texto? Como se dijo, la literatura ocupa más de las dos terceras partes de los textos y, como es natural, los temas literarios son variados, ya que la literatura conjuga una infinidad mundos posibles e imaginarios que no son objeto de análisis en esta investigación. En cambio, entre los textos no literarios, de primer a tercer grado, se proponen temas referidos al turismo, la artesanía nacional, la escuela o recetas de comida peruana. Estos temas de inspiración nacional están orientados a conocer algún lugar del país o a valorar algún producto de la artesanía nacional. En cuarto y quinto grados, además de los temas ya mencionados, se proponen temas cotidianos como el dormir, la responsabilidad, la salud y la hoja de vida. También se incorporan algunos temas filosóficos como la ética y temas culturales como los carnavales.

En el abordaje de los temas, por lo general, se evita tratar problematizaciones, temas polémicos o problemas sociales, políticos o económicos. Además, generalmente, son textos monotemáticos.

Llama la atención que casi la totalidad de textos propuestos tienen formato continuo (organizados en párrafos de forma lineal). Hay ausencia notoria de textos en formato discontinuo (organizados de forma no lineal como las infografías, mapas, tablas, gráficos, etc.) y mixtos (combinación de lo continuo y discontinuo). Asimismo, hay ausencia de textos múltiples (o varias fuentes sobre un mismo tema) que ofrezcan al alumno la posibilidad de leer más de un texto para comparar, analizar o extraer conclusiones (intertextualidad).

La lectura de textos múltiples es cada vez más frecuente en la vida cotidiana para tomar alguna decisión. Este tipo de textos está ausente en los libros de texto. Además, el trabajo con este tipo de textos facilita el trabajo intertextual, habilidad poco trabajada en el colegio.

La selección de los temas es de responsabilidad de los autores en cada libro de texto. De manera general, una gran mayoría de textos seleccionados en los manuales del Minedu pertenecen al contexto nacional. En este proceso, los autores ponen en juego sus marcos mentales, creencias, concepciones e intereses para seleccionar qué textos deben leer los alumnos durante la secundaria en el Perú y qué textos no. En este sentido, la selección de las lecturas propuestas no es neutral. Toda selección implica exclusiones. Los temas se excluyen también según los marcos o modelos mentales de una época o situación sociocultural.

Como ya se adelantó, también se analizaron seis (06) Módulos de Comprensión Lectora (MCL), Cuadernos de trabajo. En ellos se proponen de 18 a 28 textos de lectura por manual. A diferencia de los libros de texto, en estos manuales las lecturas literarias ocupan solo un promedio del 30%. El resto son textos no literarios con temáticas variadas. Los temas que

aparecen con mayor frecuencia tienen que ver con la gastronomía, el medio ambiente, costumbres, culturas prehispánicas o la geografía nacional, con el objetivo de promover el turismo o la revaloración de alguna costumbre.

Respecto de los textos literarios, la mayoría son fragmentos o adaptaciones, excepto algunas fábulas cortas. Las adaptaciones de los textos literarios son obra de los autores del manual, posiblemente por razones de espacio, de complejidad, de relevancia o por el propio criterio del autor. En estos casos, el estudiante no tiene acceso al texto completo y original.

La extensión de los textos de lectura en los libros de texto del Minedu no excede de dos páginas en ninguno de los manuales. Hay textos de lectura que abarcan una página o la mitad, sobre todo en la parte de la evaluación. En cambio, al inicio de la unidad generalmente el texto se presenta en dos páginas.

Los textos de lectura del MCL tienen una extensión de dos páginas. En ellas contienen algunas sugerencias estratégicas antes de la lectura, durante la lectura y, al final, un conjunto de preguntas de comprensión lectora. Estas están clasificadas de manera similar a la de los libros de texto de grado (literal, inferencial y críticas).

6.2.2. En los libros de texto de las editoriales privadas

Los manuales de editoriales privadas varían según la línea y estilo de la editorial. Los textos de lectura ocupan espacios distintos dentro de la unidad. En la editorial Santillana en primer y segundo grados, los textos de lectura se presentan en tres partes dentro de la unidad. Uno principal al inicio de la unidad en la sección sobre la comprensión de textos; otro, en la sección de literatura y, finalmente, en las actividades de evaluación. Adicionalmente en los dos primeros grados, se presenta un texto de lectura en la sección *Leemos más*. En total, se presentan aproximadamente 36 textos, sumados entre en las 9 unidades de aprendizaje. Cada texto contiene un conjunto de preguntas de comprensión. En tercero, cuarto y quinto grados, se incrementa el número de textos literarios (sección *Disfrutemos de la literatura*) que en su mayoría son fragmentos. Además, hay secciones en las que se plantean hasta 12 fragmentos de textos literarios diversos dentro de una misma unidad. En este sentido, el número de textos de lectura se incrementa considerablemente en comparación con el primer y segundo grados.

En todos los libros de texto de editoriales privadas hay una fuerte presencia de la literatura. En el primer y segundo grados de Santillana, los textos literarios superan el 80% y en el tercero, cuarto y quinto grados el 90%. La temática de estos es variada y la mayoría pertenece a autores latinoamericanos o mundiales, con poca presencia de autores nacionales.

Los textos no literarios también tienen una variedad temática. En primero y segundo grados predominan temas sobre animales, robots, internet, catálogo digital, arqueología, comida, artesanía, semáforos, trabajo infantil, turismo, entre otros. En tercero, cuarto y quinto grados los temas predominantes son sobre valores, tecnologías (*twitter*, robots, computadoras,

celulares, semáforos), autos, dormir, cine, turismo, comida, creatividad, artesanía, ciencia, entre otros.

Los temas en los textos literarios y no literarios que se abordan en Santillana, en su mayoría, son urbanos. Esto ocurre posiblemente por el tipo de lector y por el tipo de colegios al que está dirigido el material. Casi la totalidad de estos textos de lectura, al igual que en los libros de texto del Minedu, son de formato continuo. Hay muy poca presencia de textos discontinuos y múltiples.

En Santillana, cada texto de lectura está acompañado de vocabulario e información breve sobre la obra. No hay mayor información sobre el contexto. Luego, se plantea un conjunto de preguntas de comprensión que en cantidad oscila entre 10 y 18. Estas preguntas están clasificadas en tres categorías: *Comprendemos*, referida a la comprensión literal del texto; *Interpretamos*, a la comprensión inferencial y *Valoramos*, a la comprensión crítica.

Por su parte, la editorial Norma contiene 8 unidades cuya estructura es uniforme en los cinco grados. Los textos de lectura aparecen en las secciones *Comprensión de textos* y *Literatura*. En la primera, se presenta generalmente uno o dos textos de lectura y en la segunda se presenta entre una y dos lecturas literarias en los dos primeros grados. A partir de tercer grado, el número de textos literarios se incrementa considerablemente. Por ejemplo, en cuarto grado se han planteado hasta 18 textos literarios en una unidad y en quinto, hasta 22 textos. La mayoría de estos son fragmentos de textos narrativos.

Los textos de lectura que se presentan en la sección *Comprensión de textos* están orientados mediante tres estrategias de comprensión: estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En estas se plantean dos o tres preguntas por cada estrategia. Esta estructura es similar en los cinco grados de educación secundaria. En cambio, los textos de lectura en la sección *Literatura* no tienen ninguna actividad ni preguntas de comprensión, ya que estas aparecen en el Cuaderno de trabajo. En este cuaderno, el estudiante desarrolla un conjunto de actividades gramaticales, de producción de textos y de comprensión de lectura. En este último se desarrollan hasta 25 preguntas de comprensión por texto de lectura. Al igual que en el caso de otras editoriales, las preguntas están clasificadas en tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Asimismo, la cantidad de preguntas de los textos literarios, en los Cuadernos de trabajo, varía entre 8 y 15 preguntas. En este caso, como en los otros libros de texto, el enfoque literario no es el de la literatura como experiencia libre, sino el historicista y canónico. Se desarrolla mediante un número de preguntas de comprensión que tiene que responder el estudiante. Generalmente, la inversión de tiempo en responder preguntas es muchas veces mayor que el tiempo dedicado a la lectura.

En Norma, los temas de los textos no literarios se refirieron en su mayoría al turismo, la música y la comida. Asimismo, hay un grupo de temas vinculados con los alumnos como el *bullying*, los jóvenes, el trabajo infantil, la justicia escolar, internet o la educación. También hay algunos temas sobre problemas sociales (discriminación, solidaridad) o ambientales

(agua, energía). En quinto grado de secundaria, la predominancia literaria es integral, ya que carece de textos no literarios, excepto pequeños fragmentos que se incorporan básicamente para trabajar la teoría del texto.

En los manuales de Norma, al igual que en los demás libros de texto, la mayoría de los textos de lectura son narrativos y expositivos; esporádicamente se presentan textos argumentativos, instructivos o descriptivos.

La complejidad de los textos de lectura no literarios, seleccionados por el autor o la editorial, es similar en todos los grados. No se observa gradualidad a lo largo de la escolaridad en educación secundaria. Para evaluar la complejidad se tomó en cuenta el vocabulario, la estructura del texto, la construcción sintáctica, la densidad conceptual, entre otros aspectos. Pareciera que los textos no fueron seleccionados de acuerdo al grado que cursan los alumnos. Además, los textos no necesariamente son motivadores o conectan con las preocupaciones de los alumnos.

Finalmente, los libros de texto de Bruño presentan una estructura similar. Los cinco grados tienen 9 unidades y cada unidad contiene ocho secciones. El texto de lectura principal de la unidad se presenta en la sección *Comprensión de textos*, en los cinco grados. En cambio, los textos literarios, en la sección *Literatura*. La cantidad de estos varía de un grado a otro. En los dos primeros grados, hay una alta presencia de teoría literaria, con esporádicas apariciones de textos, que generalmente son fragmentos. A partir de tercer grado, el número de textos literarios se incrementa llegando a plantear hasta 10 por unidad.

Los textos de lectura contienen estrategias antes, durante y después de la lectura, además de un glosario e información contextual sobre la obra y el autor. En los textos literarios solo se ofrece información sobre el autor. Las estrategias después de la lectura contienen entre dos y tres preguntas. Estas no están clasificadas y no se analizan en el presente estudio. Las preguntas de comprensión de los textos se formulan en el Cuaderno de trabajo. Estas preguntas están clasificadas en literal, inferencial y crítico-valorativa.

Al igual que en el resto de los libros de texto, la presencia de la literatura es predominante. La literatura canónica supera el 85% del total de textos de lectura. En los dos primeros grados se presentan cuentos, leyendas, mitos y fragmentos de obras clásicas. En cambio, en tercer grado las lecturas están reservadas a la literatura española; en cuarto grado, a la literatura peruana; y en quinto, a la universal. Esto es similar a la organización presentada en la editorial Norma y se corresponde con una estructura curricular antes de la reforma de 1996.

En la editorial Bruño, los temas de los textos no literarios son diversos. Hay temas históricos, de adolescencia, tecnología, peruanidad, cocina y música, entre otros. Hay ausencia de temas vinculados con los problemas sociales. Los textos no se presentan en formato original y varios de ellos son adaptaciones.

Respecto a los tipos textuales, gran parte de estos son narrativos, en menor proporción expositivos y rara vez se presentan textos argumentativos. No existen textos instructivos ni descriptivos.

El proceso de edición y aprobación del libro de texto pasa por varios filtros; en cada etapa hay revisiones y aprobaciones hasta su publicación final. Sin embargo, la génesis y el germen del libro lo construye el autor. En el caso de los libros de texto del Minedu, el proceso pasa por la aprobación de la oficina de currículo, materiales educativos y Educación Básica Regular del Ministerio de Educación. En las privadas, por el comité editorial.

En general, hay un predominio marcado de textos literarios, principalmente, narrativos. En contraste, hay poca presencia de otros tipos textuales. Leer literatura desde luego no es malo. La literatura permite a los lectores el acercamiento al conocimiento, a los diversos saberes, trasladarse a distintos mundos culturales, a crear y recrear mundos posibles, pero todo en la literatura se construye desde y en la ficción. Es su naturaleza. Literatura sin ficción no es literatura. Por ello, someter a los alumnos solo a textos literarios es mantenerlos en la burbuja de la ficción, crear un mundo de que todo es posible y que al salir de esa burbuja los alumnos se encuentren en un mundo totalmente distinto, cambiante y real.

En general, estos libros de texto no tratan los temas controvertidos, sean problemas sociales, políticos ni económicos. Hay preferencia para tratar temas de índole nacional en los libros de texto del Minedu; por el contrario, en las editoriales privadas predominan temas de contexto internacional, excepto en Bruño que tiene la tendencia de tratar temas nacionales.

6.2.3. Indicios de control del discurso en los libros de texto públicos y privados

Desde luego, la selección, organización y distribución del “conocimiento oficial” en los libros de texto están sujetos a control. En los libros de texto este control se realiza, al menos, por tres criterios. El primero está relacionado con criterios prácticos como la adecuación del tamaño de las imágenes, la extensión del texto, la selección de colores, etc. El segundo es el criterio pedagógico que permite adecuar la complejidad del texto al grado de estudios, sea a nivel de organización del discurso, sintaxis, vocabulario, etc. Finalmente, está el criterio ideológico. De esta manera, el control del discurso se dosifica según los objetivos educativos en general o de un gobierno en particular (con sus intereses de grupo, ideologías, creencias o concepciones del mundo) y los principios vigentes en la pedagogía. Estas condiciones hacen que se configure un discurso coherente con los intereses del país, que a veces terminan siendo los intereses de los grupos dominantes, a través de ciertos valores y normas sociales que pueden estar explícitos o encubiertos en los libros de texto. Esta selección de información explica por qué algunos contenidos curriculares están presentes y por qué otros se excluyen.

La exclusión de ciertos temas en los textos de lectura se debe posiblemente a dos aspectos. Primero a la prohibición de ciertos temas tabú o considerados peligrosos, los cuales no pueden ser tocados por la escuela; por ejemplo, se evita hablar sobre política. La política es el temor del poder por el poder, ya que en algún momento se puede ejercer un contrapoder.

La política es ese campo que precisamente podría permitirle a los alumnos estudiar las relaciones de poder y explicar ciertas intenciones ocultas, los deseos con el poder o el poder como objeto del deseo, como señala Foucault (2008). Segundo, se excluyen temas que, si bien no están prohibidos, se consideran delicados de abordar, sobre todo, los temas sociales o culturales controvertidos (las huelgas, problemas de corrupción en el país, la contaminación generada por la explotación minera, la pobreza, etc.) y en su lugar se seleccionan temas con tendencia de una aparente neutralidad y menos problemáticos.

La selección de textos de lectura y la consiguiente exclusión de temas no son las formas únicas de control del discurso en los libros de texto. También se controla la estructura y los contenidos de los temas seleccionados. El autor decide la organización, estructura y distribución de la información a nivel de la microestructura textual, así como usar ciertos énfasis, matices, manipulaciones de la sintaxis o juegos del lenguaje, aspectos que, como veremos más adelante, están condicionados por las ideologías. Es decir, el autor controla contenidos al seleccionar los textos de lectura y partes de él para formular las preguntas. En suma, controla el conocimiento. Los libros de texto constituyen un medio eficaz para la distribución del conocimiento y la reproducción del mismo como formas de aprendizaje.

Durante todo el periodo escolar se controla el discurso pedagógico bajo ciertos procedimientos y mecanismos, a los cuales Foucault (2009) denominó dispositivos del poder que operan en las diversas relaciones de dominación. Estos dispositivos son estrategias que permiten administrar el currículo escolar y controlar el proceso de generación, circulación y distribución (accesos y restricciones) de los conocimientos. En este sentido, los libros de texto son productos que responden a las exigencias de cierto orden académico, pedagógico, cultural y social.

De esta forma, existen varios mecanismos a través de los cuales se controla el objeto del discurso en los libros de texto. Producto de ello, los manuales escolares contienen un conjunto de contenidos basados en los valores culturales e ideológicos que transmiten casi siempre las ideas dominantes sobre las que deben legitimarse (Apple, 1992).

En este contexto, ni los textos de lectura ni los libros de texto son neutros. Las ideologías pueden aparecer como elementos articuladores de la unidad de aprendizaje. Por ejemplo, en “Elaboramos un reportaje sobre la Semana Santa” (Minedu-Bruño, Comunicación 3, Cuaderno, 2012, p. 6) se transmite implícitamente la religión cristiana como hilo conductor. Si bien el objetivo de la unidad es que los alumnos aprendan a elaborar un reportaje, indirectamente (objetivo no declarado) también aprenderá a valorar la Semana Santa, costumbre cristiana de mucha tradición, que en algunos casos, puede contravenir a otras religiones no cristianas o a la libertad de ejercicio de una religión.

Breve análisis de los textos de lectura en los libros de texto del Minedu

En los libros de texto del Minedu hay una tendencia de resaltar lo nacional o el sentimiento patriótico. Sobresalen títulos de unidad como: “El Perú anuncia” (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 38), “El talento peruano en la noticia” (Minedu-Santillana,

Comunicación 1, 2012: 68), “Producto peruano” (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 152), “Nuestro patrimonio nos inspira” (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 94), “Perú, país lleno de tradiciones” (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 182), “De viaje por el Perú” (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 226), “El Perú escucha” (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 204). Estos títulos de unidad en algunos casos agentiviza al país (“El Perú anuncia”, “El talento peruano en la noticia”, “El Perú escucha”); es decir, cobra vida, se transforma de un concepto inanimado a algo animado como agente que genera acciones. En el resto de los títulos, se resalta alguna característica en particular del país, como atributo. De esta forma, hay indicios de resaltar el sentimiento nacional.

En esta misma línea, los libros de texto del Minedu refuerzan este sentimiento nacionalista.

- (1) “El Perú es un país pluricultural; es decir, muchas culturas conviven en nuestro territorio, y entre todas han ido creando nuestra identidad como nación. Esta diversidad de culturas (y de lenguas) hace de nosotros un país de gran riqueza. Por eso, el Perú es uno de los destinos turísticos más importantes del mundo” (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 63).

Como se percibe en (1) hay una construcción de la idea Estado-nación a partir de la caracterización del país; la misma se inscribe como fuente de identidad. Esta identidad se representa en primera persona a través de pronombres como “nosotros” inclusivo y los posesivos “nuestra” y “nuestro” que sugieren un punto de vista común respecto de la idea Estado-nación. El párrafo es una explicación causal de por qué el Perú es uno de los destinos turísticos del mundo. Esto coincide, como veremos más adelante, con la mayor presencia de temáticas vinculadas con el turismo, como fuente de desarrollo del país.

Ello se confirma con los títulos que presentan los textos de lectura como “Trujillo te cautivará” (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 64), enunciado de carácter persuasivo cuya implicatura invita a conocer la ciudad de Trujillo (Perú). Asimismo, en el título “Iquitos estalla de alegría: la Amazonía es una de las siete maravillas naturales del mundo” (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 124) se resalta la cualidad de la Amazonía, a través de los adjetivos “alegría” y “maravillas”. Sin embargo, es particular la forma de resaltar las cualidades nacionales con el objetivo de promover el turismo. Esto es una muestra de cómo se selecciona el discurso en los libros de texto y cómo detrás de los textos los alumnos de secundaria son destinatarios de promociones turísticas y cómo a partir de los textos se construye el orgullo nacional. En cualquier caso, los libros ven al alumno como un consumidor (de turismo) y como un ciudadano de una nacionalidad, en vez de fomentar su educación autónoma, su libertad y su conciencia crítica.

Como se dijo líneas arriba, los libros de texto del Minedu tratan de construir el nacionalismo a partir de las características y riquezas naturales del país, al mostrarse como potencialidades inherentes. Esta construcción también se sustenta en la elección de personajes arquetípicos como íconos o representativos del país, como es el caso de Mario Vargas Llosa (Premio Nobel de Literatura), la actriz Magaly Solier, los hermanos Cori (ganadores mundiales de ajedrez), Gastón Acurio (reconocido cocinero peruano), entre otros. La selección de estos personajes no solo refuerza la construcción de la idea de nación, sino que fortalece la formación de la identidad nacional.

Por otro lado, hay textos de lectura en los que se relaciona a las clases sociales menos pudientes o a los campesinos con oficios como la artesanía o algún otro trabajo manual. Generalmente, se los identifica como carentes de algo o se vincula con la “pobreza”. A veces se los presenta como un caso de resiliencia, en el que pueden vencer la pobreza, como se muestra el siguiente texto.

- (2) “Un día, los tejedores de Porcón Bajo, en Cajamarca, descubrieron que el talento de sus manos podía ayudarlos a vencer la pobreza” (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 126).

Como se percibe en (2), el temporalizador “un día” se presenta como repentino y no natural. Se describe como algo mágico, que de pronto los campesinos se dieron cuenta de que sus manos escondían el talento y este acto les permitió “vencer la pobreza”. Una presuposición implícita de esta frase es que los campesinos eran pobres por defecto. Además, el verbo en infinitivo “vencer” implica un previo y largo proceso de lucha contra la pobreza; así, se infiere que estos campesinos estaban condenados a la pobreza hasta que se dieron cuenta del talento en sus manos.

Generalmente, en los libros de texto, en este caso del área curricular de Comunicación, se trata la información con una supuesta neutralidad. Los textos de lectura contienen temas escolares que transcurren con cierta naturalidad; sin embargo, al interior de estos aparecen expresiones, marcas o huellas incrustadas del autor en el texto. Estas marcas son las creencias, visiones e ideologías que forman parte del discurso.

Los textos de lectura en los libros de texto del Minedu parecen tener mayor control del discurso sobre racismo, sesgos culturales o género sexual, pues tratan de presentar estas cuestiones de manera equilibrada. Por ejemplo, hay presencia de referencias de la costa, la sierra y la selva en imágenes y textos. De manera general, estos libros tienen la tendencia de presentar informaciones menos problemáticas y con mayor tono de neutralidad. Se supone que pasa por varias revisiones porque los usuarios son alumnos de las diferentes regiones del país.

Sin embargo, hay ejemplos que desbordan este control y emerge la concepción del autor, o este imprime una manera particular de ver el mundo. Así, es interesante observar cómo se representa a los españoles y su contacto con las culturas locales.

- (3) “La Conquista. En 1532, cuando los españoles llegaron a las costas de Tumbes, empezaron tiempos de profundas transformaciones en nuestro país. Aunque el Tahuantinsuyo sucumbió ante las armas españolas, del enfrentamiento entre estas dos civilizaciones nació una nueva cultura, creada gracias a los aportes de ambos mundos” (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 27)

El ejemplo (3) se presenta dentro de la clasificación cronológica de la literatura peruana. Es común observar en varios libros de texto la visión española de la llegada de los europeos al Perú. Un primer indicio es la denominación o categorización de “conquista” y no “invasión” (visión indígena de este hecho) o “colonización” (otra opción más neutra). Los significados desde las diferentes opciones son diametralmente opuestos y el uso de estas categorías

dependen de las concepciones subyacentes de quienes escriben. El enunciado “cuando los españoles llegaron a las costas de Tumbes, empezaron tiempos de profundas transformaciones en nuestro país” corrobora nuestra hipótesis, ya que se presenta a los “españoles” como agentes de cambio en el país. Así, se releva el papel que se les atribuye a los españoles en la historia del Perú. En el siguiente enunciado, se presenta a estos como vencedores. Al final del párrafo se atenúa el discurso: “nació una nueva cultura, creada gracias a los aportes de ambos mundos”.

Asimismo, se puede observar cómo algunos saberes o conocimientos originarios son minimizados o relegados al pasado.

- (4) 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 (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 28).

En (4) se evidencia cómo la literatura quechua se vincula directamente con el periodo incaico y se reduce al carácter oral. Esto implica que se desconoce o se calla la existencia de una literatura quechua actual. Hoy existe una abundante bibliografía en esta lengua en el país. Luego, por un lado, hay una valoración implícita de la “conquista” en relación con el conocimiento de la literatura quechua y, por otro lado, el papel del idioma español como signo de acceso a dicho conocimiento.

- (5) 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 (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 27).

De manera similar en (5), hay una atenuación del discurso por la construcción impersonal del enunciado (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 el “idioma español”, producto de un encuentro apacible y pacífico. Además, el párrafo empieza con la frase “Con la conquista” que aparece en una situación prominente en el párrafo. Este tipo de estructuras sintácticas 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 el autor se esfuerza en demostrar que gracias a la “conquista” se “instaló” el español como idioma. Por lo tanto, la construcción del enunciado contiene una ideología lingüística subyacente.

Un dato interesante, a diferencia de los libros de texto de las editoriales privadas, es que en los del Minedu no se utiliza la etiqueta léxica “indio”. Esto, se supone, por la carga semántica y discriminatoria que encierra este término en los últimos cinco siglos. Sin embargo, en el libro de cuarto grado de secundaria se encontró un único caso de uso de esta palabra.

- (6) La condición del indio fue uno de los temas predominantes en la literatura y el arte pictórico en esta época (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 154).

Este enunciado aparece en el texto junto con la imagen de la pintura de José Sabolgal (La Santusa), en la sección *Literatura*, dentro del tema “La narrativa entre 1920 y 1950”. Como se dijo líneas arriba, la palabra “indio” en el Perú está estigmatizada y directamente vinculada con la discriminación racial y social. En esta misma página del libro de texto, se observa cómo se representa el criollismo (estrategia de polarización) y este se vincula con la región de la costa.

- (7) El criollismo fue la expresión literaria del **mundo costeño**: sus personajes, sus paisajes y sus problemas sociales (la negrita aparece en el texto original). (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 154)

Como se observa en (7), el “criollismo” se asocia con el “mundo costeño”. Las negritas son marcas multimodales que utiliza el autor para enfatizar o relevar la importancia de esta frase. La costa, la sierra y la selva son regiones naturales del Perú; sin embargo, al ser reemplazada la palabra “región” por “mundo” adquiere un matiz semántico distinto. No es una región sino un “mundo”. Su relevancia no radica principalmente en la zona geográfica como región, sino en la variante cultural de quienes viven: “sus personajes [criollos], sus paisajes [costeños] y sus problemas sociales”; es decir, lo cultural, social e incluso lo económico.

Están documentadas en varios estudios las manifestaciones de discriminación entre la costa y la sierra (Santos, 2014; Sanborn, 2012). Generalmente, se ha representado de forma negativa a la población de la sierra en relación con la de la costa. No ampliaremos este aspecto dado que escapa a nuestro ámbito de estudio. En cambio, es necesario observar cómo se presenta en este libro de texto, en esta página en particular, el contraste expresado de manera implícita entre la literatura indigenista cuyo objeto es el “indio” y la literatura criolla, el criollo costeño.

Además, existen textos de lectura propuestos a los estudiantes, en los que se atenúa el racismo y se evita mencionar la palabra, aunque implícitamente se pueda entender como racista. Por ejemplo, se propone un texto de lectura titulado “Ante la diversidad cultural” en el que dentro de las actitudes más frecuentes se menciona el “etnocentrismo” y el “interculturalismo”. Al describir el primero como “la falta de comprensión a los que no comparten su modo de vida... hace a sus miembros sentirse superiores a los demás...” (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 72) alude a actitudes racistas, sin decirlo explícitamente. Es decir, se evita la palabra “racismo” aunque implícitamente se entienda como tal.

En suma, los libros de texto del área curricular de Comunicación, en los cinco grados de educación secundaria, editados por el Minedu, tienden a tener una apariencia neutral. Se evidencia cierto control del discurso en el abordaje de los temas. Asimismo, hay presencia de concepciones, ideologías lingüísticas y visiones del mundo particulares insertadas en los textos de lectura.

Breve análisis de los textos de lectura en los Módulos de Comprensión Lectora

En estos módulos hay textos de lectura que abordan temas nacionales en los se transmiten ciertas ideologías y suposiciones. La gastronomía peruana es un tema recurrente y se utiliza como un medio o recurso a través del cual se trata de construir un sentimiento o una ideología nacionalista. Esto se demuestra en los textos de lectura a través de títulos sugerentes como:

- (8) Sabores del Perú (Minedu, MCL 3, 2012: 18)
- (9) Sabores que crean “peruanidad” (Minedu, MCL 2, 2012: 157)

En (8), la sintaxis de la frase al iniciar con la palabra “sabores” se enfatiza el significado que puede despertar en el lector la sensación del gusto asociado con el Perú. En (9), de manera similar, la palabra “sabores” se convierte en el agente que crea la identidad nacional, a través de la nominalización del adjetivo “peruano” más el sufijo “idad”, que semánticamente configuran una cualidad que crea un sentimiento de identidad con la patria. De esta manera, “peruanidad” significaría la esencia material y espiritual de la nacionalidad peruana.

- (10) 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...” (Minedu, MCL 2, 2012: 157)
- (11) 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 (Minedu, MCL 2, 2012: 157).

En (10) y (11), se construye la idea de nación a partir de la comida. El fragmento (10) encabeza el texto de lectura y funciona como una introducción. En el texto, escrito por Gastón Acurio, se utiliza el pronombre inclusivo con el verbo en primera persona “[nosotros] somos”, para involucrar al lector y transmitir la idea de “nación”. Asimismo, con el posesivo “nuestra” compromete al lector con la cocina. De esta forma, se establece una relación directa entre la categoría “comida” y “nación”. Además, esta construcción de “nación” se relaciona directamente con un grupo racial: el mestizo o el mestizaje. En (11), la categoría “peruano”, en el texto, se caracteriza principalmente por la comida, es la que determina su significado. El sentimiento nacionalista se sustenta en la comida. Se construye la identidad y el “orgullo” a partir de la comida. Esto se evidencia en los modalizadores “sin duda alguna”, “como pocas cosas”, “deliciosa”. Además, se describe la comida como un símbolo de unidad nacional.

También en los textos de lectura se pueden observar ideologías ecologistas en temas sobre la contaminación ambiental, el calentamiento global y temas afines. Se asume que el calentamiento global es producido por la contaminación y ocasiona peligros en la humanidad (MCL 1, 2012: 60-61; MCL 3, 2012: 36-37; MCL 4, 2011: 59-60; MCL 6, 2011: 73-74); a partir de ello se estimula 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. Sin embargo, el abordaje de estos textos, que se proponen para la lectura, contiene visiones y representaciones del mundo y de los sujetos del discurso que no llegan a trabajarse en las preguntas de lectura crítica. Por ejemplo, el pandillaje se identifica con sectores económicamente bajos ya que estos adolescentes o jóvenes de las pandillas crecen en hogares violentos cuyas “perspectivas laborales e intelectuales son limitadas” (MCL 4, 2011: 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, 2011: 77); en cambio, 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, 2011: 76-77). Así, se representa a la FAO resaltando sus cualidades positivas (como “exitosa”), pero a los campesinos como limitados, pobres, hambrientos; es decir, a partir de lo que no poseen.

En este manual, también se presenta un texto de lectura adaptado sobre el racismo, cuyo autor es 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” (Minedu, MCL 2, 2012: 138). Sin embargo, el texto 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: 138). El tema se trata de manera ambivalente. El racismo y el antirracismo son ideologías, pero no se llega a trabajar 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 este se asume la lengua como un ser vivo “Muchos no nos damos cuenta de que una lengua es como un ser vivo” (Minedu, MCL 2, 2012: 126) que nace, crece, se desarrolla y muere. Esta percepción es una construcción ideológica. Es 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 es un fenómeno natural y no lo que es, un 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” (Minedu, MCL 2, 2012: 127). Como se muestra, no se expone las causas de los desplazamientos y las 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 estos por las epidemias, desaparece su lengua. De esta forma, se evidencia la ideología lingüística en el texto.

Breve análisis de los textos de lectura en los libros de texto de la editorial Santillana

Por su parte, los libros de texto de la editorial Santillana también tienen marcas ideológicas. Por la cantidad y variedad de textos literarios no se ha encontrado un patrón, por ejemplo, respecto de las representaciones de los sujetos sociales. Sin embargo, dentro de los textos de lectura no literarios se evidencia la asociación de una condición o una característica respecto de los indígenas, en frases incrustadas como “servidumbre indígena” (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 50). Asimismo, hay textos de lectura (noticia) que son seleccionados sobre temas educativos en los que se representan a los niños asháninkas como carentes de una buena educación, la que tiene que mejorar. Esta mejora se produce gracias a un agente externo (Holanda): “Mejoran la educación de los niños asháninkas con apoyo de Holanda” (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 160).

En el texto de lectura, resulta que el parámetro de comparación de mejorar la educación de los asháninkas toma en cuenta como referente dos colegios privados de Lima: “Se utilizan métodos educativos que se aplican en colegios particulares limeños, como el Markham y el Cambridge College” (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 160). Estos colegios se caracterizan por ser los más caros del país. En ellos estudian los hijos de personas con alto poder adquisitivo. El coste oscila entre 2.000 y 3.000 nuevos soles mensuales (un aproximado entre 600 y 1.000 euros. No son colegios alternativos ni innovadores de la pedagogía o el aprendizaje. Posiblemente, en el modelo mental del autor del texto de lectura, se conciba que “el mejor colegio, es el más caro”. Además, el contexto asháninka es distinto al de Lima. La veracidad de la información es cuestionable en tanto sostiene que “En estos centros educativos se emplea la diversificación curricular en el que se trabaja la cosmovisión del mundo amazónico...” (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 160), ya que los dos colegios aludidos de Lima desarrollan su propio currículo; por ejemplo, el colegio Cambridge College sigue un currículo inglés, incluso su periodo escolar sigue el calendario europeo (las labores inician en setiembre y terminan en julio). En ninguno de estos dos colegios se realiza una diversificación del currículo, como la existente en otros centros del país.

En estos libros de texto, también se perciben ideologías lingüísticas o concepciones sobre las lenguas indígenas. Por ejemplo, en la explicación de por qué cambian las lenguas (diacronía), se dice:

- (12) Las lenguas cambian porque sus usuarios las utilizan para hablar, y esta actividad supone responder a necesidades expresivas surgidas de nuevas circunstancias históricas. De este modo, las lenguas se reajustan permanentemente para poder atender a estos requerimientos (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 24).

En (12), el primer enunciado es semánticamente vacío, ya que toda lengua se usa para hablar, para comunicarse; caso contrario, deja de ser una lengua. Ello no explica el cambio. Luego, se introduce la frase “circunstancias históricas” como elemento explicativo del cambio. Si

bien estos cambios pueden ser estudiados por la diacronía lingüística, no explica por sí mismo el cambio. En otras palabras, se piensa que las lenguas cambian solo porque sus hablantes se acomodan a una época y se calla que normalmente una lengua cambia por factores externos a ella, sobre todo el político y económico. Esta concepción, según Moreno (2008), obedece a una explicación darwinista de la lengua que sostiene que la lengua cambia y evoluciona por sí sola.

En la misma perspectiva, más adelante, al referirse sobre el origen y evolución del castellano, se dice:

- (13) Así, como es posible entender mejor a una persona si se conoce su origen y experiencias, también ocurre lo mismo con las lenguas. Estas, como las personas, cambian a través del tiempo por diversas influencias, por ejemplo, cuando entran en contacto con otras lenguas, por las necesidades expresivas de los usuarios y (...) porque es natural que todo evolucione. ¿Conoces algo que nunca cambie? (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 56).

La explicación argumentativa que se presenta en (13), si bien incluye más elementos explicativos como “tiempo”, “contacto de lenguas”, “necesidades de expresión”, sigue en la misma línea de (12). Se explica como si la lengua cambiara por sí sola. Además, mediante el enunciado “es natural que todo evolucione”, se asume que las lenguas evolucionan: nacen, se desarrollan y mueren, por causas “naturales”. Ello es compatible con las ideologías lingüísticas (darwinismo social) que sostienen que las lenguas indígenas se extinguen por sí solas y no por desplazamientos lingüísticos condicionados por factores externos a la lengua, como el de poder. Es interesante observar también el recurso retórico de la pregunta que utiliza el autor al final del párrafo. Mediante este recurso se apela al lector para tratar de convencerlo que todo cambia, así como las lenguas; pero hace un giro intencional ya que el “cambio” se equipara con “evolución”. De esta manera, introduce un “juego conceptual” en el discurso. Estas explicaciones son coincidentes con las presentadas en los MCL editados por el Minedu.

También se observa una representación positiva del castellano a través de adjetivos evaluativos y la estrategia del juego de números, como en el siguiente texto: “Es una de las más grandes lenguas del mundo. Se estima que alrededor de 500 millones de personas lo emplean...” (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 57). El uso de este tipo de recursos es frecuente en los textos que tratan de crear una imagen positiva o negativa respecto de algo. Luego sigue: “En América se dio el caso de palabras castellanas que los conquistadores empleaban para designar realidades que consideraron parecidas” (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 57). En este fragmento, los “españoles” es reemplazado por “conquistadores”, categoría ya analizada más arriba y sus implicancias semánticas que impone dentro del discurso en el contexto peruano.

- (14) El español no se habla igual en todas partes. (...) Muchas de estas diferencias se deben a las influencias de las lenguas indígenas (principalmente, el taíno en el Caribe, el náhuatl en Centroamérica, el quechua y el aimara en la región andina y el guaraní en Paraguay) que, aunque fueron eliminadas o desplazadas por la castellanización, dejaron su huella en el español de América (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 23).

En (14), se evidencia cómo las lenguas andinas como el quechua y el aimara, al igual que otras lenguas indígenas de América, son consideradas como “eliminadas o desplazadas”, a pesar de que, actualmente, hay un número importante de personas que hablan estas lenguas y son idiomas vivos y dinámicos. Por el contrario, el agente que se presenta como causa de esta eliminación es el “castellano”. Esta comparación implícita es una estrategia utilizada para mostrar una categoría sobre otra.

(15) En 1532, cuando los españoles llegaron a las costas de Tumbes, empezaron tiempos de profundas transformaciones en nuestro país” (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 27).

En el ejemplo (15), se presenta a los españoles como agentes de cambio y “profundas transformaciones” (epíteto que muestra el énfasis de la transformación), y al utilizar el posesivo “nuestro” país, involucra al lector según la idea de país.

(16) Con la conquista, el idioma español se instaló en nuestras tierras y comenzó a convivir con las lenguas nativas (quechua y aimara, principalmente). Y como un idioma no es solo una suma de términos, tras las palabras comenzaron a convivir las ideas y la cultura (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 27).

El fragmento (16), es igual al contenido que aparece en el ejemplo (5), del libro de texto de Comunicación del Minedu. Esto se explica porque hay algunos contenidos que son compartidos por ambos libros de texto, ya que pertenecen a la misma editorial, aunque los autores sean distintos y los públicos objetivos también. Entonces es posible concluir que en estos pasajes se refleja la ideología de la editorial. Coincidente con las otras publicaciones, se observa una tendencia hispanizante, de valorar lo hispano y desvalorizar o relegar al pasado lo indígena.

Mención especial merece la representación de las lenguas de la Amazonía. Existen estudios, como los mencionados en el estado de la cuestión, en los que se representa a los habitantes de esta zona como “salvajes” o “incivilizados”; por ejemplo, en la prensa.

(17) Actualmente, en esta región habitan numerosas tribus indígenas asimiladas en mayor o menor grado a la vida nacional (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 55).

En el ejemplo (17), se introduce el texto con un actualizador temporal que aparece en una posición inicial que modaliza el enunciado. Luego, hay una localización y una etiqueta léxica “tribus indígenas”. El concepto de “tribu” semánticamente está vinculado con lo “incivilizado”, “primitivo”. Además, el uso del cuantificador indeterminado “numerosas” configura una vaguedad típica de los discursos racistas. También hay un distanciamiento (Van Dijk, 2003), estrategia discursiva para nombrar al “otro” distinto de “nosotros”, entre “tribus indígenas” y “vida nacional” que se presenta como contraste (polarización) y como elementos excluyentes. Así, los primeros no están asimilados a los segundos. En este tipo de discursos normalmente se usan eufemismos o atenuadores, como “vida nacional” que representa “lo civilizado”. De esta forma, la población amazónica también en los libros de texto es representada como “extraños” y “distantes” a la “vida nacional”, la que se presenta implícitamente como la vida “civilizada”.

Breve análisis de los textos de lectura de la editorial Norma

Por su parte, los libros de texto de la editorial Norma también se asemejan en algunas características a los de la editorial Santillana. El público objetivo son los estudiantes de los colegios privados, generalmente, de clase media o alta. Ello se refleja en los libros de texto porque se representa a la clase media o alta a través imágenes o diálogos. Se reproducen actitudes, acciones o modos de vida de estas clases sociales (Norma, Comunicación 1, 2013: 16, 23). Además, los textos y los ejemplos normalmente son del contexto urbano, sobre todo, el limeño (Norma, Comunicación 1, 2013: 26, 60). Estos ejemplos reflejan las prácticas sociales urbanas, como hacer “El manual del turista” (3,59), ir cine o hacer tarjetas para organizar *Baby Shower* (Norma, Comunicación 1, 2013: 31, 32), entre otras.

En este manual también se perciben rasgos ideológicos y representaciones sociales de ciertos sectores de la población peruana. En un ladillo titulado “Orgullo”, se incluyen textos como el que presentamos a continuación.

- (18) “José María Arguedas es uno de los más importantes expositores de la narrativa indigenista. A través de sus obras, planteó que el problema del indio no solo es económico, sino también social y político” (Norma, Comunicación 2, 2013: 107).

En el fragmento (18) hay una relación sujeto – objeto. El rol de sujeto lo asume el escritor José María Arguedas, a quien se representa de manera positiva con atributos como “uno de los más importantes expositores de la narrativa indigenista”; el objeto sobre el cual recae la acción es el “indio”, a quien se representa unido a un conjunto de problemas de carácter económico, social y político. Además, a diferencia de los libros de texto del Minedu, este utiliza el término “indio” que en el Perú tiene una carga semántica peyorativa y discriminatoria. En el siguiente fragmento se percibe con mayor detalle la representación del indígena.

- (19) Las novelas indigenistas de Ciro Alegría recogen con gran justicia y acierto la problemática de los indios.
La simpatía con que el narrador nos aproxima a los personajes nos hace comprender sus defectos e intuir su sentir, con lo cual logra familiarizarnos con esta clase oprimida que era el indio peruano. Llegamos a sentir sus graves problemas como propios del problema universal (Norma, Comunicación 1, 2013: 127).

De modo similar al anterior, en (19) la acción del sujeto (agentivación de la acción) “novelas indigenistas de Ciro Alegría” recae sobre el objeto directo: “la problemática de los indios”. Estos son representados, como en el caso anterior, a partir de los problemas que poseen. A menudo, se asocia a los “indios” con algún “problema”. Además, esta palabra aparece sintácticamente en posición final del enunciado; ello indicaría la posible menor relevancia que cobra dentro del enunciado.

Además, el autor utiliza modalizadores. La frase adjetival “con gran justicia y acierto” es atribuida al sujeto de la acción, evalúa de forma positiva al sujeto, pero de forma negativa a quien recae la acción: “los indios”.

El segundo párrafo es una explicación del primer enunciado y en él se detallan las representaciones antes señaladas. Hay una polarización entre “nosotros” y “ellos”. Los pronombres “nos” (los subrayados son nuestros) permiten establecer diferencias de los “otros” y, junto con el verbo “aproxima”, permite inferir los “otros” (“indios”) como lejanos o distantes a “nosotros”. Además, en el texto se asume que la aproximación hacia los “indios” es para comprender sus “defectos” e “intuir su sentir”. Es interesante observar que dicha aproximación o interés es para conocer lo negativo de los “otros”. Una presuposición implícita que se puede desprender de ello es que los “indios tienen defectos” e intuir su “sentir” es útil para comprobar o descubrir sus sentimientos. Este tipo de representaciones y polarizaciones entre “nosotros” y “ellos” es típico de discursos racistas (Van Dijk, 2003).

Más adelante hay un atributivo “clase oprimida” que se asigna al “indio peruano” y se vuelve a asociar a este con la frase adjetival “graves problemas”; no es cualquier problema, sino este es “grave”. El orden sintáctico adjetivo-sustantivo (epíteto) se usa normalmente para destacar al adjetivo porque en el castellano el orden gramatical es sustantivo-adjetivo.

La partícula “que” (subrayada en el texto) funciona discursivamente como un elemento cohesivo de subordinación que relaciona anafóricamente la secuencia anterior con la frase “el indio peruano”, a quien se incluye dentro de la categoría “clase oprimida”. En sentido estricto, no es solo una subordinación porque las dos secuencias tienen cierta movilidad en el discurso, a pesar de su posición tematizada y de mantener el índice de predicación secundaria.

(20) El indigenismo. Fue un movimiento que buscó una nueva identidad nacional basada en el sujeto indio. Para ello se aproxima al sujeto indio, primero, reflejando su mundo de manera idealizada, ajena y, a veces, paternalista. Luego, pasa a entender y transmitir su mundo, sus pensamientos y sentimientos (Norma, Comunicación 4, 2012: 165).

El “sujeto indio” (los subrayados son nuestros) se repite dos veces. Por el orden sintáctico, se puede interpretar un enunciado con doble sentido. Por un lado, como sujeto de la acción o individuo social modificado por la adjetivación: “indio”. Por otro lado, también se puede interpretar el “sujeto” como un adjetivo despectivo e “indio” como el sustantivo. De manera similar, se repite el posesivo “su mundo” que marca distancia del sujeto que escribe. En cualquier caso, se marca una distancia social considerable, como se muestra en el ejemplo (20).

En esta editorial también se reflejan algunos indicios de ideologías lingüísticas. Por ejemplo, en un texto cuyo título es “La diversidad lingüística en el país” se habla básicamente de una sola lengua.

(21) El español es la lengua oficial del Perú, pero ¿cuántas se hablan en nuestro territorio? Nosotros quizá no conozcamos ninguna de ellas o quizá alguna. ¿Qué las diferencia del español?, ¿cuál es su origen?, ¿cuáles son las más importantes? Cuando dos hablantes de lenguas distintas conviven, ¿qué sucede?, ¿cómo se comunican? (Norma, Comunicación 1, 2013: 38)

En este manual es característico el uso de la primera persona. Los pronombres “nosotros”, “nuestro” o verbos como “conozcamos” hacen que las diferencias y distancias estén marcadas entre “nosotros” y los “otros”. Tales “otros”, en este caso, serían los indígenas o

las lenguas originarias. Ello se refleja en el enunciado: “Nosotros quizá no conozcamos ninguna de ellas o quizá alguna”, estrategia discursiva de falsa ignorancia (Van Dijk, 2003). Se anuncia a las otras lenguas como desconocidas y no se nombra a ninguna de ellas (invisibilización). En cambio, la única lengua sobre la que se habla y se toma como referente respecto de otras es el castellano. Además, se atribuye como “lengua oficial del Perú”, a pesar de que la Constitución peruana reconoce como lenguas oficiales también a las lenguas originarias o propias del país. La relevancia del “español” como lengua oficial no solo es manifiesta por la posición que ocupa en el párrafo, sino también por la forma cómo a través del conector “pero” se contrasta con las otras lenguas. Estas otras lenguas propias del país no se nombran.

No obstante, en la siguiente página, en un ladillo enmarcado con el título “Importante”, se dice que la Constitución peruana considera al español, el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes como idiomas oficiales. Ello contradice el pasaje anterior.

(22) “La diferencia es que el español, debido a su mayor difusión, es oficial en todo el Perú, mientras que las demás lenguas lo son en el territorio donde se hablan” (Comunicación 1, Norma, 2013: 39)

El enunciado (22) es ambivalente. Por un lado, se explica que el español es oficial en “todo” el Perú y se justifica este hecho por su mayor difusión; en cambio, las “demás lenguas” no están especificadas ni tampoco sus territorios. El contraste minimiza o invisibiliza la existencia de las lenguas propias y enfatiza la lengua dominante. Así, es evidente la importancia otorgada al castellano como lengua oficial.

En el texto “El origen y evolución del castellano” se incluye el siguiente fragmento:

(23) Nuestro idioma, desde su introducción como lengua oficial en muchas colonias americanas, se ha transformado con el pasar de los años. ¿A qué se han debido estos cambios y por qué el castellano hablado en el Perú no es igual al hablado en Argentina o Paraguay? (Norma, Comunicación 3, 2012: 14)

En los libros de texto de esta editorial se muestra la posición colonialista. Como en los textos anteriores, se continúa usando la primera persona del posesivo “nuestro” respecto del castellano y en posición sintáctica predominante. A partir de la cláusula apositiva “su introducción como lengua oficial” se infiere que esta introducción de la lengua española fue natural. Asimismo, al repetir varias veces la frase “lengua oficial” describe la relevancia que el autor asigna a dicha unidad léxica. Además, el adjetivo “muchas” (criterio de cantidad indeterminado, como estrategia discursiva) juega con el criterio de cantidad sobre las “colonias americanas”. Ello presupone una visión particular coincidente con la postura española de considerar “colonias” a los territorios invadidos en América y la valoración del español como “lengua oficial”.

Hay coincidencia en los libros de texto analizados sobre la introducción de la comida peruana como temática y como elemento que está vinculado con el sentido de país. Generalmente, se relaciona con la construcción de la identidad nacional.

Este tema se introduce en diferentes secciones del libro de texto; no se reduce a los textos de lectura de la sección Comprensión de lectura. Por ejemplo, dentro del tema normativo del uso de la coma, dice:

(24) Come rico, come sano, come peruano... la mejor receta (Norma, Comunicación 1, 2013: 87).

El enunciado (24) ha sido extraído del recetario del Ministerio de Salud. El slogan es una evidencia de equiparación semántica (simetría léxica semántica) entre “rico”, “sano”, “peruano”. Como se dijo, la comida es una fuente de identidad de lo peruano que se construye en los libros de texto.

(25) ¡Soy corazón peruano! (Norma, Comunicación 3, 2012: 58).

(26) Perú: tu destino turístico (Norma, Comunicación 3, 2012: 113).

(27) Al Perú sus maravillas turísticas le han valido el ingreso al Libro de Oro de la Organización Mundial del Turismo (Norma, Comunicación 3, 2012: 177).

La construcción del nacionalismo se manifiesta de diversas formas. En los manuales de Norma, se coloca diferentes frases referidas al Perú como título de unidad, por ejemplo, como la de (25). El enunciado metafórico entre signos de admiración describe un acto de habla enfático en primera persona que expresa el orgullo nacional, mediante la selección léxica: “corazón” y “peruano”.

Otra fuente de identidad nacional o de construcción del nacionalismo presente en los libros de texto es el turismo, como se muestra en (26). La organización sintáctica del enunciado apelativo enfatiza en primer lugar al país: “Perú” y luego se introduce un enunciado que tiene una fuerza ilocutiva de invitación. A pesar de que carece de un verbo explícito, el enunciado trata de convencer al destinatario de que el Perú es un destino turístico. En (27), se recurre a un argumento de ejemplificación. Esto hace que se ilustre y se haga más plausible lo señalado en (26). El ejemplo actúa como modelo de hechos episódicos (evidencialidad) para demostrar al Perú como destino turístico. Además, sintácticamente se enfatiza “Al Perú...” antes de nombrar sus atributos.

Los textos de lectura en la editorial Norma, a diferencia de otros libros de texto, tienen ladillos con información complementaria. Por ejemplo, uno de estos tiene por título “Orgullo” [peruano], al parecer, con la intención de valorar algún aspecto nacional. En estos, generalmente, parecen actores sociales, héroes o escritores peruanos, como César Vallejo, José María Arguedas (Comunicación 2, Norma, 2013: 207), Ricardo Palma, entre otros, que actúan como arquetipos de lo nacional.

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, las perspectivas personales, las suposiciones y las concepciones del mundo del autor. Esta selección implica también exclusiones de temas, textos y autores. El autor determina qué textos y de qué autores seleccionar y qué otros no.

Breve análisis de los textos de lectura de la editorial Bruño

A diferencia de los otros libros de texto, los textos de lectura de la editorial Bruño incluyen ejemplos de textos reales, sobre todo noticias u opiniones de diferentes periódicos del país. Sin embargo, estas incorporaciones son también producto de una cuidadosa selección de temas y discursos que se pondrán a disposición de los alumnos.

Como en el resto de textos de lectura analizados, también en Bruño está presente la construcción del nacionalismo. La identidad nacional o el sentimiento patriótico se crea a partir de arquetipos, de peruanos exitosos como Sofía Mulanovich (deportista), Gastón Acurio (cocinero), Mario Vargas Llosa (Premio Nobel) y Deysi Cori (ajedrecista). Asimismo, se colocan sugerentes títulos de unidad vinculados con el sentimiento nacionalista en base a personajes representativos.

(28) Peruanas y peruanos exitosos (Bruño, Comunicación 1, 2013: 32)

(29) La peruanidad de José María Arguedas (Bruño, Comunicación 2, 2013: 122)

(30) Conocemos a nuestros personajes ilustres (Bruño, Comunicación 2, 2013: 120)

Los personajes representativos del país son arquetipos de referencia en los libros de texto. Algunos se describen a partir de su éxito, como en (28). En el caso de este ejemplo, se generaliza mediante el adjetivo evaluativo “exitosos” que se atribuye a los “peruanos”. Además, hay una marcada equidad de género en el discurso: “peruanos” y “peruanas”. En (29), la nominalización de “peruanidad” es resaltada por la posición sintáctica del enunciado y pareciera que se intenta crear un personaje arquetípico mestizo sobre la imagen del escritor José María Arguedas, ya que en el contenido se explica como la “esencia” del mestizaje en el Perú “...ha servido como referente para representar la esencia del mestizaje, que está en la raíz de la peruanidad” (Bruño, Comunicación 2, 2013: 122). De esta forma, en varios pasajes de este libro de texto se representa al Perú como un país “mestizo”. En (30), se confirma lo explicado en los ejemplos anteriores, ya que la “peruanidad” se trata de construir a partir de personajes representativos arquetípicos; por ejemplo, se incluyen a personajes como Carlos Noriega (astronauta peruano).

Estas construcciones nacionalistas también se crean a partir de los títulos de la unidad del libro de texto, al resaltar en ellos lo que posee el país, tales como paisajes, costumbres o tradiciones.

(31) Perú, país de misterio y encanto (Bruño, Comunicación 1, 2013: 54).

(32) Amemos lo nuestro (Bruño, Comunicación 2, 2013: 30).

(33) Mi patria inspira mi poesía (Bruño, Comunicación 2, 2013: 98).

El ejemplo (31) presenta una simetría semántica entre “Perú” y “país de misterio y encanto”, como recurso discursivo para crear un imaginario sobre el “Perú”. Los adjetivos evaluativos “misterio y encanto” cualifican al país. Asimismo, en (32) se usa la primera persona “amemos” y el posesivo “nuestro” para referirse a “lo peruano”. Esto implícitamente marca la diferencia entre “lo nuestro” (dentro del país) y “lo no nuestro” (fuera del país) e invita a centrarse mediante un verbo afectivo (“amemos”) en el interior del país. Asimismo, en (33) se usa el posesivo de la primera persona y se describe la “patria” como fuente de inspiración.

Es interesante la construcción discursiva del enunciado en tanto el elemento “patria” (y no Perú o país) se conecta a “poesía”. Es una metáfora que describe y representa el patriotismo de una forma particular.

En el libro de texto de Bruño, también se resalta las características del país, sus potencialidades y bondades.

- (34) Esta unidad la iniciaremos apreciando todas las maravillas naturales de nuestro país, y el misticismo expresado en leyendas y mitos oriundos de cada lugar (Bruño, Comunicación 1, 2013: 54).
- (35) Nuestro país goza de gran admiración en el mundo, principalmente por las siguientes razones: la diversidad de sus paisajes geográficos, la variedad de su cultura milenaria y, en los últimos años, ha cobrado mucho auge el reconocimiento mundial de nuestra gastronomía. Estas características constituyen el motor del ascendente y próspero turismo nacional e internacional (Bruño, Comunicación 2, 2013: 31).

El ejemplo (34) muestra la descripción de la esencia de la riqueza material del país. Para ello hace uso de los sustantivos “maravillas”, “misticismo”, “mitos oriundos”, así como el posesivo “nuestro”. A partir de estos elementos se despierta un sentimiento nacional. Del mismo modo, en (35) el discurso es una construcción argumentativa con una tesis, tres argumentos y una conclusión que trata de convencer a los lectores de que el Perú es destino turístico nacional e internacional. De esta forma, a partir de la propia naturaleza y sus riquezas culturales, se describe al Perú como único y maravilloso. Por ejemplo, hay una foto representativa de un niño sosteniendo una alpaca en cuya leyenda dice: “El Perú es: grande, diverso, imponente, único, multifacético, enigmático, invalorable...” (Bruño, Comunicación 2, 2013: 110), descripción del Perú con 7 adjetivos que pinta el imaginario de cualquier lector. En suma, a través del texto se crea un imaginario de país y a partir de este se construye la identidad nacional y patriótica.

Al igual en los demás libros de texto, la comida está vinculada con la peruanidad.

- (36) Los peruanos estamos orgullosos de nuestro país porque sabemos que internacionalmente destaca su exquisita gastronomía, su sorprendente historia y su hermosa geografía (Bruño, Comunicación 2, 2013: 121).
- (37) Nuestra causa bien peruana (Bruño, Comunicación 1, 2013: 84).
- (38) Tributo a la comida peruana: baluarte de la cadena gastronómica (Bruño, Comunicación 2, 2013: 182).

La comida es un elemento articulador de la idea de nación. En (36) se presenta una generalización utilizando como recurso el nosotros inclusivo: “los peruanos estamos orgullosos de nuestro país”, y se fundamenta con tres razones: gastronomía, historia y geografía, las tres están antecedidas por adjetivos como “exquisita”, “sorprendente” y “hermosa” que configuran epítetos y construyen un significado especial. Este ejemplo, posiblemente sea el resumen de lo que se quiere transmitir en los libros de texto respecto de la intención de crear la idea de nación o nacionalismo.

Sin duda, uno de los elementos presentes en los manuales es la comida, como se muestra en (37) y (38). El ejemplo (37) utiliza la ambigüedad como recurso. Por un lado, la “causa” se entiende como un plato típico del Perú (representativo de lo peruano) y, por otro lado, la “causa” se puede entender como razón o principio de peruanidad. Además, en la primera acepción, se inicia con un posesivo en primera persona “nuestra” que estratégicamente

incluye al lector y se describe la pertenencia al Perú de este plato con una frase adjetiva “bien peruana”. En cambio, (38) es una exaltación, una hipérbole, una figura retórica sobre la “comida peruana” y “baluarte” que puede ser interpretado como símbolo nacional. De esta forma, la comida es fuente de identidad y sentimiento nacionalista.

En comparación con otros libros de texto, Bruño tiene una postura distinta a la de Santillana y Norma. Tiene una tendencia más intercultural e inclusiva; incluso hay expresiones explícitas en contra de los prejuicios racistas que existen en el país. Por ejemplo, la inclusión de fotografías con personas de todas las razas y orígenes (Bruño, Comunicación 1, 2013: 161) dan la impresión de la construcción intercultural; así mismo, se incluyen textos literarios que tienen como título “Desterrando prejuicios” (Bruño, Comunicación 1, 2013: 162) que van en la misma línea de expresión antirracista.

Sobre las ideologías lingüísticas, es importante señalar que, a diferencia de otros libros de texto, en este no se exalta al español como lengua única u oficial; por el contrario, se reconocen y nombran las lenguas originarias. Ello se puede percibir a través de textos de lectura como “Identidad lingüística y cultural” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 218) en el que señala de forma explícita que “considerar que una lengua es superior a otra es un prejuicio lingüístico” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 188). Con ello se desestima la superioridad lingüística o la lengua de poder como se describía en los libros de texto de Santillana y Norma.

En el texto “El castellano en el Perú” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 68) se incluyen fotografías de las regiones del Perú. Las etiquetas o categorizaciones respecto de los indígenas son distintas a la de otros libros de texto. Por ejemplo, en Santillana y Norma se utiliza la etiqueta léxica “indios”; en cambio, en este libro de texto se les denomina con la expresión “personaje del mundo andino” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 184).

En esta misma línea, la literatura quechua también tiene una mirada distinta respecto de otros libros de texto.

(39) La cultura inca se desarrolló en los Andes peruanos y destacó su organización social y tecnología, que siguen causando admiración hasta hoy [...] La literatura inca es más conocida como literatura quechua, debido a que este fue el idioma oficial del imperio... La literatura quechua alcanzó un alto desarrollo en época. (Bruño, Comunicación 4, 2013: 28)

En (39) se resalta las cualidades de la cultura inca y luego introduce la literatura de esta época como parte de ella y se destaca con frases adjetivadas como “alto desarrollo”. El abordaje es distinto a la forma cómo se describe en Santillana: “La literatura quechua [...] debido a su carácter oral, todo lo que conocemos hoy proviene de versiones posteriores a la conquista” (Santillana, Hipervínculos 4, 2011: 28).

La cultura occidental es evaluada en el texto titulado “Entre carabelas y virreyes”.

(40) La llegada de los españoles a América tuvo una repercusión enorme en nuestros pueblos, pues su cultura fue trastocada mediante la imposición de creencias, formas de vida o tradiciones distintas. (Bruño, Comunicación 4, 2013, p. 35).

A diferencia de otros libros de texto, la perspectiva en Bruño respecto de la llegada de los españoles es distinta, como se muestra en (40). Por ejemplo, se califica la cultura americana como “trastocada”, que crea una imagen de desorden o una cultura alterada o revuelta. Además, la llegada de españoles no se describe como pacífica y apacible, como se detalla en los otros libros de texto, sino como una “imposición”. En este sentido, esta editorial concuerda con la postura de señalar a este hecho como una “invasión”.

Esta idea se refuerza, por ejemplo, en el texto de lectura titulado “Un rito de amistad que no importó a los españoles” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 37). El texto trata del ofrecimiento de Atahualpa a Pizarro de llenar con oro el cuarto de “rescate” a cambio de su liberación en Cajamarca y la respuesta deshonesto y ambiciosa de este último. Como se sabe, por historia, a pesar de la cantidad de oro acumulado Pizarro, después de varios meses, terminó matando a Atahualpa y a sus huestes.

Esta perspectiva, también está incrustada dentro de los temas literarios.

(41) Sin embargo, los españoles no llegaron con el afán de nutrirse de una nueva cultura, sino a imponer la suya (Bruño, Comunicación 4, 2013: 48).

En (41) se describe la intención y la actitud de los españoles frente a la cultura local. En este enunciado se concibe a “los españoles” como los “otros”, los que han venido a “imponer”, lo que concuerda con la perspectiva más crítica de denominar “invasores” en lugar de “conquistadores” a los hispanos.

En Bruño, los temas sobre medio ambiente también están presentes. Aunque su presencia es menor que en las otras editoriales, se evidencian títulos como “¡Cuidemos nuestro planeta!” (Bruño, Comunicación 2, 2013: 76). El uso de la primera persona y la modalidad directiva del enunciado invocan a tomar una acción o una actitud respecto del planeta.

(42) Nuestro planeta atraviesa por una situación crítica debido a la constante contaminación y destrucción de sus recursos naturales. ¿Quién provoca este daño? ¡El hombre! (Bruño, Comunicación 2, 2013: 77)

La contaminación ambiental es un tema recurrente en los libros de texto, como se muestra en (42). Para crear conciencia se recurre a un conjunto de recursos retóricos y estrategias. El uso de la primera persona, la interrogación y los signos de admiración configuran el acto ilocutivo que apela al lector. En la relación causal del enunciado, se atribuye la responsabilidad al “hombre”.

Además, a diferencia de otras editoriales, Bruño incluye temas controvertidos o relacionados con los problemas sociales o políticos mediante textos reales. Esto es raro ver en otras editoriales, ya que normalmente no se presentan estos temas ni en formatos originales. Por ejemplo, se reproducen editoriales de diarios nacionales, como: “El Estado acata, no ataca” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 14) o “No más Fuente Ovejuna, el Estado tiene que intervenir” (Bruño, Comunicación 4, 2013: 15). El primer titular proviene del diario *La República* y el segundo, de *El Comercio*; ambos textos son reproducciones originales.

4 | Opinión

La República

Director: Gustavo Mohme Seminario
 Subdirector: Carlos Castro Cruzado
 Subdirector: @egh.pe

Director Fundador: Gustavo Mohme Llona

EDITORIAL

EL ESTADO ACATA, NO ATACA

Ejemplar conducta del Perú frente a la justicia internacional

a justicia internacional que el Perú integra y constituye soberanamente ordenó al Estado peruano a través de la Corte Interamericana de Derechos Humanos anular el fallo de la sala penal presidida por el vocal Javier Villa Stein en los asesinatos de Barrios Altos, El Santa y Pedro Yauri. La Corte ha dispuesto emitir un nuevo veredicto que reconozca a las víctimas y sancione a los responsables de los delitos de lesa humanidad cometidos por el Grupo Colina dando un plazo que vence el 20 de enero del 2013 para adoptar las medidas que corrijan la situación generada por el fallo de la cuestionada sala.

Opinión | EL COMERCIO martes 14 de marzo de 2012

EDITORIAL

Según la Constitución, solo el juez y la policía pueden efectuar una detención, pero esto es letra muerta para muchos

No más Fuente Ovejuna, el Estado tiene que intervenir

En las últimas semanas se han producido varios hechos en que grupos de ciudadanos agredidos han reaccionado violentamente para castigar a sus agresores, llegando incluso al asesinato. (...)

¿Qué está sucediendo? ¿Por qué parece que estamos volviendo a épocas de barbarie y de la ley del Talión? ¿Qué podemos hacer para recuperar estándares mínimos de decencia y de respeto por la ley y la justicia? (...)

Según una reciente encuesta de la Universidad de Lima, el 95 % de limeños y chalacos confía poco o nada en la justicia. Y cuando se pregunta a los entrevistados, cuál es su posición sobre la gente que hace justicia por su propia mano, es revelador que el 32 % manifieste estar de acuerdo y que el 15 % no responda a favor ni en contra. Todo esto es muy serio. Según la Constitución, solo el juez y la policía pueden efectuar una detención, pero esto es letra muerta para muchos, lo que exige una respuesta urgente y firme de las autoridades para devolver las cosas a su cauce normal. (...)

Algo está fallando aquí, que debe poner en alerta a todas nuestras autoridades para devolver al Estado su razón de ser, con autoridad, orden y racionalidad. Hay que rechazar el fantasma de llave, pues nadie puede tomar la justicia por su mano. Y así como las autoridades deben ser auto-criticas para reconocer sus errores y repararlos, los ciudadanos tienen que entender que no podemos volver al “ojo por ojo, diente por diente”, en que cada cual actúa según su mejor parecer.



Extraído de *El Comercio*, domingo, 1 de marzo de 2009. Pág. 4

La selección e intención de incluir estos textos no solo obedece a criterios pedagógicos, sino a las concepciones de los autores. En el primer enunciado, la agencia es el “Estado” y los verbos son acciones que realiza el “agente”. El enunciado hace referencia a la actuación del Estado: acató una orden de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En el segundo enunciado, aunque con una postura distinta, se reclama la “presencia” del Estado a través de una metáfora. La presuposición del enunciado es que hubo un acto similar al de “Fuente Ovejuna”, obra de Lope de Vega que narra el asesinato colectivo del comendador por los actos abusivos de este. De esta forma, aunque las dos editoriales no convergen en las posturas o ideologías, en ambos se tratan problemas sociales o políticos.

Finalmente, debemos recordar que solo una concepción ingenua puede confundir la selección de los textos de lectura como una actividad ‘literal’, ‘neutral’ o ‘verídica’. Al contrario, debe tenerse en cuenta que: 1) el autor selecciona un fragmento o un texto que le parece relevante, lo cual, obviamente, nunca es objetivo o neutro; 2) el contenido es importante porque genera efectos en un conjunto de lectores en formación.

El análisis muestra que los textos transmiten conocimientos y valores particulares. Las lecturas son materiales potentes para difundir ideologías y concepciones del mundo. Además, los textos son productos culturales de su tiempo. Es decir, no son productos que surjan en medio de la nada, sino que están situados en un lugar y momento determinados de la historia y, en consecuencia, están influenciados por el contexto social, político e histórico.

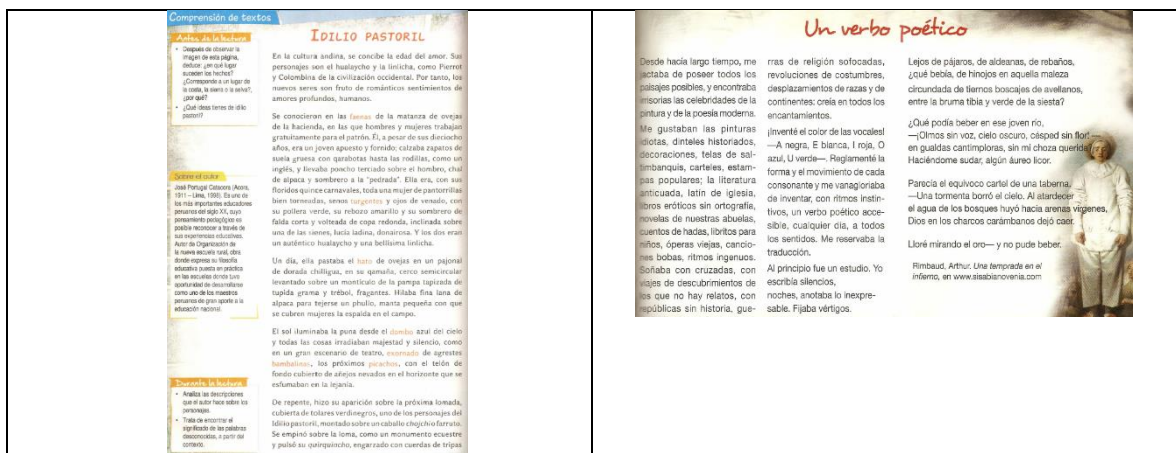
6.3. Multimodalidad en los textos de lectura

La multimodalidad es un concepto amplio que involucra a la selección de modos con que se presenta el discurso. Los textos de lectura no están compuestos solo de letras uniformes, sino que la tipografía (familia de letras, tamaño, color, etc.) juega un papel relevante. También se

pueden usar iconos diversos y otras formas de significación (diseño y maquetación de la página, colores, etc.). Además, los textos están acompañados de imágenes y gráficos que, en conjunto, configuran modos distintos de presentar la información, de acuerdo con la naturaleza de cada texto. La lectura es una actividad humana compleja y, si el lector atiende todas estas particularidades, es aún más compleja no solo por el procesamiento cognitivo, sino por el uso que pueda tener en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la gente.

La multimodalidad normalmente está vinculada con la lectura en pantalla, principalmente la web. Sin embargo, también está presente en los textos en papel, manuscritos e impresos. Revisaremos algunos aspectos de forma (recursos textuales) que presentan los textos de lectura, como la imagen, marcas tipográficas u otros indicios de presentación de los modos discursivos.

En los manuales del Minedu, los textos de lectura se presentan a todo color. Generalmente, el título del texto está en color rojo y el contenido en negro. Todos los textos de lectura se presentan con fondos tenues de diversos colores. La mayor parte de estos están dispuestos en una columna; sin embargo, hay otros que se disponen en dos columnas.



Casi todos los textos de lectura están acompañados de una imagen, sobre todo, en los dos primeros grados. Sin embargo, en tercero, cuarto y quinto grados hay textos de lectura que no presentan imágenes. Estas imágenes, en su mayoría, complementan el significado del texto o representan una parte de este. En los textos de lectura literarios, generalmente, se presentan dibujos del personaje principal o de los personajes principales y, con menor frecuencia, los escenarios, paisajes o hechos narrados. En los textos de lectura no literarios se incluyen fotografías relacionadas con la lectura. A diferencia de los demás grados, en tercero también se incluye la fotografía del autor de la obra literaria.

Respecto de los formatos textuales, casi la totalidad de estos son continuos. La presencia de los textos discontinuos no supera el 5% del total. También es notoria la ausencia de textos múltiples. Esto a pesar de su importancia en el desarrollo de las habilidades lectoras (Brit y Rouet, 2012; Rouet y Brit, 2014).

Los libros de texto del Minedu utilizan también marcas multimodales como el subrayado de palabras o frases, un título llamativo de color rojo, el juego de contraste de color con el fondo, etc. El subrayado se usa con fines didácticos, ya que los textos originales no poseen estas marcas. En cuarto y quinto grados, además, se usan numerosas marcas en negrita dentro de los textos de lectura. Ello se utiliza para resaltar la relevancia de la idea en relación con otras partes del texto.

Respecto del uso social de los textos, estos en su mayoría, al ser literario, están vinculados con el uso recreativo. Sin embargo, estos se plantean como elementos aislados, desconectados unos de otros (carencia de intertextualidad) y, a menudo, son solo fragmentos seleccionados según criterios de los autores. Además, no se contextualizan los textos. Por ejemplo, se presenta la editorial de un periódico, pero no se sabe a qué periódico pertenece. En algunos casos, si bien se presenta una breve información de contexto, esta es limitada e insuficiente. En los textos literarios, se incluye una información breve del autor. En otros casos, no se sabe si es parte de una obra mayor, en qué contexto fue escrito, con qué textos se relaciona, etc.

Hay un conjunto de textos que son adaptaciones. Estos se presentan como textos auténticos pero no reales, es decir, no se presentan en su formato original. En los manuales del Minedu, por ejemplo, en los cinco grados analizados, solo se observó un texto en formato real (afiche). En general, son muy pocos los textos que se presentan de la forma como circulan en la sociedad o en las relaciones sociales, por ejemplo: catálogo digital, la carta, editorial, memorial o acta.

En los libros de texto de las editoriales privadas la situación se presenta de manera similar. En Santillana, la tipografía de los títulos se maneja de manera flexible. Se utiliza diferentes tipos de fuentes y colores, según el contraste del color de fondo. Además, casi todas las lecturas están dispuestas en dos columnas.

El formato textual predominante en Santillana, Norma y Bruño es el continuo. Hay muy poca presencia de textos de formato discontinuo. Por ejemplo, en Santillana solo se encontraron dos textos de lectura de formato múltiple dentro de los cinco grados de educación secundaria.

En Santillana, los textos de lectura contienen imágenes, subrayados y uso de las negritas. Todos los textos de lectura literaria están acompañados con uno o dos dibujos (colores), generalmente, de los personajes principales. En cambio, los textos de lectura no literarios contienen fotografías de personajes mencionados en los textos o paisajes relacionados con estos. Como parte de la información de contexto, también se presenta la fotografía del autor del texto literario. Además, la mayor parte de los textos de lectura en esta editorial presentan el subrayado de las palabras “desconocidas”, posiblemente para que el alumno busque el significado en el diccionario o lo deduzca a partir del contexto. El uso de la negrita no es frecuente, pero en cuarto y quinto grados de secundaria sí llega a utilizarse para resaltar las ideas “importantes”.

A diferencia de los manuales del Minedu, los de Santillana sí presentan información de contexto de los textos de lectura. Se ha identificado tres formas de contextualizar. Estas no se usan simultáneamente sino de forma separada: 1) se introduce un pequeño párrafo bajo el título de “Conocemos la obra”, en el que se explica de qué trata la obra; 2) se presenta información breve sobre el autor, sobre todo en textos literarios, y 3) se aportan datos sobre el soporte del que fue extraído el texto, es decir, se presenta información resumida sobre la naturaleza de la revista, periódico o página web de los que se extrajo esta lectura. Ello permite ubicarse mejor al lector para una comprensión más completa.

Los elementos multimodales están compuestos por las imágenes y fotografías que complementan o reproducen alguna parte del texto. Además, hay marcas que aparecen sobre las palabras “desconocidas” utilizando el color rojo en el interior de los textos.

Los textos no se presentan en su diseño real. Tampoco se presenta la descripción del contexto del texto que ayudaría a mejorar la comprensión. En cambio, sí se presenta un glosario en un cuadro pequeño que precisa el significado de las palabras poco frecuentes. En algunas ocasiones, también se presenta un recuadro con datos breves del autor.

De manera similar en Bruño, los textos de lectura están acompañados con imágenes (dibujos y fotografías). Asimismo, hay algunas marcas visibles de palabras “desconocidas”, las que colocan en negrita.

A diferencia de los otros manuales, Bruño presenta textos auténticos y en algunos casos reales, principalmente portadas y artículos de periódicos. Además, los textos de lectura contienen datos del autor y la obra más extensos que en los otros manuales.

6.4. Tipos de comprensión en los libros de texto

Como se explica en la sección 4.3, existen diversas clasificaciones de formas o “niveles” de comprensión. La mayoría de los autores distinguen entre 4 y 6 niveles de comprensión (Barrett, 1972; Van Dijk y Kintsch, 1983; Allende y Condemarín, 1988; Moreno, 2011; Day y Park, 2005); sin embargo, en los libros de texto analizados se reducen básicamente a tres, aunque con diferentes denominaciones: literal, inferencial y crítico.

Clasificar las preguntas en “niveles” trae consigo un primer problema: el de establecer jerarquías. Se establecen los “niveles” bajo el supuesto de que el primer nivel es el literal y es el menos complejo. Las preguntas de este nivel son fáciles de responder. El segundo es el inferencial y, se supone, más complejo que el literal porque demanda un mayor esfuerzo cognitivo. Finalmente, el “nivel” crítico se considera el más complejo en relación a los dos primeros porque requiere que el lector haya comprendido lo literal y lo inferencial para llegar a lo crítico.

Sin embargo, en las diferentes evaluaciones estandarizadas, por ejemplo, en PISA 2009, la pregunta más difícil resultó una pregunta de recuperación de información explícita; es decir, una de comprensión literal puede resultar más compleja que una inferencial o una crítica; o

al revés, una pregunta de comprensión crítica puede ser más fácil que una literal; por tanto, no es posible establecer jerarquías ni niveles en función de lo literal o inferencial.

Además, un nivel no es prerequisite de otro; es decir, no es obligatorio realizar una comprensión inferencial para alcanzar la comprensión crítica. Esta forma de comprensión puede lograrse sobre la base de la literal. Adicionalmente, los límites entre un “nivel y otro” son difusos; por ello existe mucha confusión cuando se clasifican las preguntas en los diferentes manuales. Como veremos más adelante, hay preguntas inferenciales que se clasifican dentro del “nivel” crítico, o literales que se consideran dentro del inferencial. Por todo ello, en el presente estudio nos reservamos a utilizar “formas de comprensión” en vez de “niveles”.

En los manuales del Minedu, las preguntas se clasifican en tres “niveles” de comprensión: literal, inferencial y crítico. Incluso cada nivel se identifica con un color distinto para efectos de diferenciarse. En este manual, como en los otros, hay errores de clasificación de las preguntas. Por ejemplo, la pregunta “¿Por qué la pareja de la pajarita no quería ayudar al hombre que estaban crucificando?” (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2012: 13), se clasifica dentro del “nivel literal”; sin embargo, para responder esta pregunta se requiere relacionar dos pistas próximas presentes en el texto y a partir de estas realizar una inferencia sencilla. Estas confusiones ocurren a menudo en los libros de texto analizados.

En estos manuales, hay un promedio de 14 preguntas por texto de lectura, cuya variación oscila entre 11 y 17 preguntas por texto, de primero a quinto grados. En los textos literarios que generalmente son fragmentos (sección *Literatura*), se presenta entre 4 y 7 preguntas. En cambio, en los MCL se presenta un promedio de 15 preguntas por texto de lectura, cuya variación oscila entre 11 y 20 preguntas. Como se percibe, la cantidad de preguntas planteadas es excesiva y su resolución puede tomar mayor tiempo que la lectura del texto. Ello, desde la perspectiva de la pedagogía de la lectura, puede producir efectos contraproducentes en el hábito lector; dado que, por un lado, puede ocasionar aburrimiento en los alumnos y, por otro, mermar la capacidad de comprensión de los textos. Además, ocasionaría que se aleje la lectura como práctica social pues en la vida cotidiana no leemos para responder un conjunto de preguntas.

En los libros de texto del Minedu se clasifican las preguntas en “nivel literal”, “nivel inferencial” y “nivel crítico”. La siguiente tabla presenta el número de preguntas de comprensión según esta clasificación, por grado de estudios.

Tabla 12. Número de preguntas en los manuales del Minedu

Grado	Nivel							
	Literal		Inferencial		Crítico		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	106	32%	128	39%	94	29%	328	100%
Segundo grado	100	30%	131	39%	102	31%	333	100%
Tercer grado	118	37%	119	37%	84	26%	321	100%
Cuarto grado	73	24%	150	49%	84	27%	307	100%
Quinto grado	67	22%	152	50%	84	28%	303	100%
TOTAL	464	29%	680	43%	448	28%	1592	100%

En la tabla 12, se muestra que la mayoría de las preguntas planteadas son inferenciales. Estas en global ascienden a 43%, mientras que las preguntas literales y críticas tienen porcentajes similares que alcanzan a 29% y 28%, respectivamente. Ello indica que se dio mayor importancia a la comprensión inferencial y concuerda con las teorías cognitivas de la comprensión que aseguran que lo central es la construcción del significado a través de las inferencias. Además, se percibe que el comportamiento de esta distribución de las preguntas es similar en todos los grados, excepto en quinto, ya que las preguntas literales son notoriamente menores (22%) que las otras formas de comprensión.

Además, la tabla muestra que en todos los grados el número total de preguntas formuladas son similares y oscilan entre 305 y 331 en los cinco grados. Sumados haría un total de 1593 preguntas que tendría que resolver un alumno en su trayectoria escolar de la secundaria si se propone a resolver todas las preguntas.

Cabe aclarar que la clasificación está basada en las realizadas por los autores de los libros de textos, pues no se ha corregido. Hay preguntas de tipo inferencial clasificadas como literales o críticas como inferenciales, problemas que se presentan en una parte de las preguntas.

Por su parte, en Santillana hay un aproximado de 14 preguntas en promedio, por texto de lectura, cuya variación oscila entre 9 y 22 preguntas. En cambio, en los textos literarios se presenta un promedio de 5 preguntas por fragmento literario, cuya variación oscila entre 4 y 8 preguntas. La distribución del número de preguntas es similar a los libros de texto del Minedu. Una explicación posible de ello es que ambos manuales son editados por Santillana, excepto el de tercer grado. Aunque los destinatarios son distintos.

En estos manuales, las preguntas se clasifican en “Comprendemos” que corresponde a preguntas de tipo literal; “Interpretamos” a preguntas de tipo inferencial, y “Valoramos” a la comprensión crítica. La clasificación en estas tres categorías se presenta en la tabla 13.

Tabla 13. Número de preguntas en los manuales de Santillana

Grado	Nivel							
	Literal		Inferencial		Crítico		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	109	33%	122	37%	102	31%	333	100%
Segundo grado	134	37%	104	29%	124	34%	362	100%
Tercer grado	103	28%	163	44%	101	28%	367	100%
Cuarto grado	136	36%	154	41%	90	24%	380	100%
Quinto grado	100	31%	126	39%	94	29%	320	100%
TOTAL	582	33%	669	38%	511	29%	1762	100%

En la tabla 13, se muestra que la mayor cantidad de preguntas son inferenciales que suma el 38%. De manera general, se observa que las preguntas están distribuidas de manera equilibrada entre las tres formas de comprensión.

En segundo grado, las preguntas literales tienen el mayor porcentaje (37%). Además, se observa que el número de preguntas de “Interpretación” (inferenciales) es menor que el número de literales y críticas. Asimismo, se evidencia que en cuarto grado hay una mayor cantidad de preguntas en relación a otros grados. Cabe anotar que la cantidad total de preguntas formuladas es mayor que en los manuales del Minedu. De ellas, las preguntas críticas ocupan el 29% del total.

Por su parte, en la editorial Norma las preguntas se clasifican en tres “niveles”: “Nivel literal”, “Nivel inferencial” y “Nivel de reflexión”. Cada nivel se distingue con un color. En cambio, en los fragmentos literarios, las preguntas se clasifican en: “Literales”, “De interpretación” y “Críticas”. Esta última se enfatiza, sobre todo, en los tres últimos grados.

En los Cuaderno de trabajo de esta editorial se formulan un promedio de 18 preguntas por texto. Hay textos en los que plantean hasta 25 preguntas. En los textos literarios se formulan un promedio de 10 preguntas. A esto se suman las preguntas formuladas en los libros de texto que generalmente son entre 2 y 4, por texto de lectura.

La clasificación de estas preguntas de manera general se presenta en la tabla 14. Cabe mencionar que se han respetado las clasificaciones realizadas por los autores, a pesar de que algunas preguntas no siempre corresponden al tipo de comprensión que se considera en el Cuaderno de Trabajo.

Tabla 14. Número de preguntas en los manuales de Norma

Grado	Nivel							
	Literal		Inferencial		Crítico		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	76	37%	74	36%	56	27%	206	100%
Segundo grado	58	27%	89	42%	64	30%	211	100%
Tercer grado	140	22%	315	49%	191	30%	646	100%
Cuarto grado	232	31%	299	41%	206	28%	737	100%
Quinto grado	289	32%	375	42%	233	26%	897	100%
TOTAL	795	29%	1152	43%	750	28%	2697	100%

En la tabla 14, se muestra que la mayor cantidad de preguntas formuladas en los cinco grados corresponde a la comprensión inferencial (43%); mientras que las de comprensión literal y crítica se distribuyen en 29% y 28%, respectivamente. Sin embargo, la distribución entre los diferentes grados difiere de uno a otro. Por ejemplo, en segundo y tercer grados las preguntas críticas tienen mayor porcentaje que las literales; sin embargo, en cuarto y quinto grados, estas tienen porcentajes menores en relación con otros tipos de comprensión.

Además, respecto de la cantidad de preguntas, en Norma es mucho mayor que en los libros de texto de Minedu y Santillana. Entre los cinco grados se alcanza a 2697 preguntas. Además, se observa que en tercero, cuarto y quinto grados la cantidad de preguntas se duplica en relación con los dos primeros grados. Esto ocurre porque a partir de tercer grado, se incorporan textos literarios (fragmentos) que incrementan considerablemente el número de textos y preguntas. Incluso en quinto grado se llega a formular 897 preguntas que el alumno debe resolver en un año académico. A esto se deben añadir las preguntas antes y después de la lectura que se plantean en los libros de texto. Ello pedagógicamente puede tener repercusiones negativas en el hábito lector de los escolares. Cuestión aparte, son los fragmentos, que al ser textos “castrados” no permiten la comprensión global del texto. Ello, aparentemente, con el intento de abarcar la mayor cantidad de obras literarias de todas las épocas.

Por su parte, en el libro de texto de Bruño, se proponen textos de lectura en cada unidad. Estos están acompañados con dos o tres actividades “Después de la lectura”, y luego remite a la “Actividad de aplicación” en el Cuaderno de actividades. Por ejemplo, actividades como “Elabora un esquema acompañado de imágenes, con las acciones más importantes del relato” (Comunicación 1, Bruño, 2013: 47) o “Conversa sobre la importancia de respetar, tolerar y valorar las diferencias” (Comunicación 1, Bruño, 2013: 143).

En los libros de texto de Bruño, las preguntas no están clasificadas en literal, inferencial o crítica, pero sí en los Cuadernos de Actividades: “Nivel literal, Nivel Inferencial y Nivel Crítico-Valorativo”. En estos manuales, la nomenclatura de clasificación varía. Por ejemplo, en quinto grado aparece como: “Nivel literal”, “Lo interpreto” y “Lo valoro”; en cambio, en otros grados, como “Literal o explícito”, “Intencional o implícito” y “Complementario o cultural”. Esta última clasificación, por ejemplo, es confusa a nivel conceptual y se distancia de la clasificación asumida en el currículo oficial del Ministerio de Educación.

En Bruño, se formula un promedio de 15 preguntas⁵ por texto. Estas varían entre 7 y 20 preguntas por texto de lectura. A esto se suma un promedio de 7 preguntas planteadas en la sección *Literatura*.

En la tabla 15, se presenta la distribución de las preguntas planteadas en los Cuadernos de actividades.

⁵ En el libro de texto, como en el Cuaderno de actividades, se han diferenciado y excluido las preguntas de aprendizaje de teoría literaria o lingüística, como épocas literarias (Ej. ¿Qué entendemos por Renacimiento?, reconocer figuras literarias, etc.), dado que no son preguntas de comprensión textual.

Tabla 15. Número de preguntas en los manuales de Bruño

Grado	Nivel							
	Nivel Literal		Inferencial Lo interpreto		Crítico-Valorativo - Lo valoro		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	87	37%	85	36%	63	27%	235	100%
Segundo grado	106	39%	105	38%	63	23%	274	100%
Tercer grado	107	45%	89	38%	40	17%	236	100%
Cuarto grado	76	34%	99	45%	47	21%	222	100%
Quinto grado	118	47%	95	38%	37	15%	250	100%
TOTAL	494	41%	473	39%	250	21%	1217	100%

La tabla 15 muestra un relativo equilibrio entre las diferentes formas de comprensión que se evalúa a través de las preguntas. Sin embargo, hay una leve tendencia cuantitativa. La mayor cantidad de preguntas está concentrada en la recuperación de información literal o explícita que alcanza al 41%. Sigue el nivel inferencial (39%) y la lectura crítica con un porcentaje menor (21%). Excepto en cuarto grado, en el que el mayor porcentaje (45%) corresponde a la lectura inferencial. Esto puede explicarse porque los autores que aparecen en el crédito de este grado son distintos. De forma general, esto difiere del resto de manuales analizados ya que tenían mayor concentración de preguntas inferenciales.

La tabla 15 muestra también que en el quinto grado hay una menor cantidad de preguntas de comprensión crítica (15%). Al parecer, en la concepción de los elaboradores del manual, está implícita la idea de que en quinto grado de secundaria la importancia de este tipo de lectura es menor.

Si un alumno se propone resolver todas las preguntas en este manual, respondería un promedio de 245 preguntas por grado. Esto es casi la mitad de las preguntas, en comparación con las de Norma que alcanza un promedio de 547 preguntas por grado. En cambio, Santillana plantea un promedio de 349 preguntas por grado y en los manuales del Minedu, 319 preguntas por grado.

Visto los resultados hasta ahora, uno de los aspectos que llama la atención desde la pedagogía de la lectura es la excesiva cantidad de preguntas por texto de lectura. En los libros de texto analizados hasta ahora, se formulan hasta 20 o 25 preguntas como máximo por texto de lectura. Por ejemplo, entre los seis MCL suman 1590 preguntas que durante el periodo de la educación secundaria tendría que resolver el estudiante.

A partir de la cantidad de preguntas formuladas por texto de lectura, se puede inferir la concepción de los autores. *La lectura se concibe como un acto cognitivo de enfrentarse al texto previamente seleccionado y responder a un conjunto de preguntas en las que se busca que el estudiante responda “correctamente”.*

Además, se percibe que en los manuales analizados existe una clasificación similar a la planteada en el currículo oficial peruano. Se distingue tres formas de comprensión: literal, inferencial y crítica. En algunos manuales se señala explícitamente como “niveles” de comprensión. Pareciera que hay cierto acuerdo entre las diferentes editoriales que al menos

los estudiantes respondan estas formas de comprensión. A diferencia de una investigación anterior con los libros de texto publicados entre el 2007 y 2009, el número de las preguntas literales ha disminuido y se ha incrementado las inferenciales y críticas (Zárate, 2010). Esto evidencia que, en estas últimas ediciones de los manuales, los autores han priorizado la comprensión inferencial como una forma básica de construcción del significado. Este cambio se produjo en todos los manuales analizados, ya que el mayor porcentaje de preguntas son de tipo inferencial. Esto es concordante con la teoría cognitiva de la lectura.

Otro aspecto que se evidencia a partir del análisis de la clasificación de las preguntas, es la confusión entre lo literal e inferencial y lo inferencial con lo crítico. Esto es normal, en cuanto las fronteras entre estos tres tipos son difusas. Además, es cuestionable, como ya se dijo, catalogar de “niveles” a procesos de comprensión que no siempre son lineales sino recursivos.

6.5. Usos pedagógicos de las preguntas de comprensión crítica

A partir de esta sección nos concentramos en analizar las preguntas de comprensión crítica. Los autores de los manuales prefieren formular preguntas de respuesta construida (preguntas abiertas) en la lectura crítica. Esto es general en todos los manuales analizados. De hecho, parece más funcional evaluar este tipo de lectura con preguntas abiertas. Ello permite al alumno reflexionar, valorar y evaluar el contenido, la forma o el contexto del discurso.

6.5.1. Tipología de las preguntas críticas en los libros de texto según criterios pedagógicos

Por lo revisado en el marco teórico, al menos hay tres concepciones de lectura crítica (OSDE, 2006; Cervetti y otros, 2001; Luke, 2000; Cassany y Castellà, 2010; Zárate, 2010). La primera es una visión tradicional y conservadora, basada en los cánones del lector como juez o como evaluador de criterios morales. Generalmente, centrada en contenidos éticos o moralizadores. Una segunda visión concordante con la concepción cognitiva que es la predominante. La tercera visión se alinea con la literacidad crítica, como un enfoque sociocrítico de la lectura.

Para clasificar y distinguir las preguntas que corresponden a la literacidad crítica, se tomarán en cuenta que:

- no hay una única interpretación de los discursos (o de las preguntas),
- que cada interlocutor —el autor y los diferentes lectores— las interpreta de un modo diferente, y
- que cualquier interpretación individual está situada sociohistóricamente y es, por lo tanto, parcial, o lo que es lo mismo, relativa.

Además, como señalan Cassany y Castellà (2010) el lector o el oyente crítico busca una visión global de *“lo que yo entiendo”* + *“lo que creo que el autor quiere decir y quiere*

conseguir de mi” + “*lo que otros lectores van a entender y cómo van a reaccionar*”, para lograr una representación más ajustada de los efectos que un texto pueda causar en una comunidad, para poder posicionarse respecto a él –y para poder actuar políticamente si así lo considera.

En las siguientes tablas, se verifica la distribución del tipo de lectura crítica en los manuales analizados. En la tabla 16, se inicia el análisis con las preguntas críticas de los manuales del Ministerio de Educación.

En el análisis, se ha identificado una cantidad de preguntas que fueron clasificadas como críticas, pero que en realidad no corresponden a esta categoría, dado que en algunos casos son preguntas de localización de información literal y en otros de inferencia. Incluso hay preguntas relacionadas con la producción de textos, como “¿Qué otro final propondría para esta historieta? Comenta” (Minedu-Santillana, 2012, Comunicación 1: 198).

