

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



Análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los  
textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

AUTORA:

María Lisette Sanabria Salazar

ASESORA:

Lileya Manrique Villavicencio

Abril, 2019

## **DEDICATORIA:**

A mi esposo, Alexis, por su amor infinito y por ser mi compañero incondicional en todo lo que emprendo;  
a mis padres, Esther y Oswaldo, por ser mi mayor inspiración y por inculcar en mí la perseverancia, el esfuerzo y la confianza en Dios;  
y a mi hermano, Martín, porque desde siempre ha sido mi mejor guía y modelo a seguir. Además, porque nuestros logros son también de quienes más amamos.

## RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación ha tenido como objetivo “Analizar la predominancia de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, considerando dos categorías: la primera, llamada también “categorías según lo que se le solicita al estudiante”, y la segunda: los “tipos según foco y presuposición”. Para ello analizamos textos escolares y libros de actividades de Primaria, de Comunicación y Personal Social de 2016 y de la editorial que más vendió ese año.

Nuestro estudio es de tipo descriptivo y tuvo un enfoque cualitativo, porque comprendió, describió y descubrió un fenómeno que en nuestro caso fue el estado de las preguntas de nivel crítico de los textos escolares y libros de actividades. Para recoger información usamos la técnica de análisis documental que corresponde al método documental. Este consistió en revisar las páginas de los textos escolares y libros de actividades, para identificar las categorías y los tipos de preguntas mencionados que se trasladaron a los instrumentos: “matrices de análisis” para comparar la información y así determinar la predominancia de las preguntas.

Finalmente, el análisis y la discusión de resultados nos permitió concluir, con respecto a nuestra primera categoría, que, tanto en Comunicación como en Personal Social; así como en IV y en V ciclo, predominan las preguntas de nivel crítico relacionadas a la lectura crítica cognitiva y, específicamente, las de la categoría “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”; lo que resulta alentador para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Y, en relación a nuestra segunda categoría, concluimos que en Comunicación y Personal Social de IV y V ciclo predominan las preguntas compuestas, lo cual hará crecer a los estudiantes en la comprensión de textos y en su entendimiento sobre los hechos de la vida.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	
CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS ESCOLARES Y LIBRO DE ACTIVIDADES .....	5
1. LA LITERACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	
1.1 Características .....	5
1.2 La lectura crítica.....	6
1.2.1 Tipos de lectura crítica .....	8
1.2.1.1 Lectura crítica tradicional.....	8
1.2.1.2 Lectura crítica cognitiva.....	8
1.2.1.3 Lectura crítica social.....	8
1.2.2 Importancia de la lectura crítica.....	9
1.3 La comprensión de lectura .....	9
2. COMPRENSIÓN DE LECTURA DESDE EL MODELO INTERACTIVO.....	10
2.1 Modelos de comprensión de lectura.....	10
2.1.1 Modelo ascendente.....	10
2.1.2 Modelo descendente.....	11
2.1.3 Modelo interactivo.....	12
2.2. Niveles de comprensión de lectura.....	13
2.2.1 Literal.....	13
2.2.2 Inferencial.....	14
2.2.3 Crítico.....	15
2.3 Las preguntas en la comprensión de lectura.....	16
2.3.1 Cómo se entiende la pregunta.....	17
2.3.2 Categorías de preguntas de nivel crítico según lo que se le solicita al estudiante .....	17
2.3.2.1 El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal .....	20
2.3.2.2 El caso en que se solicita una opinión acerca del	