Como se explicó en la sección de Metodología, estas preguntas fueron excluidas en la depuración de datos. Sin embargo, en algunos casos, la categorización de algunas de estas preguntas es difícil porque se encuentra en el límite entre lo inferencial y lo crítico. En este punto, se analiza la predominancia de la capacidad en cada pregunta. Esto es normal, dado que no hay un límite categórico entre una y otra forma de lectura, sino que existe un contínuum. Entre los cinco grados, el 5% del total de preguntas clasificadas como críticas no corresponde a esta categoría (ver tabla 16). Cabe destacar que el número varía entre un grado y otro. Por ejemplo, en tercer grado todas las preguntas están bien clasificadas según las categorías establecidas. Ello se explicaría porque posiblemente los autores hayan tenido mayor cuidado a diferencia de otros grados.

Tabla 16. Distribución de preguntas críticas en los libros de texto del Minedu

Grado	Lectura crítica									
	No críticas		Críticas tradicionales		Críticas con énfasis cognitivo		Literacidad crítica		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	6	6%	12	12,8%	76	80,9%	0	0,0%	94	100%
Segundo grado	3	3%	4	3,9%	90	88,2%	5	4,9%	102	100%
Tercer grado	0	0%	20	23,8%	60	71,4%	4	4,8%	84	100%
Cuarto grado	3	4%	4	4,8%	69	82,1%	8	9,5%	84	100%
Quinto grado	10	12%	4	4,8%	67	79,8%	3	3,6%	84	100%
TOTAL	22	5%	44	9,8%	362	80,8%	20	4,5%	448	100%

Como se observa en la tabla 16, hay una alta predominancia de las preguntas críticas con énfasis cognitivo, que alcanzan cerca del 81% del total. Esto es explicable dado que, tanto la teoría de la lectura como los enfoques de lectura que predominan en el Perú, están contruidos sobre la base psicolingüística que reconoce la lectura crítica como el “nivel” más alto y complejo de la lectura. Además, puesto que se concibe con los niveles más altos de pensamiento, la lectura crítica se confunde con el pensamiento crítico. La distribución en los diferentes grados de este tipo de lectura, en estos manuales, es similar, aunque en tercer grado la tendencia es un poco menor (71,4%).

Por su parte, la cantidad de preguntas críticas “tradicionales” asciende, de manera global, a casi el 10% del total, entre los cinco grados. Sin embargo, es notorio que en el tercer grado la cantidad es mucho mayor y llega al 23,8%. Ello se explica porque este manual tiene autores distintos, pues la licitación de este grado fue ganada por Bruño. Por tanto, al parecer, diferentes autores, incluso bajo las reglas y condiciones del Ministerio de Educación, elaboran preguntas y tareas de lectura desde diferentes concepciones de la lectura crítica. Las preguntas desde este enfoque están referidas principalmente a la actitud de los personajes, a juzgar valores positivos o negativos (*¿Consideras que Pitusa es una hija respetuosa?, ¿por qué?* (Minedu-Santillana, 2012, Comunicación 1: 228), *¿Qué opinan del comportamiento de la hija mayor?* (Minedu-Santillana, 2012, Comunicación 2: 35)), y a buscar la enseñanza de los cuentos.

Finalmente, en la tabla 16 se muestra una baja presencia de preguntas vinculadas con la socioliteracidad o literacidad crítica. Este tipo de preguntas apenas alcanza a un 4,5%. Por ejemplo, en el primer grado no hay ninguna pregunta de este tipo y en el resto de los grados, la cantidad de preguntas de este tipo es muy baja. Esto es explicable porque aún no se ha consolidado este enfoque de lectura crítica en la educación en el Perú y este hecho muestra que su introducción es aún incipiente. Pareciera que incluso los autores no son tan consientes de haber incluido estas formas de preguntas.

Tabla 17. Distribución de preguntas críticas en los Módulos de Comprensión Lectora del Minedu

Grado	Lectura crítica									
	No críticas		Crítica tradicionales		Críticas énfasis cognitivo		Literacidad crítica		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
MCL 1	5	10%	4	8%	38	79%	1	2%	48	100%
MCL 2	6	10%	5	8%	42	71%	6	10%	59	100%
MCL 3	13	19%	3	4%	49	71%	4	6%	69	100%
MCL 4	6	13%	2	4%	36	80%	1	2%	45	100%
MCL 5	10	18%	5	9%	39	70%	2	4%	56	100%
MCL 6	15	25%	1	2%	41	67%	4	7%	61	100%
TOTAL	55	16%	20	6%	245	72%	18	5%	338	100%

En este manual, el porcentaje promedio de preguntas que no son críticas, clasificadas como tales en los manuales, alcanza el 16%, como se muestra en la tabla 17. El caso más notorio se manifiesta en el MCL 6, en el que alcanza al 25%; es decir, a la cuarta parte del total de preguntas planteadas.

Además, se muestra que el número de preguntas de lectura crítica “tradicional” es mínimo, pues alcanza el 6% del total (ver tabla 17). Asimismo, las preguntas de literacidad crítica tienen un porcentaje similar, ya que apenas alcanzan el 5% del total. El bajo porcentaje puede ser explicado, de forma hipotética, por el desconocimiento de los autores sobre la literacidad crítica o por cuestiones de enfoque de la editorial y de los autores del manual. De modo similar, en otros países, con excepción de Australia, las preguntas de literacidad no son formuladas con frecuencia, muchas veces, por la orientación ideológica del gobierno de turno, sobre todo, cuando los libros de texto son del Estado.

En los MCL se muestra una alta predominancia de las preguntas de lectura crítica con base cognitiva. En promedio alcanza el 72%; es decir, poco más de las dos terceras partes del total de preguntas formuladas. Ello concuerda con la pedagogía de la lectura que se sustenta en el enfoque psicolingüístico que considera a la lectura crítica como el nivel más alto y complejo. Este enfoque, en los últimos años, fue ganando terreno entre los docentes del área curricular de Comunicación en el Perú y fueron incorporándose este tipo de preguntas en las diferentes ediciones de los libros de texto. Además, el currículo peruano, respecto de la lectura, se sustenta en este enfoque. Sobre este punto profundizaremos en las siguientes secciones, así como su pertinencia pedagógica.

Tabla 18. Distribución de preguntas críticas en Santillana

Grado	Lectura crítica									
	No críticas		Crítica tradicionales		Crítica énfasis cognitivo		Literacidad crítica		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	9	9%	7	6,9%	84	82,4%	2	2,0%	102	100%
Segundo grado	12	10%	2	1,6%	108	87,1%	2	1,6%	124	100%
Tercer grado	7	7%	3	3,0%	88	87,1%	3	3,0%	101	100%
Cuarto grado	6	7%	7	7,8%	68	75,6%	9	10,0%	90	100%
Quinto grado	12	13%	1	1,1%	75	79,8%	6	6,4%	94	100%
TOTAL	46	9%	20	3,9%	423	82,8%	22	4,3%	511	100%

En la editorial Santillana, en relación con los manuales del Minedu, la tendencia es similar y se acentúa aún más. Las preguntas críticas de énfasis cognitivo suman el 82,8% en promedio entre todos los grados (ver tabla 18), con una distribución similar en los cinco grados de educación secundaria.

Por su parte, las preguntas clasificadas como críticas, pero que no corresponden a esta categoría, suman un promedio del 9%. El mayor porcentaje se manifiesta en el quinto grado de secundaria, que alcanza a un 13%. La mayor parte de estas preguntas son de tipo inferencial y algunas que están en el límite entre una inferencia y una reflexión, pero que predomina la primera. Como se dijo, este tipo de problemas se debe a que los límites entre los procesos de inferencia y reflexión crítica no siempre son claros.

La tabla 18 también muestra que este manual es el que tiene el menor número de preguntas críticas tradicionales (3,9%). Por ejemplo, en el quinto grado apenas se formula una pregunta de este tipo. Esta tendencia con este tipo de preguntas se repetirá en el resto de los manuales, aunque varíe de forma cuantitativa.

Por su parte, el número de preguntas que corresponde a la literacidad crítica es similar a otros manuales. Alcanza el 4,3% del total de preguntas formuladas. En los dos primeros grados es menor (2% y 1,6%) que en los grados superiores (10% y 6,4% en cuarto y quinto grados, respectivamente). Una explicación hipotética de ello podría estar en la creencia, instalada en los autores del libro de texto y en los profesores, que en los primeros años la lectura crítica debe ser poco exigente y en los últimos grados, más exigente.

Tabla 19. Distribución de preguntas críticas en los Cuadernos de trabajo en Norma

Grado	Lectura crítica									
	No críticas		Crítica tradicionales		Críticas énfasis cognitivo		Literacidad crítica		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	5	9%	4	7,1%	46	82,1%	1	1,8%	56	100%
Segundo grado	4	6%	14	21,9%	46	71,9%	0	0,0%	64	100%
Tercer grado	17	9%	13	6,8%	154	80,6%	7	3,7%	191	100%
Cuarto grado	12	6%	4	1,9%	186	90,3%	4	1,9%	206	100%
Quinto grado	71	30%	7	3,0%	151	64,8%	4	1,7%	233	100%
TOTAL	109	15%	42	5,6%	583	77,7%	16	2,1%	750	100%

La distribución de preguntas críticas en la editorial Norma está concentrada en los tres últimos grados de educación secundaria. Es decir, estos tres grados tienen el mayor número de preguntas en comparación con los dos primeros. Como se observa en la tabla 19, las diferencias son significativas.

En Norma, el número de preguntas que no corresponde a la lectura crítica suma, en promedio, el 15% del total (ver tabla 19). Esto se muestra con mayor incidencia en el quinto grado, dado que hay un 30% de preguntas que no son críticas. Ello evidencia que hay una alta probabilidad de confusión al clasificar las preguntas. Por ejemplo, incluso las preguntas de selección múltiple con evidentes rasgos de tipo inferencial fueron clasificadas en la categoría crítica. Con mayor frecuencia se manifiesta en los textos literarios.

En la tabla también se muestra que un promedio de 5,6% de preguntas críticas corresponde a las “tradicionales”. Llama la atención que en segundo grado este tipo de preguntas alcanza a un 21,9%. Este porcentaje es mayor que todos los demás manuales en esta categoría. Estas preguntas se manifiestan principalmente en textos literarios y buscan evaluar actitudes morales de los personajes, casi siempre, sobre un modelo de sociedad tradicional. Al verificar los créditos del manual, se verificó que los autores son distintos al resto de los manuales. Esto implica que, a pesar del control de la política editorial, los autores imprimen su marca personal e inconscientemente transfieren un modelo de concepción de lectura crítica que tienen en mente, que es la que se plasma finalmente en las preguntas.

Por otra parte, la presencia de preguntas de literacidad crítica es mínima. Apenas alcanza a un 2,1% en promedio en los cinco grados. En segundo grado no se ha logrado identificar ni una pregunta que reúna las características de literacidad crítica.

En cambio, las preguntas críticas con énfasis cognitivo alcanzan a un 77,7% del total. Estas cifras siguen un patrón similar al de los manuales del Minedu y Santillana, aunque la cantidad varía entre los diferentes grados. Por ejemplo, en quinto grado se presenta un 64,8% y en cuarto 90,3%. Estas variaciones posiblemente se deban a que autores diferentes hayan elaborado materiales en diferentes grados y entre ellos no necesariamente comparten las mismas concepciones de lectura a pesar de la política editorial de Norma.

Tabla 20. Distribución de preguntas críticas en los Cuadernos de actividades de Bruño

Grado	Lectura crítica									
	No críticas		Crítica tradicionales		Críticas énfasis cognitivo		Literacidad crítica		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Primer grado	10	16%	15	23,8%	37	58,7%	1	1,6%	63	100%
Segundo grado	6	10%	10	15,9%	46	73,0%	1	1,6%	63	100%
Tercer grado	11	28%	5	12,5%	22	55,0%	2	5,0%	40	100%
Cuarto grado	9	19%	3	6,4%	33	70,2%	2	4,3%	47	100%
Quinto grado	1	3%	4	10,8%	30	81,1%	2	5,4%	37	100%
TOTAL	37	15%	37	14,8%	168	67,2%	8	3,2%	250	100%

En la editorial Bruño, además de las preguntas de comprensión de lectura, hay preguntas de teoría textual o preguntas de comprobación del aprendizaje, las que tuvieron que excluirse del corpus de estudio. En relación a otros manuales, este tiene la menor cantidad de

preguntas. Además, pareciera descender la cantidad de primero a quinto grado de secundaria, ya que en primero hay 63 y en quinto desciende a 37 (ver tabla 20). Pedagógicamente, esta manifestación implica una concepción subyacente sobre la distribución de tareas de lectura o la creencia implícita de que a medida que avanza en la escolaridad el estudiante debe responder menos preguntas críticas.

Las preguntas críticas que tienen mayor presencia en los manuales de Bruño son las de base cognitiva que asciende a un 67,2%. Esto constituye aproximadamente las dos terceras partes del total de preguntas críticas.

En la tabla 20, se muestra también que, en promedio, el 15% de preguntas no corresponde a la lectura crítica. Las cantidades varían entre un grado y otro. Por ejemplo, en quinto grado apenas hay el 3%, pero en tercero, el 28%.

Porcentajes similares se presentan con las preguntas críticas tradicionales, ya que en promedio alcanza a un 14,8%. Las cantidades varían de un grado a otro. Por ejemplo, en primer grado hay 23,8% y en cuarto, el 6,4%. Estas variaciones se deben posiblemente a que los autores formulan preguntas a partir de su conocimiento empírico, sin tomar en cuenta el tipo de comprensión. Además, ello revelaría la carencia de una matriz previa de evaluación de lectura.

En esta editorial, en comparación con otros manuales, la cantidad de preguntas de literacidad crítica es menor (3,2%). Esto podría ser una muestra de que la lectura crítica es aún incipiente en este manual.

En esta sección se ha analizado la distribución cuantitativa de las preguntas críticas. De manera general, tanto en los manuales del Minedu (público) como en los de las editoriales privadas, las cifras son similares. En global, las dos terceras partes aproximadamente de las preguntas críticas tienen base cognitiva.

El análisis reveló también que hay un porcentaje importante de preguntas que no corresponde a la lectura crítica. Varias de estas son inferenciales o literales. Esto puede ser producto del desconocimiento del autor respecto de las características de la pregunta crítica o la complejidad de esta al involucrar más de una habilidad, lo que dificulta la identificación de la predominancia de una habilidad sobre otra. De hecho, hay varias preguntas críticas que requieren de una inferencia previa y otras que se construyen sobre la comprensión literal; no hay una regla de progresión de complejidad.

Otra importante conclusión del análisis cuantitativo es que hay poca presencia de preguntas de literacidad crítica. Esto evidencia el carácter incipiente de este tipo de lectura crítica en los libros de texto. Pueden esbozarse varias hipótesis. Por un lado, la falta de conocimiento teórico y práctico para formular este tipo de preguntas; por otro lado, durante muchos años los libros de texto han evitado tratar temas tabú o temas problemáticos vinculados con lo social, político o cultural. En ningún libro de texto se planteaban preguntas que desafiaran la neutralidad del texto; por el contrario, los textos transcurren con una aparente neutralidad que posee verdades únicas entre sus líneas. Tampoco hay una incursión del análisis crítico del discurso como herramienta de discusión y análisis de los textos. La poca presencia de

este tipo de preguntas hace pensar que hay aún un largo camino por recorrer y que la concepción sociocultural de la lectura crítica aún no germina en los libros de texto peruanos.

6.6. Formulación de las preguntas de comprensión crítica

6.6.1. Características de las preguntas como unidad discursiva

Los textos, así como el conjunto de preguntas, propuestos en los libros de texto y cuadernos de actividades analizados funcionan como una unidad enunciativa y pedagógica. Esta unidad se explica, en los libros de texto, por la interdependencia de ambos elementos; es decir, no hay textos de lectura que se presenten sin preguntas ni estas sin el texto de lectura cuando se trabaja la comprensión.

Esta interdependencia es artificial, ya que no hay una conexión obligatoria entre textos y preguntas. Por ejemplo, los textos de lectura literarios podrían leerse sin la necesidad de formular preguntas para el alumnado, que podría leer de manera más autónoma, por su cuenta. De esta forma, tendría más sentido la utilidad social de la lectura y la construcción del disfrute y del goce estético al lector.

En los libros de texto analizados el tratamiento de la lectura literaria es igual al de los demás tipos de textos. Es decir, los textos literarios son evaluados de la misma forma, con las preguntas. Esto es contradictorio con algunas perspectivas de la lectura literaria, en las que se plantea esta como una experiencia, una práctica y un disfrute (Rosenblatt, 2002 [1938]).

Las preguntas de comprensión crítica son unidades enunciativas que se caracterizan por su independencia entre un enunciado y otro, y de otras unidades mayores del discurso. Además, como unidad pedagógica cumplen funciones diversas en el aprendizaje y la evaluación. En lectura, la pregunta es la aliada perfecta de la evaluación. Es una necesidad pedagógica, dado que una pregunta es un componente importante de la medición en la evaluación de la lectura.

Desde una perspectiva semántica, una pregunta de comprensión de textos es una unidad con sentido que funciona de manera independiente en relación con las otras estructuras discursivas del libro de texto. Y son los elementos pragmáticos que los actualizan en función de un contexto determinado.

A continuación, analizaremos las diversas estructuras que presentan las preguntas de comprensión crítica, así como las funciones cognitivas que cumplen dentro de la pedagogía de la lectura.

6.6.2. Estructura básica y tipología de las preguntas de comprensión crítica

Las preguntas, como un tipo de enunciados interrogativos, pueden tener diversas estructuras y se pueden establecer desde distintos criterios. A partir del corpus de estudio analizamos estas estructuras en los libros de texto y comparamos las diferencias entre las editoriales privadas y las del Minedu con el objetivo de determinar qué presentan en común y qué usos

pedagógicos tienen los enunciados interrogativos. No pretendemos hacer un análisis minucioso de los usos pragmáticos de las preguntas, sino más bien dar cuenta de cómo a partir de un valor básico lingüístico se delimitan los efectos pedagógicos del enunciado.

De manera general, las preguntas críticas en los manuales tienen diversas características. Casi todas están marcadas como una petición de información que es explícita. Además, estas son de respuesta abierta porque requieren que alumno complete la información solicitada mediante una respuesta verbal y escrita. Puede ocurrir que la respuesta no cumpla las expectativas del enunciador ya sea porque no es una respuesta adecuada, o porque el alumno no sabe o no comprendió el texto. Entonces no se completa o no se cierra la función comunicativa.

6.6.2.1. Estructura sintáctica

Sin ningún tipo de ánimo formalizador, nos aproximamos a la estructura más visible de las preguntas: la sintáctica. Las preguntas son un tipo de enunciados interrogativos. Las marcadas, generalmente, están encerradas entre los signos de interrogación. Una pregunta puede o no estar encabezada por la palabra-pregunta (Q), pero siempre tendrá un verbo y un objeto sea directo o indirecto. La estructura en el español es flexible, por ello puede tomar distintos matices. Por el momento, no es nuestro interés profundizar en un análisis sintáctico profundo o en las estructuras subyacentes, sino ver de manera simple el orden de las unidades sintácticas mínimas que configuran las preguntas planteadas en los libros de texto, desde una perspectiva formal. A partir de ello, veremos cómo estas estructuras se relacionan con el criterio pedagógico.

En los libros de texto se manifiestan varias formas sintácticas. Analizaremos algunas formas más frecuentes. Una primera forma básica es la que se muestra en el siguiente ejemplo (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 58; Norma, Comunicación 5: 230).

+ Palabra- pregunta	+ Verbo	+ Objeto
¿Qué [opinión]	te merecen	los mensajes de cada uno de los textos anteriores?
¿Cómo	podrías mejorar	el texto presentado?

Los elementos de esta estructura son los mínimos necesarios para la formular una pregunta. La palabra o frase pregunta Q (*Wh*, en inglés)⁶ constituye el elemento fundamental de la pregunta, el núcleo catalizador de una interrogativa parcial. Luego está la acción que expresan los verbos. En las preguntas, estos tienden a ser epistémicos y, generalmente, constituyen el objeto, sobre el que se pregunta. Estos tres elementos configuran la forma básica de los interrogativos parciales que aparecen en los libros de texto.

Sin embargo, hay otra estructura básica sintáctica no encabezada por una palabra-pregunta Q y que corresponde a las interrogativas totales. A partir de esta se forman otras estructuras

⁶ Estas son pronombres o adverbios interrogativos, como qué, quién, cuál, cuándo, dónde, cuánto y cómo.

más complejas que aparecen en el corpus analizado. A esto ayuda también la flexibilidad del español en el orden de las palabras. Veamos en el siguiente ejemplo (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 65).

Objeto	Verbo	Circunstancial
¿El aviso publicitario analizado	les parece	organizado?

Esta segunda forma básica de enunciado interrogativo tiene una estructura distinta y variable porque empieza con el objeto sobre el cual se pregunta, luego el verbo que sigue siendo epistémico y un complemento adjetival que cumple la función de adverbio. En este caso, el sujeto tácito es el plural de la segunda persona (ustedes, formulado en el dístico *les*). Este tipo de preguntas, a diferencia de la anterior, se puede responder con una afirmación o una negación; por ello es congruente con las interrogativas totales.

Vista desde la perspectiva formal, resulta una primera forma de clasificación entre las interrogativas totales y las parciales. La primera, se puede responder con un *sí* o con un *no* y se basa en el tipo de respuesta esperada; la segunda, se basa en la presencia de la palabra pregunta o al menos un morfema en la frase interrogativa.

También en los libros de texto son frecuentes los enunciados interrogativos con subordinación, como en el ejemplo que se presenta a continuación (Bruño, Comunicación 1, 2013: 139).

Verbo	sub	oración subordinada
¿Piensas	que	hoy en día suceden hechos como el descrito en el cuento?

También es una estructura de una interrogativa total, pero cabe detenerse en su análisis. Esta pregunta no remite estrictamente a responder con un *sí* o con un *no*, sino a reafirmar o negar su pensamiento. Es decir, no bastaría con una respuesta afirmativa o negativa. Su estructura está encabezada por el verbo y un sujeto tácito del singular de segunda persona (*tú*). Luego el subordinante (*que*) que incluye a una oración subordinada con un elemento comparativo que hace que la oración subordinada tenga una forma coordinante, por el elemento comparativo “como”. Es una estructura compleja en la que el núcleo principal del interrogativo descansa en la oración principal y el subordinante cumple la función del objeto de la pregunta.

Los siguientes ejemplos tienen una estructura subordinante, que forman parte de una interrogativa total (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 55) y otra parcial (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 277).

Palabra-pregunta	Verbo	sub	Oración subordinada
¿Estás de acuerdo	que	su habilidad [Aracne] solo era producto de su esfuerzo?	
¿Por qué	creen	que Paz Soldán menciona los días de la semana en su <i>post</i> ?	

Ambas preguntas tienen estructuras con subordinantes. El objeto sobre el que se pregunta en este caso son los subordinantes que actúan como un presupuesto enunciativo. En cambio, la oración principal es la que ejerce rección y la que marca la pregunta. La primera es una interrogativa total, dado que induce a responder afirmativa o negativamente y la segunda una parcial dado que tiene la palabra-pregunta (*por qué*).

En los libros de texto también hay preguntas que, a diferencia de las anteriores, están subordinadas a una cláusula enunciativa precedente (Minedu-Santillana, Comunicación 1: 13).

Enunciado condicional precedente	Verbo	Objeto
Si Maruf se hubiera presentado como un hombre pobre ante los mercaderes	¿habría tenido	el mismo reconocimiento?

En el ejemplo, la pregunta está encabezada con una condicional cuya unidad se complementa con la pregunta. En este caso, la que ejerce rección es el enunciado precedente y la pregunta está subordinada a la primera, tanto que por sí sola la pregunta perdería significado.

A partir de estas dos formas básicas, pueden aparecer otras formas o estructuras sintácticas, ya que la flexibilidad del español permite organizar la construcción oracional de maneras distintas y de acuerdo a la intención de quién formula la pregunta. Esto quiere decir que las formas sintácticas están relacionadas con las variaciones semánticas y pragmáticas de los enunciados.

Hay una tercera forma sintáctica básica de formular preguntas, sin signos de interrogación y con un enunciado imperativo o un acto directivo (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 28).

Verbo	+ Objeto	Sub	Oración subordinada
Opina	sobre el mensaje	que	has mencionado.

En tanto no llevan signos de interrogación, las preguntas no están marcadas. Es un enunciado imperativo que demanda una información (solicita una opinión). Es una modalidad de enunciación utilizada en los libros de texto para preguntar sobre la comprensión crítica. Una forma interrogativa equivalente a esta enunciación podría ser la siguiente: *¿Qué opinas sobre el mensaje que has mencionado?* En este caso la estructura está encabezada por un verbo (*opina*), con un sujeto tácito de segunda persona singular, un objeto sobre el cual se pide la opinión y una oración subordinada, en este caso, a la oración principal.

Por la forma del enunciado sería un acto directivo. Aunque Searle (1975) señala que toda forma de interrogación se sitúa dentro de la categoría de los actos directivos porque el hablante lleva al oyente a hacer algo, esta obligación no es moral o social, sino discursiva que se inscribe en el propio sentido del enunciado.

6.6.2.2. Las preguntas totales y parciales en los libros de texto

En esta sección verificamos de manera global la distinción entre la cantidad de preguntas totales, absolutas o generales y las parciales, relativas o pronominales. Como ya se adelantó, una de las diferencias formales entre ambas formas de interrogación es la sintáctica. Sin embargo, también las diferencias se manifiestan a nivel de estructuras semánticas y generan pedagógicamente demandas cognitivas distintas. Además, hay un grupo numeroso de preguntas que no pertenecen a ninguna de estas categorías, las que incluimos como un tercer tipo. En la tabla 20, se muestran los porcentajes de estas formas de interrogación.

Tabla 21. Número de preguntas parciales y totales

Preguntas	Minedu	%	MCL	%	Santillana	%	Norma	%	Bruño	%
Totales	249	56%	131	39%	218	43%	321	43%	106	42%
Parciales	186	42%	167	49%	283	55%	366	49%	115	46%
Directivas	13	3%	40	12%	10	2%	63	8%	29	12%
TOTAL	448	100%	338	100%	511	100%	750	100%	250	100%

En los libros de texto del Minedu, las preguntas totales tienen mayor porcentaje (56%) que las parciales (42%). En los demás manuales, la mayor cantidad de preguntas son parciales, aunque las diferencias son mínimas. Pareciera que en los manuales del Minedu hay cierta preferencia por las estructuras interrogativas totales; en cambio, los manuales de las editoriales privadas, por las interrogativas parciales.

Pedagógicamente, las interrogaciones totales restringen la respuesta del alumno a dos posibilidades (afirmación y negación). Se interesan por la veracidad del juicio, principalmente, expuesta en el predicado y la justificación en cualquiera de las dos direcciones. Los siguientes ejemplos muestran con mayor detalle estas manifestaciones.

(43) ¿Consideras que la poesía deba idealizar el amor? (Norma, Comunicación 5, 2012: 55)

(44) ¿Crees tú que el libro ocupa el primer lugar entre los factores de la educación pública? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 4, 2013: 137)

La pregunta (43) es una interrogativa total. Esta pregunta tiene dos posibilidades de respuesta. El alumno puede responder afirmativamente “sí considero” o negativamente “no considero así”. Si bien la pregunta no exige una justificación o argumentación, la respuesta debe sustentarse. La demanda cognitiva no reside en la respuesta afirmativa o negativa, sino en la calidad de las argumentaciones. Con solo afirmar o negar, no se expresa la criticidad. De igual forma, la pregunta (44) también es una interrogativa total que restringe la respuesta a dos posibilidades: “sí creo” o “no creo”. Sin embargo, a diferencia de la anterior, esta sí solicita explícitamente una justificación (“¿Por qué?”), la que obliga al alumno a argumentar su respuesta, se supone, con elementos que propone el texto.

Las interrogativas parciales representan casi la mitad de las preguntas críticas. Incluso en el manual de Santillana superan la mitad. Estas preguntas tienen muchas posibilidades de respuesta. Esto le permite, al alumno, explorar varios campos de acción.

(45) ¿Qué opinan de la actitud de los muchachos? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 43)

(46) ¿Cómo ve el narrador a su padre? ¿Por qué es importante mantener una buena relación padre-hijo? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 51)

Las preguntas (45) y (46) corresponden a las interrogativas parciales. Estas generalmente se preguntan por el sujeto o por cualquiera de los demás elementos del enunciado. Por ejemplo, en (45), sabemos que había unos muchachos que expresaban una actitud, pero ignoramos qué piensa el alumno de esa actitud. El enunciador (autor) escoge esta parte del texto con el objeto de que sea valorado por los alumnos. Desde luego, esta elección no es neutral y obedece a ciertos intereses del autor; sin embargo, el enunciado es neutro respecto del foco o palabra pregunta Q.

La pregunta es abierta y tiene varias posibilidades de respuesta, incluye también las posibilidades de aprobación o desaprobación de la actitud. Esta demanda la evaluación de la actitud en el marco de un tipo de sociedad. Como veremos más adelante, esta pregunta en particular tiene un implícito moral que pondrá en juego el alumno al momento de responder la pregunta.

En (46), la pregunta contiene la interrogación Q, “cómo” y “por qué”. Es una pregunta que tiene dos operadores interrogativos que, en realidad, formalmente son dos preguntas. La primera es una pregunta metatextual que no llega a ser crítica porque solo requiere integrar información. La segunda complementa la primera, pero demanda justificar una valoración adelantada por el autor de la pregunta. Ambas son abiertas y tienen varias posibilidades de respuesta.

También hay otras estructuras de preguntas que no convergen plenamente con las interrogativas totales ni parciales. Se encuentran en un intermedio por las características que presentan.

(47) ¿Qué registro te parece más expresivo: el coloquial o el formal? ¿El lenguaje cotidiano merece presencia en el poema? Justifica (Santillana-Hipervínculos 4, 2012: 313).

(48) ¿Se ha utilizado un registro formal o informal? ¿por qué? (Santillana-Hipervínculos 1, 2012: 163)

La pregunta del ejemplo (47) inicia con una palabra-pregunta Q que en apariencia es una interrogativa parcial; sin embargo, la inclusión de la disyunción “o” restringe a dos posibilidades de respuesta. Esta disyunción es excluyente de las posibilidades de respuesta. El alumno debe elegir entre las dos posibilidades (coloquial o formal). Aunque la pregunta no demanda una justificación, sí se requiere de esta para llegar a la criticidad. Además, se añade otra pregunta poco relacionada con la anterior sobre el lenguaje, pero esta es una interrogativa total y demanda una justificación. En este caso, son dos operadores interrogativos distintos que generan una sobrecarga cognitiva en la pregunta. En la pregunta (48) también la disyunción es la que restringe a dos posibilidades de respuesta como en las

interrogativas totales, aunque no exige una respuesta afirmativa o negativa. La pregunta demanda la elección de una de las alternativas.

(49) Comenta con un compañero lo que piensan acerca del lenguaje empleado en ambos textos (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 142)

Preguntas similares a (49) configuran una tercera categoría. Son preguntas directivas que no están marcadas con signos de interrogación pero funcionan como tal. Cuantitativamente, son menores que las interrogativas totales o parciales, oscilan entre 2% en Santillana y 12% en Bruño y MCL. Generalmente, estas se presentan como actos directivos a través del modo imperativo. Por ejemplo, en (49) hay una demanda de información: opinión.

6.6.2.3. ¿Existen las interrogativas directas e indirectas en los libros de texto?

Como se mostró en la tabla 21 y el ejemplo (49), hay preguntas directivas que no están encerradas entre signos de interrogación, pero que cumplen con la petición de información. Preguntas del tipo “Opina sobre el mensaje que has mencionado” (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 28) podrían considerarse como una interrogativa indirecta, porque su correspondencia interrogativa directa sería *¿Qué opinas sobre el mensaje que has mencionado?* Pues bien, este enunciado se interpreta como una petición de información no por la posible incorporación del pronombre interrogativo al cambiar a estilo directo, sino principalmente por la naturaleza léxica del verbo principal “opina” y la modalidad apelativa que confiere a todo el enunciado el modo imperativo. Esto permite sustituir la interrogación indirecta en una directa sin perder el sentido de petición de información.

El ejemplo anterior funciona en la línea de construcción del estilo directo/indirecto. Sin embargo, no todas las interrogativas indirectas pueden caracterizarse como la transposición al discurso indirecto de una interrogativa directa o enunciado interrogativo. Hay varios casos en los que la transposición no funciona. Por ejemplo, las interrogativas indirectas como *No sabía que había un nuevo profesor*. Esta forma indirecta de preguntar no se puede reconstruir, ni es posible cambiar de estilo de enunciación, ya que contiene un dictum (*había un nuevo profesor*) que se presenta como un problema, comentado por el modus (*No sabía*). Existen diversos tipos de preguntas indirectas, que no cabe detallar aquí, que no se corresponden con un estilo directo. En los libros de texto, las preguntas indirectas se caracterizan por ser directivas y pueden funcionar como una interrogativa directa.

(50) Escribe cuál de todos los institutos donde estudio Juan Diego Flores te parece el de mejor nivel y explica el porqué de tu respuesta (Norma, Comunicación 3, 2012: 57)

(51) En un breve ensayo, desarrolla una crítica a la “cultura de la excusa”. Presenta por lo menos, dos argumentos para sustentar tu crítica (Minedu, MCL 6, 2011: 50)

Las preguntas indirectas parciales, como (50) y (51) pueden reconstruirse como interrogativas directas. Son a su vez preguntas directivas. Sin embargo, por lo dicho líneas arriba, no es posible explicar la interrogativa indirecta solo por relación con la interrogativa directa. Las interrogativas indirectas parciales (introducidas por un pronombre) y las indirectas totales (introducidas por *si*) no se oponen entre sí.

Las preguntas (50) y (51) tienen estructuras cerradas, es decir, el alumno está obligado a cumplir. La estructura cerrada impone y de cierto modo, implícitamente, se reconoce la autoridad de quien pregunta. En cambio, la estructura abierta propone la aceptación de algo, es el destinatario que voluntariamente se compromete a llevar a cabo lo que se le pide. Es el destinatario quien asume la responsabilidad de responder.

Además, esta forma de formular preguntas está vinculada con la cortesía. Incluso podría ser considerada intrínsecamente descortés, puesto que no concede ninguna opción de elección al alumno. Es unidireccional.

Estas preguntas son aquellas cuyo centro está en el destinatario. Son enunciados que aluden a la segunda persona y demandan una información. En este sentido, son enunciados interrogativos, además de actos directivos, porque su propia estructura gramatical admite una respuesta. Por ello, en los libros de texto se asienta como pregunta crítica de comprensión.

En los libros de texto, los enunciados directivos pueden manifestarse mediante formas lingüísticas diferentes. Tratemos de analizar qué significado comporta cada una de ellas. En (50), se inicia con un verbo realizativo de orden, “escribe”, pero luego está la palabra-Q (pronombre relativo) “cuál” y todo el resto del enunciado se comporta como una interrogación parcial y asume plenamente el sentido de una pregunta. Asimismo, el enunciado contiguo que demanda justificación está encabezado por el verbo “explica” (orden), más la palabra-Q (“porqué”). En general, el ejemplo (50) evidencia la estructura de una pregunta, con la sola carencia del marcador de los signos de interrogación.

En (51) se inicia el enunciado con una cláusula, luego se plantea el verbo realizativo de orden y un objeto; después complementa con otro enunciado directivo que demanda sustentar al menos con dos argumentos. Aquí la aportación de la estructura interrogativa es mínima; solo se muestra que el emisor expresa su actitud, su deseo, su estado mental de requerimiento de una respuesta. Es decir, demanda información, por tanto, funciona como una pregunta.

Como se ve, la estructura es distinta en cada caso, aunque semántica y pragmáticamente puedan funcionar como preguntas de comprensión. El valor de la “pregunta” es producto de su función pragmática que puede actualizarse a partir de distintos procedimientos, ya sean de naturaleza lingüística o de naturaleza contextual.

6.6.2.4. Preguntas simples y compuestas

Si bien ningún autor advierte esta clasificación, la realizamos sobre la base de la forma y el procedimiento de cómo aparece en los libros de texto la elaboración de estas preguntas. Llamaremos simples a aquellas preguntas que se formulan mediante un solo enunciado interrogativo (cuya estructura admite una oración simple o compuesta); es decir, con un solo operador interrogativo. En ellas se incluyen aquellas que mediante una pregunta o enunciado simple soliciten justificación (¿por qué?). Por su parte, llamaremos compuestas a aquellas preguntas que contienen más de dos enunciados interrogativos; es decir, aquellas que tengan

más de dos operadores interrogativos con sus respectivas presuposiciones o información temática.

Tabla 22. Número de preguntas simples y compuestas en los manuales del Minedu

Preguntas	Libros de texto Minedu				Módulos de Comprensión Lectora					
	Sim- ples	%	Com- puestas	%	Total	Sim- ples	%	Com- puestas	%	Total
Primero /1	75	80%	19	20%	94	27	56%	21	44%	48
Segundo /2	82	80%	20	20%	102	39	66%	20	34%	59
Tercero /3	79	94%	5	6%	84	57	83%	12	17%	69
Cuarto /4	55	65%	29	35%	84	20	44%	25	56%	45
Quinto /5	59	70%	25	30%	84	43	77%	13	23%	56
6						46	75%	15	25%	61
TOTAL	350		98		448	186		91		

De manera general, el mayor porcentaje de preguntas formuladas en los manuales del Minedu son simples. Sin embargo, no es homogéneo en los diferentes grados (ver tabla 22). En los libros de texto del Minedu, el mayor porcentaje de preguntas compuestas está en el cuarto grado (35%) y el menor, en tercero (6%). Por su parte, el MCL 4 tiene más de la mitad de preguntas compuestas (56%) y en primer grado casi alcanza a la mitad (44%). Al parecer, los autores no son conscientes de esta diferenciación. Pedagógicamente, las preguntas compuestas contienen una alta carga cognitiva. Además, al contener varias preguntas no se tiene claro qué habilidad específica de lectura crítica es la que se evalúa y cómo se valoran estas.

Tabla 23. Número de preguntas simples y compuestas en los manuales de editoriales privadas

Pregunta	Santillana				Norma				Bruño			
	Sim- ples	%	Com- puestas	%	Sim- ples	%	Com- puestas	%	Sim- ples	%	Com- puestas	%
Primero	84	82%	18	18%	46	82%	10	18%	56	89%	7	11%
Segundo	93	75%	31	25%	56	88%	8	13%	59	94%	4	6%
Tercero	47	47%	54	53%	180	94%	11	6%	37	93%	3	8%
Cuarto	45	50%	45	50%	119	58%	87	42%	47	100%	0	0%
Quinto	49	52%	45	48%	198	85%	35	15%	37	100%	0	0%
TOTAL	318		193		599		151		236		14	

En las editoriales privadas, también se muestra la misma tendencia: el mayor porcentaje de preguntas es el de tipo simple. La cantidad varía de una editorial a otra y de un grado a otro. En Santillana, por ejemplo, en tercer grado las compuestas superaron la mitad (53%). Por el contrario, en Bruño, este tipo de preguntas es poco significativa; los porcentajes son mínimos, incluso en cuarto y quinto grados no existen preguntas compuestas. Esta

variabilidad confirmaría que, al parecer, los autores no consideran este criterio para formular las preguntas.

(52) ¿Qué opinas sobre la afirmación de que todo está en la palabra? (Bruño, Comunicación 4, 2013: 134)

(53) ¿Consideras que la infografía complementa adecuadamente el texto? Justifica (Santillana, Hipervínculo 5, 2012: 247).

(54) ¿Les parece que el anciano era un buen padre? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012, p. 35)

Denominamos simples a las preguntas del tipo (52) ya que tienen un solo enunciado interrogativo, independientemente de su estructura interna. En el caso de (53) y (54), formalmente hay dos enunciados interrogativos; sin embargo, el segundo de (53) es un imperativo que complementa de manera directa el enunciado base y en (54) es una pregunta que complementa, del mismo modo, la pregunta anterior. Pedagógicamente es una sola tarea que exige una justificación o argumentación de la respuesta. En este sentido, a este tipo de preguntas las clasificamos como simples dado que forman una unidad. Sobre todo, las interrogativas totales que requieren respuestas sustentadas con argumentos, en lugar de reducir a una respuesta afirmativa o negativa.

(55) ¿Crees que todas las personas están preparadas para actuar correctamente en caso de emergencia? ¿Qué plantearías hacer en tu colegio, en relación con este tema? (MCL, 2013, p. 124)

(56) Reflexiona. ¿Consideras que el sentimiento del amor solo debe darse entre personas de la misma clase social? ¿Por qué? ¿cómo calificas, entonces el amor que Ollantay tiene por Cusi Coyllur? (Norma, Comunicación 5, 2012, p. 26)

En (55) y (56) se aprecian más de un enunciado interrogativo. En (55) se formula dos preguntas de distinta naturaleza. La primera es total y la segunda parcial. Aunque ambas están vinculadas por el tema, como tarea pedagógica requieren dos respuestas construidas y pueden estar planteadas de manera independiente. En (56) hay hasta tres enunciados interrogativos. Si bien la primera y la segunda se complementan y pueden formar una unidad, la tercera es distinta y puede formularse de manera independiente. Tanto en (55) como en (56) hay más de un operador interrogativo en una pregunta. Este tipo de preguntas tiene alta carga cognitiva, innecesaria muchas veces.

Desde la evaluación de la lectura crítica, la unidimensionalidad es fundamental, pues cada pregunta debe medir una habilidad específica de lectura y esto se corresponde más con las preguntas simples. En cambio, las preguntas compuestas evalúan más de una habilidad específica, la cual dificulta realizar un diagnóstico adecuado de la lectura. Además, la sobrecarga cognitiva puede ocasionar en el alumno confusiones y fatiga. Por ejemplo, (55) puede ocasionar ello, ya que el primer enunciado demanda una evaluación de los sujetos y el segundo es una transferencia o extrapolación mediante una propuesta sobre el tema leído. Son dos actividades distintas.

6.6.2.5. Preguntas de respuesta corta y extensa

A partir del criterio de la extensión de las respuestas, se pueden identificar preguntas de respuesta corta y preguntas de respuesta extensa. Las primeras se caracterizan porque se pide un dato, un hecho o una información específica. Estas respuestas no requieren que el estudiante construya la respuesta. Una de sus ventajas es que interviene poco la capacidad de escritura del estudiante en este tipo de preguntas. En cambio, las preguntas que demandan una respuesta extensa, generalmente, requieren de mayor integración de información no solo entre las partes del texto, sino también con los conocimientos previos del lector. Estas respuestas requieren ser construidas en forma escrita u oral por el lector. En este caso, al estar mediada por la capacidad de escritura, puede interferir la capacidad de comprensión del estudiante, lo que se consideraría como una desventaja.

La revisión de las preguntas críticas en los libros de texto nos ha permitido encontrar una pequeña cantidad de preguntas de respuesta corta. Esto es entendible, ya que este tipo de preguntas son adecuadas para evaluar la comprensión de tipo literal o inferencial. Por ejemplo, en los libros de texto del Minedu, hay un promedio de 5 preguntas de respuesta corta. En las editoriales privadas, el número es similar, pero en la editorial Bruño no aparece ninguna pregunta de este tipo.

(57) Si ustedes fueran dibujantes, ¿qué escena hubieran ilustrado? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 187)

(58) En la mayoría de las revistas, se hace publicidad, ¿qué productos promocionarían si ustedes fueran los directores de una revista? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 226)

(59) ¿Qué otro tema podría ser tratado en este programa? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 209)

En los tres ejemplos anteriores, se demanda una respuesta precisa, corta. En (57) se formula una pregunta que demanda asumir el lugar de otra persona (dibujante) y señalar una escena específica. La respuesta basta con una palabra o una frase. Básicamente, es elegir una información explícita dentro del texto que haga referencia a una escena y mencionarla. Por las operaciones que implica no es una pregunta crítica. Asimismo, la pregunta (58) se puede responder listando productos. Sin embargo, es una pregunta extratextual; es decir, el alumno puede responder sin haber leído el texto. Además, no evalúa la lectura crítica. El ejemplo (59) también es extratextual. La pregunta demanda básicamente decir otro tema que podría tratar el programa (respuesta corta). A diferencia de las anteriores, hay un componente de evaluación sobre el tratamiento del tema. En suma, las preguntas planteadas de respuesta corta en los manuales del Minedu presentan limitaciones para generar respuestas críticas.

En los manuales analizados, casi todas estas preguntas fueron clasificadas como críticas. Veamos algunos ejemplos de editoriales privadas.

(60) ¿Qué valores se destacan en cada carta? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 245)

(61) Teniendo en cuenta el tema desarrollado, ¿qué otro título podría llevar el texto de Manuel Alvar? (Santillana, Hipervínculos 2, 2012: 215)

(62) ¿Las fotos complementan a los textos o son solo decorativas? (Norma, Comunicación 2, 2012: 37)

La pregunta (60) demanda una respuesta corta en tanto pide enumerar los valores presentes en las cartas. Esta pregunta es inferencial, dado que en base a algunos hechos el lector debe inferir los valores que están presentes (por ejemplo, la solidaridad, responsabilidad, etc.). La enumeración no requiere una construcción elaborada de la respuesta. La pregunta (61) es una pregunta de inferencia global, dado que pide otro título para el texto y, como es lógico, el título debe responder al contenido en una frase nominal. La pregunta no pide justificar la respuesta, por lo tanto, basta con una respuesta corta (frase nominal). De manera similar, el ejemplo (62) es una disyuntiva que requiere elegir entre X o Y, pero no pide justificación.

Como se percibe, las preguntas de respuesta corta, al parecer, no son adecuadas para evaluar la lectura crítica.

En cambio, las preguntas de respuesta construida o extensa son compatibles con la mayoría de las preguntas críticas planteadas en los libros de texto privados y públicos.

(63) ¿Qué piensan del bagrecico y del viejo bagre? (Minedu- Santillana, Comunicación 1, 2012: 15)

(64) ¿Crees que es ético que en las tiendas se “venda esperanzas” ?, ¿por qué? (Bruño, Comunicación 5, 2013: 157)

(65) ¿Estás de acuerdo con lo expresado por Luis Fernando Chueca sobre el libro Trilce de Vallejo? Justifica tu respuesta. (Norma, Comunicación 4, 2012: 91)

Las preguntas (63), (64) y (65) requieren de una respuesta construida y extensa. La pregunta (63) demanda un comentario sobre los personajes, aunque implícitamente pide una valoración. Las preguntas (64) y (65) son reflexiones o evaluaciones sobre el contenido y ambos requieren justificación. En ambos casos, el alumno requiere elaborar su respuesta.

6.6.2.6. Preguntas neutras y orientadas

En esta sección, diferenciamos entre preguntas orientadas y neutras desde una perspectiva formal. Esta misma distinción retomaremos más adelante, con mayor profundidad, en el siguiente capítulo, a partir de una perspectiva pedagógica e ideológica.

Las preguntas orientadas son aquellas en las que el enunciador prefigura de algún modo la respuesta esperada. El enunciador conoce la respuesta, al menos relativamente, y piensa obtener la respuesta que él espera, independientemente de que sepa o no la respuesta el lector (enunciario).

Por el contrario, los enunciados interrogativos son neutros, siguiendo a Escandell (1987), si estos suponen el desconocimiento del enunciador; es decir, alguien pregunta porque ignora el tema o la información que requiere. Además de que su curva entonativa no implique o no comunique diferentes formas de atribución del contenido proposicional transmitido y el orden de las palabras sea el no marcado. En las preguntas planteadas en los libros de texto pareciera no cumplirse tales condiciones, dado que en la evaluación de comprensión de textos se formula la pregunta sabiendo cuál es la respuesta. Además, por su carácter escrito no es posible acceder a la curva entonativa. Lo que hace el autor-enunciador es comprobar que el estudiante también ha comprendido el texto leído de manera similar a él. Ahora bien,

cómo concebimos la neutralidad en las preguntas de comprensión de textos, pues aparentemente todas las preguntas están orientadas ya que de un modo u otro estaría implícito el conocimiento previo y la intención del enunciador. Ello en tanto cada enunciado lleva un presupuesto (presuposición) y este puede ser la identidad de un argumento en el caso de las preguntas parciales o un valor de polaridad en el caso de las preguntas totales. Vista así, ninguna pregunta formulada en los libros de texto sería neutral respecto a la verdad.

Otra cuestión distinta es definir la neutralidad respecto de la posición del que pregunta. Por ejemplo, una pregunta parcial como *¿Qué piensan del bagrecico y del viejo bage?* (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 15) no es neutra respecto de la verdad de la proposición subyacente "el bagrecico y el viejo bage existen" (presuposición). El enunciador da por sentado que existen; es decir, nadie pone en duda su existencia. La duda únicamente se refiere a la identidad del argumento "no sabemos qué piensan sobre el bagrecico y el viejo bage", que funciona dentro del enunciado interrogativo como una incógnita. En este caso, no es neutra respecto de la verdad, pero sí puede ser considerado neutral la posición del enunciador ya que no hay ningún juicio ni valoración en la pregunta, es decir, el autor-enunciador se mantiene neutral.

Por el contrario, una pregunta total es neutra respecto del valor de verdad que el enunciador concede al conjunto de la proposición de base. Por ejemplo, en *¿Estarías de acuerdo en que haya una lengua universal? ¿Por qué?* (Bruño, Comunicación 3, 2013: 5) no prejuzga la verdad ni la falsedad de la proposición, y deja las dos opciones (sí o no) a disposición del lector o del alumno. Sin embargo, en otros casos podría haber preguntas totales, pero que estén orientadas desde la perspectiva del autor-enunciador. Preguntas que solo piden confirmación, casos que serán analizados en profundidad en el siguiente capítulo.

(66) *¿Creen que es importante estar informado? ¿Por qué?* (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 140)

(67) *¿Por qué es importante la autoestima y la valoración de sí mismo en el desarrollo de una persona?* (Norma, Comunicación 2, 2012: 67).

(68) *¿Qué opinas sobre la importancia de realizar simulacros en nuestro país?* (Bruño, Comunicación 2, 2013: 51)

Las preguntas (66), (67) y (68) son preguntas orientadas respecto de la verdad y de la posición del que enuncia. La pregunta (66) es una interrogativa total. Hay una presuposición de verdad "es importante estar informado", por lo tanto, no es neutral respecto de la verdad, aunque sí puede ser considerado desconocido respecto de si "creen o no creen". Sin embargo, en el enunciado hay una presunción, una cuasi certeza que "es importante estar informado", solo hay que justificarlo. Las preguntas (67) y (68) son parciales. No son neutras respecto a la verdad porque ambas preguntas tienen una valoración explícita en el enunciado. Lo que debe justificar en (67) es esa valoración y opinar en (68). En estos casos el enunciador se propone, explícitamente con un alto grado de convicción, hacer confirmar o hacer admitir su punto de vista al lector.

En (66) y (68), el enunciador busca una información, pero él mismo avanza una hipótesis que cree probable y espera que sea confirmada. El ejemplo (67), es una manifestación de certeza absoluta lo que obliga a justificar al lector o al alumno.

(69) ¿Qué les ha llamado más la atención del texto? ¿Por qué? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2012: 105)

(70) ¿Cuál de los lugares turísticos de Loreto te gustaría conocer? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 83)

En comparación con los ejemplos anteriores, (69) y (70) tienden a ser más neutrales, no respecto de la verdad, sino respecto de la actitud o la posición que asume el enunciador. La pregunta (69) presupone que hay un texto (verdad), pero desconoce el enunciador qué parte de ese texto les “ha llamado más la atención”, por lo tanto, hay neutralidad del enunciador. En (70), igual se sabe o presupone que hay lugares turísticos en Loreto, lo que no sabe el enunciador es cuál de esos lugares le “gustaría conocer” al lector-alumno. En estos casos hay indicios de neutralidad del enunciador respecto de la presuposición.

La no neutralidad del enunciador es la configuración entre la intención del enunciador, el estado de conocimiento y la estructura gramatical del enunciado. Al respecto se hablará con mayor detalle más adelante.

6.6.2.6. Preguntas críticas centradas en personas y cosas

Esta nueva categorización de las preguntas, aparentemente trivial, permite observar la información temática que se centra en las personas que cobran agencia (instituciones, comunidades o personas) o en las cosas. Con el objetivo de diferenciar la postura crítica sobre agentes o sujetos y sobre objetos.

Tabla 24. Número de preguntas referidas a personas y cosas

	Personas		Cosas		Total
	n	%	n	%	
Minedu	151	34%	297	66%	448
MCL- Minedu	109	32%	229	68%	338
Santillana	138	27%	373	73%	511
Norma	275	37%	475	63%	750
Bruño	198	79%	52	21%	250
TOTAL	871	38%	1426	62%	2297

Cuantitativamente, el 38% del total de preguntas en los libros de texto son preguntas referidas a personas, es decir, una crítica dirigida a alguna agencia de tipo institucional o personal; mientras que el 62% del total están referidas a cosas (objetos, situaciones, conceptos, ideas) que no cobran agencia (ver tabla 24). En los libros de texto públicos del Minedu, la mayoría de las preguntas están referidas las cosas (66%). Similar situación se percibe en los libros de texto privados, excepto en la editorial Bruño (21%). Esta última tiene más de la mitad de preguntas centradas en personas (53%).

Preguntas centradas en personas (la agencia)

Las preguntas referidas a personas requieren por lo general primero identificar el actante, el agente o protagonista de un hecho o una acción. A partir de ello evaluar su actitud, su posición o comentar sobre alguna acción. Como demanda cognitiva moviliza varias herramientas cognitivas.

(71) ¿Qué les parece la actitud del padre hacia su hijo en los dos textos leídos? Justifiquen (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 86).

Examinemos pedagógicamente la demanda cognitiva de (71). La pregunta demanda una valoración de la actitud del padre en relación con su hijo en los dos textos (intertextual). Para responder, el alumno debe identificar a los dos actantes: al padre y al hijo, luego establecer el tipo de relación entre ambos. Después, identificar la actitud del padre. A partir de ello, valorar esa actitud bajo los criterios de corrección de acuerdo a un modelo de sociedad. Normalmente, se juzga sobre los criterios de los modos de vida o las normas sociales de las clases dominantes, que es el modelo de sociedad imperante. Bajo tales criterios el alumno opinará si le parece adecuado o inadecuado o correcto/ incorrecto y podrá justificar con los elementos que ofrece el texto y sus conocimientos del mundo. Queda aún una tarea, la de comparar. Como son dos textos leídos, debe realizar la misma operación con el segundo texto y, al final, establecer la comparación entre la relación de padre - hijo en ambos textos, concretándose así una tarea intertextual. Como se ve, son varias operaciones cognitivas que hacen que la pregunta tenga una alta demanda cognitiva.

Además, la pregunta tiene un conjunto de respuestas posibles: relación de amabilidad, cariño, paternalista, protector, indiferencia, autoritario, etc. Respuestas que solo el alumno podrá construir a partir de la lectura del texto y sus interpretaciones.

Nótese además que el interrogativo está solicitando información sobre el "papel" que desempeña el padre, la que se concibe como atributivos o descripciones morales de un conjunto de propiedades del sujeto. Se trata de predicar algo de él, en particular, su función como padre. Entonces, la pregunta no solo admite la interpretación identificativa, sino también otra atributiva, condicionada por la concurrencia del otro sujeto actante: el hijo, según determinadas circunstancias pragmáticas que se pueden deducir del texto de lectura.

(72) ¿Consideran correcto que Maruf mintiera? ¿Qué consecuencias le trajo este comportamiento? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 13)

En (72) se formulan dos preguntas, cada una con un foco. La primera pregunta pragmáticamente manifiesta una tendencia inversa respecto de la "corrección" como criterio moral. Normalmente, las sociedades consideran como "malas" a las mentiras. Esta tendencia se confirma con la segunda pregunta cuyo foco descansa en cuestionar las consecuencias de ese comportamiento. La pregunta está centrada en el personaje principal del cuento, cuya actitud trata de cuestionarse mediante la pregunta.

La demanda cognitiva del primer operador interrogativo no es compleja, basta con una respuesta negativa o positiva. Aunque las respuestas sean "no es correcto" o "mentir es malo", la siguiente pregunta complementa sobre una inferencia de las consecuencias

respecto de este comportamiento. Es una pregunta que inicialmente se orienta a una valoración moral, pero la segunda apaga la reflexión y remite a una inferencia.

Por lo visto hasta aquí, y resumiendo lo anterior, puede decirse que nuestro sistema de interrogativos referidos a personas parece funcionar de manera diversa; no hay un patrón fijo disponible. En general, las demandas cognitivas son complejas cuando llegan a plantearse preguntas realmente críticas. Además, se cuenta con cuatro posibilidades: *quién, cuál, qué y cómo*; de ellas, *quién y cuál* sirven para identificar referentes, mientras *qué y cómo* se utilizan para atribuirles ciertas propiedades, funciones, características físicas o morales.

Preguntas centradas en cosas

Este bloque grueso de preguntas se refiere a situaciones, ideas, temas, casos u objetos. Es decir, las preguntas no están centradas necesariamente en el rasgo humano ni cobran agencia, ni se cuestiona al hombre como tal.

(73) ¿Creen que el catálogo cumple su finalidad? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 157).

En (73) se pide una evaluación de la finalidad del objeto (catálogo). La demanda cognitiva es evaluar el propósito del texto respecto del destinatario. Al ser el propósito el objeto de la evaluación, el alumno debe interpretar no solo el componente semántico, sino el pragmático. Esta evaluación la realiza a partir de su posicionamiento como lector unitario (parecer “yo”) y no necesariamente implica que compartan sus impresiones con otros lectores. Esto a pesar de que la pregunta pareciera indicar envolver la colectividad: “creen”. Es colectivo en tanto se dirige a varios, pero no en tanto respuesta compartida. Además, la justificación añade argumentación, se supone al menos una razón suficiente para sustentar su opinión. En suma, la pregunta es crítica ya que pide el esfuerzo cognitivo de evaluar el propósito y argumentarlo.

(74) ¿Cuáles son sus impresiones sobre el texto “la casa abandonada”? (Santillana, Hipervínculo 1, 2012: 43)

En (74) se pide una interpretación subjetiva y general del objeto texto. Demanda señalar “impresiones” (subjetivas) que el lector puede interpretar como emociones, sentimientos, alteraciones, opiniones o evaluaciones. De esta manera, la pregunta tiene múltiples opciones de respuesta, difícil de mapear para una evaluación, pero útiles en el aula porque las preguntas también cumplen la función de orientar al lector sobre lo que puede leer, cómo debe hacerlo, lo que es importante, etc.

(75) ¿Estás de acuerdo con el título de la obra *Orgullo y prejuicio*? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 5, 2012: 40)

En (75) la pregunta es más específica que en (74). La demanda cognitiva es expresar acuerdo o desacuerdo con el título del texto. Para responder, el alumno debe localizar el título y evaluar su correspondencia con el contenido del texto. Para ello puede recurrir al criterio de coherencia (entre título y contenido), de inferencia global (el título que refleje todo el contenido) o de representación (algo llamativo que juegue con el interés del lector).

Aparentemente, pareciera más complejo evaluar objetos, en tanto contiene varias categorías, que personas en tanto sujetos o actantes que hacen, actúan o representan una personalidad. Sin embargo, la centración de la pregunta en personas u objetos requiere que el alumno tenga, desde luego, como tarea decir lo que es y lo que piensa, en base a sus conocimientos del mundo y de la lectura del texto. En el caso de las preguntas centradas en objetos, como en (75), tiene un comportamiento más neutral y más funcional, ya que el autor del manual desconoce la respuesta del alumno; es decir, la respuesta esperada es una incertidumbre.

Las preguntas parciales cuyos operadores interrogativos sean qué, cuándo, dónde, quiénes y cuáles, como en el caso de (74), funcionan como una deixis verbal. Por tanto, se interpreta como deíctico sólo cuando su referente puede situarse en el contexto verbal del enunciado o en el entorno del texto. En los otros casos, su función es simplemente identificadora.

6.6.3. Estructura semántica de las preguntas de comprensión crítica

En esta sección analizaremos las preguntas desde una perspectiva semántica. Nos centraremos en la distinción de foco y presuposición. Esta distinción permitirá analizar el significado de las preguntas planteadas. Esta distinción conlleva, además, a identificar al operador interrogativo (Stechow, 1982).

Cabe aclarar que debido a que las preguntas formuladas en los libros de texto tienen estructuras semánticas regularmente homogéneas respecto de la posición del operador interrogativo, en esta sección no explicaremos el movimiento del foco ni su carácter sensible (Stechow, 1982).

Siguiendo a Von Stechow (1982) y Aloni y van Rooy (2002), la presuposición se refiere a los temas o la información temática. La presuposición expresa las condiciones en que un tema funciona en un contexto determinado; se define en términos de apoyo al operador. Esto significa que un tema juega como presupuesto de la pregunta. Esta noción de presuposición jugará un papel crucial para nuestro tratamiento de foco.

En una oración interrogativa, el foco actúa como el núcleo de esta. Es la cuestión fundamental en discusión que indica la presencia de un tema en un contexto. El foco conduce a una 'partición' de la frase en: (1) un tema presupuesto (fondo); y (2) un sentido existencial de la oración (foco) o del enunciado interrogativo.

En la noción de foco, es importante distinguir el operador que, en el caso de las parciales, puede estar compuesto por la palabra-pregunta-Q o frase-pregunta, esta da lugar a la presuposición de un tema. Veamos el ejemplo propuesto por Aloni y van Rooy (2002).

(xxvi) ¿Qué hombres están solteros?	$\mathcal{A}[?xH(x)] \wedge ?xS(x)$
(xxvii) ¿Qué solteros son hombres?	$\mathcal{A}[?xS(x)] \wedge ?xH(x)$

En la pregunta (xxvi), se presupone que hay un conjunto de los hombres que están solteros, cuya notación sería $?xS(x)$. La cuestión en discusión o lo que se desconoce es cuáles de ellos

son solteros, que sería el foco, cuya notación será $\mathcal{A}[?xH(x)]$. Utilizaremos el símbolo \mathcal{P} para denotar el foco de la pregunta, y x es la incógnita, H es hombre. En la pregunta (xxvii) vemos cómo el foco y la presuposición cambian por el sentido del foco. Se presupone que hay hombres solteros e implícitamente también mujeres solteras ($?xH(x)$); la cuestión en discusión es cuáles son los solteros que son hombres ($\mathcal{A}[?xS(x)]$). Como se ve, la partición en (xxvi) se realiza bajo el supuesto de que en todos los mundos posibles todos los solteros son hombres, mas no así en (xxvii).

Otro ejemplo ilustrador podría manifestarse en:

(xxviii) *¿Fuma Mary?*

La notación de (xxviii) se representaría en $?(\mathcal{A}[?xF(x)] \wedge \exists x(x=m))$, el foco o lo que está en discusión es si fuma alguien y ese alguien existe y es María (presuposición). En otras palabras, se presupone que María existe.

En suma, 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 ella se puede ocultar una aparente neutralidad (Derrida, 1982).

(76) ¿Qué sugieres para evitar que la caza furtiva e indiscriminada acabe con los osos de anteojos?
(Minedu, MCL 1, 2011: 28)

$\mathcal{A}[?x \text{ Sugerir}(x)] \wedge ?(\text{evitar})x (OA (\text{cazar}(x)))$

FOCO

PRESUPOSICIÓN

El ejemplo (76) es una estructura oracional subordinada. El foco es la demanda de información planteada para que resuelva el alumno. En este caso, se desconoce la sugerencia (x) y la presuposición aparece subordinada *hay caza furtiva e indiscriminada que está acabando con los osos de anteojos*.

(77) ¿Cómo creen que influyeron los artículos de Borges en las lectoras de la revista El Hogar? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 73)

$\mathcal{A}[?x \text{ Creer}(x)] \wedge ?xB (\text{influir}(x)) \rightarrow L(x)$

FOCO

PRESUPOSICIÓN

En el enunciado (77) el foco está marcado por el operador interrogativo *Cómo* y el verbo epistémico *creer*. Este tipo de verbos es frecuente en las preguntas críticas formuladas en los libros de texto. Al igual que en la anterior, a través de la subordinación se introduce la información temática. Así, se presupone que Borges a través de sus artículos influyó en las lectoras de la revista El Hogar. Lo que se desconoce es cómo influyó (foco).

(78) Si Maruf se hubiera presentado como un hombre pobre ante los mercaderes, ¿habría tenido el mismo reconocimiento? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 13)

$\square \rightarrow \mathcal{A}[?xM(x)] \wedge \mathcal{A}[?xM(x)]$

FOCO

FOCO

El enunciado (78) es una de las formas productivas, es decir, con alta frecuencia en los libros de texto. La pregunta se antecede con una condicional. Así, la caja vacía (\square) representa el estado de la información mínima que condiciona la pregunta y el foco lo que se desconoce, el reconocimiento de Maruf que abarca toda la pregunta. Sin embargo, la pregunta está acompañada con el operador *¿Por qué?*, caso frecuente en las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto, ya que estas exigen justificación de la respuesta. Esta pregunta no tiene carácter autónomo, es decir no funciona sola, sino adjunta o anclada a la pregunta que antecede y a la misma presuposición; por lo tanto, constituiría otro foco de la misma presuposición. Si esto es así, este tipo de preguntas serían bifocales.

(79) ¿Qué opinas sobre la actitud de la princesa? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 13)

$\mathcal{A}[?x \text{ Opinar}(x)] \wedge \exists x(x=P)$
 FOCO PRESUPOSICIÓN

En el enunciado (79) es una forma clásica de preguntar. Lo que se desconoce es la opinión (x) que vendría a ser el foco. La información temática objeto de la opinión es la *actitud de la princesa*, lo que presupone no solo la existencia de la princesa, sino de la actitud (x) que corresponde a la princesa (P).

(80) ¿Estás de acuerdo que el agua es indispensable para la vida del planeta? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 1, 2012: 61)

$\mathcal{Q}[?x \text{ Concordar}(x)] \wedge \exists x(x=A) \rightarrow V(x) \wedge \mathcal{A}[?xA(x)]$
 FOCO PRESUPOSICIÓN FOCO

El enunciado (80) es un interrogativo total, marcado como los demás. El foco o la cuestión que se desconoce es el acuerdo o desacuerdo del lector (dos posibilidades de respuesta); es decir, si se concuerda o no con la presuposición o información temática planteada. Esta presuposición manifiesta que, por un lado, existe agua (A) y, por otro, tal elemento es indispensable para la vida (V). Sin embargo, como en el caso anterior, hay una pregunta que complementa y demanda justificar el acuerdo o desacuerdo; por lo tanto, constituye otro foco bajo el mismo presupuesto. Este tipo de preguntas sería otra forma de enunciados interrogativos bifocales en preguntas de comprensión de textos.

(81) Conversa con tus compañeros y opina por qué el texto lleva ese título. (Bruño, Comunicación 1, 2013: 81)

$\square \rightarrow \mathcal{A}[?x \text{ T}(x)] \wedge ?x \text{ Tit}(x)$

FOCO PRESUPOSICIÓN

El enunciado (81) es un interrogativo directivo. Como señalamos correspondería a los interrogativos indirectos, ya que posee la palabra pregunta-Q, *por qué*. Aunque no está marcado (no está encerrado entre signos de interrogación), toma el sentido de una pregunta, ya que hay demanda de información.

La caja vacía (\square) representa el estado de la información mínima que condiciona o antecede la pregunta. En cambio, el foco se manifiesta a través del operador interrogativo. La

presuposición es que hay un título que corresponde a un texto. Lo que no se sabe es por qué lleva ese título (foco).

Pedagógicamente, las estructuras estudiadas tienen vital importancia, ya que el foco generalmente marca la demanda de información al lector sobre su comprensión crítica y sobre una presuposición (información temática) que selecciona el autor de las preguntas a partir de su comprensión o sus conocimientos previos. Si esto es así, está en cuestión la neutralidad de todo tipo de preguntas, ya que siempre estaría mediada por el autor.

La complejidad de la pregunta o la demanda cognitiva de la lectura crítica se produce gracias a la interacción entre estas dos partes: el foco y la presuposición. Además, se ha visto que hay preguntas bifocales, sobre todo cuando las preguntas son interrogativas totales.

Cabe aclarar que el foco no siempre está al inicio del enunciado; puede estar al final o abarcar todo el enunciado (Del Bosque, 1994), dependiendo de las estructuras sintácticas que se adopten.

Otro aporte importante para estudiar las estructuras de las preguntas y que puede complementar lo expuesto hasta ahora, proviene desde la lógica y la semántica, sobre todo de la Teoría del Imperativo Epistémico. Recuperaremos algunos aportes de esta teoría que sirven a los propósitos de nuestra investigación. Hintikka (1981) asume la pregunta como petición de información y distingue 4 partes de una pregunta considerando la composicionalidad del significado:

- a. desiderátum, que es el estado epistémico que el autor pretende lograr;
- b. operador imperativo-optativo, que refleja la petición de información;
- c. presuposición, que es la parte del contenido proposicional que se afirma implícitamente al preguntar; y
- d. matriz, la forma del contenido de la pregunta.

Desde esta perspectiva, plantea dos operadores en la estructura de las preguntas: un operador epistémico que para nosotros sería la demanda cognitiva y un operador imperativo-optativo, sería la cuestión o el foco.

(82) ¿Qué opinas del mensaje que da “Strip tease”? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 242)

Esta pregunta tendría la siguiente representación formal: $O [(x) Kyo (OPINARx)]$, donde O es el operador imperativo y Kyo el operador epistémico. Esta fórmula recibe la siguiente interpretación: “Haga usted que yo sepa qué opina (x), tal que x es el mensaje del “*Strip tease*””.

En este sentido, según la Teoría del Imperativo Epistémico, tendríamos la estructura siguiente: el desiderátum, la intención del autor, es saber la opinión del alumno (estado epistémico) sobre x, que implica una postura y al menos un argumento, lo que constituye la demanda cognitiva; un operador imperativo-optativo representado por “qué”, la incógnita; la presuposición es que existe el “*Strip tease*” y que genera un mensaje. Finalmente, está la matriz, pregunta encabezada por una incógnita, un verbo a través del cual se pide una opinión sobre un tema tratado en el texto de lectura.

Sin embargo, hay preguntas bifocales, como las siguientes.

- (83) ¿Crees que una persona puede establecer una conexión tan fuerte con un animal que sirva de inspiración para crear una obra artística? Opina (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 193).
- (84) ¿La lectura te ha motivado reflexionar sobre el valor de la libertad y la manera cómo la ejerces diariamente? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 2: 193)

En (83) la duda recae al mismo tiempo sobre dos núcleos; por tanto, estos serían bifocales, con naturaleza distinta al que hasta ahora hemos visto: ¿*Crees* + conexión persona + inspiración? El segundo foco se circunscribe a ¿*sirve de inspiración para crear una obra artística*? En estos casos, la duda está colocada en la conexión entre los núcleos (focos) llenos de un enunciado. A este tipo de interrogación se le llama conexional. La interrogación no recae sobre la identidad de los núcleos, sino sobre la conexión de núcleos llenos. En (84), la bifocalidad dentro del enunciado es más notoria por la división que existe mediante la conjunción “y”. Además, si consideramos la pregunta adjunta que solicita justificación, sería trifocal que se opera con la misma presuposición.

- (85) ¿Han pensado en escribir un *blog*? ¿Sobre qué trataría? ¿De qué manera creen que se pueden ganar seguidores? (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 277)

En los libros de texto tanto públicos como privados, hay una buena cantidad de ejemplos similares al de (85). Son preguntas compuestas que semánticamente pueden funcionar de manera independiente; por lo tanto, también cada una de ellas tiene un foco. Algunas preguntas parecen estar en secuencia lógica con otras. Como se ve en (85), estas relaciones lógicas entre interrogativas se basan esencialmente en la existencia de dos o más operadores imperativo-optativos que funcionan también con presuposiciones (tema) distintas, pero relacionadas entre sí. Tiene una presuposición existencial de base que es común a todas las interrogativas parciales o totales, y depende de los rasgos significativos que las palabras-pregunta-Q con las que comparten.

Pedagógicamente, este tipo de preguntas tiene alta demanda cognitiva y mezcla un conjunto de habilidades, las que dificultan la tarea.

6.7. Análisis pragmático de las preguntas de comprensión crítica

En esta sección abordaremos el significado y el valor pragmático de las preguntas. Al hablar del significado pragmático, estamos hablando del significado de las preguntas como enunciados interrogativos.

Recordemos que las preguntas de comprensión como enunciados interrogativos son estructuras abiertas e incompletas, es decir, son los alumnos quienes tienen que completarlas.

- (86) ¿Les parece creíble la historia? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 35)

Pragmáticamente, como se ve en (86), todo el enunciado en sí no forma una proposición, porque no puede calificarse de "verdaderas" o "falsas" en virtud de su propia estructura formal. Por tanto, no puede adecuarse a una de las Máximas conversacionales de Grice: Máxima de calidad. Bien diferente es, según nuestro entender, el caso de la máxima de Relación "Sea relevante". La relevancia es exigible a cualquier enunciado. Ahora, podemos

decir que ¿la petición de información, como en (86), es irrelevante? Un alumno, podría considerarla no relevante, porque no es de su interés o tal vez interprete la credibilidad de la pregunta como una historia narrativa. Otro alumno podría considerarla relevante, desde la perspectiva pedagógica de la lectura, ya que es una evaluación de la verosimilitud de una historia narrativa (cuento) a pesar de que se sostiene en la ficción. En cualquier caso, la función pragmática corresponde a la intencionalidad comunicativa del autor, es decir, a la fuerza ilocutiva de su mensaje y al efecto que este puede causar en el lector-alumno en una determinada situación.

Para cualquier interpretación posible, el lector debe tener ciertos conocimientos previos y manejar ciertos supuestos antes de responder la pregunta. Es decir, la interpretación se realiza con los datos que aporta el propio enunciado examinados a la luz del conocimiento previo del estudiante y la situación del discurso. La interpretación es siempre retrospectiva con respecto al contexto.

(87) ¿Qué piensan acerca del turismo en nuestro país? Si tuvieran la oportunidad de elegir un lugar del Perú para conocer ¿Cuál elegirían? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 51).

El ejemplo (87) es una pregunta extratextual típica porque el alumno puede resolver sin leer el texto, solo a partir de su conocimiento previo. Pedagógicamente, no es recomendable su uso para recoger la habilidad crítica de lectura, pero nos sirve para reflexionar sobre el papel que juega el conocimiento contextual del autor y el lector en la pregunta. Para ser interpretado correctamente, el autor (del manual) debe formular la pregunta de tal manera que prevea que el alumno sea capaz de entenderla, partiendo del supuesto de que el alumno tiene conocimientos del lenguaje, del tema y del contexto; en el caso del ejemplo (87), sobre el turismo en nuestro país y supone, además, que conoce, al menos en referencia, los lugares del Perú, dado que solicita la información de qué lugares elegiría para conocer. La única manera para garantizar una comunicación eficaz es que autor y lector utilicen una base de conocimiento contextual compartido. Ahora bien, ¿cómo puede saber el autor del manual hasta dónde alcanza el conocimiento del alumno? Esto resulta difícil en un libro de texto que se elabora masivamente para estudiantes a quienes no se conoce.

Sperber y Wilson (1986) en la Teoría de la relevancia señalan que, si bien los miembros de una misma comunidad lingüística pueden converger en el mismo lenguaje y las mismas capacidades de inferencia, no puede decirse lo mismo de sus conocimientos del mundo. Pueda que los conocimientos gramaticales y las inferencias se establezcan después de un periodo de aprendizaje y puedan converger en la interpretación del texto, pero cada nueva experiencia construye un nuevo contexto. Ello influye de manera decisiva en la interpretación de los enunciados, puesto que el contexto usado para interpretar un enunciado determinado generalmente contiene información obtenida de los enunciados inmediatamente precedentes.

Ahora bien, el conocimiento previo está siempre en proceso de ampliación y reestructuración; no es un banco de "almacenamiento" estático, sino que todas las ideas, creencias, supuestos y conocimientos particulares que lo componen están relacionados entre

sí, aunque en constante cambio y evolución. Por ello, es difícil sostener que se conocen los conocimientos previos del alumno lector. Es difícil conocer el mundo de cada alumno que en algún momento pueda leer y resolver las preguntas planteadas en los libros de texto, incluso mediado por el docente. Esto, conlleva a cuestionar cómo ligeramente se define el papel de los conocimientos previos en la lectura.

Entre esos conocimientos previos que configuran el contexto hay que destacar muy especialmente la distancia física y social que une o separa a los participantes (autor – lector). El autor es consiente respecto del alumno, pero esto no ocurre al revés. Los alumnos no saben qué pueden aportar a esa relación o qué pueden esperar de ella. Es unidireccional. Los alumnos son asignados por los roles en la escuela en una determinada posición de inferioridad, de acuerdo con las convenciones sociales de la escuela. Esta relación determina toda la actividad escolar: en una presentación, un examen u otras formas de aprender. Téngase en cuenta que el factor de la distancia social está también en relación con el entorno comunicativo y el acto de enunciación. Esto quiere decir, por ejemplo, que un alumno no puede evaluar al autor o al profesor bajo los mismos mecanismos, ni dirigirse bajo las mismas condiciones controladas por unas normas sociales, más institucionalizadas. Es decir, no tiene ni la misma significación ni las mismas restricciones de la pregunta que dirige el profesor al alumno y aquella que dirige el alumno al profesor: cada uno de ellos ocupa un "lugar" diferente y esta circunstancia modifica decisivamente el significado pragmático.

(88) Compara el trabajo de Fuentes con el de Vargas Llosa y García Márquez, y contesta. ¿Qué aportes dio Fuentes al Boom latinoamericano? (Norma, Comunicación 4, 2012: 136)

La diferencia que hay entre (87) y (88) no radica en la finalidad de la pregunta, sino en la forma cómo se dice. El ejemplo (88) es un acto directivo, una orden para conseguir lo que expresa. En este se marca con mayor claridad la distancia social y las relaciones jerárquicas que median entre el autor del manual y el lector (alumno). El alumno intentará salvaguardar el principio de Cooperación y la presunción de relevancia, a la luz del conjunto de prácticas escolares y creencias previas, principalmente en base a la mediación del docente. Por su parte, el docente asumirá en cierto sentido la voz del libro de texto. Lo que prevalecerá finalmente será la relación jerárquica docente-alumno.

En la interpretación de la pregunta, el alumno debe construir o reconstruir el contexto, dado que los textos de lectura no están contextualizados. Volvamos al ejemplo (87) y veamos cómo esta misma pregunta puede ser entendida o interpretada de modo distinto en diferentes contextos o emitida en situaciones distintas.

Imaginemos un primer caso en el que esta pregunta se formula en una institución educativa del Cuzco, donde fluyen casi durante todo el año una cantidad de turistas. Además, los padres del estudiante tienen un restaurante turístico en el centro de la ciudad y viven de este negocio. En un segundo caso, se formula a un estudiante de una institución educativa particular de Lima, cuyos padres hacen turismo viajando en feriados largos o vacaciones a diferentes partes del país y del extranjero. Un tercer caso, la pregunta se plantea a un estudiante de una zona rural de Huancavelica, que nunca salió de su comunidad y no tiene contacto con turistas

ni ve el movimiento turístico en el país. En los tres casos, los contextos son distintos y los estudiantes responderán la pregunta según sus conocimientos del mundo y de los aspectos que los rodea. Seguramente, el alumno del segundo caso, así como del primero, tendrá más herramientas (conocimientos) para responder con mayor facilidad la pregunta (87); en cambio, el del tercer caso tendrá más dificultades.

Además, cada estudiante (de cada caso) posiblemente interprete la pregunta según sus conocimientos del mundo y sus prácticas sociales. El primer caso puede interpretar como muy relevante la pregunta; en cambio, el tercer caso como poco relevante.

Vayamos ahora si son planteadas en situaciones comunicativas distintas. La primera, el Perú es uno de los países con mayor flujo turístico, pero supóngase que en este último año hubo una caída considerable por la crisis económica, muy pocos viajan y los medios de comunicación alertan esta situación y en el colegio se plantea esta pregunta. La segunda, en las noticias se escucha que hay muchos turistas hombres que vienen al país, consiguen una pareja, pero terminan asesinandola. En esta coyuntura se plantea la pregunta. Las dos situaciones tienen que ver con contextos coyunturales diferentes y en ambas situaciones se generarán respuestas también diferentes a la misma pregunta.

Ahora imaginemos una situación más real, en la que padre e hijo hablan del turismo en el Perú durante un viaje con ese fin. El intercambio de preguntas y respuestas cambia por completo.

En suma, no hay una única interpretación de la pregunta, ni tiene un único valor ilocutivo ligado a una misma forma sintáctica, sino que esta depende de la situación enunciativa y del contexto. Aunque la base común es semántica y subyace a todas las interpretaciones, es el contexto el que añade esos otros valores que conforman el significado final de la pregunta.

Hay un número importante de preguntas en los libros de texto públicos y privados, similar a la de (87). Este conjunto de preguntas se caracteriza por ser explícitamente directivas. Los verbos en imperativo en segunda persona “compara” y “contesta” condicionan el carácter del enunciado. Ilocutivamente, no solo funciona como una orden sino como una llamada de atención, la cual se centra en el contenido de lo expresado por la pregunta. Ahora bien, si nos instalamos en el nivel enunciativo del ejemplo (87), podríamos realizar otras observaciones. Advertimos que, al inicio, antes de formular la pregunta, hay una oración imperativa coordinada (“Compara el trabajo de... y contesta”). Esta actúa como un andamiaje, parámetro de comparación o condición previa sobre el que descansará la pregunta. Incluye un enunciador individual que se dirige a otro sujeto individual en segunda persona singular (el *tú* apelado por el discurso) que el enunciador utiliza para trastocar el *yo* discursivo del enunciatario. Es decir, el papel de sujeto de la enunciación (el *yo/tú* del discurso o, en otros términos, enunciador y enunciatario) aparece aquí desempeñado por figuras solitarias. Vemos también que el enunciador no hace un esfuerzo por aproximarse al lector, sino que toma cierta distancia social. Luego, se pregunta a partir de esa condición mediante el foco, el aporte de Fuentes a un movimiento literario llamado el “Boom latinoamericano”. En cambio, en (88) si bien la enunciación sigue en primera persona

singular, el modo verbal es distinto y recoge una opinión. El modo directivo es implícito, ya que el alumno de algún modo se siente obligado a responder la pregunta.

(89) ¿Consideras que el sector educativo forma integralmente a las personas?, ¿por qué? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2012: 103)

(90) ¿Qué acciones concretas se podrían realizar en favor de los niños y adolescentes que trabajan y son explotados? Menciona algunas (Minedu, MCL 4, 2013: 40).

Además de todo lo dicho, en toda pregunta hay implícitos sobre la verdad o falsedad de lo que se afirma. Estos implícitos, como señalamos más arriba, son las presuposiciones. Por ejemplo, el alumno puede responder la pregunta (89), si tiene suficiente conocimiento de la formación integral de las personas. El resto de las fuerzas pragmáticas que puede adquirir una interrogación se apoya en una serie de presuposiciones adicionales. Estas presuposiciones suplementarias son de naturaleza diversa que descansa en el conocimiento del alumno. Un primer supuesto es que hay una petición de información, que pasa entre una sugerencia y una orden, ya que el autor o docente quiere que el alumno responda o haga x. Por ejemplo, en (90) se solicita realizar acciones concretas en favor de los niños que trabajan. La respuesta no solo es verbal, sino que implica acciones. Un segundo supuesto es que, en las preguntas de examen de lectura, el autor del manual sabe la respuesta, pero no sabe si el estudiante la sabe. Este último, puede tomar hasta tres matices presupuestos:

- Ni el enunciador ni el alumno saben la respuesta. Se trata interrogación-problema, como en el caso de (90).
- El enunciador (autor del manual) no sabe la respuesta, pero supone que el oyente sí la sabe. Corresponde a las preguntas que piden información.
- El enunciador sabe la respuesta, pero no está seguro de si el estudiante sabe o no.

Estas dos últimas situaciones corresponden a la mayoría de las preguntas de comprensión de textos. En este tipo de preguntas de peticiones y mandatos se persigue una respuesta verbal. Sin embargo, las fuerzas ilocutivas son propiedades de los enunciados: es el acto de emitir una oración que tiene una fuerza ilocutiva, y no la oración en sí misma. Es decir, la misma oración, emitida en ocasiones diferentes puede tener un número casi ilimitado de fuerzas ilocutivas. Por ejemplo, hay casos en los que el enunciador busca acuerdo con terceros, que en realidad puede estar disfrazado con su propio punto de vista. La agencia se manifiesta a través de una supuesta tercera persona. Por ello, el significado asociado a la forma lingüística depende de las condiciones de enunciación.

6.8. Análisis pedagógico: las demandas cognitivas de las preguntas de comprensión crítica

Entendemos por demanda cognitiva el grado de complejidad de la pregunta y que el alumno debe resolverla. Esta demanda está relacionada con las operaciones mentales que debe desarrollar al momento de resolver una pregunta específica. La demanda cognitiva además está relacionada con la complejidad textual que puede variar según el tema, la extensión o la habilidad (o subhabilidad) lectora que demanda la pregunta.

6.8.1. Habilidades de lectura crítica evaluadas en los libros de texto

En el presente estudio las habilidades de lectura se entienden como un conjunto de acciones que realiza el alumno al leer un texto. En ellas, moviliza los conocimientos que posee y los procesos cognitivos hasta convertirlos en actividades de acuerdo con sus propósitos de lectura. En este sentido, las habilidades no son enteramente cognitivas o técnicas, pues son prácticas y están socialmente determinadas.

Una de las características de las subhabilidades evaluadas en las preguntas es su variabilidad y diversidad. El uso de estas no muestra regularidad en términos cuantitativos, como la distribución por texto de lectura o por unidad de aprendizaje, ni por el tipo de subhabilidad ni por su organización en categorías mayores. Esto, al parecer, ocurre porque no se toma en cuenta o no se planifica la matriz de evaluación antes de formular las preguntas.

Por cuestiones de orden, organizamos las habilidades⁷ involucradas en las preguntas críticas según tres categorías que se corresponden con los enfoques de lectura crítica (OSDE, 2006; Cervetti et al, 2001).

6.8.1.1. Subhabilidades de comprensión crítica tradicional

Son frecuentes las preguntas de este tipo en los libros de texto, sobre todo, en el manual de Bruño. Como se dijo, busca que el lector juzgue a un personaje o persona a partir de su actitud o una acción. Esta valoración contiene un alto contenido moral en algunos casos y, en otros, esta se basa en un modelo social dominante.

Desde esta perspectiva, es difícil distinguir un conjunto habilidades específicas en las preguntas porque varias se encuentran en el límite con las inferencias. La habilidad específica que predomina con claridad en los libros de texto es la valoración de una actitud o una acción, sobre todo, en textos literarios narrativos.

Emitir un juicio de opinión del personaje o de la persona

Busca que el lector juzgue a un personaje o a una persona a partir de su actitud. Veamos algunos ejemplos.

(91) ¿Qué piensan del bagrecico y del viejo bagre? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 15)

(92) ¿Qué opinas sobre la actitud del coronel Bruno Paredes? (Bruño 4, 2013: 108)

(93) ¿Te parece adecuado que los poetas o artistas protesten contra la dictadura como lo hicieron los autores de la generación del 27? (Norma, Comunicación 3: 126).

Las preguntas buscan la apreciación personal del alumno mediante verbos epistémicos como “piensa”, “opina” y “parece. El ejemplo (91) es una pregunta general sobre los personajes del cuento. En concreto, se pide una opinión, un juicio de valor sobre dos personajes a partir de lo que dice el texto y sus conocimientos previos. La pregunta es abierta y caben muchas posibilidades de respuesta, pero el criterio básico de valoración irá entre lo bueno y lo malo

⁷ En otros contextos podrían denominarse también como subhabilidades, microhabilidades o indicadores de evaluación.

(evaluación moral). En cambio, en (92) la pregunta es más específica, pues solicita un juicio de valor sobre la actitud del personaje principal del relato. Para responder, el alumno debe identificar al personaje, caracterizarlo y opinar sobre una actitud específica según criterios morales de bueno o malo, sobre la base de un modelo de sociedad, que coincide con el dominante. Finalmente, en (93) se demanda juzgar una acción social de un grupo de personas (poetas contra la dictadura) a partir de una comparación con los poetas de la generación del 27. Para resolver, el alumno, en este caso, no recurre obligatoriamente a criterios morales, sino al contenido del texto: la protesta de los poetas contra un sistema político. El análisis implica relacionar la estética de la poesía con la política. Esta relación es compleja y en cuanto logra resolver el alumno, logra plasmar su capacidad crítica de la lectura.

Se debe tener especial cuidado con este tipo de preguntas, ya que muchas veces se busca una valoración peyorativa de la conducta del actor o personaje tratando de confirmar ciertas normas de "buena conducta" social. Incluso hay preguntas formuladas, al parecer, por el compromiso de hacerlas, mas no por una verdadera voluntad de evaluar u orientar la comprensión crítica.

6.8.1.2. Subhabilidades de comprensión crítica desde el enfoque cognitivo

Desde esta perspectiva, hay una amplia gama de subhabilidades que no se cubren en los libros de texto; sin embargo, también hay un conjunto de habilidades nuevas que emergen de las preguntas formuladas y que no están registradas en la teoría. Por cuestiones de orden, estas habilidades agruparemos en tres subcategorías (OECD, 2016):

- Reflexión sobre el contenido del texto. Implica evaluar y valorar el contenido global o una parte del texto. Tareas de este tipo solicitan la opinión del lector sobre un aspecto que va más allá del texto. Estas tareas implican relacionar la información proporcionada al interior del texto con los propios marcos de referencia conceptual y experiencial. Por ejemplo, la pregunta: “¿Estás de acuerdo con el punto de vista del autor?”
- Reflexión sobre la forma del texto. Implica evaluar la forma de la escritura y los recursos que utiliza el autor para expresar su propósito comunicativo. Por ejemplo, la pregunta: “¿Para qué autor utilizó las comillas en el texto?”
- Reflexión sobre el contexto del texto. Esta distinción establece el currículo peruano. PISA no distingue esta categoría. Implica evaluar el contexto del texto o la circulación del texto en diversas circunstancias y prácticas sociales. Por ejemplo, en la pregunta: “¿En qué libro sería más probable que se publique este texto?”

En otras palabras, la reflexión involucra no sólo lo que se dice el texto (contenido), sino el cómo se dice (forma) y en qué circunstancias se dice (contexto). En PISA 2018, se incluye además la evaluación de la credibilidad de la fuente y el manejo de conflictos.

Tras la clasificación de las preguntas críticas, se ha identificado un conjunto de preguntas (17,1%) que, si bien son críticas, se pueden responder sin leer el texto; es decir, son extratextuales. Sorprende que, en el MCL editado por el Minedu, casi la mitad de las preguntas son de este tipo (40,7%). También hay una presencia importante en el resto de los

manuales. Por ejemplo, en el del Minedu y de Santillana, el 16,7% y en Bruño, el 21,1% (ver tabla 24). En el marco de una evaluación, estas preguntas no logran diagnosticar las habilidades críticas.

Tabla 25. Preguntas de reflexión crítica cognitiva en los libros de texto

Manuales	Sobre el contenido		Sobre la forma		Sobre el contexto		Extratextuales		Total
	N	%	N	%	n	%	N	%	
Minedu	219	57,2%	98	25,6%	2	0,5%	64	16,7%	383
MCL	98	49,2%	19	9,5%	1	0,5%	81	40,7%	199
Santillana	263	64,6%	73	17,9%	3	0,7%	68	16,7%	407
Norma	457	76,4%	88	14,7%	3	0,5%	50	8,4%	598
Bruño	150	77,3%	3	1,5%	0	0%	41	21,1%	194
Total	1187	66,6%	281	15,8%	9	0,5%	304	17,1%	1781

La tabla 25 muestra que, del total de libros de texto tanto privados como públicos, el mayor porcentaje de preguntas corresponde a la reflexión sobre el contenido, que, en promedio, suma el 66,6% del total. En cambio, la reflexión sobre la forma suma apenas el 15,8%. Por su parte, la reflexión sobre el contexto tiene los índices más bajos, ya que no llega ni al 1% del total, en promedio.

En la reflexión sobre el contenido, los manuales de los editores privados tienen mayores porcentajes de preguntas (64,6%, 76,4% y 77,3%) que los públicos (57,2% y 49,2%); incluso en los privados, se llega a tener hasta dos terceras partes de preguntas de esta dimensión. Es posible que los autores de estos manuales se centren en las preguntas más usuales de lectura crítica que generalmente se formulan sobre el contenido y desconozcan la reflexión sobre la forma, ya que es menos habitual en los libros de texto y en la escuela.

Las preguntas de reflexión sobre la forma muestran variación. En los libros de texto del Minedu hay un 25,6% de este tipo de preguntas críticas; sin embargo, en los MCL que también fueron publicados por el Minedu, solo hay un 9,5%. Estas diferencias podrían explicarse porque ambos manuales fueron elaborados por diferentes autores, en distintos periodos de tiempo. En tanto, las editoriales privadas Santillana y Norma tienen porcentajes similares, 17,9% y 14,7%, respectivamente. Sin embargo, en la editorial Bruño el porcentaje es bastante menor, apenas el 1,5%. Esto quiere decir que en esta editorial no se ha visibilizado este ámbito de reflexión en las preguntas críticas.

Respecto de la reflexión sobre el contexto, ninguno de los manuales ha tomado en cuenta. Las pocas preguntas que aparecen, al parecer, no han sido incorporadas con la conciencia de que se está planteando este tipo de preguntas. Además, resulta difícil elaborarlas ya que se corre el riesgo de desligarse del texto.

Como se observa, las diferencias marcadas entre los libros de texto radican en el número de preguntas de reflexión sobre la forma y en las preguntas que no requieren leer el texto para responderlas. Al parecer, no han sido incorporadas bajo la premisa de que se está evaluando una determinada dimensión dentro de este enfoque cognitivo. Además, hay un conjunto de

preguntas que se trivializan y no evalúan la comprensión crítica del texto. Pareciera que los formuladores de las preguntas tampoco han pensado, o han planificado, qué habilidad evaluar o qué demanda cognitiva o social plantear a través de las preguntas. Al parecer, se elabora sobre la base empírica, en “automático”, a partir del texto de lectura.

6.8.1.2.1. Preguntas de reflexión crítica sobre el contenido

A partir de 1970, los estudios sobre lectura se han incrementado considerablemente. En este contexto, algunos autores han propuesto una lista de subhabilidades, en algunos casos con una jerarquía establecida en “niveles” de comprensión (Barret, 1972; Alliende y Condemarín, 1986; Rosenshine, 1980; Turner, 1988; Stoodt, 1989; Moreno, 2011; Day y Park, 2005; Abdullah, 1994). De modo general, las preguntas de reflexión sobre el contenido pueden girar en torno a subhabilidades como:

1. Evaluar un hecho o una opinión.
2. Evaluar el todo del texto (tema, mensaje, contenido global).
3. Evaluar una parte del texto (un segmento).
4. Evaluar la confiabilidad de la fuente de información.
5. Formular apreciaciones hipotéticas o interpretativas.
6. Asumir el lugar de otros, generalmente de un personaje, que implica adentrarse en el texto.
7. Utilizar ideas del texto para sustentar/refutar opiniones de terceros.
8. Explicar contradicciones o ambigüedades del texto a nivel intra o intertextual.
9. Evaluar la efectividad o validez de un argumento en función de la intención del texto.
10. Interpretar y deducir los valores implícitos, intereses ocultos o ideologías que subyacen en el texto.
11. Reflexionar sobre la composición metatextual o intertextual, entre otras.

De este conjunto de subhabilidades o indicadores⁸, que por supuesto no es definitivo ni completo, se ha verificado que solo algunas fueron consideradas en las preguntas de los manuales escolares. A continuación, analizaremos algunas subhabilidades planteadas en las preguntas, a manera de taxonomía.

a. Evaluar una parte del texto

Son preguntas de reflexión del contenido que focalizan una parte o un segmento del texto.

(94) ¿Qué opinión te merece el título “El arte del rencor”? (Bruño, Comunicación 3-Cuaderno, 2013: 41)

(95) ¿Qué opinas sobre la siguiente aseveración: “La formación ciudadana cumple un papel muy importante para el desarrollo del Perú”? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2013: 103)

En el ejemplo (94), la pregunta evalúa el título del texto. La respuesta se construye en función de al menos dos criterios. El alumno debe verificar la correspondencia entre el título y el contenido (coherencia global). Asimismo, debe analizar la formulación retórica del título, lo

⁸ En el currículo peruano, los indicadores se desprenden de las capacidades lectoras (literal, inferencial o crítico).

que implica analizar la conexión entre el significado de “arte” y “rencor” en relación con el propósito y el contenido del texto. Así se evidenciaría un encuentro entre la reflexión del contenido y la forma. Cabe aclarar que la relación entre forma y fondo no son opuestas, sino complementarias. En cambio, (95) es una pregunta que demanda interpretar y evaluar un segmento que aparece en el interior del texto. La tarea solicita realizar una interpretación, pero además solicita opinar sobre ella; es decir, señalar una postura frente al texto, se supone justificada, aunque la pregunta no es explícita al respecto.

b. Evaluar el todo del texto o la macroestructura (tema, mensaje, contenido global)

Estas preguntas también son frecuentes en los manuales escolares tanto públicos como privados. Generalmente, es una evaluación al contenido global del texto, como opinar sobre el tema, el mensaje o la idea principal del texto.

(96) ¿Te agradaron las poesías? ¿Por qué? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2013:151)

(97) ¿Te gustó el relato? ¿Por qué? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2013: 134)

(98) ¿Qué mensaje transmite cada uno de los textos leídos? ¿Qué opinan sobre estos mensajes? (Minedu, MCL 1, 2011: 62)

El ejemplo (96) es una pregunta general. Es una valoración de todo el texto; demanda un juicio global sobre la poesía al manifestar gusto o disgusto, agrado o desagrado (dos posibilidades de respuesta). Para resolver la pregunta, requiere de una respuesta corta, seguida de una justificación. Por la amplitud de la pregunta podrían obtenerse respuestas superficiales, pero la criticidad dependerá más del sustento que el alumno exprese en base al contenido del texto. Este sustento debe ser una razón suficiente que soporte su opinión. El ejemplo (97) es similar al de (96) y también es una interrogativa total. La pregunta requiere de una respuesta corta afirmativa o negativa y luego justificar al menos con una razón. En cambio, el ejemplo (98) tiene dos operadores interrogativos cada uno con un foco. El primero es inferencial y demanda deducir el mensaje. El segundo solicita valorar ese mensaje. La tarea es compleja porque 1) primero tiene que inferir el mensaje de los dos textos; luego, 2) establecer la relación entre los mensajes de ambos textos y 3) valorar los mensajes en relación con el propósito del autor.

Inferir el mensaje de los textos merece comentario aparte. Generalmente, los docentes desde hace mucho tiempo formulan esta pregunta. Es una pregunta clásica en textos narrativos. Sin embargo, subyace tras ella una concepción sobre la lectura, pues se piensa que todo texto de lectura tiene un mensaje o una enseñanza, independientemente de que sea una fábula o un cuento o una leyenda. Esto a pesar de que los autores no escriben necesariamente pensando en un mensaje o una enseñanza, excepto en las fábulas o los cuentos andinos que tienen un objetivo específico de enseñanza.

c. Formular apreciaciones hipotéticas

En este tipo de preguntas el autor avanza una hipótesis y las formula utilizando verbos epistémicos como “creer”, “parecer”, “pensar”. El alumno, mediante la valoración, puede confirmar o no dicha hipótesis. La hipótesis parte de una apreciación texto-contexto, texto-conocimiento previo o texto-texto. Este tipo de preguntas se manifiesta más en los manuales de Santillana (editorial privada) y en los del Minedu editado por Santillana. En cambio, hay pocas en Norma y son casi inexistentes en Bruño.

- (99) ¿Piensan que el doctor Watson era un buen observador? ¿Por qué lo creen así? (Santillana, Hipervínculos 2, 2012: 111)
- (100) ¿Por qué creen que el trabajo de estos tejedores ha sido el tema de una crónica periodística? (Santillana, Hipervínculos 2, 2012: 133)
- (101) Analiza y escribe. ¿Creen que algo faltó en esta biografía?, ¿qué?, ¿por qué? (Norma, Comunicación 3, 2012: 57)

Como se muestra en los ejemplos son apreciaciones hipotéticas del autor que, en algunos casos, no llegan a actuar del todo como preguntas críticas. El ejemplo (99) parte de una característica de un personaje que (a manera de hipótesis) el autor del libro de texto deduce: “Watson era un buen observador”. Ello se plantea de forma hipotética para que el lector confirme si esto lo percibió en la lectura y por qué (justificación). La pregunta demanda un bajo nivel de criticidad, ya que el estudiante debe complementar el camino ya seguido por el autor del manual y justificar la respuesta con información del texto. El ejemplo (100) tiene una naturaleza distinta: busca establecer una relación causal que no está en el texto, sino que el lector debe hipotetizar o especular, por qué este trabajo manual fue motivo de una crónica periodística. Esta especulación la realizará a partir del tema, la agencia del tejedor y el autor del texto de lectura (periodista). Luego, debe justificar esta importancia con la información del texto, lo que le da un componente reflexivo y crítico, aunque predomina aún la inferencia. En (101), la demanda de la pregunta es la evaluación global del texto, pero el lector también debe atender la composición interna (microestructura) y especular qué aspecto importante desde el punto de vista del lector le faltó o le faltaría para que la biografía esté completa, hipótesis ya avanzada por el autor del libro de texto a través de la presuposición: “algo faltó en esta biografía”. Si bien esto es discutible desde el punto de vista del autor, desde la perspectiva del lector es posible identificar algún vacío de contenido que completaría mejor el texto. Al señalar el alumno, en su respuesta, la carencia de algo, o algún elemento de la biografía, está haciendo crítica al texto y además justificarlo con razones se aproxima mucho más a una lectura crítica.

d. Asumir el rol de los personajes o ponerse en lugar de estos

Este tipo de preguntas son productivas, es decir, tiene alta frecuencia tanto en los manuales del Minedu como en los de editoriales privadas. Generalmente, se solicita en la pregunta asumir el rol de un personaje o ponerse en el lugar de otro en una situación hipotética. Ello implica adentrarse en el texto.

- (102) Imagina que tienes un hijo o hija adolescente, ¿complazarías todos sus gustos?, ¿por qué? (Bruño, Comunicación 5-Cuaderno, 2013: 135)

- (103) Si estuvieras en la situación de Rebeca, ¿actuarías igual que ella? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 5, 2012: 37)
- (104) Si tú fueras encargado de contratar personal, ¿contratarías a Federico Silva para el puesto de supervisor de una empresa agroindustrial? Fundamenta. (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 171)

Como se ve en los ejemplos, este tipo de pregunta implica que el lector (alumno) se ponga en lugar de un personaje, persona o situación. En (102) se pide al alumno que se ponga en una situación (tener un hijo y una hija adolescente) y asumir una posición, una actitud. Para responder el alumno debe imaginar la situación, apropiarse de ella, identificar los hechos y acciones, comparar estos con sus principios y actitudes, y luego asumir una actitud en esa situación. Tal actitud asumida debe ser justificada, se supone, a partir de lo que dice el texto y sus conocimientos del mundo. En (103) el lector (alumno) debe extrapolar y ponerse en lugar del personaje central: Rebeca, y luego relacionar la actitud de Rebeca con la suya propia. A partir de esa relación debe responder si actuaría igual o no y justificar al menos con una razón que puede extraer del texto o de sus conocimientos previos. El ejemplo (104) tiene un matiz real y social en el que se pone en juego la habilidad de aplicar el texto en situaciones concretas. El alumno asume hipotéticamente un rol jerárquico dentro de una institución y evalúa el *curriculum vitae* de una persona. Luego, debe tomar una decisión y ser capaz de argumentarla por qué está tomando esa decisión. Como se ve, aparentemente es una pregunta sencilla, pero implica varios procesos cognitivos que le otorgan complejidad.

e. Evaluar la composición metatextual

Estas preguntas se diferencian del resto porque en sentido estricto trascienden la reflexión del contenido, implica una reflexión metatextual sobre algún componente del texto.

- (105) ¿Qué características del texto les gustó más? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 87)
- (106) ¿En qué publicaciones podrían encontrar este tipo de textos? ¿De qué manera estas favorecen la divulgación del conocimiento científico? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 137)
- (107) ¿Qué crees que pasaría si no sigues de forma ordenada las instrucciones del texto? (Norma, Comunicación 1, 2012: 84).

En (105), la pregunta demanda la caracterización del texto; a partir de esta se requiere jerarquizarlas y señalar cuál de esas características le gustó al lector y por qué. Esta caracterización puede realizarse en el plano formal, semántico o ficcional. Es una tarea compleja porque son un conjunto de operaciones mentales en juego. En el ejemplo (106), tiene dos operadores interrogativos que funcionan de manera independiente. El primero demanda buscar un soporte en función del género discursivo y su circulación social. El segundo, si bien complementa al primero, es extratextual. La respuesta dependerá del conocimiento previo del lector. Además, el autor avanza hacia la respuesta con la frase “estas favorecen la divulgación del conocimiento científico”, lo que implica que el alumno solo debe inferir “cómo” favorecen. El ejemplo (107) es una pregunta similar a las de apreciaciones hipotéticas, descritas más arriba, con la diferencia de que en esta se opera a nivel metatextual. La prospección inferida o hipotetización se realiza sobre un tipo de texto en particular (instructivo) y el orden que tiene este tipo de textos. Esta pregunta si bien tiene

que ver con el tipo de texto y la estructura, tiene relación directa con los contenidos. Esta relación implica una reflexión metatextual.

En suma, a pesar de la cantidad y variedad de preguntas sobre la reflexión del contenido en los libros de texto tanto privados como públicos, no se llega a cubrir la gama de habilidades expuesta por diferentes autores desde un enfoque psicolingüístico de la lectura. Ello posiblemente por desconocimiento o por tradición en las diferentes editoriales.

6.8.1.2.2. Preguntas de reflexión crítica sobre la forma

Muy pocos autores han identificado subhabilidades en esta dimensión; por ejemplo, Barret (1972) refiere a “reacciones frente al uso de la lengua”. Sin embargo, la forma no solo tiene que ver con el uso del lenguaje (el orden de las palabras, léxico, atenuadores, enfatizadores, modalizadores, etc.), sino también con la estructura del texto y los recursos que se utilizan como la multimodalidad (el uso de la tipografía, la imagen, el diseño, los gráficos, etc.).

Algunas subhabilidades a considerarse en este ámbito de la lectura crítica, son:

- Reflexionar sobre la estructura del texto.
- Reflexionar sobre la relación de una parte del texto con el sentido global del mismo.
- Reflexionar sobre el uso del lenguaje.
- Reflexionar sobre el uso de las imágenes y marcas multimodales del texto.

Cabe advertir que, de los siguientes ejemplos que analizaremos, algunos si bien están referidos a la forma del texto no llegan a consolidarse como preguntas críticas, o su acercamiento es débil.

a. Evaluar la estructura del texto

Estas preguntas están orientadas a evaluar la organización interna del texto o la relación entre las diferentes partes del texto, según el modo de organización del discurso o tipo textual.

(108) Comparen el inicio y final del cuento. ¿Qué opinan sobre la situación que se repite? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 15)

(109) ¿Te parece que este cuento tiene una estructura sencilla? Justifica tu respuesta. (Minedu, MCL 4, 2011: 30)

(110) ¿Consideras que la estructura del texto es adecuada? ¿Por qué? ¿De qué otra forma dispondrías el texto? (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 6)

Este tipo de preguntas son frecuentes en los diferentes manuales tanto privados como públicos. En (108), una interrogativa parcial, se solicita establecer una relación entre la parte inicial y final de un cuento, luego identificar los elementos (espacios, hechos, tiempo, etc.) que se repiten y opinar sobre esta disposición del texto, que conducirá a dilucidar alguna técnica narrativa. La pregunta implica reflexionar sobre cómo se organiza el discurso y cómo esta organización configura el significado del texto. La demanda cognitiva no es alta, pero relevante. La pregunta (109) es una interrogativa total y alude de modo general a toda la estructura del texto. El alumno debe mostrar su acuerdo o desacuerdo con la información

temática propuesta por el autor: “el cuento tiene una estructura sencilla”. Para responder, el alumno necesita conocimientos previos de teoría textual o haber visto diferentes estructuras sencillas y complejas; caso contrario, su respuesta puede terminar aceptando la propuesta del autor, es decir, asumir que la estructura es sencilla porque es fácil de comprender. Con esta respuesta el alumno no evidencia una comprensión crítica de la forma. En el mejor de los casos, puede describir. Aunque tampoco llegaría a la criticidad ni diferenciar lo sencillo de lo complejo.

En el ejemplo (110), se pide una evaluación explícita de la estructura (adecuada/no adecuada) de un mito (“Pupol Vuh”) y la segunda pregunta pide que el alumno dé una propuesta de estructura. La pregunta es general. Además, un texto puede estructurarse de modos distintos y todas esas posibilidades pueden ser válidas o adecuadas, vistas de modo general. En general, proponer una nueva estructura al mismo texto se desvía del sentido crítico de la lectura.

En suma, en las preguntas que están centradas en la forma, se trata de vincular cómo estas formas modifican el significado del texto, de cómo la forma influye o configura un sentido distinto al texto y bajo qué propósitos o intenciones.

b. Reflexionar sobre el uso del lenguaje

La forma cómo se organiza la oración, el uso de la voz pasiva y activa o las palabras que se resaltan dentro del texto no son elecciones gratuitas, sino que están al servicio de la construcción del significado que el autor quiere transmitir. Veamos algunos ejemplos.

(111) ¿Cómo calificarían el lenguaje empleado por el autor: elaborado o sencillo?; ¿ayuda o dificulta la comprensión del texto? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 15)

(112) ¿Qué opinan del lenguaje empleado? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 215)

(113) Repara en el poema leído y contesta. ¿Qué opinas del trabajo de adjetivación que presenta el poema? ¿Qué logra con ello Eilson? (Norma, Comunicación 5, Cuaderno, 2012: 78)

El ejemplo (111) es una pregunta disyuntiva con dos posibilidades de respuesta. Para responder el estudiante requiere evaluar la construcción sintáctica, la densidad léxica y los recursos retóricos para concluir que el lenguaje es elaborado o sencillo. El segundo operador interrogativo solicita, a partir de la evaluación anterior, opinar desde la posición del lector. El ejemplo (112) es una pregunta general. Para responder el alumno debe opinar, al menos, sobre algún aspecto del lenguaje: el léxico, la construcción gramatical, la retórica, el estilo o los aspectos formales del lenguaje. La amplitud de la pregunta puede generar respuestas diversas y con poca profundidad. A diferencia de los anteriores, el ejemplo (112) es específico y conduce a valorar el recurso de la “adjetivación”. Esta valoración pasa por reconocer cómo contribuye este recurso en la configuración del significado. Además, el segundo operador pregunta sobre el efecto que genera ese recurso en particular en el lector.

En suma, hay una frecuencia alta de preguntas sobre el lenguaje en los libros de texto. La idea que subyace, al parecer, es que leer críticamente es opinar sobre el lenguaje.

c. Reflexionar sobre el uso de las imágenes

Las imágenes son componentes importantes del texto y constituyen una de las marcas de multimodalidad. Estas no solo ayudan a la comprensión del texto, sino también comunican, en algunos casos, mucho más de lo que dice el texto escrito (una imagen vale más que mil palabras), como lo demuestran diferentes estudios de la semiótica social. Veamos ejemplos que se formulan en los libros de texto.

- (114) Expresa tu opinión. ¿Son importantes las imágenes en los avisos? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 2, Cuaderno, 2012: 97)
- (115) ¿Consideran importante que se incluya la fotografía de las jóvenes? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 73)
- (116) ¿Qué opinan de las imágenes de la infografía? ¿Comunican el mensaje con eficacia? ¿Por qué lo creen así? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 187)

Como se muestra en los ejemplos, las preguntas se caracterizan por su amplitud. En el ejemplo (114), la pregunta contiene una valoración (“importantes”) que orienta la respuesta del alumno. Para responder, este confirmará la valoración y justificará con razones. Si esta justificación se realiza en función de la estructura, el contenido del texto y sus conocimientos del género que posee puede caracterizarse como crítica. El ejemplo (115) es parecido al anterior, demanda evaluar la inclusión de la fotografía en el texto. Para responder, el estudiante debe establecer una relación entre el contenido del texto y la imagen (si es decorativa o complementaria). Si bien la pregunta está orientada por la valoración “importante”, el alumno, al expresar una postura y justificarla, sí desplegaría una habilidad crítica. Por su parte, el ejemplo (116), en conjunto, demanda evaluar la eficacia del mensaje a través de la imagen. El primer operador interrogativo es genérico; sin embargo, el segundo precisa al primero y el tercero solicita una justificación.

Cabe destacar que cerca de la mitad de las preguntas en esta dimensión se refiere a opinar sobre la imagen o el lenguaje, aunque algunas de ellas se pierden en la trivialidad.

d. Reflexionar sobre el uso de las marcas multimodales

Todos los textos tienen alguna marca de multimodalidad. Estas marcas configuran los significados del texto. Por ejemplo, el uso de las mayúsculas, negritas, comillas, etc. Veamos cómo se incorporan en las preguntas de los libros de texto.

- (117) ¿Qué indican las letras mayúsculas? (Norma, Comunicación 2-Cuaderno, 2012: 60)
- (118) ¿Para qué se emplean los diferentes tipos y tamaños de letras en el catálogo virtual? (Santillana, Hipervínculos 2, 2012: 73)
- (119) ¿Qué piensan acerca de la tipografía empleada? ¿Les parece adecuada? Den sus razones (Santillana, Hipervínculos 4: 187)

Si en el interior de un texto escrito se coloca una palabra con letras mayúsculas es porque el autor quiere marcar alguna diferencia de significado en relación con otras partes del texto. El lector crítico se percató de esta marca. El ejemplo (117) va en esa dirección. El alumno debe reflexionar sobre la intención del autor de por qué usó las mayúsculas y cómo este uso configura la construcción del significado. Al interior de un texto las mayúsculas pueden

enfaticar el significado de una palabra o resaltar su importancia en relación con el resto del texto. De manera similar, el ejemplo (118) demanda reflexionar sobre los tamaños de las letras en un catálogo de publicidad. Para responder el estudiante debe diferenciar los tamaños de letra y la disposición espacial en relación con el significado del texto, a partir de ello inferir con qué propósito se usan diferentes tamaños de letra y en qué posiciones. En cambio, el ejemplo (119) es una evaluación a la tipografía. Al ser tan general, las respuestas pueden desencadenar en una diversidad de aspectos, los colores y el tamaño de las letras. Esta pregunta carece de precisión para evaluar la lectura crítica.

A pesar de que son frecuentes las marcas multimodales en los textos, hay pocas preguntas al respecto en los libros de texto.

e. Identificar la función de una parte del texto en relación con el contenido global

Esta subhabilidad se refiere a la relación parte-todo. Esta relación es compleja por cuanto implica establecer relaciones de coherencia.

- (120) ¿Crees que el primer cuadro de barras ayuda a comprender mejor el texto? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 3-Cuaderno, 2012: 95)
- (121) ¿Qué aporta el recurso de la mezcla de planos (el ficcional y el “real”) a la historia? ¿Has leído otras novelas con este rasgo? Da ejemplos y justifícalos (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 303).
- (122) ¿Crees que si no hubiera diálogos podría entenderse del mismo modo la aparición de la caravana? Explica (Santillana, Hipervínculos 4, 2012, p. 287).

Los tres ejemplos anteriores tienen que ver con los recursos que utiliza el autor y como este recurso se relaciona con el significado global del texto. En (120), se solicita explicar cuánto contribuye un gráfico (una parte del texto) en la comprensión global del texto. Implica establecer relaciones de significado y argumentar al menos con una razón suficiente; en este sentido, es una reflexión de una parte del texto en relación con el todo. En el ejemplo (121), la tarea es compleja porque primero se debe diferenciar el juego entre el plano ficcional y real en la novela, luego establecer la relación entre ambas para ver su papel en la configuración del significado global. Además, hay una pregunta intertextual que requiere otro tipo de habilidad, ya que se pide comparar con otros textos leídos (experiencias previas de lectura), así la complejidad es mayor. En el ejemplo (122), la pregunta es más específica que las anteriores, es el papel del diálogo en el texto para entender otro segmento del texto (la aparición de la caravana) que en conjunto deben contribuir a la comprensión global del texto. En este sentido, hay hasta tres relaciones de significado que debe establecer el alumno para responder.

6.8.1.2.3. Preguntas de reflexión sobre el contexto

El lector crítico debe saber que el texto que lee es producto de otra persona, que pertenece a una cultura, a una sociedad y tiene objetivos e intereses. Para ello, es necesario identificar al autor y, además, situarlo. Implica también identificar sus roles sociales, el contexto social, político e histórico en el que se desenvuelve. También es importante reconstruir los

antecedentes del texto. Preguntas de esta dimensión son las menos frecuentes en los libros de texto.

Sin duda, el peligro está en “aterrizar” fuera del texto; es decir, el alumno pueda responder sin la necesidad de leer el texto. Veamos algunos ejemplos.

- (123) ¿Les parece que al planificar los anuncios se tuvo en cuenta a los destinatarios? ¿Por qué? (Minedu, Comunicación 1, 2012: 56)
- (124) ¿Por qué la periodista habrá incluido en la crónica el testimonio del profesor Hugo Flores? (Santillana, Hipervínculos 2, 2012: 141)
- (125) ¿Te parece que Alonso Cueto, antes de redactar su discurso, analizó las características del auditorio? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 109)

En el ejemplo (123), la pregunta pide reflexionar sobre un elemento de la situación comunicativa: la adecuación a los destinatarios. Para responder el estudiante debe haber comprendido la totalidad del texto e inferir una parte del proceso de redacción: la planificación (aunque esto es demasiado forzado porque el lector no puede acceder a la planificación) e identificar a los destinatarios para caracterizarlos. Luego, establecer la relación entre texto y destinatario, así llegará a justificar esta relación pragmática entre el autor y los lectores. Es curioso que esta misma pregunta se repite al menos 3 veces entre los manuales del Minedu y Santillana. El ejemplo (124) requiere realizar una inferencia sobre algunas condiciones del texto y la importancia de incluir un testimonio en el texto. Implica comprender el texto, analizar el contexto del periodista y el contexto del texto. Para ello, se requiere que el alumno sepa de qué trata la crónica, qué rol juega el testimonio en relación al todo textual y conocer algo del periodista, a partir de estas pistas inferir el interés del periodista en incluir el testimonio. Como se ve, es distinta a las preguntas de reflexión parte-todo. El ejemplo (125), se asemeja a la pregunta (123) que también evalúa la adecuación al destinatario. Para responder el alumno debe analizar el lenguaje e identificar el auditorio. La justificación se realizará sobre estas relaciones pragmáticas.

Hasta aquí presentamos las preguntas de comprensión crítica desde una mirada psicolingüística. Estas tienen énfasis cognitivo y subyace que la criticidad se reduce a la actividad mental.

6.8.1.2.4. Preguntas extratextuales

Como se ha mostrado en los datos cuantitativos, las preguntas que pueden responderse sin la necesidad de leer el texto son frecuentes y se encuentran en los diferentes manuales, tanto públicos como privados.

- (126) ¿Qué opinas de las personas que cambian permanentemente de celular aun cuando esté nuevo?, ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 5-Cuaderno, 2013: 179)
- (127) ¿Crees que el amor de la mujer es únicamente maternal? (Norma, Comunicación 3-Cuaderno, 2012: 105)
- (128) ¿Qué utilidad tienen los recursos multimedia y la internet en sus vidas? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 21)

En el ejemplo (126), la pregunta no demanda recuperar elementos del texto de lectura, ya que el alumno puede resolverla a partir de sus experiencias o conocimientos previos. Es una evaluación de una actitud que no está en el texto; por lo tanto, el lector no requiere leer el

texto. Al igual que el anterior, el ejemplo (127) pide una apreciación personal. Esta pregunta también puede responder sin la necesidad de leer el texto. De igual forma, para responder el ejemplo (128) requiere que el estudiante haya tenido alguna experiencia con internet o algún recurso multimedia.

Estas preguntas si bien pueden tener algún sentido crítico, no llegan a evaluar la comprensión crítica del texto; por lo tanto, se excluyen de esta categoría. Pedagógicamente, tampoco es posible distinguir qué habilidad lectora evalúan estas preguntas. Sin embargo, pueden servir en el aula como estímulo de conversación después de la lectura.

6.8.1.3. Habilidades de comprensión crítica en la literacidad crítica

Si bien existen limitaciones para organizar las preguntas de literacidad crítica en habilidades específicas por el reducido número de preguntas en los libros de texto, sí pueden identificarse algunos desempeños desde esta perspectiva. Sin embargo, estos presentan dos dificultades:

- Las preguntas pueden ser respondidas sin leer el texto, solo en función del conocimiento previo.
- Las preguntas no llegan a tocar el núcleo duro de los principios básicos de literacidad crítica.

La mayor parte de este conjunto de preguntas se encuentra entre los libros de texto del Minedu en los públicos y en editorial Santillana en los privados, en el resto de los manuales su presencia es menor.

6.8.1.3.1. Analizar el efecto del discurso

Estas preguntas están orientadas a explorar los efectos que generan diferentes tipos de textos en los lectores (Cassany y Castellà, 2010), principalmente, la publicidad.

(129) ¿Creen que estos mensajes pueden manipular a las personas? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 177)

(130) ¿Con qué propósito crees que el autor no presenta los hechos en orden cronológico? ¿Qué efecto buscará producir en el lector? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 161).

(131) ¿Creen que la revista es un medio influyente en la población? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 226)

Como se observa en (129), la pregunta demanda una reflexión a partir del contenido global del texto (publicidad): cuánto pueden manipular a las personas (efecto del texto en el lector). Para resolver, el alumno debe comprender el sentido del texto y el contexto. Si bien la pregunta no pide analizar la forma de manipulación, sí implica pasar por ello. Analizar cómo la forma y el contenido de ese mensaje pueden manipular a las personas, mediante diversas estrategias discursivas y medios subliminales, tales como la disposición de las palabras, la sintaxis, los colores y las diferentes formas persuasivas. Estas permiten que la mente del lector capte y se almacene en el subconsciente. Implica, por tanto, una reflexión profunda de cómo la publicidad manipula la mente de los consumidores. Este tipo de preguntas va más

allá del texto, pues no se queda en él. Alude al usuario de ese texto (el público lector) y qué efectos genera en él. En (130), el primer operador interrogativo demanda la reflexión sobre la forma no lineal de textos narrativos y el segundo, busca explorar el efecto que causa esta forma de organizar la narración en el lector. En este sentido, busca explorar el efecto estético en el lector. La presencia de dos operadores complejiza la tarea.

El ejemplo (131) si bien está relacionado con la literacidad crítica, este puede responderse sin leer ni haber comprendido el texto. Es una pregunta que tiene que ver con el texto como mediador de las relaciones sociales que es uno de los ángulos de la literacidad, pero para responder no se necesita del texto, por tanto, no se evalúa la lectura crítica del texto. Aquí el alumno debe inferir su influencia en la población, no hay pistas sobre ello en el texto de lectura ya que solo se muestra la portada de una revista. Al no haber información suficiente de cuán importante es esta revista, lo que el alumno hará es especular a partir de sus conocimientos previos y experiencias.

6.8.1.3.2. Reflexionar sobre los problemas sociales, políticos o económicos

Estas preguntas están relacionadas con los problemas sociales como la discriminación social, el racismo o la violencia social. Incluyen también temas sobre problemas económicos y políticos. Constituye uno de los grupos más numerosos. Como en el punto anterior, aquí también hay preguntas que se pueden resolver sin leer el texto.

Estas preguntas están relacionadas con la literacidad, pues esta privilegia la relación entre lenguaje —sociedad y se construye en la interrelación social, por ello son importantes las preguntas referidas a estos temas—.

- (132) ¿Consideras que el tema del texto es de interés social, económico, o ambos? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 15).
- (133) Aprecia. ¿Qué situaciones políticas y sociales se denuncian en este pasaje? (Norma, Comunicación 5, 2012: 63)
- (134) ¿Qué opinas de las diferencias sociales a partir de Rosa y Victoria en el fragmento leído de la Colmena? (Norma, Comunicación 3, 2012: 138)
- (135) ¿Nuestra sociedad es racista o no? Fundamenta. (Minedu, MCL 2, 2011: 142)

Como se observa, el ejemplo (132) demanda evaluar la relevancia social del tema. Si bien la pregunta es abierta y poco precisa, intenta problematizar el tema. Las repuestas del alumno podrían desencadenar en generalidades porque no se explora un aspecto específico. En cambio, en (133) la pregunta está más acotada y precisa. Implícitamente se reconoce que el texto no es neutro y adelanta el propósito del discurso: qué *situaciones políticas y sociales se denuncian*. Esto requiere comprender el pasaje, establecer la relación con el contexto sociopolítico y el propósito del autor para identificar, en base a pistas, la denuncia a la que se refiere en la pregunta. El autor escribe para denunciar problemas políticos y sociales. Por su parte, (134) es una pregunta sobre jerarquías y diferencias sociales a partir de dos personajes en el relato. El análisis permite distinguir las clases sociales y cómo funcionan las relaciones sociales y de poder. Para responder, el alumno, localiza a los personajes, los caracteriza, establece diferencias y a partir de esto los sitúa en diferentes clases sociales. Finalmente, a partir del texto, analizará las relaciones sociales entre clases diferentes,

jerárquicamente organizadas. Finalmente, el ejemplo (135) si bien alude a un problema social muy explorado por el análisis del discurso y la literacidad crítica, esta puede responderse sin haber leído el texto; es decir, a partir de los conocimientos del mundo o la experiencia que tenga el estudiante, por lo tanto, no evalúa la capacidad de comprensión crítica de lectura.

6.8.1.3.3. Analizar prácticas culturales mediadas por el texto

La literacidad no solo concibe la lectura como práctica social, sino también como práctica cultural. Por ello, la reflexión del texto en relación con la cultura es de suma importancia en la literacidad crítica. En los libros de texto, básicamente aparecen en dos ámbitos. Uno a nivel de expresiones culturales o costumbres y otro a nivel de las lenguas nativas.

- (136) ¿Qué expresiones culturales (danza, música, etc.) consideras que son nacionales? ¿Lo nacional es una mezcla de culturas? Reflexiona. (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 249)
- (137) *Yawar Fiesta* fue publicada en 1941, por tanto, los hechos narrados corresponden a la primera mitad del siglo XX. Después de tantos años, ¿crees que las condiciones de vida del hombre andino han cambiado? Justifica tu respuesta. (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 159)

El ejemplo (136) implica seleccionar y clasificar entre costumbres nacionales y no nacionales. Para responder el alumno debe distinguir algunas expresiones culturales nacionales del texto, a partir de sus conocimientos del mundo, para diferenciar entre lo nacional y no nacional (se supone del Perú, entendido como Estado-nación, no como nación-pueblo). El segundo operador interrogativo es una pregunta orientada confirmativa que induce hacia la concepción de nación, a partir de una “mezcla de culturas” (interculturalidad). Esto es lo que suponemos, porque el texto de lectura (*País de Jauja* de Edgardo Rivera) trata de una narración (novela) cuyo protagonista es Claudio, muchacho de 15 años, quien vive en armonía con las costumbres andinas y occidentales, como tocar música clásica y folclórica. El ejemplo (137) es una extrapolación, una comparación entre lo narrado por José María Arguedas (escritor indigenista peruano) de aquella época (1941) y la situación actual. Para responder, el alumno debe identificar e integrar información sobre las costumbres y condiciones del hombre andino narradas por Arguedas en *Yawar Fiesta*, luego conocer la situación actual del hombre andino (conocimiento previo) y, finalmente, establecer la comparación para ver las diferencias sobre qué cambió y qué no. Esta pregunta se puede inscribir como una pregunta de literacidad crítica a pesar de la presencia de algunos sesgos.

- (138) ¿Crees que vale la pena conservar las lenguas nativas en el Perú? ¿Por qué? (Minedu, MCL 2, 2011: 130)
- (139) ¿Crees que el habla de Lima es superior al habla de provincias? ¿Por qué? (Minedu, MCL 6, 2011: 125)
- (140) ¿Piensas que en nuestra sociedad se les da importancia a las lenguas nativas? ¿Cuál consideras que debería ser la actitud de los peruanos al respecto? Fundamenta tu respuesta. (Minedu, MCL 2, 2011: 130)

Las preguntas que anteceden contienen visiones sobre las lenguas nativas. Ubicamos en este rubro porque aluden a las ideologías lingüísticas en los enunciados de la pregunta. De esto, hablaremos con mayor profundidad en el capítulo siguiente. Los ejemplos (139) y (140) demandan una apreciación sobre prejuicios lingüísticos. En (139), el alumno, en base a sus conocimientos del mundo y del texto, debe diferenciar entre el habla de Lima y el de provincias, luego establecer la relación con el texto leído sobre “lenguaje correcto y lenguaje incorrecto”. En base a ello, debe afirmar o negar y justificar su respuesta. En (140), se pregunta sobre la valoración de las lenguas nativas por la sociedad mediante dos operadores interrogativos. Para resolver, el alumno requiere además de leer el texto, aportar su conocimiento contextual.

6.8.1.3.4. Identificar y contrastar visiones o concepciones del mundo

Estas preguntas tienen presencia regular en los libros de texto dentro de las preguntas de literacidad crítica. El autor, al escribir un texto, deja huellas o marcas en las que se plasman sus creencias, visiones y concepciones del mundo.

- (141) Reúnete con dos compañeros y opinen acerca de la relación que encuentran entre la cosmovisión andina y el relato leído. (Minedu- Santillana, Comunicación 4, 2012: 31)
- (142) Explica con tus propias palabras que visión de la existencia humana quiere transmitir y simbolizar el autor con esta historia fantástica (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 211)
- (143) ¿Qué te dice el texto leído sobre la visión de familia que tiene el autor?, ¿qué opinas al respecto? Comparte tu opinión con la clase. (Bruño, Comunicación 2, 2013: 179)

El ejemplo (141) implica establecer relaciones entre concepciones del mundo. La tarea es compleja porque primero el estudiante debe comprender el texto e interpretar qué concepción del mundo implica; es decir, cómo se explica el mundo a través del relato (mito). Una vez cumplida esta tarea debe caracterizar la cosmovisión andina a partir de sus conocimientos previos. Luego, comparar ambas concepciones del mundo. Para explicar su opinión crítica y reflexiva necesita una reflexión filosófica. Como se ve, es una tarea compleja y tiene que ver con el núcleo de la literacidad crítica.

En (142), se pide al alumno reflexionar sobre la visión de la existencia humana a partir de un texto literario (*Metamorfosis* de Kafka), así como la representación simbólica de la obra. Para resolverlo, el alumno debe comprender el hilo central del relato de la transformación del hombre en insecto y las circunstancias que lo conllevan a ello, luego reflexionar sobre el ser y la existencia humana, sus implicancias, cambios y visiones, y explicar qué representa o simboliza esa transformación. La tarea es compleja y está en la línea de la literacidad crítica porque se llega a pensar más allá de lo concreto que ofrece el texto y relacionarlo con la existencia humana.

El ejemplo (143) es una pregunta más restringida al núcleo de la sociedad: la familia. Con esto nos ayuda a dilucidar que incluso los textos más sencillos encierran ciertas concepciones subyacentes que no se declara en el texto, pero están latentes. El texto trata de la comida como motivo de unidad familiar. Si bien es menos compleja que las anteriores, el alumno debe haber comprendido el texto y cómo se ve la familia en él; a partir de ello inferir qué pensamiento, qué concepción de familia está detrás del texto. Además, analizar qué valores sociales e ideologías soporta estos pensamientos. De esta forma, la lectura crítica, a decir de Cassany (2006), ayuda a leer detrás de las líneas.

6.8.1.3.5. Analizar la relación entre literatura y sociedad

Generalmente, en la escuela la literatura se trabaja como un contenido que inicia en la ficción y termina también en ella. Se preocupa de los personajes, acciones y escenarios, y cuando se trata de lectura crítica, generalmente, se juzga la actitud de algún personaje. En el marco de la literacidad crítica implica reflexionar mucho más allá de esto. El texto siempre está situado en un contexto temporal y espacial, históricamente condicionado, que nace de la sociedad y se dirige hacia ella; por ello, la relación entre literatura y sociedad cobra importancia en este enfoque sociocultural.

(144) ¿Cuál es la visión del poeta acerca de la realidad social y política que lo rodea? ¿Crees que esa visión se asemeja o se diferencia de la actual? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 121)

(145) ¿Piensan que los poetas también deben escribir sobre los problemas sociales? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 2, 2012: 261)

(146) *Fuente Ovejuna* recrea una historia de solidaridad y justicia social. ¿Consideras que la rebelión del pueblo de Fuente Ovejuna es justificable? ¿También el modo de hacerlo? Reflexiona (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 131)

El ejemplo (144) plantea la relación de la poesía con la realidad política y social. La tarea es compleja porque el alumno, a partir de ciertas pistas que hay en los textos (poemas), tiene que integrar información e interpretar cómo percibe el autor la realidad social y política de su época en la poesía. Resulta aún más compleja la pregunta porque se debe interpretar esta perspectiva social y política en una poesía modernista (José Santos Chocano), caracterizada por su sensibilidad artística y lírica. Sin embargo, como sostienen los marxistas, no existe el arte por el arte. La pregunta que complementa también es compleja porque implica investigar sobre el contexto político y social de la época y compararlo con la actual para extraer conclusiones.

En cambio, la pregunta (145) pide una opinión sobre los temas planteados en la poesía. Para responder el alumno, si bien puede valerse del texto, también es posible responder sin haberlo leído. Por tanto, existe el riesgo de generar respuestas con poca profundidad. En el ejemplo (146), la pregunta tiene ciertos matices que se analizarán en profundidad en el capítulo siguiente. Es una pregunta de literacidad crítica porque reivindica la justicia social. Para responder el alumno debe comprender el texto y sobre todo el nudo de la obra (*Fuente Ovejuna*), el modo cómo se resuelve el conflicto con la muerte del comendador. La pregunta es una interrogativa total que pide evaluar si es justificable o no la acción (de la resolución). El segundo operador interrogativo enfatiza la forma cómo lo hicieron. Esta evaluación será realizada por el alumno a partir del modelo de sociedad que conoce y en el que vive, así como sus modelos mentales construidos.

6.8.1.3.6. Identificar los roles sociales

Uno de los aspectos importantes de la literacidad es que la gente, como sujeto social, cumple una función en la sociedad; es decir, asume ciertos roles sociales y estos permiten construir sus identidades. Por tanto, las preguntas referidas a este aspecto son importantes desde esta perspectiva.

(147) ¿Cuál es el rol de los ancianos en la cultura Uitoto? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 13)

(148) ¿Cuál es la función del hombre de blanco? ¿Creen que su presencia es importante? Den sus razones (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 115).

El ejemplo (147) es una pregunta sencilla, pero tiene que ver con el rol social que cumplen los ancianos en una cultura determinada y ese rol determina, en parte, su identidad. Para resolver, el alumno debe identificar al sujeto colectivo “ancianos” y caracterizarlo a partir de hechos o acciones que realiza en la cultura Uitoto. Luego, establecer la relación con el contenido global del texto para identificar el rol que cumplen los ancianos en la sociedad.

En (148), se pregunta sobre la función del protagonista de la obra *El castillo de lo inconsciente* (Amado Nervo), a quien el autor llama “hombre blanco”. La obra puede interpretarse en diferentes sentidos; sin embargo, la pregunta solicita la función o el rol del personaje que aparece en el fragmento. Esta función debiera entenderse como una función social o cultural (aventurero que irrumpe en el castillo). Luego se pregunta sobre la importancia de su presencia lo cual, desde el punto de vista literario, los alumnos pueden responder afirmativamente; pero desde una perspectiva cultural, pueden afirmar como una invasión de espacios. En suma, si bien la pregunta está en la línea de la literacidad crítica, el segundo operador interrogativo no contribuye a ella, pero sí conduce a cuestionar la presencia del protagonista en la obra.

6.8.1.3.7. Discriminar la intención del autor

Una de las cosas que generalmente se confunde en los libros de texto, en los docentes, e incluso en los especialistas, es diferenciar propósito de intención. Llegar a dilucidar la intención del autor tiene mayor complejidad que identificar el propósito del texto. La intención, a diferencia del propósito, pertenece al mundo interior del enunciador. No hay acuerdo sobre la accesibilidad a la intención mediante el discurso. Para algunos autores (Duranti, 2006) es difícil acceder; en cambio, para otros (Van Dijk, 2003) sí es posible a partir de ciertas marcas, huellas o rasgos que deja el autor en el texto.

(149) ¿Cuál es la intención del autor al contar la historia del pastor y la hija del sol? (Minedu, MCL 2, 2011: 112)

(150) ¿Cuál crees que es la intención del autor al incluir su relato con el diálogo entre el dueño de la carpintería y el alcalde? (Minedu, MCL 3, 2011: 70)

El ejemplo (149) pide al alumno interpretar la intención del autor en el relato. La pregunta es precisa e implica, primero, entender la historia, buscar algunas pistas gramaticales en el texto que tiene que ver con la posición del autor, tales como los modalizadores. Luego, requiere establecer relaciones de significados de estas marcas con el sentido global del texto. A partir de estas relaciones hay que inferir cual sería la posible intención del autor.

En (150), la pregunta está más próxima a una reflexión sobre la forma. Se pide al alumno explicar la intención del autor al incluir un segmento de diálogo entre dos personajes. En este caso, como se dijo, identificar la intención del autor resulta complejo. Para responder, el alumno debe localizar y comprender ese segmento; luego, establecer la relación con el

contenido global. Implica reflexionar por qué el autor incluyó ese segmento, qué pasaría si se retirara, qué marcas del autor aparecen en el cotexto del segmento o dentro del segmento. A partir de este análisis, el alumno puede concluir la intención del autor que, además, implica pasar por la identificación del propósito.

6.8.1.3.8. Contrastar las relaciones del orden mundial

Estas preguntas si bien no están consideradas como típicas de literacidad crítica, permiten analizar las relaciones de orden mundial, lo cual se aproxima a esta perspectiva.

(151) ¿Te parece honesto que se comercialice productos importados deficientes o nocivos en los países más pobres? Justifica por qué. (Minedu, MCL 3, 2011: 100)

(152) ¿Cuál crees que debería ser la solución para que los países del tercer mundo dejen de importar basura? (Minedu, MCL 3, 2011: 100)

En el ejemplo (151), si bien la pregunta tiene una valoración implícita, invita a explorar la polaridad del mundo entre países pobres y ricos, e inferir que los países ricos exportan productos nocivos o deficientes. A partir de esta interpretación de la pregunta, al relacionar con lo que dice el texto, el alumno puede crearse una idea de cómo funciona el mundo y qué intereses están detrás de algunas prácticas comerciales.

En el ejemplo (152), si bien tiene que ver con el análisis del orden mundial, es una pregunta que pide proponer una alternativa de solución; sin embargo, es extratextual y se aleja de una comprensión crítica del texto.

6.8.1.3.9. Situar e interpretar las prácticas discursivas

En los manuales revisados también hay preguntas orientadas a reconocer ciertos géneros discursivos como parte de la sociedad, así como los espacios de circulación social de estos en las culturas letradas. Si bien no llegan a constituir una pregunta típica de literacidad crítica, las consideramos en camino a esta. Cassany y Castellà (2010) consideran importante en la LC situar el discurso. Esto supone identificar el género discursivo y cómo circula este en la sociedad.

(153) ¿En qué espacios públicos encontramos los afiches? ¿Qué efecto tienen los afiches en nuestra sociedad? ¿Con qué finalidad se utilizan más? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 253)

(154) ¿Recuerdan otras primeras planas de los mismos diarios? ¿cómo son? ¿En qué se diferencian de las presentadas? ¿Por qué? ¿Y con respecto a otros diarios? (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 173)

El ejemplo (153) incluye tres operadores interrogativos relacionados entre sí. El primero implica reconocer al afiche como un texto situado en el contexto social. No es el texto abstracto, sino situado. Reconocer estos “espacios públicos” implica que el alumno utilice sus conocimientos del mundo para deducir cómo funciona un texto en la sociedad. El segundo exige identificar el efecto de este género discursivo en la sociedad (Cassany y Castellà, 2010), y el tercero, demanda identificar el propósito del texto en uso. Las preguntas

son interesantes, pero las dos primeras podrían responderse a partir de los conocimientos previos y la tercera es una inferencia.

El ejemplo (154), si bien no es recomendable desde la pedagogía de la lectura por la cantidad de operadores interrogativos que contiene, implica realizar varias operaciones vinculadas con la LC. Para responder, el alumno recurre a su experiencia lectora de leer periódicos y reconocer un género discursivo. Luego, requiere comprender el texto (primera plana de un diario) y, finalmente, establecer diferencias con textos similares leídos. Este proceso pasa por analizar el contenido, la forma y la circulación social de los diarios (situacionalidad).

6.8.1.3.10. Identificar ideologías

Es una subhabilidad básica dentro de la LC (Cervetti, Damico y Pardeles, 2001; McLaughlin y DeVogd, 2004; Cassany, 2006; Van Dijk, 2003).

(155) ¿Piensas que dichas visiones de la masculinidad y feminidad están vigentes en la actualidad? (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 305)

(156) ¿Qué opinas sobre el papel que cumple la mujer en el mundo publicitario? (Bruño, Comunicación 4, 2013: 115)

El ejemplo (155) está relacionado con la ideología de género. Para responder, el alumno debe identificar cuáles son las visiones de masculinidad y feminidad presentes en el texto. Luego, debe caracterizarlas en el contexto actual en base a sus conocimientos del mundo. Finalmente, debe comparar y buscar diferencias o semejanzas, cambios y complejidades de un tema discutible que, además, tiene que ver con la construcción de identidades.

En comparación con la tarea anterior, el ejemplo (156) resulta menos complejo. Básicamente, el alumno debe analizar, establecer relaciones e inferencias para determinar cuál es papel de la mujer en la publicidad a partir de un afiche que se muestra en el texto de lectura. Además, debe reflexionar sobre por qué se usa a la mujer como medio publicitario. A partir de estas relaciones debe construir su rol y opinar cómo la mujer es utilizada por la publicidad.

Por los procesos analizados, las preguntas de LC implican mayor complejidad y análisis que las preguntas críticas con énfasis cognitivo. Asimismo, al ser la reflexión no solo mental sino social, ello contribuiría mejor al desarrollo de la conciencia crítica.

En los libros de texto, adicionalmente, también hay preguntas que pedagógicamente no son relevantes o son poco críticas: “¿Crees que es correcto el uso de los signos de puntuación en la redacción de un acta? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 147)”. Si bien algunas tienen las características de una pregunta crítica porque piden una valoración, las consideramos triviales o sin valor para nuestros propósitos. Este tipo de preguntas no contribuye a reflexionar con profundidad sobre el texto y desarrollar la conciencia crítica.

Las grandes ausencias

Del conjunto de subhabilidades desarrolladas en la LC (Luke y Freebody, 1997; Cervetti, Damico y Pardeles, 2001; McLaughlin y DeVoogd, 2004; Cassany, 2006) solo una parte de ellas fueron cubiertas en los libros de texto. Entre las habilidades no halladas está la evaluación de argumentos según su plausibilidad y validez; así como, comparar y contrastar con otros textos (intertextualidad); discutir diferentes maneras de ver el mundo; reflexionar sobre los desafíos a sus creencias, valores o modelos mentales; entre otros aspectos.

La lectura crítica desde el enfoque de la LC es aún incipiente en los libros de texto. No se analiza el contexto de producción y circulación del discurso. Asimismo, la situacionalidad del texto es poco explorada. En general, hay poca reflexión social sobre los textos, pareciera que existe temor de tratar algunos temas políticos, bajo la premisa de que no se puede politizar a los escolares. Evitar temas sobre problemas sociales o políticos hace que los alumnos vivan en una burbuja mientras estén en la escuela. Sin embargo, al salir de ella se encontrarán con un mundo distinto al pintado en la escuela.

Finalmente, también hay preguntas que tiene que ver con las relaciones de género o el discurso de género, muy conocido en el análisis del discurso, pero poco común en la literacidad crítica.

6.9. Función pedagógica de las preguntas: las respuestas hablan

Una de las pocas formas de comprobar el funcionamiento didáctico de las estrategias es a través del comportamiento lector: ver qué cosas nuevas demuestran los alumnos producto de su aprendizaje, qué hacen diferente en relación con las fechas anteriores. La forma más tradicional de comprobar esto, históricamente, fue la evaluación. En la lectura crítica, la forma comúnmente usada es la pregunta, aunque puede utilizarse otros instrumentos como la observación y el desempeño del alumno en el uso del texto; es decir, qué hace el alumno frente a él en diferentes situaciones y contextos de la vida.

Asimismo, la forma de comprobar si una pregunta funciona es verificar la respuesta del alumno. Una pregunta bien formulada puede recoger información confiable, pero una pregunta mal hecha podría interferir incluso en el aprendizaje del alumno. En esta sección analizaremos la interacción entre la pregunta y la respuesta en relación con el texto estímulo de lectura. Específicamente, la influencia de la pregunta en la respuesta de los alumnos.

6.9.1. La dicotomía pregunta y respuesta: interrelaciones, funciones y simetría

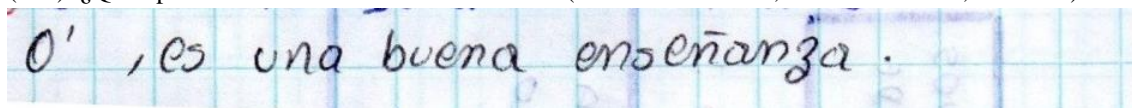
Según Escandell (1987) no existe una relación biunívoca entre forma de la interrogación y forma de la respuesta. Una misma oración puede funcionar como respuesta adecuada a diferentes preguntas o al revés. Ello dependerá del contexto de comunicación. La razón está en que la estructura semántica interna de las preguntas es muy distinta a la de las respuestas, aunque en algunos podrían coincidir entre sí. Decimos esto porque la relación interna entre

preguntas y respuestas no son simétricas; claro, ni se busca que lo sea, sobre todo en preguntas de comprensión crítica.

Para analizar la relación pregunta – respuesta, no solo utilizaremos el nivel de la descripción gramatical y semántica, sino la adecuación pragmática. Partimos del principio de que una pregunta no es un elemento único, aislado, sino que define una clase de discurso situado, la que incluye todas las respuestas posibles y suficientes. Por respuestas suficientes se entiende aquellas cuya forma está lógicamente predeterminada por la de la pregunta.

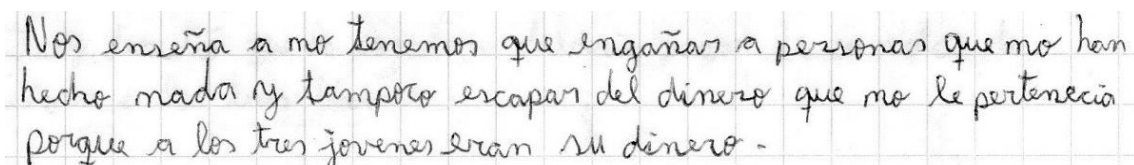
Para poder asignar un valor veritativo a las preguntas, recurrimos a las presuposiciones. Así una oración X es una presuposición de una pregunta Q, si la verdad de X es una condición necesaria para que Q tenga alguna respuesta verdadera; o, dicho de otro modo, si toda interpretación que convierte en verdadera a la pregunta hace lo mismo con la oración presupuesta.

(157) ¿Qué opinan de la enseñanza de este cuento? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 43)



0', es una buena enseñanza.

La presuposición implícita es que hay un cuento y este cuento nos da una enseñanza. La respuesta es parte del significado de la pregunta. Si bien (157) es una respuesta pedagógicamente no satisfactoria, el alumno toma parte de la pregunta (información temática “enseñanza”) y atribuye una calificación “buena”, pero no argumenta ni desarrolla la idea; es decir, no llega a complementar o cerrar la pregunta. Ahora, falta saber en qué consiste esa otra parte del cierre o del significado que esté relacionado plausiblemente con la respuesta.



Nos enseña a no tenemos que engañar a personas que no han hecho nada y tampoco escapar del dinero que no le pertenecía porque a los tres jóvenes eran su dinero.

En esta otra respuesta del ejemplo (157), de manera similar a la respuesta anterior, el alumno retoma la información temática “Nos enseña” y en base a esta detalla su respuesta con información que deduce del texto de lectura. La respuesta está anclada en la presuposición, pero no directamente al foco (*Qué opinan*). Responde cuál es la enseñanza, pero no una valoración o evaluación de esa enseñanza.

Si normalmente la pregunta y la respuesta, en conjunto, forman una unidad semántica, hay estructuras formalmente no emparentadas, que si lo están.

(158) ¿Qué opinión se formaron sobre el protagonista del cuento? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 15)

- Abraham fue un niño muy entusiasta y a pesar de haber cometido un error se arrepintió de ello, demostró cariño hacia su madre y arrepentimiento.

A diferencia del ejemplo anterior, la respuesta a la pregunta (158) no está anclada literalmente, ni comparten estructura; sin embargo, semánticamente la respuesta es plausible. La respuesta se construye sobre la existencia de un protagonista que es Abraham. El alumno hace una valoración (“entusiasta”) y describe sus acciones que, en conjunto, formarían una opinión sobre el protagonista y responden al foco de la pregunta. Por tanto, la relación no está a nivel de estructura formal sino a nivel de significado. Desde la perspectiva pedagógica, la pregunta funciona como una pregunta crítica sobre el contenido del texto.

Respecto de la simetría entre preguntas y respuestas, el análisis muestra que no existe una correspondencia unívoca entre la pregunta y respuesta a nivel semántico, ni se puede garantizar una respuesta esperada; sobre todo, cuando median factores pragmáticos. Ello no implica que pierdan la coherencia o que no compartan partes de su estructura.

Por ejemplo, las respuestas de la pregunta (157) muestran la asimetría entre ellas y con la pregunta. Esto se explica en tanto no tienen el mismo nivel semántico, Sin embargo, las respuestas son coherentes, aunque cada respuesta es distinta. Si bien pregunta y respuesta pueden compartir ciertos elementos, pareciera que toda pregunta y respuesta siempre serán asimétricas semánticamente.

(159) ¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué? (Minedu-Comunicación 2, 2012: 99)

¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué?
Es interesante, ya que te cuentan o te hacen entender como se creó algo.

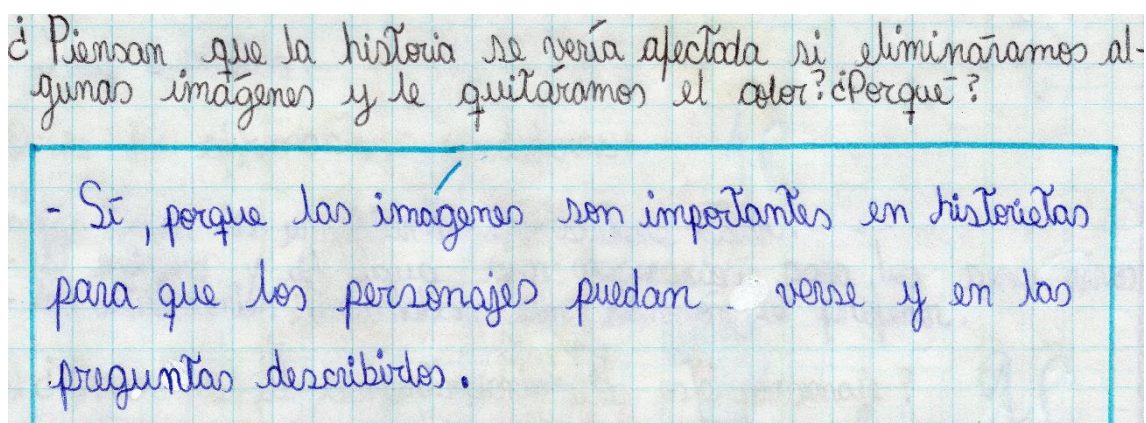
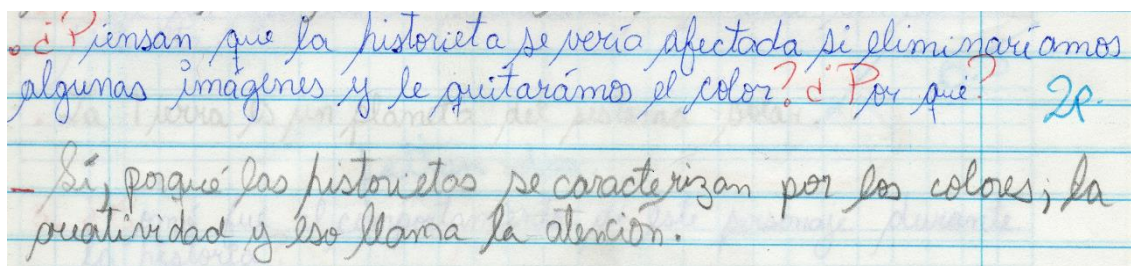
La pregunta (159) tiene tres operadores interrogativos. El primero tiene apariencia neutral y demanda una opinión sobre el tema; el segundo, complementa al primero, pero a la vez orienta, direcciona o conduce hacia una respuesta deseada; y el tercero, demanda una justificación o explicación. La respuesta, como se observa, sigue el camino señalado en la pregunta y repite el marcador de orientación (“Es interesante”) y justifica con una oración genérica que no evidencia la comprensión del texto. La disimetría entre la pregunta y la respuesta es evidente. La primera pertenece al componente semántico de la comprensión global de la leyenda, con un valor argumentativo del enunciado al buscar razones para justificar y la segunda depende de la primera, en tanto contenido semántico y argumentativo. En este caso, semánticamente la respuesta depende del segundo operador interrogativo y se complementa con el presupuesto del primer operador interrogativo. En toda interrogación compuesta la existencia de una “aserción previa” de la proposición “p” aparece en el marco del primer operador interrogativo como base. Si la respuesta coincide con algunos elementos de la pregunta, es porque se siguen los rastros del enunciador.

Evidentemente, el enunciador y el alumno no pueden excluirse de la verdad de “p”, pues la tendrán presente hasta buscar una respuesta esperada. En este ejemplo, no hay la posibilidad de “no p”.

6.9.2. Negociación de significado entre la pregunta y respuesta

Detrás de esta negociación, están las tensiones entre el lector y el autor que son permanentes en el ámbito cognitivo en el acto de lectura. Durante este proceso hay una especie de acuerdo entre lo que propone el autor y lo que interpreta el lector. Se circunscribe al plano semántico.

(160) ¿Piensan que la historia se vería afectada si elimináramos algunas imágenes y le quitáramos el color?
¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 187)



Si definimos la lectura como una interacción, entonces concebimos como un diálogo entre el autor y lector. En el ejemplo (160), el autor del manual formula un conjunto de preguntas a partir de un texto (historieta). Este conjunto de preguntas es producto de la selección del autor de un posible universo de preguntas probables. El autor probablemente piensa que una historieta siempre está compuesta de imágenes con colores. No hay historietas sin imágenes; entonces, formula la pregunta sobre dos aspectos de la forma: las imágenes y los colores.

El enunciado no plantea, ¿qué pasaría si le quitaran las imágenes y los colores? Sino adelanta, a manera de hipótesis, el efecto de la carencia de estos elementos: *la historia se vería afectada si elimináramos algunas imágenes y le quitáramos el color*. Solicita una confirmación y justificación. Es decir, semánticamente se guía la pregunta. El autor conduce a decir que si no hubiera imágenes ni colores afectaría la historieta. Como se ve, en gran medida, se refleja lo que piensa el autor sobre el papel de las imágenes y los colores en la historieta.

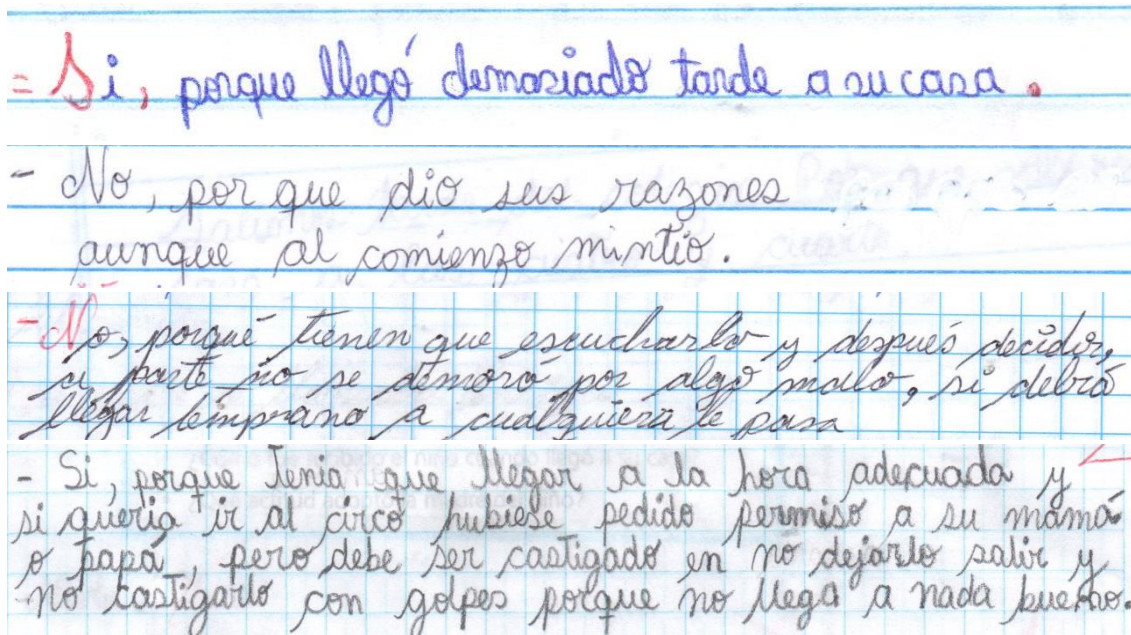
Por el lado de las respuestas, el alumno interpreta la pregunta, posiblemente, en la misma dirección sobre las pistas propuestas en la pregunta: primero comprende el operador Q y luego la subordinada, que es la proposición: “la historia se vería afectada si elimináramos algunas imágenes y le quitáramos el color”. El alumno procesa, da cuenta del subjuntivo que le permite inferir la posibilidad hipotética de la eliminación. Así, reconstruye mediante palabras claves: historia, afectara, imágenes, colores. Esto se refleja en las dos respuestas. Estas inician con la afirmación (“sí”) que se desprende de la pregunta y siguen la misma dirección del autor. Si bien no repiten la proposición, implícitamente la parafrasean y justifican. Ahora, ¿por qué varían las justificaciones en ambas respuestas? Básicamente, porque hasta ahí llegan las pistas de la pregunta. Entonces, la justificación la realizan a partir de su conocimiento formal sobre cómo es una historieta.

Como se percibe, en una negociación de significados, el autor transfiere la proposición mediante una pregunta a los alumnos y estos la asumen como verdad y buscan justificaciones con sus propios recursos.

6.9.3. Respuesta a preguntas con verbos epistémicos y neutralidad

El análisis permite observar que el tipo de verbos utilizados y el tipo de preguntas generan ciertas influencias o marcan las posibilidades de respuesta. Estas configuran una valoración implícita en la pregunta. Estos verbos, generalmente son epistémicos, como *creer*, *saber*, *parecer*, etc.

(161) ¿Creen que el niño debió ser castigado? Expliquen sus razones. (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 15)



No, porque en verdad el niño no quería cometer un error, solo quería ver al nuevo circo y a sus personajes. Además con la violencia no se logra nada, mejor se resuelve las cosas dialogando entre padres e hijo. (FAMILIA)

Se seleccionaron 5 respuestas para buscar alguna tendencia. En general, la pregunta (161) es un buen ejemplo de cómo funciona bien una pregunta. Es una interrogativa total que tiene dos posibilidades de respuesta con tendencias similares en ambas direcciones.

- a. El niño debe ser castigado + fundamento (A)
- b. El niño no debe ser castigado + fundamento (B)

Además, estas dos posibilidades no están cerradas, pues hay respuestas concesivas o intermedias entre A y B, o una posibilidad de que surja C. Esto sucede cuando hay pistas suficientes en el texto para que el alumno se sostenga de ellas tanto para una respuesta afirmativa, negativa o concesiva. Como se muestran en los ejemplos, las preguntas tienen un buen comportamiento; por lo tanto, pedagógicamente son pertinentes.

Esta pregunta, además, tiene una presuposición declarativa: “El niño debe ser castigado” que no influye en la respuesta como en los otros casos, posiblemente porque está en tiempo futuro. Esto obliga al alumno a situarse en el presente e invita a proyectarse hacia el futuro al mostrar su acuerdo o desacuerdo. Además, el alumno debe recurrir al texto y buscar las razones por las que es objeto de castigo y en función de ello tomar una postura personal. Ahora, claro, ayuda el hecho de que el protagonista sea un niño y el alumno se pueda identificar con él. Esta identificación con el personaje dependerá del modelo de familia y vida que tiene el alumno. En hogares más permisivos, posiblemente no sea objeto de castigo, pero sí en hogares más tradicionales. Todo ello posiblemente influya también en la opinión del alumno.

El ejemplo (161) es una pregunta que se interpreta a partir de su base semántica y de su valor pragmático. Por las respuestas, se puede inferir que su funcionalidad es neutra respecto del foco. Esta característica se sustenta en los rasgos propios de la pregunta, y por las condiciones de enunciación explicada en el párrafo anterior.

(162) ¿Les parece que el anciano era un buen padre? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 35)

Sí, por que quería premiar al mas apto.
a) sí porque los enseña a sus hijos una valiosa lección
Sí, porque haciéndoles una prueba y dándole el premio al ganador los demás no se molestarían porque también lo intentaron pero no lo lograron.

A diferencia de la pregunta (161), las respuestas de (162) tienen una tendencia mayoritaria hacia una sola posibilidad de respuesta, a pesar de tener estructuras formales muy similares. Analicemos qué está influyendo para que suceda esto. En (162), el verbo de la pregunta es epistémico y está en tiempo pasado, y la presuposición es “el anciano era un buen padre”, hipótesis interpretativa del autor. En (161) era la valoración de la acción (castigo) la que recaía en el niño (con el que se involucra más el alumno); en cambio, aquí es la valoración del sujeto (anciano como padre). Esta valoración del sujeto se construye en función de las acciones que se cumple en el relato. Sin embargo, al parecer, no es esta diferencia la que genera orientación en las respuestas hacía un solo sentido, sino el carácter hipotético interpretativo que hace el autor sobre el personaje. Es decir, adelanta una interpretación de algo ya sucedido (en pasado), la que es confirmada por los alumnos. Entonces, no es la estructura ni el significado de la pregunta lo que está influyendo hacia una sola posibilidad de respuesta, sino la orientación interpretativa del autor en la pregunta.

Los conocimientos previos del alumno también se ponen en juego. Tales conocimientos previos forman parte del modelo mental que construyen las personas en la interacción social. Entonces, es posible que los alumnos evalúen las acciones del anciano padre como lo que normalmente debiera hacer un padre (*common ground*) e interpreten que el anciano era un buen padre. Como se dijo, estas interpretaciones dependen también del modelo de sociedad imperante. Otro aspecto que inclina la tendencia es que en el texto escrito hay suficientes pistas para la respuesta afirmativa (sí), pero carecen pistas para una respuesta negativa (no era un buen padre).

Por lo visto, la funcionalidad pedagógica de las preguntas radica en la interrelación de la pregunta-texto-respuesta.

6.9.4. Respuestas a preguntas que contienen relaciones de autoridad o similares

Hay preguntas críticas que podrían estar influenciadas por las relaciones asimétricas entre los sujetos participantes: autor-alumno o profesor-alumno. Estas son relaciones jerárquicas de poder propias del sistema escolar y de las relaciones sociales en las que se colocan al alumno en posición de inferioridad, por lo que le resulta difícil refutar lo que dice el autor o el profesor. Además, los alumnos consideran como una fuente creíble (credibilidad) o confiable “toda” información proveniente del profesor o libro de texto. Este posicionamiento “de inferioridad” respecto del autor o profesor, hace que las respuestas se orienten en una sola dirección, como en (163).

(163) La autora opina que las personas tienen el derecho a valorar las tradiciones desde su propio punto de vista. ¿Qué piensas al respecto? Fundamenta. (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 107)

Pienso que está correcto, que si cada persona valora las tradiciones.
Sí; por que cada uno tiene derecho a opinar de está tradición.

Las respuestas a la pregunta (163) siguen una sola tendencia: la afirmativa, a pesar de que la pregunta es una interrogativa parcial. Al revisar la fundamentación de las repuestas, estas parafrasean parte del enunciado que antecede la pregunta. Al parecer, este enunciado influye en la generación de respuestas, pero no orienta el sentido. Además, los argumentos no están basados en las pistas del texto. La orientación hacia una respuesta afirmativa, al parecer, está marcada por las relaciones de jerarquía respecto de la autora. Está en juego la credibilidad de la autora del texto, a quien le atribuyen autoridad. En esta circunstancia al alumno le resulta difícil contradecir a la autora. Esto evidenciaría el ejercicio de las relaciones de poder entre la autora del texto y el alumno.

En este caso, no es un problema de la pregunta en sí misma, ni del texto, sino de la reproducción de las relaciones de poder y la capacidad de respuesta crítica del estudiante, de explorar otras visiones o perspectivas y su posicionamiento frente al autor.

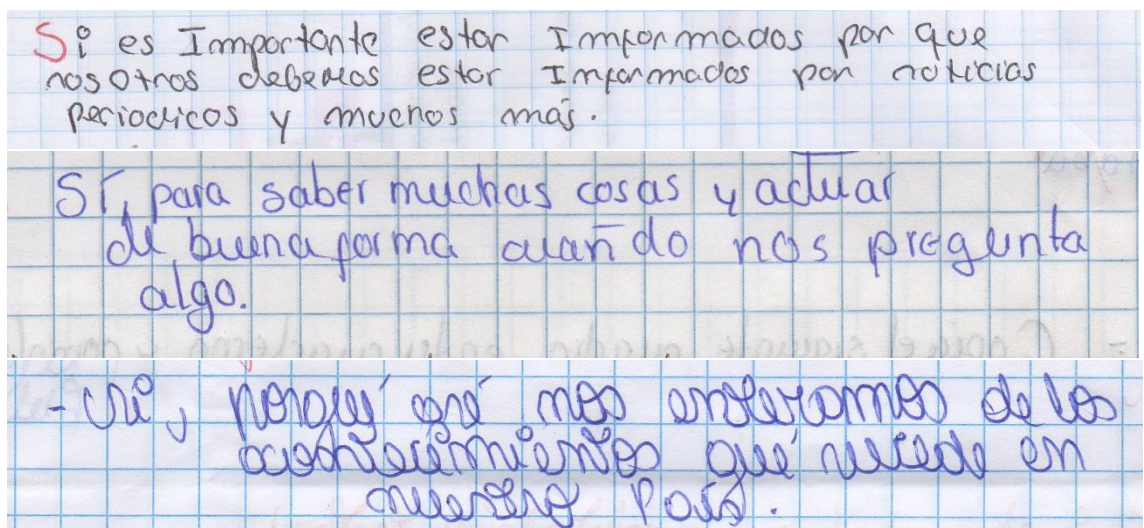
Como se dijo, la pregunta es una interrogativa parcial en la que, siendo el foco de la pregunta “¿qué piensas...?”, los estudiantes tienden a mostrar directamente su acuerdo. Por lo tanto, hay una aparente predisposición de responder como acuerdo precisamente por esas relaciones de poder.

En el siguiente capítulo desarrollaremos el análisis de las respuestas de los estudiantes a partir de las preguntas formuladas, sobre todo, las preguntas orientadas o sesgadas.

6.9.5. Respuestas a partir del *common ground*

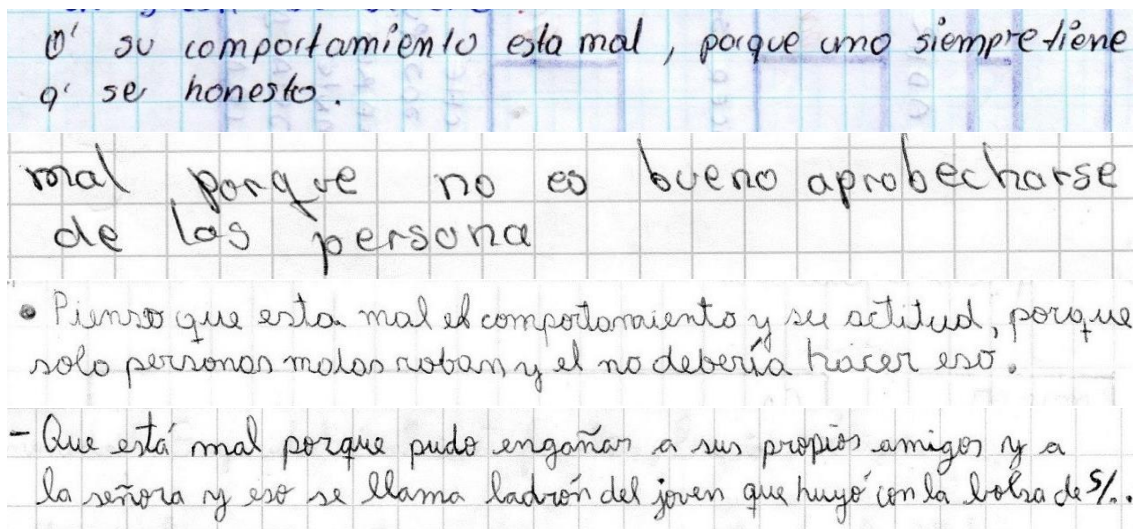
Entre los otros aspectos que podrían influir en la respuesta está también el conocimiento del lector o el conocimiento compartido (*common ground*) que generalmente está determinado por el modelo mental. Es decir, responden a partir del sentido común, coherente con la pregunta, pero no anclado en el texto.

(164) ¿Creen que es importante estar informado? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 140)



Todas las respuestas a (164) tienen la misma dirección afirmativa. Son coherentes con la pregunta, pero no se sustentan en el texto, sino en los conocimientos del mundo del sujeto. La pregunta es respondida en la misma dirección, al parecer, por dos razones. Una es la valoración que contiene la pregunta que funciona como marca de orientación y la otra es el sentido común o conocimiento del mundo del sentido de “estar informados”; es casi obvio.

(165) ¿Qué piensan del comportamiento del joven que huyó con la bolsa de dinero? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 43)



Las respuestas del ejemplo (165) comparten parte de la estructura formal de la pregunta, pero también en algunos casos se recupera o infiere información del texto. La valoración está construida sobre la base del sentido común o del modelo mental de la gente según un tipo de sociedad. En el modelo de sociedad que tenemos, el “robo” es una conducta no apropiada, sancionada moralmente por sentido común. Por ello, todas las respuestas van en sentido negativo.

6.10. A modo de conclusión

La evaluación de la comprensión de textos en los manuales (libros de texto y cuadernos de trabajo) de educación secundaria aún está focalizada en la comprensión literal e inferencial del texto. Si bien en cantidad aumentó respecto de las ediciones anteriores 2007-2009 (Zárate, 2010), la criticidad sigue teniendo el menor porcentaje entre las categorías de comprensión. Las limitaciones podrían ser de diversa índole, desde la falta de conocimiento de cómo evaluar (formular preguntas de comprensión crítica, establecer criterios de valoración) hasta el desconocimiento de las teorías críticas y de los estudios sobre lectura crítica.

En este capítulo se analizó la pregunta de comprensión crítica como un dispositivo pedagógico, su estructura, tipos y funciones. Dentro de las categorías estudiadas (enfoques de lectura crítica), se comprobó que hay un alto índice de preguntas de lectura crítica

cognitiva que predomina en los libros de texto. Esta predominancia, entre otros aspectos, se debe posiblemente al enfoque curricular, al enfoque de cada editorial, al enfoque subyacente del autor, que es convergente con la perspectiva psicolingüística de la lectura. Sin embargo, las preguntas de literacidad crítica no superan el 5% del total. Esta distribución es similar entre los libros de texto editados por el Estado y los de las editoriales privadas.

Como se ha visto, en los libros de texto hay errores de clasificación. Una gran cantidad de preguntas clasificadas en los libros de texto como críticas, no corresponden a esta categoría, pues son preguntas literales e inferenciales. Además, dentro de la categoría crítica se encontraron un conjunto de preguntas extratextuales, es decir, se pueden responder sin leer el texto, a partir de sus experiencias previas.

Por su parte, la complejidad de las preguntas está dada por las estructuras sintácticas y semánticas que configuran las diversas formas de preguntar. Sin embargo, todas concuerdan con el prototipo de preguntas de examen (demandan información). Todas las preguntas contienen un foco y una presuposición y la interacción entre ambos configura la demanda cognitiva que exige normalmente una respuesta verbal escrita. La cantidad de focos o de operadores interrogativos complejiza la pregunta, a veces, innecesariamente. Además, se pierde de vista la subhabilidad que se pretende evaluar.

Asimismo, la neutralidad de las preguntas se pone en cuestión. La neutralidad absoluta no es posible en ninguna pregunta; sin embargo, las interrogativas pueden ser neutrales respecto de la cuestión (foco), pero no de la presuposición. La presuposición en las interrogativas parciales y la polaridad en las oraciones interrogativas totales ejercen influencia en la respuesta.

Respecto de su estructura formal, todas las preguntas están marcadas. Estas marcas son los signos de interrogación y los pronombres relativos (palabras-Q). Las marcas de entonación no son posibles de identificar por su naturaleza escrita de nuestro corpus. Hay un porcentaje de preguntas indirectas que no están encerradas entre signos de interrogación, pues estas se formulan como actos directivos, en imperativo. Estas tienen equivalencias con las interrogativas parciales y totales, y funcionan como una pregunta de comprensión.

Asimismo, la distribución de las interrogativas totales o parciales se manifiesta de forma indistinta. Hay libros de texto que tienen énfasis en uno u otro. Pareciera que los autores, a la hora de formular preguntas, no toman en consideración este criterio, sino formulan a partir de los textos de lectura según criterios pedagógicos que ellos consideran y bajo restricciones de la política editorial en el caso de las editoriales privadas.

En el trabajo se identificó una taxonomía de subhabilidades de lectura crítica evaluadas en los libros de texto a partir de la revisión empírica. Sin embargo, no llega a cubrir la amplia gama de subhabilidades que se estableció en la revisión teórica. Por el contrario, también se encontraron algunas subhabilidades nuevas de lectura crítica tanto desde la perspectiva cognitiva como de la literacidad crítica.

CAPÍTULO VII

DIMENSIÓN IDEOLÓGICA DE LAS PREGUNTAS. ANÁLISIS Y FORMAS DE ORIENTACIÓN DE LAS PREGUNTAS

7.1. Introducción

En este capítulo trataremos de responder a esta cuestión: ¿hasta qué punto las ideologías pueden transmitirse en las preguntas de comprensión crítica que se plantean en los libros de texto? y ¿qué estrategias se utilizan? Además, ¿de cuántas formas se puede orientar o condicionar mediante las preguntas?, ¿cómo se producen estas?, ¿cómo influye esta orientación en las respuestas de los alumnos? Si esto fuera así ¿se afecta la autonomía lectora, respecto de la comprensión?

El asunto es aún discutible. Ducrot (1990) sostiene que las preguntas examen no llevan inscrito en su sentido que el enunciador conozca la respuesta. Esto es algo que se deduce de la posición que el enunciador ocupa en el mundo real, como el caso del profesor o autor del libro de texto. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el autor de los manuales (de las preguntas) no formula preguntas sin haberlas comprendido. Ello no es posible, entonces ¿cuánto media la comprensión del autor?, ¿cuánto orienta a lograr la respuesta espera? Claro, aunque no sepa con precisión la respuesta que vaya a obtenerse. Para interpretar estas situaciones debemos recordar que los enunciados interrogativos contienen aspectos pragmáticos del significado que serán interpretados en función de un contexto y una situación determinados.

Otro aspecto vertebral que desarrollaremos en el presente capítulo es la mediación ideológica del autor en las preguntas. Si las preguntas no son neutras, qué contienen, qué ideas detrás de las preguntas se tejen y cómo se transmiten a los alumnos, qué ideologías están detrás del texto. El alumno, al enfrentarse a la pregunta, comienza su reflexión a partir de las ideas expuestas en la pregunta (en la que está la concepción ideológica del profesor o del autor del libro); es decir, no parte de la realidad misma. Esto, epistemológicamente, da como consecuencia un falso proceso de conocimiento y criticidad, porque no surge la vinculación indispensable que debería existir entre teoría, práctica y análisis del contexto. De ahí que se

sostiene que la escuela resulta tan sólo un lugar en donde se transmiten saberes, pero nunca un proceso de enseñanza crítico que conlleve a la transformación de los conocimientos.

Esto implica que las preguntas de comprensión crítica, así como toda forma de preguntar, contiene ciertas marcas que orientan al lector hacia un tipo de respuesta. En algunos casos, se pasa de la orientación a la condición, en cuanto se restringen las posibilidades de respuesta y la criticidad del alumno.

Hace años Ducrot (1972) advertía sobre ese "poder exorbitante" de las preguntas, que inducía al destinatario a proporcionar una respuesta. Desde esta mirada, el hecho de que exista una respuesta sobre algo elegido por el emisor, ya deja de ser neutral. Gramaticalmente, el carácter abierto de la estructura obliga a cerrarla al alumno, ya que no tiene otra opinión. Esto refleja relaciones de poder.

Las preguntas de examen, como las de comprensión, constituyen, por tanto, una categoría especial que tienen propiedades específicas, que provienen de las condiciones pragmáticas y semánticas que configuran el entorno de su enunciación en el libro de texto.

7.2. Las preguntas orientadas (enunciados interrogativos orientados)

Las estructuras semánticas y pragmáticas de las preguntas influyen de diversas maneras en las respuestas de los alumnos.

En toda pregunta que se solicita una información, aunque no en todos los enunciados interrogativos, hay un implícito que supone el desconocimiento del enunciador (profesor o autor de libro de texto). Como ya señalamos, en el caso de las preguntas parciales, esta variable puede ser la identidad de un argumento de la proposición y, en el caso de las preguntas totales, un valor de polaridad.

(166) ¿Qué piensas de la actitud del Monseñor con Valjean? (Norma, Comunicación 5, 2012: 34)

Por ejemplo, una pregunta parcial como (166) no es neutra respecto de la verdad de la proposición subyacente: el Monseñor y Jean Valjean actúan como personajes en la obra *Los Miserables* de Víctor Hugo (presuposición). El enunciador da por sentado que existen tanto el Monseñor y como Jean Valjean, y que hay una relación entre ambos personajes; es decir, tiene un valor veritativo. La duda únicamente se refiere al pensamiento del alumno respecto de esa relación representada por "qué piensas", que funciona dentro del enunciado interrogativo como una incógnita (foco) y es sólo en este aspecto en el que el autor se mantiene neutral. En el caso de una pregunta total aparentemente es neutra con respecto al valor de verdad que el enunciador concede al conjunto de la proposición de base, como en (167).

(167) ¿Estás de acuerdo con el título de la obra *Orgullo y prejuicio*? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 5, 2012: 40)

Es decir, el foco del enunciado no prejuzga ni la verdad ni la falsedad de la proposición. Deja las dos opciones (sí o no) a disposición del interlocutor o del alumno. Incluso la presuposición del enunciado: *hay un texto que tiene como título "Orgullo y prejuicio"*,

permanece neutral. Sin embargo, la siguiente pregunta total tiene un comportamiento muy distinto.

(168) ¿Consideran importante difundir hechos como los protagonizados por Deysi Cori? ¿Por qué?
(Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 93)

La pregunta (168) es una interrogativa total, en comparación con la anterior no es neutral porque la cláusula que encabeza el enunciado contiene una valoración (“consideran importante”) a la presuposición: *hay hechos que protagonizó Deysi Cori*. La valoración “importante” sirve como una marca de orientación, una guía que conduce hacia una respuesta deseada, afectando así una respuesta independiente. El autor explícitamente valora como “importantes” estos hechos. Mediante la pregunta, busca confirmar en el lector esta valoración. En estos casos, sí hay una marcada orientación hacia una respuesta deseada y, por lo tanto, afectaría a la comprensión crítica del alumno.

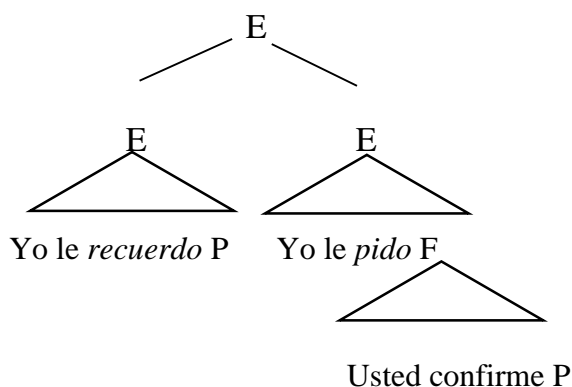
La interrogación orientada no solo pide información sino confirmación. Esta tiene señales o marcas de orientación interpretativa que inducen al lector hacia un tipo de respuesta. Al menos, hay dos marcas más comunes. Una es la aserción del enunciador respecto de la interrogación y la otra es la valoración implícita o explícita respecto de la proposición (presuposición). En otros casos, es posible que la modalización marque también la orientación de una pregunta, como la posición del autor respecto del enunciado.

La aserción es el acto de compromiso del enunciador respecto del contenido proposicional (Escandell, 1987), independientemente de cuáles sean los medios de expresión con los que se manifiesta ese compromiso. En los libros de texto, la aserción parece estar relacionada con la "interrogación orientada". Las interrogaciones orientadas involucran un estado cognitivo que puede equipararse a “aserciones restringidas”; es decir, aquellas en las que el enunciador, o autor de la pregunta, no manifiesta un compromiso pleno con la verdad de lo que comunica. Con la interrogación orientada el enunciador otorga mayor credibilidad a una de las dos alternativas posibles (“p” o “no p”) y recurre a su interlocutor (alumno) para que se lo confirme.

En este sentido, las interrogativas orientadas no muestran una verdadera incertidumbre entre los dos valores de verdad. El autor del manual, como en (168), no compara de manera neutra las dos posibilidades de respuesta (afirmativa o negativa); por el contrario, basándose en su juicio propone, según su convicción o ideología, que el lector confirme o admita su punto de vista. La convicción puede ir desde una simple presunción hasta una certeza o cuasi certeza. Su estrategia consiste en orientar al alumno en la elección del valor que él cree verdadero.

Este tipo de preguntas también las utilizamos en la oralidad de la vida cotidiana. Por ejemplo, por medio del enunciado *¿No es el profesor un hombre extraordinario?* El emisor busca una información, pero él mismo alcanza una hipótesis que cree posible y pretende que la opinión del destinatario confirme su apreciación o que el alumno exprese abiertamente su acuerdo porque se halla muy cerca de una manifestación de certeza absoluta.

Para explicar este tipo de uso, ensayaremos una representación a partir de la propuesta de Sadock (1974), citado por Escandell (1987), cuya estructura sería la siguiente:



En la representación anterior, E es el enunciado interrogativo, F representa al foco y P representa la proposición o tematización presupuesta, objeto de la pregunta. La estructura parte del enunciado como unidad y su funcionamiento como unidad pragmática. De este modo, se incorpora la fuerza ilocutiva que pueden poseer los enunciados. Si bien no se explica las características formales del enunciado, porque no es de interés inmediato, lo que se quiere mostrar es cómo una pregunta en una situación de discurso, como en los libros de texto, adquiere un significado pragmático, que no llegaría a explicar el formalismo.

Ahora bien, en la presente investigación no detallaremos las diferencias de grado ni el estado cognoscitivo del autor, dado que el corpus no alcanza a este nivel. Sin embargo, la no neutralidad o neutralidad del emisor (autor de los libros de texto) ante el contenido temático o presuposición no es exclusivamente un tipo de actitud del emisor, sino su objetivo.

La orientación que imprime el emisor en el enunciado se reconoce a través de rasgos de forma y significado, de modo que el alumno o destinatario pueda reconocerla y seguir la pista. Los rasgos externos que se presentan en el enunciado orientado son producto, posiblemente, de la relación entre la intención del emisor (qué quiere en el fondo) y la prescripción pedagógica (formular preguntas para evaluar la comprensión de textos) que surge de la interacción texto-pregunta-respuesta deseada. Los rasgos externos se manifiestan en la estructura gramatical o léxica del enunciado; en cambio, los pragmáticos se reconstruyen en la mente de los lectores. La tensión entre la intención del autor y el criterio pedagógico (qué preguntas pueden responder los alumnos a cierta edad o en cierto grado y sobre qué habilidades lectoras) determinan en sentido de la pregunta y pueden configurar unas preguntas más orientadas que otras, o más neutras. Naturalmente, este control del discurso de parte del emisor, que se manifiesta en la intención subyacente, genera un conjunto de preguntas que rebasan a la presente investigación. Por ello, nuestro interés es poner el énfasis no tanto en las actitudes o estados mentales del autor, sino en las consecuencias que genera o generaría el enunciado en el lector.

7.2.1. Tipos de preguntas orientadas en los libros de texto

Como vimos, las preguntas orientadas se manifiestan más por su naturaleza pragmática y por las relaciones con el grado de certeza que muestra el emisor en el enunciado. Lo que toca ahora es averiguar de cuántas formas se presentan en los libros de texto a partir de la estructura de los enunciados interrogativos.

En una primera revisión del corpus, de manera general, se ha identificado dos tipos de interrogación orientada (Escandell, 1987): la confirmativa, por la cual el emisor busca la adhesión del destinatario a la opinión expresada; y la hipotética, que avanza una conjetura tras las huellas del emisor.

7.2.1.1. Preguntas confirmativas

Como su nombre indica, son preguntas que buscan que el lector confirme lo que el autor dice. Dentro de estas preguntas tenemos las preguntas que contienen una **polaridad negativa o positiva modal**. Las preguntas de este tipo, en algunos casos se presentan condicionadas por cláusulas o enunciados declarativos que anteceden la pregunta y en otras de forma independiente. La polaridad puede tener una orientación negativa o positiva. La sola presencia de uno de estos términos de polaridad, ya sea negativo-modal o positivo-modal, es ya una señal de que la interrogación está orientada. La primera razón es de índole puramente gramatical. Además, la formulación de una estructura abierta tiende a obligar a “cerrar” esa estructura mediante una respuesta coherente.

(169) ¿Estás de acuerdo con que el viejo actúa como un tirano? ¿Qué actitudes lo demuestran? (Norma, Comunicación 1, Cuaderno, 2012: 31)

(170) ¿Consideran que la visita solicitada en el oficio contribuirá en la formación escolar de los estudiantes? ¿De qué manera? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 79)

Por ejemplo, en (169), la variable interrogativa fluctúa entre los dos valores —positivo (acuerdo) o negativo (desacuerdo)— y, gramaticalmente, por el segundo operador interrogativo (re-pregunta): la asignación del valor negativo es automáticamente rechazada por las reglas sintácticas; por ello, la pregunta está orientada hacia un valor afirmativo. Es decir, probablemente el autor asume que el personaje “actuó como un tirano” y lo que busca es que el alumno confirme ello y diga qué actitudes demuestran esa tiranía. Verificamos la respuesta de uno de los alumnos: “Sí. Que gritaba con voz de tirano y so soberbio”. Esta y otras respuestas confirman la orientación con la que se formula la pregunta. De manera similar en (170), si bien en apariencia tiene dos posibilidades de respuesta, uno negativo y otro positivo o afirmativo, el segundo operador interrogativo o la repregunta gramaticalmente no admite el valor negativo; por tanto, la orientación es hacia un valor positivo o afirmativo de la pregunta.