lenguaje o la estructura del texto .....	20
2.3.2.3 El caso en que se solicita opinar acerca del contenido .....	20
2.3.2.4 El caso en que se solicita información acerca del autor .....	20
2.3.2.5 El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa .....	21
2.3.2.6 El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual.....	21
2.3.2.7 El caso en que se solicita asumir una postura .....	21
2.3.2.8 El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo .....	21
2.3.2.9 El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto .....	21
2.3.2.10 El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición) .....	21
2.3.2.11 El caso en que se solicita identificar ideologías .....	22
2.3.2.12 El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor .....	22
2.3.2.13 El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto .....	22
2.3.2.14 El caso en que se solicita comparar o discriminar .....	22
2.3.2.15 El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor .....	23
2.3.3 Categorías de preguntas de nivel crítico según lo que se le solicita al estudiante y su relación con los tipos de lectura crítica .....	23
2.3.4 Tipos según foco y presuposición.....	24
2.3.4.1 Preguntas simples.....	26
2.3.4.2 Preguntas compuestas.....	26
<b>3. EL TEXTO ESCOLAR Y EL LIBRO DE ACTIVIDADES COMO MATERIALES CURRICULARES.....</b>	<b>27</b>
3.1 Sobre el texto escolar.....	27
3.1.1 Conceptualización y características.....	27
3.1.2 Funciones.....	29
3.2 Sobre el libro de actividades.....	30
<b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	

## CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

1. PLANTEAMIENTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
1.1 Objetivos de la investigación .....	33
1.2 Categorías y subcategorías de la investigación.....	33
1.3 Enfoque metodológico y método de la investigación.....	35
1.4 Fuentes de análisis.....	35
1.5 Técnica e instrumento de recojo de información.....	36
1.6 Proceso de análisis de información.....	45
1.7 Principios éticos de la investigación.....	47

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1 SOBRE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS SEGÚN LO QUE SE LE SOLICITA AL ESTUDIANTE.....	49
2 SOBRE LOS TIPOS DE PREGUNTAS SEGÚN FOCO Y PRESUPOSICIÓN.....	55
3 SOBRE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS SEGÚN LO QUE SE LE SOLICITA AL ESTUDIANTE SEGÚN ÁREA CURRICULAR Y CICLO DE ESTUDIOS.....	56
4 SOBRE LOS TIPOS DE PREGUNTAS SEGÚN FOCO Y PRESUPOSICIÓN SEGÚN ÁREA CURRICULAR Y CICLO DE ESTUDIOS.....	71
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	85

### LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Propuestas de preguntas críticas por diversos autores.....	19
Tabla 2. Tipos de lectura crítica y su relación con preguntas de nivel crítico....	23
Tabla 3. Categorías y subcategorías de la investigación.....	34

Tabla 4. Documentos analizados en la investigación.....	36
Tabla 5. Matriz MR1: de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante.....	38
Tabla 6. Resultado de la matriz MR1: de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante.....	39
Tabla 7. Matriz MR2: de resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante.....	39
Tabla 8. Matrices MR3: de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.....	40
Tabla 9. Resultado de la matriz MR3: de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.....	40
Tabla 10. Matriz MR4: Resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.....	41
Tabla 11. Matrices MA1: de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular (Comunicación).....	42
Tabla 12. Matrices MA2: de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según (el IV) ciclo de estudios.....	43
Tabla 13. Matrices MA3: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el área curricular (de Comunicación).....	43
Tabla 14. Matrices MA4: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según (el IV) ciclo de estudios.....	44
Tabla 15. Categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante y su relación con determinada clase de lectura crítica.....	50
Tabla 16. Preguntas relacionadas con la lectura crítica tradicional.....	50
Tabla 17. Preguntas relacionadas con la lectura crítica cognitiva.....	51
Tabla 18. Preguntas relacionadas con la lectura crítica social.....	53