Ello no quiere decir, por supuesto, que el emisor o autor del libro de texto no pueda estar equivocado en sus suposiciones. Sin embargo, el alumno interpreta desde su posición social que está mediada por las relaciones de poder. Generalmente, los alumnos se dejan llevar por

tal orientación. Son raros los casos que llegan a discrepar con una posición ya marcada por el autor. Sobre todo, en una sociedad marcada por las jerarquías sociales, la escuela reproduce estas jerarquías y lo más probable es que los alumnos sigan la orientación del autor. Ello no solo afecta la calidad de su comprensión sino su autonomía.

Las preguntas confirmativas se caracterizan porque su objetivo es conseguir que el destinatario confirme la proposición expresada por el emisor. No se trata, por tanto, de pedir una información, sino de buscar el acuerdo del interlocutor.

En los libros de texto hay otro grupo de preguntas confirmativas en cuyo enunciado hallamos **la opinión o valoración del autor**, que también buscan la confirmación del lector.

(171) ¿Crees que el cuarto del poeta es muy importante para él? Comenta. (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 142)

(172) Habrás notado que muchos apellidos han experimentado cambios en su forma. ¿Crees que conservar el apellido en su versión original es importante? ¿Por qué? (Minedu, MCL 1, 2011: 88)

Este grupo de preguntas contiene valoraciones u opiniones del autor dentro de la presuposición del enunciado. En el ejemplo (171), hay una valoración de la presuposición del enunciado interrogativo: “muy importante”. Esta valoración es respecto del “cuarto del poeta”. En este caso, pareciera que el autor, a partir de su comprensión particular, considera al “cuarto del poeta” como muy importante. Esta valoración es la que se pone en juego en el enunciado para que el lector-alumno confirme tal apreciación del autor.

El ejemplo (172) tiene una cláusula previa que expone los cambios de los apellidos en su forma; sin embargo, en la pregunta se cambia de sentido al incorporar la valoración “es importante” que recae sobre la cláusula “conservar el apellido original” y busca que el lector confirme esa afirmación. Este tipo de preguntas es frecuente tanto en los libros de texto públicos como privados.

También se observó que hay otro grupo de preguntas que generalmente están encabezadas por un verbo epistémico: “pensar” o “creer”. Dentro de ellas, hay un grupo de preguntas que pedagógicamente tienen dos posibilidades de respuesta, que funcionan por igual tanto para la forma afirmativa como negativa; por lo tanto, no están orientadas. Estas preguntas pueden funcionar sin ningún problema si introducimos una negación externa, es decir, no afecta el enunciado.

(173) ¿Crees que la publicidad radial es efectiva? (Norma, Comunicación 3, Cuaderno, 2012: 138)
*¿No crees que la publicidad radial es efectiva?

Como se ve en (173) al cambiar el enunciado a una negación (*) no cambia de sentido, entonces la pregunta puede contener una negación externa. En otras palabras, la pregunta funciona sin o con negación (aunque en la forma negativa se oriente más la pregunta). Si la pregunta tiene esta característica, los alumnos tienden a responder tanto positiva o negativamente, no hay marca de orientación y la pregunta tiene, pedagógicamente, un funcionamiento neutral ya que están equilibradas las dos posibilidades de respuesta. Una negación externa, no afecta a la configuración interna de la proposición afirmativa, ya que

la misma frase pueda ser comprendida con el mismo sentido, aunque orienta más si se formula en este sentido.

Es necesario tomar en cuenta que es el significado pragmático y semántico lo que condiciona la interpretación de la pregunta y, en consecuencia, lo que puede generar respuestas sesgadas o autónomas. A mayor orientación, la evaluación no reflejaría la habilidad crítica del estudiante; por tanto, afectaría el constructo evaluado. Desde luego, el conjunto de rasgos formales nos permite explicar y predecir el tipo de preguntas que pueden ser apropiadas pedagógicamente.

Ahora bien, hay pocas preguntas en los manuales con verbos epistémicos que funcionen con el valor descrito. Además, esto no quiere decir que sus condiciones de uso vayan a ser siempre las mismas; entre otras cosas, porque la mayoría de estas preguntas están mediadas por otras condiciones. Esta mediación puede hacer que el emisor quede comprometido con la verdad de aquello que afirma y tenga la responsabilidad de haberlo dicho. Y del alumno a seguirlo.

7.2.1.2. Preguntas de orientación hipotética

Este tipo de preguntas son las que orientan de forma hipotética. La orientación va en la misma dirección que su forma superficial: si son afirmativos, la orientación es positiva; si negativos, negativa (Escandell, 1987). En los libros de texto no aparece la segunda. Se llaman hipotéticas porque el emisor, que no es neutral en cuanto a las probabilidades de las respuestas, presenta en su enunciado una hipótesis o una conjetura, con la forma de la posibilidad que él favorece.

Recordemos que la orientación confirmativa busca el acuerdo del destinatario con respecto a la opinión o creencia del emisor. En cambio, en las hipotéticas el emisor no tiene una opinión que expresa en el enunciado, sino que simplemente avanza una hipótesis. En concreto, la primera busca confirmar una opinión; el otro, verificar una hipótesis. En las hipotéticas, el estudiante o lector mantiene vigente sus dos posibilidades de respuesta.

Ahora, ¿cómo diferenciamos las hipotéticas de las preguntas “normales”? Recordemos que, en los libros de texto, solo nos basamos en el escrito.

(174) ¿Estás de acuerdo con la propuesta del autor? Fundamenta tu respuesta. (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 103)

La pregunta (174), una interrogativa total, no tiene orientación alguna y no presupone nada sobre el tipo de respuesta. Las dos posibilidades de respuesta tienen las mismas oportunidades de ser elegidas. No hay marcas ni indicios que orienten hacia una u otra dirección. Para responder, el estudiante debe identificar la propuesta del autor y definir su postura respecto de ella y fundamentar la respuesta. Esta es una pregunta típica de reflexión del contenido potencialmente funcional desde la pedagogía de la lectura. Veamos ahora otros ejemplos de interrogativa total.

(175) ¿Estás de acuerdo en que en el Perú hay discriminación racial? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 4, Cuaderno, 2013: 205)

(176) ¿Estás de acuerdo con la opinión del narrador al principio del fragmento o piensas que es simplemente una opinión idealizada sin fundamento? (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 295)

Si bien estos ejemplos no restringen del todo la posibilidad de respuesta de los estudiantes, es decir, pueden ser resueltas de forma positiva (acuerdo) o negativa (desacuerdo), al interior del predicado se avanza hipotéticamente hacia una de las direcciones. En (175), se sostiene en la afirmación temática (presuposición): “en el Perú hay discriminación racial”, mediante la cual se avanza levemente hacia una respuesta positiva, aunque no quita la posibilidad de una respuesta en desacuerdo. El ejemplo (176) es una disyuntiva, pero la inclusión del enunciado con carácter de conjetura sirve de pista y orienta hacia la segunda proposición, porque pone en tela de juicio la verdad de la primera proposición, de manera tal que termina orientando hacia un desacuerdo. La orientación es mayor que en el ejemplo (175). Por ello, posiblemente tengamos más probabilidades de respuesta compatibles con la segunda parte del enunciado.

En preguntas disyuntivas como la de (176), la puesta en tela de juicio es del autor respecto de la proposición que proviene del texto y puede tomar varias formas, sea por desacuerdo con el autor, sentimiento de incredulidad o simplemente el deseo de contrariar la verdad y generalmente la que guía es la segunda proposición de la disyuntiva. Normalmente, orienta hacia un valor negativo o desacuerdo. De esta forma, el emisor avanza una hipótesis, con una orientación determinada, con la intención de ver confirmada esa hipótesis.

Por lo dicho hasta ahora, son las interrogativas totales las que presentan algunas formas de orientación. Sin embargo, también, en algunos casos se presentan en interrogativas parciales, aunque estas no presentan polaridad alguna, pero contienen marcas de tipo léxico o semántico que pueden orientar en cierto modo las respuestas.

(177) ¿Por qué crees que es importante emplear el lenguaje formal en la solicitud y el empleo? (Minedu, Comunicación 4, 2012: 101)

(178) ¿Por qué crees que Margarita no permite que Fausto la acompañe a su casa? (Norma, Comunicación 5, Cuaderno: 34)

(179) ¿Qué opinas de los padres de Julián de no haberlo llevado a un centro de rehabilitación? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2012: 33)

Como se percibe en (177), la pregunta está orientada por la valoración “importante” que modifica todo el predicado y adopta un patrón. El alumno, ante estos casos, tiene una sola posibilidad de respuesta: justificar la valoración del autor o buscar causas de una idea ya resuelta por el autor. Si la justificación se sustenta en argumentos del texto o la reflexión sobre la forma descansa en una postura crítica, en este caso sobre el registro, estaríamos próximos a una lectura crítica. En cambio, en (178) la pregunta demanda establecer una relación causal intratextual; por lo tanto, es una pregunta inferencial y no corresponde estrictamente al grupo de preguntas críticas. Este tipo de preguntas restrictoras de respuesta son frecuentes en los libros de texto tanto públicos como privados.

El ejemplo (179) tiene una naturaleza distinta. Son preguntas de lectura crítica tradicional, aquellas que piden juzgar a los personajes en base a los valores de una sociedad y cultura vigentes. La configuración de la presuposición con una negación puede interpretarse a nivel semántico como “alguien no hizo, lo que debe hacerse”. Esta interpretación semántica influirá en la respuesta.

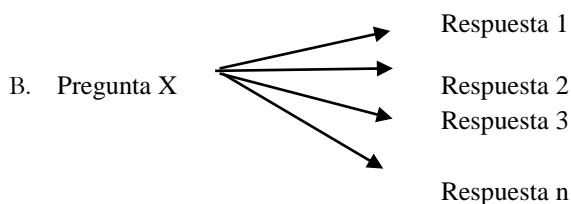
7.2.2. Principales formas de orientación de las preguntas críticas

Para analizar cómo las preguntas orientan y condicionan las respuestas cabe recordar que las preguntas parciales, sobre todo, poseen una “presuposición existencial”. En ella se da por sentado una afirmación, una proposición, una verdad; por lo tanto, no es neutral, incluso cuando la incógnita (foco) sea neutral. Es decir, la presuposición es una afirmación o proposición cuya verdad muchas veces no se discute, y que afecta el trasfondo de la comprensión crítica de los textos. Las posibilidades de cuestionar o poner en duda la presuposición están cerradas, el alumno no tiene otra opción que aceptarla.

Las preguntas que condicionan u orientan las respuestas, generalmente restringen a una sola posibilidad de respuesta la resolución de la tarea lectora y, por supuesto, restringen también la comprensión. Por ejemplo, el autor adelanta una afirmación y el alumno solo acepta y busca justificaciones. Así tendríamos, a grosso modo, una situación A.

A. Pregunta X \longrightarrow Respuesta 1

En cambio, las preguntas menos orientadas o no orientadas tienen dos o más posibilidades de respuesta. Estas son pedagógicamente más pertinentes y, siguiendo lo dicho, tendríamos una situación B.



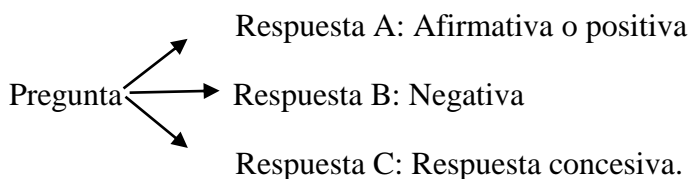
Una buena pregunta crítica puede llevar consigo una variada gama de respuestas, como en la situación B. Esta brinda diversas posibilidades de respuesta crítica frente al texto y el contexto.

(180) ¿Creen que el niño debió ser castigado? Expliquen sus razones. (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 15)

= Si, porque llegó demasiado tarde a su casa.

- No, por que dio sus razones aunque al comienzo mintió.
- No, porque tienen que escucharlo y después decidir, si parte no se demora por algo malo, si debió llegar temprano a cualquiera le pasa
- Si, porque tenía que llegar a la hora adecuada y si quería ir al circo hubiese pedido permiso a su mamá o papa, pero debe ser castigado en no dejarlo salir y no castigarlo con golpes porque no llega a nada bueno.
- No, porque en verdad el niño no quería cometer un error, solo quería ver al nuevo circo y a sus personajes. Además con la violencia no se logra nada, mejor se resuelve las cosas dialogando entre padres e hijo. (FAMILIA)

Este ejemplo ya se había analizado líneas arriba (161), pero lo recuperamos para demostrar las posibilidades de respuesta que genera esta pregunta. Esta se aproxima a la situación B. Al margen de las dos posibilidades de respuesta, se puede encontrar una tercera, y al interior de ellas más variantes y posibilidades de respuesta.



Las preguntas con varias posibilidades de respuesta se basan en pistas que pueden tener argumentos tanto para una respuesta negativa, como positiva, tal como sucede en (180). Así, el alumno puede reflexionar a partir de la lectura del texto, su experiencia y el contexto del texto. En el ejemplo, se ofrecen 5 respuestas de estudiantes, dos afirmativas y tres negativas. Sin embargo, la cuarta respuesta se aproxima más a la posibilidad C, ya que el alumno admite que debe ser castigado al no permitir salir, pero no físicamente.

Las preguntas funcionan como operadores; es decir, como un elemento que, de algún modo, impone restricciones interpretativas. El lector termina respondiendo la demanda que plantea la pregunta dentro del espacio o ámbito de juego (campo de libertad). En este sentido, la comprensión del alumno es casi siempre conducida o guiada por las preguntas y esto, en menor o mayor medida, afecta su comprensión autónoma.

En cambio, las preguntas que evocan una sola posibilidad de respuesta, como las que se presentan en la situación (A), restringen la respuesta, independientemente de que estas sean formas interrogativas totales o parciales. Estas pueden servir a objetivos discursivos a veces muy diferentes.

- (181) “Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta”. ¿Por qué se puede afirmar que esta frase es clave para entender el cuento? (Minedu, MCL 3, p. 10)
- CLÁUSULA DE CONDICIÓN
FOCO
PRESUPOSICIÓN

La estructura básica de la pregunta en (181) contiene una cláusula que anticipa la pregunta. La selección de una parte o de un segmento del texto obedece a la comprensión particular del autor del manual; es decir, para él esa frase es importante para comprender el texto y esto es lo que transmite en la pregunta, aunque el lector (alumno) no lo considere así, ya que la comprensión depende de los conocimientos previos y los contextos socioculturales, que pueden variar para cada lector. La pregunta solicita justificar la hipótesis o afirmación del autor. Esta justificación es una relación parte-todo; es decir, debe explicar cómo esa parte del texto contribuye al sentido global del texto. La presuposición (afirmación) 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 en la dirección ya sugerida en la pregunta.

El lector al interpretar la pregunta debe asumir el contenido expuesto. Si comprendió de un modo particular o distinto al expuesto en la pregunta, puede llegar a cambiar su comprensión del texto; por lo tanto, esta comprensión estaría influida por la pregunta y no necesariamente por la lectura del texto. En sentido estricto, es una pregunta de reflexión que requiere establecer la relación forma y contenido, pero no es potencialmente crítica.

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. En base a tales criterios selecciona sobre qué preguntar y cómo preguntar.

Dentro de la situación A, existen diversas formas de restringir las respuestas del lector, que detallamos a continuación. Por supuesto, esta no es una clasificación exhaustiva o definitiva; por el contrario, es una primera aproximación.

7.2.2.1. Cuando la pregunta es disyuntiva y el segundo elemento anticipa la respuesta

Las preguntas con disyunción pueden ofrecer al lector hasta dos posibilidades de respuesta, dependiendo de si la disyunción es inclusiva o exclusiva. En otras palabras, sirven para expresar información alternativa: indicar situaciones que pueden darse, aunque no sepamos cuál de ellas sucederá (o, incluso, si ocurrirán las dos conjuntamente, lo cual sería también posible).

- (182) ¿Crees que los recursos tecnológicos son malos en sí mismos o eso depende del uso que le dé el hombre?, ¿por qué? (Bruño, Comunicación 5, Cuaderno, 2013: 113)
- (183) ¿Estás de acuerdo con la opinión del narrador al principio del fragmento o piensas que es simplemente una opinión idealizada sin fundamento? (Santillana Hipervínculos 3, 2012: 295)

Los ejemplos (182) y (183) son preguntas con disyunción exclusiva. Esto supone, en primer lugar, la elección de uno de los elementos y el rechazo del otro. En (182), el primer elemento

coordinante califica a los recursos tecnológicos, que funciona como pregunta base, pero el segundo elemento anticipa la respuesta. En otras palabras, si la pregunta es: *¿Crees que los recursos tecnológicos son malos en sí mismos?* La respuesta sería: No son malos en sí mismos porque *eso depende del uso que le dé el hombre*. De esta forma el segundo elemento responde al primero. Por lo tanto, hay una sola opción de respuesta (Situación A).

En (183), se presenta una situación similar, el primer elemento coordinante funciona como la pregunta base y el segundo responde o adelanta la respuesta al primero. Así, las respuestas en el segundo elemento, sobre todo, son apreciaciones o comprensiones particulares del autor del manual.

En ambos casos, los dos elementos no se contraponen semánticamente, aunque existe la alternativa de elegir uno u otro elemento. La disposición y la forma de enunciación harán que el lector elija el segundo porque contiene parte de la respuesta. En estos casos no hay posibilidad de compatibilidad de los dos elementos, aunque no sea por el valor semántico, sino por factores pragmáticos que se generan a la hora de construir una interpretación final del enunciado.

Cabe aclarar que esto no se produce en todas las preguntas con disyunción, como en este ejemplo:

(184) *¿Cómo es el lenguaje empleado en la leyenda: formal o informal? ¿Por qué esta habrá sido presentada así?* (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 99)

En este caso, la disyunción también es exclusiva, pero permanecen intactas las dos posibilidades de respuesta (X o Y, pero no ambas), y la siguiente pregunta solo pide justificación de tal elección.

7.2.2.2. Cuando las preguntas son compuestas y la segunda parte anticipa la respuesta

Estas preguntas presentan mecanismos similares de la restricción anterior, con la diferencia que no son disyuntivas, sino son preguntas compuestas que tienen varios operadores interrogativos. En este tipo de pregunta, el segundo o tercer operador interrogativo orienta, condiciona o precisa la respuesta de la pregunta base (primer operador interrogativo).

(185) Reflexiona y responde. *¿Consideras que el texto “La huida” tiene características netamente andinas? ¿Por qué? ¿Cuáles serían?* (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 34)

(186) *¿Te parece que en los poemas leídos hay una tendencia modernista? ¿Por qué? ¿Qué rasgos modernistas encuentras en ellos?* (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 69)

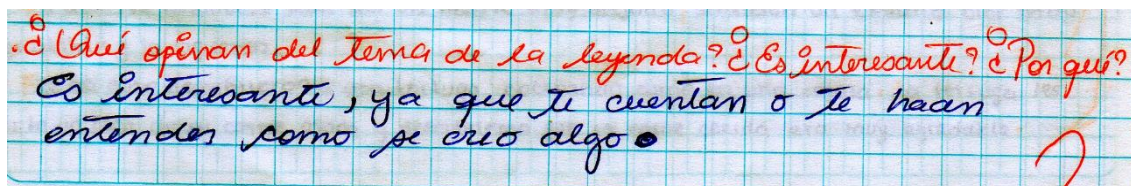
Como se observa, estas preguntas tienen más de un operador interrogativo. En (185), la pregunta base es una interrogativa total y tiene dos posibilidades de respuesta, afirmativa o negativa. El segundo operador interrogativo solicita la justificación de la afirmación o negación; sin embargo, el tercero (el subrayado es nuestro) asume una respuesta afirmativa. Es decir, el alumno no puede responder de forma negativa a la pregunta base, porque no tendría razón de preguntarse el tercer operador interrogativo. En este sentido, solo quedaría una posibilidad de respuesta: la afirmativa, solo así llegaría a responder cuáles serían esas características “netamente andinas” (Situación A). En (186) ocurre de manera similar, la

pregunta base no puede ser respondida de manera negativa, ya que el tercer operador interrogativo asume y anticipa la respuesta. En otras palabras, para responder el tercer operador interrogativo (subrayado) necesariamente como condición debe haber respondido de manera afirmativa a la pregunta base.

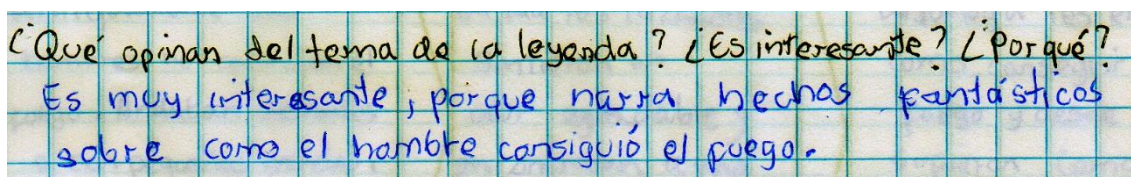
En este tipo de preguntas, el segundo o tercer operador interrogativo restringe a una sola posibilidad de respuesta; por lo tanto, condiciona en una única dirección. Como en el caso anterior, esta interferencia en el segundo o tercer elemento u operador interrogativo es la comprensión, opinión, posición del autor que se manifiesta en la pregunta.

Ahora veamos qué tipo de respuestas generan este tipo de preguntas.

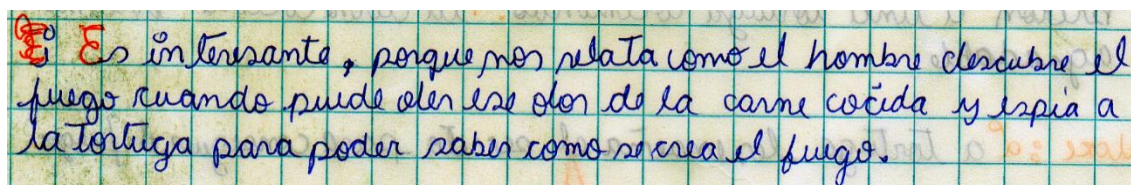
(187) ¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 99)



¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué?
Es interesante, ya que te cuentan o te hacen entender como se creó algo.



¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué?
Es muy interesante, porque narra hechos fantásticos sobre como el hombre consiguió el fuego.



¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué?
Es interesante, porque nos relata como el hombre descubre el fuego cuando puede oler ese olor de la carne cocida y espía a la tortuga para poder saber como se crea el fuego.

En (187), el segundo operador interrogativo guía, conduce la respuesta de la pregunta base. El autor del manual busca una confirmación y añade una justificación mediante el tercer operador interrogativo. Como vemos, todas las respuestas confirman al segundo operador interrogativo (“Es interesante”). Esta valoración “importante” es incluida por el autor del manual a partir de su comprensión. El alumno sigue la consigna y la confirma. La criticidad se pierde, pues la sola justificación siguiendo el camino ya señalado por el autor no garantiza una reflexión crítica (Situación A).

7.2.2.3. Preguntas que contienen valoraciones o juicio explícito del autor

Este grupo de preguntas contiene el juicio explícito del autor que modaliza el enunciado. Generalmente, reducen la tarea lectora a una sola posibilidad de respuesta (Situación A); son restrictivas. Obliga al alumno a justificar o explicar la valoración expuesta por el autor sobre la presuposición. Esta valoración puede ser la opinión del autor o una afirmación producto

de la comprensión particular del autor, generalmente, presentado como verdad única. En este caso, el alumno no tiene opción de contradecir, sino de admitir y reforzar la idea del autor.

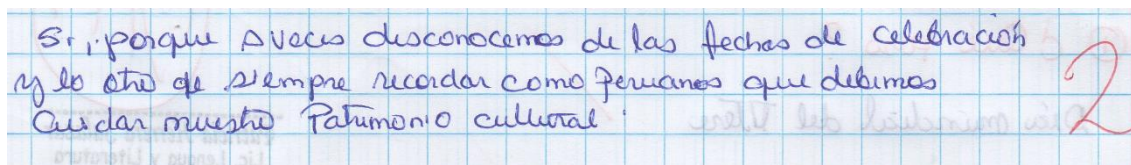
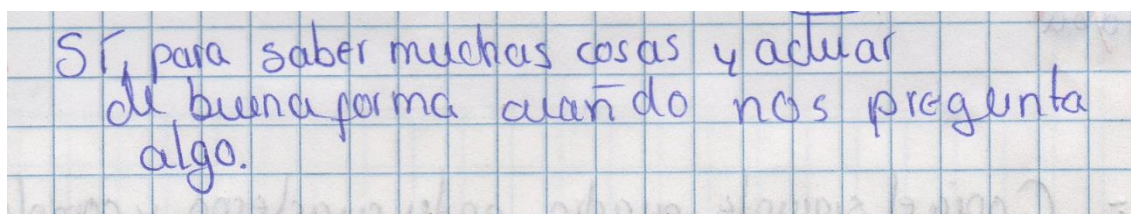
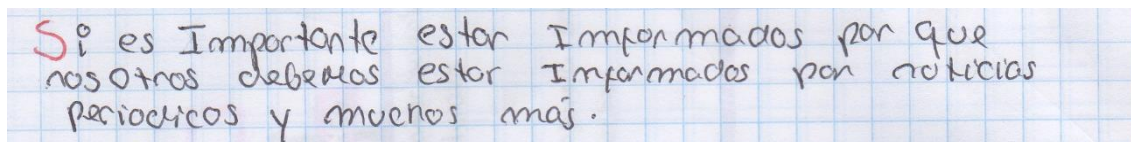
(188) ¿Por qué ha sido importante poner en circulación una moneda con representaciones Chachapoyas? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 193)

(189) ¿Piensas que es injusto que el Rey no le contara a Norma acerca de su vinculación con la IL? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 281)

Preguntas similares a (188) son frecuentes en los libros de texto. El mayor número de preguntas orientadas es de este tipo. En la pregunta, el operador interrogativo (*por qué*) pide una justificación explicativa o razones a la valoración hecha por el autor sobre la información temática. En ella el autor llega a la conclusión que *poner en circulación una moneda con representaciones Chachapoyas* ha sido importante. Esta valoración es producto de la comprensión particular del autor y obliga al alumno a justificarla.

En (189), a diferencia de la pregunta anterior, aparentemente se pueden admitir más de dos posibilidades de respuesta por la forma de la pregunta. Pero por el contenido y la modalización se termina orientando solo a una respuesta afirmativa. Esta pregunta no solicita de manera directa una justificación, sino que el autor introduce su interpretación que contiene una valoración respecto de la información temática: es “injusto” lo que hizo el Rey. En este sentido, orienta a una sola posibilidad de respuesta: el alumno considerará el hecho como injusto.

(190) ¿Creen que es importante estar informado? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 140)



Todas las respuestas confirman la valoración propuesta en el enunciado (190). Todos los estudiantes respondieron afirmativamente y justifican según sus conocimientos del mundo, ya que esta pregunta es extratextual y no requiere leer el texto. En este sentido, no evalúa el constructo.

(191) ¿Les parece importante recoger las leyendas de una zona, región o país? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 73).

Sí, porque así aprendo más sobre su cultura.

Sí para saber su costumbre desde luego.

Sí, porque así podemos conocer mejor a nuestro país.

De igual forma en (191), todos los alumnos respondieron en una sola dirección: afirmativamente. Las respuestas siguen las pistas del autor y consideran que es importante, con diferentes justificaciones que provienen de su saber previo o del texto.

(192) ¿Piensan que es importante la forma cómo se organizan los pescadores para el cultivo de la totora?
(Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 41)

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.

Sí, porque está resumido y hay imágenes que hacen más entendible el texto y hay un orden en el texto planteado que hace que el lector se interese y se sienta atraído por el texto.

Sí, ya que trabajando en grupo de personas se hace más fácil el cultivo de totora.

Sí porque así hay mejor organización y una mejor calidad de la planta.

En este tipo de preguntas, el modalizador “importante” afecta la información temática. El foco demanda justificar *por qué es importante* la información temática (presuposición). Esta valoración finalmente es la que condiciona la respuesta del lector. Esto se evidencia en las respuestas de los alumnos. Por ejemplo, en (192), 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 exige al alumno a asumirla. Todas las respuestas tienen una orientación afirmativa: “claro que es importante...”, cuyo significado pragmático indica que se da por sentado.

7.2.2.4. 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 de la pregunta está compuesta por una explicación previa, un foco y la información temática o presuposición. Cabe aclarar que no todas las preguntas que adoptan esta estructura orientan la respuesta del alumno, pues en otros casos resulta importante contextualizar para plantear una pregunta crítica.

- (193) Según los críticos, la obra de Hemingway muestra la violencia entre el ser humano y las fuerzas de la naturaleza. ¿Piensas que esto está presente en este fragmento? Fundamenta (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 217)
- (194) En el poema “Camino del hombre” se sostiene que el hombre tiene derecho a elegir su camino en la vida. ¿Cómo crees que puede ejercer ese derecho sin perjudicar a los demás? (Norma, Comunicación 2, Cuaderno, 2012: 37)
- (195) Raskolnikov asesina a la anciana usurera porque se creía un “superhombre”, un ser cuya misión es acabar con los malos elementos de la sociedad sin sentir culpa o angustia alguna. Según el fragmento leído, ¿crees que Raskolnikov era un superhombre? ¿Piensan que existe ese tipo de seres en la sociedad actual? ¿Por qué lo crees así? (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 173)

En estos ejemplos, el autor del manual anticipa la pregunta con una explicación previa que funciona como condición. Es decir, la pregunta solo funciona en el marco propuesto por el autor. En (193), se presenta una explicación de autoridad (“críticos”) externa al texto, pero se calla la agencia específica. No se dice qué críticos. A partir de esa condición se formula la pregunta. Al usar la cita de autoridad también se genera relaciones de poder entre el agente y el lector. Si bien la pregunta no restringe completamente a una sola posibilidad de respuesta, sí lo hace en el ámbito de la acción, ya que el alumno debe limitarse a identificar si el tema propuesto en la explicación se refleja en el fragmento. Formalmente, es una relación que debe establecer el alumno entre la información brindada o explicada y la comprensión del texto. Esta relación si bien es compleja (inferencial), no llega a la criticidad.

En (194), el enunciado se presenta de manera similar, aunque la agencia parece caer en el propio autor, quien propone su comprensión global del texto y luego según ese marco se formula la pregunta. La tarea exige establecer la relación entre lo dicho en la explicación y la experiencia del alumno. La pregunta si bien implica reflexión, no necesariamente conduce a una comprensión crítica profunda, porque la comprensión global ya lo presenta el autor en síntesis.

En el ejemplo (195), el autor explica en síntesis su interpretación personal de la obra *Crimen y Castigo* y la figura del superhombre (Raskólnikov), a quien describe como sin culpa o sin angustia alguna. Posiblemente otros lectores, en cambio, le asignarían una interpretación distinta: matar a la vieja usurera, es matar el capitalismo, en la que la “vieja usurera” simboliza el capitalismo. Es decir, puede haber diversas interpretaciones. En este sentido, se propone al lector una forma de interpretación de la obra. Por otra parte, las preguntas están centradas en el personaje y sus actitudes en función de lo planteado en la explicación previa. En conclusión, la explicación previa funciona como condición de la pregunta que orienta la respuesta.

Desde el punto de vista del autor, verificamos en el Manual del docente sobre la respuesta esperada (Minedu-Santillana, Manual del Docente, 2012: 185):

Según el fragmento leído, ¿crees que Raskólnikov era un superhombre? R. T No, porque siente temor de ser descubierto.

Como se observa, hay una contradicción entre la explicación que anticipa la pregunta y la respuesta esperada en el manual. Se dice que Rodión, el “super hombre” no sentía *culpa o angustia alguna*; en cambio, en el manual dice que sentía “temor de ser descubierto”. Estas inconsistencias se reflejan en la respuesta de los alumnos, pues ninguno de ellos anota en ese sentido.

Sí, porque quiere eliminar a la gente mala que solo hace daño, a la sociedad.

No, porque había matado a una anciana y asesinar a alguien no te hace mejor o superhombre.

Claro que no porque un “superhombre” no es aquella persona que tiene que mostrar violencia, al contrario es quien sirve de ejemplo y no tiene la potestad de acabar con las personas que tal vez no le parezca un buen elemento para la sociedad.

En las respuestas, se evidencia que los alumnos toman la pista de la explicación previa. Se aprehenden de la interpretación del autor expuesta en la explicación previa. Esto evita que busquen su propia interpretación o comprensión del texto, pues asumen lo que dice el autor y responden en base a ello. La primera respuesta toma de la explicación previa, la frase “acabar con los malos elementos de la sociedad” y en base a esta sustenta su respuesta. La segunda respuesta, selecciona de la explicación previa el acto de matar y a partir de esta responde en base a su saber previo o por sentido común. La tercera respuesta también sigue la interpretación del autor, pero selecciona la parte del “superhombre” y en base a ella justifica su respuesta.

7.2.2.5. Cuando las preguntas están modalizadas y se pone en duda el enunciado

Son preguntas que en su mayoría están modalizadas y ponen en tela de juicio la afirmación temática o presuposición. Esto es lo que guía y orienta la respuesta hacia una respuesta negativa, o la dirección deseada por el autor del manual. Este tipo de preguntas contiene implícitos pragmáticos:

(196) ¿Consideras que este movimiento representó verdaderamente al indio y su cosmovisión andina? Justifica tu respuesta. (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 117)

(197) ¿Crees que vale la pena conservar las lenguas nativas en el Perú? ¿Por qué? (Minedu, MCL 2, 2011: 130)

- (198) Del 2001 al 2012 han pasado once años, ¿realmente crees que Bill Gates está acabando con el papel?
¿Por qué? (Bruño, Comunicación 4, Cuaderno, 2013: 161)

Estas preguntas, por la modalización presente en el enunciado, están orientadas a responder hacia una sola posibilidad de respuesta: la negativa. En (196) el modalizador “verdaderamente” pone en duda, en tela de juicio, lo afirmado en el enunciado. Por lo tanto, induce hacia una respuesta negativa (“No representó verdaderamente al indio...”), y justificar luego esta tendencia.

En (197), la frase “vale la pena” en medio de un enunciado interrogativo cobra un significado pragmático que induce a responder “no vale la pena”; es decir, orienta hacia una posibilidad de respuesta negativa. En este sentido, las respuestas se orientan a que “no vale la pena conservar las lenguas nativas”. En el ejemplo (198) el modalizador “realmente” induce a dudar de la veracidad del enunciado. De esta manera, orienta a responder de manera negativa: “Bill Gates no acabó con el papel...” Estas orientaciones provienen del modelo de comprensión y modelo mental del autor; las mismas que terminan influyendo en la respuesta de los alumnos.

7.2.2.6. Preguntas que buscan la confirmación del lector

Estas preguntas buscan que el lector, a partir del *common ground* o de la información del texto, confirme la afirmación temática (presuposición) planteada en el enunciado. Formuladas así, tienen una sola posibilidad de respuesta. Este tipo de preguntas, en su mayoría, apela a los conocimientos previos del lector; es decir, el alumno puede responder, en algunos casos, sin haber leído el texto.

- (199) ¿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. (Minedu, MCL 6, 2012: 11)
- (200) ¿Les parece que las leyendas forman parte del patrimonio cultural de una región o país? Fundamenten. (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 179).
- (201) ¿La ONGD debería informar por los gastos que realizan, las donaciones que reciben? (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 103)

En (199), la pregunta es una dramatización, una estrategia discursiva que se utiliza para convencer al otro. Es una pregunta apelativa. A nivel de estructura, la pregunta tiene cuatro componentes. Dos operadores interrogativos y dos imperativos. En este caso la estructura de la pregunta base es 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 una repregunta que es la que induce a tomar una acción. De manera similar que la anterior, las imperativas apelan a tomar una acción (elaborar afiche). La pregunta base compromete al lector y busca su conformidad; en cambio, el segundo operador interrogativo ya asume una respuesta afirmativa del primero. Por ello demanda qué podría hacerse ante tal situación, caso contrario perdería sentido. Además, las siguientes tareas imperativas van en la misma dirección.

En (200), también el autor busca que el lector confirme la información temática: “las leyendas forman parte del patrimonio cultural” y, además, por sentido común y por *common ground*, no hay posibilidad de responder negativamente. De manera similar en (201), el autor busca que confirme el lector algo que socialmente debiera ser lo “correcto” y que está implícito en el modelo mental colectivo: lo ideal es que las ONG deben informar sobre sus gastos. En estas circunstancias, es difícil encontrar una respuesta negativa.

7.2.2.7. Preguntas que buscan acuerdos o consensos

Estas preguntas ofrecen dos posibilidades de respuesta: acuerdo o desacuerdo, pero implícitamente terminan sugiriendo una sola con el objetivo de buscar un acuerdo. Dada la complejidad de estas preguntas también analizamos las respuestas de los estudiantes. Estas demuestran una alineación implícita con la presuposición planteada en la pregunta.

(202) ¿Qué opinan sobre el proyecto de las protagonistas de la noticia? ¿Están de acuerdo con su finalidad? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 1, 2012: 73)

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

(203) ¿Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 41)

a) ¿Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos?
Sí, ya que es muy fácil de entender y no hay palabras muy difíciles.

En (202), hay tres operadores interrogativos, con una presuposición (información temática). El primero 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, se demuestra que el alumno 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 inclinándose a una sola posibilidad de respuesta implícita, ya que el autor del manual está esperando que los alumnos aprueben el “proyecto del protagonista”, es decir buscando acuerdos o consensos.

En (203), 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 su respuesta 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 tratan de convencer al lector. Si bien ofrecen dos posibilidades de respuesta, terminan induciendo a una sola. Esto se demuestra en las respuestas de los alumnos, ya que casi todos ellos expresan su acuerdo.

Hasta aquí hemos observado las diferentes formas de preguntas orientadas que ejercen condición o influencia en la respuesta del estudiante, por lo tanto, también en su comprensión. Sin embargo, estas no son las únicas formas, la neutralidad se rompe desde que el autor selecciona y decide sobre qué parte del texto preguntará y, sobre todo, qué preguntar. Todas estas decisiones se toman en función de su modelo mental producto de la comprensión del texto o de su conocimiento pedagógico. Por ejemplo, incluso en las preguntas que aparentemente son neutrales, como en (204), podrían estar orientadas.

(204) ¿Qué piensas de la actitud de Inanhoe hacia Rebeca? (Norma, Comunicación 5, Cuaderno, 2012: 37)

Preguntas similares a (204) son numerosas en los libros de texto tanto privados como públicos. Son preguntas con aparente neutralidad que buscan juzgar la actitud de un personaje literario. Para ello extraen el personaje del mundo ficcional hacia un mundo real. Estas valoraciones buscan un modelo de sociedad basado en ciertos modelos morales o éticos. Generalmente, estas preguntas se hacen para mantener un modelo de sociedad; por lo tanto, no son inocentes ni neutrales: se piensa por qué preguntar y para qué hacerlo. Generalmente, estas terminan cuestionando una actitud o un valor.

7.2.3. Algunas observaciones pedagógicas

Por lo observado hasta ahora en el presente capítulo, se ha comprobado cómo se produce la orientación en las preguntas. Mediante esta orientación el autor inscribe sus conocimientos, creencias e ideologías. En cuanto es mayor la orientación, restringe más posibilidad de respuesta de las preguntas de comprensión crítica. De esta forma, la comprensión del alumno no es autónoma sino influida, condicionada, dirigida. Esto no solo perjudicaría la comprensión del alumno, sino que a través de las preguntas se pueden transmitir ideologías, creencias, pensamientos del autor que interfieren la formación del estudiante. En este sentido, las preguntas no son neutras, sino están cargadas con intenciones implícitas del autor.

Como eventos de literacidad en el aula requieren que se examine cómo a través del lenguaje se evalúa la comprensión: cómo se formula la pregunta, cómo se usa, por quién, cuándo, dónde y para qué propósitos. Asimismo, es relevante mostrar qué efectos genera en el lector y, sobre todo, cómo conducen a la interpretación, qué significados sociales se transmiten y cómo influye en los participantes del evento.

Pedagógicamente, cuantas más posibilidades de respuesta tenga, la pregunta es mejor. En cambio, cuanto más se restringe la posibilidad de respuesta, esta se hace menos reflexiva y crítica; por lo tanto, tiende a seguir el pensamiento del autor sin cuestionarlo.

7.3. Relaciones de poder entre el autor y el lector

El acto de leer involucra a sujetos sociales y roles: el enunciador o autor del manual (el que pregunta) y el enunciatario o el alumno (el que responde). Ambos cumplen un rol dentro de las interacciones culturales o sociales, así como dentro del sistema escolar, que además está jerarquizado. En este contexto, quien formula la pregunta tiene el poder de decidir qué preguntar, sobre qué, cuándo y cómo. En cambio, en el otro lado está el enunciatario que está obligado a responder según las condiciones cómo solicita el enunciador o autor del manual.

Los roles sociales están definidos: uno es el que enseña y el otro es el que aprende. Por tanto, hay una relación jerárquica.

(205) ¿Qué opinas sobre mezclar dos mitos griegos en una obra? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 275)

El que demanda la información es el enunciador, quien sabe que hay una mezcla de dos mitos griegos en la obra y quiere saber la opinión del alumno, para comprobar y evaluar su comprensión. Además, la pregunta es directa, es una petición, no una sugerencia. Es decir, el alumno no está facultado para elegir si responderá o no; tiene que hacerlo. Es interpretado como una obligación, aunque no estrictamente un mandato, como lo veremos más adelante. En el caso de (205), el alumno interpretará: *Me pidió que opine sobre el mezclar dos mitos griegos, independientemente de que sepa o no sobre estos dos mitos griegos*. La obligación, al menos moral, de responder las preguntas se produce gracias a las relaciones de poder que ejerce el enunciador sobre el enunciatario.

Esto se produce, además, porque todos los enunciados tienen un contenido proposicional y un destinatario conocido: el alumno de un determinado grado escolar. Incluso interrogando en el sentido más neutro, exige un cumplimiento o la realización de una acción por parte del alumno.

En unos casos más que en otros, el enunciador (autor) usa las preguntas para encaminar las acciones del destinatario en una determinada dirección. Esto se da con mucha mayor notoriedad en las preguntas orientadas y algo menos notorio en las preguntas con tendencia a la neutralidad.

Por otro lado, hay un grupo importante de preguntas no marcadas con signos de interrogación, a las que llamamos imperativas o enunciados directivos impositivos. En estas se expresa con mayor intensidad las relaciones de poder. Estas son preguntas que expresan mandato u orden. Son actos directivos que no pierden las características de una pregunta de comprensión por el operador interrogativo. Tienen carácter apelativo que, en algunos casos, rompen las reglas de cortesía.

(206) Reúnete con dos compañeros y opinen acerca de la relación que encuentran entre la cosmovisión andina y el relato leído. (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 31)

(207) Califica la actitud de Taquea al recoger a la avecita entumecida y justifica tu respuesta. (Minedu, MCL 2, 2011: 52)

(208) Juzga la actitud final del joven estudiante cuando decide retornar a sus libros de filosofía. (Minedu, MCL 2, 2011: 136)

(209) Escribe un consejo a los jóvenes, a partir de lo leído en el texto. (Bruño, Comunicación 2, Cuaderno: 157)

Este conjunto de preguntas directivas inicia con un verbo imperativo en segunda persona. El enunciador orienta, dirige al enunciatario: “Reúnete”, “opinen”, “califica”, “juzga”, “escribe” (operadores imperativos), y luego un conjunto de mecanismos complementarios que regulan las condiciones y las relaciones sociales. De parte del enunciador: yo ordeno que tú hagas... Y el enunciatario, me ordenas a que yo haga... Estas relaciones de poder se manifiestan por varias razones. En primer lugar, porque tenemos una concepción jerárquica del mundo, en una sociedad organizada jerárquicamente. En cuanto el alumno entra en contacto con otra persona profesor o autor del libro, automáticamente se coloca en una posición relativa de inferioridad y el enunciador posiblemente en una posición de superioridad, de acuerdo con el estatus o rol social que cumple. La distancia social que queda establecida se convierte en elemento regulador de las relaciones. En segundo lugar, porque al responder, no es posible para el alumno comportarse de forma indiferente. No lo es por las consecuencias de la evaluación. Responder puede proporcionar un beneficio o puede originar un costo, pero no responder ya origina un coste respecto de la evaluación y de las notas que coloca el profesor. Cuando el enunciador, sobre todo, si es el profesor, pretende que el alumno responda, está, a la vez, haciéndole asumir una responsabilidad que puede beneficiarse o perjudicarse en sus evaluaciones académicas.

La cortesía puede disminuir el carácter impositivo de un enunciado. En los ejemplos del (206) al (209), si aplicamos los principios de cortesía, el uso de los imperativos hace que las preguntas sean directivas y rompan estos principios. De esta manera, el enunciador manifiesta su superioridad. Este es otro mecanismo regulador de las relaciones entre el autor y el lector. La situación puede agravarse si el alumno asume una posición de inferioridad respecto del enunciador.

Además, la valoración del docente a las respuestas de los alumnos podría estar influida por las condiciones antes mencionadas. Esta valoración, podría variar respecto de aquella que puede hacer el autor del libro de texto u otro docente.

Como ya se dijo, estos enunciados pueden adoptar formas interrogativas directas; por ejemplo, en (208) sería: *¿Cómo evaluarías la actitud final del joven estudiante cuando decide retornar a sus libros de filosofía?* El sentido de la pregunta no cambia, aunque sí la forma. De una interrogativa indirecta a una directa.

Los interrogativos directivos implican un costo o una consecuencia para el alumno (enunciatario). Son órdenes o mandatos que el enunciador trata de imponer a otra persona para que realice una determinada acción: responder de un modo que él espera.

A lo largo de esta parte hemos utilizado dos términos: el directivo y el impositivo. En estricto sentido, el primero se refiere al objetivo; el segundo, a la valoración social que lleva de forma

implícita. Las órdenes son directivos impositivos y condicionan el tipo de relación existente entre los participantes en el acto comunicativo de leer. El enunciador que formula una orden tiene, o cree tener, la autoridad para poder controlar la conducta del enunciatario mediante su respuesta. La posición del enunciador es de superioridad respecto del enunciatario. Esta superioridad jerárquica viene dada por la sociedad y las instituciones, como la escuela.

La distancia social entre el alumno y el autor del manual (o profesor) es un factor determinante no sólo de las relaciones estrictamente sociales, sino de la manifestación lingüística de dichas relaciones. Los alumnos saben que existen esas jerarquías y se respetan a nivel de institución. Entonces, sus respuestas pueden estar influidas por estos principios de índole extralingüística. Ahora, al tratarse de una relación institucionalizada, el que pregunta (ordena) no lo hace como una persona particular, sino como parte del “rol” que le ha sido asignado. Quien ordena no es el alumno, sino el profesor. Incluso en las preguntas del (206) al (209) hay un implícito latente: *soy profesor o autor del manual, que actúo como profesor y ordeno que contestes estas preguntas*. En estas circunstancias, no hay opción de elección de rechazar el mandato y así entienden los alumnos.

En resumen, podemos señalar que las categorías de mandato u orden no tienen una naturaleza semántica, porque no se refieren a un sentido asociado con una determinada estructura gramatical, sino que son categorías pragmáticas, que actúan en una situación comunicativa marcada por el tipo de relación entre autor y lector. Principalmente, se caracterizan por:

- El enunciador tiene el objetivo de conseguir que el destinatario (alumno) responda las preguntas según lo esperado (acto directivo).
- Los roles sociales están determinados y en función de ello se establecen las relaciones de poder.
- Hay jerarquía social e institucional entre quien pregunta y quien responde. El primero ejerce el poder.
- La relación extralingüística influye en las relaciones lingüísticas (respuestas) expresada por la forma del enunciado, que se refleja en la utilización o no de formas de cortesía. Las directivas impositivas no utilizan las fórmulas de cortesía.

7.4. Tratamiento de la verdad

Los enunciados interrogativos no pueden ser verdaderos ni falsos. Sin embargo, ello no niega que en su estructura interna pueda contener una proposición o implique una presuposición. La verdad en una pregunta se expresa como un supuesto del enunciado y se manifiesta en la proposición temática. Cuando esta se modaliza, mediante una valoración, expresa el valor de verdad respecto de la proposición. En este sentido, se transmite como una verdad y es interpretado como tal por el lector.

(210) ¿Por qué este tipo de textos es importante dentro de un ámbito especializado o académico? (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 137)

Es el caso del grupo de preguntas similares a (210), por ejemplo, no hay opción para refutar la proposición. Es una verdad dicha y expuesta: “este tipo de textos es importante dentro de

un ámbito especializado o académico”. Lo que queda es justificar, buscar razones que lo fundamenten, aunque no se comparta la proposición. A nivel pedagógico, la justificación procede de los conocimientos del alumno y del texto, básicamente la operación es de inferencia. En suma, se trata la verdad como única y dicha por el autor.

Sin embargo, hay preguntas más próximas a las neutras, en las que quedan intactas más de dos posibilidades de respuesta. Esto implica construir positiva o negativamente, afirmando o negando la proposición principal. En estos casos, la verdad puede ser objetable, sobre todo, cuando las preguntas sean realmente críticas.

Generalmente, las preguntas críticas estimulan cuestionar los datos o las informaciones, cuestionar la fuente, buscar otras verdades, hipotetizar ante nuevas situaciones, evaluar la relación contexto-texto, comparar teorías, posiciones, perspectivas o visiones del mundo.

En conclusión, las preguntas con esas características son mínimas en los libros de texto, porque la mayoría de ellas no cuestionan ni problematizan la información presentada en los textos de lectura. No se discute la verdad expuesta en la información temática; se asume como única.

7.5. Identidad del autor en las preguntas de comprensión crítica

En este apartado analizamos cómo el autor se inscribe en el enunciado. Qué marcas o huellas del autor existen implícita o explícitamente.

- (211) La lectura nos permite acercarnos a la realidad para conocerla y transformarla. ¿Qué aprendiste de la sociedad actual, a partir de la lectura del texto de Eduardo Galeano? (Minedu, MCL 3, 2012: 106)
- (212) ¿Qué enseñanza moral quiere dejarnos el autor con la fábula del león enfermo? (Norma, Comunicación 3, Cuaderno, 2012: 29)
- (213) ¿Consideras que los subtítulos del texto nos guían en la lectura? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 21)

El autor del manual se inscribe en las preguntas de diferentes formas. En el ejemplo (211), se inscribe mediante el pronombre “nos”. Se incluye en el enunciado previo cuando se refiere a la lectura, pero luego se excluye al interior de la pregunta y utiliza la segunda persona. Pareciera que al incluirse trata de generar una imagen positiva de sí mismo y de valorar la lectura. Sin embargo, la pregunta cuestiona (apela) al alumno qué aprendió de la lectura. Implícitamente presupone al alumno en la condición de ignorancia y como “alguien” carente de conocimiento. En cambio, en (212) el autor se incluye como un alumno más, o en la misma condición que él, para saber sobre la enseñanza moral de la fábula. Esta es una estrategia discursiva que, para lograr un objetivo, se involucra en la posición del destinatario. El ejemplo (213) es similar a (212). Se incluye con el destinatario, con la diferencia de que la pregunta contiene un saber del enunciador; es decir, le dice al alumno que “los subtítulos del texto nos guían la lectura”. Como estrategia de convencimiento o para buscar acuerdo utiliza la primera persona.

Como hemos visto, los autores se incluyen mediante pronombres en primera persona. Por ejemplo, el *nos* inclusivo reúne al enunciador con el enunciatario en la formulación de

preguntas mediante la primera persona. Esto, al menos, tiene dos objetivos: uno como estrategia para crear una imagen positiva de sí mismo y otro como propósito comunicativo para convencer o enseñar al alumno sobre algún tema en particular.

Sin embargo, hay casos en los que el autor se impersonaliza, es decir, utiliza el impersonal para preguntar.

(214) Se dice que un buen artículo debe atrapar al lector. ¿Piensan que este texto alcanza su objetivo? ¿De qué elementos se ha valido el autor para lograrlo? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 231)

(215) Se dice que Leonardo criticó la rebuscada devoción a los santos, ¿qué opinas al respecto? (Bruño, Comunicación 5, Cuaderno, 2012: 47)

En (214), el enunciado se impersonaliza. Se calla el agente que genera el discurso y mediante una subordinación se incluye una proposición como condición de la pregunta. Esta es la afirmación del autor, quien oculta su identidad en el impersonal. La pregunta está orientada porque el segundo operador interrogativo responde al primero. El (215) es similar, la condición se plantea en impersonal. No menciona quién lo dice, se oculta el agente. Esto puede deberse a dos factores: uno porque el autor no está seguro de quién lo dijo y evita citar la fuente; otro porque es el autor quien lo dice, pero no quiere aparecer como tal y oculta su identidad tras el impersonal.

Entonces, hay situaciones en las que el autor prefiere utilizar el impersonal para no revelar su fuente o callar la agencia que origina el discurso. Además, en (214) y (215) se muestran que las formas impersonales del verbo (“se dice que...”) refuerzan la aceptación generalizada de la afirmación que le sigue, sobre la cual el enunciador se muestra a la vez partícipe y distante, pues esboza una sospecha sobre su certeza.

Otro aspecto a considerar es la distancia que toma el autor respecto con otros agentes. La proximidad y la distancia son elementos de cómo se sitúa el autor frente a otros.

(216) ¿Consideras que este movimiento representó verdaderamente al indio y su cosmovisión andina? Justifica tu respuesta. (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 117)

(217) Al obligar a los colonos a trabajar sus tierras, ¿consideras que el hacendado está atentando contra la libertad de esos campesinos? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 1, Cuaderno, 2012: 31)

En el ejemplo (216), el “indio” y “su” cosmovisión son descritos como elementos lejanos, por el uso del posesivo que corresponde al “su” de ellos. Esto puede tener implicancias ideológicas que analizaremos más adelante. En (217), el autor marca la distancia de sí mismo respecto de “otros”, con demostrativos como “esos” al referirse a campesinos. Como se observa no es un referente pronominal, sino adjetival, mediante el cual se marca distancia social respecto del enunciador.

7.6. Representación de los sujetos individuales y colectivos

Siguiendo la propuesta de Leeuwen (1996), hemos considerado las siguientes formas de representación de los agentes citados: representación individual o colectiva (grupo). En líneas generales, los resultados muestran una notable presencia del autor en las preguntas, la

mayoría de ellas no para cuestionar o evaluar, sino para explicar por qué el autor procedió de una manera u otra.

Respecto de la representación individual en las preguntas, esta proviene del texto de lectura. Generalmente, los personajes o las personas aparecen con nombre propio, principalmente, protagonistas en el texto literarios.

(218) Si tú fueras Bill Gates, ¿acabarías con el papel? ¿Por qué? (Bruño 4, Comunicación, Cuaderno, 2013: 161)

(219) ¿Qué opinas de que Cuniraya se haya transformado en un ave para acercarse a Cavillaca? (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 15)

Los nombres propios utilizados en los ejemplos anteriores provienen de los textos de lectura. En la pregunta no se caracteriza al personaje, pues tiene que recuperar del texto, como en (218). Si los personajes son de obras literarias se nombran básicamente para evaluar su actitud o sus acciones, como en (219). Estas preguntas están vinculadas con principios morales y orientadas para que los alumnos respondan está “bien” o está “mal” según el modelo de sociedad imperante. Al evaluar al personaje se cuestiona su proceder, su actitud o característica que lo distingue. Esta evaluación no alcanza a la fuente de información ni a la autoría del texto; en cambio, sí hay varias preguntas que solicitan opinión sobre el lenguaje que utiliza el autor.

(220) El autor sostiene que el sustento de nuestra nacionalidad está en el lejano mundo andino. ¿Tú qué opinas? (Bruño, Comunicación, Cuaderno 4, 2013: 183)

(221) ¿Por qué creen que el autor menciona a tantas personas y lugares? (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 47).

En (220), menciona al autor pero no se llega a representarlo. No cuestiona la postura del autor o el contenido del texto, sino que pide comparar la opinión del alumno con la del autor. En (221), tampoco se cuestiona al autor, sino se pide explicar ciertos recursos que utiliza el autor en el texto. En suma, según los casos revisados, no se cuestiona la autoridad del autor de las preguntas ni su función social, ni se pide explorar sobre él.

Sobre representaciones individuales, es importante notar cómo se formulan las preguntas respecto de personajes representativos del país.

(222) ¿Crees que todos podemos lograr un éxito similar al de Gastón Acurio? Fundamenta tu respuesta (Bruño, Comunicación 2, Cuaderno, 2013: 128).

El ejemplo (222) es uno de los casos en el que se representa o crea un personaje arquetípico a partir del éxito de este en algún ámbito. En este caso Gastón Acurio, empresario y cocinero peruano, es representado positivamente a partir de su “éxito”. Esto concuerda con lo que se presenta en el texto de lectura, cómo a partir de ciertos personajes representativos del país se crea un sentido de nacionalidad o identidad nacional. Además, es una pregunta orientada confirmativa.

Sobre las representaciones colectivas, estas no proceden necesariamente de los textos de lectura, sino que se generan en las preguntas. Los nombres colectivos más usuales son:

“personas”, “conquistadores”, “incas”, “indio”, “peruanos”, “hombres”, “mujeres”, “jóvenes”, entre otros.

(223) ¿Estás de acuerdo en que se discrimine a las personas por origen o procedencia? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 5, Cuadernos, 2013: 179)

(224) ¿Estás de acuerdo en que los peruanos tenemos dificultades para definir nuestra identidad? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 4, Cuadernos, 2013: 183)

En los ejemplos anteriores, las representaciones son colectivas. En (223) alude a las “personas” de forma colectiva para referirse a todo sujeto social. En (224), se nombra “peruanos” como sujetos colectivos que pertenecen al Perú y los relaciona con la construcción de su identidad. Es interesante observar en qué contexto aparecen los sujetos colectivos. Generalmente, la “mujer” aparece vinculada con la violencia familiar; los “peruanos”, con la identidad o nacionalidad; “jóvenes”, con temas de amor o estudios; “conquistadores” para referirse a los españoles; en cambio, “personas” aparece en diversos contextos como categoría genérica.

En el corpus de estudio no aparecen nombres de autoridades políticas, económicas, científicas o eclesiásticas.

Otro ámbito de análisis son las voces de los colectivos sociales o representaciones individuales. Dentro de los colectivos sociales se representan mediante una voz colectiva indeterminada como se ve en los ejemplos (223) y (224) o con la designación determinada de un grupo social, como país (*Perú*), institución (*Gobierno*), organización (*Organización Mundial de la Salud, Escuelas de Campo de Agricultores (ECA)*). Entre los sujetos individuales a quienes se les asigna voz son Gastón Acurio (cocinero), Kina Malpartida (boxeadora), hermanos Cori (ajedrecistas), Juan Diego Flores (Tenor), Magali Solier (cantante y actriz andina). En el ámbito del comercio se nombran algunas empresas conocidas.

En los textos de lectura aparecen diversas voces. En las preguntas estas son restringidas, por su naturaleza. Sin embargo, como se vio en la representación de las voces colectivas, se emplean dos conjuntos de formas: ‘impersonalización’ y ‘asimilación’ (gentilicio como *japoneses* o *peruanos*) o ‘personalización y colectivización’ (nombre del país, de la institución o de la organización), aunque estos últimos son muy escasos en las preguntas.

Un hallazgo importante es observar cómo se representa a los extranjeros provenientes de Europa o Asia en el Perú, sobre todo, en la editorial Bruño.

(225) ¿Crees que el éxito de los japoneses se podrá replicar en el Perú? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 2, Cuaderno, 2013: 135)

(226) ¿Qué opinas sobre un extranjero que quiere tanto a nuestro país y que desea ser peruano? (Bruño, Comunicación 2, Cuaderno, 2013: 93)

En (225) se representa a los “japoneses” como “exitosos” y se propone como un referente para el Perú. En (226) se describe la peruanización del extranjero. En ambos casos, se representa al extranjero en forma positiva.

7.7. Verbos, modalizadores y orientación del texto

Los verbos con mayor frecuencia de uso en las preguntas críticas son: *creer, opinar, parecer, pensar y apreciar*. Estos son verbos epistémicos en cuanto buscan conocer la opinión del lector. Además, están impregnados de connotaciones, modalizaciones o valoraciones. Observamos que la elección de los verbos va estrechamente relacionada con la pregunta crítica, mas no con preguntas del tipo inferencial o literal. Asimismo, hay presencia de atenuadores, enfatizadores y muchas veces se calla la agencia.

(227) Según algunos críticos, *El viejo y el mar* muestra la perseverancia de un hombre. ¿Piensas que este tema está presente en el fragmento? Fundamenta. (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 223).

(228) Según Vargas Llosa, la obra de Ciro Alegría constituye “el punto de partida de la narrativa moderna peruana”. ¿Estás de acuerdo con ello? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 5, Cuaderno, 2012: 66)

En (227) se evita explicitar el agente individual y se nombra el colectivo general; no se dice quiénes son los “críticos”. Esta cláusula es la que se enfatiza y la que modifica a todo el enunciado; además, condiciona la pregunta. En cambio, en (228) el agente está explícito (Vargas Llosa) y se enfatiza esa parte del enunciado.

La omisión del agente es frecuente en las preguntas de comprensión. Por un lado, esto puede ocurrir porque el autor no quiere asumir la responsabilidad sobre el enunciado o, por otro lado, porque tiene un interés oculto para callar la agencia por alguna razón de orden ideológico o de creencia.

(229) ¿Por qué se dice que nadie sabe desde cuándo los uitotos habitan en la Amazonía? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 13).

Hay un conjunto de preguntas similares a (229) que usan el impersonal para callar la agencia. El impersonal, además de callar la agencia, incrementa la orientación argumentativa al otorgarle una supuesta objetividad del tema. Algunos escritores usan el impersonal para evitar el uso de la primera persona, pero cuando no tiene este carácter se usa para callar la agencia, por ejemplo, en temas discutibles o no comprobados.

La modalización es una estrategia discursiva que incluye elementos altamente subjetivos (juicios de valor, opiniones, apreciaciones, etc.) que delatan el punto de vista del autor del manual y que, además, involucran el discurso al destinatario, como muestran los ejemplos.

(230) Las obras de Grass muestran usualmente la lucha de un hombre por mantener su individualidad. ¿Consideras que aquí se refleja esa visión? Fundamenta. (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 255).

(231) ¿Consideras que este movimiento representó verdaderamente al indio y su cosmovisión andina? Justifica tu respuesta. (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 117)

En (230), el modalizador “usualmente” afecta a todo el enunciado. Esta modalización es un criterio del autor que se incrusta en el enunciado. En (231), “verdaderamente” es la

evaluación o el punto de vista del autor mediante el cual pone en duda la veracidad del enunciado, pone en tela de juicio.

Las modalizaciones son apreciaciones del autor que se plasman al interior de las preguntas. Estas apreciaciones se generan a partir de la comprensión del autor. En las preguntas, a través del enunciado se transfieren las comprensiones particulares del autor sobre un segmento o todo el texto de lectura. La presencia de modalizaciones hace que los enunciados no sean neutros.

También se pueden apreciar algunos mecanismos subjetivadores:

- (232) El final sorpresivo revela las verdaderas identidades de los personajes, pero ¿qué más explica?
¿Qué representan Bob y Jimmy Wells? (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 191)
- (233) ¿Saben si todavía hay pueblos en los que persiste la esclavitud? (Norma, Comunicación 5, Cuaderno, 2012: 283)

En el ejemplo (232), el subrayado es un modalizador. Es la apreciación o comprensión del autor respecto del texto. Esta apreciación, en el ejemplo, muestra una interpretación intersubjetiva que comunica el autor, adelanta al lector y muestra un camino mediante el primer operador interrogativo. En (233), el adverbio “todavía” es enfatizador del discurso que describe una sensación de “misterio”.

7.8. Las preguntas como dispositivos ideológicos

Las preguntas también transmiten diferentes tipos de ideologías (representaciones, estereotipos, sesgos y suposiciones). Entendemos *ideología*, de modo general, como un sistema de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social. Los fenómenos que se incluyen bajo ella pueden agruparse, al menos, en tres categorías (Apple, 1986[1979]): 1) justificaciones o racionalizaciones muy específicas de las actividades de unos grupos ocupacionales particulares e identificables (por ejemplo, ideologías profesionales); 2) programas políticos y sociales de mayor amplitud; y 3) visiones globales del mundo, perspectivas. Tradicionalmente, las ideologías se definían como una falsa conciencia que distorsionaba la imagen que uno tiene de la realidad social y que sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Sin embargo, el concepto ha sido ampliado a las convenciones o modos de actuación de los individuos y los grupos según sus creencias sociales.

Por otro lado, revisaremos ideologías como el racismo que legitima el sistema de las desigualdades sociales. Como veremos esta ideología no está ausente en los libros de texto. Por el contrario, hay preguntas que contienen marcas ideológicas. Ahora, esto tiene implicancias serias en la educación. Si los estereotipos racistas, abiertos o encubiertos, continúan siendo enseñados en las escuelas, se seguirán reproduciendo las desigualdades existentes. Aunque en algunos libros de texto nos encontramos con una conciencia incipiente en contra del discurso racista que en las décadas anteriores estuvo ausente; no obstante, aún hay racismo 'disfrazado'.

Las marcas de ideología se evidencian mediante el significado de los enunciados y las estructuras que presentan estos. Se presupone que los enunciados están controlados por modelos de esquemas mentales. Estos, a su vez, pueden estar controlados ideológicamente.

Incluso en las preguntas con apariencia neutral, merece cuestionarse por qué se formula esta pregunta y no otra, qué está buscando el autor del manual, etc.

7.8.1. 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, si es privada, o la del Ministerio de Educación, si es del Estado. Para formular la pregunta, el autor debe haber comprendido el texto escrito y elegir sobre el todo o una parte específica se formulará 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, en el caso de los libros de texto del Estado, está sujeto a la política del Minedu. El autor es un sujeto social que además de poseer conocimientos pedagógicos, tiene ideologías que subyacen en sus comunicaciones y que puede expresar abierta o encubiertamente a través de las preguntas.

- (234) ¿Qué opinas del programa de las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA)? (Minedu, MCL 4, 2012: 81)
- (235) ¿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? (Minedu, MCL 4, 2012: 81)
- (236) ¿Crees que la llegada de prusianos y tiroleses fue beneficiosa para Pozuzo? ¿Por qué? (Minedu, MCL 2, 2011: 58)

En (234), se ha seleccionado una parte específica del texto de lectura, localizada en la parte intermedia para formular la pregunta. En el texto, al inicio del párrafo, dice: “Las ECA han tenido éxito...” El autor selecciona esta parte y, posiblemente, se busca como respuesta esperada resaltar el éxito de las ECA. Con ello pretende enfatizar la labor positiva de este programa promovido por la FAO (la FAO es un programa de la ONU, cuyas siglas están en inglés). En el texto de lectura, hay una representación positiva de esta organización no gubernamental porque se describe como exitosa y esto es lo que enfatiza el autor mediante la pregunta.

En (235), la pregunta contiene dos operadores interrogativos. El primero solicita una opinión sobre la labor de la FAO en el Perú y el segundo adelanta la respuesta al primero en el mismo sentido que (234): si la ECA es “exitosa”, entonces está cumpliendo sus objetivos. 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. Como se ve, los agentes son nombrados como responsables de actos positivos.

En (236), se formula la pregunta sobre un aspecto particular del texto de lectura: la colonización de la selva por extranjeros. La pregunta tiene dos operadores, uno básico y el segundo complementa al primero. El presupuesto de la pregunta es “la llegada de prusianos y tiroleses fue beneficiosa para Pozuzo”; tal afirmación cualitativa pareciera venir de las intenciones subjetivas del autor del manual y tratar de buscar un consenso con el lector. Esto podría explicarse ya que los modelos mentales subyacentes del que pregunta están controlados por las ideologías: representar de manera positiva al extranjero o la acción de los extranjeros.

7.8.2. Ideologías en las preguntas

Las ideologías indirectamente pueden controlar el discurso en el aula y, por las relaciones asimétricas entre autor-lector, también pueden incidir en el discurso y la comprensión. Es decir, el autor del manual o el profesor puede limitar y controlar las actividades de aprendizaje de los alumnos, su concepción del mundo, sus actitudes y valores. En consecuencia, si el discurso influye en la mente de los alumnos, entonces es posible hablar de una manipulación ideológica.

Ideología nacionalista

Independientemente que las ideologías sean buenas o malas, hay elementos e indicios que aparecen en las preguntas. En el análisis de los textos de lectura, ya se había observado el papel de la gastronomía como un elemento alrededor del cual se fortalece el sentimiento de identidad nacional o la ideología nacionalista.

(237) ¿A qué crees que se deba que en la actualidad la comida peruana esté siendo más promocionada y valorada en el Perú y el extranjero? (Minedu, MCL 3, 2011: 22)

En el ejemplo (237), la pregunta demanda una relación de tipo causal explicativa. Específicamente, se pregunta por la causa de una afirmación temática presupuesta en el enunciado como condición de verdad: “en la actualidad la comida peruana está siendo más promocionada y valorada en el Perú y el extranjero”. En él hay una valoración de la comida peruana. Lo que debe hacer el alumno es explicar la causa de esta afirmación a partir de sus conocimientos previos y de la lectura del texto. En este sentido, la explicación del alumno se realizará sobre las inferencias que construya y no necesariamente es una reflexión crítica.

(238) ¿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? (Minedu, MCL 2, 2012: 160)

- Si por que la comida peruana ha sido considerada una de las mejores.
- Si por que cuando hay creatividad y ayuda se puede lograr muchas cosas.

Si, porque es una pertenencia del Perú. Si, porque nos dan ideas con excelente mejoración para nuestra gastronomía.

Si, porque es debido a nuestra creatividad con la comida e ingredientes.
Si, para que así el Perú sea reconocido por todos en el mundo, no solo por su creatividad.

Si, porque gracias a su buen sabor el mundo reconoce nuestro País. Si apoyo las ideas porque nuestros platos se comercializan y hacen progresar al Perú.

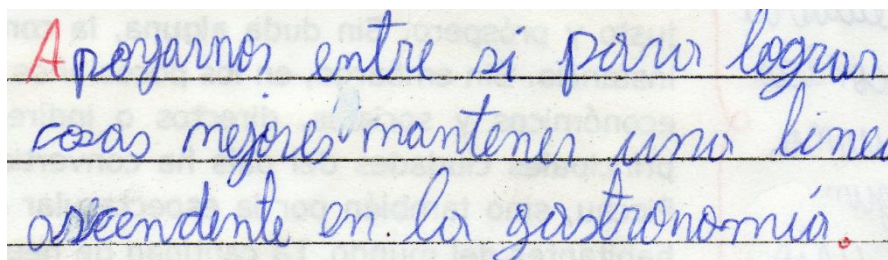
El ejemplo (238) tiene tres operadores interrogativos. El primero es la pregunta base sobre la comida como símbolo de peruanidad; el segundo, complementa el primero justificándolo; pero el tercero es distinto, ya que se presenta a la gastronomía como motor del desarrollo del país. En las preguntas se reflejan dos perspectivas. Por un lado, la comida se representa como

“símbolo de peruanidad” y, por otro, como motor de desarrollo del país. A nivel de estructura, la pregunta base contiene una información temática presupuesta: “la comida puede ser considerada un símbolo de “peruanidad””. Se atribuye a la “comida” (aquí “la comida” se nominaliza y actúa como 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, la comida es el elemento alrededor del cual se crea un sentimiento o ideología nacionalista.

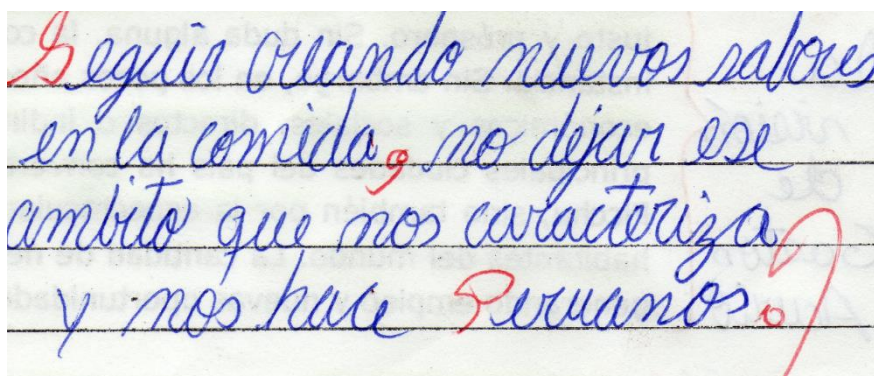
Además, en el tercer operador interrogativo, el uso del posesivo en primera persona, “nuestra”, es una marca de pertenencia e identidad respecto de la “gastronomía”, que en conjunto se dibuja como motor del desarrollo; es decir, gracias a la gastronomía el “Perú” saldría “adelante”. Esta es una frase retórica (exageración) mediante la cual se expresa la importancia que se le atribuye a la gastronomía. Además, la pregunta apela al alumno, trata de comprometerlo o persuadirlo para que confirme la propuesta del autor.

Como era previsible, las respuestas de los alumnos son afirmativas. Todas siguen la dirección ya establecida en la pregunta. En todas las respuestas, no solo confirman la importancia de la comida peruana, sino en todas se nombra al país “Perú” en relación con el mundo. Pero, además, varias respuestas recurren al texto de lectura y extraen el concepto de “creatividad” que se vincula con la “peruanidad”.

(239) ¿Qué podemos hacer los peruanos para contribuir a que el *boom* gastronómico mantenga una línea ascendente? (Minedu, MCL 2, 2012: 160).



Apoyarnos entre si para lograr cosas mejores, mantener una linea ascendente en la gastronomia.



Seguir creando nuevos sabores en la comida, no dejar ese ambito que nos caracteriza y nos hace Peruanos.

Poner mucho empeño para que nuestra gastronomía siga adelante y se mantenga o suba a otra posición para nuestra comida.

El enunciado interrogativo (239) 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. Asimismo, un *nosotros* implícito (“nosotros los peruanos” rasgo que se diferencia de los “otros”) para marcar la identidad de “los peruanos”. Estas representaciones que aparecen plasmadas en las preguntas no solo forman parte del modelo mental del autor, sino que son construidas socialmente y con mayor énfasis durante los últimos años en el Perú. De esta forma, la ideología nacionalista está organizada alrededor de un esquema (“nuestra” gastronomía) de “la comida” que trasciende en los libros de texto.

La topicalización y nominalización de “la comida” o “la gastronomía” juega un papel importante en el enunciado cuando se coloca al principio. El orden de las palabras en los enunciados marca diversas formas de significado. Por el orden se atribuye más o menos énfasis y este énfasis muchas veces tiene implicancias ideológicas. De hecho, la información que expresamos al principio de un texto tiene más énfasis y controla mejor la interpretación del resto del texto.

En suma, a decir de Van Dijk (2003), la ideología y la retórica nacionalista varían en cada país. En el Perú tiene sus particularidades y se construye a partir de la comida en los manuales escolares. Aunque también existen referencias positivas al país a partir de la geografía y las costumbres.

Ideologías ecologistas

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

(240) ¿Qué podríamos hacer para revertir el problema del calentamiento global? (Minedu, MCL 6, 2011: 77)

(241) ¿De qué manera desde nuestra institución educativa, podemos contribuir a que la gente conozca y reflexione sobre el tema del calentamiento global? (Minedu, MCL 1, 2012: 64).

La presuposición en (240) es que *existe el problema del calentamiento global*. Ante ello a través del foco se solicita tomar una acción para “revertir”, cambiar o buscar una solución a este problema. De manera similar en (241), la presuposición es: *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. Se alude a la

conciencia ecológica. Básicamente, se reconoce el problema y se buscan soluciones mediante la pregunta.

(242) ¿Qué valores, fundamentalmente, crees que nos hace falta practicar a todos los sectores comprometidos con el cuidado del medio ambiente? (MCL 4, 2012: 63)

De manera similar en (242), hay un presupuesto en el enunciado que señala que “nos” hace falta ciertos valores a “todos” los sectores comprometidos con el cuidado el “medio ambiente”. Se describe una carencia de valores de ciertos agentes que no explicita, pero mediante el pronombre inclusivo “nos”, se incluye el autor e incluye al lector como estrategia discursiva para involucrarlo o comprometerlo. Además, el indefinido “todos” involucra a la totalidad de agentes. El enunciado está modalizado (*fundamentalmente*), lo que implica una jerarquización de valores. Mediante estas estrategias conduce al alumno a reflexionar, reconocer e inferir su “carencia de valores” frente al medio ambiente. Al igual que las anteriores, busca promover la conciencia ambiental.

En estos ejemplos, se busca enfatizar el problema ambiental que gana el mayor grado de significado en el enunciado controlado por la ideología ecologista. Ello se expresa mediante la selección de palabras o lexicalización: “calentamiento global”, “medio ambiente”, “problema”. Así, la ideología basada en la ecología asume el control del discurso como un “problema”, apelando al lector para revertirla. Esta se deriva en una actitud consiente que debe asumir el lector.

Ideologías racistas

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.

(243) ¿Nuestra sociedad es racista o no? Fundamenta. (Minedu, MCL 2, 2012: 142).

(244) ¿Te parece que se justifica el racismo? ¿Por qué? (Minedu, MCL 2, 2012: 142).

Para empezar, hablar sobre racismo implica reconocer que existe. El ejemplo (243) 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 a un grupo particular; es decir, la atribución de agencia y responsabilidad por la acción es generalizada y atenuada. A menudo, los grupos racistas, según Van Dick (2003), recurren a esto. Por ello, habría un implícito racista subyacente en la pregunta.

En (244), la proposición entera cae bajo el ámbito del operador interrogativo. El orden de las palabras verbo/sujeto dificulta la interpretación. Este último es el ‘tema’, por tanto, se enfatiza la frase, “se justifica”. 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. Aquí se presupone que existe el racismo; la pregunta es si ese racismo es justificable. Esta pregunta responde indirectamente a la pregunta (243), por un lado; y por otro, trata de buscar razones

afirmativas o negativas. Se debe tener presente que los autores pueden, por supuesto, guiarse por lo “políticamente correcto”, esconder o disimular sus opiniones ideológicas, ya que es una característica de las ideologías racistas (Van Dijk, 2003).

(245) ¿Crees que hay razas superiores a otras? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 4, Cuaderno, 2013: 205)

(246) ¿De qué manera el racismo dificulta el desarrollo de la identidad? (Bruño, Comunicación 4, Cuaderno, 2013: 183)

Veamos la diferencia entre el ejemplo (245) y (246). En el primero, se acepta que hay razas, lo que se cuestiona es si hay jerarquía entre ellas y, sobre eso se solicita una justificación. En cambio, en (246) la presuposición es que “el racismo dificulta el desarrollo de la identidad”; es decir, se concibe el racismo como un problema. Esto es un indicio de un discurso antirracista. Lo que demanda la pregunta es cómo ese problema dificulta el desarrollo de la identidad. Hay una selección léxica intencional: racismo, desarrollo e identidad. La pregunta tiene alta carga conceptual que resulta compleja para el alumno de cuarto de secundaria.

Cabe recordar que una parte de estas preguntas no son de comprensión crítica del texto, ya que pueden resolver los alumnos sin la necesidad de leer el texto.

Ideologías lingüísticas

También en la formulación de algunas preguntas se han encontrado marcas que pueden ser identificadas como ideologías lingüísticas. En el Perú, esto es problemático porque además del castellano se hablan 47 lenguas más, que se suelen denominar “originarias” (además de otras denominaciones) para destacar que son anteriores a la llegada del español.

(247) ¿Crees que vale la pena conservar las lenguas nativas en el Perú? ¿Por qué? (Minedu, MCL 2, 2012: 130).

(248) ¿Crees que el habla de Lima es superior al habla de provincias? ¿Por qué? (Minedu, MCL 6, 2011: 125)

(249) Según tu opinión, ¿la diversidad lingüística es un problema? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación, Cuaderno, 2013: 7)

El enunciado interrogativo (247) 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 alumno si “vale la pena” conservar las lenguas nativas. La expresión “vale la pena” pragmáticamente es un acto ilocutivo que induce a una respuesta negativa en este contexto de comunicación, ya que puede asumirse como un sacrificio, como “no vale la pena”, en este caso, conservar las lenguas nativas en el Perú. Estos implícitos son modelos mentales, ideologías lingüísticas, que se expresan a través de la pregunta y se transmiten al alumno.

La comparación tiene como finalidad dar una imagen negativa de quienes están fuera del grupo o en un “nivel inferior”. En el caso del ejemplo (248), los que estarían fuera del grupo (o un supuesto nivel de inferioridad) serían “el habla de provincias”. El “habla” se refiere a

la variedad diatópica de castellano (comparación del castellano de Lima con el andino o amazónico) que se utiliza en el Perú.

El presupuesto del enunciado se interpreta a partir de una jerarquización de la variedad del castellano: “el habla de Lima es superior al habla de provincias”. Esta premisa es construida en el modelo mental del autor del manual y asume que el habla de Lima y el de provincias son diferentes; lo que no se sabe, según la pregunta (foco), es si es superior o no.

El alumno tendría hasta tres opciones: una la principal, *sí es superior*; la segunda, *no es superior o es inferior*; y la tercera, *son iguales*. Sin embargo, el autor ha enfatizado la primera y es la que orienta la respuesta. Otra cuestión presente en la pregunta es la discriminación geográfica: Lima / provincias. Se concibe implícitamente no solo como diferentes, sino que puede ser interpretado como opuestos. Estas ideas subyacentes están en el modelo mental del autor y forma parte de una ideología lingüística y social.

En (249), se parte del presupuesto de que la diversidad lingüística es un problema. Desde otras concepciones, esto se tomaría de modo distinto y se diría al revés: la diversidad lingüística es la mayor riqueza del país. El ejemplo (249) coincide con la ideología lingüística expuesta en las preguntas anteriores. Sin embargo, esto no garantiza que los alumnos respondan negativamente si están bien informados; por ejemplo, los más hábiles; pero habrá muchos que seguirán los senderos abiertos por el autor y considerarán que hablar otras lenguas o dialectos es un problema, siguiendo al autor del manual. De esta forma, la manipulación es sutil, mediática y latente.

(250) ¿Crees que las lenguas desaparecen porque son inferiores a otras? ¿Por qué? (Bruño, Comunicación 5, Cuadernos, 2013: 7)

También se ha encontrado preguntas con explicaciones sobre el desarrollo de las lenguas. El presupuesto de la pregunta es que *las lenguas desaparecen porque son inferiores a otras*. Conceptualmente es una explicación interesada, en la que subyace la concepción del darwinismo social que sostiene que las lenguas nacen, se desarrollan y mueren por causas naturales. Contrario a ello, diversos autores (Moreno, 2008) sostienen que no hay muerte lingüística por sí misma. Las lenguas no mueren naturalmente, sino que esto se debe a factores externos: sociales, políticos y económicos vinculados con el poder de los hablantes de cada lengua. Además, hay otro implícito en la pregunta, que es la jerarquía de lenguas como superiores e inferiores. La pregunta más que crítica es conceptual y explicativa, porque el alumno debe tener conocimiento sociolingüístico; en caso contrario, irá en el mismo sentido señalado por el autor en el enunciado.

De este modo, en las preguntas a través del operador focal se pueden orientar 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, los cuales subyacen en las preguntas.

Caso similar ocurre con cierto tipo de música, paralelamente a las lenguas, como vemos en el siguiente ejemplo.

(251) ¿Por qué crees que pervive la música andina? ¿Le das valor a este hecho? Dialoga con tus compañeros y justifica tu respuesta. (Minedu, MCL 6, 2011: 22)

En (251), hay una afirmación presupuesta *la música andina pervive*, pues no se dice que está viva y la practican muchas personas sobre todo en el contexto andino. La selección léxica “pervive” le da un matiz de significado que persiste como un rezago. Esto es un supuesto del autor. Toda suposición puede ser falsa o verdadera, pero esta conlleva a una creencia particular del autor del manual. Esto puede resultar contraproducente ya que el manual llega a todo el país, en el caso de los editados por el Minedu.

7.8.3. Representaciones de los sujetos sociales: indígenas y extranjeros

Por el momento, nuestro interés es observar la representación social de dos sujetos sociales. Por un lado, los indígenas y, por otro, los extranjeros, y cómo estos son representados en las preguntas formuladas en los libros de texto. La selección léxica utilizada por los manuales para los primeros son: “indio”, “campesino” e “indígena”. Las dos primeras palabras aparecen con mayor frecuencia en la editorial Norma. Cabe señalar que el término “indio” no aparece en ninguna edición, de ningún grado en los manuales del Minedu; en cambio, sí en los privados, sobre todo, en Norma y Santillana. En el Perú, esta palabra está estigmatizada. Es un sustantivo adjetivado relacionado con la discriminación social. Una marca de racismo que perduró desde la invasión española.

(252) Al obligar a los colonos a trabajar sus tierras, ¿consideras que el hacendado está atentando contra la libertad de esos campesinos? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 1, Cuaderno, 2012, p. 31)

A partir del ejemplo (252), explicamos el distanciamiento social que toma el autor respecto del “campesino”. Este aspecto sociocognitivo aparece en el uso de los pronombres demostrativos, en lugar de referirse directamente a “campesinos”, incluye la deixis “esos” campesinos. Con esto, el autor se ubica en un grupo distinto y lejano al de los “campesinos”. Esto es típico en los discursos racistas. En segundo lugar, se nombran dos agentes opuestos “el hacendado” y “el campesino”. Esta relación se entiende mejor si se toma en cuenta la explicación previa de la pregunta que, además, condiciona la misma: “Al obligar a los colonos a trabajar sus tierras”. Aquí se calla el agente, no se dice quién obliga a los colonos a trabajar “sus” tierras, aunque más adelante se recupera y señala que es el hacendado. Al establecer la relación de esta cláusula explicativa con la pregunta, se puede interpretar que se está buscando una respuesta negativa.

Por la forma de la pregunta, es una estratagema (van Dijk, 2003) muy conocida que consiste en presuponer una información que no se comparte o se acepta de manera general e introducirla por “la puerta de atrás”. Es decir, se va con un aparente desacuerdo (“está atentando contra”) para buscar una respuesta contraria: “que no se está atentando contra...”

Además, se les presenta a los actores como miembros de grupos y como individuos, por su función específica (hacendado, campesino) y por la posición o la relación que tienen respecto de otras personas.

- (253) ¿Estás de acuerdo con su propuesta para resolver el problema del indio? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 116).
- (254) ¿Crees que la situación del indígena ha cambiado? ¿En qué aspectos? ¿Cómo podría mejorar? Explica (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 157)
- (255) ¿Consideras que este movimiento representó verdaderamente al indio y su cosmovisión andina? Justifica tu respuesta. (Norma, Comunicación 4, Cuaderno, 2012: 117)

En el ejemplo (253) se presupone que el “indio” tiene problemas. Esto es típico en los discursos racistas, ya que se representa al “indio” a partir de lo que carece o se describe como problema. Quizá esto sea cierto o no, no lo sabemos; por lo tanto, toda suposición como esta es engañosa. Además, el paternalismo que se refleja en la pregunta es otra característica racista. Se describe como si el “indio” fuera incapaz de resolver sus propios problemas y son “otros” los que lo resuelven. Aquí se calla el agente, no se dice quién es el que propone resolver el problema; sin embargo, al recurrir al texto de lectura, nos daremos cuenta que el enunciador se refiere al autor del texto de lectura.

En (254), de manera similar al ejemplo anterior, se representa al indígena como carente de algo. La pregunta base es corregida por el segundo operador interrogativo a una sola posibilidad de respuesta y el tercer operador interrogativo conduce la interpretación, pues hay una concepción implícita de que el indígena “no está bien”, por ello, hay que “mejorar”. Para entender la pregunta, es necesario recurrir al texto de lectura. Este es un fragmento de la novela *El mundo es ancho y ajeno* de Ciro Alegría (narrador indigenista peruano), ambientada en una comunidad ficticia de Rumi. Este texto presenta la explotación de los indígenas, el arrebato de sus tierras y se establece una oposición entre *ayllu* y latifundio, entre la economía agrícola y la economía capitalista, a principios del siglo XX. En este sentido, es un contraste. Sin embargo, las descripciones no son neutrales, sino que ejercen funciones argumentativas, retóricas y semánticas en la expresión de opiniones o puntos de vista implícitos.

En el ejemplo (255), se pone en duda la información temática por el modalizador “verdaderamente”. Al referirse a “este movimiento”, el elemento referido es el indigenismo. En otras palabras, el autor del manual pone en duda si este movimiento indigenista representa “verdaderamente” al “indio”. Induce al lector a responder de forma negativa. Además, la selección léxica “indio” se usa en la pregunta a pesar de su estigmatización social. Implícitamente hay una diferenciación de concepción del mundo; se atribuye al “indio” y a “su” cosmovisión andina, como atributo, para diferenciarse de los demás.

¿Por qué se usa la palabra “indio” a pesar de su estigmatización? La lexicalización es automática, ya que tiene como base los modelos mentales subyacentes. A menudo, las palabras específicas son deliberadamente escogidas y son bastante controladas, sobre todo, en la comunicación escrita.

Veamos ahora cómo se representa en los libros de texto a los extranjeros. Cabe destacar que hay poca presencia de preguntas de este tipo. Como ya se adelantó en los ejemplos (225) y (226), se describe de manera positiva la llegada de los extranjeros. Por ejemplo, se describe como “beneficiosa” la llegada de prusianos y tiroleses a Pozuzo (Perú).

(256) A tu parecer, ¿qué aportes principales realizaron los inmigrantes alemanes en Pozuzo? (Minedu, MCL 2, 2012: 58)

(257) ¿Qué hubiera pasado si los inmigrantes alemanes no decidían venir al Perú? (Minedu, MCL 2, 2012: 58)

La pregunta (256) implica reconocer los aportes de los inmigrantes alemanes en el Perú. Se pregunta por sus aportes. En otras palabras, se busca una caracterización positiva. Además, esta pregunta no es crítica, sino literal. La pregunta (257) contiene una implicatura pragmática. Se presenta a modo de condición. Es inconcebible pensar en una respuesta como: “no pasaría nada”; por el contrario, la pregunta induce a responder que “sería algo malo para el Perú” o “no hubiera recibido aportes y no se hubiera desarrollado”. De manera similar, en (226), como ya se vio antes, se demanda opinar sobre un agente, nominalizado de forma genérica, “un extranjero”, cuyos atributos son querer al Perú, pero “querer tanto” se expresa como hipérbole y le asigna un matiz retórico, un significado especial, que no es cualquier querer. En este contexto, “tanto” maximiza esa intención y desear ser “peruano” se atribuye a su identidad. En conjunto, se crea una imagen positiva del extranjero.

7.9. A modo de conclusión

En este capítulo hemos revisado las preguntas como dispositivos ideológicos, a partir de dos aspectos fundamentales. Por un lado, hemos visto cómo las preguntas orientan, conducen o condicionan las respuestas de los alumnos. Al condicionar las respuestas, también interfieren en la comprensión del texto, no necesariamente como una mediación sino como una transferencia. Por otro lado, hemos visto cómo se transmiten ciertas ideologías mediante las preguntas. Las preguntas contienen proposiciones presupuestas que están controladas por las ideologías y, por tanto, también por los modelos mentales que tienen los autores de los manuales escolares. En este sentido, se configura un discurso ideológico, discurso primordialmente convergente con un grupo.

Todo ello nos permite afirmar que existe un control del discurso. Este control se vale de diferentes mecanismos y utiliza diferentes estrategias. En las preguntas de comprensión crítica, hay un conjunto de estas que hemos denominado como enunciados interrogativos orientados, que se caracterizan porque el autor del manual o quien formula las preguntas no tiene una posición neutral con respecto a aquello que pregunta, sino que favorece abiertamente y, en algunos casos, de forma implícita, una determinada opción de respuesta. Esto implica, por un lado, que el emisor no desconoce en absoluto del objeto de la pregunta, ni formula preguntas sin haber comprendido el texto, sino que expresa diferentes grados de certeza, sabe qué respuesta espera, aunque no sepa con precisión el matiz de la respuesta a obtenerse. Ello se refleja en la formulación de las preguntas y en las respuestas de los alumnos que se han revisado.

Desde esta perspectiva la formulación de las preguntas no es neutral. Desde el momento en que el emisor elige un texto y qué parte de este texto juega en la pregunta, ya deja de ser neutral. Sin embargo, la incógnita (foco) puede permanecer, en algunos casos, como neutral, y es sólo en este aspecto en el que el autor podría mantener cierta neutralidad.

Las preguntas orientadas poseen marcas no solo gramaticales o semánticas; sobre todo son marcas pragmáticas las que permiten identificar la orientación. Estas tienen varias formas de conducir al lector hacia una respuesta deseada. Como vimos, la forma más común es que pide confirmación. En ella hemos identificado al menos dos marcas más comunes; una es la aserción del enunciador respecto del enunciado y la otra es la valoración implícita o explícita respecto de la proposición (presuposición). Generalmente, esta última está modalizada.

Sin embargo, la orientación puede darse con diferentes niveles de intensidad. Algunas pueden ser una simple presunción; en cambio, otras pueden llegar a establecer hasta una certeza o cuasi certeza. Dependerá en gran medida de la intención del autor, de su orientación y del punto hasta el que desee “guiar” al alumno. Esta guía implica que este elija el valor que el emisor cree verdadero.

Otro aspecto que se pone en juego es que los estudiantes sigan la orientación de la pregunta, entre otras razones, por las relaciones asimétricas de los participantes del discurso. A menudo, esta relación se expresa en relaciones de poder entre autor-lector. En ese sentido, todo lo que interpreta el alumno lo hace desde su rol que ocupa en la sociedad y en el aula. En una sociedad con jerarquías sociales, la escuela reproduce estas jerarquías.

Lo anterior, puede tener una doble implicancia. Por un lado, el alumno puede asumir una postura sumisa y seguir las órdenes y guías del emisor, reprimiendo así su capacidad crítica. Por otro lado, su comprensión puede verse afectada, porque la pregunta está orientada hacia una dirección que tal vez no coincida con su comprensión del texto. Pero, por las relaciones de poder antes mencionadas, el alumno terminará obedeciendo o siguiendo al enunciador o emisor.

Esto se ha comprobado cuando analizamos las respuestas de los estudiantes. Generalmente, tienden a mostrarse de acuerdo con el autor y siguen la misma dirección en la que el enunciador orientó la pregunta. Sobre todo, esto es más notorio cuando los enunciados son imperativos u órdenes (“Reúnete”, “opinen”, “califica”, “juzga”, “escribe”) que tienen que acatar los alumnos desde la posición social que ocupan. Incluso hemos visto que esta forma viola las reglas de cortesía.

En el capítulo se ha visto también cómo, mediante la orientación, el autor inscribe sus conocimientos, creencias e ideologías. Hemos visto que en cuanto es mayor la orientación, condición o dirección, se restringe más posibilidad de respuesta de las preguntas de comprensión crítica. Al revés, en cuanto es menor o nula la orientación, hay más posibilidades de respuestas y mayor campo de acción crítico para el alumno. Pedagógicamente, esta última forma es la recomendable.

En el capítulo también hemos visto cómo mediante diversas formas se puede orientar o condicionar la comprensión del alumno. Por ejemplo, cuando tiene más de un operador interrogativo, un segundo elemento de la pregunta adelanta o condiciona la respuesta.

Asimismo, hay preguntas que, al interior del enunciado, en la información temática o en el presupuesto, contiene una valoración implícita o explícita. En aquellas preguntas en las que el pensamiento, creencia o modelo mental del autor están más marcadas, este busca que el lector confirme su apreciación, o bien trate de buscar consensos o acuerdos.

En este contexto, hemos dicho que las preguntas como dispositivos políticos también pueden transmitir ideologías (suposiciones, creencias, pensamientos) y, a la vez, estas pueden interferir la formación lectora del alumno y en su formación crítica. Estas se presentan de diversas formas.

Las ideologías indirectamente pueden controlar el discurso en el aula y el aprendizaje de la lectura. Mediante las preguntas, no solo se refuerza la comprensión de los textos de lectura, sino también se transmiten contenidos a través de un conjunto de estrategias discursivas. Esta transmisión ocurre casi de manera subliminal, indirecta y latente. Este uso de las ideologías no es gratuito, sino que es intencional y que responde a intereses de grupo.

Las ideologías están presentes en todos los libros de textos, pero se ha visto con mayor frecuencia en los libros de texto de editoriales privadas. En los manuales del Minedu, hay cierto control por evitar ciertas palabras como “indio” o tendencias de pensamiento.

Dentro del conjunto de ideologías que se manifiestan en las preguntas de comprensión crítica encontramos marcas de una ideología nacionalista, que se forma y se construye alrededor de la gastronomía peruana. A partir de este elemento se forma la identidad o se describe como fuente de identidad nacional y de desarrollo. Esto, además, es reforzado con algunas personalidades representativas, arquetípicas del país. También se ha notado la presencia de una ideología ecologista, orientada a conservar el medio ambiente y fortalecer la conciencia ecológica.

Asimismo, hay presencia en las preguntas de ciertos rasgos de racismo y, al mismo tiempo, de algunas preguntas orientadas hacia el rechazo del racismo (antirracismo). Una conclusión que se puede extraer de este aspecto es que el mundo andino, el campesino y/o “el indio” son tratados con cierta distancia social. Del mismo modo, en las preguntas se reflejan la explicación de las lenguas, en las que subyace el darwinismo social, que contradice la existencia viva de las lenguas originarias en el Perú.

Finalmente, hemos advertido la existencia de dos representaciones sociales distintas respecto del extranjero y el indígena. Al primero se le representa a partir de los aspectos positivos, de sus aportes; en cambio, al segundo se le asigna valores a partir de sus carencias y problemas, y cuya solución no radica en él mismo sino en otra persona que no pertenece a este grupo.

CONCLUSIONES

Tras haber revisado el corpus de estudio conformado por las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de Comunicación y los MCL editados por el Minedu, así como los libros de texto y cuadernos de actividades de las editoriales Santillana, Norma y Bruño se ha arribado a un conjunto de conclusiones. Estas presentamos a continuación organizadas según las preguntas específicas que se corresponden con los objetivos específicos de investigación del presente trabajo.

1. ¿Cuál es la relación entre los textos de lectura y las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto?

1.1. En los libros de texto del Minedu (Comunicación), se proponen un promedio de tres textos de lectura por unidad. En cada libro hay un total de nueve unidades. Esto significa que hay un promedio de 27 textos de lectura por manual. En la revisión del contenido, se percibe una fuerte presencia de la literatura, sobre todo, la canónica con temática variada. En cambio, en los textos no literarios se abordan temas sobre el turismo, la artesanía nacional, la escuela o las recetas de comida peruana. Por su parte, en los seis MCL se proponen de 18 a 28 textos de lectura por manual, con temáticas variadas. En comparación con los libros de texto de grado, las lecturas literarias ocupan solo un promedio de 30%. Los temas no literarios que aparecen con mayor frecuencia son la gastronomía, el medio ambiente, las culturas prehispánicas o la geografía nacional con el objetivo de promover el turismo o la revaloración de alguna costumbre. Cabe destacar que casi la totalidad de textos propuestos tienen formato continuo.

1.2. En los libros de texto publicados por las editoriales privadas la situación es similar. En los primeros grados de la editorial Santillana, se presentan 4 textos de lectura por unidad; considerando que el libro tiene 9 unidades, existen 36 textos de lectura por manual. En los grados superiores, este número se incrementa considerablemente porque aumenta la cantidad de textos literarios de lectura, en su mayoría fragmentos. Entre los textos no literarios, predominan temas sobre animales, tecnologías, arqueología, comida, artesanía, entre otros. En el caso de la editorial Norma, sus libros contienen 8 unidades en las que se han planteado hasta 18 textos de lectura, y en quinto incluso hasta 22. Al igual que en los otros manuales, predominan los literarios, sobre todo, narrativos. Finalmente, la editorial Bruño tiene 9 unidades por libro y en cada una de ellas se

plantean hasta 10 textos de lectura. La literatura canónica supera el 85% del total de textos de lectura.

- 1.3. 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, las perspectivas personales y las suposiciones del autor. Asimismo, toda selección implica también exclusiones de temas, textos y autores; por tanto, hay un control del discurso. Finalmente, esta selección está avalada por la editorial (en el caso de los privados) o por el Ministerio de Educación (en el caso de los públicos) como entidades oficiales o institucionales.
- 1.4. La selección, así como la exclusión de contenidos, no son las formas únicas de control del discurso, también se controla el lenguaje, la organización y los procedimientos internos de estructuración del texto. Este control se realiza desde criterios prácticos (acomodar la extensión del texto, elegir el color o la fuente) hasta criterios ideológicos (concepciones, suposiciones y creencias del autor), y pasa por los procedimientos pedagógicos: el enfoque pedagógico, los programas curriculares, el grado y edad del estudiante, que son aspectos a tomarse en cuenta, por ejemplo, para adaptar el vocabulario. Estos dispositivos pedagógicos son estrategias que permiten administrar el currículo escolar y controlar el proceso de generación, circulación y distribución (accesos y restricciones) de los textos de lectura y las preguntas.
- 1.5. 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 del lenguaje. Como se señaló hay textos de lectura en los que subyacen ideologías nacionalistas, ambientalistas y racistas, así como ideologías lingüísticas.
- 1.6. En los manuales del Minedu se atenúa el racismo y, por lo general, se evita mencionar esta palabra. En cambio, en las editoriales privadas de Santillana y Norma aparecen de manera más explícita. Por ejemplo, las poblaciones amazónicas son representadas como seres extraños y distantes a la “vida nacional”; en contraste, “nosotros” (se incluye el autor) se presenta implícitamente como parte de la vida “civilizada”. Asimismo, se utiliza la selección léxica “indio”, a quien se representa como un problema, carente de algo; en cambio, al español, se le nombra como “conquistador”.

2. ¿Cuál es la estructura y función pedagógica de las preguntas de comprensión crítica?

- 2.1. En relación con las ediciones 2007-2009, en las que había una marcada diferencia en favor de las preguntas literales, los libros de texto de las ediciones 2011-2013 han enfatizado las preguntas inferenciales. Además, los autores en todos los manuales analizados han clasificado las preguntas en tres “niveles”: literal, inferencial y crítico, aunque no siempre con la misma denominación. Sin embargo, esta clasificación aún

presenta dificultades, ya que hay preguntas literales que se clasifican como inferenciales, preguntas inferenciales como críticas y viceversa. Esto ocurre en los manuales editados por el Minedu y en los de las editoriales privadas.

- 2.2. En la edición 2011 y 2013, los manuales del Minedu, a nivel general, tienen el 29% de preguntas de “nivel” literal, el 43% de inferencial y el 28% del crítico, de un total de 1592 preguntas en los cinco grados.
- 2.3. En los manuales de las editoriales privadas el comportamiento es similar, excepto en Bruño. En Santillana, el 33% de las preguntas son literales; el 38%, inferenciales y el 29%, críticas de un total de 1762, en los cinco grados. Asimismo, en la editorial Norma el “nivel” literal alcanza al 29%; el inferencial, 43% y el crítico, 28% de un total de 2697 en los 5 grados de educación secundaria. Finalmente, en la editorial Bruño el “nivel” literal alcanza hasta el 41%; el inferencial, 39%, y el crítico–valorativo, el 21% de un total de 1217 preguntas.
- 2.4. Uno de los problemas detectados en los manuales es la excesiva cantidad de preguntas por lectura. En los libros de texto de Comunicación del Minedu hay un promedio de 14 preguntas por texto de lectura y varía entre 11 y 17 preguntas por cada uno. En las editoriales privadas, en Santillana hay 14 preguntas en promedio por texto de lectura y la horquilla varía entre 9 y 22 preguntas; en Norma, se formula un promedio de 18 preguntas por texto, pero hay textos en los que se plantean hasta 25 preguntas; y en Bruño se formula un promedio de 15 preguntas por texto. Un mayor número de preguntas exige una mayor cantidad de tiempo para contestar y con frecuencia afecta la atención y la formación del hábito lector. En otras palabras, el alumno toma mayor tiempo en responder las preguntas que en leer el texto.
- 2.5. De manera general, también se ha verificado que el enfoque predominante en los libros de texto es el psicolingüístico. Hay una alta predominancia cognitiva por la forma cómo se formula la pregunta y qué demanda cognitiva plantea. Asimismo, hay una concepción subyacente de lectura. Esta se concibe como una práctica de preguntas y respuestas, como una construcción de significados individuales y aislados que se reduce a la interacción entre la mente del lector y texto. Esta visión corresponde a un enfoque cognitivista de la lectura. Esto explica que la mayor cantidad de preguntas están centradas en la comprensión inferencial.
- 2.6. Asimismo, 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 a estos. Generalmente, se solicita una opinión superficial de los textos. También se ha identificado que muchas de las preguntas críticas se pueden responder solo con el conocimiento previo, es decir, sin leer ni comprender el texto. Estas preguntas, aunque tienen intención crítica, no llegan a evaluar la capacidad crítica del texto. Por lo tanto, es otra de las limitaciones encontradas en todos los manuales revisados.

2.7. Cuantitativamente, las preguntas críticas de tipo tradicional en los manuales del Minedu suman el 9,8%, en el MCL el 6%, en Santillana el 3,9%, en Norma el 5,6% y la mayor cantidad en Bruño que suma el 14,8%. Por su parte, las preguntas críticas con énfasis cognitivo en los manuales del Minedu suman el 80,8%, en el MCL, el 72%; en Santillana, el 82,8%; en Norma, el 77,7% y en Bruño el 67,2%. Finalmente, las preguntas sociocríticas o de literacidad crítica alcanza apenas a 4,5% en los manuales del Minedu en los cinco grados. En los MCL suma el 5%, en Santillana el 4,3%, en Norma el 2,1% y en Bruño el 3,2%. Como se observa es mínima la presencia de este tipo de preguntas en los manuales tanto privados como públicos; por lo tanto, aún es incipiente la literacidad crítica en los manuales.

2.8. Las preguntas analizadas poseen una variedad de estructuras sintácticas (simples y complejas) y semánticas. Las estructuras semánticas de las preguntas de comprensión crítica son regularmente homogéneas respecto a la posición del operador interrogativo. El foco conduce a una 'partición' de la frase en: un tema presupuesto (fondo) y un sentido existencial del enunciado (foco). Desde esta perspectiva, la pregunta puede tener hasta cuatro estructuras:

- a. Foco + Presuposición
- b. Foco + Foco
- c. Foco + Presuposición + Foco
- d. Antecedente + Foco + Presuposición

2.9. Respecto de la presencia de las oraciones interrogativas totales y parciales, en el manual del Minedu, el 56% de las preguntas críticas son interrogativas totales y el 42% son parciales. En cambio, en los MCL ocurre al revés, el 40% son totales y el 52% son parciales. Pareciera que no se tiene control sobre esta tipología de preguntas. En cambio, en las editoriales privadas se presenta casi de manera homogénea. En Santillana el 43% son totales y el 55%, parciales; en Norma el 43%, totales y el 49%, parciales; y en Bruño el 42% totales y el 46% parciales. Hay un grupo de preguntas directivas que no podemos considerar parciales ni totales. Estas preguntas tienen operador imperativo que en el manual del Minedu alcanza al 3%; en los MCL, al 8%; en Santillana, al 2%; en Norma, al 9%; y en Bruño, al 12%.

3. ¿Qué habilidades específicas (*subskills*) están implicadas en las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto?

3.1. Hay una alta predominancia de la lectura crítica basada en una perspectiva psicolingüística, que se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas, por ejemplo, la reflexión sobre el texto sin llegar a comprometerse con los problemas sociales o políticos. Estas habilidades promueven de manera limitada una descentración del sujeto respecto al mundo y su situación en él.

3.2. Siguiendo la agrupación de las dimensiones de la reflexión crítica establecida por PISA, cuantitativamente, las preguntas de reflexión sobre el contenido suman el 66%, las de

reflexión sobre la forma el 16% y las de reflexión sobre el contexto apenas el 0,6%. Cabe señalar que el 17% son preguntas que se pueden responder sin leer el texto, es decir, a partir de los conocimientos previos.

3.3. A partir del análisis del corpus se ha establecido una taxonomía de subhabilidades (*subskills*). Las habilidades involucradas en las preguntas de reflexión sobre el contenido en los manuales son las siguientes:

- ✓ Evaluar una parte del texto.
- ✓ Evaluar la macroestructura del texto.
- ✓ Formular apreciaciones hipotéticas.
- ✓ Asumir el lugar de otros o ponerse en lugar de otro.
- ✓ Evaluar la composición metatextual.

Sin embargo, hay otras habilidades que no han sido consideradas en las preguntas, tales como: evaluar la confiabilidad de una fuente de información, utilizar ideas del texto para sustentar/refutar opiniones de terceros, explicar contradicciones o ambigüedades del texto a nivel intra o intertextual, evaluar la efectividad de un argumento en función de la intención del texto, interpretar y deducir los valores implícitos, intereses ocultos o ideologías que subyacen en el texto. Ello indica que no se cubre aún una amplia gama de habilidades específicas de reflexión del contenido.

3.4. Respecto de las preguntas de reflexión sobre la forma, las habilidades evaluadas a través de las preguntas en los manuales son:

- ✓ Evaluar la estructura del texto.
- ✓ Evaluar el uso del lenguaje.
- ✓ Evaluar el uso de las imágenes.
- ✓ Reflexionar sobre las marcas multimodales.
- ✓ Reflexionar una parte del texto en relación al todo.

3.5. Respecto de la reflexión sobre el contexto, no hay ninguna pregunta que demande la reflexión sobre el autor, el contexto de la obra o la coyuntura sociocultural en el que fue producido el texto o que es leído el texto.

3.6. En los libros de texto del Minedu y de las editoriales privadas hay preguntas que evalúan habilidades que pueden considerarse de literacidad crítica o próximas a ella.

- ✓ Analizar el efecto del discurso.
- ✓ Reflexionar sobre los problemas sociales y económicos.
- ✓ Analizar las prácticas culturales mediadas por el texto.
- ✓ Identificar y contrastar visiones o concepciones del mundo.
- ✓ Analizar la relación entre literatura y sociedad.
- ✓ Identificar los roles sociales.
- ✓ Discriminar la intención del autor.
- ✓ Contrastar las relaciones del orden mundial.
- ✓ Situar e interpretar las prácticas discursivas.

✓ Identificar ideologías.

4. ¿De cuántas maneras las preguntas de comprensión crítica pueden orientar o guiar la respuesta de los lectores (estudiantes)?, ¿cómo se manifiesta esta influencia en la respuesta de los estudiantes?

4.1. Hay un conjunto de preguntas en los libros de texto que no solo piden información sino confirmación. Estas preguntas contienen señales o marcas de orientación interpretativa que inducen al lector por un tipo de respuesta. Esto se produce mediante la aserción, la valoración o la modalización dentro del enunciado interrogativo. El estudiante reconoce y sigue la pista. Los rasgos externos que se presentan en la pregunta orientada son producto, posiblemente, de la relación entre la intención del emisor (qué quiere en el fondo) y la prescripción pedagógica (formular preguntas para evaluar la comprensión de textos) que surge de la interacción texto-pregunta-respuesta.

4.2. Se ha encontrado hasta dos tipos de orientación en las preguntas. Por un lado, están las preguntas confirmativas que buscan que el lector sancione lo que el autor dice. Ello no quiere decir, por supuesto, que el emisor o autor del libro de texto no pueda estar equivocado en sus suposiciones. El estudiante interpreta desde su posición social mediada por las relaciones de poder. Por otro lado, están las preguntas de orientación hipotética. La orientación va en la misma dirección que su forma superficial: si son afirmativas, la orientación es positiva. De esta forma, la comprensión del estudiante está influida, condicionada, dirigida.

4.3. La mayoría de las preguntas, por el simple hecho de serlo, conducen al lector para obtener un tipo de respuesta esperada por el autor. Sin embargo, hay preguntas que condicionan más que otras. Las preguntas 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 restringen más la comprensión crítica; por tanto, la condicionan y afectan la autonomía del lector.

4.4. Se ha encontrado diversas formas de restringir la respuesta del lector, en la que el autor anticipa las respuestas o conduce al lector a través de operadores interrogativos hacia una respuesta deseada. Hasta ahora, hemos encontrado los siguientes casos:

- ✓ Cuando la pregunta es disyuntiva y el segundo elemento anticipa la respuesta.
- ✓ Cuando las preguntas son compuestas y la segunda anticipa la respuesta.
- ✓ Cuando las preguntas que contienen valoraciones o juicio explícito del autor.
- ✓ Cuando las preguntas tienen explicación previa.
- ✓ Cuando las preguntas están modalizadas y se pone en duda el enunciado.
- ✓ Cuando las preguntas buscan la confirmación del lector.
- ✓ Cuando las preguntas buscan acuerdos o consensos.

4.5. Pedagógicamente, se ha advertido que en cuanto es mayor la orientación de la pregunta, más restringe las posibilidades de respuesta, por tanto, la capacidad crítica del estudiante.

5. ¿Qué contenidos e ideologías (posicionamientos, estereotipos, creencias o representaciones) se transmiten a través de las preguntas de comprensión crítica y mediante qué estrategias discursivas?

5.1. Las preguntas también contienen creencias, ideologías y suposiciones del autor. Estas se transmiten a través de la información temática (presuposición) en los enunciados interrogativos. De forma general, tanto el foco como el tema están controlados por los modelos mentales. Todo el proceso de elaboración de ítems es producto de una selección previa, de ajuste a criterios pedagógicos y personales que se derivan de los modelos mentales. La propia configuración del enunciado interrogativo (estructura y selección léxica) es producto de un raciocinio intencional del autor situado en una comunidad cultural y sociohistórica. La portadora de información en una pregunta es la información temática o presuposición.

5.2. Una pregunta formulada es producto de la comprensión del autor. El autor comprende el texto de lectura y elige qué parte de este formulará y por qué; además, sabe qué espera como respuesta. Ahora, si toda selección implica exclusión y esta obedece no solo a criterios pedagógicos, sino que están influidas indudablemente por sus concepciones, visiones, conocimientos del mundo y, sobre todo, su comprensión particular del texto. Ello confirma que la pregunta no es neutral.

5.3. En las preguntas de comprensión crítica se manifiestan las ideologías de diversas maneras y con estrategias distintas. Se ha encontrado la construcción de una ideología nacionalista que se forja principalmente a partir de la comida peruana, como elemento principal y articulador de la “peruanidad” y de la identidad nacional.

5.4. Las ideologías racistas están atenuadas. Hay una aparente neutralidad y, en algunas preguntas, emerge cierta manifestación antirracista, pero en el fondo terminan admitiéndola, excepto en una pregunta de la editorial Bruño, en la que expresa abiertamente un enunciado en contra del racismo. En los manuales de las editoriales privadas, las ideologías racistas transcurren de manera sutil y diferenciadora. En esta misma dirección se observan ideologías lingüísticas que tratan de explicar el desarrollo de la lengua desde el punto de vista del darwinismo social. En los manuales, también están presentes de manera explícita las ideologías ecologistas orientadas a conservar el medio ambiente o a contrarrestar la contaminación.

5.5. Otro hallazgo es la representación social contrapuesta de dos sujetos sociales: el indígena y el extranjero. Mediante la selección léxica, se presenta al primero como “indio”, “campesino” o “indígena”, generalmente vinculado a un problema o carente de algo o con disminuciones o debilidades. Se le describe como distante, como el “otro” e incapaz de solucionar sus problemas por sí mismo. Así, alguien debe “ayudarlo” a

solucionar su problema. El término “indio” no aparece en ninguna edición de ningún grado en los manuales del Minedu, se supone por la alta carga semántica peyorativa y racista; en cambio, sí aparecen en los libros privados, sobre todo, en Norma y Santillana. Por su parte, se describe al extranjero mediante gentilicios, como “japonés”, “tirolés”, etc. Se les refiere como personas importantes que aportaron al Perú, incluso como condición para el desarrollo del estado actual. Es decir, se les describe como personas que han mejorado el país. Este contraste es importante y no se había advertido en investigaciones anteriores.

- 5.6. En las preguntas, como enunciados interrogativos, también se manifiestan un conjunto de estrategias que los autores adoptan. Hay preguntas en las que el autor apela al lector; en otras se incluye mediante pronombres como “nos” o “nosotros”, como estrategia discursiva para convencer al lector e involucrarse con él. También hay casos en los que el autor se despersonaliza, es decir, se inhibe y utiliza el impersonal en las preguntas que contienen alguna explicación previa antes de la pregunta. En estas situaciones el autor prefiere utilizar el impersonal, aparentemente lo hace para no revelar su fuente o callar la agencia que origina el discurso.
- 5.7. Es interesante observar en qué contexto aparecen los sujetos colectivos. Generalmente, la “mujer” aparece vinculada con la violencia familiar; los “peruanos” con la identidad o nacionalidad; “jóvenes” vinculado con temas de amor o estudios; “conquistadores” para referirse a los españoles; “artesanía” a “campesinos”, etc. Es decir, se tejen relaciones semánticas mediadas por ciertas suposiciones del autor que, por supuesto, pueden ser verdaderas o falsas. Este conjunto de asociaciones construye también un conjunto de estereotipos, con valores, afines a la cultura dominante.

6. ¿Qué diferencias existen en el tratamiento de las preguntas de comprensión crítica entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas?

- 6.1. De manera general, no se ha observado grandes diferencias entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas. Ambos siguen la misma clasificación de las preguntas y se alinean con el currículo oficial. Sin embargo, la selección y tratamiento de la información varían en ambos textos. Esto, al parecer, por el tipo de público al que están dirigidos, así como la orientación particular de cada editorial.
- 6.2. Los libros de texto de Bruño, a diferencia de otras editoriales privadas, se caracteriza por abordar los temas vinculados con los problemas sociales y políticos e incluir textos más auténticos. Asimismo, en esta editorial se formula una menor cantidad de preguntas por texto de lectura.

Recomendaciones pedagógicas

Una de las motivaciones iniciales para realizar el presente trabajo fue la de contribuir a las prácticas de lectura crítica en el aula que fortalezcan el desarrollo de la conciencia crítica de los alumnos. Este desarrollo se logra en tanto se pone en práctica un conjunto de habilidades específicas a través de una enseñanza planificada y explícita de estrategias de lectura que orienten al lector a tomar distancia del texto y a construir una postura frente a él. Para ello, el docente utilizará un conjunto de materiales, entre ellos, los libros de texto.

En el siglo XXI, la crítica se hace indispensable no solo por la cantidad de información que circula y se multiplica cada vez más, sino también por nuevas formas o estrategias, más creativas y subliminales, de transmitir información. Este estudio intenta contribuir a la formación crítica del estudiante para enfrentar a este contexto cada vez más cambiante. Además, la criticidad es un componente importante para la existencia de una sociedad democrática. En este camino, la literacidad crítica otorga al alumno herramientas necesarias para desarrollar la conciencia crítica.

De modo general, proponemos algunas recomendaciones que podrían ser consideradas por los diferentes actores educativos. Estas recomendaciones se desprenden de las conclusiones de la investigación.

Para autores y editores de libros de texto

En la presente investigación, así como en las investigaciones revisadas, se evidencia que los libros de texto prestan poca atención a la lectura crítica. Además, dentro de este conjunto de preguntas formuladas como críticas, la mayoría coincide con una concepción cognitivista de criticidad; en cambio, la literacidad crítica sigue siendo un objetivo poco trabajado.

Un punto de partida importante antes de elaborar los libros de texto es reconocer, por un lado, que estos son instrumentos didácticos de apoyo en el aula y que están supeditados a interpretaciones diversas de parte de los lectores (docentes y estudiantes). Por otro lado, reconocer que estos no son neutros, ya que inevitablemente están influidos por la perspectiva de los autores o de la editorial. Por lo tanto, en lectura es recomendable incluir textos de diversos tipos y formatos con puntos de vista variados o divergentes sobre un tema. De tal manera, el alumno lee al menos dos fuentes de información y puede comparar el tratamiento de cada información y tomar una postura crítica no solo frente al texto sino frente a su realidad inmediata.

Es importante que los autores y editores de libros de texto tengan presente que al escribir o seleccionar un texto como lectura también se incluyen sus concepciones, pensamientos y creencias sobre la lectura y los temas tratados. La presente investigación ha demostrado que el enfoque predominante en los libros de texto es el psicolingüístico y que la lectura se concibe como una práctica de preguntas y respuestas. En este sentido, se recomienda

incrementar el número de preguntas de literacidad crítica a partir de escenarios o situaciones comunicativas y reducir el de las otras formas de comprensión. Las preguntas de literacidad crítica son más retadoras y ayudan a desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes. Esto implica descubrir cómo los textos y sus instituciones sociales trabajan para mantener el orden de las cosas y posicionar temas, autores y lectores en relación al poder y al saber.

Asimismo, al formular las preguntas críticas, los autores de libros de texto, en tanto son sujetos sociales, inevitablemente influirán en este proceso con sus creencias, suposiciones e ideas (ideologías). Si el autor es consciente de ello, podría regular y minimizar su influencia y darle mayor libertad de respuesta al estudiante. Estas ideologías, como se explica en el trabajo, se transmiten a través de la información temática (presuposición) en los enunciados interrogativos. Por ello, es importante que las preguntas se revisen más de una vez y por diferentes personas, entre expertos y docentes. Esta revisión permitirá regular algún sesgo cultural o la adecuación de la complejidad según el grado de estudios.

Además, en la investigación se ha encontrado un conjunto de preguntas que tienen marcas de orientación. Es importante que el autor al formular las preguntas de lectura crítica regule o evite usar ciertas marcas de orientación que inducen al alumno a responder la pregunta en un determinado sentido. Por ejemplo, se sugiere evitar la aserción, la valoración o la modalización en el enunciado interrogativo.

Desde la perspectiva pedagógica, hay aspectos que los autores y editores de libros de texto podrían tomar en cuenta. En la investigación, se mostró que hay un excesivo número de preguntas por texto de lectura, lo cual puede conllevar al aburrimiento y desfavorecer el hábito lector. El tiempo que invierte el alumno para leer no debe ser mayor al tiempo dedicado a responder las preguntas. Por ello, se recomienda pocas preguntas con alta demanda cognitiva, sobre todo, las críticas.

También se comprobó que hay un número considerable de preguntas críticas formuladas en los libros de texto que pueden responderse sin leer el texto; es decir, a partir de los conocimientos previos. Por tanto, es importante que la pregunta evalúe alguna habilidad específica de lectura crítica. Al mismo tiempo, se sugiere que las preguntas críticas, además de ser abiertas o de respuesta construida, tengan varias posibilidades de respuesta, ya que las que tienen una sola posibilidad de respuesta restringe la comprensión crítica.

Respecto de la taxonomía de subhabilidades de lectura crítica, hay una alta predominancia de estas que convergen con el enfoque cognitivo. Sin embargo, a pesar de la cantidad y variedad de este tipo de preguntas en los libros de texto no cubren una amplia gama de subhabilidades críticas cognitivas establecidas en la revisión teórica. Por lo tanto, se sugiere incluir, por ejemplo, evaluar la confiabilidad o credibilidad de una fuente de información, utilizar ideas de otro texto para argumentar o contraargumentar el contenido de un texto, explicar contradicciones, ironías o ambigüedades del texto a nivel intra o intertextual, evaluar la validez de un argumento, interpretar y deducir los valores implícitos, entre otras.

Asimismo, las preguntas críticas formuladas en los libros de texto tampoco cubren las subhabilidades de literacidad crítica establecidas en la teoría. Por lo tanto, se sugiere incluir subhabilidades, como: descubrir intereses ocultos o intereses, analizar las relaciones de poder o dominación, identificar ideologías subyacentes, etc. Se describió que las preguntas de literacidad crítica son más retadoras que las críticas cognitivas, pues permiten pensar y criticar, analizar y evaluar las suposiciones, los valores y las ideologías. De esta forma, se fortalece el desarrollo de la conciencia crítica del alumno.

Para los docentes

Las decisiones que tomen los docentes sobre el papel de la lectura crítica en el aula podrían repercutir en el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia crítica de los alumnos. En esa dirección, se plantean algunas sugerencias a partir del análisis realizado en el presente trabajo.

Un primer aspecto a considerar para los docentes es que los libros de textos no son meros instrumentos pedagógicos. La perspectiva social de la lectura nos enseña que estos cumplen una función social y esta función no necesariamente es neutral. Detrás del libro de texto no solo están los autores o editores sino también las instituciones que regulan el cuerpo social y las relaciones sociales.

En general, los libros de texto son artefactos culturales y sociales cuya función no se reduce a la enseñanza de saberes y capacidades que deben desarrollar los estudiantes durante un periodo escolar. Estos también cumplen funciones políticas y son producto de decisiones políticas del gobierno. Sin embargo, esto no implica que el libro de texto sea malo o bueno *per se*, sino que esto depende del uso que se le dé en el aula. Si el libro de texto se utiliza sin una reflexión crítica previa y de forma mecánica posiblemente se contribuya al mantenimiento del estado de cosas, una educación pasiva o una educación bancaria (Freire, 1984); por el contrario, si el docente es crítico frente al libro de texto y lo usa como objeto de reflexión crítica en el aula, podría desarrollar la conciencia crítica de los alumnos y prepararlos para convivir en una sociedad actual cada vez más cambiante.

Desde la perspectiva pedagógica, es necesario advertir a los docentes sobre las limitaciones y condiciones del libro de texto. Esto implica que los docentes analicen brevemente los libros de texto sin aplicar el contenido de estos de forma integral, automática o mecánica en el aula.

En la investigación se comprobó que, por ejemplo, la clasificación de algunas preguntas según capacidades (literales, inferenciales y críticas) no se ajusta con la teoría. Por ello, es necesario analizar las preguntas de comprensión antes de aplicar a los alumnos. Una mala clasificación podría conllevar a un falso diagnóstico en la evaluación de lectura. Asimismo, ante la predominancia del enfoque cognitivo en las preguntas de comprensión y, sobre todo, en las de lectura crítica que, además, se concentra en la reflexión sobre el contenido, es necesario buscar un equilibrio entre las diferentes capacidades y habilidades de lectura crítica a evaluarse. Los docentes podrían seleccionar de los libros de texto aquellas preguntas

con alta demanda cognitiva. Esto significa elegir pocas preguntas con alta demanda, sobre la base del principio “menos es más”. Esto contribuiría a un mejor tratamiento de la lectura, ya que en los libros de texto hay un excesivo número de preguntas por texto de lectura, lo cual puede ser contraproducente con la pedagogía de la lectura.

Además, se tiene presente que los libros de texto no son la única fuente del docente para evaluar la lectura, pues él mismo podría formular nuevas preguntas críticas sobre la base de la taxonomía de habilidades que se estableció en la presente investigación o en base de las que se establece en la teoría.

La selección de los textos de lectura, sea de un libro de texto u otro material, debe ser diversa en temas, tipos y formatos. Esta selección si bien obedece a criterios pedagógicos, también estará influida por las ideas, creencias o modelos mentales de quien elige. Esto significa que los textos elegidos no serán neutros. El docente debe estar consciente de ello y aprovechar la reflexión en el aula con sus alumnos sobre las perspectivas presentes en el texto, el tratamiento de la información, las formas de transmisión o las estrategias empleadas (reflexión sobre la forma), etc. En este sentido, los alumnos tienen la capacidad de distanciarse del texto, enfrentarlo, evaluarlo y asumir una postura frente al texto. Por ejemplo, rechazando o modificando los puntos de vista del autor o iniciando un cuestionamiento constante de las prescripciones que contienen. Esto implica también situar el texto y contextualizarlo. Estas operaciones permitirán al alumno su descentración respecto del mundo y su situación en él.

También es importante anotar que muchas de las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula se corresponden con nuestras creencias o modelos mentales sobre la lectura o la lectura crítica. Por ello, es importante reflexionar sobre nuestras prácticas en aula y revisar las que se plantean en los libros de texto que, como se dijo, tiene alta predominancia cognitiva. El reto de los docentes es incorporar paulatinamente una visión sociocultural de la lectura crítica y formular preguntas a partir de esta perspectiva.

Al formular una pregunta de comprensión, crítica en este caso, se incluyen inevitablemente las perspectivas o creencias del autor en la información temática del enunciado interrogativo. A través de esta se transmiten ideas, posiciones, creencias, etc., las que median inevitablemente la respuesta de los alumnos.

Además, las preguntas pueden tener marcas de orientación que condicionan la respuesta de los alumnos. Estas marcas de orientación son incluidas por el autor, generalmente, de forma inconsciente cuando escribe; por ejemplo, valoraciones, modalizaciones, enfatizaciones, etc. Las que deben evitarse al momento de formular las preguntas críticas. En la investigación, se ha encontrado diversas formas de restricción de la respuesta. Por ello, es recomendable brindar varias posibilidades de respuesta. Pedagógicamente, se ha advertido que en cuanto es mayor la orientación de la pregunta, restringe más las posibilidades de respuesta, por tanto, la capacidad crítica del alumno.

La literacidad crítica es potencialmente una alternativa para el desarrollo de las habilidades críticas, pues permite a los alumnos desafiar los textos y las relaciones de poder. Asimismo, implica leer textos de una manera activa y reflexiva para comprender mejor el poder, la desigualdad y la injusticia en las relaciones humanas. Los docentes que desarrollan la literacidad crítica en el aula alientan a los alumnos a interrogar cuestiones sociales e institucionales como la familia, la pobreza, la raza, la clase, el género, la equidad y la igualdad para cuestionar las estructuras que sirven como normas y cómo estas normas regulan a la sociedad. Los docentes que usan literacidad crítica demuestran la función que desempeña el lenguaje en la construcción social del yo, expone a los alumnos a los sesgos y a las agendas ocultas dentro de los textos. En suma, la literacidad crítica implica una lectura reflexiva, va más allá de comprender el significado de las palabras. Sin embargo, no existe una fórmula para que los maestros involucren a los alumnos en el dominio de la literacidad crítica. Dependerá de las prácticas sociales involucradas en la situación de aprendizaje.

Además, la literacidad crítica promueve relaciones sociales en igualdad de condiciones. Generalmente, el alumno se coloca en una posición relativa de inferioridad y el docente enunciador posiblemente en una posición de superioridad. Frente a ello, se sugiere relaciones más horizontales y democráticas al interior del aula.

Finalmente, de modo general, diferenciar concepciones de evaluación permite reflexionar la propia práctica de evaluación de aula. Si estas prácticas concuerdan con la concepción conductista (niños como vasos vacíos a los cuales se deben llenar con conocimientos), constructivista (centrada en la construcción de sentido individual y cómo utilizan para dar sentido a nuevos conocimientos) o prácticas de evaluación basadas en teorías socioculturales. Esta última concepción, en pocas palabras, ve a los alumnos como miembros activos de una comunidad y el aprendizaje forma parte de cómo la gente participa en actividades de su comunidad, transformando la comprensión, los roles y las responsabilidades. La evaluación en las teorías socioculturales busca tareas auténticas a la que se enfrentan los alumnos, en la que maestros y alumnos conforman una comunidad para resolver problemas.

Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones teóricas es la carencia de estudios sistemáticos sobre la teoría de la pregunta. Existen estudios y acercamientos desde la lingüística, sobre todo, de la teoría de la enunciación, pero la mayoría se circunscribe a la oralidad. No se encontraron estudios sobre preguntas formuladas en forma escrita o, más específicamente, en los libros de texto. Al respecto, suscribimos lo señalado por Van Dick que “hemos sido incapaces de encontrar estudios transculturales sistemáticos sobre el modo en que se hacen las preguntas, por ejemplo, en escenario educativos” (2016, p. 293).

De igual forma, si bien la literacidad crítica se ha desarrollado desde hace décadas atrás en algunos contextos, en el Perú aún no se posiciona a plenitud este enfoque. Ello explicaría

que hayamos encontrado un número limitado de preguntas formuladas con base a este enfoque, pero también es un indicador que da cuenta de la amplitud que tienen los autores de libros de texto para explorar la literatura internacional.

Además, está la amplitud y complejidad del problema. Por un lado, tenemos la pregunta como unidad discursiva en el aula, que cumple una función pedagógica y que implica un conjunto de aspectos y aristas que son difíciles de recoger en una única investigación. Por otro lado, tenemos la pregunta como unidad enunciativa ideológica y situada, pues tiene contenidos, estructuras y funciones que forman parte del entramado de relaciones sociales y de poder. En este sentido, esta investigación se presenta como una aproximación exploratoria del problema.

Como se trata de un estudio sobre las preguntas formuladas en los libros de texto en el Perú, los resultados no son generalizables a otros contextos históricos, culturales, lingüísticos o pedagógicos. No descartamos que puedan encontrarse resultados similares o diferentes con otros corpus de estudio. Por ejemplo, no fue posible cubrir la amplia gama de subhabilidades (*subskills*) que caracteriza un determinado enfoque de lectura crítica, pues las encontradas se suscriben al corpus analizado y es posible encontrar otras subhabilidades en otros libros de texto o en el aula. Por lo tanto, la taxonomía de subhabilidades encontradas no es definitiva ni concluyente.

Finalmente, están las limitaciones extrainvestigativas, las que tienen que ver con las condiciones económicas y de tiempo, pues estudios de esta naturaleza implican dedicación y costes económicos, sobre todo, si estas no cuentan con el apoyo de una beca o financiamiento de otra naturaleza.

Perspectivas y futuras líneas de investigación

Para terminar, apuntamos algunas posibles líneas de investigación que podrían enriquecer y complementar la presente investigación.

1. *Los efectos de las preguntas orientadas.* Si bien se analizaron y clasificaron algunas formas de restricción de respuestas de las preguntas orientadas, estas se hicieron a partir del análisis de la pregunta y de un conjunto muy limitado de respuestas. Por tanto, hay la necesidad de profundizar en este aspecto a partir de una muestra más amplia de respuestas en relación con el tipo de preguntas orientadas. Para realizar una aproximación más profunda también se podría investigar a través de un estudio de casos o un trabajo etnográfico que se explore cómo los alumnos resuelven este tipo de preguntas y los efectos que generan en sus respuestas. Ello permitiría saber qué interpretación hacen los alumnos al momento de responder una pregunta orientada.
2. *La interpretación de las respuestas por los docentes.* Las preguntas de lectura crítica generalmente son abiertas; es decir, requieren una respuesta construida. Estas respuestas

“críticas” son interpretadas por los profesores según diversos criterios. Sería interesante explorar qué criterios utilizan los docentes al momento de valorar las respuestas de los alumnos y las variaciones de estas interpretaciones de un docente a otro. Esto permitiría explorar las concepciones y creencias de los profesores sobre la lectura crítica.

3. *El proceso de elaboración de las preguntas críticas.* En la presente investigación no se recogió información sobre el proceso de elaboración de preguntas por parte de los autores de libro de texto. Explorar este proceso permitiría analizar la perspectiva de los autores sobre la lectura crítica, sobre la formulación de preguntas, así como sus pensamientos y creencias que influyen en el proceso de elaboración de las preguntas. Con observaciones etnográficas y de entrevistas en profundidad a los autores, podría visualizarse qué factores han influido en sus decisiones para seleccionar un texto de lectura o formular una pregunta y de las libertades o restricciones de la editorial (o de los parámetros del mercado). Asimismo, sobre el propio proceso de elaboración de preguntas críticas, las demandas y condiciones, así como el tiempo invertido en este proceso frente a otro tipo de preguntas.
4. *Estudio diacrónico del tratamiento metodológico de las preguntas de lectura crítica en los libros de texto.* Implicaría comparar el corpus de estudio de los libros de texto de las distintas ediciones sobre el tratamiento metodológico de las preguntas de comprensión crítica en educación secundaria. De esta forma, se puede estudiar el uso de las preguntas críticas desde una perspectiva diacrónica en relación con su estructura y función pedagógica dentro del discurso pedagógico.
5. *Elaboración de una taxonomía de habilidades críticas más amplia.* En el presente estudio se identificó una lista de subhabilidades de lectura crítica según distintas perspectivas, pero esta no es definitiva ni concluyente. Ello sugiere dos líneas de investigación futuras. Por una parte, nuestro estudio se limitó a identificar una taxonomía de habilidades específicas en un corpus delimitado (libros de texto de educación secundaria); sin embargo, en otros ámbitos y con otros corpus de estudio es posible encontrar otras subhabilidades. Esto contribuiría a formular una taxonomía más completa. Por otro lado, en la presente investigación no logramos distinguir la progresión de las habilidades críticas en la escolaridad de un grado a grado. Aparentemente, el nivel de complejidad aumenta a medida que el grado de estudios avanza. Esto es aún una tarea pendiente para futuras investigaciones.

Reflexiones finales

Al iniciar la presente investigación, una de las tareas imprescindibles fue la búsqueda de una teoría de la pregunta. De hecho, hay acercamientos desde la teoría de la enunciación, de la lingüística formal y de la filosofía. Asimismo, en la pedagogía, es Freire (1984) quien plantea una pedagogía de la pregunta y en evaluación de lectura es casi una tradición como

instrumento. A pesar de que la pregunta es tan antigua no había una teoría sólida sobre la pregunta. Sin embargo, todas las aproximaciones, desde diferentes perspectivas, han servido para localizar, delimitar y reflexionar sobre la pregunta como una unidad de comunicación con función social.

La pregunta en la pedagogía lectora tiene un valor distinto. La pregunta es artificial, planificada y mediadora. Se usa como instrumento para obtener una respuesta deseada. Esta escapa de su naturaleza intrínseca. En la vida cotidiana no se pregunta para comprobar si nuestro interlocutor ha comprendido todo lo dicho o si comprendió perfectamente un cartel publicitario o la carta que ofrece un restaurante. Sin embargo, en la pedagogía de la lectura estas se utilizan con un fin específico: comprobar si el alumno comprendió un determinado texto, y se manipula la pregunta de diversos modos para que corresponda a un tipo de habilidad específica (*subskills*) que se supone el alumno usa para responder esa pregunta. La pregunta es el anzuelo que, se supone, captura una habilidad lectora del alumno. Esto requiere que las preguntas estén bien formuladas, planificadas y comprobadas para su funcionamiento. En esta dirección, sin proponerse, esta investigación puede contribuir a mejorar el funcionamiento de la pregunta como instrumento de evaluación o del aprendizaje de la lectura crítica.

La pregunta es un instrumento poderoso porque tiene la potencialidad de generar discurso y dar acceso al saber; pero también es peligroso porque puede conducir a la desaprobación, a desnudar conocimientos o a descubrir la ignorancia. En la pedagogía de la lectura, la pregunta requiere de reflexión previa, de la pregunta sobre la pregunta y de miradas desde diferentes perspectivas. Las metapreguntas otorgan viabilidad, validez y confiabilidad a la pregunta como instrumento pedagógico. Por ejemplo, ¿esta pregunta anima a los alumnos a considerar las cuestiones de inclusión, exclusión o representación?, ¿la pregunta permite la construcción de múltiples significados del texto?, ¿esta pregunta anima a los alumnos a considerar cómo su análisis del texto ha afectado a sus pensamientos y acciones?

El valor de las preguntas críticas es aún más importante. Tal vez sea una de las formas más prácticas, aunque no la única, de acceder al pensamiento o al posicionamiento crítico del alumno frente al texto en la modalidad escrita. La pregunta crítica debe ser un punto de partida, el motor de la criticidad o el elemento motivador que genere una respuesta crítica del estudiante como un modo de preparación cognitiva, metacognitiva y social en la formación del lector crítico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdelrahman, M. S. H. B. (2014). An analysis of the tenth grade English language textbooks questions in Jordan Based on the Revised Edition of Bloom's Taxonomy. *Journal of Education and Practice*, 5(18), 139-151.
- Abdullah, K. B. (1994). *The critical reading and thinking abilities of Malay secondary school pupils in Singapore*. Tesis PhD, University of London, Londres.
- Abednia, A. (2015). Practicing critical literacy in second language reading. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 77-94.
- Agüero, E., & Govea, L. (2008). Las preguntas previas como estrategia de pre-lectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. *Laurus*, 14(28), 315-338.
- 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), 237-281.
- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aliagas, C., Martí, F., & López, C. (2008). *Libros de texto y perspectiva crítica*. Presentado en IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación (6-9 de setiembre), Universidad de Alcalá.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1986). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- Aloni, M., & van Rooy, R. (2002). The dynamics of questions and focus. En B. Jackson (Ed.), *SALT XII* (pp. 20-39). Nueva York: Cornell University.
- Andre, T. & Womack, S. (1978). Verbatim and paraphrased adjunct questions and learning from prose. *Journal of Educational Psychology*, 70 (5), 796-802.
- Anggraeni, A. (2013). *The analysis of reading questions based on Revised Bloom's Taxonomy in English textbooks for senior high schools grade X*. Tesis, State University of Malang, Malang.
- Anscombe, J. C., & Ducrot, O. (1976). L'argumentation dans la langue. *Langages*, 42, 5-27.
- Apple, M. (1986[1979]). *Ideología y currículo*. Akal: Madrid.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Gredos: Madrid.
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios*, 25, 81-96.
- Athanasiadou, A. (1991). The discourse function of questions, pragmatics. *Quarterly Publication of the International Pragmatics Association: IPrA*, 1 (1), 107-122.
- Athanasiadou, A. (1994). The pragmatics of answers. *Pragmatics*, 4 (4), 561-574.

- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1 (4), 543-573.
- Ávila, V. et al. (2016). ‘Método de evaluación dinámica automatizado’ de competencias lectoras para educación secundaria (EdiLEC). *Universitas psychologica*, 15 (1), 219-232.
- Bahloul, J. (2002[1998]). *Lecturas precarias; estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1983). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI: México.
- Barrett, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension. *Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn & Co.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. En R. Smith, & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching reading in the middle class*. Reading (pp. 51-58). MA: Addison-Wesley.
- Barton, D. (2009). Understanding textual practices in a changing world. En M. Baynham, & M. Prinsloo (Eds.), *The future of literacy studies* (pp.38-53). Pelgrave Macmillan: Nueva York.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies in Context*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.
- Beaver, D. (2001). *Presupposition and Assertion in Dynamic Semantics*. Stanford: SLI Publications.
- Belet, D., & Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students’ critical reading skill: the primary education pre-service teachers’ opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830–1834.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI editores.
- Benveniste, E. (1999 [1974]). *Problemas de Lingüística General II*: Madrid: Siglo XXI editores.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Beuchat, C. (1980). La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 1 (2), 27-30.
- Bishop, E. (2014) Critical Literacy. Bringing Theory to Praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (1), 51-63.
- Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Nueva York: David McKay & Co.

- Bosque, I. (1982). Sobre la interrogación indirecta. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 1, 13-34.
- Bosque, I. (1994). La negación y el PCV. En V. Demonte, (Ed.), *Gramática del español* (pp. 167-199). México: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, 81, 97-119.
- Boutte, G. S. (2002). The critical literacy process: Guidelines for examining books. *Childhood Education*, 78 (3), 147-152.
- Brem, S. K., Russell, J., & Weems, L. (2001). Science on the Web: Student evaluations of scientific arguments. *Discourse Processes*, 32, 191-213.
- Britt, M. A. & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En M. J. Lawson, & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures* (pp. 276–314). Nueva York: Cambridge University Press.
- Britt, M., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- Burke, A., & Hammett, R. F. (2009). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. Nueva York: Peter Lang.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. 2ª ed.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28 (2), 353-374.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos, didáctica de la lengua y de la literatura*, 58 (17), 29 – 40.
- Cassany, D. (2014) Apropiación y uso del alfabeto español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 31-45.
- Cassany, D. comp. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao. 10ª ed.
- Cerdán, R., Gil, L., & Vidal-Abarca E. (2011). Question-driven processing in single and multiple Texts. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Relevance*

instructions and goal-focusing in text learning (pp. 295-319). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Cerdán, R., Gilabert, R., & Vidal-Abarca, E. (2013). Self-generated explanations on the question demands are not always helpful. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-11.

Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online*, 4(9). Recuperado de: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html

Cho, B.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* (2ª ed. revisada) (pp. 109-134). Washington: A Division of Guilford Publications.

Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Clarke, L. W., & Whitney, E. (2009). Walking in their shoes: using multiple perspectives texts as a bridge to critical literacy. *The Reading Teacher*, 62 (6), 530-534.

Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Comber, B. (1994). Critical literacy: an introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 26(6), 655-668

Comber, B. (2003). Critical literacy: What does it look like in the early years? En N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Londres: Sage.

Comber, B. (2011). Making Space for Place-Making Pedagogies: Stretching Normative Mandated Literacy Curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 343- 348.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Ministerio de Educación.

Confais, J-P. (1990): *Temps, mode, aspect. Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cook-Gumperz, J. (Ed.) (2006.). *The social construction of literacy*. Nueva York: Cambridge University Press.

Cooper, K., & White, R. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research Project. *Improving Schools*, 11(2), 101-113.

Day, R.R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 1-15.

- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni, (Comp.). *Políticas de la filosofía* (pp. 57-99). México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI editores.
- Dillon J. T. (1988). *Questioning and Teaching: A manual of practice*. Londres: Croom Helm.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Buenos Aires y Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. (1983). La valeur argumentative de la phrase interrogative, *Logique Argumentation. Conversation. Actes du colloque de pragmatique de Fribourg 1981*, Peter Lang, Berna, (pp. 79-110).
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Duranti, A. (2006). The social ontology of intentions. *Discourse Studies*, 8, 31-40.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- Edelsky, C. (1995). *Education for democracy*. Address to the U.S. National Council of Teachers of English Annual Conference, Pittsburgh, 1993.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Presentación en el Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, Julio, 1994. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Escalante, D. & Caldera, R. (2010). Una estrategia de comprensión de la lectura: la formulación de preguntas. *Academia*, 9 (17), 49-59.
- Escandell, M. V. (1987). *La interrogación en español: semántica y pragmática*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona-Madrid: Editorial Anthropos-Universidad. Nacional de Educación a Distancia.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Madrid: Espasa-Calpe.
- Escandell, M. V. (2000). Sintaxis y 'uso interpretativo'. En K. Korta, & F. García (Comps.). *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam* (pp. 219-259). País Vasco: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Escandell, M.V. (2016 [1996]). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

- Escobar, M. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet. *Lectura y vida*, 26 (2), 34-41.
- Fairclough, N. L. (1989). *Language and power*. Londres: Longman Group.
- Fairclough, N. L., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction. Discourse as social interaction* (Vol. 2). (pp. 258-284). Londres: Sage.
- Fava, E. (1995). Tipi di frasi principali. Il tipo interrogativo. En L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (Eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione* (Vol. III), (pp. 70-127). Bologna: il Mulino
- Fernández, I. (2006). *Los enunciados interrogativos en las primeras etapas del lenguaje infantil*. Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística: Universidad de León. Recuperado de <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>
- Filinich, M. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fisher, A. (2008). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitria, E., Syarif, H., & Refnaldi (2014). An analysis of reading comprehension questions in textbooks 'English Texts In Use And Look Ahead' for senior high school grade X. *Journal English Language Teaching (ELT)*, 2 (2), 1-15.
- Flamond, R.K. (1962). Critical reading. En A.J. Mazurkiewicz (Ed.), *New perspectives in reading instruction* (pp. 292-297). Nueva York: Pitman.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freed, A. F. (1994). The form and function of questions in informal dyadic conversation. *Journal of Pragmatics*, 21, 621-644.
- Freeman, D. (2014). Reading comprehension questions: the distribution of different types in global EFL textbooks. En N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Textbooks* (pp. 72-110). Londres: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2006 [1984]). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.

- Furedy, C., & Furedy, J. (1985). Critical thinking. Toward research and dialogue. En J. Donald y A. Sullivan (Eds.). *Using research to improve teaching and learning*, N°. 23 (pp. 51-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gage, K. (2009). *Measures of content reading comprehension: comparing the accelerated reader measure and an informal measure*. Tesis, Faculty of California, State University.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning and theory of instruction*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garrido, C. (2007). Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994). En Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, SITE 2006. Santiago: Ministerio de Educación.
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Gee, J.P. (2005 [1996]). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., Gomez, K. W., Braasch, J., MacLeod, S., & Manning, F. (2010). Literacy in the digital world: Comprehending and learning from multiple sources. En M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life* (pp. 257-284). Nueva York: Guilford Press.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Graesser, A. C. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Grande, F.J. (1996). *Las modalidades de la enunciación*. Tesis de doctorado, Universidad de León, España.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and schoollearning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, 30 (2), 156-169.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. En H. Fehring, & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-13). Newark: International Reading Association.
- Guinness, R. B. (1943). Critical Literacy. *Social Education*, VII, 165-66.
- Gutierrez, A. (2008). *Filling the critical literacy vessel: constructions of critical literacy in Australia*. En Annual conference in Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Habermas, J. (1993). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. México: Rei.

- Hafidhoh, N. L. (2011). The Analysis of Reading Exercise. En “*Developing English Competencies 1*” an English textbook for senior high school grade X published by Pusat Perbukuan Departement Pendidikan Nasional. Tesis, Facultad de Educación, State Institute for Islamic Studies Walisongo, Semarang.
- Halliday, M.A.K. (2013 [1978]). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamilton, M., & Barton, D. (2013). The texts of everyday life: public and private identities in vernacular literacy practices. En M. Prinsloo & M. Baynham. (Eds.), *Literacy studies*. (Vol. 2) (pp. 1-21). Los Angeles: Sage.
- Harris, V.J. (1999). Applying critical theories to children’s literature. *Theory Into Practice*, 38(3), 147-154.
- Heim, I. (1992). Presupposition projection and the semantics of attitude verbs. *Journal of Semantics*, 9(3), 183-221.
- Hintikka, J. (1981). Questions de réponses et bien d'autres questions encore. *Langue Française*, 52, 56-65.
- Holmes, B. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and for readers. *Journal of Reading Behavior*, 15, 10-17.
- Huddleston, R. (1971). *The sentence in written English: A syntactic study based on the analysis of scientific texts*. Londres y Nueva York: C.U.P.
- Huddleston, R. (1976). *An introduction to English transformational syntax*. Londres: Longman.
- Huddleston, R. (1994). The contrast between interrogatives and questions. *Journal of Linguistic*, 30(2), 411-439.
- Hudson, R. A. (1975). The meaning of questions, *Language*, 51(1), 1-31.
- Hull, G. (1993). Critical literacy and beyond: Lessons learned from students and workers in a vocational program and on the job. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(4), 308-317.
- 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), 667-688.
- Jewett, P. (2007). Reading knee-deep. *Reading Psychology*, 28, 149-162.
- Jonhston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kay, S. (1946). Critical reading: Its importance and development. *The English Journal*, 35(7), 380-385.

- Kearsley, G. (1976). Questions and question-asking in verbal discourse: A cross-disciplinary review. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(4), 355-375.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (Ed.) (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Kiefer, F. (1981). Questions and attitudes. En W. Klein, & W. Levelt (Eds.), *Crossing the boundaries in linguistics* (159-176). Dordrecht: Reidel.
- Kiefer, F. (2000). *Jelentéselmélet [Semantic Theory]*. Budapest: Corvina.
- Kiefer, F. (Ed.) (1983). *Questions and Answers*. Dordrecht & Boston: Reidel.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W., & Mangalath, P. (2011). The construction of meaning. *Topics in Cognitive Science*, 3, 346-370.
- Klanawong, S. (2017). A study of reading questions in high school English textbooks and National Tests. *The New English Teacher*, 11(1), 44-68.
- Kugler, N. (2000). A mondattan általános kérdései. [General issues of syntax]. En B. Keszler (Ed.), *Magyar grammatika*. [Hungarian Grammar] (pp. 369–393). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. C. (2014). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge* (2^a ed.). Nueva York: Routledge.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Llorens, A. C., & Cerdán, R. (2012). Assessing the comprehension of questions in task-oriented reading. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 233-251.
- Llorens, A.C. et al. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (Complec), *Psicothema*, 23(4), 808-817.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lucas, P. A., & McConkie, G. W. (1980). The definition of test items: A descriptive approach. *American Educational Research Journal*, 17, 133-140.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin

- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, pp. 1-19.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51, 4-11.
- Luke, A., Comber, B., & O'Brien, J. (1996). Critical literacies and cultural studies. En G. Bull & M. Antsey (Eds.), *The literacy lexicon* (pp. 1-18). Melbourne: Prentice Hall.
- Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. En H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Lyons, J. (1979). *Introducción a la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Editorial Teide.
- Lyons, J. (1983). *Lenguaje, significado, contexto*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Macías, A. & Maturano, C. (2010). Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de Física. *Revista Signos*, 43(74), 411-432.
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *Tesol Journal*, 2 (4), 444-472.
- Margana & Widyantoro, A. (2017). Developing English textbooks oriented to higher order thinking skills for students of vocational high schools in Yogyakarta. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 26-38.
- Marmer, E. & Ziai, A. (2015). Racism in the teaching of 'development' in German secondary school textbooks. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 9 (2), 64-84.
- Martí, F. (2009). Estrategias y actitudes críticas para leer webs. En D. Cassany (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 207-216). Barcelona: Paidós.
- Mazzitelli, C., Maturano, C., & Macias, A. (2009), Análisis de las preguntas que formula los alumnos a partir de la lectura de un texto de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 1-45.
- Mc Laren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- McLaren, P. (1999). Critical pedagogy, postmodernism, and the retreat from class: Towards a contraband pedagogy. *Theoria*, 93, 83-115.
- McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004): *Critical literacy. Enhancing students' comprehension of text*. USA: Scholastic.
- Meyer, M. (Ed.) (1981). L'interrogation. *Langue Française*, 52, 1-32.
- Meyer, M. (Ed.) (1988). *Questions and questionng*. Berlín & Nueva York: Walter de Gruyter.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-España (2002). *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad.
- Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50-56.
- 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*. Nueva York: Routledge.
- Morrell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. Nueva York: Routledge.
- Mukherjee, A., & Vasanta, D. (Eds.). (2003). *Practice and research in literacy*. Londres: Sage Publications.
- Muliasari, D. (2014). *An analysis of the types of reading question in the textbook "Bright" for the seven grade of Junior High School published by Erlangga*. Tesis, Muhammadiyah University of Surakarta, Surakarta.
- Mullis, I. V.S; Martin, M.O; Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. USA: TIMMS-PIRLS.
- Mullis, I., & Martin M. (2015). *PIRLS 2016 Marco de Evaluación* (2^a ed.). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Secretaría General.
- Nitsu, N. (2004). *Critical thinking skills and Japanese as a second language reading textbooks*. Proyecto de tesis, Máster en Educación, University of Lethbridge, Alberta.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2^a ed.). Oxford: Heinemann.
- OECD (2015). *PISA 2018 Stimulus Submission Guidelines: Reading Literacy*. OECD: ETS, Core A Contractor (Draft).
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA. París: OECD Publishing.
- Ohlander, S. (1986). Question-orientation versus answer-orientation in English clauses. En D. Kastovksy & A. Szwedek (Eds.), *Linguistics across historical boundaries* (pp. 963-982). Berlín: Mouton de Gruyter.

Olivares, P. (2007). Sobre el 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 Chile, Ministerio de Educación, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, SITE 2006 (pp. 161-165). Santiago: Ministerio de Educación.

OSDE (2006). *Critical literacy in Global Citizenship Education. Professional Development Resource Pack*. Recuperado de www.osdemethodology.org.uk

Otero, J. & Graesser, A. C. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19(2), 143-175.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Paul, R. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th – 9th Grades. A guide for remodeling lesson plans in Language Arts, Social Studies & Science*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Paul, R. (1992). *Critical Thinking*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., Binker, A. J. A., & Weil, D. (1993). *Critical thinking handbook: a guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, & science up to year 3* (2^a ed.). Australia, Cheltenham, Vic: Hawker Brownlow Education.

Paulston, C. B. & Bruder, M.N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop.

Pearson, P. D. & Johnson, D. D. (1972). *Teaching reading comprehension*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Pearson, P. D. (2010). The roots of reading comprehension. En K. Ganske & D. Fisher (Eds.), *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices K-12* (pp. 279-321). Nueva York: Guilford.

Pérez, M. J. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Pedagogía.

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, número extraordinario, 121-138.

Peterson's (2008). *Master Critical Thinking for the SAT*. Washington: Peterson's.

Prinsloo, C.H. & Heugh, K. (2013). *The role of language and literacy in preparing South African learners for educational success: lessons learnt from a classroom study in Limpopo province*. Recuperado de <http://www.hsrc.ac.za/en/research-data/view/6332>

Rahmawati, I. K. (2012). *An analysis of reading questions in English textbook entitled "Interlanguage English for Senior High School Students XI" based on RBT*. Tesis, State University of Malang, Malang.

Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, 14, 197-210.

Raphael, T. & J. Gavelek (1984). Question related activities and their relationship to reading comprehension: Some instructional implications. En G. Duffy et al. (Eds.), *Comprehension implications perspectives and suggestions* (pp. 234–250). Nueva York: Longman.

Raphael, T. E. & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 217-235.

Raphael, T. E., & Wonnacott, C. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, 20, 282-296.

Readence, J. & D. Moore (1983). Why questions? A historical perspective on standardized reading comprehension tests. *Journal of Reading*, 26, 306-313.

Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55 (4), 377-386.

Rosenblatt, L. M. (2002 [1938]). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rossano, F. (2010). Questioning and responding in Italian. *Journal of Pragmatics*, 42, 2756-2771.

Rouet, J.-F. & Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. En R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning*, (2ª. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Webbased learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Critical talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Canadá: Pearson Education.

Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Sacerdote, C. & Vega, A.M. (2000). Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora. En Cubo de Severino, L. et al. (Comps.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (pp. 39-68). Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Sanborn, C. A. (Ed.) (2012). *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*. Lima: Universidad del Pacífico.

Sánchez, D. (2008). Orientaciones, niveles y hábitos de lectura. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf

Sandretto, S., & Klenner, S. (2011). *Planting Seeds: Embedding critical literacy into your classroom programme*. Nueva Zelanda: NZCER Press.

Santos, M. (2014). La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente. *Debates en Sociología*, 39, 5-37.

- Sarroub, L., & Pearson, P. D. (1998). Two steps forward, three steps back: The stormy history of reading comprehension assessment. *The Clearing House*, 72(2), 97-105.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Shannon, P. (2002). Critical literacy in everyday life. *Language Arts*, 79 (5), 415-424.
- Shor, I. & Pari, C. (1999). *Critical literacy in action: writing words, changing worlds*. Boynton Beach: Cook Publishers.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1). Recuperado de <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>
- Shuy, W. R. (Ed.). (1977). *Linguistic Theory: GAT can it say about reading?* Newark, Delaware: International Reading Association.
- Siegel M., & Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (volumen 3, pp. 141-152). NJ: Erlbaum.
- Silva, N. (2008). Preguntas inferenciales v/s preguntas literales: la comprensión lectora en un texto escolar de primero medio del subsector de lenguaje y comunicación. *Cyber Humanitatis*, 45. Recuperado de http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21713%2526ISID%253D738,00.html
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Snow, K. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh: Rand Education.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Revista Sociedad y Discurso*, 15, 107-124.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stati, S. (1990). *Le transphrastique*. París: P.U.F.
- Stivers, T. (2010). An overview of the question–response system in American English conversation. *Journal of Pragmatics*, 42, 2772-2781.
- Storinger, R. & Boehm, L. (1988). *Critical literacy proyect. Final report*. Oakton community Coll: Des Plaines, IL.
- Strawson, P. F. (1970). Phrase et acte de parole. *Langages*, 17, 19-33.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, 5(2), 77-91.

- Street, B. V. (2009). The future of 'social literacies'. En M. Baynham, & M. Prinsloo (Eds.). *The future of literacy studies* (pp. 21-37). Nueva York: Pelgrave Macmillan.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strickland, D. & Morrow, L. (Eds.) (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- 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.
- Sweet, A. P., & Snow, C.E. (Ed.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. Nueva York y Londres: The Guilford Press.
- Talebinezhad, M. R., & Matou, Z. (2012). EFL reading comprehension textbooks at university level: A critical thinking perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1746-1754.
- Thorndike, R. (1976). Reading comprehension in Fifteen Countries. En J. F. Merritt (Ed.), *New Horizons in Reading* (pp. 500-507). Newark, Del: International Reading Association,
- Tinggaard, J. (2015). Opening up the textbook: How textbooks can be read as seismographs of dominant discourses, exemplified through an analysis of upper secondary school textbooks in Denmark. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 9(2), 33-46.
- Tusón, A., & Vera, M. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos*, 49(8), 9-13.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Van Dijk, T. A. (2009a). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009b). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En C. R. Caldas- Coulthard, y M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32–70). Londres: Routledge.
- Vasquez, V. (1996). *Using Everyday Issues and Everyday Texts to Negotiate Critical Literacies with Young Children*. Washington, DC: Hawaii Paper.

- Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión I: diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. En A. Miranda; E. Vidal-Abarca, & M. Soriano, M. (Comps.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 129-156). Madrid: Pirámide.
- Vidal-Abarca, E. (2009). PISA: datos y reflexiones. *Aula de innovación educativa*, 179, 44-46.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for selfregulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmerón, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Mañá, A., & Ferris, R. (2010). Recording online processes in task-oriented reading with Read & Answer. *Behavior Research Methods*, 43, 179-192.
- Vidal-Abarca, E., Rouet, J. F., & Gilabert, R. (2005) El papel de las preguntas intercaladas en los textos de ciencias. *Tarbiya*, 36, 129-148.
- Von Stechow, A. (1981). Topic, focus and local relevance. En W. Klein & W. Levelt (Eds.), *Crossing the boundaries in Linguistics* (pp. 95-130). Dordrecht: Reidel.
- Von Stechow, A. (1981): Topic, Focus and Local Relevance. En W. Klein, & W. Levelt (Eds.), *Crossing the Boundaries in Linguistics: Studies Presented to Manfred Bierwisch* (pp. 95-130). Dordrecht, Boston y Londres: Reidel.
- Von Stechow, A. (1982). *Structured propositions*. Manuscrito, University of Tübingen.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Washington: Palgrave Macmillan
- Wallace, C. (2009). Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8(2), 98-110.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Barcelona, España: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Yoon, B. (2016). *Critical literacies. Global and multicultural perspectives*. Nueva York: Springer.
- Zabihi, R. y Pordel, M. (2011). An investigation of critical reading in reading textbooks: A qualitative analysis. *International Education Studies*, 4(3), 80-87.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zarate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Tesis de maestría, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Zarate, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 333-375.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

Zigo, D., & Moore, M. T. (2004). Serious reading, critical reading. *The English Journal*, 94(2), 85-90.

ANEXOS

1. CORPUS DE ANÁLISIS

MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERÚ

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.

EDITORIAL SANTILLANA

Santillana (2012). *Hipervínculos 1*. Lima: Santillana.

Santillana (2012). *Hipervínculos 2*. Lima: Santillana.

Santillana (2012). *Hipervínculos 3*. Lima: Santillana.

Santillana (2012). *Hipervínculos 4*. Lima: Santillana.

Santillana (2012). *Hipervínculos 5*. Lima: Santillana.

EDITORIAL NORMA

Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 1*. Para pensar. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 2*. Para pensar. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 3*. Para pensar. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 4*. Para pensar. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 5. Para pensar*. Lima: Norma.
Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 1*. Lima: Norma.
Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 2*. Lima: Norma.
Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 3*. Lima: Norma.
Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 4*. Lima: Norma.
Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 5*. Lima: Norma.

EDITORIAL BRUÑO

Editorial Bruño (2013). *Comunicación 1*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Comunicación 2*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Comunicación 3*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Comunicación 4*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Comunicación 5*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 1*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 2*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 3*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 4*. Lima: Bruño.
Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 5*. Lima: Bruño.

2. CORPUS DE ESTUDIO: PREGUNTAS CRÍTICAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Contenido

1. Libros de texto del Ministerio de Educación.....	330
1.1. Primer grado de secundaria.....	330
1.2. Segundo grado de secundaria.....	333
1.3. Tercer grado de secundaria.....	337
1.4. Cuarto grado de secundaria.....	340
1.5. Quinto grado de secundaria.....	343
2. Módulos de Comprensión Lectora del Ministerio de Educación.....	346
2.1. Módulo 1.....	346
2.2. Módulo 2.....	348
2.3. Módulo 3.....	351
2.4. Módulo 4.....	354
2.5. Módulo 5.....	356
2.6. Módulo 6.....	357
3. Libros de texto de la editorial Santillana.....	360
3.1. Primer grado de secundaria.....	360
3.2. Segundo grado de secundaria.....	363
3.3. Tercer grado de secundaria.....	368
3.4. Cuarto grado de secundaria.....	372
3.5. Quinto grado de secundaria.....	376
4. Libros de texto y Cuadernos de trabajo del Grupo Editorial Norma.....	380
4.1. Primer grado de secundaria.....	380
Cuaderno de trabajo.....	380
Libro de texto.....	382
4.2. Segundo grado de secundaria.....	383
Cuaderno de trabajo.....	383
Libro de texto.....	385
4.3. Tercer grado de secundaria.....	385
Cuaderno de trabajo.....	385
Libro de texto.....	391
4.4. Cuarto grado de secundaria.....	392
Cuaderno de trabajo.....	392
Libro de texto.....	400

4.5. Quinto grado de secundaria.....	400
Cuaderno de trabajo	400
Libro de texto	410
5. Libros de texto y Cuadernos de actividades de la editorial Bruño.....	410
5.1. Primer grado de secundaria.....	410
Cuaderno de Actividades	410
Libro de texto	412
5.2. Segundo grado de secundaria.....	412
Cuaderno de Actividades	412
Libro de texto	414
5.3. Tercer grado de secundaria	414
Cuaderno de Actividades	414
Libro de texto	416
5.4. Cuarto grado de secundaria.....	416
Cuaderno de Actividades	416
Libro de texto	417
5.5. Quinto grado de secundaria.....	418
Cuaderno de Actividades	418
Libro de texto	419

1. LIBROS DE TEXTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1.1. PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Qué piensan del bagrecico y del viejo bagre? (pág.15)
2. Comparen el inicio y final del cuento. ¿Qué opinan sobre la situación que se repite? (pág.15)
3. ¿Cómo calificarían el lenguaje empleado por el autor: elaborado o sencillo? ¿Ayuda o dificulta la comprensión del texto? (pág. 15)
4. ¿Qué otra escena propondrían para ilustrar el texto? (pág. 15)
5. ¿En qué medios suelen usarse fotografías? ¿Con qué fin? (pág. 27)
6. ¿Dónde se ven viñetas? Mencionen ejemplos. (pág. 27)
7. Opina sobre el mensaje que has mencionado. (pág. 28)
8. ¿El cuento “Rugor, el dragón enamorado” gusta y motiva a ser leído? Expongan sus razones. (pág. 35)
9. ¿Creen que el lenguaje empleado en el cuento es el más adecuado? ¿Por qué? (pág. 35)
10. ¿Qué opinan de la actitud de Rugor al inicio, luego y al final? (pág. 35)
11. ¿Consideran que las personas debemos desanimarnos y sentirnos temerosas ante un problema que se nos presenta en la vida? ¿Por qué? (pág. 43)
12. ¿Complementa la imagen al texto leído? ¿Qué otra imagen propondrían? (pág. 35)

13. ¿Consideran necesaria la imagen que aparece en el aviso? ¿Por qué? (pág. 43)
14. ¿Qué opinan de los colores empleados en el aviso? ¿Son los más adecuados? Den sus razones. (pág. 43)
15. ¿Qué piensan del comportamiento del joven que huyó con la bolsa de dinero? (pág. 43)
16. ¿Les parece que el nieto de la posadera le dio un buen consejo? ¿Por qué lo creen así? (pág. 43)
17. ¿Qué opinan de la enseñanza de este cuento? (pág. 43)
18. ¿Les parece que al planificar los anuncios se tuvo en cuenta a los destinatarios? ¿Por qué? (pág. 56)
19. ¿Qué piensan de las campañas promovidas en los anuncios analizados? (pág. 56)
20. En relación con las campañas que se realizan en su localidad, ¿qué opinan? ¿Son importantes? Expliquen. (pág. 56)
21. Los anuncios también buscan que el destinatario compre un producto o un servicio. ¿En qué te fijas cuando necesitas adquirir un producto o servicio? (pág. 56)
22. ¿Qué opinión te merecen los mensajes de cada uno de los textos anteriores? (pág. 58)
23. ¿Qué opinan del enunciado “Trujillo te cautivará”? ¿Piensan que es motivador para los destinatarios? (pág. 65)
24. ¿Les parece que al planificar el aviso se tomó en cuenta a los destinatarios? Fundamenta tu respuesta. (pág. 65)
25. ¿El aviso publicitario analizado les parece organizado? ¿Por qué? (pág. 65)
26. ¿Consideran que el aviso cumple el propósito para el que fue creado? Den sus razones. (pág. 65)
27. ¿Piensan que los datos informativos presentados en el aviso son precisos? ¿Por qué lo creen así? (pág. 65)
28. ¿Creen convenientes que deban incluirse más datos informativos en el aviso? Expliquen su respuesta. (pág. 65)
29. ¿Qué opinan sobre el proyecto de los protagonistas de la noticia? ¿Están de acuerdo con su finalidad? ¿Por qué? (pág. 73)
30. ¿Les parece adecuado el tipo de registro utilizado? Fundamenten. (pág. 73)
31. ¿Consideran importante que se incluya la fotografía de las jóvenes? ¿Por qué? (pág. 73)
32. ¿Les parece que el hecho que presenta la noticia interesa a niños, adolescentes y adultos? ¿Porque? (pág. 73)
33. En grupos de cuatro opinen sobre el lenguaje utilizado por los locutores de noticia en el guion presentado. (pág. 84)
34. ¿Qué les parece la actitud del padre hacia su hijo en los dos textos leídos? Justifiquen. (pág. 86)
35. ¿Consideran importante difundir hechos como los protagonizados por Deysi Cori? ¿Por qué? (pág. 93)
36. ¿Creen que el registro empleado en el texto es el más adecuado? Expliquen. (pág. 93)
37. ¿Qué opinan de la inclusión de nombres de personas y lugares en el texto leído? ¿Creen que favorecen la comprensión? Den sus razones. (pág. 101)
38. ¿Las imágenes que aparecen en el texto son adecuadas? ¿Qué otras imágenes podrán acompañar el fragmento analizado? (pág. 101)
39. ¿Piensan que es importante que los escritores compartan sus experiencias infantiles con los lectores? ¿Por qué? (pág. 101)
40. ¿A través de la observación de un autorretrato se pueden conocer algunos rasgos del carácter de su autor? ¿Por qué lo creen así? (pág. 113)
41. ¿Cuál de los autorretratos les ha gustado más? Den sus razones. (pág. 113)

42. ¿Podrían intentar un autorretrato usando recursos multimedia? ¿Qué elementos pondrían? (pág. 113)
43. Comenta con tu compañero, ¿cuál de los textos te agradó más y por qué? (pág. 114)
44. ¿Qué opinan de los hermanos mayores que actúan como Luis Esteban? Den sus razones. (pág. 121)
45. ¿Qué piensan del cambio de actitud de Sebastián cuando descubrió que “los favores pueden cambiarse por bienes”? ¿Creen que hizo lo correcto? ¿Por qué? (pág. 121)
46. En su opinión, ¿qué hubiera tenido que cambiar en el hogar de Sebastián para lograr una convivencia más armónica? (pág. 121)
47. ¿Consideran que el lenguaje del texto facilita la comprensión del lector? Justifiquen su respuesta. (pág. 121)
48. ¿La imagen que ilustra la lectura es pertinente? ¿Qué momento de la lectura les hubiera gustado ver representado? Expliquen su respuesta. (pág. 121)
49. ¿Están de acuerdo con este mensaje que le da su papá a Enrique? Sustenten su opinión. (pág. 129)
50. ¿Qué opinan de Silvia, la hermana de Enrique? ¿Creen que su carta tendrá algún efecto? (pág. 129)
51. ¿Han cometido alguna falta con algún familiar o amigo? ¿Qué problema ocasionó este comportamiento? ¿Cómo los solucionaron? (pág. 129)
52. ¿Les parece que Lita Rodríguez ha escrito con claridad y sin errores ortográficos? ¿Por qué lo creen así? (pág. 140)
53. ¿Cuál es su opinión sobre los inventos tecnológicos como el correo electrónico? (pág. 140)
54. ¿De qué manera deben ser usados? Fundamenten. (pág. 140)
55. ¿Crees que el cuarto del poeta es muy importante para él? Comenta. (pág. 142)
56. ¿Creen que el lenguaje empleado en la carta y la tarjeta es el más adecuado al destinatario? ¿Por qué? (pág. 149)
57. ¿Consideran que es útil saber escribir una carta a alguna autoridad? Fundamenten. (pág. 149)
58. ¿Creen que la imagen que ilustra el mito permite entender mejor el contenido del texto? ¿Por qué? (pág. 157)
59. ¿Qué valor tiene que estos relatos sean transmitidos de generación en generación? ¿Por qué? (pág. 157)
60. ¿Qué opinan acerca de que se incentive la matemática a través de Olimpiadas Nacionales Escolares? Fundamenten. (pág. 170)
61. ¿Cuál es tu punto de vista sobre las personas o empresas que no entregan comprobantes de pago? Expliquen. (pág. 170)
62. ¿Están de acuerdo con la elección de los personajes en cada afiche? ¿Son los más adecuados? ¿Por qué? (pág. 170)
63. ¿Consideran que los tipos y tamaños de letra en ambos afiches son los apropiados? Den sus razones. (pág. 170)
64. ¿Por qué el dios Inti le dice a Ritti que tiene un espíritu bondadoso? ¿Están de acuerdo con esta afirmación? Fundamenten con citas del texto. (pág. 172)
65. ¿Les parece importante recoger leyendas de una zona, región o país? ¿Por qué? (pág. 172)
66. ¿Consideran que los textos presentados en la página anterior atraen la atención del lector? Den sus razones. (pág. 179)
67. ¿Creen que los registros empleados en los textos analizados son los más adecuados? ¿Por qué? (pág. 179)
68. ¿Cuál de los dos textos les parece más logrado? Justifiquen su respuesta. (pág. 179)

69. ¿Les parece que las leyendas forman parte del patrimonio cultural de una región o país? Fundamenten. (pág. 179).
70. ¿Qué opinan de cada uno de los personajes? (pág. 187)
71. ¿Comparten el primer punto de vista de Lucía? ¿Por qué? (pág.187)
72. ¿Cómo es el lenguaje empelado en la historieta: formal o informal? ¿Por qué habrá sido presentada con ese lenguaje? (pág.187)
73. ¿Piensan que la historia se vería afectada si elimináramos algunas imágenes y le quitáramos el color? ¿Por qué? (pág. 187)
74. ¿Qué opinan sobre el tema abordado en la historieta? (pág. 198)
75. ¿Qué otro final propondrían para esta historieta? Comenta. (pág. 198)
76. De todos los elementos empelados en la historieta, ¿cuál te grada más? ¿Por qué? (pág. 198)
77. ¿Qué opinan del comportamiento del zorro? ¿Qué piensan del puma? (pág. 200)
78. ¿La moraleja de la fábula podría aplicarse en la actualidad? Expliquen. (pág. 200)
79. ¿Les gustó la fábula? ¿Por qué? (pág. 200)
80. ¿La historieta “un viaje inolvidable” invita a la lectura? Den sus razones. (pág. 207)
81. ¿Les parece que los cartuchos incluyen información que facilita la comprensión? ¿Por qué? (pág. 207)
82. ¿Qué opinan de la idea de Gonzalo? ¿Piensan que a sus compañeros les gustará la historia del abuelo? Expliquen. (pág. 207)
83. ¿Les parece que el profesor era sincero cuando afirmaba “aquí todos los niños son iguales, los hijos de los ricos y los hijos de los pobres”? Den sus razones. (pág. 215)
84. ¿Cómo quedaría el cuento de Paco Yunque” si le suprimiríamos los diálogos? (pág. 215)
85. ¿Por qué creen que el profesor no castigó a Humberto Grieve? Expliquen. (pág. 215)
86. ¿Están de acuerdo con la conducta de Paco Fariña? Fundamenten su respuesta. (pág. 215)
87. ¿Les gustaría ser compañeros de clase con Paco Yunque? ¿Por qué? (pág. 215)
88. ¿Consideras importante la adecuada distribución de los elementos en un periódico mural? ¿Por qué? (pág. 226)
89. ¿Creen que los padres deben elegir el destino de sus hijos a la hora de determinar con quién casarse? (pág. 228)
90. ¿Consideras que Pitusa es una hija respetuosa? ¿Por qué? (pág. 228)
91. Si estuvieras en el lugar de Pitusa y de Obedot, ¿qué actitud asumirían? (pág. 228)
92. ¿Creen que en la vida diaria pueden ocurrir hechos como los que se presentan en el cuento? (pág. 235)
93. ¿Es importante que las niñas y los niños asistan a la escuela? ¿Por qué? (pág. 235)
94. ¿Qué piensan de la forma como ha sido presentado este cuento? ¿Qué otra imagen hubiera elegido para ilustrarlo? (pág. 235)

1.2. SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Qué opinión se formaron sobre el protagonista del cuento? (pág. 15)
2. ¿Creen que el niño debió ser castigado? Expliquen sus razones. (pág. 15)
3. ¿Este cuento podría encerrar una enseñanza? Expliquen su respuesta. (pág. 15)
4. ¿Qué utilidad puede tener el chat? (pág. 26)
5. ¿Qué opinan acerca de la manera de escribir que tienen, generalmente, los participantes en una sala de chat? (pág. 26)
6. ¿Piensan que se justifica escribir de manera incorrecta en el chat? Den sus razones (pág. 26).