Tabla 19. Subtotales de resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.....	55
Tabla 20. MA1: según área curricular (Comunicación) relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional.....	57
Tabla 21. MA1: según área curricular (Comunicación) relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva.....	58
Tabla 22. MA1: según área curricular (Comunicación) relacionada con el tipo de lectura crítica sociocultural.....	59
Tabla 23. MA1: según área curricular (Personal Social) relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional.....	61
Tabla 24. MA1: según área curricular (Personal Social) relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva.....	62
Tabla 25. MA1: según área curricular (Personal Social) relacionada con el tipo de lectura crítica social.....	63
Tabla 26. MA2: según (el IV) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional.....	64
Tabla 27. MA2: según (el IV) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva.....	65
Tabla 28. MA2: según (el IV) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica sociocultural.....	66
Tabla 29. MA2: según (el V) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional.....	68
Tabla 30. MA2: según (el V) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva.....	69
Tabla 31. MA2: según (el V) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica sociocultural.....	70
Tabla 32. MA3: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el área curricular (Comunicación).....	71
Tabla 33. MA3: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el área curricular (Personal Social).....	72
Tabla 34. MA4: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el IV ciclo de estudios.....	73
Tabla 35. MA4: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el V ciclo de estudios.....	74

## INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy, caracterizado por contar con una sociedad con abundante información (la cual hay que saber seleccionar), requiere de personas que sean críticas. Por otro lado, los textos escolares y libros de actividades siguen siendo recursos didácticos muy empleados por los estudiantes. Por eso, abordamos los textos escolares y libros de actividades para analizar la parte que consideramos que contribuye a que los estudiantes sean más críticos, la cual está constituida por las preguntas de nivel crítico.

Así, el tema de nuestra investigación es el “Análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo”. Por ello, decimos que la unidad de análisis de nuestro estudio es la pregunta de nivel crítico. Referente a las preguntas de nivel crítico, Zárata (2010) las agrupa en categorías. El autor dice que estas categorías le permiten observar qué tipos de preguntas se les formulan a los alumnos cuando se trata de trabajar la comprensión de nivel crítico. Por otro lado, para profundizar en el análisis de las preguntas consideramos su clasificación según su estructura. Según Zárata (2015), pueden ser preguntas simples y compuestas. Las simples tienen un foco, según Von Stechow (1981), y una presuposición. El foco sería el tema que se cuestiona; y la presuposición, la información temática, que puede ser una afirmación o creencia encubierta en la pregunta. Mientras que las compuestas son las que tienen más de un foco, por lo que pueden implicar demandas cognitivas más complejas, además, pueden combinarse con otras estructuras interrogativas o imperativas.

Para nuestra investigación nos apoyamos en dos categorías preliminares: la primera, llamada “categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante”; y la segunda, denominada “tipos de preguntas según foco y presuposición”: con esto reconoceremos sus predominancias.

Nos motivó a realizar este estudio saber los resultados de las pruebas ECE 2016, tomados de la UMC Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2017), porque en Lectura, en cuarto grado de primaria el resultado fue que el nivel «previo al inicio» alcanzó el 9,1 %; el de «inicio», el 26,2 %; el de «proceso», el 33,2 %; y el «satisfactorio», el 31,4 %; pues los alumnos que logran el nivel

«satisfactorio» pueden, por ejemplo, justificar su opinión. Así, nos dimos cuenta de que solo el 31,4 % de los alumnos a nivel nacional emite su opinión satisfactoriamente. Y como consideramos que una forma de saber cómo emiten su opinión los estudiantes es mediante el análisis de las preguntas de nivel crítico que deben responder; nos planteamos el siguiente problema: ¿cuál es la predominancia de las categorías y los tipos de preguntas de nivel crítico en la comprensión de lectura, al comparar los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, de Comunicación y Personal Social?

Para responder a este problema de investigación, nos planteamos tres objetivos específicos: (i) determinar la existencia de las categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo; (ii) determinar la existencia de los tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo; y (iii) comparar las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura de los textos escolares y libros de actividades, según área curricular y ciclo de estudios, considerando las categorías y tipos mencionados.