7. ¿Les parece que el anciano era un buen padre? ¿Por qué? (pág. 35)
8. ¿Qué opinan del comportamiento de la hija mayor? (pág. 35)
9. ¿Piensan que una historia como la del cuento podría ocurrir en la vida real? Den sus razones. (pág. 35).
10. ¿Están de acuerdo con la siguiente expresión: “La infancia es el mejor momento para encontrar amigos”? Sustenten su opinión. (pág. 43)
11. A partir de lo leído en el cuento, expliquen por qué será que a muchas personas les gusta tener un perro en casa. (pág. 43)
12. Conversen sobre qué emociones o sentimientos les ha provocado la lectura del cuento “los días de carbón”. (pág. 43)
13. ¿Qué valor dan a la amistad? ¿Por qué? (pág. 43)
14. ¿Les parece que el radiodrama captaría la atención de los oyentes? Den sus razones. (pág. 54).
15. ¿Qué canción hubieran elegido para el radiodrama? ¿Por qué? (pág. 54)
16. ¿Acostumbran escuchar radio? Si es así, ¿qué tipo de programas prefieren? (pág. 54)
17. ¿Creen que el empleo de diálogos favorece a la comprensión del texto? Den sus razones (pág. 56)
18. ¿Les gustaría seguir leyendo la novela? ¿Por qué? (pág. 56)
19. ¿Creen que la narración anterior puede pertenecer a la literatura infantil y juvenil? ¿Por qué lo creen así? (pág. 63)
20. ¿Qué opinan sobre el empleo de diálogos en la narración leída? (pág. 63)
21. ¿Los personajes han despertado simpatía en ustedes? ¿Con qué adjetivos los describirían? Comenten. (pág. 63)
22. ¿Creen que los textos brindan la información necesaria para preparar las recetas en casa? ¿Qué otra información hubiera podido incluirse en la receta de juanes? (pág. 71)
23. ¿Piensan que las imágenes que acompañan las recetas complementan la información? Den sus razones. (pág. 71)
24. ¿Cómo calificarían el grado de dificultad de las recetas si las tuvieran que llevar a cabo: fáciles o difíciles? ¿Por qué? (pág. 71)
25. ¿Piensan que las pancartas analizadas cumplen el propósito para el que fueron creadas? ¿Por qué? (pág. 82)
26. ¿Les ha gustado el oso panda representado en el grafiti? Den sus razones. (pág. 82)
27. ¿Qué opinan acerca de las personas que dibujan grafitis en cualquier pared? Fundamente su respuesta. (pág. 82)
28. ¿Cuál de los dos textos les ha gustado más? ¿Por qué? (pág. 84).
29. ¿Creen que las ilustraciones que acompañan a los textos son pertinentes? (pág. 84).
30. ¿Piensan que la ilustración del texto A podría acompañar la ilustración del texto B? Den sus razones. (pág. 84).
31. ¿Piensan que es necesario que en las recetas se precise cuidadosamente todos los pasos hasta lograr la acción esperada? ¿Por qué lo creen así? (pág. 91)
32. En las recetas se ha empleado el infinitivo: *lavar, hacer, servir*. ¿Les parece la forma más adecuada para dirigirse al destinatario? ¿Qué forma hubieran empleado? (pág. 91)
33. ¿Piensan que el vocabulario empleado en las recetas es preciso? Den sus razones (pág. 91).
34. ¿Creen conveniente que en las recetas se indique el número de porciones? Justifiquen su respuesta. (pág. 91)
35. ¿Les parece importante la información que aparece en la parte inferior del menú? ¿Por qué creen que se ha incluido? (pág. 91)

36. ¿Creen que la comprensión de la leyenda “Cómo los hombres consiguieron el fuego” se vería afectada si elimináramos las imágenes? ¿Por qué? (pág. 99)
37. ¿Qué escena hubieran elegido ustedes para ilustrar el texto? Den sus razones. (pág. 99)
38. ¿Cómo es el lenguaje empleado en la leyenda: formal o informal? ¿Por qué esta habrá sido presentada así? (pág. 99)
39. ¿Qué opinan del tema de la leyenda? ¿Es interesante? ¿Por qué? (pág. 99)
40. ¿Les parece que la información que se presenta la infografía anterior es suficiente? ¿Por qué? (pág. 112)
41. ¿Qué función cumplen las ilustraciones en el texto? ¿Les parecen claras y precisas? Den sus razones. (pág. 112)
42. ¿Por qué se habrán utilizado diferentes tipos y tamaños de letras? (pág. 112)
43. ¿Si tuvieran que presentar la misma información, ¿cómo lo harían? (pág. 112)
44. Comenta con tu compañero cómo se han utilizado los colores y las imágenes en este mito. (pág. 114).
45. ¿El texto “El picaflor y el tatatao” invita a la lectura? Den sus razones. (pág. 121)
46. ¿Creen que el registro empleado en la leyenda leída es el más adecuado? ¿Por qué? (pág. 121)
47. ¿Qué función cumple la imagen que acompaña la lectura? ¿Es solo una imagen decorativa? ¿Por qué lo creen así? (pág. 121)
48. ¿Por qué creen que el trabajo de estos tejedores ha sido tema de una crónica periodística? (pág. 129)
49. En la crónica aparece el nombre del autor, ¿les parece correcto? ¿Por qué? (pág. 129)
50. ¿Les parece que la crónica ha sido fácil de comprender? ¿Por qué lo creen así? (pág. 129)
51. ¿Los tejedores causaron una buena impresión al periodista? ¿Piensan que el periodista transmite con acierto esa impresión a los lectores? (pág. 129)
52. ¿Creen que es importante estar informado? ¿Por qué? (pág. 140)
53. ¿Les hubiera gustado asistir a la presentación de títeres que refiere el texto 1? Den sus razones. (pág. 140).
54. ¿Están de acuerdo con los argumentos dados en el texto 2? ¿Qué otro argumento darían ustedes para que las personas cuiden su patrimonio cultural? (pág. 140)
55. Comenta con un compañero lo que piensan acerca del lenguaje empleado en ambos textos. (pág. 142)
56. ¿El tema de la crónica ha despertado su interés? Den sus razones. (pág. 149)
57. ¿Les parece que la periodista emplea con acierto el lenguaje? ¿Por qué? (pág. 149)
58. ¿Consideran que la postura de la periodista en relación con los hechos es clara? Sustenten su respuesta. (pág. 149)
59. ¿Qué beneficios ofrece el catálogo virtual frente al catálogo impreso en el papel? (pág. 157)
60. ¿Piensan que el registro elegido en el catálogo es el más adecuado para el público al que está dirigido? ¿Por qué? (pág. 157).
61. ¿Qué opinan sobre el empleo de diferentes tipos y tamaños de letras en el catálogo virtual? (pág. 157)
62. ¿Creen que el catálogo cumple su finalidad? ¿Por qué? (pág. 157)
63. ¿Habían visto otros catálogos virtuales o físicos? Si su respuesta es sí, comenten qué productos ofrecían esos catálogos. (pág. 157)
64. ¿Qué opinan sobre el color y la diagramación de estos avisos? (pág. 170)
65. ¿Creen que cumple su propósito? (pág. 170)

66. ¿Qué piensan de los elementos utilizados en cada publicidad para convencer al receptor? (pág. 170)
67. ¿Qué publicidad les despierta mayor curiosidad o interés? ¿Por qué? (pág. 170)
68. ¿Qué opinan de la campaña promovida por la publicidad gráfica 1? ¿Qué campaña harían ustedes? ¿Cómo podrían llevarla a cabo? (pág. 170)
69. ¿Les parece adecuado el registro empelado en la publicidad gráfica 2? Den sus razones. (pág. 170)
70. ¿Cuál de los dos textos les agradó más? ¿Por qué? (pág. 172)
71. ¿Consideran suficiente la información presentada en esta página del catálogo impreso? Den sus razones. (pág. 178)
72. Imaginen que el catálogo no estuviera acompañado de fotos, ¿creen que el emisor obtendría del público la respuesta que desea? ¿Por qué? (pág. 178)
73. ¿Creen que la manera de las personas que aparecen en el catálogo es apropiada para el propósito del texto? ¿Por qué lo creen así? (pág. 178)
74. ¿Qué opinan de las personas que se dejan llevar por la publicidad y adquieren productos que no necesitan? (pág. 178)
75. ¿Qué características del texto les gustó más? ¿Por qué? (pág. 187)
76. ¿Qué opinan de las expresiones irónicas o dichos populares usados en el texto? ¿Qué pasaría si se eliminaran del texto? (pág. 187)
77. ¿Consideran que la escena ilustrada es la más representativa del texto? ¿Por qué? (pág. 187)
78. Si ustedes fueran dibujantes, ¿qué escena hubieran ilustrado? (pág. 187)
79. ¿Creen que el lenguaje empleado es muy expresivo y fácil de entender? ¿Por qué? (pág. 187)
80. ¿Creen que las fotografías y las caricaturas tienen alguna utilidad? (pág. 198)
81. ¿Consideran que las imágenes utilizadas “hablan por sí solas”? ¿O deberían ir acompañadas de un texto explicativo? ¿Por qué? (pág. 198)
82. Si tuvieran que escribir una noticia, ¿cuál de las dos imágenes emplearían? ¿Por qué? (pág. 198)
83. ¿Con cuál de los textos disfrutaron más? (pág. 200)
84. ¿Consideran que los textos leídos pueden contribuir a mejorar la expresión oral, la atención y la memoria? ¿Por qué? (pág. 200)
85. ¿Les parece que actuó bien el general San Martín cuando decidió entrar en Lima sin arriesgar a los soldados patriotas? ¿Por qué? (pág. 207)
86. ¿Qué solución hubieran propuesto ustedes para comunicarse con los soldados patriotas en aquella época? Y ahora, con toda la nueva tecnología, ¿qué herramienta utilizarías? (pág. 207)
87. ¿Creen que la ilustración que acompaña al texto es la adecuada? ¿Qué otra ilustración hubieran colocado ustedes? (pág. 207)
88. ¿Les parece que el texto leído es una tradición interesante? ¿Por qué? (pág. 207)
89. ¿Creen que la comprensión del texto Acuápolis se vería afectada si elimináramos las aclaraciones que van dentro de los paréntesis? Den sus razones. (pág. 215)
90. ¿Qué escena hubieran elegido ustedes para ilustrar el texto? Den sus razones. (pág. 215)
91. ¿Consideran que los diálogos presentados son ágiles y entretenidos? (pág. 215)
92. ¿Les parece que el lenguaje empleado en el texto es el más adecuado? Justifiquen su respuesta. (pág. 215).
93. ¿Cuál es la importancia de una revista? (pág. 226)
94. ¿Qué elementos creen que debe tener una revista? (pág. 226)

95. ¿Acostumbran leer revistas? ¿De qué tipo? (pág. 226)
96. ¿Creen que la revista es un medio influyente en la población? ¿Por qué? (pág. 226)
97. ¿Qué opinan sobre las revistas peruanas? ¿Cuáles son las más conocidas? (pág. 226)
98. En la mayoría de las revistas, se hace publicidad. ¿Qué productos promocionarían si ustedes fueran los directores de una revista? (pág. 226)
99. ¿Les ha parecido interesante el texto? ¿Les gustaría leer la obra completa? ¿Por qué? (pág. 228)
100. ¿Qué opinan del comportamiento de Sganarelle? (pág. 234)
101. ¿Les parece que una situación similar a la presentada en el fragmento puede producirse en la actualidad? ¿Por qué? (pág. 234)
102. ¿Creen que la imagen que ilustra el texto es la más apropiada? ¿Por qué? (pág. 234)

1.3. TERCER GRADO DE SECUNDARIA

1. Si fueses pajarita, ¿cuál sería tu decisión?, ¿quitarías la espina al crucificado?, ¿por qué? (pág. 13)
2. ¿Qué opinas sobre la actitud del pajarito que desaprobó la intención de la pajarita de ayudar al hombre crucificado? (pág. 13)
3. ¿Qué opinas de la actitud de la pajarita? (pág. 13)
4. ¿Consideras que fue correcto que la joven pidiera agua para su comarca?, ¿por qué? (pág. 16)
5. ¿Qué opinas sobre la actitud del Inca Pachacútec de no forzar los sentimientos de la joven? (pág. 16)
6. ¿Crees que la joven hizo bien al rechazar los requerimientos amorosos del Inca?, ¿por qué? (pág. 16)
7. ¿Qué opinas sobre la decisión de Teodomiro Camiña de seguir la tradición a pesar de quemarse las manos con cera? (pág. 21)
8. ¿Es clara la explicación sobre el proceso de fabricación de las velas? ¿Por qué? (pág. 21)
9. ¿Consideras justo que el autismo sea considerado como una enfermedad?, ¿por qué? (pág. 33)
10. ¿Qué opinas de los padres de Julián de no haberlo llevado a un centro de rehabilitación? (pág. 33)
11. ¿Estás de acuerdo con que se incluya en tu aula a un estudiante autista?, ¿por qué? (pág. 33)
12. ¿Consideras que es adecuado que una persona aprenda a escribir su nombre a cocachos?, ¿por qué? (pág. 33)
13. ¿Consideras adecuado que Celedonia y Manuela se rieran del niño Ernesto?, ¿por qué? (pág. 43)
14. ¿Qué opinas sobre el trato que don Froylán daba a los cholos? (pág. 43)
15. ¿Qué opinas sobre el lenguaje utilizado por los personajes? (pág. 43)
16. ¿Contra qué valores atenta don Froylán al abusar de Justina? (pág. 43)
17. ¿Cómo actuarías en el lugar de Miguel o de Flora? (pág. 48)
18. Comenta sobre los argumentos de Flora para no aceptar a Miguel (pág. 48)
19. ¿Crees que Miguel expresó correctamente su amor?, ¿por qué? (pág. 48)
20. ¿Estás de acuerdo con el uso del castellano en el texto 1?, ¿por qué? Explica tus razones. (pág. 61)

21. ¿Qué opinas sobre la decisión del personaje del texto 2 de dejarse el cabello largo?, ¿con qué comportamiento de los jóvenes de hoy relacionas este hecho?, ¿por qué? (pág. 61)
22. ¿Consideras adecuado que se autorice a los estudiantes entrenar en horas de Dibujo y Música? ¿Por qué? (pág. 71)
23. ¿Qué hubieras hecho tú si hubieras estado en lugar de Lalo cuando Judas atacó a Cuéllar? (pág. 71)
24. ¿Estás de acuerdo con situar a Cuellar en la zona posterior, a pesar de que es el más chiquito? (pág. 71)
25. ¿Qué opinas sobre el hecho de que una buena cantidad de estudiantes haya repetido tercer año de secundaria? (pág. 89)
26. ¿Qué opinas sobre la decisión de ubicar a los estudiantes en distintas secciones? (pág. 89)
27. ¿Son justificables los temores que tiene Anahí? ¿Por qué? (pág. 99)
28. ¿Las peleas de RBD ocurren casi siempre por el mismo motivo? ¿Por qué? (pág. 99)
29. ¿Qué opinas sobre la siguiente aseveración: “La formación ciudadana cumple un papel muy importante para el desarrollo del Perú”? (pág. 103)
30. ¿Consideras que le sector educativo forma integralmente a las personas?, ¿por qué? (pág. 103)
31. ¿Qué acciones realizarías para la construcción de un país mejor? (pág. 103)
32. ¿Qué opinas sobre la siguiente expresión: “No puede haber ciudadanía sin el reconocimiento y respeto a las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género”? (pág. 103)
33. ¿Qué propondrías tú para que un pacto social sea fuerte y se consolide como antídoto contra la violencia? (pág. 103)
34. ¿Consideras correcto que Ramón escriba “dirección equivocada”? (pág. 117)
35. ¿Justificas la decisión de Ramón de hacerse pasar como un vendedor de radios ante la mujer? (pág. 117)
36. ¿Qué opinas sobre el lenguaje utilizado por el autor? (pág. 117)
37. ¿Qué opinas sobre la redacción del texto leído? (pág. 125)
38. ¿Consideras que fue correcta la manera como el autor describió la lluvia?, ¿por qué? (pág. 125)
39. Si hay una lluvia güena, ¿habrá una lluvia mala? Da tu opinión al respecto. (pág. 125)
40. ¿Cuál es tu opinión respecto al uso de la palabra “güena” en lugar de buena? (pág. 125)
41. ¿Estás de acuerdo con el comportamiento que tiene el viajero con María? Explica (pág. 129)
42. ¿Cuál es tu apreciación sobre el estilo narrativo del autor? (pág. 129)
43. ¿Te gustó el relato? ¿Por qué? (pág. 134)
44. ¿Qué te pareció la actitud de Miguel al salvar a Rubén? (pág. 134)
45. ¿Qué opinas sobre la competencia entre Rubén y Miguel? (pág. 134)
46. ¿Estás de acuerdo con la actitud de Miguel al no contar lo que realmente sucedió?, ¿por qué? (pág. 134)
47. ¿Qué valores se pueden identificar en este cuento? (pág. 134)
48. ¿Cuál es tu opinión respecto a la forma cómo el autor redacta el relato? (pág. 134)
49. ¿Qué opinas sobre la actitud de la hermana al cortar los cabellos al niño? (pág. 145)
50. ¿Crees que la forma como se ha utilizado el lenguaje refleja la tristeza que el narrador siente por su partida? ¿Por qué? (pág. 145)
51. ¿Te agradó el poema? ¿Por qué? (pág. 153)
52. ¿Qué parece la forma como el poeta entiende el juego? (pág. 153)
53. ¿Juzgas adecuado dejar a los niños en casa? ¿Por qué? (pág. 153)

54. ¿Qué es lo que más te gradó del poema? (pág. 157)
55. ¿Qué te parece el manejo del lenguaje del autor?, ¿es un lenguaje propio de la poesía?, ¿por qué? (pág. 157)
56. ¿Estás de acuerdo con que los sabios huyen del mundanal ruido?, ¿por qué? (pág. 173)
57. ¿Qué opinas sobre la decisión de vivir aislado, libre de amor, de celo y de odio? (pág. 173)
58. ¿El lenguaje utilizado es propio del género lírico?, ¿por qué? (pág. 173)
59. ¿Consideras que el fútbol es capaz de producir tal desborde de sentimientos como lo cuenta el poeta?, ¿por qué? (pág. 182)
60. ¿Qué opinas sobre la actitud de los actuales futbolistas? (pág. 182)
61. ¿Qué otros personajes merecen, a tu juicio, que se les dedique un poema? (pág. 182)
62. ¿Te agradó el poema? ¿Por qué? (pág. 185)
63. ¿Estás de acuerdo con rendirle homenaje a un vegetal que nos hace llorar? Explica tu respuesta. (pág. 185)
64. ¿Qué opinas sobre emplear objetos simples como motivo de inspiración para un poema? (pág. 185)
65. ¿Es necesario compartir en familia las fechas especiales?, ¿por qué? (pág. 187).
66. ¿El lenguaje utilizado ayuda a dar un tono melancólico al poema?, ¿por qué? (pág. 187)
67. ¿Consideras correcto que el Estado cobre impuestos a las personas o instituciones que se dedican a difundir la cultura?, ¿por qué? (pág. 201)
68. ¿Te parece importante el evento que está realizando la Universidad Peruana del Bicentenario?, ¿por qué? (pág. 201)
69. ¿El lenguaje empleado en la carta es adecuado para el destinatario? Argumenta tu respuesta. (pág. 201)
70. ¿Qué te pareció la actitud de Túpac Yupanqui al liberar a su hermana y entregarla como esposa de Ollanta? (pág. 210)
71. ¿Con qué personaje te identificas más?, ¿por qué? (pág. 210)
72. ¿Qué opinas sobre la obediencia que demuestra Ollanta hacia Túpac Yupanqui? (pág. 210).
73. ¿Consideras adecuado creer en un oráculo?, ¿por qué? (pág. 214)
74. ¿Fue correcto ocultarle a Edipo su origen?, ¿por qué? (pág. 214)
75. ¿Crees que el pastor hizo bien en no hacer desaparecer al niño y, en cambio, entregárselo a un anciano?, ¿por qué? (pág. 214)
76. ¿Consideras apropiado que Ima Súmac se arroje a los pies del Inca?, ¿por qué? (pág. 227)
77. ¿Qué valores positivos destacan en el fragmento de la obra?, ¿por qué consideras que son positivos esos valores? (pág. 227)
78. Opina sobre el siguiente comentario relacionado con la obra Ollantay. “La obra Ollantay es cuestionable en su autenticidad. Nadie puede confirmar que los incas la representaron; sin embargo, todos pueden afirmar que los españoles la transcribieron. ¿Realmente fue una transcripción de los incas? (pág. 227)
79. ¿Se justifica que Romeo se haya envenenado al creer muerta a su esposa Julieta? (pág. 236)
80. ¿Consideras justo que se persiga a dos personas que se aman? Justifica tu respuesta. (pág. 236)
81. ¿Cómo juzgas la actitud de Fray Lorenzo al escapar y dejar sola a Julieta? (pág. 236)
82. ¿Qué opinas sobre la preocupación excesiva de Harpagón por el dinero? (pág. 253)
83. En tu opinión, ¿qué es más importante el amor o del dinero? (pág. 253)
84. ¿Consideras correcto que un padre dispute con su hijo el amor de una doncella?, ¿por qué? (pág. 253).

1.4. CUARTO GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Consideras que el tema del texto es de interés social, económico, o ambos? ¿Por qué? (pág. 15).
2. ¿Creen que es importante respetar sus horas regulares de sueño? ¿Por qué? (pág. 15)
3. ¿Consideran que la información presentada es precisa? Den sus razones. (pág. 15)
4. ¿Dedicarían 50 años de su vida a una investigación? ¿Por qué? (pág. 15)
5. Reúnete con dos compañeros y opinen acerca de la relación que encuentran entre la cosmovisión andina y el relato leído. (pág. 31)
6. ¿Crees que los primogénitos tienen los mismos derechos que antaño? ¿Cómo se manifiesta el duelo en la actualidad? Explica. (pág. 31).
7. ¿Qué opinan del deseo de los antiguos peruanos por preservar el cadáver de sus seres queridos? (pág. 41)
8. ¿Les parece interesante el tema expuesto por el autor? Den sus razones. (pág. 41)
9. ¿Consideran que el lenguaje empleado es adecuado para el tipo de texto y propósito? ¿Por qué? (pág. 41)
10. 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? Fundamenten. (pág. 47)
11. ¿Te parece que el lenguaje empleado en el texto “Los fundamentos de la acción moral” es apropiado para una monografía? ¿Por qué? (pág. 47).
12. ¿Qué opinas de las “cualidades” que debe adquirir la persona para ser rica según el poema? ¿Crees que en realidad son cualidades o más bien defectos? (pág. 58)
13. ¿Qué opinas de las ideas expresadas en el segundo poema? ¿Crees que se mantienen en la actualidad? ¿Por qué? (pág. 59)
14. La negativa de Pachacútec provoca la rebeldía de Ollanta y origina una guerra civil. ¿Crees que la actitud de Ollanta es justificada? ¿Tenía otra alternativa? ¿Podría acusársele de traición? Sustenta. (pág. 61)
15. ¿Qué opinas acerca del mensaje del poema “oda II”? ¿Tienes el mismo concepto de libertad que Melgar? (pág. 65).
16. ¿Qué costumbres actuales de tu comunidad te parecen criticables? ¿Por qué? (pág. 67).
17. ¿Consideras que el diálogo entre las culturas es una exigencia de nuestro tiempo? ¿Por qué? (pág. 73).
18. ¿Crees que el lenguaje utilizado es apropiado para presentar el contenido del texto? Fundamenta tu respuesta (pág. 73).
19. ¿Cómo es el lenguaje utilizado en los textos? ¿Por qué piensan que son indispensables las fórmulas de cortesía en este tipo de documentos? (pág. 79)
20. ¿Consideran que la visita solicitada en el oficio contribuirá en la formación escolar de los estudiantes? ¿De qué manera? (pág. 79)
21. ¿Consideras que la publicidad televisiva es determinante en el comportamiento de los televidentes? Explica (pág. 85).
22. ¿Qué opinas del comportamiento de los personajes principales de esta tradición: Francisco de Carbajal y el oidor? Sustenta. (pág. 91).
23. ¿Consideras que los hijos son culpables de los errores de los padres? ¿Crees que, en ocasiones, la sociedad predispone esta forma de pensar? (pág. 95).
24. ¿Consideras importante los motivos por los que fueron redactados la solicitud y el oficio? Explica. (pág. 101)

25. ¿Por qué crees que es importante emplear el lenguaje formal en la solicitud y el empleo? (pág. 101)
26. ¿Qué opinas de la propuesta literaria de los escritores románicos y realistas? (pág. 101).
27. La autora opina que las personas tienen el derecho a valorar las tradiciones desde su propio punto de vista. ¿Qué piensas al respecto? Fundamenta. (pág. 107)
28. El texto presentado es publicado en un diario de circulación nacional. ¿Consideras que el lenguaje empleado podrá ser comprendido por un lector promedio? ¿Por qué? (pág. 107)
29. ¿Consideras que el texto emplea un lenguaje adecuado al destinatario? ¿A qué se debe? (pág. 113)
30. ¿Crees que hacen falta imágenes para entender el texto presentado? ¿Por qué? (pág. 113).
31. ¿Qué opinas de las imágenes sensoriales utilizadas por el autor en estos poemas? (pág. 119).
32. ¿Cuál es la visión del poeta acerca de la realidad social y política que lo rodea? ¿Crees que esa visión se asemeja o se diferencia de la actual? (pág. 121)
33. El cuento narra una costumbre popular: la pelea de gallos. Esta, al igual que la corrida de toros, es muy cuestionada por los defensores de los derechos de los animales. ¿Qué opinas sobre estas costumbres? ¿Deberían prohibirse o no? Fundamenta. (pág. 125).
34. ¿Consideras que José Martí fue una persona creativa? ¿Por qué? (pág. 133).
35. ¿Qué diferencias existen entre el lenguaje utilizado en los textos A y B? ¿Qué relación habrá entre esto y el propósito de cada uno de los textos? (pág. 133).
36. ¿Qué les ha parecido lo más interesante del texto de Serna? ¿Por qué? (pág. 139)
37. ¿Qué opinan de su punto de vista? ¿La comunicación a través de internet es siempre vacía o superflua? Den sus razones. (pág. 139)
38. ¿Creen que es eficaz el recurso de contar historias que utiliza el autor? Justifiquen su respuesta. (pág. 139)
39. ¿Están de acuerdo con la valoración que el autor realiza sobre la manera en que nos comunicamos en la actualidad? ¿Por qué? (pág. 139)
40. Seleccionen dos ideas expuestas en el texto, ¿cuáles son sus puntos de vista respecto de ellas? (pág. 139)
41. ¿Están de acuerdo con las ideas presentadas en el texto? ¿Por qué? (pág. 145)
42. ¿Qué lugar ocupan los medios de comunicación en sus vidas? ¿A cuál de ellos acceden con más facilidad? (pág. 145)
43. ¿Cuáles son sus programas favoritos? ¿Qué valores transmiten? (pág. 145).
44. ¿Cuál de los poemas analizados ha llamado más tu atención por su contenido y lenguaje? ¿Por qué? (pág. 151).
45. ¿Qué importancia tiene el contenido del poema “alturas de Machu Picchu”? Den sus razones. (pág. 153).
46. En grupos, intercambien opiniones sobre la crítica que realiza la novela a la aplicación de las leyes en nuestro país (pág. 157)
47. ¿Crees que la situación del indígena ha cambiado? ¿En qué aspectos? ¿Cómo podría mejorar? Explica (pág. 157)
48. Yawar Fiesta fue publicada en 1941, por tanto, los hechos narrados corresponden a la primera mitad del siglo XX. Después de tantos años, ¿crees que las condiciones de vida del hombre andino han cambiado? Justifica tu respuesta. (pág. 159)
49. ¿Con qué propósito crees que el autor no presenta los hechos en orden cronológico? ¿Qué efecto buscará producir en el lector? (pág. 161).
50. ¿Estás de acuerdo con la conclusión a la que llega el autor? ¿Qué opinas del lenguaje que emplea? ¿Ayuda a cumplir el propósito? Fundamenta tus respuestas. (pág. 167)

51. ¿Creen que un acta garantiza que se respeten los acuerdos tomados en una sesión? (pág. 173)
52. ¿Les parece que los textos leídos han sido fáciles de comprender? ¿Por qué? (pág. 173)
53. ¿Por qué crees que los personajes actúan de forma tan osada? ¿Consideras que un sistema disciplinario estricto puede llevarlos a actuar de ese modo? Fundamenta. (pág. 185)
54. ¿Crees que el uso de hipérbolos contribuye a crear un ambiente mágico e irreal? Justifica con ejemplos. (pág. 187)
55. ¿Qué te parece la respuesta de Queca a Roberto y a los demás muchachos? (pág. 189)
56. ¿Alguna vez has presenciado actos de discriminación (racismo, clasismo, etc.)? ¿Qué podemos hacer para combatir esa actitud? (pág. 189).
57. ¿Qué opinas sobre la forma como Bryce enfoca los temas duros o difíciles? Sustenta tu punto de vista. (pág. 191)
58. ¿Por qué el autor afirma que todas las novelas rehacen la realidad mejorándola o empeorándola? ¿En qué sentido crees que podrían mejorarla y en qué sentido empeorarla? (pág. 193)
59. ¿Consideras que el ensayo explica con acierto la insatisfacción de la pregunta inicial planteada por autor? ¿Por qué? (pág. 193)
60. ¿Cómo evalúas los argumentos del autor? ¿Estás de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué? (pág. 193)
61. ¿Consideras que el contenido del acta y el memorando es claro? ¿Por qué? (pág. 199)
62. ¿Crees que el lenguaje preciso y objetivo empleado en el texto garantiza el cumplimiento del propósito comunicativo? Fundamenta. (pág. 199)
63. ¿Crees que las redes sociales, los blogs, etc. contribuyen a difundir la cultura? Da ejemplos que justifiquen tu opinión. (pág. 205)
64. En grupos, investiguen y opinen acerca de los elementos gráficos presentes en los blogs. (pág. 205)
65. ¿Qué piensan sobre las formas de comunicación en Internet? (pág. 211)
66. Si tuvieran que elegir un adjetivo para calificar el texto, ¿cuál escogerían? ¿Por qué? (pág. 231).
67. ¿Cuál consideran que es la más útil? ¿Por qué? (pág. 211)
68. ¿Qué opinas de la visión que tiene Castel sobre la vida y los seres humanos? Comenta. (pág. 217)
69. ¿Qué opinas de la decisión de Eulalia de “acompañar” a su hermana en el encierro? ¿Y la de Patricia? ¿Tenían otra opción? ¿Por qué están contentas al final? (pág. 217)
70. ¿Piensas que la visión que tiene consuelo y Eva de la realidad es ingenua o fantasiosa? ¿Por qué? ¿Cómo ves tú la realidad? ¿Crees que existe una dimensión mágica? Fundamenta. (pág. 219)
71. ¿Qué semejanzas existen entre el lenguaje empleado en el post y en el texto “Encuentro con Alina”? ¿Crees que el empleo de este tipo de lenguaje tiene relación con el propósito de cada texto? ¿Por qué? (pág. 225)
72. ¿Consideras que Alonso Cueto es un escritor representativo de la literatura peruana? ¿Por qué? (pág. 225)
73. Si tuvieras que elegir un adjetivo para calificar el texto, ¿cuál escogerían? ¿Por qué? (pág. 231)
74. Se dice que un buen artículo debe atrapar al lector. ¿Piensan que este texto alcanza su objetivo? ¿De qué elementos se ha valido el autor para lograrlo? (pág. 231)
75. ¿Consideran que el artículo difunde suficiente información sobre los lugares de interés turístico de estas dos regiones? Fundamenta. (pág. 231)

76. ¿Por qué creen que existe interés en producir y leer revistas especializadas? ¿Sobre qué temas les interesaría leer? (pág. 231)
77. Comenta con un compañero qué valor crees que tienen los fascículos y las revistas para el desarrollo y la difusión del conocimiento. (pág. 237)
78. ¿Estás de acuerdo con que el poeta integre ríos y seres humanos? Opina (pág. 240)
79. ¿Qué registro te parece más expresivo: el coloquial o el formal? ¿El lenguaje cotidiano merece presencia en el poema? Justifica. (pág. 241)
80. ¿Qué opinas del mensaje que da “Strip tease? (pág. 242)
81. Describe el estilo de vida en el poema “Todas piensan”. ¿Estás a favor o en contra? ¿Por qué? (pág. 243).
82. ¿Consideras que los conflictos que presenta esta obra siguen vigentes? (pág. 247).
83. ¿Estás de acuerdo con lo que propone Romualdo? ¿Por qué? (pág. 253)
84. ¿Qué opinas del lenguaje empleado en el texto de la columna ubicada al lado izquierdo? ¿Se relaciona con su propósito? ¿Por qué? (pág. 253)

1.5. QUINTO GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Piensan que el tema del texto es de interés? Justifiquen sus respuestas. (pág. 15)
2. ¿La información ha sido presentada de manera organizada? ¿Qué cambios sugerirían? (pág. 15)
3. Seleccionen dos ideas expuestas en el texto, ¿coinciden con el punto de vista del autor con respecto a ellas? Fundamenten. (pág. 15)
4. ¿El lenguaje empleado permite entender el texto? (pág. 15)
5. Además de consultar el glosario, ¿qué estrategias sugieren aplicar para entenderlo mejor? (pág. 15)
6. ¿Qué utilidad tienen los recursos multimedia y la internet en sus vidas? (pág. 21)
7. ¿Creen que la multimedia seguirá siendo útil en el futuro? ¿Por qué? (pág. 21)
8. ¿Qué opinan acerca de que estas embarcaciones se sigan utilizando en la actualidad? (pág. 41)
9. ¿Piensan que es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora? Expliquen (pág. 41)
10. ¿Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos? ¿Por qué? (pág. 41)
11. ¿Qué opinan de las imágenes y de los textos utilizados? ¿Cuáles les parecen más eficaces? (pág. 41)
12. ¿Consideran importante la información del texto leído? Expliquen sus razones (pág. 47).
13. Como estudiantes, ¿qué actitudes deben adoptar ante las TIC para beneficiarse de sus aportes? (pág. 47)
14. ¿Creen que la combinación de grabaciones en audio y video de contenidos educativos favorece un mejor aprendizaje? ¿Por qué? (pág. 47)
15. ¿Es Aquiles un héroe? ¿Y Héctor? ¿Por qué es importante la figura del héroe en la literatura legendaria de un pueblo? (pág. 53)
16. ¿Crees que en la actualidad existe sanción para los actos de desmesura? ¿Cómo son sancionados? ¿Qué consecuencias tiene? (pág. 57)
17. ¿Qué habría ocurrido si Eneas se hubiera quedado con Dido? ¿Cómo se habría cumplido el destino? (pág. 59)
18. ¿Qué piensas sobre la idea del destino? ¿Es un concepto válido en la actualidad? Reflexiona (pág. 59)

19. ¿Han leído alguna obra de Jorge Luis Borges? Si la respuesta es afirmativa, citen el título y comenten sus impresiones. (pág. 73)
20. ¿Cómo creen que influyeron los artículos de Borges en las lectoras de la revista El Hogar? (pág. 73)
21. ¿Qué importancia creen que tiene este tipo de textos en revistas? (pág. 73)
22. ¿Qué recursos piensan que deben presentar un ensayo literario para atraer la atención de lectores no especializados en la literatura? (pág. 73)
23. ¿Qué opinan de la influencia del Internet en la sociedad? (pág. 79)
24. ¿Cómo la integración de video y audio en Internet puede favorecer la educación? Da ejemplos. (pág. 79)
25. ¿Crees que los relatos de combates o batallas se hacen con abundantes descripciones? ¿Es un recurso para demostrar el heroísmo del Cid? Explica. (pág. 85)
26. ¿Cómo se manifiesta el heroísmo o el honor en la actualidad? ¿En qué valores o virtudes se fundamenta? Menciona un caso para ilustrarlo. (pág. 85)
27. En la Edad Media los textos se interpretaban racionalmente y como representación metafórica (alegórica). ¿*La Divina Comedia* permite esas dos interpretaciones? Reflexiona y escribe un comentario. (pág. 90)
28. El ciego enseña a Lázaro a ser un buen servidor. ¿Qué método emplea? ¿Estás de acuerdo con su sistema de enseñanza? Justifica. (pág. 91)
29. La venganza de Hamlet por la muerte de su padre lleva a la muerte de toda la familia. ¿Consideras que la venganza es una forma de hacer justicia? ¿Por qué la venganza no contribuye a una cultura de paz? (pág. 93).
30. ¿Qué opinan de la intervención de Keesh en el consejo? (pág. 107)
31. ¿Keesh afrontó una situación adversa con determinación. ¿Alguna vez experimentaron una situación parecida a la de Keesh? Si su respuesta es afirmativa, cuenten como lo resolvieron. (pág. 107)
32. Por sus cualidades Keesh se convertirá en el líder de su tribu. ¿Qué cualidades debe tener un líder? Den sus razones. (pág. 107)
33. ¿Consideran que el lenguaje empleado en el memorial es apropiado para su propósito comunicativo? Fundamenten. (pág. 107)
34. ¿Creen que es una ventaja que existan mensajes audiovisuales en Internet? Fundamenten. (pág. 113)
35. ¿Qué posibilidades brinda este tipo de textos para la transmisión de información y el conocimiento? (pág. 113)
36. ¿Los mensajes audiovisuales exigen menos esfuerzo de lectura? Fundamenten. (pág. 113)
37. Opina sobre el manejo del lenguaje utilizado por Cervantes. (pág. 119)
38. ¿Consideras que la rebelión del pueblo de Fuente Ovejuna es justificable? ¿Por qué? (pág. 121)
39. ¿Qué argumentos tiene el pueblo para actuar así? (pág. 121)
40. ¿Te parece justo que Segismundo sea engañado? ¿Es válido que el rey encierre a su hijo para que no se cumpla el augurio que anuncia que será destronado? (pág. 123)
41. Opina sobre el contenido y el lenguaje del fragmento leído. Contrasta la información considerada con otras fuentes. (pág. 123)
42. ¿Consideran que el informe científico leído es fácil de comprender? ¿Por qué? (pág. 137)
43. ¿Por qué este tipo de textos es importante dentro de un ámbito especializado o académico? (pág. 137)
44. ¿En qué publicaciones podría encontrar este tipo de textos? ¿De qué manera estas favorecen la divulgación del conocimiento científico? (pág. 137)

45. ¿Será indispensable presentar un resumen o sumilla en este tipo de informes? ¿Por qué? (pág. 137)
46. ¿De qué manera los hipervínculos cambian la forma de leer textos? (pág. 143)
47. Si las obras del Neoclasicismo tienen un fin didáctico, ¿qué lección pretendía dar el autor a los espectadores con esta? ¿Estás de acuerdo con la intención? ¿Por qué? (pág. 149)
48. En algunas culturas aún existen los matrimonios concertados. ¿Cuál es tu opinión al respecto? Fundamenta. (pág. 151)
49. ¿Los argumentos de Wether te han convencido de su decisión? ¿Por qué? ¿Qué opinas de su actitud? ¿Qué harías en una situación similar? (pág. 155).
50. Opina en forma oral sobre el contenido y la forma de Rimas de Bécquer. (pág. 157).
51. ¿De qué forma el receptor de la hoja de vida puede comprobar la veracidad de la información expuesta en el documento? (pág. 171)
52. Si tú fueras encargado de contratar personal, ¿contrataría a Federico Silva para el puesto de supervisor de una empresa agroindustrial? Fundamenta. (pág. 171)
53. ¿Crees que la especificación del nivel de conocimiento del idioma inglés es necesaria? Explica. (pág. 171)
54. ¿Qué tan grande puede ser el poder del audio o video registrado inconscientemente? (pág. 177)
55. ¿Creen que estos mensajes pueden manipular a las personas? (pág. 177)
56. Comenta oralmente la siguiente expresión: “El dinero lo da todo, incluso hijas”. ¿Crees que esta expresión se puede aplicar al contexto actual? Argumenta (pág. 183).
57. Según el fragmento leído, ¿crees que Raskólnikov era un superhombre? (pág. 185).
58. ¿Piensa que existe ese tipo de seres en la sociedad actual? ¿Por qué lo crees así? (pág. 185).
59. En opinión de Teodoro Golfín, la ignorancia es “la miseria mayor”, incluso más que la pobreza material. ¿Coincides con esta opinión? Fundamenta tu punto de vista ante tus compañeros (pág. 187).
60. ¿Crees que una persona puede establecer una conexión tan fuerte con un animal que sirva de inspiración para crear una obra artística? Opina (pág. 193).
61. ¿Cuál de los poemas te gusta más? ¿Por qué? ¿Crees que el tema y el tipo de lenguaje influyen en tu elección? ¿Por qué? (pág.195)
62. Se dice que un buen programa debe “atrapar al oyente. ¿Consideras que este programa alcanza su objetivo? ¿De qué elementos se ha valido para lograrlo? ¿Cuáles agregarían? (pág. 209)
63. ¿Qué otro tema podría ser tratado en este programa? (pág. 209)
64. ¿Consideran que el lenguaje empleado por el señor Lozano es comprensible para el público oyente? ¿Por qué? (pág. 209)
65. ¿Por qué es importante realizar programas radiales del tipo presentado? (pág. 209)
66. ¿Qué temas les interesaría escuchar en la radio? (pág. 209)
67. ¿Cómo pueden beneficiar la radio a personas que viven alejadas de zonas pobladas? (pág. 215).
68. ¿Creen que la radio ha desaparecido debido al auge de nuevas tecnologías (celular, internet, etc.)? (pág. 215).
69. ¿Qué opinas sobre simbolizar la existencia absurda del hombre con un hecho fantástico (conversión en un insecto) que hace el autor? Explica. (pág. 221).
70. Según algunos críticos, *El viejo y el mar* muestra la perseverancia de un hombre. ¿Piensas que este tema está presente en el fragmento? Fundamenta. (pág. 223).

71. ¿Crees, como Eliot, que las guerras acabarán con la humanidad? ¿Existen otras causas? ¿Qué hacer para contrarrestarlas? (pág. 225).
72. ¿Qué opinan de las ideas del primer y segundo párrafo? ¿Es imprescindible el apoyo de la familia para el éxito de un escritor? (pág. 239)
73. ¿Vargas Llosa consideraba fácil escribir historias? ¿Qué nos dice esto sobre su vocación? ¿Qué creen que se debe hacer para lograr un propósito? Fundamenten (pág. 239)
74. En el sexto párrafo del texto, Vargas Llosa menciona algunas características del Perú ¿Están de acuerdo con esa descripción? Fundamenten su respuesta. (pág. 239)
75. ¿Qué les ha parecido más interesante del discurso de Vargas Llosa? Justifiquen. (pág. 239)
76. ¿Qué géneros cinematográficos son sus preferidos? ¿Por qué? (pág. 245).
77. ¿Cuáles creen que son los géneros cinematográficos más visto en la actualidad? Fundamenten. (pág. 245).
78. ¿Conoces personas que tengan la misma actitud y mentalidad que doña Rosa o la madre de Victoria? ¿Crees que es negativa esa forma de ser? ¿Por qué? (pág. 251)
79. Comenta el contenido y la forma del fragmento. Sustenta tus ideas con las características de lenguaje, de estructura, etc. que hayas reconocido. (pág. 253).
80. Las obras de Grass muestran usualmente la lucha de un hombre por mantener su individualidad. ¿Consideras que aquí se refleja esa visión? Fundamenta. (pág. 255).
81. ¿Los problemas que surgen en la vida justifican adoptar un comportamiento que los evite? Explica (pág. 255).
82. ¿Piensas que Keserû es un cobarde por no tomar las riendas de su vida? ¿Por qué crees que ocurre esto? (pág. 257)
83. Cuando te has enfrentado a situaciones difíciles, ¿fue indispensable para ti seguir siempre una guía? ¿Por qué? Sustenta tu posición. (pág. 257)
84. ¿Crees que es correcta la visión que contrapone civilización a barbarie? Explica (pág. 259)
85. Comenten en clase la posición de Beckett ante la vida y el destino del hombre. ¿Es la esperanza lo único que sostiene al ser humano? ¿Por qué?

2. MÓDULOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2.1. MÓDULO 1

1. A tu parecer, ¿en qué situación del relato se aprecia mejor la unión de esta familia? ¿Por qué? (pág. 10)
2. ¿Estás de acuerdo con la forma en que el Queshque ayudó a la zorra? ¿Por qué? (pág. 16)
3. ¿Qué te parece la forma en que la zorra ganó la carrera? Argumenta tu opinión. (pág. 16)
4. La receta médica tiene dos zonas bien diferenciadas, ¿por qué? ¿Qué otro formato podría tener? (pág. 22)
5. ¿Consideras que el texto leído brinda información suficiente para que el paciente pueda usar los medicamentos de manera correcta y curarse? ¿Por qué opinas así? (pág. 22)
6. ¿De qué nos habla específicamente el texto? ¿Te parece adecuado el título? ¿Puedes darle uno nuevo que precise mejor el tema? (pág. 28)
7. ¿Qué sugieres para evitar que la caza furtiva e indiscriminada acabe con los osos de anteojos? (pág. 28)
8. Si comparas los dos afiches presentados, ¿cuál mensaje crees que llega mejor al público en general? ¿Por qué? (pág. 34)

9. ¿Por qué crees que muchas mujeres no denuncian los maltratos y la violencia que sufren? ¿Qué sugerencia(s) puedes hacer al respecto? (pág. 34)
10. ¿Tiene razón el cantero al gritarles a los asnos que eran flojos? ¿Por qué? (pág. 40)
11. ¿Cómo crees que el cantero debe tratar a los asnos para lograr que trabajen mejor? ¿Qué recomendaciones le harías? (pág. 40)
12. ¿Crees que comparar a las personas resulta positivo o negativo? ¿Por qué? (pág. 40)
13. ¿Cuál es una actividad importante en tu barrio o pueblo? ¿Qué hace y cómo se siente tu familia al respecto? Explica. (pág. 46)
14. ¿Crees que es importante que las familias, como grupo, participen en las fiestas o actividades tradicionales que se realizan en los pueblos? ¿Por qué? (pág. 46)
15. ¿Crees que este texto fomenta el interés por conocer nuestras tradiciones y patrimonio cultural y natural? ¿Por qué? (pág. 52)
16. ¿Qué detalles considerarías necesario agregar si el alcalde del distrito o provincia te pusiera cargo de difundir la información sobre esta semana turística en Huánuco? ¿Por qué? (pág. 52)
17. ¿Crees que se consume mucho o poco camote en nuestro país? ¿Por qué? (pág. 58)
18. ¿Consideras que el camote mejora la salud de quienes se alimentan de él? Fundamenta tu respuesta. (pág. 58)
19. Identifica y menciona algunas acciones que se realizan en tu localidad y que contribuyen al calentamiento global. ¿Qué medidas sugieres adoptar? (pág. 64)
20. ¿De qué manera desde nuestra institución educativa, podemos contribuir a que la gente conozca y reflexione sobre el tema del calentamiento global? (pág. 64)
21. ¿Te parece valioso que los niños y adolescentes vayan con sus padres a ver un partido de fútbol al estadio? ¿Por qué? (pág. 70)
22. ¿Qué opinas del papel que juegan los hinchas en los partidos de fútbol? ¿Es importante su presencia? ¿Por qué? ¿Qué crees que debería estarles permitido y qué no? (pág. 70)
23. ¿Qué piensas sobre la creencia de nuestros antepasados, expresada en relatos como el que acabas de leer? (pág. 76)
24. ¿Es importante que todo peruano conozca los mitos de nuestros antepasados? ¿Por qué? (pág. 76)
25. En este caso, ¿consideras que es necesario seguir las instrucciones sobre los ingredientes al pie de la letra? ¿Por qué? (pág. 82)
26. ¿Qué consecuencias traería modificar las instrucciones sobre ingredientes? ¿Qué pasaría si modificáramos las instrucciones sobre preparación? Ejemplifica algunas posibilidades. (pág. 82)
27. ¿Es importante para nuestra gastronomía que se establezcan textos instructivos claros y oficiales respecto de las comidas típicas que se preparan en el Perú? ¿Por qué? (pág. 82)
28. Habrás notado que muchos apellidos han experimentado cambios en su forma. ¿Crees que conservar el apellido en su versión original es importante? ¿Por qué? (pág. 88)
29. ¿Qué opinas de la variada herencia ancestral entre los peruanos? ¿Ha sido positiva o negativa esta influencia? (pág. 88)
30. ¿Te parece correcto que algunos niños trabajen con basura? ¿Por qué? (pág. 94)
31. ¿Qué opinas del trabajo de “reciclador”? ¿Es útil o importante para la sociedad? ¿Bajo qué condiciones debe hacerse este trabajo? Fundamenta tus respuestas. (pág. 94)
32. ¿Consideras razonable que todo peruano se esfuerce por conocer los ritmos musicales de nuestro país? ¿Por qué? Explica brevemente tu respuesta. (pág. 100)

33. Si no hubieran aparecido los medios masivos de comunicación, ¿en qué situación se encontraría la práctica musical?, ¿habría desaparecido quizá? Fundamenta tu opinión. (pág. 100)
34. Recuerda cómo debe ser el ecosistema en el que crece la caoba, ¿qué crees que pasaría si, de pronto, la Selva peruana se convirtiera en un extenso terreno seco? ¿De qué depende que eso no ocurra? ¿Qué podemos hacer los peruanos? (pág. 106)
35. ¿Crees que las experiencias que la protagonista ha vivido ejercieron una influencia positiva en su persona? ¿Por qué afirmas esto? ¿Ocurre siempre así? (pág. 112)
36. Si los personajes de esta historia no hubieran vivido las experiencias narradas, ¿habrían desarrollado esta fortaleza y perseverancia a la que se alude en el texto? Contrasta con alguna experiencia similar que conozcas de cerca. (pág. 112)
37. ¿Qué simboliza el combatiente muerto? Si suponemos por un momento que este representa a “los ideales” que han “muerto” en la batalla, ¿hubieras tú adoptado una actitud similar a la de “todos los hombres de la tierra”? ¿Valdría la pena? ¿Por qué? (pág. 118)
38. A tu parecer, ¿era necesario que “todos los hombres de la tierra” rodearan al combatiente muerto para que volviera a la vida? ¿Por qué? (pág. 118)
39. ¿Crees que todas las personas están preparadas para actuar correctamente en caso de emergencia? ¿Qué plantearías hacer en tu colegio, en relación con este tema? (pág. 124)
40. ¿Qué opinas del servicio que realizan los bomberos y paramédicos? ¿Consideras importante que la comunidad conozca su labor? ¿De qué manera se podía apoyar su trabajo? (pág. 124)
41. ¿Qué opinas respecto del uso de plaguicidas en la agricultura? ¿Es necesario emplearlas o coincides en que podría evitarse su uso? Explica tu postura. (pág. 130)
42. ¿Qué conexión hay entre megadiversidad y transgénicos? ¿Son los transgénicos positivos o negativos para el desarrollo de la agricultura en el Perú? Fundamenta. (pág. 130)
43. ¿Te parece correcto que, por estar enojado, el lobo le haya dicho a la niña que se iba a comer? ¿Por qué? (pág. 136)
44. ¿Qué nos enseña este cuento? ¿Para llegar a esa enseñanza, basta entender la historia literalmente? ¿Por qué? (pág. 136)
45. ¿Consideras razonable que se utilicen células madre sin importar de qué donante se hayan obtenido? ¿Por qué? (pág. 142)
46. Frente a la escasez o ausencia de donantes, ¿qué alternativas se pueden proponer en este caso de trasplante? (pág. 142)
47. ¿Qué piensas de la posición expresada por el jefe Noah Sealth? ¿Entiendes por qué no le resulta fácil vender sus tierras? (pág. 148)
48. ¿Con qué factores crees que pueden estar relacionadas las diferentes visiones que se observan respecto de la relación entre hombre y naturaleza? (pág. 148)

2.2. MÓDULO 2

1. ¿Por qué crees que en el texto se prefiere la expresión “niño con capacidades diferentes” a “niño discapacitado”? Justifica tu respuesta. (pág. 10)
2. ¿El caos de Julio Cesar te deja algún tipo de enseñanza que puedas aplicar a tu vida cotidiana? (pág. 10)
3. ¿Cómo evalúas la exposición de las ideas en el texto: ordenada, desordenada? ¿Por qué? (pág. 16)

4. ¿Consideras que el uso de ejemplos en una exposición ayuda a comprender mejor? (pág. 16)
5. Cuando Juan Diego Flórez aceptó la Orden del Sol, lo hizo en nombre de los jóvenes que luchan por hacer realidad sus sueños. ¿Qué significado crees que Flórez quiso dar a esta expresión? ¿Te parece adecuada?, ¿por qué? (pág. 22)
6. ¿Crees que esta leyenda sobre la enemistad entre Chaparrí y Yanahuanca te brinda algún tipo de enseñanza? ¿Cuál sería esta? (pág. 28)
7. ¿Qué opinas acerca de la afirmación final del relato? ¿Crees que esta historia es un símbolo de la lucha entre el bien y el mal? ¿Por qué? (pág. 28)
8. El cuento “Repartición de premios” nos presenta una historia de amor infantil, ¿opinas que es posible que a la edad de los personajes pueda surgir verdaderamente el amor? ¿Por qué? (pág. 34)
9. ¿Qué tan importante crees que puede ser el amor para una persona? (pág. 34)
10. ¿Consideras que la actitud de la sociedad peruana es adecuada para eliminar el trabajo infantil? Justifica tu opinión. (pág. 40)
11. ¿Qué acciones concretas se podrían realizar en favor de los niños y adolescentes que trabajan y son explotados? Menciona algunas. (pág. 40)
12. ¿Consideras importante que el Estado y la ciudadanía en general atiendan a los niños en sus necesidades vitales? ¿Por qué? (pág. 46)
13. ¿Cómo crees que pueden solucionarse los problemas que padecen actualmente los niños? (pág. 46)
14. Califica la actitud de Taquea al recoger a la avecita entumecida y justifica tu respuesta. (pág. 52)
15. De haber visto fuego en el horizonte, ¿te hubieras acercado al lugar? ¿Por qué? (pág. 52)
16. Si el picaflor no les hubiera llevado el fuego a los jíbaros, ¿cómo podrían haberlo obtenido? (pág. 52)
17. ¿Qué hubiera pasado si los inmigrantes alemanes no decidían venir al Perú? (pág. 58)
18. ¿Crees que la llegada de prusianos y tirolese fue beneficiosa para Pozuzo? ¿Por qué? (pág. 58)
19. A tu parecer, ¿qué aportes principales realizaron los inmigrantes alemanes en Pozuzo? (pág. 58)
20. ¿Por qué crees que los colonos alemanes siguieron conservando sus tradiciones culturales y no se mezclaron culturalmente? Justifica tu respuesta. (pág. 58).
21. ¿Cómo calificaría el lenguaje de Abraham Valdelomar? ¿Crees que existe un tipo de lenguaje exclusivo de los textos literarios? Justifica tu postura a favor o en contra, desde una perspectiva crítica de la definición de “lenguaje literario” (pág. 64)
22. ¿Qué opinas sobre las propiedades y el valor nutricional de la chirimoya? (pág. 70)
23. ¿Qué te parece la decisión de muchos agricultores andinos de insertarse en el mercado mundial mediante la exportación de la chirimoya? Justifica tu punto de vista. (pág. 70).
24. ¿Te parece que Kuélap es un destino turístico peruano digno de resaltarse? ¿Es un buen destino turístico para el turismo externo o interno? ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta. (pág. 76)
25. Antes de esta lectura, ¿habías oído hablar de Kúelap? ¿Qué sugieres hacer para darle una adecuada promoción turística? (pág. 76)
26. ¿Por qué es importante desarrollar nuestra capacidad de inventiva? (pág. 82)
27. ¿Qué función crees que cumple la literatura de ciencia ficción en la sociedad? (pág. 82)
28. ¿Por qué no castiga el ministro de Magia, Cornelius Fudge, el comportamiento inadecuado de Harry? ¿Qué valores prioriza? ¿Te parece correcto? Justifica tu respuesta. (pág. 88)

29. ¿Vale la pena leer una reseña cinematográfica antes de ver una película? Fundamenta tu respuesta. (pág. 88)
30. ¿Te gustó la historia? ¿Por qué? (pág. 94)
31. ¿Qué opinas acerca de la teoría del doctor Mannering sobre la muerte? (pág. 94)
32. Respecto del afiche 1. Los argumentos empleados para persuadir a la gente de que consume el producto, ¿están en relación con el producto mismo? ¿Consideras que todo lo que se plantea en los afiches publicitarios es verdadero? (pág. 100)
33. Respecto al afiche 2, ¿crees que los colores y el lenguaje empleado en el afiche llamarán la atención del público? ¿Qué cambios podrías sugerirle? Justifica tu respuesta. (pág. 100).
34. ¿Consideras que este cartel cumple una función educativa? ¿Crees que los carteles educativos deben propiciar siempre un cambio en la actitud de los receptores? Justifica tu opinión. (pág. 100).
35. ¿Qué opinas sobre la actitud del pastor con respecto a la forma de llevarse a la princesa? (pág. 112)
36. ¿Cómo evalúas el lenguaje empleado en la narración: sencillo o difícil? ¿Por qué? (pág. 112)
37. ¿Cuál es la intención del autor al contar la historia del pastor y la hija del sol? (pág. 112)
38. ¿Qué opinas sobre el entusiasmo que dejaron las Olimpiadas de Beijing 2008 en los jóvenes chinos? (pág. 118)
39. ¿Por qué crees que son importantes las noticias? (pág. 118)
40. ¿Qué parte del texto te agradó más? ¿Por qué? (pág. 118)
41. ¿Qué opinas acerca de la esclavitud a la que estaban sometidos los antiguos puquinas? ¿Crees que en el mundo actual aún se dan prácticas similares? (pág. 124)
42. ¿Qué acciones deberían emprender las autoridades y la comunidad para preservar las tradiciones culturales de nuestros pueblos oriundos? (pág. 124)
43. En el texto se lee que los uros “se mantuvieron firmes e inquebrantables preservando la norma de vida de sus antepasados”. Comenta: ¿te parece favorable esa actitud? ¿Qué beneficios obtuvieron? ¿Qué hubiera pasado si iniciaban un proceso de apertura cultural frente a los misioneros? (pág. 124)
44. ¿Crees que vale la pena conservar las lenguas nativas en el Perú? ¿Por qué? (pág. 130)
45. ¿Piensas que en nuestra sociedad se les da importancia a las lenguas nativas? ¿Cuál consideras que debería ser la actitud de los peruanos al respecto? Fundamenta tu respuesta. (pág. 130)
46. ¿Crees como el rui señor que el amor no se puede comprar? (pág. 136)
47. Juzga la actitud final del joven estudiante cuando decide retornar a sus libros de filosofía. (pág. 136)
48. ¿Qué diría el rui señor moribundo al estudiante? Agrega un párrafo al final de la historia. Procura mantener el estilo del autor. (pág. 136).
49. ¿Nuestra sociedad es racista o no? Fundamenta. (pág. 142)
50. ¿Te parece que se justifica el racismo? ¿Por qué? (pág. 142)
51. ¿Crees que el nuevo sistema de comunicación que toma como base el de las abejas será efectivo? ¿Por qué? (pág. 148)
52. ¿Crees que los animales tienen mucho que enseñarnos? ¿En qué casos, por ejemplo? (pág. 148)
53. ¿Es posible vivir cada día con éxito? ¿Cómo podría hacerse esto? ¿Te parece importante hacerlo? (pág. 154)

54. ¿A quiénes se refiere la autora cuando afirma que “hay personas que plantean toda su vida como estrategia de ataque”? ¿Qué pasa cuando logran una victoria? ¿Quedan satisfechos? ¿Por qué? Desarrolla un ejemplo tomado de tu experiencia. (pág. 154).
55. ¿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? (pág. 160)
56. ¿Qué podemos hacer los peruanos para contribuir a que el *boom* gastronómico mantenga una línea ascendente? (pág. 160)
57. A partir de lo leído, ¿dirías que hasta 1998 en el Perú ha habido una actitud responsable en materia de conservación ambiental? ¿Qué puedes sugerir al respecto? (pág. 166)
58. ¿Qué opinas de esta estrategia de venta? ¿Crees que los lectores perciban claramente el propósito de los anunciantes? Sustenta tu apreciación. (pág. 172)
59. ¿Tienes alguna sugerencia para fomentar el cuidado de la higiene bucal en tu escuela, sin publicitar una marca específica de pasta dental? (pág. 172)

2.3. MÓDULO 3

1. “Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta”. ¿Por qué se puede afirmar que esta frase es clave para entender el cuento? (pág. 10)
2. ¿Crees que la venganza del coronel era justificada? (pág. 10)
3. ¿Qué te pareció el cuento? Fundamenta tu respuesta al menos con dos razones. (pág. 10)
4. ¿Crees que es importante conocer la historia de los inventos? ¿Por qué? (pág. 16)
5. ¿Cuál de las dos recetas te parece más original, es decir, con menos influencia occidental? ¿Por qué? (pág. 22)
6. ¿Por qué crees que son necesarias las recetas? Da tres razones. (pág. 22)
7. ¿A qué crees que se deba que en la actualidad la comida peruana esté siendo más promocionada y valorada en el Perú y el extranjero? (pág. 22)
8. A partir de lo leído, ¿qué importancia crees que tienen los padres en la valoración que los jóvenes hacen de sí mismos? (pág. 28)
9. ¿Crees que es indispensable ser delgado o delgada para tener éxito en la vida? ¿Por qué? (pág. 28)
10. ¿Qué te pareció el lenguaje empleado en el poema? ¿Te facilitó la lectura? ¿Qué otra función dirías que cumplió en este texto? (pág. 34)
11. Como habrás notado, el poema está compuesto de versos libres, es decir, que no tienen una medida fija ni tampoco rima. ¿Qué rasgo dirías que aporta al ritmo del poema esta condición? (pág. 34)
 - a. Agilidad
 - b. Alegría
 - c. Naturalidad
 - d. Dramatismo
12. ¿Por qué crees que es importante el agua en nuestro planeta? (pág. 40)
13. ¿Qué efectos de la escasez del agua conoces o has podido observar? (pág. 40)
14. ¿Qué opinas sobre la exportación del “agua virtual”? ¿De qué manera se podría beneficiar nuestro país con ella? (pág. 40)
15. ¿Qué opinas de las acciones que realizó el protagonista una vez que se sintió a salvo de las violentas olas que lo azotaban? ¿Qué hubieras hecho en su lugar? (pág. 46)

16. ¿Estás de acuerdo con proteger la vida de las ballenas? ¿Por qué? (pág. 52)
17. ¿Será posible que el ser humano pueda coexistir pacíficamente con las ballenas? Fundamenta tu respuesta. (pág. 52)
18. Predice y explica, ¿qué pasará si las ballenas llegaran a extinguirse? (pág. 52)
19. Menciona una razón ética o moral por la cual no se deban cazar ballenas. (pág. 52).
20. ¿Qué cualidades crees que debemos desarrollar para alcanzar un éxito como el de Carlos Noriega? (pág. 58)
21. ¿Crees que es necesario salir al extranjero para poder alcanzar el éxito? Fundamenta tu respuesta. (pág. 58)
22. ¿Qué te parecieron los mensajes que intentan transmitir los carteles presentados? (pág. 64)
23. ¿Qué opinas de la diagramación de los carteles? ¿Crees que uno es más efectivo que el otro? ¿Por qué? (pág. 64)
24. Rescribe los eslóganes de los carteles pensando en un público diferente. (pág. 64)
25. ¿Cuál crees que es la intención del autor al incluir su relato con el diálogo entre el dueño de la carpintería y el alcalde? (pág. 70)
26. ¿Te parece que el amor puede llevar a extremos como los que se describen en la historieta? (pág. 76)
27. ¿Qué opinas de la reacción de don Gaspar por la muestra de Ana? (pág. 76)
28. ¿Te pareció adecuada la combinación de textos y gráficos en esta infografía? ¿Por qué? (pág. 82)
29. ¿Cuál consideras que es la principal función de la infografía? (pág. 82)
30. ¿Qué aprendiste acerca de las culturas peruanas gracias a esta infografía? (pág. 82)
31. ¿Qué te pareció el texto leído? ¿Te gustó? ¿Por qué? (pág. 88)
32. ¿Crees que es importante que cada persona tenga su biblioteca? Fundamenta tu respuesta. (pág. 88).
33. ¿Crees que contar con un Colegio Médico garantiza la práctica médica? ¿Por qué? (pág. 94)
34. ¿Cuál es tu opinión sobre el debate entre la medicina tradicional y la alternativa? (pág. 94)
35. ¿Qué factor crees que debe tomarse en cuenta para optar por uno u otro tratamiento médico? (pág. 94)
36. ¿Te parece honesto que se comercialice productos importados deficientes o nocivos en los países más pobres? Justifica por qué. (pág. 100)
37. ¿Cuál crees que debería ser la solución para que los países del tercer mundo dejen de importar basura? (pág. 100)
38. En la lectura, el autor formula estas preguntas, ¿dónde están los zapateros arreglando las medias zuelas de las Nike? ¿Alguien ha visto algún colchonero *somniers* por casa? ¿Quién arregla los cuchillos eléctricos: el afilador o el electricista? ¿Cuál es su intención? ¿A qué cambios se refiere? (pág. 106)
39. Comenta la siguiente cita: “es que vengo de un tiempo en el que las cosas se compraban para toda la vida. ¡Es más, se compraban para la vida de los que querían después!”. (pág. 106)
40. ¿Por qué crees que el autor relaciona la acción de desechar objetos con la de desechar valores? (pág. 106)
41. La lectura nos permite acercarnos a la realidad para conocerla y transformarla. ¿Qué aprendiste de la sociedad actual, a partir de la lectura del texto de Eduardo Galeano? (pág. 106)
42. ¿Qué crees que harán los padres de los niños cuando descubran el desastre que ocasionaron? (pág. 112)

43. ¿Por qué crees que los padres de Toto y Joel les regalaron el bote y el equipo de buzo a sus hijos a pesar de que no tenían dónde navegar? (pág. 112)
44. ¿Qué te pareció el cuento? Da dos razones para justificar su apreciación sobre él. (pág. 112).
45. ¿Qué crees que significa la expresión “un invierno sin Navidad”? Fundamenta tu respuesta. (pág. 118)
46. A partir de lo leído, ¿te parece que el autor ha logrado demostrar que la película *El león, la bruja y el ropero* es una producción impresionante por fuera y profunda por dentro? Fundamenta tu apreciación. (pág. 118)
47. ¿Qué ventajas y desventajas crees que tiene el oficio de buscador de petróleo? (pág. 124)
48. ¿Crees que es importante el oficio de buscador de petróleo? ¿Por qué? (pág. 124)
49. ¿Qué opinas acerca de los contrastes que existen entre las sociedades ricas y las más pobres del mundo? Justifica tu respuesta. (pág. 130)
50. ¿De qué manera se pueden contrarrestar los problemas de la obesidad y del hambre en el mundo? Menciona tres posibles soluciones. (pág. 130)
51. ¿Cómo evalúas la presentación de la información en el texto? ¿Te parece un texto eficiente? (pág. 136)
52. ¿Por qué crees que es importante informarse sobre temas como el presentado en esa lectura? (pág. 136)
53. ¿Qué rasgos crees que poseen los hermanos Cori y que todo deportista que desee alcanzar el éxito debería imitar? (pág. 142)
54. ¿Qué razones le darías a una empresa privada que invierta en deportes menos difundidos como el ajedrez? Brinda por lo menos dos. (pág. 142)
55. ¿Cuál dirías que es la función del recuadro que aparece al final del texto? (pág. 142)
56. ¿Estás de acuerdo con el autor cuando afirma que la inmigración es buena para el país de destino? Da dos razones a favor o en contra. (pág. 148)
57. ¿Estás a favor de que las personas se vayan del país de cualquier forma para mejorar su nivel de vida? ¿Por qué? (pág. 148)
58. ¿Te parece bien que los gobiernos dejen de lado sus políticas de represión al inmigrante? Da dos razones. (pág. 148)
59. ¿Estás de acuerdo con el autor cuando afirma que “El inmigrante es siempre un factor de progreso”? ¿Por qué? (pág. 148)
60. ¿Por qué es importante que el Perú tenga mayores volúmenes de exportación de sus productos? (pág. 154)
61. ¿Qué se debería hacer para lograr un mayor desarrollo de nuestras exportaciones? (pág. 154)
62. ¿Las imágenes de la infografía te ayudaron a comprender mejor la información? Justifica tu respuesta. (pág. 160)
63. ¿Qué ventajas o desventajas tiene una infografía sobre un texto lineal? (pág. 160)
64. Señala qué intenciones puede inferirse de la iniciativa de galardonar a los bomberos peruanos, promovida por el diario *El Comercio*. Sustenta tu respuesta. (pág. 166)
65. Al finalizar la lectura te recordamos cuales son las características del reportaje, ¿cuál de ellas crees que está presente en “homenaje a los hombres de rojo”? Justifica tu respuesta. (pág. 166).
66. ¿Cuál es tu opinión sobre el proyecto de abrir una escuela pública de cocineros y mozos? (pág. 172)
67. ¿Te gustó la entrevista? ¿Por qué? (pág. 172)

68. Considerando que las preguntas de una entrevista deben extraer la información importante del entrevistado, ¿qué opinas de las preguntas que formuló el entrevistador en este caso? (pág. 172)
69. ¿Sobre qué otros temas crees que hubiera sido interesante preguntarle a Gastón Acurio? Argumenta por qué dicho asunto hubiera sido relevante. (pág. 172)

2.4. MÓDULO 4

1. A partir de lo leído en el texto, ¿crees que se puede afirmar que los años de la infancia son decisivos para la formación de una persona? ¿Por qué? (pág. 10)
2. ¿Crees que la protagonista adquiere o encarna algún valor al final de la obra? ¿Cuál sería? Justifica tu respuesta. (pág. 15)
3. La frustración se produce ante la imposibilidad de alcanzar un objeto deseado, ¿te parece adecuada la manera en que finalmente la protagonista enfrenta ese sentimiento? (pág. 15)
4. ¿Qué opinas acerca de la frase “Conoce el Perú primero”? ¿Crees que guarda relación con el texto leído? (pág. 20)
5. Sopa de letras. Encuentra las palabras o frases que hacen referencia a las actitudes que ayudan a afirmar nuestra identidad nacional. Anótalas en las líneas de al lado. (pág. 20).
6. Completa el esquema... (se presenta un cuadro para completar) (pág. 25)
7. ¿Qué opinas acerca de las muestras solidarias de Colombia, Francia y la comunidad internacional respecto de la situación de Ingrid Betancourt y los otros secuestrados? (pág. 25)
8. ¿Cómo se puede establecer un diálogo para solucionar el problema de los rehenes? (pág. 25)
9. ¿Consideras que el testimonio de Ingrid Betancourt te deja algunas lecciones de vida? Mencionalas. (pág. 25).
10. ¿Cómo calificarías la personalidad de Matías? ¿Por qué? (pág. 30)
11. ¿Te parece que este cuento tiene una estructura sencilla? Justifica tu respuesta. (pág. 30)
12. ¿En qué situaciones te has sentido frustrado? ¿Cuál te parece que es la mejor manera de enfrentar la frustración? (pág. 30)
13. ¿Piensas que la poesía es una forma de comprender también los sufrimientos de las demás personas? ¿Por qué? (pág. 34)
14. Interpreta los versos: “El final de la historia lo dirán las estrellas/ y las hojas que cubran mi sueño sepultado”. (pág. 34)
15. ¿Qué sentimientos expresa la voz poética de Puerto Supe en el segundo poema? ¿A qué crees que se debe? ¿Te parece que los lugares de donde uno proviene nos producen esos sentimientos encontrados? (pág. 34)
16. ¿Dónde dirías que se encuentran tus raíces? ¿Por qué? Escribe un verso para expresarlo. (pág. 34)
17. ¿Crees que la poesía es un medio también para comprenderte? ¿Por qué? (pág. 34)
18. ¿Qué reflexiones te deja el mensaje del manga respecto a la condición de orfandad que enfrentan los niños? (pág. 40)
19. ¿Qué roles juegan la familia y los amigos en la superación de la adversidad? (pág. 40)
20. Juzga y sustenta tu opinión. ¿Las canciones leídas logran los efectos deseados en el lector? (pág. 44)
21. Valora. ¿Crees que Gian Marco usa adecuadamente los recursos expresivos del género lírico en la composición de sus canciones? (pág. 44)

22. ¿Crees que las drogas y el alcohol están presentes en las polladas? Explica. (pág. 49)
23. ¿Crees que la modalidad de las polladas ha pasado de ser una actividad colectiva a una actividad privada? Explica. (pág. 49).
24. ¿Qué opinas de la labor que está realizando Magaly Solier para reivindicar la música y a la mujer andina? Fundamenta. (pág. 53)
25. ¿Crees que los medios de comunicación en nuestro país promueven abiertamente la reivindicación de nuestras culturas? Da un ejemplo y fundamenta tu respuesta. (pág. 53)
26. En el texto, se presentan diversas posiciones sobre la forma en que debe abordarse el problema de las pandillas. ¿Con cuál de las posiciones estás de acuerdo? Fundamenta. (pág. 58)
27. ¿Qué otras soluciones crees que se pueden plantear para este problema social? Fundamenta. (pág. 58)
28. ¿Qué valores, fundamentalmente, crees que nos hace falta practicar a todos los sectores comprometidos con el cuidado del medio ambiente? (pág. 63)
29. ¿Te parece que el *bulling* está muy extendido en nuestro medio? ¿Por qué? (pág. 68)
30. ¿Cuál es la razón, a tu parecer, más importante para que se produzca el *bulling*? Justifica tu respuesta. (pág. 68).
31. ¿Crees que el problema del calentamiento global debe ser una de las prioridades de los gobiernos? ¿Por qué? (pág. 72)
32. ¿Qué opinas sobre las campañas que, como señal de lucha por el cuidado del medio ambiente, motivan a que las personas apaguen la luz y desconecten todo artefacto eléctrico durante determinadas horas? ¿Por qué? (pág. 72).
33. ¿Consideras necesario que los maestros y estudiantes usen Internet en la escuela? ¿Qué beneficios aportaría? (pág. 76)
34. ¿Qué impacto ha causado Internet en los últimos cuarenta años? ¿Consideras que ha mejorado la calidad de vida de las personas? (pág. 76).
35. ¿Qué opinas del programa de las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA)? (pág. 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? (pág. 81)
37. Reflexiona. ¿Qué te parece la preparación que asume Kina en su desempeño boxístico? (pág. 86)
38. ¿Estás de acuerdo con Kina respecto a que el boxeo no se opone a la femeneidad? Sustenta tus apreciaciones. (pág. 86)
39. ¿Qué opinas acerca de los sentimientos que Kina profesa por su padre, el “Chino” Malpartida? (pág. 86)
40. ¿Estás de acuerdo con que se haya incorporado al calendario cristiano la celebración del carnaval en un periodo previo a la Cuaresma? Fundamenta tu opinión. (pág. 91)
41. Reflexiona. ¿Qué opinas del entusiasmo e interés del pueblo cajamarquino por preservar sus costumbres y tradiciones? (pág. 91)
42. ¿Qué opinas del trabajo colectivo que implica realizar esta gran festividad? (pág. 91)
43. ¿Crees que es importante usar estrategias para estudiar? ¿Por qué? (pág. 95)
44. ¿Qué otros aspectos son necesarios tener en cuenta para obtener buenos resultados en los estudios? (pág. 95)
45. ¿Qué entiendes tú por “un buen estudiante”? (pág. 95).

2.5. MÓDULO 5

1. ¿Qué opinas de la actitud del patrón con el pongo? (pág. 10)
2. ¿Qué opinas del final del sueño del pongo? Sustenta tu respuesta. (pág. 10)
3. ¿Crees que hay personas como el pongo en la actualidad? Fundamenta tu respuesta. (pág. 10)
4. ¿Por qué se puede clasificar este cuento como fantástico? (pág. 15)
5. ¿Qué rasgos del estilo del autor se pueden deducir del cuento leído? (pág. 15)
6. Opina. ¿Te parece divertida la obra? ¿Por qué? (pág. 19)
7. Critica. ¿Crees que una obra teatral debe ser muy compleja para ser interesante? Explica tu opinión. (pág. 19)
8. Juzga. ¿Crees que la obra tiene por finalidad solo divertir o hay otros aspectos más profundos en ella? ¿Cuáles serían estos? (pág. 19)
9. ¿Por qué se considera un milagro el hecho de que un perro, un gato y un ratón coman juntos? Sustenta tu opinión. (pág. 23)
10. ¿Qué milagros conoces tú de este santo o de otros? Explica por qué se deben considerar milagros. (pág. 23)
11. Reflexiona. ¿Se puede establecer una verdadera amistad entre personas de condiciones sociales distintas? Justifica tu respuesta. (pág. 28)
12. Critica. ¿Qué actitudes del narrador y de los personajes te parecieron dignas de censura o crítica? (pág. 28)
13. Juzga. ¿Te parece relevante un género como las memorias? ¿Qué trascendencia tendría conocer determinados pasajes de la vida de alguien como Bryce? (pág. 28)
14. ¿Por qué crees que al alférez le gustaba tanto la lluvia? Sustenta tu opinión. (pág. 32)
15. ¿Qué opinas del interés de los gobernantes de aquel entonces por mejorar el sistema de transporte urbano masivo en Lima? Sustenta tu opinión. (pág. 32)
16. Reflexiona. ¿Consideras que la situación caótica del transporte urbano de Lima y de las otras ciudades del interior del país se debe solo a las repentinas migraciones o a la explosión demográfica? (pág. 32)
17. ¿Qué opinas acerca de los avances tecnológicos que se dieron en el transporte como consecuencia del uso adecuado de la energía eléctrica? Fundamenta tu respuesta. (pág. 32)
18. ¿Qué reflexiones te deja el artículo académico leído? Sustenta tu opinión. (pág. 40)
19. Opina y sustenta tus puntos de vista. ¿Concuerdas con el autor en que la ludopatía es un problema real que, lamentablemente, pasa desapercibido? (pág. 40)
20. ¿Por qué crees que son relevantes las investigaciones acerca del proceso de aprendizaje de las especies? (pág. 45)
21. ¿Estás de acuerdo con que se considere a la danza de las tijeras como Patrimonio Cultural de la Nación? Sustenta tu opinión. (pág. 50)
22. ¿Consideras que la situación de violencia en el país de los años ochenta y noventa impidió la difusión de la danza de las tijeras y otros bailes del folclor peruano? Justifica tu respuesta. (pág. 50)
23. Explica. ¿De qué manera la modernidad y los intereses comerciales y turísticos afectan la preservación de la tradicional danza de las tijeras y otras expresiones culturales de nuestro país? (pág. 50)
24. Juzga. ¿Consideras válido el uso y significado que le da “Licuna” a los quipus? (pág. 54)
25. Opina. ¿Por qué crees que sería importante conservar tradiciones como el uso de quipus? (pág. 54)

26. ¿Qué opinas sobre el interés de algunos organismos por difundir la belleza e importancia del río Amazonas y de la región en general? Sustenta tu opinión. (pág. 59)
27. Reflexiona. ¿Consideras que en la región amazónica las poblaciones, comunidades y reservas ahí existentes son valoradas en toda su amplitud? (pág. 59)
28. Reflexiona. ¿Cuál ha sido la importancia de la papa en el mundo? (pág. 63)
29. Critica. ¿En nuestra sociedad se valora la papa en toda su dimensión? ¿Por qué? (pág. 63)
30. Opina. ¿Qué se debería hacer para aumentar el consumo de papa en la población? (pág. 63)
31. ¿Consideras que es necesario que se eleve el porcentaje de personas que practican algún tipo de deporte? Sustenta tu opinión. (pág. 68)
32. Reflexiona. ¿Hasta qué punto crees que es válido dedicar horas de esfuerzo físico y seguir una dieta rigurosa con el fin de alcanzar el peso ideal? (pág. 68)
33. Opina. ¿Qué te parece la labor que cumple el colegio Fe y Alegría? (pág. 73)
34. Evalúa. ¿La educación técnica debería ofertarse en todos los colegios del Perú? (pág. 73)
35. Critica. ¿Crees que la labor de Fe y Alegría debería recibir más apoyo público y privado? ¿Por qué? (pág. 73)
36. ¿Por qué es importante conocer sobre los alimentos que se consumen? Sustenta tu opinión. (pág. 78)
37. ¿Consideras que el poderío naval de Chile fue superior al peruano? ¿Piensas que este fue un factor determinante para la derrota del Huáscar y la Unión? (pág. 83)
38. ¿Crees que se pudo evitar el enfrentamiento entre chilenos y peruanos? ¿Por qué? (pág. 83)
39. ¿Consideras que el descubrimiento de Ardi es importante para la humanidad? ¿Por qué? (pág. 87)
40. ¿Por qué crees que son las universidades las principales promotoras de estudios e investigaciones de esta naturaleza? (pág. 83)
41. Opina. ¿Qué tan importante es la prevención en el ámbito de la salud? (pág. 91)
42. Critica. ¿Qué tan vulnerable es nuestra población ante las epidemias? ¿Por qué será así? (pág. 91)
43. ¿Cuál crees que es el principal beneficio que ofrece la aplicación de estas tecnologías en la escuela? (pág. 96)
44. ¿Consideras necesario que todas las escuelas del Perú desarrollen proyectos como el descrito? Fundamenta tu respuesta. (pág. 96)
45. ¿Qué crees que hace falta para que la robótica ingrese finalmente en las escuelas peruanas? (pág. 96)

2.6. MÓDULO 6

1. ¿Si en el Perú se hiciera una encuesta sobre la lectura, ¿qué datos podrían obtenerse? (pág. 11)
2. Aplica el modelo de la encuesta española a gente adulta de tu entorno (diez personas como mínimo) para precisar el contacto que tiene con la literatura. Comparte tus hallazgos con tus compañeros y reflexiona sobre ellos. (pág. 11)
3. ¿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. (pág. 11)
4. ¿Qué podrías decirle a una persona que sostuviera que la literatura solo vale para el entretenimiento? (pág.11).

5. ¿Crees que la palabra quechua *taki* deba incorporarse a la lengua castellana? Justifica tu respuesta. (pág. 22)
6. Si los pobladores del Tahuantinsuyo hubiesen desconocido el fenómeno religioso, ¿el *taki* hubiese desaparecido? ¿Por qué? (pág. 22)
7. ¿Por qué crees que pervive la música andina? ¿Le das valor a este hecho? Dialoga con tus compañeros y justifica tu respuesta. (pág. 22)
8. ¿Ves o escuchas programas sobre canto y música andina? ¿Crees que las danzas andinas necesitan más difusión? Dialoga con tus compañeros y justifica tu respuesta. (pág. 22)
9. ¿En qué sentido danzar puede ayudar a tener mejores cosechas? (pág. 22)
10. ¿Crees que la música expresa el sentimiento de un pueblo? ¿Por qué? (pág. 22)
11. Si se hallara que una persona común y corriente fue capaz de hacer algo extraordinario, ¿las ideas del autor seguirían en pie? ¿Por qué? (pág. 32)
12. Con ayuda del mapa de la actividad 11, redacta una síntesis del texto. Luego, dialoga con tus compañeros y, con la ayuda del profesor, imagina cómo se podría refutar la tesis central del autor. Finalmente, escribe la posible refutación. (pág. 32)
13. ¿Crees que para hacer un descubrimiento científico importante se necesita ser un genio? Dialoga con tus compañeros y redacta una respuesta. (pág.32)
14. ¿Qué es lo que más te impresiona de las habilidades de Sherlock Holmes? Dialoga con tus compañeros para cotejar tus impresiones con las de ellos. (pág.42)
15. Con tus propias palabras distingue entre observación y deducción en un cuadro comparativo. Pon un ejemplo de la vida real. (pág.42).
16. ¿Qué te sugiere la siguiente viñeta? (pág. 50)
17. ¿Piensas que el Perú se caracteriza por tener una cultura de la excusa? ¿Por qué? (pág. 50)
18. En un breve ensayo, desarrolla una crítica a la “cultura de la excusa”. Presenta, por lo menos, dos argumentos para sustentar tu crítica. (pág. 50)
19. Diseña, en parejas, un afiche donde expreses tu crítica hacia un caso específico de “cultura de la excusa”, tomado de tu comunidad. (pág. 50)
20. ¿Estás de acuerdo con la autora en que Caral es crucial para potenciar la autoestima de los peruanos? Sustenta tu punto de vista. (pág. 60)
21. ¿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. (pág. 60).
22. A partir de las ideas del texto, ¿cómo explicarías el hecho de que a los niños les guste jugar con los perros? Si tienes un perro como mascota, cuenta una anécdota sobre tu perro. (pág. 68)
23. ¿Qué hubiera pasado en la historia si el hombre primitivo no hubiera necesitado practicar la caza? (pág. 68)
24. ¿Por qué los perros suelen ser fieles y tratan de acompañar siempre a su amo, incluso hasta la tumba? (pág. 68)
25. ¿Por qué es importante saber cuidar a los perros? Piensa en algún ejemplo real sobre la relación entre un ser humano y su mascota. (pág. 68)
26. ¿Qué podríamos hacer para revertir el problema del calentamiento global? (pág. 77)
27. ¿Qué medida en la política de transporte podría ayudar a reducir los efectos del cambio climático? (pág. 77)
28. Dialoga con tus compañeros sobre el contenido del texto y, por grupos, elaboren afiches para promover una mayor conciencia ecológica. Cada grupo deberá centrarse en un problema, por ejemplo, el cuidado del agua, el manejo de los residuos, etc. (pág. 77)
29. ¿Cuál podría ser nuestro aporte a la defensa del ambiente como nación en vías de desarrollo? (pág. 77)

30. ¿Cuál es tu opinión sobre el título del texto? ¿Es el amor una adicción? (pág. 85)
31. ¿Qué diferenciaría el amor duradero de la mera costumbre? Brinda un comentario personal. (pág. 85)
32. ¿Todo el amor se reduce a actividad neuroquímica del cerebro? Reflexiona y redacta un comentario personal. (pág. 85).
33. ¿Cuál es tu comentario sobre la posición de Sócrates de no hacer algo vergonzoso para evitar la muerte? (pág. 93)
34. Sócrates es una persona de 70 años y está próximo a la muerte. En caso de haber estado en esa situación a los veinte años, ¿hubiese cambiado su posición sobre evitar sufrir la pena de muerte? (pág. 93)
35. Imagina que eres acusado de haber cometido una falta grave. ¿Cómo harías tu propia defensa? Primero, elabora un mapa de tu argumentación y, luego, redáctala. (pág. 93)
36. Un amigo es acusado de un delito que no cometió, pero le resultaría muy difícil defenderse, pues las circunstancias están en su contra. El fiscal le dice que, si acepta ser culpable, se le aplicará una pena benigna; pero si no admite su culpa, se pedirá la pena más severa. ¿Qué le recomendarías a tu amigo: defender su verdad como Sócrates, aunque quizás esto sea infructuoso y, finalmente, contraproducente; o admitir haber cometido el delito para recibir una sanción más leve? Justifica tu respuesta. (pág. 93).
37. Recrea otro final para la historia. (pág. 100)
38. ¿La libertad es un valor tan alto como lo sugiere Asterión? (pág. 100)
39. Si Asterión se hubiese sentido plenamente a gusto con su vida en soledad, ¿qué otro desenlace podría haber tenido la historia? (pág. 100).
40. Si la intención fuese un requisito indispensable para hablar de auténtica comunicación, ¿a qué conclusión se podría llegar? (pág. 108)
41. Explica el título del texto: “intercambios melosos e interesados”. (pág. 108)
42. ¿En qué consiste el aspecto controversial señalado en el texto? ¿Cuál sería tu posición al respecto? (pág. 108)
43. Si alguien propusiera implantar la cooperación como norma en la sociedad, ¿estarías de acuerdo? Esta actividad debe desarrollarse en grupos. Cada grupo dialogará y, luego, redactará un pequeño ensayo argumentativo con su postura. (pág. 108).
44. ¿Sería aconsejable descartar todo criterio de corrección de la lengua? ¿Por qué? (pág. 125)
45. ¿Crees que el habla de Lima es superior al habla de provincias? ¿Por qué? (pág. 125)
46. Con un organigrama describe la variación regional de una palabra, por ejemplo, niño. (pág. 125)
47. Reflexiona sobre las implicancias de perder la memoria y elabora un comentario personal. (pág. 125)
48. Si estuvieras en el caso de Henry M., ¿qué decisión tomarías y por qué? (pág. 125)
49. ¿Cuál sería tu actitud frente a un paciente con el problema que aqueja a Henry M.? (pág. 125).
50. Explica a un compañero las emociones que el poema ha provocado en ti. (pág. 132)
51. Si alguien leyera el poema sin considerar los significados connotativos, ¿habría hecho una lectura correcta? Sustenta tu posición. (pág. 132)
52. Comenta el contenido metafórico de la frase “Hoy, que la noche tiene una trágica duda”. ¿Qué elementos destacarías en ella? (pág. 132)
53. En el decimoquinto verso aparece el término “llorar”. Si se cambiara por “gemir” ¿Qué efecto se produciría en el poema? (pág. 132)
54. Explica la importancia de reconocer las limitaciones propias a la hora de hacer ejercicios. (pág. 141)

55. Reflexiona con tus compañeros sobre los datos de la lectura y elaboren afiches para promover la actividad física. (pág. 141)
56. Según tu criterio, ¿cuáles son los aspectos positivos de la racionalidad y de las emociones humanas? ¿En qué situaciones la racionalidad o la emoción pueden ser contraproducentes en el ser humano? (pág. 150)
57. ¿Crees que es bueno ser equilibrado en la vida con respecto a las emociones y a la racionalidad? Sustenta tu respuesta. (pág. 150)
58. En un cuadro comparativo, presenta por lo menos dos casos en los que predomine la racionalidad y otros dos donde prevalezca la emotividad. (pág. 150).
59. ¿Por qué la enseñanza de las matemáticas resulta más divertida al insertarla en el relato de una historia? (pág. 158)
60. Dialoga con tus compañeros e imaginen una situación parecida en la que se obtenga ganancia de dinero por hacer una petición inteligente. Redacten una historia breve. (pág. 158)
61. Medita sobre la utilidad del cálculo aritmético en la vida cotidiana y presenta situaciones ilustrativas al respecto. (pág. 158)

3. LIBROS DE TEXTO DE LA EDITORIAL SANTILLANA

3.1. PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

1. Si Maruf se hubiera presentado como un hombre pobre ante los mercaderes, ¿habría tenido el mismo reconocimiento? ¿Por qué? (pág. 13)
2. ¿Consideran correcto que Maruf mintiera? ¿Qué consecuencias le trajo este comportamiento? (pág. 13)
3. ¿Qué características tenía Maruf como gobernante? ¿Las consideras importantes? ¿Por qué? (pág. 13)
4. ¿Qué opinas sobre la actitud de la princesa? (pág. 13)
5. ¿Qué le habrían dicho a Bat para animarlo? Expliquen. (pág. 21)
6. ¿Están de acuerdo con Nassan cuando dice: “Tienes salud y juventud. Tú eres, en ti mismo, el mayor tesoro”? ¿Por qué? (pág. 21)
7. ¿Les gustaría contar a alguien esta historia? ¿A quién? (pág. 21)
8. ¿Cómo convertirían este cuento popular realista en uno maravilloso? (pág. 21)
9. ¿Les parece creíble la historia? ¿Por qué? (pág. 35)
10. ¿Cuáles son sus impresiones sobre el texto “La casa abandonada”? (pág. 43)
11. ¿Qué opinión les merecen las descripciones consideradas en el relato? ¿Creen que sin ellas les habría resultado difícil de imaginar la tenebrosa casa? ¿Por qué? (pág. 43)
12. ¿Qué opinan de la actitud de los muchachos? (pág. 43)
13. ¿Por qué es un relato fantástico? ¿Qué le harían para convertirlo en “realista”? (pág. 43)
14. Cuando ven una película de terror, ¿Qué elementos visuales y auditivos crean esa atmósfera terrorífica? (pág. 43)
15. ¿Cómo ve el narrador a su padre? ¿Por qué es importante mantener una buena relación padre-hijo? (pág. 51)
16. ¿Qué opinan de las descripciones presentes en el relato? ¿Qué cambios les harían? (pág. 51)
17. ¿Conocen los lugares mencionados en el texto? Descríbanlos objetivamente. (pág. 51)
18. ¿Qué piensan acerca del turismo en nuestro país? Si tuvieran la oportunidad de elegir un lugar el Perú para conocer, ¿cuál elegirían? ¿Por qué? (pág. 51).

19. ¿Qué mensaje transmite cada uno de los textos leídos? ¿Qué opinan sobre estos mensajes? (pág. 62)
20. ¿Qué les parece la forma en que es presentado cada texto? Fundamenten. (pág. 62).
21. ¿Qué piensan de la relación que existe entre los personajes? (pág. 65)
22. ¿Ustedes hubieran realizado el recorrido descrito en el texto? ¿Por qué? (pág. 65)
23. ¿Qué opinan de las descripciones del lugar que hace el narrador? (pág. 65)
24. ¿Cómo se relaciona el texto con la imagen que lo acompaña? (pág. 65)
25. ¿Cómo aplicarían a su vida la frase “Tú eres agua y tiene la suerte de ser múltiple para tus obras de bien”? (pág. 73)
26. ¿En qué circunstancias disfrutaron de los beneficios del agua? ¿Cuándo es perjudicial este recurso natural? (pág. 73)
27. ¿Conocen Churín? ¿Qué es lo que les parece más atractivo del lugar? (pág. 73)
28. ¿Les parece importante recoger las leyendas de una zona, región o país? ¿Por qué? (pág. 73).
29. ¿Qué fue lo que más les gustó de esta leyenda? (pág. 81)
30. ¿Cómo califican la actitud del Sol a lo largo de la historia? (pág. 81)
31. ¿Qué opinan del lenguaje utilizado? (pág. 81)
32. ¿De qué manera la imagen presentada ayuda a comprender mejor del texto? (pág. 81)
33. ¿Qué otros personajes, además del protagonista, aparecen en el relato? (pág. 92)
34. ¿Qué relación tiene cada personaje con el protagonista? (pág. 92)
35. ¿Están de acuerdo con la actitud del curaca? ¿Por qué? (pág. 95)
36. ¿Qué actitud pone en evidencia Cúnyag cuando se adelanta al ataque del Amaru? ¿Creen que es una virtud o un desatino? ¿Cómo habrían actuado ustedes? (pág. 95)
37. ¿Por qué creen que muchas leyendas tratan de explicar el origen de elementos de la naturaleza relacionándolos con situaciones amorosas? (pág. 95)
38. ¿Les gustó el final abierto de la historia? ¿Por qué? (pág. 103)
39. ¿Qué opinan de la misión de Hanan? (pág. 103)
40. ¿Consideran que actualmente existen seres que actúan como los malux? ¿Como los HSDP? y ¿como los Hanan? Fundamenten. (pág. 103)
41. ¿Qué opinan de las historietas? ¿Qué es lo que más les llama la atención de ellas? (pág. 103)
42. ¿En qué medios de nuestro país se publican habitualmente? Mencionen algunos personajes representativos. (pág. 103)
43. ¿Qué opinan sobre el tema abordado por Juan Acevedo? (pág. 111)
44. ¿Qué problema social abordarían ustedes mediante una tira cómica? ¿Por qué? (pág. 111)
45. ¿Les parece importante entretener mediante este tipo de textos? ¿Por qué? (pág. 111)
46. ¿Qué situaciones graciosas representarían en una tira cómica? (pág. 111)
47. Si tuvieras que ambientar el lugar para la representación de Ifigenia en el mercado, te parece que los dos primeros párrafos te dan suficiente información para hacerlo. ¿Qué le agregarías? Explica. (pág. 133)
48. ¿Qué opinan de cada uno de los personajes? Justifiquen su respuesta. (pág. 133)
49. ¿Les parece que la manera de hablar de cada personaje describe su forma de ser? Expliquen con citas del texto. (pág. 133)
50. ¿Creen que la historia presentada puede suceder en la actualidad? Comenten. (pág. 133)
51. ¿Qué piensan de los medios de comunicación en ese tiempo? (pág. 133)
52. ¿Cuál es el mensaje que extraen del texto? (pág. 141)
53. ¿Creen que los videojuegos podrían llegar a manipular sus vidas? ¿Por qué? (pág. 141)

54. ¿Qué momento de la historia se ilustra en la imagen? ¿Qué otro momento podría haberse representado? (pág. 141)
55. ¿Qué piensan de la situación que deben enfrentar Romeo y Julieta por el odio entre sus familias? (pág. 155)
56. ¿Qué actitud debemos asumir cuando nos encontramos frente a una situación problemática o difícil? (pág. 155)
57. ¿Qué diferencias encuentran entre las obras de teatro presentadas en la unidad, teniendo en cuenta el contenido y la forma? (pág. 155)
58. ¿Por qué es importante la participación de la comunidad en la educación? (pág. 163)
59. ¿Qué características del lenguaje les ayudó a comprender el texto con facilidad? (pág. 163)
60. ¿Se ha utilizado un registro formal o informal? ¿Por qué? (pág. 163)
61. ¿Qué importancia tiene el uso de diferente tipografía en la noticia? (pág. 163)
62. ¿Piensan que el hecho que presenta la noticia interesa a niños, adolescentes y adultos? Justifiquen su respuesta. (pág. 163)
63. Reproduce el siguiente gráfico. Luego, califica las noticias leídas coloreando el puntaje que a tu parecer le corresponde a cada criterio (gráfico). (pág. 171)
64. Las noticias deben transmitir los hechos con objetividad. ¿Consideran que este requerimiento se cumple en las que han leído? ¿Por qué? (pág. 171)
65. ¿Qué opinión les merece las noticias que transmiten los medios de prensa en la actualidad? (pág. 171)
66. ¿Qué les parece la actitud del padre hacia su hijo en los dos textos leídos? Justifiquen. (pág. 182)
67. ¿Les parece que la noticia trata de un hecho importante y novedoso? ¿Por qué? (pág. 185)
68. ¿En qué se parece y en qué se diferencia esta noticia de la primera de la unidad? (pág. 185)
69. ¿Qué opinión les merece las citas textuales incluidas en la noticia? (pág. 185)
70. ¿De qué manera se podría fortalecer el desarrollo tecnológico en nuestro país? (pág. 185)
71. ¿Cómo son las descripciones que aparecen en el texto: objetivas o literarias? ¿Por qué? (pág. 193)
72. ¿Qué opinan del deseo de los antiguos peruanos por preservar el cadáver de sus seres queridos? (pág. 193)
73. ¿Por qué ha sido importante poner en circulación una moneda con representaciones Chachapoyas? (pág. 193)
74. ¿Están de acuerdo con lo que se expresa en el párrafo de cierre? Fundamenten. (pág. 201)
75. ¿Qué recursos empleados en el texto les ayudó a comprender mejor? (pág. 201)
76. ¿De qué manera promocionarían la mazamorra morada ante un grupo de turistas? (pág. 201)
77. ¿Qué opinan acerca de la industrialización de productos como la mazamorra? (pág. 201)
78. La mazamorra es fruto de la fusión de varias culturas: la andina, la española y la árabe. ¿Creen que estas fusiones son positivas en todos los ámbitos? ¿Por qué? (pág. 201)
79. Si pudieran dialogar con la autora del texto, ¿qué preguntas o comentarios le harían? (pág. 201).
80. ¿Qué opinan del lenguaje empleado? (pág. 215)
81. ¿Toman precauciones en sus casas y su colegio para evitar las picaduras de la araña casera? Expliquen. (pág. 215)
82. ¿Por qué creen que las revistas y los diarios publican las cartas al director? Fundamenten sus respuestas. (pág. 223)
83. ¿Les parece necesario que los remitentes dejen constancia de su identificación en las cartas que escriben? ¿Por qué? (pág. 223)

84. Las cartas leídas tienen un título que adopta la forma de un sintagma nominal. ¿Qué creen que se pretende conseguir con ese recurso? (pág. 223)
85. ¿Qué ventajas y desventajas les parece que tienen las cartas de lectores respecto a otras formas de opinar? Expongan sus razones. (pág. 223)
86. ¿Creen que las cartas cumplen los propósitos de los remitentes? Fundamenten. (pág. 231)
87. ¿Por qué será importante leer las secciones de Cartas al Director de los diversos medios? (pág. 231)
88. ¿Qué creen que sucedería si los diarios y revistas no tuvieran la sección “Cartas al director”? (pág. 231)
89. En la Rima VII, el autor ha variado el orden habitual de las palabras, ¿por qué creen que ha elegido ese nuevo orden? (pág. 242)
90. ¿Consideran importante que se publiquen cartas sobre las situaciones planteadas en las cartas de la página anterior? (pág. 245)
91. ¿Qué valores se destacan en cada carta? (pág. 245)
92. Relean la pregunta que hace el doctor Franz Poémape Vásquez. ¿Qué le responderían? (pág. 245)
93. ¿Qué hechos los motivarían a escribir una carta al director de un periódico o de una revista? (pág. 245)
94. ¿Qué piensan del mensaje central de cada afiche? ¿Están de acuerdo con él? Argumenten su opinión. (pág. 253)
95. ¿En qué espacios públicos encontramos los afiches? ¿Qué efecto tienen los afiches en nuestra sociedad? ¿Con qué finalidad se utilizan más? (pág. 253)
96. ¿Les parece que al planificar los afiches se tuvo en cuenta a los destinatarios? ¿Por qué? (pág. 253)
97. ¿Qué opinión les merece eventos como la Olimpiada Matemática y la promoción de nuestros lugares turísticos? (pág. 261)
98. ¿Creen que los afiches cumplen con sus propósitos? ¿Por qué? (pág. 261)
99. ¿Qué cambios realizarán a los afiches? Den sus razones. (pág. 261)
100. ¿Qué opinan sobre el color y diagramación de estos afiches? (pág. 275)
101. ¿Creen que estos afiches cumplen su propósito? Expliquen. (pág. 275)
102. ¿En qué otros medios podemos encontrar estos mensajes? (pág. 275)

3.2. SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Les ha gustado el relato? ¿Qué momento del relato les causó más gracia? (pág. 13)
2. ¿Por qué creen que la autora del relato decidió presentar al protagonista desde el inicio? (pág. 13)
3. ¿Consideran que el empleo de algunos diálogos en el relato ha facilitado la comprensión? Den sus razones. (pág. 13)
4. ¿Por qué el narrador afirma que los vecinos de Getulio habrían sido considerados los *reyes de los pavotes* si se hubieran burlado de la calvicie del protagonista? ¿Estás de acuerdo con su opinión? (pág. 21)
5. Los resaltos de humor pueden promover la reflexión sobre el comportamiento de los seres humanos a partir de una mirada humorística y analítica. ¿Te parece que el relato de Elsa Bronemann consigue esta finalidad? Da tus razones. (pág. 21)
6. ¿Cuál es la parte del relato que les pareció más graciosa? Intercambien sus apreciaciones. (pág. 21)
7. ¿Qué recursos de humor fueron usados con más éxito por la autora? (pág. 21)

8. ¿Qué piensan acerca del tema de la belleza física y la apariencia personal? ¿Hasta qué punto es importante cuidar la apariencia? ¿Por qué? (pág. 21)
9. Si tuvieran un compañero que poco a poco se va quedando sin amigos, ¿qué consejo le darían? (pág. 21)
10. ¿Por qué “La voz no tan humana” es un relato de humor? Den sus razones. (pág. 35)
11. ¿Les ha gustado el relato? Si pudieran cambiar algo, ¿qué cambiarían? (pág. 35)
12. ¿En la vida cotidiana existen personas con las características del protagonista del relato leído? Comenten. (pág. 35)
13. ¿Les parece que el texto cumple el propósito para el que fue escrito? ¿Por qué lo creen así? (pág. 43)
14. ¿Piensan que el título del relato es el más apropiado? Propongan otros dos títulos que reflejen el tema. (pág. 43)
15. ¿El texto está bien estructurado? ¿Se pueden distinguir con claridad el inicio, el nudo y el desenlace? (pág. 43)
16. Keesh afrontó las adversidades con determinación y creatividad. ¿Alguna vez estuvieron en una situación parecida a la de Keesh? Si su respuesta es afirmativa, cuenten como hicieron para superar ese obstáculo. (pág. 43)
17. Por sus cualidades, Keesh se convirtió en el líder de su tribu. ¿Creen que esas cualidades también están vigentes hoy en nuestra sociedad? Den sus razones. (pág. 43)
18. ¿Te parece que las descripciones de Mariquita Martínez y de Baltazar Gavilán permiten al lector formarse una imagen mental de los personajes? Justifica tu respuesta. (pág. 51)
19. ¿Qué fue lo que más te gustó de esta narración? Comenta. (pág. 51)
20. ¿Qué opinas de la actitud de Mariquita después de que Baltazar le cortara una trenza? ¿Consideras que esta es una actitud razonable? (pág. 51)
21. ¿Cómo calificas la conducta de Baltazar a lo largo de la historia? (pág. 51)
22. ¿Qué figuras literarias ha empleado Ricardo Palma en la tradición leída? ¿Qué efecto logra en los lectores? (pág. 51)
23. ¿Han sentido simpatía por la protagonista de la narración? ¿Por qué? (pág. 65)
24. A partir de los datos que proporciona la narración, ¿piensan que la protagonista se llevaba bien con sus compañeros de clase? Comenten. (pág. 65)
25. ¿Alguna vez tuvieron que regalar a su mascota? Expliquen su respuesta. (pág. 65)
26. ¿Qué beneficios ofrece el catálogo virtual frente al catálogo físico? (pág. 73)
27. El registro es la variedad de la lengua que el hablante elige para comunicarse según la situación en la que se encuentra. ¿Cómo es el registro lingüístico que se emplea en el catálogo analizado? ¿Qué relación encuentras entre el registro lingüístico y el público al que está dirigido este catálogo? (pág. 73)
28. ¿Para qué se emplean los diferentes tipos y tamaños de letras en el catálogo virtual? (pág. 73)
29. ¿Creen que el catálogo cumple su finalidad? ¿Por qué? (pág. 73)
30. ¿Qué información podrían encontrar en el *banner* “zona boom”? Expliquen. (pág. 73)
31. ¿Ya conocían este catálogo virtual? ¿Acostumbran a realizar compras por internet? ¿Por qué? (pág. 73)
32. ¿Qué función cumplen los logos que aparecen en la parte inferior derecha de la publicidad 1? (pág. 80)
33. ¿Crees que la publicidad 2 podría propiciar un cambio en la actitud de los destinatarios? ¿Por qué lo crees así? (pág. 80)
34. ¿Qué diferencias puedes establecer entre la publicidad social y la publicidad política? (pág. 80)

35. ¿Qué recursos de la publicidad han identificado en las publicidades analizadas?
36. ¿Les parece que las imágenes aportan información adicional a las publicidades que acompañan? Lean la información sobre la fotografía y den sus razones. (pág. 81)
37. ¿Qué otros argumentos podrían añadirse a la publicidad 1? (pág. 81)
38. ¿Qué otras imágenes hubieran elegido ustedes para la publicidad 2? (pág. 81)
39. ¿Qué actividades podrían realizarse en nuestro país para promover una cultura de donación de órganos y tejidos? (pág. 81)
40. ¿Consideran suficiente la información presentada en esta página del catálogo para decidir una compra? (pág. 95)
41. ¿Por qué creen que no aparecen personas en esta página de catálogo? (pág. 95)
42. Si fuesen a comprar uno de los polos, ¿cuál elegirían? (pág. 95)
43. ¿Creen que la manera de vestir de alguien nos da una idea de su personalidad? (pág. 95)
44. ¿Alguna vez han elegido los colores de sus prendas de vestir de acuerdo con su estado de ánimo? ¿Por qué? (pág. 95)
45. Los valores constituyen elementos fundamentales en la vida de los seres humanos. ¿Qué valores crees que debe poseer un detective? Anota tres en tu cuaderno. (pág. 103)
46. ¿Por qué creen que el autor ha utilizado diálogos dentro de la narración? (pág. 103)
47. ¿Habían leído antes otros relatos policiales? Si su respuesta es sí, comenten en el grupo de qué trataban esos relatos. (pág. 103)
48. Si hubieran estado en el lugar del inspector Amigorena, ¿habrían creído en la inocencia del plomero? ¿Por qué? (pág. 103)
49. Lee la siguiente explicación de Sherlock Holmes: “Yo creo que, originariamente, el cerebro de una persona es como un pequeño ático vacío en el que hay que meter el mobiliario que uno prefiera”. ¿Estás de acuerdo con lo expresado por el personaje? ¿Por qué? (pág. 111)
50. ¿Les gustaría continuar leyendo el relato? Den sus razones. (pág. 111)
51. ¿Piensan que el doctor Watson era un buen observador? ¿Por qué lo creen así? (pág. 111)
52. ¿Cómo es la descripción que se hace de Sherlock Homes? ¿Es precisa y clara? ¿Es objetiva o subjetiva? ¿Por qué? (pág. 111)
53. ¿Qué función cumplen los diálogos en la narración? (pág. 111)
54. Si el queso que sacaron de la heladera no hubiera desprendido el hielo, ¿creen que el inspector Serene y su esposa habrían descubierto el crimen por su propio razonamiento? ¿En qué se basan para pensar de ese modo? (pág. 125)
55. ¿Les ha gustado el relato? ¿Por qué? (pág. 125)
56. ¿El autor logró crear intriga a lo largo de su relato? ¿Por qué? (pág. 125)
57. Después de leer la crónica, ¿qué valores puedes reconocer en los tejedores de Porcón bajo? Menciona. (pág. 133)
 - a. lealtad
 - b. trabajo
 - c. perseverancia
 - d. hospitalidad
 - e. honradez
 - f. afán de superación
58. ¿Por qué creen que el trabajo de estos tejedores ha sido el tema de una crónica periodística? (pág. 133)
59. ¿Por qué en la crónica aparece el nombre del autor? ¿Pasaría lo mismo si se trata de una noticia? (pág. 133)
60. ¿Les parece que la crónica ha sido fácil de comprender? ¿Por qué lo creen así? (pág. 133)

61. ¿Los tejedores le han causado una buena impresión al periodista? ¿Piensan que el periodista transmite con acierto esa impresión a los lectores? (pág. 133)
62. Escribe en tu cuaderno un valor que puedas atribuir a los jóvenes que protagonizan la crónica analizada. (pág. 141)
63. ¿Les ha parecido interesante el tema de la crónica? Den sus razones. (pág. 141)
64. ¿Por qué la periodista habrá incluido en la crónica el testimonio del profesor Hugo Flores? (pág. 141)
65. ¿Qué características del lenguaje periodístico reconocen en la crónica “jóvenes talentos”? (pág. 141)
66. ¿Qué clase de segmentos prevalecen en la crónica leída: los segmentos narrativos o los segmentos argumentativos? (pág. 141)
67. ¿El tema de la crónica ha despertado su interés? Den sus razones. (pág. 155)
68. ¿A quién se refiere la periodista cuando dice “Hercules criollo”? ¿Por qué? (pág. 155)
69. ¿Consideran que la postura del periodista en relación con los hechos es clara? (pág. 155)
70. ¿Cuáles fueron los juguetes favoritos de Rafael Castrillón cuando era niño? ¿Con qué juguetes se divertían ustedes en su infancia? (pág. 155)
71. ¿Les ha interesado el relato? ¿Qué les ha llamado más la atención? (pág. 163)
72. ¿Qué valores pueden perder los seres humanos en un mundo dependiente de máquinas como Multivac? (pág. 163)
73. ¿Sobre qué valores del ser humano reflexiona Isaac Asimov en su obra? (pág. 163)
74. ¿Llegará el día en que las máquinas se transformen en seres humanos? Den sus razones. (pág. 163).
75. Localicen en el texto los párrafos que se refieren al domo y al conversor. Luego, comenten qué sensaciones experimentarían si estuvieran en esos dos lugares. (pág. 171)
76. Imaginen que el relato continúa. Comenten qué podría sucederles a Fowler y Towser y qué descubrirían. (pág. 171)
77. ¿Por qué creen que el autor escogió el título “Deserción” para su relato? Expliquen. (pág. 171)
78. ¿Creen que en el futuro el ser humano podrá apoderarse de otros planetas? ¿Por qué? (pág. 171)
79. ¿El tema del texto ha despertado tu interés? Da tus razones. (pág. 193)
80. ¿La disciplina que te solicitan tus padres y maestros va en contra del concepto de libertad planteado por Savater? Fundamenta tu respuesta. (pág. 193)
81. ¿La lectura te ha motivado reflexionar sobre el valor de la libertad y la manera cómo la ejerces diariamente? ¿Por qué? (pág. 193)
82. Si pudierais dialogar con el autor del texto, ¿qué preguntas o comentarios le harías? (pág. 193)
83. ¿Qué idea comunica la ilustración que acompaña la lectura? ¿Qué opinan de ella? (pág. 193)
84. Cuando leyeron el título del texto, ¿qué tema imaginaron que se desarrollaría?
85. ¿Están de acuerdo con la tesis que defiende el autor? Den sus razones. (pág. 193)
86. Al escribir un texto argumentativo, el autor pretende que los lectores asuman un comportamiento determinado. ¿Qué comportamiento deberían asumir una persona después de leer el texto “haz lo que quieras”? (pág. 193)
87. ¿Por qué el tema tratado en el texto es un tema polémico? (pág. 201)
88. ¿Les parece que la autora ha planteado la tesis de manera clara? ¿Su conclusión confirma la tesis? (pág. 201)

89. ¿Qué fragmentos del texto ponen en evidencia que la autora ha realizado una investigación sobre el tema tratado? Cópienlos. (pág. 201)
90. ¿Les parece que el texto presenta un empleo adecuado de los recursos retóricos? Den sus razones. (pág. 201).
91. Teniendo en cuenta el tema desarrollado, ¿qué otro título podría llevar el texto de Manuel Alvar? (pág. 215)
92. ¿Qué segmentos en el texto les permitieron conocer la postura del autor? (pág. 215)
93. ¿Están de acuerdo con la tesis que se propone en el texto? Den sus razones. (pág. 215)
94. ¿Qué comparación habrían establecido para reafirmar la tesis planteada por Manuel Alvar? ¿En qué párrafo la incluirían? (pág. 215)
95. ¿Qué prescripciones en el texto te parecen más importantes? Selecciona dos y justifica tu elección. (pág. 223)
96. “Netiquétate” es el título del texto. ¿Consideran que es un título adecuado? Den sus razones. (pág. 223)
97. ¿Por qué al escribir las normas se han empleado dos colores y cada una de ellas contiene una explicación complementaria? Expliquen. (pág. 223)
98. ¿Participan en las redes sociales? Si es así, comenten su experiencia. (pág. 223).
99. De acuerdo con las experiencias que vivieron hasta ahora en las redes sociales, ¿qué situaciones creen que no están contempladas en el texto “Netiquétate”? En ese caso, ¿Cómo las enunciarían? (pág. 223).
100. ¿Te parece que alguien que lee el texto podría hacer el portadiarios? ¿Por qué lo crees así? (pág. 231).
101. ¿Cómo calificarías el trabajo manual si tuvieras que hacerlo tú: fácil o difícil? Da tus razones. (pág. 231)
102. ¿Por qué en el texto la secuencia de pasos es fija y responde a un ordenamiento cronológico? (pág. 231)
103. ¿Qué información añadirías en “otras ideas”? (pág. 231)
104. ¿Por qué los textos instructivos son usuales en el campo de la tecnología y de las ciencias naturales? (pág. 231)
105. ¿Qué podría suceder si empezamos a utilizar un aparato o una maquina sin antes leer las instrucciones para su uso? (pág. 231)
106. ¿Les ha gustado el texto? ¿Por qué? (pág. 243)
107. ¿Qué es lo que aprendieron acerca del amor? (pág. 243)
108. ¿Son importantes los textos prescriptivos? ¿Por qué? (pág. 245)
109. ¿Consideran que las normas o instrucciones cuando son graficadas tiene mayor impacto en el receptor? Fundamenten su respuesta. (pág. 245)
110. ¿Qué visión presenta el poema acerca de la vida? ¿Les parece una visión optimista o pesimista? Den sus razones. (pág. 253)
111. ¿Cuál es el mejor consejo que un padre puede dar a su hijo? (pág. 253)
112. ¿Cuál es el consejo más valioso que han recibido? ¿De quién lo recibieron? (pág. 253)
113. ¿Les ha gustado el poema? ¿Qué emociones les ha despertado en ustedes? (pág. 253)
114. ¿Cómo se manifiesta el tono familiar en el poema de Goytisolo? Sustenten su respuesta con algunos versos del poema. (pág. 253)
115. ¿Se podría decir que “palabras para Julia” es un poema de amor? Si su respuesta es afirmativa, expliquen qué tipo de amor se manifiesta en el poema (pág. 253)
116. ¿Qué consejos creen que necesita recibir una joven o un joven en la actualidad? (pág. 253)
117. ¿Cuál de los textos poéticos leídos les ha gustado más? Den sus razones. (pág. 261)

118. ¿Piensan que los poetas también deben escribir sobre los problemas sociales? ¿Por qué? (pág. 261)
119. ¿Les parece que la poesía no se parece al amor? ¿En qué se diferencian? (pág. 261)
120. ¿Cómo definirían ustedes el oficio de ser poeta? (pág. 261)
121. ¿Les ha gustado el texto poético presentado? ¿Por qué? (pág. 275)
122. ¿Qué relación pueden establecer entre el tema del texto y su título? (pág. 275)
123. ¿Cuál es el estado de ánimo del yo lírico? ¿Qué sentimientos expresa? (pág. 275)
124. ¿Los versos presentan rima? Expliquen su respuesta. (pág. 275)

3.3. TERCER GRADO DE SECUNDARIA

1. Los líderes, así como los héroes de los relatos épicos, encarnan los valores de un grupo social. ¿Qué valores crees que debe tener un líder? (pág. 13)
2. ¿Por qué el narrador describe detalladamente a Isolda en varios pasajes? (pág. 13)
3. ¿Han leído otros relatos épicos? ¿Cuáles fueron? ¿Qué similitudes pueden encontrar? (pág. 13)
4. Si ustedes hubieran estado en el lugar de Tristan, ¿qué habrían hecho para impedir un matrimonio por conveniencia sin menoscabar la figura del héroe? (pág. 13)
5. ¿Por qué el Cantar relata combates o batallas con abundantes descripciones? ¿Crees que es un recurso para demostrar el heroísmo del Cid? Explica. (pág. 31)
6. ¿Cómo se manifiesta el heroísmo o el honor en la actualidad? ¿En qué valores o virtudes se fundamenta? Menciona un caso para ilustrarlo. (pág. 31).
7. Si se acepta la idea de que la vida es pasajera, ¿cómo debemos aprovecharla: fijando un objetivo o simplemente viviendo el momento? Fundamenta. (pág. 35).
8. ¿Qué te parece la actitud de Calisto de recurrir a Celestina para lograr el amor de Melibea? ¿Es un recurso que se emplea hoy en día? ¿Qué ventajas o desventajas ves en esto? (pág. 37)
9. A pesar de que se relatan las acciones preliminares a una batalla y la preocupación que genera, el tono de la narración es, hasta cierto punto, solemne. ¿A qué creen que se deba esto? (pág. 39)
10. Discutan acerca del código del héroe planteado en el Cantar de Roldán y lleguen a conclusiones generales que aborden las siguientes cuestiones: contexto de los valores – vigencia de dichos valores (pág. 39)
11. ¿Qué opinan sobre la actitud de Carlomagno ante la traición de Ganelón? ¿Alguna persona de su confianza los ha decepcionado o traicionado? ¿Cómo reaccionaron? ¿Cómo resolvieron esa situación? (pág. 39)
12. ¿Qué valores o cualidades morales crees que destacan en el protagonista del relato? Menciona tres y comenta las respuestas con tus compañeros. (pág. 47)
13. ¿Por qué creen que el autor menciona a tantas personas y lugares? (pág. 47).
14. ¿Por qué es importante que la familia “festeje” las creaciones de los niños? (pág. 47).
15. ¿Qué recuerdo de la infancia les gustaría contar a sus compañeros? ¿Por qué? (3,47).
16. ¿Qué les llamó más la atención de esta autobiografía? Fundamenten. (3,47).
17. ¿Consideras que los sentimientos manifestados en los poemas eran reales o idealizados? Fundamenta. Compara con la expresión del amor hoy en día. (pág. 67)
18. Si aceptamos la idea de “Vida retirada” sobre alejarnos del mundanal ruido para encontrarnos a “nosotros mismos”, ¿de qué situaciones o sensaciones deberíamos escapar? ¿Por qué? (pág. 69)

19. El ciego pretende enseñar a Lázaro a ser un buen servidor. ¿Qué método emplea? ¿Estás de acuerdo con su sistema de enseñanza? Justifica. (pág. 71)
20. Si el señor Saintsbury le hubiera pedido a Chaplín que leyera un fragmento del diálogo de su personaje, ¿creen que eso habría impedido que Chaplín se convirtiera en actor? ¿Qué creen que habría hecho para impedir que le quitaran la posibilidad de convertirse en actor? (pág. 73)
21. ¿Ha expresado el autor sus emociones y pensamientos? ¿En qué momentos o episodios de su autobiografía? (pág. 73)
22. ¿Qué les ha llamado más la atención del texto? ¿Por qué? (pág. 73)
23. Una característica de los piratas es su ambición. Analiza qué problemas pueden surgir en las siguientes circunstancias: Cuando se carece completamente de esta característica. Cuando la ambición no tiene límites. (pág. 81)
24. ¿Por qué creen que el autor se detiene en la descripción del lugar al que llegan los marineros? (pág. 81)
25. ¿Habían leído antes un relato de aventuras? Si tu respuesta es afirmativa, comenten en el grupo de qué trataba el relato. (pág. 81)
26. Si hubieran estado en el lugar del protagonista, ¿cómo habrían reaccionado ante la presencia del esqueleto? (pág. 81)
27. ¿Crees que la locura de don Quijote representa algún tipo de modelo de vida o se trata de una simple demencia? ¿A quiénes se llama “quijotes” en la actualidad? ¿A qué se deberá? (pág. 99)
28. En “Ciego que apuntas y atinas...”, ¿a qué se debe que el poeta reniegue del amor? En tu opinión, ¿tiene razón en su argumentación? (pág. 103)
29. Los versos 3 y 4 de cada estrofa introducen una alabanza “dudosa” al dinero, jugando con los significados de las palabras. Menciona qué juego de palabras te parece el más ingenioso y burlón. Fundamenta. (pág. 103)
30. ¿Crees que hablar del dinero como si fuera un caballero multiplica el sentido general del poema? (pág. 103)
31. ¿Qué les ha llamado más la atención del texto? ¿Por qué? (pág. 105)
32. ¿Qué creen que habría sucedido si no llegaba el bote de rescate? ¿En qué se basan para hacer tal pronóstico? ¿Habría otra forma de salvar la vida de los tripulantes? ¿Cuál sería? (pág. 105)
33. ¿El autor logró captar su atención a lo largo del relato? ¿Cómo creen que lo logró? (pág. 105)
34. ¿Qué opinas del léxico y el estilo en que fue redactado el texto? ¿Crees que facilita su lectura? Fundamenta. (pág. 105)
35. ¿Qué cualidades crees que debería tener un buen entrevistador? Señala dos y comenta tu respuesta con tus compañeros. (pág. 113)
36. ¿Por qué el entrevistador hace preguntas y comentarios alternadamente al entrevistado con aclaraciones al lector? (pág. 113)
37. ¿Recuerdan con especial interés alguna entrevista que hayan leído o escuchado? Comenten por qué les gustó. (pág. 113)
38. ¿Les gustaría entrevistar a algún personaje famoso? ¿A quién? ¿Qué preguntas le harían? ¿Cuál sería el propósito principal de su entrevista? (pág. 113)
39. Fuente Ovejuna recrea una historia de solidaridad y justicia social. ¿Consideras que la rebelión del pueblo de Fuente Ovejuna es justificable? ¿También el modo de hacerlo? Reflexiona. (pág. 131)

40. ¿Qué argumentos a favor y qué argumentos en contra tendría el pueblo para actuar así? (pág. 131)
41. ¿Te parece justo que Segismundo sea engañado? ¿Es válido que el rey encierre a su hijo para que no se cumpla el augurio que anuncia que será destronado? (pág. 133)
42. ¿Les ha parecido interesante la entrevista? ¿Por qué? (pág. 135)
43. ¿Qué opinan sobre el título? ¿Podrían sugerir otro alternativo teniendo en cuenta la intención de la entrevista? (pág. 135)
44. ¿Por qué creen que el autor de la entrevista no introduce un comentario para el cierre? (pág. 135)
45. Si tuvieran que hacerle una pregunta adicional a Tina Seelig, ¿cuál sería? ¿En qué parte de la entrevista la ubicarían? ¿Por qué? (pág. 135)
46. ¿Qué principios éticos debe tener un científico que realiza un experimento? Menciona dos y coméntalos con tus compañeros. (pág. 143)
47. ¿Por qué creen que el autor divide el texto con subtítulos? ¿Qué expresan estos? (pág. 143)
48. ¿Consideran que la información se ha presentado de manera objetiva y precisa? (pág. 143)
49. ¿Habían leído antes un texto de divulgación científica? ¿De qué trataba? (pág. 143)
50. ¿Aceptarían participar en un estudio científico? ¿En qué casos no? ¿Por qué? (pág. 143)
51. ¿Crees que las fábulas son el medio adecuado para transmitir enseñanzas o piensan que hay otras formas más efectivas? ¿Cuáles serían? (pág. 163).
52. ¿Por qué crees que una situación como la relatada en *El milano y las palomas* puede ocurrir? ¿Qué facilita el engaño? Justifica. (pág. 163).
53. ¿Qué les ha llamado más la atención del texto leído? ¿Por qué? (pág. 163)
54. Si pudieran agregar o modificar alguna parte o información del texto, ¿cuál sería? Expliquen el motivo. (pág. 165)
55. ¿Creen que el uso de tecnicismos ha dificultado la lectura del texto? ¿Qué estrategias creen que el autor ha desarrollado para evitar esto? ¿Lo ha hecho en todos los casos? (pág. 165)
56. ¿Creen que es correcto o beneficioso que el hombre construya robots para que hagan determinados trabajos? ¿Por qué? ¿Cuáles podrían ser las consecuencias? (pág. 165)
57. ¿Por qué creen que se destaca la nacionalidad de Mario Vargas Llosa? (pág. 173)
58. ¿Recuerdan otras primeras planas de los mismos diarios? ¿Cómo son? ¿En qué se diferencian de las presentadas? ¿Por qué? ¿Y con respecto a otros diarios? (pág. 173)
59. Si les pidieran elaborar una primera plana, ¿qué información seleccionarían? ¿Cuál sería el titular y las otras noticias destacadas? Fundamentan. (pág. 173)
60. ¿Qué habrías hecho tú de haber estado en el lugar de don Gonzalo? (pág. 193)
61. A través del tiempo, la figura de don Juan se ha asociado con el tema de la seducción como un tipo de comportamiento amoroso. Sin embargo, este personaje presenta otros deseos y aspiraciones. ¿Consideras que el tema mencionado es el valor más importante en la obra de Zorrilla? ¿Qué otros elementos aparecen? ¿Por qué? (pág. 193)
62. En la “Rima LIII”, observamos que se repite una estructura: “volverán... pero...” ¿Te parece que esta estructura sirve para reforzar lo que el poeta quiere expresar? ¿Por qué? (pág. 195)
63. ¿Qué opinas de las Rimas de Bécquer según su contenido y forma? (pág. 195)
64. En opinión de Teodoro Golfín, la ignorancia es “la miseria mayor”, incluso más que la pobreza material. ¿Coincides con esta opinión? Fundamenta tu punto de vista. (pág. 199)
65. Si la primera plana hubiera omitido el titular, es decir, la hubiese completado con otras noticias secundarias, ¿creen que atraería al lector de todas formas? ¿En qué se basan para pensar así? (pág. 201)
66. ¿Les ha parecido impactante esta primera plana? ¿Por qué? (pág. 201)

67. ¿La información de la primera plana se comprende con facilidad? ¿Por qué? (pág. 201)
68. ¿Hay otros valores importantes que la autora no menciona? ¿Cuáles? Justifiquen. (pág. 209)
69. ¿Por qué creen que la autora pone énfasis en la honestidad? ¿Cuáles son las consecuencias de la deshonestidad? Piensen en casos concretos y discútanlos. (pág. 209)
70. ¿Aplican los valores presentados en el texto en su vida cotidiana? Si la respuesta es afirmativa, reflexionen en qué ocasiones. (pág. 209)
71. ¿Crees que una persona puede establecer una conexión tan fuerte con una mascota que sirva de inspiración para crear una obra artística? Explica. (pág. 227)
72. ¿Cuál de los poemas te gusta más? ¿Qué técnica de Machado te parece la más apropiada para demostrar su intención? (pág. 229)
73. Según tu opinión, ¿en qué nos parecemos a Augusto y en qué nos diferenciamos de él? ¿Crees que los hombres tenemos un destino predeterminado? (pág. 231)
74. Según el planteamiento de Unamuno, los sentimientos nos atan a la existencia. Sin embargo, no todos los sentimientos son placenteros; los hay terribles como aquellos que nos hacen sufrir. ¿Por qué, como parece afirmarlo su personaje, incluso los sentimientos terribles le dan sentido a nuestra vida? ¿Qué nos podrían enseñar? (pág. 231).
75. ¿Les ha parecido convincente el texto de Roberto Lerner? ¿Por qué? ¿Podrían añadir otro argumento que apoye su tesis? ¿Cuál sería? (pág. 233)
76. ¿Qué opinan del lenguaje empleado por el autor? ¿Creen que contribuye a que su texto sea más persuasivo? ¿De qué manera? (pág. 233)
77. ¿Piensan que la creatividad es producto de la inspiración o del trabajo duro? ¿En qué se basan para pensar de ese modo? Propongan ejemplos. (pág. 233)
78. ¿Qué principios éticos o formación educativa debe tener un autor para presentar sus valoraciones o críticas sobre una obra? (pág. 241)
79. ¿Por qué creen que el autor de la reseña de *El origen* se detiene en el tema de realidad y sueño que la película desarrolla? (pág. 241)
80. ¿Por qué creen que el libro *Guerra a la luz de las velas* tiene unidad a pesar de que sus cuentos están ambientados en países tan diferentes como Estados Unidos y el Perú? (pág. 241)
81. ¿Han visto películas de ciencia ficción? ¿Han leído libros de cuentos cuyo tema sea la realidad contemporánea del mundo o del Perú? Si tu respuesta es afirmativa, comenten en grupo de qué trataban estas obras. (pág. 241)
82. ¿Qué características creen que le dan unidad a un conjunto de cuentos o relatos para que sean publicados en un solo libro? (pág. 241)
83. Según la visión que tiene Bernarda de la vida, ¿qué función tienen asignados las mujeres y los varones? ¿Estás de acuerdo con esos roles? Fundamenta. (pág. 261)
84. ¿Qué formas de guardar luto conoces? ¿Qué opinas de la costumbre de vestirse de negro o de prohibirse ciertas prácticas (bailar, cantar, etc.) durante el periodo de duelo? Explica. (pág. 261)
85. ¿Consideras que la poesía popular debe ser estudiada del mismo modo como la poesía culta? (pág. 263).
86. Teniendo en cuenta el perfil psicológico de los personajes, ¿cuál de ellos crees que tendrá la historia más dramática? Fundamenta (pág. 267)
87. ¿Qué opinión tienes sobre doña Rosa y la madre de Victoria? ¿Conoces personas que tengan la misma actitud y mentalidad? ¿Por qué es negativa esa forma de ser para la sociedad? (pág. 267)

88. ¿Creen que ser traicionados puede llevarlos a sentirse muy molestos? ¿Qué deben hacer para resolver esa situación sin que nadie salga lastimado? (pág. 269)
89. ¿Les ha parecido adecuada la reseña sabiendo que el tema de la obra es delicado? (pág. 269)
90. ¿Existe alguna obra que no pueda ser reseñada, por ejemplo, una pintura o una escultura? ¿Es así en realidad? ¿Cuáles son los límites de una reseña? (pág. 269)
91. Si un bloguero comparte sus experiencias en internet, ¿qué valores consideras que debe tener? Fundamenta. (pág. 277)
92. ¿Qué opinas acerca de los elementos gráficos de los blogs? Evalúa la conveniencia del uso de colores, la tipografía y las imágenes o recursos audiovisuales. (pág. 277)
93. ¿Por qué creen que Sofía Rodríguez empieza su *post* con peruanismos registrados en el *Diccionario de americanismos*? (pág. 277)
94. ¿Por qué creen que Paz Soldán menciona los días de la semana en su *post*? (pág. 277)
95. ¿Han pensado en escribir un *blog*? ¿Sobre qué trataría? ¿De qué manera creen que se pueden ganar seguidores? (pág. 277)
96. ¿Estás de acuerdo con la opinión del narrador al principio del fragmento o piensas que es simplemente una opinión idealizada sin fundamento? (pág. 295)
97. En el fragmento propuesto presenta un diálogo en el que se aborda el tema de la lucha contra los infieles. Sobre este tema, responde. ¿Qué opiniones se plantean en el texto sobre el mencionado conflicto? ¿Con cuál te identificas? ¿Por qué? (pág. 297)
98. ¿Piensas que la manera en que el narrador ha presentado los datos es la adecuada para tratar el episodio que pasa muchas veces durante una guerra? (pág. 299)
99. ¿El texto sigue las características de un *post*? ¿Cuáles son? (pág. 301)
100. ¿Por qué creen que el autor del blog decidió “darle voz” a otra persona para tratar sobre la Feria del Libro de Guadalajara? ¿Quiere decir que el autor no estuvo allí o que las consideraciones de la periodista fueron acertadas? Justifica. (pág. 301)
101. Más allá de la información presentada, ¿les ha parecido entretenido este *post*? ¿Por qué? ¿Es importante que un *post* sea entretenido? ¿En qué medida? (pág. 301)

3.4. CUARTO GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Cuál es el rol de los ancianos en la cultura Uitoto? (pág. 13)
2. ¿Por qué se dice que nadie sabe desde cuándo los uitotos habitan en la Amazonía? (pág. 13)
3. ¿Cuál es la importancia de conservar las narraciones de nuestros antepasados? (pág. 13)
4. ¿Qué conocimientos de la cultura Uitoto tenían antes de leer *El sueño de Buinaima*? (pág.13)
5. ¿Qué imágenes mentales se iban formando mientras leían el texto? Expliquen. (pág. 13)
6. En el último párrafo de la lectura se define la vida como “el sueño a colores del creador”. ¿Cómo definen ustedes la vida? (pág.13).
7. ¿Qué efecto perjudicial te ha traído haber realizado una acción negativa? ¿Cómo lo resolviste? (pág. 31).
8. ¿Piensas que la actitud de los dioses frente a sus seres creados es justa? ¿Qué actitud deberían tener? (pág. 33)
9. ¿Crees que en la sociedad actual los ancianos, minusválidos y enfermos tienen una función digna? (pág. 37)

10. ¿Qué valores de nuestro pasado prehispánico crees que debemos recuperar? ¿Por qué? (pág. 37)
11. ¿Por qué se les daba tanta importancia al nacimiento del primogénito y al duelo en la cultura prehispánica? ¿Sigue siendo así? (pág.39)
12. ¿Cuál de los cronistas (Guamán Poma o Garcilaso) presenta con mayor objetividad los hechos ocurridos durante el Imperio incaico? Justifica. (pág. 39)
13. ¿Habían leído antes alguna crónica de viaje? Si su respuesta es afirmativa, cometen sobre qué se trataba. (pág. 47)
14. Se dice que una buena crónica debe “atrapar al lector” ¿Consideran que este texto alcanza ese objetivo? Fundamenten su respuesta. (pág. 47)
15. ¿Creen que se difunde suficientemente información sobre lugares de interés turístico en el Perú? ¿Por qué? (pág. 47)
16. ¿Han vivido una experiencia similar a la de Iñigo Maneiro? Cuéntenla. (pág. 47)
17. ¿Qué opinas de la actitud del yo poético en el segundo poema? ¿Piensas que la actitud final es la correcta? (pág. 65)
18. ¿Por qué es importante conocer las manifestaciones literarias de la época del Virreinato, Emancipación e inicios de la República? (pág. 75)
19. ¿Qué es lo que te ha parecido más interesante del discurso de Vargas Llosa? (pág. 81)
20. ¿Qué opinas del primer párrafo, ¿el apoyo de la familia será imprescindible para el éxito de un escritor? (pág. 81)
21. ¿A qué experiencias comunes se refiere Vargas Llosa? ¿Con qué propósito crees que lo hace? (pág. 81)
22. ¿Crees que es eficaz el recurso de contar historias que utiliza el autor? Justifica tu respuesta. (pág. 81)
23. En el sexto párrafo del texto, Vargas Llosa menciona algunas características de su país. ¿Estás de acuerdo con esa descripción? Fundamenta tu respuesta. (pág. 81)
24. Comenta dos ideas expuestas y aporta tus propios puntos de vista. (pág. 81)
25. En “Acuérdate de mí”, habiendo aceptado la separación, ¿por qué crees que es importante mantener el recuerdo para el yo poético? Justifica. (pág. 99)
26. ¿Qué opinas del comportamiento de los personajes principales de esta tradición: Francisco de Carbajal y el oidor? Sustenta. (pág. 101).
27. ¿Consideras que los hijos son culpables de los errores de los padres? ¿Crees que, en ocasiones, la sociedad predispone esta forma de pensar? (pág. 105)
28. ¿Consideras que la situación educativa y material de los indígenas mejorará solo con enseñarles a leer y escribir? ¿Qué otros factores no considerados por el autor son necesarios? Reflexiona. (pág. 107)
29. ¿Te parece que Alonso Cueto, antes de redactar su discurso, analizó las características del auditorio? ¿Por qué? (pág. 109)
30. ¿Crees que la perseverancia debe tener límites? ¿En qué casos? Comenta la respuesta con un compañero. (pág. 115)
31. ¿Por qué creen que el autor describe con tantos detalles el camino del ascenso al castillo? (pág. 115)
32. ¿Cuál es la función del hombre de blanco? ¿Creen que su presencia es importante? Den sus razones. (pág. 115)
33. ¿Crees que el tema de la muerte en la poesía de Mistral puede relacionarse con sus experiencias? (pág. 139).

34. El cuento narra una costumbre popular: la pelea de gallos. Esta, al igual que la corrida de toros, es cuestionada por los defensores de los derechos de los animales. ¿Qué opinas sobre estas costumbres? ¿Las apruebas o deberían prohibirse? Fundamenta. (pág. 141).
35. Se ha interpretado que la dama i es una garza, un ser encantado o una mujer que el poeta amó. ¿En qué versos se sostienen esas afirmaciones? ¿Cuál te parece más válida? ¿Por qué? (pág. 143).
36. ¿Los personajes del cuento están adecuadamente caracterizados? ¿Por qué lo crees así? (pág. 145).
37. ¿Qué te ha parecido lo más interesante en el texto de Serna? ¿Por qué? (pág. 151)
38. ¿Qué opinas de su punto de vista? ¿La comunicación a través de internet es siempre vacía o superficial? Reflexiona. (pág. 151)
39. ¿Crees que es eficaz el recurso de contar historias que utiliza el autor? Justifica tu respuesta. (pág. 151)
40. ¿Estás de acuerdo con la valoración que el autor realiza sobre la manera en que nos comunicamos en la actualidad? ¿Por qué? (pág. 151)
41. Comenta dos ideas expuestas en el texto y aporta tu propio punto de vista. (pág. 151)
42. ¿Qué diferencia “Comedor” de los otros poemas leídos? Toma en cuenta el tema, el léxico y otras características. (pág. 169)
43. ¿Piensas que existe un vínculo fuerte entre el ser humano y la naturaleza? ¿De qué manera se ve reflejado? (pág. 171)
44. ¿Qué importancia tiene Machu Picchu para la cultura en “Alturas de Machu Picchu”? Ejemplifica con versos. (pág. 175)
45. ¿Te parece que Laura Freixas, antes de redactar su discurso, reflexionó sobre sus ideas? ¿Por qué? (pág. 181)
46. ¿Consideras que su punto de vista es persuasivo? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Qué hechos de la realidad contradirían su punto de vista? (pág. 181)
47. ¿Cómo describirías el registro lingüístico usado en la infografía? (pág. 187)
48. ¿Qué habilidades crees que debe tener un pescador que emplea el caballito de totora en sus labores? Señala tres y coméntalas con dos compañeros. (pág. 187)
49. ¿Les ha gustado leer la infografía “Cabalgando las olas”? ¿Por qué razón? (pág. 187)
50. ¿Consideran que la infografía presenta un diseño acorde con el tema tratado? Justifiquen su respuesta. (pág. 187)
51. ¿Qué opinan de las imágenes de la infografía? ¿Comunican el mensaje con eficacia? ¿Por qué lo creen así? (pág. 187)
52. ¿Qué piensan acerca de la tipografía empleada? ¿Les parece adecuada? Den sus razones. (pág. 187)
53. Si pudieran modificar la infografía, ¿incorporarían más elementos? ¿Eliminarían algunos? Expliquen. (pág. 187)
54. ¿Qué crítica sobre la aplicación de las leyes en el Perú se realiza? ¿Coincides con este punto de vista? Explica. (pág. 205).
55. ¿La conducta de Kutu al maltratar a los animales era justa? ¿Qué demuestra la reacción de Ernesto ante este hecho? (pág. 207)
56. El final del fragmento indica que el narrador-protagonista es llevado a la ciudad. Si no hubiera ocurrido así, ¿cómo crees que este habría crecido? (pág. 207)
57. ¿Crees que Comala existe realmente? En todo caso, ¿se trata de un pueblo vivo o de un pueblo fantasma? Justifica tu respuesta con citas del texto. (pág. 209)
58. ¿Te parece necesaria la advertencia que se consigna en la parte inferior de la infografía? Justifica tu respuesta. (pág. 213)

59. ¿Cuál de los microrrelatos te ha gustado más? ¿Por qué? (pág. 219)
60. Los microrrelatos suelen recrear la realidad de manera divertida e irónica. ¿Qué importancia tiene esta característica en un texto de ficción? ¿Solo persigue distraer al lector? Reflexiona. (pág. 219)
61. ¿Crees que los microrrelatos han surgido como una respuesta al poco tiempo que tienen los lectores o como una forma de competir con los cautivadores medios de comunicación en la actualidad? Fundamenta. (pág. 219)
62. ¿Qué visión se tiene tradicionalmente del ángel de la guarda? ¿Es la misma que aparece en “Tubú”? ¿Por qué? (pág. 219)
63. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de no entender una palabra como en “Tubú” o en “¿Arriad el foque!”? ¿Cuáles las de no descifrar adecuadamente un gesto como en “El gesto de la Muerte”? (pág. 219)
64. ¿Por qué crees que los personajes actúan de forma tan osada? ¿Crees que un sistema disciplinario estricto puede llevarlos a actuar de ese modo? Fundamenta. (pág. 237)
65. ¿Qué hechos relatados son hiperbólicos? ¿De qué modo el uso de hipérbolos contribuye a crear un ambiente mágico e irreal? Justifica con ejemplos del texto (pág. 243).
66. ¿En qué medida crees que la sociedad contribuye a favorecer o perjudicar a una persona? ¿Qué rol cumple la responsabilidad individual? Reflexiona. (pág. 247)
67. ¿Qué expresiones culturales (danza, música, etc.) consideras que son nacionales? ¿Lo nacional es una mezcla de culturas? Reflexiona. (pág. 249)
68. ¿Qué te pareció la actitud de Juan Lucas hacia la servidumbre? ¿Y la de Susan? ¿Has sido testigo de casos de abusos a la servidumbre? ¿Cómo se pueden remediar? (pág. 251)
69. ¿Qué crees que caracteriza más fielmente a un microrrelato? ¿Por qué? (pág. 253)
70. ¿Cuáles es la actitud de Andrés hacia Óscar? ¿Podríamos decir que la de Óscar hacia Andrés también es reprochable? ¿Qué te hace llegar a esa conclusión? (pág. 259)
71. ¿Qué opinas de la estructura del fragmento leído? ¿Qué otros recursos y formas de presentar el contenido crees que se emplearán en las demás páginas? (pág. 259).
72. ¿Esta novela peruana refleja la realidad peruana? ¿De qué manera una obra artística contribuye a comprender o describir una sociedad? Reflexiona. (pág. 259)
73. ¿Habían leído una novela gráfica? ¿De qué trataba? ¿En qué se diferencia de esta? (pág. 259)
74. ¿Qué crees que pretende Castel al narrar su historia: que lo entiendan o que lo perdonen? ¿Te parece que se muestra arrepentido de su crimen? Explica (pág. 275)
75. Muchos críticos han calificado a *El Tunel* como una novela psicológica. Indaga sobre las características de este tipo de novelas y reconocerlas en el fragmento. (pág. 275)
76. ¿Qué opinas de la decisión de Eulalia de “acompañar” a su hermana en el encierro? ¿Y la de Patricia? ¿Tenían otra opción? ¿Por qué están contentas al final? (pág. 275)
77. La narración de los hechos se realiza in crescendo, es decir, el suspenso y emoción van aumentando continuamente. ¿Qué opinas sobre el uso de esta técnica? ¿Es apropiada para el tema que se desarrolla? (pág. 279)
78. ¿Piensas que es injusto que el Rey no le contara a Norma acerca de su vinculación con la IL? (pág. 281)
79. ¿Piensas que la visión que tiene Consuelo y Eva de la realidad es ingenua o fantasiosa? ¿Por qué? ¿Cómo ves tu realidad? ¿Existe una dimensión mágica? Fundamenta. (pág. 283)
80. ¿Crees que si no hubiera diálogos podría entenderse del mismo modo la aparición de la caravana? Explica. (pág. 287)

81. Se espera que los editoriales planteen soluciones a determinadas situaciones. ¿Consideras que ambos textos proponen soluciones? ¿Cuán importante es que un editorial incluya una solución? (pág. 293)
82. ¿Creen que la solución planteada es la adecuada? ¿Qué otras posibles soluciones existen? Discutan o propongan por los menos dos. (pág. 293)
83. ¿Por qué creen que los editoriales no son muy extensos? (pág. 293)
84. ¿Qué nuevas sensaciones agrega la forma gráfica en que aparece “Poesía en forma de pájaro”. (pág. 309)
85. ¿Qué registro te parece más expresivo: el coloquial o el formal? ¿El lenguaje cotidiano merece presencia en el poema? Justifica. (pág. 313)
86. Describe el estilo de vida de “Todas piensan”. ¿Estás a favor o en contra? ¿Por qué? (pág. 315)
87. ¿Qué opinas acerca de que los títulos funcionen como la primera frase del poema? ¿Cuál es el objetivo de este recurso? (pág. 315)
88. ¿Crees que la diversidad cultural enriquece a un país? ¿Qué consecuencias positivas o negativas podría haber? (pág. 317)
89. ¿Qué opinas del compañerismo entre Blondin y Carlo? ¿Blondin se muestra preocupado o intenta proteger a Carlo? (pág. 323)
90. ¿Te parece conveniente que se proponga incluir al sistema educativo en la lucha contra las drogas? Justifica. (pág. 325)

3.5. QUINTO GRADO DE SECUNDARIA

1. ¿Qué cualidades crees que debe tener alguien que atiende o se hace responsable de una persona enferma? Anota tres en tu cuaderno y comenta tus respuestas con tus compañeros. (pág. 13)
2. ¿El final del cuento es una explicación racional de la muerte de Alicia o contribuye a crear un impacto mayor en el lector? Reflexionen. (pág. 13)
3. ¿Habían leído antes un cuento fantástico? Si su respuesta es afirmativa, comenten sobre qué trataba. (pág. 13)
4. ¿Consideran que Jordán tuvo algo de responsabilidad en la muerte de Alicia? ¿Por qué? (pág. 13)
5. ¿Consideras que se puede conocer a un pueblo a través de sus mitos y leyendas? ¿En qué medida? Justifica tu respuesta. (pág. 33)
6. ¿Es posible conocer el futuro a través de los sueños? ¿Qué nos indica esto sobre la época o la mentalidad? (pág. 35)
7. ¿Crees que si el autor hubiera informado que el protagonista se iba convirtiendo en gato poco a poco el texto habría tenido el mismo efecto al final? (pág. 37)
8. Si el ambiente del relato hubiera sido, por ejemplo, un castillo o un país exótico, ¿el cuento habría impactado al lector de la misma manera? Justifica. (pág. 37)
9. ¿Han leído alguna obra de Jorge Luis Borges? Si la respuesta es afirmativa citen el título y comenten sus impresiones. (pág. 43)
10. ¿Cómo creen que influyeron los artículos de Borges en las lectoras de la revista *El Hogar*? (pág. 43)
11. ¿Qué importancia creen que tiene este tipo de textos en las revistas? (pág. 43)
12. ¿Qué recursos piensan que debe presentar un ensayo literario para atraer la atención de lectores no especializados en la literatura? (pág. 43)

13. ¿Es Aquiles un héroe? ¿Y Héctor? ¿Por qué es importante la figura del héroe en la literatura legendaria del pueblo? (pág. 61)
14. ¿Crees que en la actualidad existen actos de desmesura? ¿Cuáles son? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Cómo son sancionados? (pág. 63)
15. ¿Qué crees que habría ocurrido si Eneas se hubiera quedado con Dido? ¿De qué manera se habría cumplido el destino? (pág. 67)
16. ¿Qué piensas acerca de la idea del destino? ¿Crees que tiene el mismo sentido en la actualidad? ¿Es aún un concepto válido? Reflexiona. Luego comenta tus ideas a un compañero y lleguen a conclusiones. (pág. 67)
17. ¿Estás de acuerdo con la manera como Horacio nos aconseja tomar la vida? ¿Crees que estos preceptos tienen validez en nuestros días? ¿Por qué? (pág. 69)
18. Si un ensayo literario refleja la visión subjetiva del autor, ¿por qué esa valoración es considerada conocimiento? (pág. 73)
19. ¿Qué nombres de *chefs* peruanos recuerdas? ¿Qué tipo de cocina cultivan? (pág. 79)
20. ¿Qué cualidades te parecen admirables en ellos? Anota tres en tu cuaderno y coméntalas con un compañero. (pág. 79)
21. ¿Qué otro título le pondrías a la infografía? Justifiquen. (pág. 79)
22. ¿Les parece que la infografía cumple los propósitos para los que fue elaborada? Den sus razones. (pág. 79)
23. ¿Qué otras imágenes hubieran incorporado en la infografía? (pág. 79)
24. ¿Consideran que la infografía es comprensible? ¿Por qué lo creen así? (pág. 79)
25. ¿Qué piensan de los colores que predominan en la infografía? ¿Son los más adecuados? Justifiquen su respuesta. (pág. 79)
26. ¿Por qué es importante la realización de ferias gastronómicas? ¿Acostumbran a asistir a este tipo de eventos? Si su respuesta es afirmativa, comenten su experiencia. (pág. 79)
27. Dante concreta en la *Divina Comedia* el giro que le da a la concepción del amor cortés. ¿Cuál es este giro y qué opinas sobre él? (pág. 97)
28. Establece una comparación entre lo que lleva al poeta de la *Divina Comedia* a la selva oscura y lo que lleva al poeta del soneto “Mientras que al corazón...” a vagar por yerros cerros solitarios. (pág. 101)
29. En Dante y Petrarca, la literatura fue en buena parte expresión de los sentimientos y de logro espiritual. Esta se hizo dentro de determinada concepción del amor y de la amada. ¿En qué difiere el uso que hace Boccaccio de la literatura? ¿Por qué puede afirmarse que es más moderno? (pág. 103).
30. La venganza de Hamlet por la muerte de su padre lleva a la muerte de toda la familia. ¿Por qué la venganza y la muerte de los culpables no resuelven el conflicto de Hamlet? ¿Cuáles son las reglas que han sido violadas y hacen del mundo una farsa espantosa? (pág. 105)
31. ¿Por qué crees que se eligió que el recorrido de lectura siga el sentido horario? (pág. 109)
32. ¿Consideras adecuado ordenar el legado de Jobs cronológicamente? Justifica. (pág. 109)
33. ¿Han sentido miedo durante la lectura del relato? Comenten su respuesta. (pág. 115)
34. Aparte del episodio de la pantera, ¿qué otro fragmento del texto les parece terrorífico? (pág. 115)
35. ¿Les resulta verosímil el episodio del narrador? Den sus razones. (pág. 101)
36. ¿Suelen leer relatos de terror? Citen los títulos y los autores. (pág. 115)
37. Molière y los neoclásicos no incluían en la comedia hechos trágicos. En este sentido, ¿por qué crees que Lucinda ha quedado muda? (pág. 133)
38. Si las obras del Neoclasicismo tenían un fin didáctico, ¿qué lección pretendía dar el autor a los espectadores? ¿Estás de acuerdo con esa manera de escribir obras literarias? (pág. 133)

39. ¿Los argumentos de Werther te han convencido de su decisión? ¿Por qué? ¿Qué opinas de su actitud? ¿Qué harías en una situación similar? (pág. 137)
40. La idea del “buen salvaje” es un postulado de Rousseau según el cual el hombre es en esencia bueno, pero la sociedad lo corrompe. Los románticos asumieron esta idea en su defensa de la esencia individual del hombre. ¿Cómo asume el narrador esta idea en relación con el protagonista? ¿Se podría afirmar que el alma del hombre pervertida por la sociedad ya no tiene remedio? Justifica. (pág. 139)
41. ¿Qué efecto tiene que el narrador se dirija al lector? ¿Qué relación guarda esta estrategia narrativa con los rasgos de personalidad del protagonista? ¿Tuvo ese efecto en ti? (pág. 141)
42. ¿Qué límites crees que debe tener la investigación científica o médica? Justifica tu respuesta. (pág. 151)
43. ¿Consideran que el informe científico leído es fácil de comprender? Den sus razones. (pág. 151)
44. ¿Piensan que el informe leído cumple con la finalidad para la que fue escrito? Sustenten su respuesta. (pág. 151)
45. ¿En cuántas partes ha sido estructurado el informe científico analizado? ¿Qué función cumple cada parte? (pág. 151)
46. ¿Creen que el informe científico ha sido redactado con objetividad? Expliquen su respuesta. (pág. 151)
47. ¿Habían leído antes un informe científico? Si su respuesta es afirmativa, comenten sobre qué trataba el informe. (pág. 151)
48. ¿Qué situaciones de miseria viven los personajes del texto? (pág. 169)
49. Comenta la siguiente frase: “El dinero lo da todo, incluso hijas”. ¿Crees que esta frase se puede aplicar al contexto actual? Argumenta. (pág. 169)
50. ¿Qué diferencia hay entre Carlos y un héroe romántico? (pág. 171)
51. ¿Cuál de las dos posturas te parece la más adecuada: la de Carlos o la de Emma? Fundamenta. (pág. 171)
52. Raskolnikov asesina a la anciana usurera porque se creía un “superhombre”, un ser cuya misión es acabar con los malos elementos de la sociedad sin sentir culpa o angustia alguna. Según el fragmento leído, ¿crees que Raskolnikov era un superhombre? ¿Piensan que existe ese tipo de seres en la sociedad actual? ¿Por qué lo crees así? (pág. 173)
53. Tolstoi sostenía lo siguiente: “La razón no me ha enseñado nada. Todo lo que yo sé me ha sido dado por el corazón”. ¿Podría aplicarse esta frase a lo experimentado por Bolkonski? Explica. (pág. 175)
54. ¿Te parece que “Vocales” es un poema análogo a “Correspondencias” de Baudelaire? ¿Por qué? (pág. 179)
55. ¿Te parece que el texto es comprensible? ¿Por qué? (pág. 185)
56. ¿Qué otro título le pondrías al texto “Moléculas que atraviesan membranas”? (pág. 185)
57. ¿Consideras que es necesaria mayor información en el texto? Da tus razones. (pág. 185)
58. ¿Te gustaría realizar el experimento? Justifica tu respuesta. (pág. 185).
59. El final sorpresivo revela las verdaderas identidades de los personajes, pero ¿qué más explica? ¿Qué representan Bob y Jimmy Wells? (pág. 191)
60. ¿Les parece adecuado el título del cuento? ¿Por qué? Propongan otros que se relacionen con el argumento del cuento. (pág. 191)
61. ¿Hay alguna característica de la historia o los personajes que refleje la sociedad contemporánea? ¿Cuál es? Descríbanla. (pág. 191)

62. ¿Creen que este relato se podría llevar al cine como un cortometraje? ¿En qué se basan para afirmarlo? (pág. 191)
63. ¿Han leído cuentos modernos? Citen los nombres de los autores y los títulos que hayan gustado más y redacten un resumen de uno de ellos. (pág. 191)
64. ¿Qué cambios importantes en tu vida recuerdas con mayor precisión? ¿Qué recuerdo te permite evocar un episodio de tu vida? (pág. 209)
65. Explica con tus propias palabras qué visión de la existencia humana quiere transmitir y simbolizar el autor con esta historia fantástica (pág. 211)
66. ¿Qué piensas sobre la reacción de los pobladores al enterarse de lo que había en la habitación cerrada? (pág. 215)
67. Según los críticos, la obra de Hemingway muestra la violencia entre el ser humano y las fuerzas de la naturaleza. ¿Piensas que esto está presente en este fragmento? Fundamenta (pág. 217)
68. ¿Creen que la telefonía fija dejará de existir? ¿O solo se empelará por pocas personas o para situaciones específicas? Fundamenten. (pág. 225)
69. ¿Habían leído anteriormente un texto periodístico de análisis? ¿Sobre qué trataba? ¿En qué se parece al texto de inicio? ¿En qué se diferencia? (pág. 225)
70. ¿Cómo es el lenguaje empleado: sencillo, complejo, hay palabras técnicas? ¿Se podría decir que utiliza el mismo tipo de lenguaje que otro texto periodístico como el editorial? Reflexionen. (pág. 225)
71. ¿Consideran importante un texto periodístico de este tipo? ¿Por qué? ¿Cuál creen que es la ventaja que tiene comparado con otros textos periodísticos como el reportaje o el editorial? (pág. 225)
72. ¿Cuánto se alejan las metáforas de Éluard de una descripción realista? ¿Nos permiten ver el objeto mencionado desde un punto de vista novedoso? (pág. 241)
73. ¿Crees que el tema planteado en este fragmento sigue vigente en nuestra sociedad? Menciona algunos ejemplos, ¿por qué se da esto? (pág. 243)
74. ¿Piensas que la técnica del distanciamiento permite a los espectadores captar mejor el sentido de una obra? ¿Qué temas pueden ser abordados mejor gracias a esta técnica? Reflexiona. (pág. 243)
75. ¿Qué opinas acerca de la idea “el infierno son los otros”? ¿Qué mensaje nos quiere transmitir Sartre? (pág. 245)
76. ¿Consideras que la infografía complementa adecuadamente el texto? Justifica. (pág. 247).
77. ¿Por qué ambos periodistas decidieron escribir sus artículos sobre el mismo tema? (pág. 253)
78. ¿Les parece que se puede separar el fútbol de este tipo de actos violentos y criminales? Den sus razones. (pág. 253)
79. ¿Piensan que el resto de deportes despierta la misma agitación y el mismo riesgo entre los espectadores? ¿Por qué lo creen así? (pág. 253)
80. ¿Qué medidas tomarían para evitar hechos violentos en actividades deportivas? (pág. 253)
81. ¿Compartes la opinión de Tomás respecto de la importancia de saber de antemano los resultados de cualquier acción? Explica. (pág. 271)
82. ¿Consideras que el razonamiento utilizado por Guillermo de Baskerville lo ayudará a resolver el misterio? ¿Por qué? (pág. 273)
83. ¿Qué sensación te sugiere que el cuento comience mencionando que todo se trata de un sueño? (pág. 275)
84. ¿Qué opinas sobre mezclar dos mitos griegos en una obra? (pág. 275)

85. ¿Te parece que el tema desarrollado en la columna es de interés general? ¿Por qué? (pág. 277).
86. ¿Qué condiciones debe cumplir un trabajo para ser considerado justo? Anota tres en tu cuaderno y coméntalas con tus compañeros. (pág. 283)
87. ¿Creen que el protagonista sigue marcado por la época de la esclavitud? ¿Cómo lo saben? (pág. 283)
88. ¿Saben si todavía hay pueblos en los que persiste la esclavitud? (pág. 283)
89. ¿Qué formas de esclavitud se dan en la actualidad? ¿Cómo pueden ser eliminadas? (pág. 283)
90. ¿Por qué la libertad es un derecho fundamental? ¿Debe tener límites? ¿Cuáles serían? ¿Por qué es beneficioso que la libertad tenga ciertos límites? (pág. 283)
91. ¿Qué opinan del lenguaje empleado? ¿Consideran que hace más creíble la historia? Reflexionen. (pág. 283)
92. ¿Crees que los problemas que surgen en la vida justifican un comportamiento “no adulto” ante ellos? (pág. 301)
93. ¿Qué aporta el recurso de la mezcla de planos (el ficcional y el “real”) a la historia? ¿Has leído otras novelas con este rasgo? Da ejemplos y justifícalos. (pág. 303)
94. ¿Piensas que dichas visiones de la masculinidad y feminidad están vigentes en la actualidad? (pág. 305)

4. LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DE TRABAJO DEL GRUPO EDITORIAL NORMA

4.1. PRIMER GRADO DE SECUNDARIA CUADERNO DE TRABAJO

1. Comenta con los integrantes del grupo. ¿Qué valores se promueven en estos artículos periodísticos que has leído? Elige y justifica tu respuesta. (pág. 5)
2. ¿Crees que el lenguaje empleado en la noticia es claro y objetivo? ¿Por qué? (pág. 5)
3. ¿Consideras que la entrevista estuvo bien realizada? ¿En qué te basas para afirmarlo? (pág. 5)
4. Observa las fotos que acompañan a los textos. ¿Crees que complementan o amplían la información? ¿Son útiles? ¿Por qué? (pág. 5)
5. ¿Te pareció interesante el tema tratado? Explica por qué. (pág. 5)
6. Propón dos preguntas que te hubiera gustado realizar durante la entrevista. (pág. 5)
7. ¿Consideras que el triunfo de Jorge Cori es fruto de su fuerte entrenamiento y perseverancia? ¿Por qué? (pág. 14)
8. ¿Crees como Jorge Cori, que el apoyo de los padres es importante para lograr metas personales? (pág. 14)
9. ¿Te parece que, en los dos primeros poemas, el pobre es tratado con respeto y tolerancia por los demás? ¿Se da algún tipo de discriminación en estos casos? ¿Por qué? (pág. 17)
10. ¿Consideras que lo expresado en *Privilegios del Pobre* tiene vigencia en la actualidad? Menciona situaciones que fundamenten tu opinión. (pág. 17)
11. ¿Con qué actitudes se pueden superar los casos de discriminación y marginación que se dan muchas veces en nuestra sociedad? (pág. 17)
12. Menciona qué actitudes de los personajes te parecen positivas y cuales negativas. (pág. 31)

13. ¿Estás de acuerdo con que el Viejo actúa como un tirano? ¿Qué actitudes lo demuestran? (pág. 31)
 14. Al obligar a los colonos a trabajar sus tierras, ¿consideras que el hacendado está atentando contra la libertad de esos campesinos? ¿Por qué? (pág. 31)
 15. ¿Te parece justa y solidaria la actitud del Viejo de dejar pudrir la fruta? ¿Qué hubieras hecho en su lugar? (pág. 31)
 16. ¿Estás de acuerdo con lo dicho por el padre: “¡Irá al infierno!” refiriéndose al viejo? ¿Por qué? (pág. 31)
 17. Completa el cuadro con las actitudes positivas y negativas de los personajes relacionados con los siguientes valores: tolerancia, libertad y autonomía, justicia. (pág. 45)
 18. Observa la siguiente situación y responde las preguntas.
 - a. A: Mira, Carlos, yo pienso que el señor Rick hizo bien. Él defendía su libertad para expresar sus creencias y sus ideas.
 - b. B: Esta bien, Inés, pero él fue advertido de que tendría problemas. Antes de actuar, debió pensar en las consecuencias que podría tener para su familia la decisión que tomó.
- ¿Con qué personaje estás de acuerdo? ¿Por qué? (pág. 45)

19. ¿Qué es más importante: defender tu libertad o proteger a tu familia? Expresa tu opinión. (pág. 45)
20. ¿Estás de acuerdo con que la libertad y la autonomía implican también responsabilidad para asumir las consecuencias de nuestras elecciones y decisiones? Explica por qué. (pág. 45)
21. ¿Reflexiona y responde qué consejo le darías a los siguientes personajes? Líber y señor Rick. (pág. 45)
22. Ordena las causas de la escasez de agua, según la importancia que le asigna a cada una. (Ordena de 1 a 5) (pág. 45)
23. Completa el cuadro con ejemplos de comportamiento que demuestren que las personas han asumido los siguientes valores en relación con el problema del agua. (pág. 45)

Valores	
Responsabilidad	
Solidaridad	
Comportamiento	

24. ¿Estás de acuerdo con que el agua es indispensable para la vida del planeta? ¿Por qué? (pág. 61)
25. ¿Consideras que cuidar el agua es nuestra responsabilidad? Explica las razones. (pág. 61)
26. ¿Por qué somos solidarios si hacemos uso racional de los recursos hídricos de nuestro planeta? (pág. 61)
27. Propón un afiche para iniciar una campaña que promociona el uso de energía solar (pág.75)
28. ¿El manual que leíste presenta las características de los textos instructivos? (pág.75)
29. ¿Por qué crees que se usan expresiones exhortativas o imperativas? (pág. 75)
30. ¿La imagen que acompaña al manual fue importante para comprender el texto? ¿Cómo te ayudó? (pág. 75)

31. ¿Qué crees que pasaría si no sigues de forma ordenada las instrucciones del texto? (pág. 84)
32. ¿Consideras que las imágenes ayudaron a comprender las indicaciones? ¿Por qué? (pág. 84)
33. ¿Qué consejos les darías a Pedro y a su padre? (pág. 89)
34. ¿Crees que es un acto de justicia que se reconozca este derecho a los niños(as) y jóvenes? ¿Por qué? (pág. 89)
35. ¿Cómo podría facilitar el acceso a Internet a todos los niños(as) y jóvenes peruanos? (pág. 89)
36. ¿Tú accedes a Internet con frecuencia? ¿Qué beneficios obtienes? (pág. 89)
37. ¿Estás de acuerdo con los argumentos de Luis para demostrar la importancia de Internet? ¿Qué otros agregarías? (pág. 89)
38. Completa el cuadro con las actitudes positivas o negativas que asumen los personajes relacionadas con los siguientes valores. (pág. 89)

Valores	Actitudes positivas	Actitudes negativas
Perseverancia		
solidaridad		
generosidad		
Responsabilidad		

39. ¿Piensas que los personajes están realmente presos en una campana o que esta simboliza algo más? (pág. 105)
40. ¿Consideras que Vor tiene la razón de decir que es una injusticia que se encuentren en esa situación? ¿Por qué? (pág. 105)
41. ¿Tiene razón Vor en reclamarle a Rov que lo ayude? Explica por qué. (pág.105)
42. ¿Estás de acuerdo con la actitud de Rov de no preocuparse y no seguir buscando la entrada? ¿Qué hubieras hecho tú en esa situación? (pág. 105)
43. ¿Consideras que Vor se da cuenta al final de que ha encontrado a Rov un motivo para seguir luchando por su libertad y que sin él tal vez también se habría resignado a su situación? (pág. 105)

LIBRO DE TEXTO

1. ¿Cómo se ha utilizado el lenguaje en cada uno de ellos? (pág. 24)
2. ¿Cómo se ha utilizado el lenguaje en cada uno de estos textos? (pág. 25)
3. Observa las palabras encerradas. ¿Expresan la misma o distintas características? (pág. 32)
4. ¿Cuál crees que fue el objetivo del autor al escribirlos? (pág. 59)
5. ¿Qué opinas de la musicalidad del poema según las letras marcadas con colores? (pág. 73).
6. Piensa y comenta con tu grupo. ¿Consideras que los textos leídos son argumentativos? ¿Por qué? (pág. 134)
7. ¿Qué palabras del diálogo están relacionadas directamente con el tema? (pág. 134).
8. ¿Cómo se presentan los textos que no son parte de los diálogos? ¿Cuál es su función? (pág. 134)

4.2. SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE TRABAJO

1. ¿Se puede lograr una amistad verdadera sin respeto hacia el sentir o pensar de otra persona? Fundamenta tu respuesta con dos hechos narrados en la tradición. (pág. 5)
2. ¿Qué opinas de la actitud de Ambrosio? (pág. 5)
3. ¿Consideras que hizo bien en ceder? (pág. 5)
4. ¿Qué valor mostró Ambrosio con su actitud? Fundamenta tu respuesta. (pág. 5)
5. ¿En qué casos consideras que es apropiado aferrarse a determinadas ideas? ¿Por qué? (pág. 5)
6. Reflexiona. ¿Cuál es el mensaje que puedes rescatar de la tradición presentada? (pág. 5)
7. ¿Qué opinas sobre el lenguaje empleado en la tradición? ¿Consideras que es el adecuado para relatar esta historia? ¿Por qué? (pág. 5)
8. ¿Qué opinas sobre el estilo del autor? (pág. 5)
9. ¿Crees que los miembros de la familia Sandoval tienen las cualidades mencionadas a continuación? ¿Por qué? (pág. 21)
Christian: perseverante, tolerante, agradecido.
Padres de Christian: amorosos, serenos, generosos.
10. ¿Qué opinas de lo expresado por Christian acerca de que el diálogo y el respeto son la solución? ¿Por qué? (pág. 21)
11. Completa el cuadro con las actitudes de Christian y sus padres en las que se observan los valores del cuadro. (pág. 21)

Valores	Actitudes
tolerancia	
amor	
Perseverancia	

12. En toda crónica predomina la opinión, ¿crees que esta característica está presente en la crónica leída? ¿Por qué? (pág. 21)
13. Extrae enunciados que expresan la opinión del cronista en tu cuaderno y anota aquí el punto de vista personal sobre las mismas. (pág. 21)
14. ¿Estás de acuerdo con lo expresado por el cronista? ¿Por qué? (pág. 21)
15. Relaciona las dos columnas ¿Qué valores están presentes en los poemas? (pág. 37)
16. En el poema “Camino del hombre”, se sostiene que el hombre tiene derecho a elegir su camino en la vida. ¿Cómo crees que puede ejercer ese derecho sin perjudicar a los demás? (pág. 37)
17. Lee la última estrofa de “No te rindas”. ¿Estás de acuerdo con lo dicho por la voz poética? ¿Por qué? (pág. 37)
18. Comenta en tu grupo. Fundamenta tu respuesta. ¿Consideras que el catálogo propuesto presenta información suficiente? ¿Crees que falta algo? Detállalo. (pág. 37)
19. ¿Cuál de los textos poéticos leídos te han gustado o emocionado más al leerlo? (pág. 37)
20. ¿De qué manera la libertad y la responsabilidad están ligadas en la toma de decisiones? (pág. 37)
21. Escribe un consejo para cada uno de estos personajes (Pitá, Morotí, Yanahuanca, Chaparrí) (pág. 53)
22. ¿Fue correcta la actitud de Morotí? ¿Por qué? (pág. 53)
23. ¿Qué actitud hubieras tomado en la situación de Pitá? (pág. 53)

24. ¿Estás de acuerdo con el comportamiento de Yanahuanca con su hermano? Fundamenta tu respuesta. (pág. 53)
25. ¿Disfrutaste de la lectura de la leyenda y el mito? ¿Cuál te agradó más? ¿Por qué? (pág. 53)
26. ¿Con qué personaje de la viñeta estás de acuerdo? Explica por qué. (pág. 53)
27. ¿Crees que el amor daba a Yanahuanca el derecho a secuestrar a Collique? ¿Por qué? (pág. 53)
28. ¿Consideras que Moroti tenía derecho a pedirle a Pitá que le de pruebas de su amor? (pág. 53)
29. ¿Qué consejo les darías a los jóvenes que quisieran integrar el Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles? (pág. 67)
30. ¿Estás de acuerdo con que la disciplina desarrolla la perseverancia y la tenacidad? (pág. 67)
31. ¿Qué relación encuentras entre el trabajo en equipo y los valores de la tolerancia y el respeto? (pág. 67)
32. ¿Por qué se dice que el trabajo en los coros y orquestas van a alejar a los jóvenes de la delincuencia? (pág. 67)
33. ¿Por qué es importante la autoestima y la valoración de sí mismo en el desarrollo de una persona? (pág. 67).
34. Marca los valores que están presentes en los avisos. (pág. 83)
 - Tolerancia
 - Solidaridad
 - Responsabilidad
 - Honradez
 - Libertad
 - Honestidad
35. ¿Qué opinas de la actitud de la empresa Recipapel de usar papel reciclado para sus productos? (pág. 83)
36. ¿Estarías dispuesto a comprar sus productos? ¿Por qué? (pág. 83)
37. ¿Consideras interesante el turismo ecológico? Explica tus razones. (pág. 83)
38. ¿Cuál de los lugares turísticos de Loreto te gustaría conocer? (pág. 83)
39. ¿Consideras que las imágenes utilizadas tienen relación con los eslóganes? ¿De qué manera? (pág. 83)
40. ¿Crees que las fotos de Loreto son atractivas y animan a visitar esos lugares? (pág. 83)
41. ¿Cuál de los avisos llamó más tu atención? ¿Por qué? (pág. 83)
42. Forma grupo con dos compañeros y ordene los siguientes valores según la importancia que le asignan en el logro de una sociedad justa. (respeto y tolerancia, justicia y equidad, amor y amistad, solidaridad y servicio). (pág. 99)
43. ¿Estás de acuerdo con que todas las personas deben ser consideradas iguales? ¿Por qué? (pág. 99)
44. Si las ramas del árbol representan la diversidad, ¿qué representan las raíces que se abrazan? (pág. 99)
45. ¿Consideras que Duoduo Diéne tiene razón al afirmar que no hay que acabar con la diversidad que existe entre las personas y las culturas? Fundamenta tu respuesta. (pág. 99)
46. ¿Estás de acuerdo con la recomendación del experto? ¿Por qué? (pág. 99)
47. ¿Consideras que la propuesta del autor del artículo para lograr una sociedad justa es válida? ¿Con cuáles estás de acuerdo? (pág. 99)
48. ¿Qué añadirías a estas propuestas? (pág. 99)
49. ¿Qué representa la foto que acompaña al artículo? Explícalo. (pág. 99)

50. ¿Qué valores simbolizan las imágenes que acompañan a las recetas? (pág. 99)
51. ¿Crees que estas imágenes te ayudan a comprender el contenido de los textos? ¿Por qué? (pág. 99)
52. ¿Por qué piensas que Hiram Bingham decidió llevar a EEUU lo que encontró en sus excavaciones en el santuario de Machu Picchu? (pág. 115)
53. ¿Por qué es importante recuperarlas? (pág. 115)
54. ¿Crees que es justo que se devuelvan éstas piezas de nuestro patrimonio cultural? (pág. 115)
55. ¿Cómo han organizado la información? ¿Crees que la distribución es la adecuada? ¿Qué otros recursos visuales hubieras utilizado? (pág. 115)
56. ¿Los textos son objetivos, claros y concisos? (pág. 115)
57. ¿Las fotos complementan a los textos o son solo decorativas? (pág. 115)

LIBRO DE TEXTO (se excluyen preguntas sobre tipo textual/género y teoría del texto)

1. ¿Por qué crees que la tradición lleva el título “De menos hizo Dios a Cañete”? (pág. 11)
2. ¿Ambos textos son entendibles y cumplen su finalidad? ¿Por qué? (pág. 12)
3. ¿Qué tienen en común ambos textos? ¿Cómo se ha utilizado el lenguaje en ellos? (pág. 22)
4. ¿Qué indican las letras mayúsculas? (pág. 60)
5. Expresa tu opinión. ¿Son importantes las imágenes en los avisos? ¿Por qué? (pág. 97)
6. ¿Las historias son reales o ficticias? ¿Por qué? (pág. 108)
7. ¿Te parece que la infografía facilita la comprensión del lector? ¿Por qué? (pág. 134)

4.3. TERCER GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE TRABAJO

1. Reflexiona en torno a la no correlación de los aspectos presentados en el capítulo 3 y escribe tu opinión. (pág. 5)
2. Reflexiona sobre la importancia de estos informes y opina. (pág. 5)
3. Escribe 4 cambios que se pueden ejecutar en el Perú debido a la lectura de este informe (pág. 5)
4. Argumenta y escribe. De todos los capítulos presentados en el texto, ¿cuál te parece el más importante? Sustenta tu respuesta. (pág. 5)
5. ¿Qué opinas acerca del papel que cumplen la publicidad frente a los niños de tres años? (pág. 21)
6. ¿Crees que la solución del problema que presenta el texto se encuentra en casa? ¿Por qué? (pág. 21)
7. Escribe un contrargumento de uno de los argumentos que presenta el texto. (pág. 21)
8. ¿Qué partes del texto crees que pudieron ir acompañadas de cuadros estadísticos? ¿Por qué? (pág. 21)
9. ¿Crees que el texto leído contribuye a una mejor educación de los hijos? ¿De qué manera? (pág. 21)
10. Observa la imagen que acompaña al texto y comenta si te parece que fue la adecuada para acompañarlo. (pág. 21)
11. Juzga y opina a partir de las siguientes preguntas. Hazlo en tu cuaderno. (pág. 21)
12. ¿Te parece adecuada la actitud de los infantes de Carrión para con el Cid? (pág.28)
13. ¿Qué hubieras hecho en lugar de los Infantes de Carrión? (pág.28)

14. ¿Te parece realista la escena del escape del león? ¿Por qué? (pág.28)
15. ¿Qué cualidades específicas puedes encontrar en el Cid y los Infantes de Carrión? (pág. 28)
16. ¿Qué quiere decir el dicho “La dueña honesta, si no quiere el recado, no da buena respuesta”? (pág. 29)
17. ¿Qué quiere decir la frase “No hay paño sin raza, ni un leal amigo se encuentra en cualquier plaza”? (pág. 29)
18. ¿Qué enseñanza moral quiere dejarnos el autor con la fábula del *León enfermo*? (pág. 29)
19. ¿Crees que está justificado que el hijo del moro, para conseguir lo que quiere, haya asesinado a su perro y su caballo? Justifica tu respuesta. (pág. 30)
20. ¿Qué piensas de la creencia tradicional de que en un matrimonio alguien debe imponer orden y mandar, y que esa labor sobre todo la realice el hombre? (pág. 30)
21. ¿Por qué crees que antiguamente se tenía esa idea, y cuál es la situación sobre el tema del dominio en los matrimonios en la actualidad? (pág. 30)
22. ¿Crees que en la lectura se justifica el robo? ¿Qué opinas? (pág. 30)
23. ¿Crees que valió la pena salvar la vida del ladrón? (pág. 30)
24. ¿Crees que los milagros son posibles? (pág. 30)
25. ¿Conoces otros poemas dedicados a la figura paterna? ¿Cuáles son? (pág. 31)
26. ¿Qué relación tiene el contenido de las coplas manriqueñas con la visión de lo cristiano durante el Medioevo? (pág. 31)
27. ¿Qué relación presentan las coplas manriqueñas con la *Danza de la Muerte* medieval? (pág. 31).
28. ¿Cuál es la relación entre la novela caballerescas y las condiciones sociales que se vivieron durante el contexto del Medioevo? (pág. 32)
29. ¿Qué tipo de amor se desarrolló dentro de las novelas de caballería, donde las mujeres ascendieron a la categoría de damas guías y hasta seres divinos para sus caballeros? (pág. 32)
30. ¿Cuáles son los elementos fantásticos dentro del mundo representado de las novelas de caballería? (pág. 32)
31. ¿Crees que es adecuado que Calisto le dé más importancia a su amor por Melibea que a cualquier otra cosa? (pág. 32)
32. ¿Qué opinas de las palabras dichas por Calisto con respecto de su amor por Melibea? ¿Te parece exagerado? (pág. 32)
33. ¿Qué características comunes encuentras entre la obra *El Conde Lucanor*, *El libro de buen amor* y *Milagros de nuestra señora*? (pág. 33)
34. Investiga las razones por las que al inicio la literatura medieval fue popular y anónima principalmente. (pág. 33)
35. ¿Qué es el prerrenacimiento y qué diferencias tiene con la literatura medieval tradicional? (pág. 33)
36. ¿Qué diferencias hallas entre el *Amadís de Gaula* y el *Poema de Mío Cid*? (pág. 33)
37. Lee el poema *Egloga I* nuevamente y señala cuál es el tópico que refleja la relación entre el pastor y la naturaleza. (pág. 48)
38. Explica. ¿Por qué crees que Garcilaso habla en sus *Eglogas* de desventuras amorosas? (pág. 48)
39. ¿Cómo se relaciona el tema del amor de pareja con lo religioso en *Cántico espiritual*? (pág. 49)
40. ¿Por qué se dice que *Cántico espiritual* pertenece a la poesía mística? (pág. 49)
41. ¿Te parece adecuada la manera de actuar tanto del ciego como la de Lázaro? (pág. 50)
42. ¿Qué hubieras hecho tú frente a la mala acción de otra persona? (pág. 50)

43. ¿Cómo describirías a Lázaro? (pág. 50)
44. ¿Qué opinas del lenguaje en el cual se ha escrito el Lazarillo? (pág. 50)
45. ¿Qué opinas de la actitud del Quijote por Dulcinea? (pág. 50)
46. ¿Qué hechos demuestran que el Quijote está loco? (pág. 50)
47. ¿Qué referencias cristianas y mitológicas encuentras en el fragmento leído? (pág. 50)
48. ¿Qué diferencias y semejanzas hallas entre la literatura medieval y la renacentista de España? (pág. 52)
49. Reflexiona qué características debe tener Juan Diego para haber creado su fundación. (pág. 57)
50. Responde. ¿Consideras importante la influencia de estas personas para la carrera de Juan Diego Flórez? Fundamenta tu respuesta. (pág. 57)
51. Escribe cuál de todos los institutos donde estudió Juan Diego Flórez te parece el de mejor nivel y explica el porqué de tu respuesta. (pág. 57)
52. Analiza y escribe. ¿Creen que algo faltó en esta biografía? ¿Qué? ¿Por qué? (pág. 57)
53. Escribe cómo crees que será la fundación que el personaje de la biografía ha creado. (pág. 57)
54. Reflexiona y sustenta. ¿Te parece bien la manera en la que Juan Diego logra fama en el Rossini Opera Festival? (pág. 57)
55. ¿Qué opinas de la actitud de don Juan para con las mujeres? (pág. 64)
56. ¿Es justo el castigo que recibe don Juan? Explica. (pág. 64)
57. ¿Qué opinas de la acción colectiva realizada por el pueblo de Fuente Ovejuna? (pág. 65)
58. ¿Qué diferencias aprecias entre la actitud de las mujeres y de los varones en el fragmento leído? (pág. 65)
59. ¿Por qué se dice que en la obra hay un personaje colectivo? (pág. 65)
60. ¿Qué opinas de la visión del amor en el soneto de Góngora? (pág. 66)
61. ¿Te parece complejo el poema de Góngora? (pág. 66)
62. ¿Qué diferencias aprecias entre el estilo del Romance y el Soneto, y el fragmento de Soledades? (pág. 66)
63. ¿Por qué Góngora es conocido como el “ángel de la luz” y “ángel de las tinieblas”? (pág. 66)
64. ¿Qué opinas de la actitud del licenciado Cabral para con sus pupilos? (pág. 67)
65. ¿Cuál crees que es la intención del autor al exagerar los hechos en el texto? (pág. 67)
66. ¿Qué rasgos negativos ves en el licenciado Cabral y el buscón don Pablo? (pág. 67)
67. ¿Qué opinas de la idea de que la vida es solo un sueño? (pág. 68)
68. ¿Cuál sería tu actitud si hubieras vivido lo que vivió Segismundo? (pág. 58)
69. ¿Cómo interpretas los siguientes versos?: ¿Qué hay quien intente reinar, viendo que ha de despertar en el sueño de la muerte?
70. ¿Por qué el Barroco tuvo gran calidad a pesar de haber crisis en España? (pág. 69)
71. ¿Qué opinas del lenguaje y estilo barrocos? ¿Te parece complicado? (pág. 69)
72. ¿Por qué el Barroco muestra pesimismo ante la realidad? (pág. 69)
73. ¿Qué opina sobre la imposición de doña Irene de casar a su hija con un hombre al que no ama? (pág. 84)
74. ¿Estás de acuerdo con que doña Francisca le ocultara a su madre sus verdaderos sentimientos? Explica tu respuesta. (pág. 84)
75. ¿Crees que es adecuado obedecer siempre a los padres? Sustenta tu respuesta. (pág. 84)
76. ¿Qué decisión tomarías si estuvieras en el lugar de doña Francisca? (pág. 84)
77. ¿Crees que es importante contar con una biblioteca en el hogar? Sustenta tu respuesta. (pág. 85)

78. ¿Qué opinas de que el hombre rico haya contratado a un pintor para que hiciera una imitación de los libros? (pág. 85)
79. ¿Crees que para demostrar nuestro conocimiento cultural basta con nombrar los títulos de libros? Sustenta tu respuesta. (pág. 85)
80. ¿Qué piensas de las personas que fingen tener un vasto conocimiento cultural? (pág. 85)
81. ¿De qué manera se plasma en la fábula la ideología del Neoclasicismo? (pág. 85)
82. ¿Qué opinas sobre el amor que siente doña Inés por don Juan? (pág. 86)
83. ¿Consideras adecuada la forma de ser de don Juan Tenorio? ¿Por qué? (pág. 86)
84. ¿Crees que el amor puede hacer que una persona se vuelva bueno? Sustente su respuesta. (pág. 86)
85. ¿Estás de acuerdo con que una persona sea capaz de todo por el amor de alguien? ¿Por qué? (pág. 86)
86. ¿Crees que el verdadero amor únicamente se relaciona con una atracción física? Sustente su respuesta. (pág. 86)
87. ¿Qué opinas sobre la idea de adorar a una mujer como si fuera un Dios? (pág. 87)
88. ¿Cree que la poesía solo puede tener como fuente de inspiración el amor, el misterio y la belleza? Sustente su respuesta. (pág. 87)
89. ¿Qué opina sobre la vida que lleva el capitán pirata? ¿Te gustaría vivir como él? ¿Por qué? (pág. 88)
90. ¿Cree que es adecuado tener como valor supremo la libertad? (pág. 88)
91. ¿Qué piensas sobre el lenguaje utilizado en la composición del poema? ¿Logra plasmar el propósito de la obra? (pág. 88)
92. ¿Qué piensas sobre la indiferencia ante la muerte que siente el capitán pirata? (pág. 88)
93. ¿Crees que ser totalmente sincero con los demás implique una falta de educación? Explica tu respuesta. (pág. 89)
94. ¿Qué opinas del amor desmedido por la patria? (pág. 89)
95. ¿Estás de acuerdo con la idea de que los hombres deben ser siempre corteses para poder convivir en sociedad? ¿Por qué? (pág. 89)
96. ¿Piensas que el relato puede ser una crítica y burla contra algunas costumbres? (pág. 89)
97. ¿Te parece que esta consulta ha sido importante? ¿Por qué? (pág. 95)
98. ¿Crees que el primer cuadro de barras ayuda a comprender mejor el texto? ¿Por qué? (pág. 95)
99. Explica cómo se podrían utilizar en tu colegio los talleres que se explican en el texto. (pág. 95)
100. Analiza la forma del texto y marca: ¿qué posee el texto leído? (pág. 95)
 - a. Información y opinión
 - b. Solo opinión
 - c. Gráficos y opinión
 - d. Gráficos e información
101. ¿De qué serviría a la ciudad de Lima que sus habitantes cumplan con ese 28% que demanda la consulta? (pág. 95)
102. Escribe acciones de los ciudadanos que ejemplifiquen ese 50,9% de la encuesta. (pág. 95)
103. Argumenta tres razones para justificar el título del texto. (pág. 95)
104. ¿Estás de acuerdo con lo que dice el texto y las encuestas acerca de cómo debería ser el habitante de Lima? ¿Por qué? (pág. 95)
105. ¿Crees que la información presentada en los diagramas es suficiente para comprender el texto? ¿Por qué? (pág. 95)

106. ¿Crees que una persona debe sentirse avergonzada por su aspecto físico? Explica tu respuesta (pág. 102)
107. ¿Crees que solo la belleza física es suficiente para amar a una persona? ¿Por qué? (pág. 102)
108. ¿Qué opinas sobre Pablo con respecto a su idea sobre el amor? (pág. 102)
109. ¿Qué opinas de la idea de honor de aquella época? (pág. 103)
110. ¿Cómo es el lenguaje y estilo del fragmento que has leído? (pág. 103)
111. ¿Crees que una situación como la descrita en el fragmento se debe resolver con un duelo a muerte? (pág. 103)
112. ¿Crees que los fragmentos podrían considerarse como una defensa de la naturaleza? (pág. 103)
113. ¿Qué opinas de la relación entre el amo y su burrito? (pág. 103)
114. ¿Qué piensas del lenguaje empleado en esta obra para expresar los sentimientos de amistad y dolor? ¿Te parece adecuado? (pág. 103)
115. Analiza el poema *Retrato* e indica cuál es la forma de vida que lleva el autor y qué opinas sobre ello? (pág. 104)
116. ¿Estás de acuerdo con que existan ideas falsas que sean tomadas por verdaderas? Menciona ejemplos. (pág. 104)
117. ¿Cuál es la concepción del amor que plantea el autor en estos versos? (pág. 104)
118. ¿Estás de acuerdo con la idea de que el amor verdadero nace del dolor? (pág. 105)
119. ¿Crees que el amor de la mujer es únicamente maternal? (pág. 105)
120. ¿Crees que solo los hombres que han sufrido mucho son capaces de sentir amor por los demás? (pág. 105)
121. ¿Qué opinas acerca de que la pérdida de un hijo pueda ayudar a unir a los padres? (pág. 105)
122. Investiga en qué obra Azorín le coloca el nombre Generación del 98 al movimiento al cual pertenecía. (pág. 105)
123. ¿Qué opinas del gusto de Azorín por describir el paisaje y la gente de los pueblos de España? (pág. 105)
124. ¿Por qué crees que Azorín retrataba los pueblos de España? (pág. 105)
125. ¿Qué opinas de la actitud de Martín Zalacaín frente a la vida? (pág. 106)
126. ¿Qué piensas acerca de las diferencias sociales y económicas que se muestran en el texto? (pág. 106)
127. ¿Qué rasgos de la novela picaresca encuentras en el texto leído? (pág. 106)
128. ¿Qué opinas de la idea de la generación del 98 de buscar la esencia de España? (pág. 107)
129. ¿Qué diferencias encuentras entre el realismo y el Modernismo en España? (pág. 107)
130. ¿Cómo se ve el esperpento en *Tirano Banderas* de Ramón del Valle Inclán? (pág. 107)
131. ¿Qué opinas del interés de los escritores por la situación de su país en la Generación del 98? (pág. 107)
132. Menciona qué actitudes de los personajes te parecen positivas y cuáles negativas. (pág. 113)
133. ¿Piensas que las yayas fueron justos en su sentencia? Fundamenta tu opinión. (pág. 113)
134. ¿Cuál de los personajes, Cunce Maille o Marcos Huacachino, te simpatizó más? Explica las razones. (pág. 113)
135. ¿Te parece correcto hacer justicia “con sus propias manos” sin acudir a las autoridades? (pág. 113)
136. ¿Consideras que los yayas fueron justos al desterrar a Maille de la comunidad? (pág. 113)

137. ¿Sentirías pena si es que de pronto cambia el lugar donde vives por otro totalmente diferente? (pág. 122)
138. ¿Qué opinas sobre la descripción que se hace de García Lorca en el poema? (pág. 122)
139. ¿Qué piensas sobre el lenguaje empleado en el poema *Vida Poética*? ¿Te parece adecuado? (pág. 122)
140. ¿Cuál es tu opinión con respecto a la concepción amorosa del poema leído? (pág. 123)
141. ¿Qué relación percibes entre la idea del amor presente en el poema y la vida en la sociedad moderna? (pág. 123)
142. Explica cuál es la visión del poeta con respecto a la mujer amada. (pág. 123)
143. ¿Crees que la naturaleza es buen motivo de inspiración poética? Sustenta tu respuesta. (pág. 124)
144. ¿Qué otros poetas al igual que Jorge Guillén conoces que hayan abordado ese tema? Mencionalos. (pág. 124)
145. ¿Cuál de los dos poemas leídos fue de tu mayor agrado? ¿Por qué? (pág. 124)
146. ¿Qué relaciones y diferencias encuentras entre la concepción judeo-cristiana del origen del hombre y lo que se propone en el poema? (pág. 124)
147. ¿Qué opina sobre el hecho de que dios le da vida al hombre debido a su actitud compasiva? (pág. 124)
148. ¿Cuál es la función que cumple la madre tierra en “Al hombre”? (pág. 124)
149. ¿Cuál es la figura literaria que más emplea Aleixandre en ese poema? Señala ejemplos. (pág. 124)
150. ¿Qué opinas respecto al uso de los personajes bíblicos para la creación poética? (pág. 125)
151. ¿Por qué Góngora es revalorado por Dámaso Alonso? (pág. 125)
152. ¿Qué figuras literarias encuentras en el “El último Caín”? (pág. 125)
153. ¿Por qué se dice que la Generación del 27 fusionó elementos contrarios? (pág. 126)
154. ¿Por qué los poetas del 27 revaloraron a Góngora y a otros poetas clásicos españoles? (pág. 126)
155. ¿Qué opinas del teatro de García Lorca cuando critica las convenciones sociales? (pág. 126)
156. ¿Te parece adecuado que los poetas o artistas protesten contra la dictadura como lo hicieron los autores de la generación del 27? (pág. 126)
157. ¿Te parece importante para el marketing del hotel la primera misiva? ¿Por qué? (pág. 131)
158. ¿Crees que, con el avance de Internet, aun se deben utilizar este tipo de misivas? Fundamenta tu respuesta. (pág. 131)
159. Si fueras el gerente de GGO, ¿qué destinos hoteleros hubieses escogido? Explica por qué. (pág. 131)
160. Si fueras Lucía Gómez Quispe, qué otra estrategia habrías usado. Explica por qué. (pág. 31)
161. ¿Para qué sirve el dossier informativo de la primera carta? (pág. 131)
162. ¿Qué opinas del trato que se percibe en ambas cartas? (pág. 131)
163. Crea una carta comercial planteando el rechazo a la primera carta, ten en cuenta la cordialidad y una futura visita. (pág. 131)
164. ¿Qué opinas de las diferencias sociales a partir de Rosa y Victoria en el fragmento leído de la *Colmena*? (pág. 138)
165. ¿Cuál es el objetivo de Camilo José Cela en su narrativa? (pág. 138)
166. ¿Cómo era el tipo de lectura de la época contra la que luchó Camilo José Cela? (pág. 138)

167. ¿Crees que fue importante la labor de reportero de guerra de Pérez Reverte para la creación de sus novelas de aventura? (pág. 139)
168. ¿Qué opinas del compromiso social de la obra de Juan Goytisolo? (pág. 139)
169. ¿Por qué Goytisolo no desea vivir en España? (pág. 139)
170. ¿Te parece que el relato se relaciona con el género policial? ¿Por qué? (pág. 140)
171. ¿Qué harías si tú estuvieras en el caso del narrador? (pág. 140)
172. ¿Por qué dice el narrador que “a partir de la llamada el tiempo transcurría muy lento”? (pág. 140)
173. ¿Qué opinas de las guerras en general? (pág. 140)
174. ¿Por qué Miralles se siente abatido después de tantos años? (pág. 140)
175. ¿Crees que en la novela actual española predomina un marcado realismo y lo histórico? (pág. 141)
176. ¿Por qué la Guerra Civil Española está presente en varias de las novelas mencionadas? (pág. 141)
177. ¿Qué opinas del juego con la ficción en el cual el mismo autor se coloca como personaje de su novela, como en el caso de Javier Cercas? (pág. 141)

LIBRO DE TEXTO

1. Contesta brevemente. ¿Consideras que el autor de la reseña nos ha brindado una idea completa del contenido del libro al que hace referencia? Menciona algunos ejemplos. (pág. 11)
2. ¿Cuáles serían las recomendaciones que presentarías para invitar a la lectura del libro? (pág. 12)
3. ¿Consideras que el autor ha utilizado argumentos sólidos para fundamentar su opinión? ¿Por qué? (pág. 33)
4. ¿Crees que la publicidad afecta la mentalidad de las personas? Da ejemplos sobre la base de lo leído. (pág. 33)
5. ¿Qué idea defiende Daniela? ¿Qué razones da? (pág. 34)
6. Contesta la pregunta. ¿Qué necesitamos para formar una asociación juvenil que busca fomentar la interculturalidad? (pág. 61)
7. Comenta con tus compañeros y compañeras. ¿El procedimiento propuesto en el texto anterior te resultó claro? ¿Por qué? (pág. 61)
8. Dialoga con tus compañeros y compañeras. ¿Quién es Juan Diego Flórez y qué aspectos de su vida representan un ejemplo para la tuya? ¿Por qué? (pág. 89)
9. ¿Crees que el mensaje del texto es comprensible? (pág. 91)
10. ¿Qué función cumplen las palabras resaltadas? (pág. 91)
11. ¿Crees que la publicidad radial es efectiva? (pág. 138)
12. Contesta brevemente. ¿Los diagramas de barras y la tabla porcentual hicieron más ágil tu lectura? ¿Por qué? (pág. 141)
13. ¿Sería igual para ti si solamente estuviera el texto escrito? ¿Por qué? (pág. 142)
14. ¿Por qué razones crees que los alumnos no reportan estos abusos? (pág. 145)
15. Comenta en tu grupo. ¿Qué opinas de las descripciones hechas por López Albújar y los recursos literarios que emplea para realizarlas? (pág. 171)

4.4. CUARTO GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE TRABAJO

1. Reflexiona y responde. ¿Consideras que en tu comunidad existen este tipo de actos discriminatorios? ¿De alguna manera tú los realizas? ¿Cómo corregirías dichas actitudes? (pág. 5)
2. ¿Qué tipo de lenguaje presenta? ¿Estás de acuerdo con su utilización? ¿Por qué? (pág. 5)
3. ¿El formato del texto te parece adecuado? ¿Qué otro tipo de formato le hubieras dado? ¿Por qué? (pág. 5)
4. Observa las palabras resaltadas, ¿por qué la autora utiliza la primera persona del plural para escribir el texto? ¿Qué efecto busca lograr con ello? (pág. 5)
5. ¿Por qué ha incluido ejemplos de este tipo, como el de los centros de esparcimiento? ¿Qué se ha querido lograr con este recurso? (pág. 5)
6. Piensa y plantea. ¿Qué otros títulos le pondrías al texto? Justifica. (pág. 5)
7. ¿El texto cumple con ser un texto de origen? ¿En qué medida? (pág. 6)
8. ¿Qué valoración se les da a los hombres como parte de la creación? ¿Se les puede comparar con los progenitores? ¿Por qué? (pág. 6)
9. ¿Cuáles son los elementos de la creación más importantes en el texto? ¿Por qué? (pág. 6)
10. Señala la opción que consideras correcta y justifica tu respuesta de manera comparativa. ¿Crees que el Popol Vuh se puede relacionar con el libro del Génesis de la Biblia? ¿Por qué? (pág. 6)
11. Repara con el estilo del texto y responde. ¿Qué opinas del lenguaje del texto? (pág. 6)
12. ¿Consideras que la estructura del texto es adecuada? ¿Por qué? ¿De qué otra forma dispondrías el texto? (pág. 6)
13. ¿Qué tipo de temas han sido abordados por el texto leído? (pág. 6)
14. ¿Cuál ha sido el propósito del texto leído? (pág. 6)
15. ¿Qué opinas de que Cuniraya se haya transformado en un ave para acercarse a Cavillaca? (pág. 15)
16. ¿Consideras adecuada la reacción de Cavillaca de arrojarse al agua con su hija? ¿Por qué? (pág. 15)
17. Observa la presentación del texto “Vida de Cuniraya Viracocha” y comenta con tus compañeros. ¿Cuál crees que es la función del texto que va luego del título en el relato: “Cómo sucedió Cuniraya Viracocha en su tiempo y como Cahuillaca parió a su hijo y lo que pasó”? (pág. 16)
18. ¿Te parece que el tipo de lenguaje que posee el texto nos ayuda a conocer los modos de hablar y de pensar propios de la época? (pág. 16)
19. ¿Te parece justificada la opinión de este crítico? ¿Por qué? (pág. 16)
20. ¿Crees que el libro *Dioses y hombres de Huarochirí* es también registro del pensamiento aborígen de nuestro pueblo? Justifica tu respuesta de acuerdo con lo leído. (pág. 16)
21. Analiza y responde. ¿Estás de acuerdo con el título del texto? ¿Por qué? ¿Qué otro título le pondrías? Justifica tu respuesta. (pág. 21)
22. ¿Consideras que los subtítulos del texto nos guían en la lectura? ¿Por qué? (pág. 21)
23. ¿Qué otro orden hubieras utilizado para estructurar el texto? Justifica tu propuesta. (pág. 21)
24. ¿Faltó incorporar algún tipo de información? ¿En qué medida? Explica tu respuesta tomando en cuenta que el tipo de texto es un reportaje. (pág. 21)
25. ¿Los puntos de vista del autor del reportaje son claros? ¿Por qué? (pág. 21)

26. ¿Crees que la incorporación de su opinión y su experiencia de viaje contribuyeron al éxito del texto? ¿De qué manera? (pág. 21)
27. ¿El lenguaje utilizado por el autor del texto te parece adecuado? ¿Por qué? (pág. 21)
28. ¿Qué tipo de lenguaje crees que es el adecuado para escribir reportajes? (pág. 21)
29. ¿Te parece que el autor ha cumplido con sus objetivos al escribir este reportaje? ¿Por qué? (pág. 21)
30. Si tu fueras el reportero y viajaras al Manu, ¿hubieras tomado la ruta corta o la ruta larga?, ¿qué ventajas y desventajas consideras que conlleva cada una de ellas? (pág. 21)
31. ¿Por qué piensas que el reportero escogió la ruta corta? (pág. 21)
32. ¿Qué sucesos utiliza Cieza como referentes de la historia de los incas? ¿Por qué crees que lo hace? (pág. 30)
33. ¿El relato de Guamán Poma te parece ordenado? ¿Por qué? ¿Qué carencias del lenguaje encuentras en el texto leído? Justifica con ejemplos. (pág. 30)
34. A nivel histórico, ¿crees que Guamán Poma ha utilizado bien los hechos y personajes históricos que menciona? ¿Por qué? (pág. 30)
35. Analiza el texto y contesta. ¿Estás de acuerdo con la crítica sobre su obra, la cual considera que él manejaba muy bien el lenguaje castellano? ¿Por qué? (pág. 31)
36. Lee los siguientes fragmentos y responde. ¿Por qué Garcilaso presenta a la cultura peruana como una cultura desordenada? (pág. 31)
37. Reflexiona en cuanto a lo leído y contesta. ¿Qué opinas del título del poema “A los hipócritas”? ¿Expresa el contenido del poema? ¿Por qué? (pág. 32)
38. ¿Te parece que el lenguaje utilizado por Espinoza Medrano es netamente culterano? (pág. 32)
39. ¿La defensa que hace el autor es sustentable? ¿Qué le hubieras agregado? (pág. 32)
40. ¿Te parece que el amor de Amarilis por Berlaro es un “amor dificultoso” como ella misma lo define? ¿Por qué? (pág. 32)
41. Opina y contesta sobre los versos finales del poema “Ciudad Bella”. ¿Consideras que Peralta logró representar a Lima como una Gran Ciudad? ¿Por qué? Justifica tu respuesta con versos extraídos del poema. (pág. 32)
42. Comenta sobre el trabajo poético de Sor Juana Inés de la Cruz. ¿Consideras que la autora trabaja una temática múltiple? ¿Por qué? Explica tus puntos de vista de acuerdo a los poemas leídos. (pág. 33).
43. Opina en cuanto al estilo del lenguaje por la autora y responde. ¿El léxico usado por la autora tiene relación con lo místico? ¿Por qué? (pág. 33).
44. Reflexiona y responde. ¿Consideras que el texto “La huida” tiene características netamente andinas? ¿Por qué? ¿Cuáles serían? (pág. 34)
45. Compara los siguientes fragmentos de Cieza de León y Garcilaso de la Vega. Responde las siguientes preguntas. ¿Cuál de los dos cronistas escribe con mayor autoridad y seguridad sobre lo que está hablando? ¿Por qué? Cita los enunciados que lo comprueben. (pág. 35)
46. ¿Qué diferencias a ambas posturas? ¿Qué tipo de crónica sería la de Cieza y cuál la de Garcilaso? (pág. 35)
47. ¿Estás de acuerdo con la disposición del texto? ¿Por qué? (pág. 41)
48. ¿Te parece que los subtítulos ayudaron a entender mejor el sentido del texto? ¿Por qué? (pág. 41)
49. ¿Se logró algún aporte al incluir una tabla? ¿Por qué? ¿Qué otro organizador hubieras usado tú? Justifica tu respuesta. (pág. 41)

50. ¿Consideras que los datos brindados sobre el trabajo infantil fueron suficientes? ¿Qué tipo de datos le agregarías al texto? ¿Por qué? (pág. 41)
51. ¿La definición de trabajo infantil te pareció clara? ¿Por qué? (pág. 41)
52. ¿Lo expuesto en el texto se puede aplicar al caso peruano? ¿En qué medida? (pág. 41)
53. ¿Te parece que el título del texto refleja de manera específica su contenido? ¿Por qué? (pág. 41)
54. Propón otros tres títulos más adecuados y explica el porqué de tu elección. (pág. 41)
55. ¿Coincides con lo dicho en el texto anterior al postular que en la medida que un trabajo contribuye con el aprendizaje del niño es positivo? ¿Por qué? Da ejemplos puntuales sobre ello. (pág. 41)
56. ¿Consideras que se puede clasificar al trabajo infantil en normal y extremo? Si es así, ¿qué diferenciaría a uno del otro? (pág. 41)
57. ¿Por qué las hermanas de Goyito están tan condolidas por su partida? ¿Te parece una actitud correcta según la situación descrita en el texto? (pág. 49)
58. ¿La actitud de los vecinos con la partida de Goyito es la adecuada? ¿Por qué? ¿Qué tipo de sociedad nos logra describir con ello Pardo y Aliaga? (pág. 49)
59. ¿Te parece correcta la actitud de doña Rufina con su hija y con su esposo? (pág. 50)
60. ¿Qué tipo de madre representaría doña Rufina? ¿Qué tipo de padre es don Jesús? ¿Por qué? (pág. 50)
61. ¿Qué opinas del lenguaje utilizado por el autor? (pág. 51)
62. ¿Por qué crees que el título del texto refleja su contenido? (pág. 51)
63. ¿Por qué las hermanas expresan tanta tristeza al despedirse del hermano? ¿Consideras entonces que la partida del niño fue justa? (pág. 52)
64. ¿Estás de acuerdo con la decisión del padre de enviar a su hijo pequeño a estudiar a la ciudad fuera del círculo familiar? ¿Por qué? (pág. 52)
65. ¿Por qué la madre no evita que se lleven al niño? ¿Qué tipo de sociedad nos está presentando Isaacs en este libro? (pág. 52)
66. ¿Estás de acuerdo con dicho título? ¿Crees que refleja el contenido del texto? (pág. 52)
67. ¿Qué otro título le pondrías? ¿Por qué? Sugiere al menos dos. (pág. 52)
68. ¿Estás de acuerdo con la enseñanza que era impartida en la Lima del siglo XIX? ¿Por qué? ¿Consideras que es similar a la que hasta el día de hoy se da en las escuelas y en los hogares? Realiza una comparación entre ambas. (pág. 53)
69. ¿Cómo podrías describir a Lucía Marín en base a lo leído? ¿Qué consideras que haya visto Marcela en ella (físicamente) para haber recurrido a ella? (pág. 54)
70. ¿Cuál es la condición económica de los Yupanqui? ¿Consideras que la autora plasmó de manera adecuada la vida que tenían los indios de la sierra peruana de finales del siglo XIX? (pág. 54)
71. ¿Por qué crees que decimos que Matto de Turner es una representante del Realismo? ¿Qué características de ese movimiento encuentras en *Aves sin Nido*? (pág. 54)
72. ¿En qué medida, según tu lectura, Matto es una precursora del Indigenismo? Justifica tu respuesta en base a lo leído. (pág. 54).
73. Revisa el texto leído y contesta. Al final del texto, Prada anota: “¡Los viejos a la tumba, los jóvenes a la obra!” ¿Estás de acuerdo con ello y con lo que representa? (pág. 55)
74. ¿Qué opinas de la propuesta gramatical y lexical que nos hace el autor en su libro? ¿Ello lo hace recursos del Indigenismo y del Modernismo? ¿Por qué? (pág. 55).
75. ¿Consideras que el desarrollo de la literatura alrededor de la independencia promovió la lucha independentista? ¿De qué manera? (pág. 56)

76. ¿Consideras que lo propuesto en el texto ayudaría a cambiar la actual situación que se da en los colegios públicos del Perú? ¿Por qué? Menciona los cambios que esto produciría de acuerdo a tu experiencia como estudiante. (pág. 61)
77. El autor define a la escuela y a la familia antes de continuar con su trabajo, ¿estás de acuerdo con dichas definiciones? ¿Por qué? ¿Qué les falta, según tu punto de vista, a cada una de ellas? Basado en ello, plantea una nueva definición. (pág. 61)
78. ¿En qué medida el autor utiliza el concepto de interacción y lo traslada al ámbito de las relaciones escuela-familia? (pág. 61)
79. ¿Crees que esta relación es adecuada o prudente, de acuerdo a la problemática que el autor nos está presentando? Explica tu punto de vista. (pág. 61)
80. Comenta en clase la frase de José Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mis circunstancias” y di si ella expresa el contenido del texto o no. Explica tu punto de vista en base a lo leído. (pág. 61)
81. ¿Consideras que los versos de Martí tienden a ser musicales? ¿Por qué? (pág. 68)
82. ¿Crees que el planteamiento de los temas en cada uno de sus poemas es claro? ¿Por qué? (pág. 68)
83. ¿Te parece que en los poemas leídos hay una tendencia modernista? ¿Por qué? ¿Qué rasgos modernistas encuentras en ellos? (pág. 69)
84. ¿Cuál es la constante temática que podemos apreciar en Darío? ¿Te parece que dicha temática fue exotista o no? ¿Por qué? Justifica tu opinión en base a lo leído. (pág. 69)
85. Repara en el manejo del lenguaje que emplea Darío y contesta. ¿Predomina en él la búsqueda de la belleza? ¿De qué manera? Ejemplifica con los versos leídos. (pág. 69)
86. ¿Consideras que Chocano llega a ser neorromántico en los poemas estudiados? ¿Por qué? Justifica con los versos leídos tu opinión. (pág. 70)
87. ¿Por qué se dice que Diez Canseco fue un narrador que reflejó de manera característica la realidad peruana? Fundamenta tu punto de vista de acuerdo al cuento leído. (pág. 71)
88. Expresa tu punto de vista sobre la poesía de Eguren y responde. ¿Consideras que su trabajo es netamente simbolista? ¿Por qué? ¿Cuál de los tres poemas leídos? (pág. 72)
89. Reflexiona en cuanto a lo leído y responde. ¿Consideras que la obra de Valdelomar exaltó la belleza de la provincia? ¿Por qué? ¿De qué manera lo hizo? Da ejemplos textuales. (pág. 73)
90. ¿Qué aspectos del Modernismo, primer movimiento latinoamericano, consideras que fueron acertados y cuáles erróneos? ¿Por qué? (pág. 75)
91. ¿Cuál de ambas épocas literarias te parece que reflejó mejor el pensamiento latinoamericano? ¿Por qué? Da ejemplos. (pág. 75).
92. ¿Consideras que ambos proyectos proponen la realización de un bien común? ¿En qué medida? Explica tu punto de vista de acuerdo a cada proyecto. (pág. 81)
93. Juzga y comenta con tus compañeros. El punto en común de ambos proyectos se relaciona con lo artístico, ¿cuán importante consideras que es este ámbito para ser desarrollado en nuestra sociedad? ¿Por qué? ¿Qué otro tipo de proyectos propondrías tú? (pág. 81)
94. En ambos se presentan frases comunes. ¿Qué opinión te merece esto?, ¿Qué tipo de lenguajes posee entonces? (pág. 81)
95. ¿Qué otras frases podrías usar en vez de las siguientes? Ten en cuenta que deben poseer al mismo valor y significado. (pág. 81)
96. ¿Consideras que la poesía de Carlos Oquendo de Amat refleja a la vanguardia peruana? ¿Por qué? (pág. 90)

97. ¿Qué opinas de la temática trabajada por el autor en ambos poemas y en cómo ha sido presentada? (pág. 90)
98. Opina en cuanto a lo leído y comenta con tus compañeros. ¿Qué opinas del trabajo adjetival del autor en versos como “Los acantilados tienen arrugas y tersuras impolutas, y livideces y manchas amarillas de frente geológica, académica”? (pág. 90)
99. ¿Estás de acuerdo con lo expresado por Luis Fernando Chueca sobre el libro *Trilce* de Vallejo? Justifica tu respuesta. (pág. 91)
100. ¿Qué etapa poética de Vallejo te agradó más? ¿Por qué? (pág. 91)
101. ¿Consideras que el libro *Poemas humanos* refleja el compromiso social del autor? ¿En qué medida? (pág. 91)
102. ¿El creacionismo que Huidobro planteó dejó realmente de lado lo descriptivo del poema? ¿Por qué? Justifica tu respuesta en base al poema leído. (pág. 92)
103. ¿Consideras que el creacionismo de Huidobro fue un movimiento innovador para la vanguardia? ¿Por qué? ¿Qué aportó? (pág. 92)
104. ¿Qué opinión te merece los títulos de las obras de Guillén? ¿A qué responden? (pág. 93)
105. ¿Qué elementos de la antipoesía encontraste en los versos leídos? ¿Consideras que el poeta logró plasmar su postura antipoética en sus textos? ¿Por qué? (pág. 93)
106. Dentro de la vanguardia y los cambios que esta trajo a Hispanoamérica, ¿cómo podrías calificar el estilo de Nicanor Parra? ¿Estás de acuerdo con su propuesta? ¿Qué crees que quiso transmitir con ella? (pág. 93)
107. ¿Cuál de los poemas leídos te agradó más? ¿Por qué? (pág. 94)
108. ¿Estás de acuerdo con la crítica que plantea que en este libro destaca el tema del amor? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona el poeta con ello? Explícalo a partir de los poemas leídos. (pág. 94)
109. ¿De qué manera Paz logra exponer la angustia y las preocupaciones del ser humano? (pág. 95)
110. ¿Consideras que el autor mezcla diversas imágenes al trabajar sus poemas? ¿Por qué? (pág. 95)
111. ¿Qué tipo de realidad nos presenta Cardenal en sus textos? ¿Crees que este tipo de temática puede ser considerada poética? ¿Por qué? (pág. 96)
112. ¿Qué opinas del lenguaje utilizado por el poeta en su poesía? ¿Consideras que es sencillo? ¿Por qué? (pág. 96)
113. ¿Qué opinión te merece la poesía surrealista de Moro? ¿Crees que plantea una sobrerrealidad? (pág. 96)
114. ¿Cómo manejó el poeta el tema del amor y la relación de pareja? ¿Te agradó? ¿Por qué? (pág. 96)
115. ¿Consideras que el tiempo es como lo ha descrito Westphalen? ¿Por qué? (pág. 97)
116. ¿Estás de acuerdo con el título del poema? ¿Refleja el contenido del mismo? ¿Por qué? (pág. 97)
117. ¿Qué escritor de los estudiados te agradó más? ¿Por qué? (pág. 98)
118. ¿Consideras que la vanguardia brindó aportes para el desarrollo de la poesía latinoamericana y peruana? ¿Por qué? (pág. 98)
119. ¿Crees que la solidaridad y caridad son lo mismo? (pág. 103)
120. ¿La ONGD debería informar por los gastos que realizan y las donaciones que reciben? (pág. 103)
121. ¿Estás de acuerdo con la propuesta del autor? Fundamenta tu respuesta. (pág. 103)
122. ¿A qué se refiere tener las mismas oportunidades? (pág. 103)

123. ¿Te parece correcto que las ONGD apoyen a los personajes de las imágenes mostradas? Fundamenta tu respuesta en cada caso. (pág. 103)
124. ¿Es necesario que existan instituciones que apoyen a los más necesitados? (pág. 103)
125. ¿Cómo presenta gallegos a la naturaleza venezolana? ¿Qué valor le da a lo rural? ¿Es una descripción positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Qué busca con ella? (pág. 111)
126. ¿A qué se refiere Mariátegui con las frases resaltadas? (pág. 112)
127. ¿Estás de acuerdo en su totalidad con lo dicho por Mariátegui? ¿Por qué?
128. ¿Consideras que Alegría penetró en el mundo andino, esto es, en el sujeto andino y sus pensamientos? ¿Por qué? Justifica tu respuesta en base a lo leído. (pág. 112)
129. ¿Cómo es la relación de Maqui con Rumi? ¿Crees que esto se da actualmente en el Ande? ¿Por qué? (pág. 112).
130. Opina en cuanto al título de la novela y el fragmento leído, y responde. ¿A qué responde dicho título? ¿Por qué? (pág. 114)
131. ¿Consideras que la obra de Basadre describió la realidad histórica peruana? ¿Por qué? (pág. 115).
132. ¿Consideras que los aportes de Mariátegui contribuyeron a cambiar el viejo pensamiento peruano? Justifica tu respuesta. (pág. 116)
133. ¿Estás de acuerdo con su propuesta para resolver el problema del indio? ¿Por qué? (pág. 116).
134. ¿Qué opinión te merece le indigenismo? ¿Con cuál de los indigenistas estudiados te identificas más? ¿Por qué? (pág. 117)
135. ¿Consideras que este movimiento representó verdaderamente al indio y su cosmovisión andina? Justifica tu respuesta. (pág. 117)
136. Deduce a partir del texto y responde las siguientes preguntas. ¿Por qué consideras que en el ensayo se centra en el valor de la Justicia? (pág. 123)
137. ¿Por qué piensas que el texto dice que nuestros sistemas de enseñanza tienen como prioridad la difusión de conocimientos e información más que la enseñanza de valores que queda en un segundo o tercer plano? (pág. 123)
138. ¿Qué entiendes cuando en la lectura se menciona que el padre de familia es un formador constante? (pág. 123)
139. ¿Cuáles son las causas de la falta justicia en las escuelas? Explica tu respuesta. (pág. 123)
140. ¿Los padres de familia deben apoyar y reforzar el tema de los valores? Fundamenta tu respuesta. (pág. 123)
141. ¿Te parece adecuado el título para el texto leído? ¿Por qué? ¿Qué otro título propondrías? (pág. 123)
142. ¿Qué tipo de relación existe o debe existir entre la escuela y los padres de familia? (pág. 123)
143. ¿Consideras que en las escuelas se da poca importancia a los valores? (pág. 123)
144. ¿Te parece que las escuelas descuidan la enseñanza de los valores? ¿Por qué?
145. ¿Qué agregarías o quitarías del cartel publicitario? Explica tu respuesta. (pág. 123)
146. ¿Qué tipo de situaciones nos presenta Onetti? ¿Consideras que son situaciones cotidianas y contemporáneas? ¿Por qué? (pág. 131)
147. ¿Cómo son los personajes de Onetti? ¿Podrás decir que Juan María Brausen tiene algún tipo de problema mental o psicológico? ¿En qué medida? (pág. 131)
148. ¿Cómo es personificado Carlos? ¿Consideras que su actitud es correcta frente a la situación que está atravesando? ¿Por qué? (pág. 131)
149. ¿Qué opinión te merece la descripción del escenario? ¿Te parece poco clara o muy detallista? Justifica tu respuesta con algún ejemplo extraído del texto leído. (pág. 131)

150. ¿Cómo es descrita la naturaleza americana en el texto leído? ¿Es exaltada? ¿Por qué? (pág. 131)
151. Si estuvieras en la misma situación que Juan Preciado, ¿cumplirías con la última voluntad de tu madre? ¿Por qué? (pág. 132)
152. ¿Qué aspectos de la narración de Rulfo destacas en este fragmento? ¿Por qué te agradó más su estilo? (pág. 132)
153. Opina en cuanto a lo leído y responde. ¿Qué realidad consideras que Asturias nos ha querido reflejar en su libro *El señor presidente*? Detalla tu respuesta con ejemplos del texto. (pág. 132)
154. ¿El lenguaje del autor es simbólico? ¿De qué manera? ¿Cuántos símbolos encuentras en el texto? Detállalos. (pág. 133)
155. ¿Qué valor tiene el libro para el autor? ¿Es el mismo valor que tiene la biblioteca? ¿Por qué? Cita las palabras del mismo Borges al respecto y explícalas. (pág. 133).
156. ¿Cómo crees que la nueva narrativa se vio influenciada por la vanguardia? ¿Qué aportes encuentras de ella en la narrativa de Borges? (pág. 133)
157. ¿Consideras que en la novela *La ciudad y los perros* los eventos son descritos con realismo? ¿Por qué? ¿De qué recursos se vale Vargas Llosa para llevar a cabo esto? (pág. 134)
158. En el fragmento leído, ¿qué opinión te merece la opinión de José Arcadio Buendía con la llegada de los gitanos y sus inventos? ¿Harías lo mismo que él al dar el dinero de su familia a cambio de una lupa? ¿Por qué? (pág. 135)
159. ¿Consideras que es correcto avocarse a algo dejando de lado a la familia como hizo José Arcadio al encerrarse a sacar cálculos? ¿Por qué? (pág. 135)
160. ¿Qué propuesta temática brindó Carlos Fuentes a la narrativa latinoamericana? Justifica tu respuesta en base a lo leído. (pág. 136)
161. ¿Consideras que el personaje Artemio Cruz representa lo mexicano? ¿Por qué? (pág. 136)
162. Compara el trabajo de Fuentes con el de Vargas Llosa y García Márquez, y contesta. ¿Qué aportes dio Fuentes al Boom latinoamericano? (pág. 136)
163. ¿Consideras que la acción de los hermanos al final del texto es lógica? ¿En qué se basan para irse a vivir a un lado de la casa? ¿Tú hubieras hecho lo mismo? ¿Por qué? (pág. 137)
164. ¿Cómo podrías caracterizar a cada uno de los hermanos y su relación entre ellos? (pág. 137)
165. ¿Estás de acuerdo con el tipo de vida que llevaban en la casa? ¿Por qué? (pág. 137)
166. ¿Qué panorama social se expone en el siguiente fragmento? ¿Qué crees que busca el autor al insertar palabras en otro idioma (Darling) o nombrar ciudades extranjeras (Beverly Hills)? (pág. 138)
167. ¿Qué opinas del primer encuentro entre Esteban y Rosa la Bella? Si encontraras a alguien como Rosa en la calle, ¿harías lo mismo que Esteban hizo? ¿Por qué? (pág. 138)
168. ¿Cuál crees que es la intención de Monterroso al presentarnos este tipo de fábulas? Justifica tu respuesta. (pág. 138)
169. ¿Qué opinas del tipo del lenguaje que utiliza el autor en el texto? ¿Logra algún efecto en la transmisión del mensaje? ¿Por qué? (pág. 140)
170. ¿Consideras que los personajes que emplea Cabrera Infante están bien delimitados? ¿Por qué? (pág. 140)
171. ¿Qué opinión te merece el desenlace del texto? ¿Qué proceso le ha sucedido al narrador-personaje para que el ratón salga de él? Detállalo. (pág. 140).
172. ¿Consideras que la nueva narrativa revolucionó el estilo narrativo de la literatura latinoamericana? ¿Por qué? ¿Qué la diferencia del regionalismo? (pág. 142)

173. Selecciona un autor de cada movimiento y compara su trabajo para así poder plasmar mejor tus ideas. Guíate de los siguientes criterios: Movimiento que representa, características de su obra, libro representativo, propuesta del libro. (pág. 142)
174. Analiza y contesta. ¿Cómo entiendes el realismo mágico? ¿Crees que esta técnica fue un aporte importante de nuestros escritores a la literatura mundial? ¿Por qué? (pág. 142)
175. ¿Qué propuesta narrativa te gustó más? ¿Por qué? (pág. 142)
176. ¿Qué etapa de la nueva narrativa te pareció más sólida? ¿Por qué? (pág. 142)
177. ¿Cuál es el propósito de mejorar la atención en el SIS? (pág. 147)
- Que los pacientes estén menos cómodos.
 - Que los asegurados cuenten con medicinas baratas.
 - Que los asegurados cuenten con un buen servicio médico.
178. Subraya la alternativa correcta. ¿Qué problema analizado en las comisiones se grafica en la foto? (pág. 147)
- Servicio optimo
 - Servicio exclusivo
 - Servicio detestable
 - Servicio adecuado
179. ¿Cómo crees que se puede mejorar esta situación? (pág. 147)
180. ¿Crees que sería adecuado presentar un acta de reuniones escrita con lenguaje coloquial? ¿Por qué? (pág. 147)
181. ¿Crees que es correcto el uso de los signos de puntuación en la redacción de un acta? ¿Por qué? (pág. 147)
182. En la elaboración de un acta de reuniones, ¿crees que es adecuado manifestar las opiniones de todos los participantes o solo las más importantes? Fundamenta el porqué. (pág. 147)
183. ¿Por qué crees que Benedetti se refiere a su amada con el nombre de “Compañera”? ¿A qué quiere hacer referencia con ello? (pág. 156)
184. ¿Qué opinas del tipo de poesía que escribe Belli? ¿Consideras que es muy compleja? ¿Por qué? (pág. 156)
185. ¿Cuál consideras que ha sido la propuesta de Eielson al hacer un diseño del poema con los versos? ¿Qué busca aportar a la poesía Eielson con ello? (pág. 156)
186. ¿Qué mensaje consideras que nos transmite la autora con sus poemas? ¿Por qué consideras que los títulos reflejan este propósito? (pág. 157)
187. ¿Cuál ha sido la intención del autor al comenzar el poema con las siguientes palabras de “Micaela Bastidas: “Yo ya no tengo paciencia para aguantar todo esto”? (pág. 157)
188. ¿Cuál es el camino de perfección que el poeta nos está indicando? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué? (pág. 158)
189. ¿Cómo debería ser la actitud de cualquier ser humano al enfrentar este camino? ¿Por qué? (pág. 158)
190. ¿Consideras que el poema cumplió con transmitir su mensaje? ¿Por qué? ¿Qué elementos le agregarías para que lo cumpla? (pág. 158)
191. ¿Cómo relaciona el autor los títulos de sus poemas con el contenido del texto? Toma como ejemplo el poema “Cadena de Luz” de Rose. (pág. 158)
192. ¿Consideras que la narrativa de Rivera Martínez ingresa en el mundo interior de sus personajes? ¿Por qué? Justifica tu respuesta. (pág. 158)
193. ¿Qué opinas de los personajes que Reynoso nos presenta? ¿Quiénes son Manos Voladoras, el Príncipe y Corsario dentro del mundo descrito? (pág. 160)
194. ¿Qué tipo de sociedad es expuesta en el texto leído? Justifica tu respuesta. (pág. 160)

195. ¿Consideras que los personajes de Nieto Degrori son verosímiles? ¿Por qué? (pág. 160)
196. ¿Consideras que Zavaleta ha logrado mezclar armónicamente lo objetivo del relato y lo subjetivo de sus personajes? ¿Por qué? (pág. 160)
197. ¿Qué realidad nos presenta el autor? ¿Crees que una mina es así de inhóspita? ¿Por qué? (pág. 162)
198. ¿Qué opinas de la evolución de la poesía peruana a partir de la década del 50?
¿Consideras que las distintas generaciones estudiadas dieron nuevos aportes a nuestra lírica? ¿Por qué? (pág. 163)
199. ¿Qué poeta te agradó más? ¿Con cuál estilo poético te sentiste más identificado? ¿Por qué? (pág. 163)
200. ¿Consideras que nuestra narrativa reflejó la realidad peruana? ¿Por qué? Justifica tu punto de vista de acuerdo a lo estudiado. (pág. 163)

LIBRO DE TEXTO

1. Contesta. ¿Qué elementos de este tipo de texto te llamaron más la atención? (pág. 11)
2. ¿Qué te pareció la nota que le envió Dafne a Arian? ¿Es claro el mensaje? (pág. 12)
3. ¿Cuál de los dos textos está mejor escrito? ¿Por qué? (pág. 13)
4. Analiza y dialoga con tus compañeros. ¿Ha sido clara la manera en que ha sido presentada la información? ¿Por qué? (pág. 61)
5. ¿Consideras que las partes del texto cumplen con explicar claramente la relación escuela-familia? ¿Por qué? (pág. 93)
6. ¿Qué opinas de la argumentación del Fray Gildardo? ¿Qué ideas propone? (pág. 157)

4.5. QUINTO GRADO DE SECUNDARIA CUADERNO DE TRABAJO

1. Lee y compara el lenguaje de *La ambición de Kaikei* y *El libro de las odas*. Ahora, responde y justifica. ¿Son iguales? (pág. 4)
2. Evalúa el poema chino y los poemas hebreos. Completa el cuadro comparativo en tu cuaderno. Considera criterios como tema, valores, lenguaje empleado, etc. (pág. 4)
3. Lee el fragmento. Ahora subraya el símil homérico y propón un símil que pueda ser reemplazado sin que afecte el sentido del enunciado. (pág. 5)
4. ¿A qué se debe el odio de Aquiles a Héctor? (pág. 5)
5. ¿Por qué no solo se contenta con matarlo? Especifica qué es lo que hace Aquiles con cadáver de Héctor. (pág. 5)
6. ¿Quién pide el cuerpo de Héctor? ¿Cómo reacciona Aquiles ante las súplicas? (pág. 5)
7. Señale las características presentes en el texto leído. Justifica tu respuesta. (pág. 6)
 - a. Presencia de dos actores
 - b. Culpa hereditaria
 - c. Lenguaje elevado
 - d. Importancia del coro
8. Opina. ¿Qué aspecto de los persas parece criticar implícitamente el fragmento leído? (pág. 6)
9. Selecciona. ¿Qué características de la obra de Sófocles puedes encontrar en el texto leído? (pág. 6)

- a. Tres personajes
 - b. Hybris
 - c. Destino oculto a los personajes
 - d. Visión del mundo pesimista
10. Evalúa con tu compañera o compañero en qué partes del fragmento se pueden reconocer las características señaladas en la actividad anterior. (pág. 7)
 11. Lee el siguiente fragmento de Albin Lesky sobre la hybris. “Uno de los conceptos fundamentales en la configuración de la poética de la tragedia griega clásica es la (hybris). Esta consiste en la desmesura en el carácter del héroe trágico, tales como el orgullo, altanería, insolencia, soberbia, cólera, inquietud, arrebató, ultraje, violencia, desenfreno, empecinamiento y el daño. Analiza la hybris en el personaje de Edipo y juzga qué hubiera pasado si él se hubiera controlado. (pág. 7)
 12. Reflexiona y justifica tu respuesta en tu cuaderno. Jasón y Medea se culpan mutuamente por la muerte de sus hijos y explican sus argumentos; sin embargo, ¿crees que estos razonamientos están justificados? (pág. 8)
 13. ¿Cuáles son los niveles de responsabilidad (directa e indirecta) del asesinato de los hijos de Jasón y Medea? (pág. 8)
 14. Investiga el significado de sofista y escríbelo con tus propias palabras. (pág. 8)
 15. Vincula cada tema de la poesía de Safo con su respectivo verso. (pág. 8)
 16. Busca en el diccionario el significado objetivo de amor y, luego, compáralo con la forma de percibir el amor que propone Safo en los siguientes versos. (pág. 8)
 17. A partir del enunciado “¡Ah! Demasiado feliz habría sido si solo nuestra costa nunca hubiese tocado los barcos dardanos”, explica a qué se refiere la palabra subrayada. (pág. 9)
 18. Según se cuenta, la Eneida se escribe como una forma de alabar la estirpe del Emperador Augusto al insertarlo dentro de la legendaria tradición dardania. ¿Cómo logra Virgilio este hecho en la Eneida? (pág. 9)
 19. Así como la Eneida sirvió para sustentar el poder del emperador Augusto y alabar el espíritu romano, ¿qué tradición cultural enriquece el espíritu peruano? Escribe un breve texto sobre la estirpe antigua en la que se funda el espíritu peruano. (pág. 9)
 20. Una de las características más importantes de la obra de Horacio es su propuesta temática del “Carpe diem”. Mediante algunos ejemplos extraídos del poema leído, fundamenta la presencia de este concepto literario. (pág. 10)
 21. Relaciona a los autores con sus aportes en la tragedia. (pág. 11)
 22. Marca con una S las características poéticas de Safo y con una H, las características literarias de Horacio. (pág. 11)
 23. Subraya. ¿A cuál de los tres cantos de la obra corresponde el fragmento leído? (pág. 12)
 - a. Primer canto
 - b. Segundo canto
 - c. Tercer canto
 - d. Ninguna de las anteriores
 24. Contesta en parejas. ¿Por qué se dice que esta obra pertenece posiblemente a un clérigo conocedor de la geografía española? (pág. 12)
 25. Ordena las siguientes acciones que ocurren a lo largo del texto leído. (pág. 12)
 26. El tema principal del Cantar de Mio Cid es: (pág. 12)
 - a. El honor del caballero
 - b. La irreverencia ante el rey
 - c. El perdón divino

- d. La lucha contra los paganos.
27. ¿Qué significado tenía el río Aqueronte en la Antigüedad clásica?, ¿cómo se llama el barquero de ese lugar? (pág. 13)
 28. ¿Por qué el banquero le pide a Dante que se aparte? (pág. 13)
 29. Subraya las afirmaciones verdaderas sobre los Cantares de Gesta. (pág. 14)
 30. Los personajes principales de los Cantares de Gesta son: (pág. 14)
 - a. Los dioses
 - b. Los semidioses
 - c. Los caballeros
 - d. Los hechiceros
 31. Según los estudiosos de la Literatura medieval, la prosificación de los Cantares de Gesta originó un tipo especial de novela: (pág. 14)
 - a. la novela de caballería
 - b. la novela cortesana
 - c. la novela picaresca
 - d. la novela pastoril
 32. “Nuestras vidas son los ríos que van a dar al mar, que es el morir”. La figura literaria predominante en los versos anteriores es la (el): (pág. 15)
 - a. Sinécdoque
 - b. Hipérbole
 - c. Metáfora
 - d. Símil
 33. La crítica literaria señala que las coplas presentan una rima constante. Analiza esta característica en los siguientes versos: “Cuan presto se va le placer, como después de acordado da dolor”. (pág. 15)
 34. Opina. ¿Cuál crees que pudo ser el propósito de la Divina Comedia? Justifica con dos razones de tu parecer. (pág. 16)
 35. Valora. ¿Cómo se explica el gran éxito de los Cantares de Gesta en los países donde surgieron? Relaciona en tu respuesta su gestación con el contexto histórico y cultural de entonces. (pág. 16)
 36. Analiza el fragmento leído y responde. ¿Qué rasgo del estilo de Boccaccio se puede apreciar? (pág. 17)
 37. Investiga a qué escena del Decameron pertenece esta imagen. (pág. 17)
 38. Responde. ¿Crees que la vestimenta refleja el contexto en que se desarrolla la obra? ¿Por qué? (pág. 17)
 39. Revisa y comenta con tus compañeros y compañeras. ¿Cómo presenta Petrarca su relación con Laura? ¿Creen que Laura es una figura real tal como la presenta? Ejemplifica textualmente con cada poema leído. (pág. 18)
 40. Lee con atención el monólogo de Hamlet. Marca con una X los temas abordados: (pág. 19)
 - a. La vida después de la muerte
 - b. El respeto hacia los padres
 - c. La venganza
 - d. La responsabilidad de los actos de los hombres.
 41. Identifica los temas encontrados en el monólogo de Hamlet y resáltalos con colores distintos. Luego, escriba en su cuaderno sobre uno de ellos. Fundamenta tu respuesta a partir de los dilemas morales involucrados en el monólogo. (pág. 19)
 42. ¿Crees que Hamlet realmente está loco? Fundamenta tu respuesta. (pág. 19)
 43. ¿Es justa la actitud de Hamlet con Ofelia? (pág. 19)

44. Discuta, con su compañero o compañera, las razones por las que Hamlet decide montar un espectáculo con el grupo de teatro. (pág. 19)
45. Contrasta la educación recibida por Gargantúa con tu educación. ¿Se podría considerar la educación que recibes como formal? ¿Cómo describirías la del gigante? (pág. 20)
46. Opina. En la relación con Rabelais, ¿crees que pretender divertir al lector es un objeto menor al de brindar una crítica social de su época? ¿Por qué? (pág. 20)
47. Especula. ¿Por qué crees que el autor no construye un gigante terrorífico? (pág. 20)
48. Lee el texto y evalúa las razones por las que fue censurada la obra. Considera lo siguiente: Las instituciones a las que está criticando; cómo se presentan las costumbres francesas. (pág. 20)
49. Lee la siguiente definición del “elemento grotesco: cuerpos despedazados, órganos separados...” Identifica en el texto leído lo observado por Bajtín en la literatura renacentista, especialmente en la obra de Rabelais. (pág. 20)
50. Reflexiona y, luego, comenta con tu compañero o compañera sobre: la estructura del texto, la función del narrador, el lenguaje empleado. (pág. 21)
51. Investiga acerca de las características de las novelas de caballería y compáralas con la historia de Quijote. (pág. 21)
52. Evalúa la intención de *El Quijote* respecto de su intención de restablecer el orden del mundo. ¿Crees que es una empresa imposible en su tiempo y ahora? ¿Conoces a un héroe real o ficticio que también comparta esa vocación? (pág. 21)
53. En el fragmento, reconoce los temas desarrollados en cada estrofa. (pág. 22)
54. Analiza acerca del título de *La vida es sueño* y *Fuenteovejuna*. Relaciona ambos con los fragmentos leídos. (pág. 23)
55. ¿Por qué crees que Segismundo, tras estar toda su vida encerrado, fracasa al ser llevado a palacio luego de un largo encierro? (pág. 23)
56. Opina en cuanto a lo leído. ¿Cuál ha sido la intención del autor en darle vida a un personaje como don Juan Tenorio? ¿Por qué? (pág. 24)
57. ¿Cuál es tu opinión sobre el tipo de lenguaje utilizado por Góngora? (pág. 24)
58. ¿Consideras que las metáforas que utiliza son demasiado elaboradas? ¿Por qué? Da algunos ejemplos. (pág. 24).
59. Reflexiona. ¿Consideras que el sentimiento del amor solo debe darse entre personas de la misma clase social? ¿Por qué? ¿Cómo calificas, entonces el amor que Ollantay tiene por Cusi Coyllur? (pág. 26)
60. ¿Por qué Ollantay no le teme al Inca y Piqui Chaqui sí? (pág. 26)
61. Realiza en tu cuaderno una tabla comparativa entre la cultura medieval y la renacentista. Luego, responde. ¿Cómoificarías la visión del hombre que proponen las obras del Renacimiento en relación con las del Medioevo? (pág. 27)
62. Analiza. ¿Qué te parece el tipo de pareja que encarnan Ollantay y Piqui Chaqui? ¿Crees que enriquecen la estructura de la obra? (pág. 27)
63. Evalúa. ¿Crees que Gargantúa puede considerarse una obra subversiva para su época? ¿En qué aspectos? Argumenta adecuadamente. (pág. 27)
64. El fragmento leído está escrito en primera persona. Esto significa que el narrador es protagonista. Opina y conversa con tus compañeros sobre si crees que el uso de ese narrador funciona de manera adecuada o no en el texto. (pág. 28)
65. Analiza el siguiente fragmento y responde. ¿Qué característica de la narrativa de Daniel Defoe podemos encontrar en él? (pág. 28).

66. Si encontramos que unas de las características de la narrativa de Daniel Defoe es su confianza en el progreso humano, discute con tus compañeros, cómo Robinson Crusoe responde a esta inquietud. (pág. 28).
67. Analiza con tus compañeros, que características de la obra de Moliere se observan en ese fragmento. (pág. 29).
68. Conversa con tus compañeros sobre qué relación tiene *Tartufo* con las otras obras de Moliere, como *Las preciosas ridículas* y *El avaro*. (pág. 29).
69. Discute con tus compañeros, ¿por qué crees que algunas obras de Moliere fueron criticadas y prohibidas en su época? (pág. 29).
70. Lee este fragmento y discute con tus compañeros qué características de las fábulas se encuentran en él. (pág. 30).
71. Observa la siguiente lista y conversa con tus compañeros sobre el motivo por el que el mono tiene más éxito que el leopardo. (pág. 30).
72. Lee el siguiente fragmento y responde a la pregunta: ¿Qué características de las obras de Moratín se observan? (pág. 31)
73. *Frutos de la Educación* es una obra de teatro peruano de Felipe Pardo y Aliaga. En ella se presenta el caso de unos padres que quieren casar a su hija Pepa con Bernardo por interés; sin embargo, él no está enamorado de ella, así que no accede. Además, resulta que Pepita es una chica demasiado “alegre” por lo que su nuevo pretendiente, Don Eduardo, un inglés, decide no casarse con ella, ya que no quiere como esposa a una mujer poco seria. Finalmente, Pepita se queda sola. Compara el argumento de esta obra con el de *El sí de las niñas* y discute qué similitudes y diferencias encuentras (pág. 31)
74. Compara los siguientes fragmentos y señala algunas similitudes y diferencias. (pág. 32)
75. Lee atentamente el siguiente fragmento y señala que características de las obras de Melgar se encuentran en él. (pág. 32)
76. Discute con tus compañeros, por qué crees que parte de la crítica literaria ha considerado a Melgar como un prerromántico. (pág. 32).
77. Lee el siguiente fragmento de Robinson Crusoe y señala qué características de la literatura neoclásica podríamos inferir de él? (pág. 33)
78. ¿Qué opinión te merece la actitud de Fausto de querer conseguir el amor de Margarita sin importar el precio? (pág. 34)
79. ¿Por qué crees que Margarita no permite que Fausto la acompañe a su casa? (pág. 34)
80. Si estuvieras en la posición de Fausto, ¿actuarías de la misma manera? ¿Por qué? (pág. 34)
81. ¿Qué opinas del lenguaje utilizado en este texto? (pág. 34)
82. Enjuicia la intención del autor al escribir esta obra. (pág. 34)
83. ¿Qué piensas de la actitud del Monseñor con Valjean? (pág. 35)
84. ¿Hubieses actuado de igual forma en una situación similar a las del Monseñor? (pág. 35)
85. Con respecto a la primera historia acontecida en la ciudad de Baltimore, ¿crees que a pesar de los avances de la ciencia podría existir un caos en que se entierre a una persona que no ha muerto? Fundamenta tu respuesta. (pág. 36)
86. En el segundo relato, ¿cuál crees que debió ser la actitud correcta de Julien Bossuet luego de rescatar a Victorine? (pág. 36)
87. ¿Qué piensas de la actitud de Inanhoe hacia Rebeca? (pág. 37)
88. Si estuvieras en la situación de Rebeca, ¿actuarías igual que ella? ¿Por qué? (pág. 37)
89. ¿Qué opinión te merece el amor callado que no se exterioriza? (pág. 37)
90. ¿Qué sentimientos crees que albergaría el alma del poeta al escribir este poema? (pág. 37)
91. Según lo que expresa el poeta, ¿crees tú que su amor era correspondido? (pág. 37)
92. ¿Qué expresa el autor a través de su poema? (pág. 38)

93. ¿Crees que el autor se expresa claramente a través del lenguaje de sus versos? (pág. 38)
94. ¿Por qué crees que el autor utiliza repetidamente la figura del epíteto? (pág. 38)
95. ¿Estás de acuerdo con el poeta cuando expresa en uno de sus versos que el amor es ardiente y jamás saciado? (pág. 38)
96. ¿Cuál es tu opinión sobre el comportamiento de Catherine? (pág. 39)
97. ¿Estás de acuerdo con las respuestas del anciano padre al decirle “ves Catherine, no me es posible quererte”? (pág. 39)
98. ¿Cómo crees tú que debería ser el trato del padre para con su hija? (pág. 39)
99. Medita tu opinión y responde en tu cuaderno. ¿Qué piensas sobre que una hija no podía heredar a la muerte de su padre por su condición de mujer? (pág. 39)
100. Reflexiona, juzga y comenta con tus compañeros. ¿Estás de acuerdo en que la diferencia de clase social es una causa para no concretarse un amor? ¿Por qué? (pág. 39)
101. ¿Qué intención tiene el autor al utilizar tantas comparaciones en Rima XXIV? (pág. 40)
102. ¿Estás de acuerdo que hay que saber la verdad por más dolorosa que sea con referencia al poema Rima XLII? (5,40)
103. ¿Crees que lenguaje utilizado en sus tradiciones es difícil de entender? (pág. 40)
104. ¿Piensas que las tradiciones cumplen su objetivo? (pág. 40)
105. ¿Te parece el suicidio una salida a nuestros problemas o es más bien una decisión fácil para no afrontarlos, como referencia a la situación final del protagonista de la obra Werther del autor Goethe? (pág. 41)
106. ¿Crees tú que el no ser correspondido en el plano sentimental sea motivo de venganza como sucede en la obra *Cumbres Borrascosas*? (pág. 41)
107. ¿Estás de acuerdo con el título de la obra *Orgullo y prejuicio*? ¿Por qué? (pág. 40)
108. ¿Crees que un hijo debe avergonzarse de sus padres por su condición humilde? (pág. 42)
109. ¿Crees que el dinero lo es todo en la vida? Explica tu respuesta. (pág. 42)
110. ¿Qué opinas del sacrificio de un padre hasta el extremo de quedarse sin nada por el amor a sus hijos? (pág. 42)
111. ¿Cuál es tu relación con tus padres? (pág. 42)
112. ¿Qué piensas de las personas que no son felices con lo que tienen? (pág. 43)
113. ¿Qué criterios crees que priman al elegir una pareja? (pág. 43)
114. ¿Qué opinas de la actitud del Conde para con Naná? (pág. 43)
115. Juzga. ¿Estás de acuerdo en el actuar del protagonista del texto debido a su concepción de la vida? ¿Por qué? (pág. 44)
116. ¿Crees tú en el arrepentimiento del hombre y que esta sea una razón de poder modificar su conducta y pensamiento? Justifica tu respuesta. (pág. 44)
117. ¿Por qué crees tú que el texto lleva por título *Alma violenta*? ¿Logra plasmar su idea al llevar este título? (pág. 44)
118. ¿Consideras que el suicidio es una solución para evadir de los problemas? ¿Por qué? (pág. 44)
119. ¿Cómo calificarías la decisión tomada por Ana? ¿Por qué? (pág. 45)
120. ¿Crees que Ana usó la razón para liberarse de lo que la inquietaba? (pág. 45)
121. Reflexiona y escribe en tu cuaderno. ¿Qué opinión te merece la candidez de Olivert a pesar de provenir de un orfanato y de haber tenido varios oficios? (pág. 45)
122. ¿Qué te parece la actitud de Jacinta frente a Juanín a pesar de creerlo fruto de una infidelidad? (pág. 46)
123. ¿Qué piensas de la forma cómo Juan le cuenta la verdad a Jacinta? (pág. 46)
124. ¿Crees que es importante la sinceridad en una relación de pareja? ¿Por qué? (pág. 46)

125. ¿Crees que hizo bien el clérigo al no atender a Ana? (pág. 46)
126. ¿Cuál es la razón, a tu parecer, más importante para realizar una confesión? (pág. 46)
127. Juzga y opina a partir de la siguiente pregunta. ¿Qué opinas de la forma cómo el párroco del pueblo se expresa de sus feligreses? Fundamenta. (pág. 47)
128. Opina a partir de la siguiente pregunta: ¿Crees que tras un conflicto armado se debe incentivar en los niños y jóvenes el deseo de venganza? ¿Qué consecuencias traería ello? (pág. 47)
129. Analiza y considera tu opinión. ¿Te parece importante que las personas hagan un ejercicio de autoconocimiento como en un retrato? (pág. 47)
130. ¿Te parece que este relato tiene una estructura sencilla? Justifica tu respuesta (pág. 47)
131. ¿Qué rasgos del estilo del autor hay en el relato? (pág. 47)
132. ¿Consideras que a través de la poesía podemos comprender el sufrimiento de otros? (pág. 48).
133. ¿Por qué crees que el yo poético le cuenta a Margarita esa historia? (pág. 48)
134. Si hubieses estado en el lugar de la princesa, ¿le contarías la verdad a tu padre? ¿Por qué? (pág. 48).
135. ¿Crees tú que el arrepentimiento de la hija de papá Goriot llegó tarde? ¿Por qué? (pág. 49)
136. ¿Qué opinas de la infidelidad? ¿Tiene consecuencias? (pág. 49)
137. ¿Qué piensas del tema “La purificación de la culpa a través del tormento psicológico” de la obra *Crimen y castigo*? (pág. 49)
138. ¿Consideras al suicidio como un pecado? ¿Sí o No? ¿Por qué? (pág. 49)
139. ¿Cuál es la visión que tienes de la labor de los poetas después de haber leído “El albatros”? (pág. 50)
140. ¿Cómo calificarías la acción de los marineros hacia los albatros? ¿Por qué? (pág. 50)
141. ¿Piensas que los poetas desarrollan una sensibilidad distinta a las de otras personas? (pág. 51)
142. ¿Crees que este poema refleja la estética simbólica? Justifica (pág. 51)
143. ¿Qué opinas de las personas que optan por el arte como forma de vida? (pág. 51)
144. ¿Consideras que el uso del verso libre le resta calidad al poema? (pág. 51)
145. ¿Por qué crees que el autor comienza el poema y termina las estrofas con el mismo verso? (pág. 52)
146. ¿Qué opinas del lenguaje utilizado por el autor? (pág. 52)
147. ¿Te gustó el poema? Fundamenta. (pág. 52)
148. ¿Qué efecto produce en ti el uso de las repeticiones usada por el yo poético? (pág. 53)
149. ¿Crees que la figura masculina también puede convertirse en fuente de inspiración? (pág. 53)
150. ¿Te parece que el poeta define claramente cómo es la mujer de su poema? (pág. 53)
151. ¿Estás de acuerdo con el poeta al expresar que en los sueños todo se confunde? (pág. 53)
152. ¿Crees la monotonía desgasta las relaciones de pareja? (pág. 53)
153. ¿Cómo podrías asociar a lucha de los reyes rojos con las peleas que debemos afrontar en nuestras vidas? (pág. 54)
154. ¿Consideras que en la actualidad se vive la violencia a cada hora? (pág. 54)
155. Opina sobre la siguiente afirmación: “Cuando se muere un pariente, una parte de nosotros se muere con ella”. (pág. 54)
156. ¿Qué experimentaste al leer un poema donde se hable constantemente de la muerte? (pág. 54)

157. Critica. ¿Compartes la visión que tiene Vallejo sobre la vida y la muerte? (pág. 54)
158. ¿Qué efecto produce en ti el uso de las repeticiones usadas por el yo poético? (pág. 55)
159. ¿Por qué crees que el interlocutor quería saber sobre la vida del poeta? (pág. 55)
160. ¿Alguna vez has escrito tu autobiografía? ¿Crees que es útil pensar en ello? (pág. 55)
161. ¿Consideras que la poesía deba idealizar el amor? (pág. 55)
162. ¿Qué te parece la forma como el poeta describe a la mujer? (pág. 55)
163. ¿Crees que la atracción física es la base para mantener una relación de pareja? (pág. 55)
164. ¿Crees tú que los ojos son las puertas del más allá para conocer más al ser?
Fundamenta. (pág. 56)
165. ¿Cuál es tu opinión con respecto a lo que expresa el poeta que la playa es el punto de unión entre el yo interior del poeta y la realidad trascendente del ser? (pág. 55)
166. En el poema se fantasea un juicio por suicidio, ¿cuál es tu opinión sobre este hecho? (pág. 56)
167. Al finalizar el poema una de las deducciones a la que se llega es que ella no tuvo quizás una voz amiga que le tienda la mano. ¿Cómo crees tú que pasó sus últimos momentos de vida? (pág. 55)
168. ¿Cuál es tu opinión con referencia al uso de los símbolos en los poemas? ¿Te agrada? (pág. 57)
169. Los vanguardistas rechazan lo tradicional por lo tanto renovaron completamente el lenguaje, mezclaban distintos tipos de letras, de temas, de formas. ¿Estás de acuerdo con estos cambios o te inclinas más con lo tradicional? (pág. 57)
170. ¿Te animarías a componer un poema vanguardista? ¿Qué tema elegirías? (pág. 57)
171. Revisa lo estudiado y responde. ¿Cuál de los poemas de Pessoa te gustó más? ¿Por qué? (pág. 58)
172. Opina. ¿Qué ventajas le encuentras al lenguaje detallista de Proust? (pág. 58)
173. Expón frente a tu clase las razones por las que recomendarías la obra leída. (pág. 58)
174. Simbólicamente, ¿a qué tipo de personas representa Gregorio Samsa en este relato? ¿Por qué? (pág. 59)
175. ¿Cómo logra el lector acceder al pensamiento del protagonista? Menciona la técnica. (pág. 59)
176. ¿Qué efecto crees que provoca el empleo de este recurso? (pág. 59)
177. ¿Qué dificultades adviertes en el uso de este procedimiento? (pág. 59)
178. ¿Qué opinas del final del texto? ¿Te quedó claro? ¿Sabes cómo se llama a ese tipo de finales? ¿Qué otro tipo de final le hubieras colocado a este texto? ¿Por qué? (pág. 60)
179. ¿A qué crees que equivale la náusea en esta novela? Fundamenta tu respuesta. (pág. 61)
180. Aprecia. ¿Qué visión de la existencia se desprende de este pasaje? (pág. 61)
181. ¿De qué manera el autor maneja los sentimientos de impotencia, soledad e incertidumbre en el texto? ¿Estás de acuerdo con esta propuesta? ¿Por qué? (pág. 61)
182. ¿Consideras que la vida o las acciones del hombre tienen algún valor en el texto leído? ¿De qué tipo? Sustenta tu respuesta con los fragmentos del texto que consideres necesarios. (pág. 61)
183. Deduce a partir de los siguientes pasajes dos recursos distintivos del estilo de Ernest Hemingway. Luego reflexiona y explica cuál ha sido su aporte a la narración. (pág. 62)
184. ¿Qué aspectos positivos de las relaciones humanas se pueden apreciar en este fragmento? (pág. 63)
185. Aprecia. ¿Qué situaciones políticas y sociales se denuncian en este pasaje? (pág. 63)
186. Prepara una presentación multimedia sobre la obra del autor. (pág. 63)

187. Dentro de una propuesta simbólica, ¿consideras que los personajes revisados simbolizan algo en el texto leído? ¿Por qué? (pág. 64)
188. ¿Qué opinión te merece el lenguaje utilizado por Lorca? ¿Te pareció vanguardista? ¿Por qué? (pág. 64)
189. ¿Por qué crees que este poema se titula *Marinero en tierra*? ¿Quién es el marinero? ¿Cuál es el mar? (pág. 65)
190. “*Ciervo de espuma, Rey del Monterío*”, ¿qué buscan simbolizar estos versos? ¿Por qué? (pág. 65)
191. ¿Estás de acuerdo con la denominación que García Lorca hace del estilo de escritura de Salinas? ¿Por qué? (pág. 65)
192. ¿Consideras que sus poesías son singulares? Fundamenta tu respuesta. (pág. 65)
193. Analiza el estilo literario de López Albújar y responde. ¿Te parece que el trabajo de López Albuja priorizó en dar una imagen negativa de sus personajes? ¿Por qué? Fundamenta tus puntos de vista. (pág. 66).
194. Según Vargas Llosa, la obra de Ciro Alegría constituye “el punto de partida de la narrativa moderna peruana”. ¿Estás de acuerdo con ello? ¿Por qué? (pág. 66)
195. ¿Qué aportes consideras que la obra de Alegría dio al indigenismo peruano? Justifica tu respuesta con ejemplos del texto leído. (pág. 66)
196. ¿Qué diferencias encuentras entre las obras de Arguedas y la de Enrique López Albújar? ¿Consideras que el estilo autobiográfico de *Los ríos profundos* hace una novela más realista? ¿Por qué? (pág. 66)
197. ¿Estás de acuerdo con la propuesta de Carpentier de mezclar dos contextos (telúrico y épico político) para escribir la verdadera novela latinoamericana? Fundamenta tu respuesta de acuerdo a lo leído (pág. 66).
198. ¿De qué depende la vida de los personajes del cuento? ¿Consideras, con ello, que Rulfo reflejó la problemática de su país? (pág. 68)
199. Al final del cuento, se nombra a Teseo, Ariadna y al Minotauro, ¿por qué crees que el autor ha introducido a estos personajes mitológicos dentro de su cuento? Explica detalladamente tu punto de vista. (pág. 68)
200. ¿La casa de Asterión que estaría representando para ti? ¿Por qué? ¿Qué sería o quién sería, entonces, Asterión? ¿Por qué? (pág. 68)
201. Interpreta simbólicamente los siguientes elementos de las obras de Sartre y Camus. Luego, opina cuál es la visión del mundo que reconoce en esas elecciones. (pág. 69)
- La Náusea representa una actitud crítica frente a la vida.
 - Hay necesidad de asquearse para intentar cambiar las cosas.
 - La visión del mundo que se desprende de este símbolo es que el hombre para existir debe hacer cosas, debe actuar.
 - La peste representa una gran crisis que hace reaccionar a los hombres y les recuerda la necesidad que tienen de los otros.
202. Valora. ¿Cómo calificarías el estilo del autor a partir de lo leído? (pág. 69)
203. Opina. ¿Qué te parece la disposición de los hechos por parte del narrador? (pág. 70)
204. Aprecia. ¿Cómo logra el lector acceder al pensamiento del protagonista? Menciona la técnica. (pág. 72)
205. Analiza y opina. ¿Cuál dirías que es el rasgo más singular del punto de vista que ofrece este personaje? (pág. 72)
206. ¿Qué opinas del léxico empleado por el autor? ¿Te parece que es un lenguaje representativo de la época? ¿Por qué? Cita algunas frases utilizadas por el autor y expón a que refieren. (pág. 73)

207. ¿Cuál consideras que es el estilo del autor? ¿Qué tipo de personajes nos presenta Cela? ¿Por qué? Compara a doña Isabel Montes, a la señorita Elvira y a don José Rodríguez y emite una opinión global sobre la tipología de los personajes. (pág. 73)
208. Aprecia. ¿Qué visión de la sociedad parecen tener los integrantes del grupo de Jaguar? (pág. 74)
209. Valora. La crítica suele reconocer en Vargas Llosa un manejo dinámico y objetivo de las escenas. ¿Cómo crees que lo logra? ¿Qué recursos crees que usa para darles agilidad y objetividad a sus narraciones? Fundamenta. (pág. 74)
210. Opina. ¿Qué te pareció el final del cuento? (75).
211. Valora. ¿Qué calificativos usarías para caracterizar la atmósfera que distingue a esta narración? (pág. 76).
212. Reflexiona sobre lo leído y contesta. ¿El camino que recorre Felipe deja entrever hacia donde se dirige? Analiza, para ello, el contenido del aviso del periódico y revisa cada acción del personaje (pág. 76).
213. ¿Consideras que Ribeyro ha reflejado una realidad propia de la época? (pág. 76)
214. ¿Qué opinas de la descripción de los personajes que hace Ribeyro? ¿Te pareció suficiente o le faltaron algunos datos? ¿Por qué? (pág. 77)
215. ¿Estás de acuerdo con la actitud que tiene don Santos con sus nietos? ¿Por qué? (pág. 77)
216. ¿Consideras que Bryce Echenique incorpora el humor dentro de sus textos? ¿De qué manera lo logra plasmar? Plantea tu punto de vista de acuerdo al fragmento leído (pág. 77).
217. Repara en el poema leído y contesta. ¿Qué opinas del trabajo de adjetivación que presenta el poema? ¿Qué logra con ello Eilson? (pág. 78)
218. ¿Consideras que en el poema “Cuatro boleros maroqueros” se está haciendo algún tipo de relación de las situaciones que le tocan vivir al ser humano con la música? ¿Por qué? (pág. 79)
219. Opina en cuanto a lo leído y contesta. ¿Qué te pareció el estilo poético de Varela? (pág. 79)
220. Repara lo leído y contesta. ¿Estás de acuerdo con que los poemas de Watanabe utilizan “la poética del ojo”? ¿En qué medida se da esto en el poema leído, según tu criterio? Da ejemplos. (pág. 80)
221. ¿Consideras que el trabajo de Salazar Bondy se alejó de la realidad que describía? ¿Por qué? ¿Qué tipo de imágenes nos quiere presentar? (pág. 80)
222. ¿Qué tratamiento le da el autor al lenguaje? ¿Te ha parecido el apropiado para este tipo de textos? ¿Por qué? (pág. 80)
223. Analiza el poema de Blanca Varela antologado en esta unidad e interpreta. Sobre el sujeto que enuncia el poema se puede decir que... (pág. 81)
- No sabe cómo enfrentar la sociedad.
 - Trata de hallar consuelo a su dolor en los animales.
 - Presiente la llegada de la muerte y lucha contra ella.
 - Le angustia no saber cómo superar la muerte
 - Es indiferente a lo que sucede a su alrededor

LIBRO DE TEXTO

1. ¿Cómo podrías mejorar el texto presentado? (pág. 230)
2. ¿Por qué crees que se han empleado estos términos en el texto? (pág. 247).
3. ¿Por qué razón se presentan los textos en diferentes formatos? (pág. 252)
4. ¿Crees que el texto se ajusta al contenido de un *blog*? (pág. 254)
5. ¿Estás de acuerdo con las frases? (pág. 259)
6. ¿Por qué la información presentada debe estar en orden? (pág. 262)
7. ¿Crees que este tipo de esquema es útil para organizar la información? (pág. 264)
8. ¿Crees que es necesario el uso de esquemas? ¿Por qué? (pág. 265)
9. ¿Te parece adecuada la información presentada en el texto? (pág. 266)
10. ¿Cuál es el uso que se da a estos documentos? (pág. 226)

5. LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DE ACTIVIDADES DE LA EDITORIAL BRUÑO

5.1. PRIMER GRADO DE SECUNDARIA CUADERNO DE ACTIVIDADES

1. ¿Vale la pena ser trabajador como el muchacho del cuento leído?, ¿por qué? (pág. 7)
2. ¿Qué harías si estuvieras en el lugar del hombre rico? (pág. 7)
3. ¿Crees que Chabuca Granda tuvo un rol protagónico en el tiempo que le tocó vivir? Explica por qué. (pág. 31)
4. ¿Crees que Chabuca Granda es un ejemplo digno de seguir? Da dos razones. (pág. 31)
5. ¿Qué recomendaciones harías para que nuestra música criolla recobre la aceptación de antes? (pág. 31)
6. Elige la opción que refleje tu opinión sobre la leyenda leída y márcala con una X. luego, justifica tu elección. (pág. 43)
 - a. Es un texto aburrido e irreal. La explicación sobre el origen de la achirana es poco creíble.
 - b. Es una leyenda inventada para entretener a las personas de la zona.
 - c. Es un relato importante, pues forma parte de nuestra tradición y cultura oral.
 - d. Es un relato sentimental porque trata de una tierna historia de amor con un final feliz.
7. Evalúa, en el contexto de la leyenda, si fue correcto que la joven pidiera agua para su comarca. (pág. 43)
8. Juzga cuál sería la mejor virtud que reconoces en la conducta de la joven. (pág. 43)
9. Opina. ¿Cumple la joven un rol protagónico en el desarrollo de su pueblo? En su lugar, ¿tú hubieses hecho lo mismo?, ¿por qué? (pág. 43)
10. Comenta lo dicho por Minerva: “tu trabajo, aunque delicado y bello, solo servirá para despertar horror y disgusto en la humanidad”. (pág. 55)
11. ¿Estás de acuerdo con Aracne al pensar que su habilidad solo era producto de su esfuerzo? Fundamenta tu respuesta. (pág. 55)
12. ¿Cuál crees que es la moraleja de esta historia? (pág. 55)

13. ¿Qué piensas del comportamiento de Aracne y Minerva? ¿Te parece correcta la actitud que asume cada una de ellas? (pág. 55)
14. ¿Qué opinas sobre la valentía de Chaclla y Rímac? ¿Te parece correcta su actitud frente a los hombres? (pág. 67)
15. ¿Crees que es justo para que los humanos tengan agua se sacrifique a alguno de ellos? ¿Por qué? (pág. 67)
16. ¿Qué mensaje puede transmitir la leyenda que leíste? Fundamenta tu respuesta. (pág. 67)
17. ¿Qué otros ríos o lagunas son conocidas a través de las leyendas? Comenta. (pág. 67)
18. ¿Qué opinas de este mito prehispánico? (pág. 71)
19. ¿Qué hubieses hecho tú en la situación de Inkarri? (pág. 71)
20. Emite un juicio crítico frente a la actitud de Inkarri sobre el dominio español. (pág. 71)
21. ¿Qué esperanza nos brinda este mito? (pág. 71)
22. ¿Cómo se complementa el mito del Inkarri, con el aporte Mario Vargas Llosa? Argumenta. (pág. 71)
23. ¿Cómo calificarías la actitud de Rita frente al encargo? (pág. 79)
24. ¿Qué consejo le hubieses dado a Rita cuando se sintió desilusionada por el encargo recibido? (pág. 79)
25. ¿Difundirías esta historia en tu noticiero radial? ¿Por qué? (pág. 79)
26. ¿Qué harías tú si hubieras estado en la misma situación del protagonista del relato? (pág. 79)
27. ¿Qué opinas sobre el asombro de Hermione al conocer al famoso Harry Potter? (pág. 99)
28. ¿Qué cualidades admiras en Hermione?, ¿por qué? (pág. 99)
29. ¿Cuál es tu opinión acerca del lenguaje de la obra? (pág. 99)
30. ¿Por qué crees que los libros de Rowling son un éxito en ventas? (pág. 99)
31. ¿Viste alguna de las películas sobre Harry Potter?, ¿cuál te gustó más y por qué? (pág. 99)
32. ¿Qué opinas de este tipo de costumbres? (pág. 119)
33. ¿El hecho de que alguien no practique este tipo de costumbres, justifica que se discrimine a quien sí lo hace? ¿Por qué? (pág. 119)
34. ¿Qué opinión tienes de las personas que discriminan a otras por sus costumbres o formas de hablar? (pág. 119)
35. ¿Qué propondrías para evitar la discriminación lingüística y cultural? (pág. 119)
36. ¿Piensas que hoy en día suceden hechos como el descrito en el cuento?, ¿por qué lo consideras así? (pág. 139)
37. ¿Qué hubieses hecho tú en la situación de Antígona? (pág. 153)
38. Antígona en la parte final del fragmento dice: “Mi persona no está hecha para compartir el odio, sino el amor”. ¿Por qué habrá hecho esa afirmación? ¿Qué piensas al respecto? (pág. 153)
39. Si hubieses sido Creonte, ¿qué actitud hubieses tomado? ¿Por qué? (pág. 153)
40. ¿Te parece correcta la actitud de Antígona durante todo el fragmento? ¿Por qué? (pág. 153)
41. ¿Qué piensas de las tragedias griegas? Fundamenta tu respuesta. (pág. 153)
42. ¿Qué opinas sobre la actitud inicial de Joel? ¿Por qué? (pág. 159)
43. ¿Qué opinas de las personas que se dejan llevar por las apariencias? (pág. 159)
44. ¿Crees que la escenificación del guion teatral “Desterrando prejuicios” puede promover la interculturalidad? ¿De qué manera? (pág. 159)
45. ¿Qué acción propondrías para promover la interculturalidad? (pág. 159)
46. ¿Qué opinas de las personas que se dejan llevar por su ímpetu y carecen de prudencia o cordura? (pág. 179)
47. ¿Para ti qué es mejor: el saber o el sentido común? (pág. 179)

48. ¿Crees que en otras culturas deban existir personajes similares a los brahmanes? ¿Por qué? Detalla. (pág. 179)

LIBRO DE TEXTO

1. ¿Qué te pareció el cuento? (pág. 11)
2. ¿Qué habrías hecho tú en una situación similar? (pág. 11)
3. ¿La imagen tiene correspondencia con el texto leído? Justifica tu respuesta. (pág. 60)
4. ¿Qué opinas sobre la valentía de Chaclla y Rímac? ¿Te parece correcta su actitud frente a los hombres? (pág. 69)
5. ¿Crees que es justo para que los humanos tengan agua se sacrifique a algunos de ellos? ¿Por qué? (pág. 69)
6. ¿Qué mensaje puede transmitir la leyenda que leíste? Explica tu respuesta (pág. 69)
7. ¿Qué esperanza nos brinda este mito? (pág. 73)
8. ¿Cómo se complementa el mito del Inkarri, con el aporte de Mario Vargas Llosa? (pág. 73)
9. Crea un inicio y un final diferente sobre el mito de Inkarri. (pág. 73)
10. Recoge información sobre los principales mitos y leyendas peruanos. Ilustra en una hoja aparte. (pág. 73).
11. Conversa con tus compañeros y opina por qué el texto lleva ese título. (pág. 81)
12. Deduce qué valores practicó y comparte tu opinión sobre su actitud. (pág. 81)
13. Según el comentario de Ron, ¿sería bueno o malo pertenecer a la casa de Slytherin? ¿Por qué crees? (pág. 101)
14. Expresa tu opinión sobre la costumbre de enamorarse que tenían el *hualaycho* y la *linlichá*. (pág. 121)
15. Conversa sobre la importancia de respetar, tolerar y valorar las diferencias (pág. 143)

5.2. SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE ACTIVIDADES

1. Formen equipos y expresen su opinión sobre lo siguiente: (pág. 7)
 - a. La forma como el maestro realizó la clase.
 - b. La actitud de los padres de Olga al arrojarla al aluvión y abandonarla sin luchar.
 - c. Las actividades de prevención que debieron realizar las autoridades.
 - d. La forma en que termina la historia.
2. Responde: Según el texto, ¿qué idea sobre el amor tiene el autor?, ¿qué opinas al respecto? Comparte tu opinión con tus compañeros. (pág. 7)
3. Evalúa los valores y antivalores que encuentres en este relato y analiza sus secuencias. (pág. 23)
4. ¿Qué opinas de las costumbres que tenía Teodosia para honrar a sus difuntos? (pág. 23)
5. ¿Conoces alguna costumbre especial para celebrar a los fieles difuntos? (pág. 23)
6. ¿Cuál es tu opinión sobre los relatos de sucesos paranormales? (pág. 23)
7. ¿Qué hubieras hecho para anunciar la muerte de Naymlap? (pág. 29)
8. ¿Qué opinas sobre la reacción del caudillo? (pág. 29)
9. ¿Estás de acuerdo que Naymlap fuera enterrado a escondidas?, ¿por qué? (pág. 29)
10. Observa la imagen y luego comenta tu opinión con tus compañeros. (pág. 29)

11. ¿Qué opinas sobre la actitud de los personajes de este relato? (Ña Catita y Doña Rufina) pág. 45)
12. ¿Qué opinas sobre la manera de expresarse que tiene Ña Catita y doña Rufina? (pág. 45)
13. ¿Crees que el país estaba preparado para el sismo que sufrió la región de Ica?, ¿por qué? (pág. 51)
14. ¿Qué opinas sobre la importancia de realizar simulacros en nuestro país? (pág. 51)
15. Observa la imagen y, luego, escribe tu opinión al respecto. (pág. 51)
16. ¿Qué opinas sobre el trato que recibió Gulliver en este país? (pág. 65)
17. ¿Qué opinas sobre la manera en que procede el hombre? Explica. (pág. 71)
18. ¿Qué te parece la forma en que el señor Motelo dirige la asamblea? (pág. 71)
19. Describe las virtudes que encuentras en el señor Motelo. (pág. 71)
20. ¿Qué opinas de la actitud de la zorra de azotar despiadadamente al puma e irse sin ningún remordimiento? Explica. (pág. 90)
21. ¿Estás de acuerdo con lo que le hizo el puma a la zorra al final de la historia?, ¿por qué? (pág. 90)
22. ¿Crees que los sentimientos que el autor presenta son compartidos por todos los peruanos? Sustenta tu respuesta. (pág. 93)
23. ¿Qué opinas sobre un extranjero que quiere tanto a nuestro país y que desea ser peruano? (pág. 93)
24. Redacta una nota al poeta para comentarle tu opinión sobre el poema. (pág. 93)
25. ¿Qué opinas sobre las cualidades que se le atribuyen a Santa Rosa? (pág. 107)
26. ¿Qué opinas de la actitud de Santa Rosa hacia los animales? (pág. 107)
27. ¿Estás de acuerdo con los pactos como una forma de tener una convivencia pacífica?, ¿por qué? (pág. 107)
28. ¿Hizo bien Santa Rosa al permitir que los mosquitos picaran a Francisquita Montoya?, ¿por qué? (pág. 107)
29. ¿Estás de acuerdo con la propuesta de que el año 2011 se hubiera llamado “Año del Centenario del Nacimiento de José María Arguedas”?, ¿por qué? (pág. 115)
30. ¿Estás de acuerdo con la expresión “Perú, el país de todas las sangres”?, ¿por qué? (pág. 115)
31. ¿Por qué afirma Arguedas que el descuido de los museos es un atentado contra la historia? (pág. 115)
32. ¿Crees que todos podemos lograr un éxito similar al de Gastón Acurio? Fundamenta tu respuesta (pág. 128).
33. ¿Cuál es tu opinión sobre la forma que tiene Gastón Acurio de preparar a su personal para la atención al cliente? (pág. 128).
34. Según el texto, las oportunidades de los jóvenes están aquí en el Perú y no afuera. ¿Estás de acuerdo? Explica tu respuesta. (pág. 135)
35. El texto manifiesta indignación porque muchas niñas trabajan en vez de estudiar. Si fuese el caso de una familia muy pobre donde, incluso, los niños deben laborar, ¿cuál sería tu opinión? (pág. 135)
36. ¿Crees que el éxito de los japoneses se podrá replicar en el Perú? ¿Por qué? (pág. 135)
37. ¿Qué opinas del trato que recibió el pongo por parte del hacendado? Explica. (pág. 149)
38. ¿El final del cuento es apropiado? ¿Por qué? ¿De qué manera podría mejorarse? Explica. (pág. 149)
39. ¿Qué opinas sobre la ayuda que le da el shihuango al tapir? (pág. 151)
40. ¿Estás de acuerdo, según la edad de los hijos, con todas las percepciones que tienen de sus padres?, ¿por qué? (pág. 157)

41. ¿Justificas que las obligaciones laborales de los padres sean un motivo para no dialogar con los hijos?, ¿por qué? (2,157)
42. ¿Qué estrategias recomendarías a los padres de familia para que mejoren la relación con sus hijos? (pág. 157)
43. Escribe un consejo a los jóvenes, a partir de lo leído en el texto. (pág. 157)
44. ¿Crees que la confusión surgida es una cuestión de actitud? Explica. (pág. 169)
45. ¿El texto puede considerarse como una ofensa para las personas que padecen de sordera?, ¿por qué? (pág. 169)
46. ¿Qué valores positivos o negativos transmite la obra? Explica. (pág. 169)
47. ¿Qué consejo le darías al chacarero y a su familia para evitar próximas confusiones? (pág. 169)
48. ¿Cuál es la reflexión final sobre las personas que padecen esta u otra discapacidad? (pág. 169)
49. ¿Qué opinas sobre la decisión de no permitir que los hijos mayores vean a su padre enfermo de cáncer? (pág. 172)
50. ¿Cuál crees que es la mejor manera de enfrentar una situación familiar como la de Julius? (pág. 172)
51. ¿Estás de acuerdo con el final del fragmento? Fundamenta tu respuesta. (pág. 172)
52. ¿Qué sentimientos tendría Julius dentro de la situación que vivía? (pág. 172)
53. Formen equipos y expresen su opinión sobre lo siguiente: los beneficios de elaborar este recetario familiar. (pág. 179)
54. ¿Qué dificultades se le presentan actualmente a las familias para encontrar unidad? (pág. 179)
55. ¿Qué debemos hacer para estrechar y fortalecer los lazos familiares? (pág. 179)
56. ¿Qué debemos evitar para que se acreciente la brecha generacional en las familias? (pág. 179)
57. ¿Qué te dice el texto leído sobre la visión de familia que tiene el autor?, ¿qué opinas al respecto? Comparte tu opinión con la clase. (pág. 179)
58. ¿Estás de acuerdo con que el plato se llame “Papa a la huancaína”? ¿por qué?, ¿qué otro nombre le pondrías? Explica. (pág. 183)
59. ¿Qué opinas de la actitud del hacendado frente al pedido de Bikut? (pág. 194)
60. ¿Estás de acuerdo con la manera en que el brujo resolvió el deseo del aguaruna?, ¿por qué? (pág. 194)

LIBRO DE TEXTO

1. Intercambia opiniones con otros (as) estudiantes sobre la parte del relato que más les llamó tu atención (pág. 11).
2. Comenta con tus compañeros (as) tus impresiones sobre el texto leído. (pág. 33).
3. Comenta con tus compañeros(as) tus apreciaciones sobre el texto leído. (pág. 181)

5.3. TERCER GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE ACTIVIDADES

1. ¿De qué manera crees que pueda beneficiar a estos adolescentes competir con otros jóvenes que practican el fútbol callejero? (pág. 7)

2. ¿Piensas que estas iniciativas pueden ayudar a los jóvenes a encaminar su vida? ¿Por qué? Argumenta tu respuesta. (pág. 7)
3. ¿Conoces otras organizaciones que promueven iniciativas interesantes a favor de los adolescentes y jóvenes? Mencionalas y explica en qué consiste su apoyo. (pág. 7)
4. ¿Estás de acuerdo con las bases del juego? Argumenta con tus puntos de vista. (pág. 7)
5. ¿Cuál es la finalidad de desarrollar proyectos con los alumnos en las instituciones educativas? (pág. 9)
6. ¿Nos hace mejores personas reconocer a otras?, ¿por qué? (pág. 9)
7. ¿Qué significa el suicidio para ti? ¿Conoces algunas personas que han atentado contra su vida? ¿Por qué crees que lo han hecho? (pág.9)
8. ¿Por qué crees que el género épico aún subsiste en nuestra época? ¿Qué lo hace tan popular? (pág. 23)
9. ¿Qué opinión tienes sobre el consejo que Patronio le da al Conde Lucanor? Sustenta con razones tu posición. (pág. 25)
10. ¿Estás de acuerdo con las reflexiones que hace el autor en las coplas? Intercambia tu opinión con tus compañeros (ras). (pág. 27)
11. ¿Qué piensas con respecto a las personas que desarrollan dos profesiones u ocupaciones? (pág. 37)
12. ¿Es probable que cualquier persona pueda ser escritor?, ¿por qué? (pág. 37)
13. ¿Será conveniente que una persona empiece a trabajar antes de la mayoría de edad como lo hizo el columnista?, ¿de qué manera puede beneficiarlo? (pág. 37)
14. Opina sobre el comportamiento que tiene Lázaro para con el ciego. (pág. 53)
15. ¿Crees que el ciego cumplió con la promesa que le hizo a la madre de Lázaro? Fundamenta. (pág. 53)
16. ¿Crees que aún existe el ajusticiamiento social?, ¿por qué? Recuerda en qué casos los medios de comunicación han hecho referencia a ello. (pág. 74)
17. ¿Una entrevista busca conocer al personaje para que su vida sea un referente para otras personas? Explica. (pág. 87).
18. ¿Qué opinión tienes sobre el programa Cinescape? (pág. 87)
19. ¿Es importante que los conductores de televisión tengan estudios de periodismo?, ¿por qué lo crees? (pág. 87)
20. ¿Qué concepto tienes sobre el amor? (pág. 111)
21. ¿Cómo reacciona una persona enamorada? Señala algunas de sus actitudes. (pág. 111)
22. ¿Por qué el primer amor es inolvidable para la mayoría de personas? (pág. 111)
23. ¿Qué apreciación tienes acerca del poema Masa? (pág. 135)
24. ¿Qué quiere decir el poeta con los siguientes versos: “Entonces, todos los hombres de la tierra le rodearon; les vio el cadáver triste, emocionado; incorporose lentamente, abrazó al primer hombre; echose a andar...”? (pág. 135)
25. ¿Qué sensaciones te deja la lectura del poema *Los heraldos negros*? (pág. 135)
26. ¿Qué es el autocontrol para ti? (pág. 156)
27. ¿Cómo debemos reaccionar ante situaciones que parecen increíbles? (pág. 156)
28. Comenta alguna situación vivida en la que un amigo haya actuado como el Rey Sindabad. (pág. 176)
29. ¿Esta historia te pareció divertida, entretenida, triste...? Explica las razones de tu respuesta. (pág. 176)
30. ¿Qué le sugerirías a Obedot si fuera tu amigo? (pág. 196)
31. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de pensar en cosas o situaciones ilusorias? (pág. 196)

LIBRO DE TEXTO

1. ¿Qué piensas del suicidio? ¿Será un camino para resolver las situaciones conflictivas? (pág. 15)
2. ¿Qué opinión te merece el título “El arte del rencor”? (pág. 41)
3. ¿Crees que el columnista siempre quiso ser escritor? ¿Por qué? (pág. 41).
4. ¿Te agradaron las poesías? ¿Por qué? (pág. 71)
5. ¿Te agradaron las poesías? ¿Por qué? (pág. 151)
6. ¿Justificarías la reacción del rey ante lo que hizo el halcón? (pág. 177)
7. ¿Cuál es tu opinión sobre la actitud de ambos Incas? (pág. 203)
8. ¿Crees que actualmente hay discriminación de clases sociales? Argumenta tu respuesta. (pág. 203)
9. ¿Por qué crees que Obedot vive en una mansión si tiene dificultades para pagar la renta? (pág. 227)

5.4. CUARTO GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE ACTIVIDADES

1. ¿Qué opinas sobre la forma como se educaba a los jóvenes en el yachaywasi? (pág. 7)
2. Según tu opinión, ¿consideras adecuado que la enseñanza de la religión busque cambiar el modo de pensar de los jóvenes que tienen dioses diferentes? ¿Por qué? (pág. 7)
3. ¿Estás de acuerdo con que en el yachaywasi se haya educado únicamente a los jóvenes nobles? ¿Por qué? (pág. 7)
4. Comenten en equipos sobre el acceso a la educación que poseen los jóvenes en la actualidad. Luego, compartan sus conclusiones con otros equipos del aula. (pág. 7)
5. ¿El Apoo actuó responsablemente en la misión que le encomendó el Inca? ¿Por qué? (pág. 27)
6. ¿Fue correcta la actitud de Atahualpa de ofrecer su amistad a Pizarro? ¿Por qué? (pág. 27).
7. ¿Estás de acuerdo en que para alcanzar un objetivo se emplee cualquier medio? ¿Por qué? (pág. 27)
8. ¿Estás de acuerdo con la prohibición del uso de la saya y el manto? ¿Por qué? (pág. 68)
9. ¿Qué opinas de la preocupación que tiene Toño debido a que es gordito? (pág. 73)
10. ¿Qué opinas de las personas que se sienten mejores o peores debido a su aspecto físico? (pág. 73)
11. ¿Qué le recomendarías a Toño para que supere el aparente problema que tiene? (pág. 73)
12. En tu caso, ¿hubieses entregado el poema a Alicia? ¿Por qué? (pág. 73)
13. ¿Cómo juzgas la actitud del padre de Toño de enviar a su hijo de todos modos a la fiesta de promoción? (pág. 73)
14. ¿Por qué a uno de los bandos militares se les conocía como “hambrientos indefinidos”? (pág. 89)
15. ¿Qué opinas sobre la actitud del capitán frente a su esposa? (pág. 90)
16. ¿Qué opinas sobre el rol que cumple la mujer en la tradición leída? (pág. 90)
17. ¿Qué opinas sobre la decisión de convertir a algunos países en basura atómica? (pág. 93)
18. ¿Estás de acuerdo en que la tierra será inhabitable en unas cuantas décadas? ¿Por qué? (pág. 93)
19. ¿Qué opinas sobre la clonación? (pág. 93)
20. ¿Crees que la clonación atenta contra los principios de la creación divina? ¿Por qué? (pág. 93)

21. Observa la imagen y conversen en el salón de clase al respecto. (pág. 93)
22. ¿Qué opinas sobre la actitud del coronel Bruno Paredes? (pág. 108)
23. ¿Qué opinas sobre el papel que cumple la mujer en el mundo publicitario? (pág. 115)
24. ¿Qué se debería hacer para evitar que la mujer se convierta en un “objeto publicitario”? (pág. 115)
25. ¿Crees que la mujer realmente consume para complacer al hombre y no a ella misma? ¿Por qué? (pág. 115)
26. ¿Estás de acuerdo en que se considere a la serpiente del paraíso como parte de un montaje publicitario? (pág. 115)
27. ¿Qué opinas sobre la afirmación de que todo está en la palabra? (pág. 134)
28. El autor considera que, al llevarse el oro los conquistadores, no perdimos, pues nos dejaron las palabras. ¿Cuál es tu opinión al respecto? (pág. 134)
29. ¿Qué opinas sobre las familias que compran cemento y seda en lugar de libros? (pág. 137)
30. ¿Crees tú que en la actualidad el problema del libro tiene las mismas características? ¿Por qué? (pág. 137)
31. ¿Qué podrías proponer para promover la difusión del libro? (pág. 137)
32. ¿Crees tú que el libro ocupa el primer lugar entre los factores de la educación pública? ¿Por qué? (pág. 137)
33. ¿La falta de un ambiente de ideas se deberá únicamente al problema del libro? ¿Por qué? (pág. 137)
34. ¿Qué opinas sobre la promesa de Bill Gates de acabar con el papel? (pág. 161)
35. Del 2001 al 2012 han pasado once años, ¿realmente crees que Bill Gates está acabando con el papel? ¿Por qué? (pág. 161)
36. Si tú fueras Bill Gates, ¿acabarías con el papel? ¿Por qué? (pág. 161)
37. ¿Crees que la pantalla no puede convivir con el libro? ¿Por qué? (pág. 161)
38. Si hubieras estado presente en la conferencia de prensa, ¿qué hubieses respondido a Bill Gates cuando afirmó que acabaría con los libros? (pág. 161)
39. ¿Estás de acuerdo en que los peruanos tenemos dificultades para definir nuestra identidad? ¿Por qué? (pág. 183)
40. El autor sostiene que el sustento de nuestra nacionalidad está en el lejano mundo andino. ¿Tú qué opinas? (pág. 183)
41. ¿De qué manera el racismo dificulta el desarrollo de la identidad? (pág. 183)
42. En lo personal, ¿de qué manera demuestras tu identidad con el país donde naciste? (pág. 183)
43. ¿Estás de acuerdo en que en el Perú hay discriminación racial? ¿Por qué? (pág. 205)
44. ¿Crees que hay razas superiores a otras? ¿Por qué? (pág. 205)

LIBRO DE TEXTO

1. Comenta con tus compañeros sobre la importancia del texto leído. (pág. 115)
2. Comente con tus compañeros si el problema abordado por el autor sigue vigente o no (pág. 167)
3. Comenta con tus compañeros lo que consideres más importante del texto leído. (pág. 219)

5.5. QUINTO GRADO DE SECUNDARIA

CUADERNO DE ACTIVIDADES

1. Según tu opinión, ¿la diversidad lingüística es un problema?, ¿por qué? (pág. 7)
2. ¿Estarías de acuerdo en que haya una lengua universal?, ¿por qué? (pág. 7)
3. ¿Crees que la construcción de la torre de Babel fue una muestra de soberbia de los hombres?, ¿por qué? (pág. 7)
4. ¿Crees que las lenguas desaparecen porque son inferiores a otras?, ¿por qué? (pág. 7)
5. ¿Con cuál de los dioses te identificas más?, ¿por qué? (pág. 27)
6. ¿Cuál de los dioses no quisieras ser de ninguna manera?, ¿por qué? (pág. 27)
7. ¿Estás de acuerdo en que una civilización crea en distintos dioses?, ¿por qué? (pág. 27)
8. ¿Qué opinas sobre la actitud de Odiseo de matar a quienes pretendían a su esposa? (pág. 40)
9. ¿Estás de acuerdo en que las personas pueden ser católicas a su modo?, ¿por qué? (pág. 47)
10. ¿Justificas la posición anticlerical de Leonardo?, ¿por qué? (pág. 47)
11. ¿Estás de acuerdo en que en las obras de ficción cambie la naturaleza de los hechos?, ¿por qué? (pág. 47)
12. Se dice que Leonardo criticó la rebuscada devoción a los santos, ¿qué opinas al respecto? (pág. 47)
13. ¿Qué opinas sobre los clérigos que acumulan una gran riqueza? (pág. 47)
14. ¿Qué opinas sobre la forma de administrar justicia en aquella época? (pág. 82)
15. ¿Estás de acuerdo en que el libro no morirá?, ¿por qué? (pág. 89)
16. ¿Crees que la Internet es un obstáculo para la difusión del libro? ¿Por qué? (pág. 89)
17. ¿Qué será más placentero, leer un libro o hacerlo en una pantalla? , ¿por qué? (pág. 89)
18. ¿Qué opinas sobre los Estados que disponen la destrucción de ciertos libros por considerarlos peligrosos para la humanidad? (pág. 89)
19. Expresa tu opinión sobre la actitud de las hijas del señor Goriot. (pág. 102)
20. ¿Qué beneficios y perjuicios han traído los recursos tecnológicos para la vida del hombre? (pág. 113)
21. Si tuvieras un celular del año pasado que está en perfectas condiciones, ¿comprarías el último modelo que ha salido y que tiene las mismas características que el anterior?, ¿por qué? (pág. 113)
22. ¿Crees que los recursos tecnológicos son malos en sí mismos o eso depende del uso que le dé el hombre?, ¿por qué? (pág. 113)
23. Si fueras escritor, ¿de qué movimiento literario te gustaría ser representante, del simbolismo o del dadaísmo?, ¿por qué? (pág. 132)
24. ¿Cómo calificas la actitud de los dadaístas de irrumpir en las manifestaciones teatrales y armar trifulcas? (pág. 132)
25. Menciona cuatro compromisos para mejorar la relación entre padres e hijos adolescentes. (pág. 135)
26. ¿Estás de acuerdo en los padres no deben “hacer la guerra a sus hijos”?, ¿por qué? (pág. 135)
27. Imagina que tienes un hijo o hija adolescente, ¿complacerías todos sus gustos?, ¿por qué? (pág. 135)
28. ¿Estás de acuerdo con el uso de los mensajes subliminales?, ¿por qué? (pág. 157)
29. ¿Crees que es ético que en las tiendas se “venda esperanzas”?, ¿por qué? (pág. 157)

30. ¿Qué opinas sobre las personas que compran productos dejándose influir por la publicidad? (pág. 157)
31. Según tu opinión, ¿la publicidad promueve la práctica de valores?, ¿por qué? (pág. 157)
32. ¿Estás de acuerdo con las personas que se rehúsan a utilizar aparatos digitales?, ¿por qué? (pág. 179)
33. ¿Crees que el uso de Internet ocasiona adicción?, ¿por qué? (pág. 179)
34. ¿Qué opinas de las personas que cambian permanentemente de celular aun cuando esté nuevo?, ¿por qué? (pág. 179)
35. ¿Estás de acuerdo en que se discrimine a las personas por su origen o procedencia?, ¿por qué? (pág. 179)

LIBRO DE TEXTO

1. Comenta con tus compañeros qué les pareció el fragmento (pág. 89)
2. Comenta con tus compañeros sobre la importancia del texto leído (pág. 141)