Para lograr ello, nuestro estudio es descriptivo porque, como dice Veiga et al. (2008), en estos estudios, se mide la presencia, las características o la distribución de un fenómeno en cierto momento, sin que haya relaciones causales. Asimismo el enfoque de nuestra investigación es cualitativo, porque este se orienta a la comprensión, descripción y descubrimiento de un fenómeno, que en nuestro caso se refiere al estado de las preguntas de nivel crítico de los textos escolares y libros de actividades. Con el fin de recoger información usaremos la técnica de análisis documental que corresponde al método documental, ya que —como dice Becerra (2012)— permite separar e interpretar la estructura y el contenido de un documento. Este consistirá en revisar las páginas de los textos escolares y libros de actividades, para identificar las categorías y los tipos de preguntas mencionados, que se trasladarán a los instrumentos denominados matrices de análisis con el fin de comparar la información. Para determinar la predominancia de las preguntas estableceremos la frecuencia y los porcentajes, y compararemos los resultados, lo que nos permitirá interpretar las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades.

Por otro lado, consideramos que debemos analizar estas preguntas, de nivel crítico, de comprensión de lectura en textos escolares y libros de actividades de primaria, debido a la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes; a que los textos escolares y libros de actividades siguen siendo recursos didácticos de los docentes; y a que las preguntas de nivel crítico de los textos escolares y libros de actividades son instrumentos para desarrollar el pensamiento crítico. Además, hay pocas investigaciones sobre las preguntas como unidad de análisis, y en estas se ha demostrado que las de nivel crítico son las menos usadas en las evaluaciones de lecturas. Consideramos que aportaremos sobre todo al elemento curricular «metodología» (cuyo recurso ampliamente usado es el texto escolar y el libro de actividades) de un currículo que busca lograr como perfil del estudiante el desarrollo de la competencia crítica. También creemos que nuestra tesis permitirá a las editoriales mejorar las preguntas de comprensión de lectura de nivel crítico de los textos escolares y libros de actividades que editan. Y el que mejore la calidad de estas preguntas pensamos que dará mayores probabilidades de que el alumno desarrolle su pensamiento crítico.

De esta manera, la presente investigación se enmarca en la línea de investigación de evaluación curricular de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) con mención en Currículo, en referencia a la evaluación de materiales curriculares como son los textos escolares y libros de actividades.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, podemos mencionar el factor tiempo, ya que esto incidió en el análisis de la cantidad de áreas curriculares y ciclos de estudio, y en la comparación del estado de las preguntas de nivel crítico correspondientes al nivel primaria con el de las preguntas de nivel crítico del nivel secundario.

Por otro lado, nuestra investigación está dividida en dos partes: la primera parte hace referencia al capítulo sobre el marco teórico-conceptual, el cual parte de la explicación de la literacidad desde una perspectiva sociocultural, que incluye el tratamiento de la lectura crítica y de la comprensión de la lectura; luego trata sobre la comprensión de lectura desde el modelo interactivo, que menciona acerca de modelos, niveles y preguntas en la comprensión de lectura; y después incluye el texto escolar y el libro de actividades como materiales curriculares.

La segunda parte comprende dos capítulos: uno referente al diseño metodológico y el otro referente al análisis y a la discusión de resultados de la investigación. El relacionado al diseño metodológico describe, entre otros, el enfoque metodológico, el método de la investigación, las fuentes de análisis, la técnica e instrumentos de recojo de información, el proceso de análisis de información y los principios éticos en los que se basa el estudio.

El que corresponde al análisis y a la discusión de resultados se divide en cuatro acápite: i) sobre las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante; ii) sobre los tipos de preguntas según foco y presuposición; iii) sobre las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular y ciclo de estudios; y iv) sobre los tipos de preguntas según foco y presuposición según área curricular y ciclo de estudios, para facilitar dicho análisis. Por último, nuestra investigación termina con la presentación de conclusiones y recomendaciones, productos de la información encontrada.

## PRIMERA PARTE

### MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

#### CAPÍTULO I

### LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS ESCOLARES Y LIBROS DE ACTIVIDADES

#### 1. LA LITERACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Uno de los enfoques actuales sobre literacidad o alfabetización es el sociocultural, bajo el que se conciben los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Este enfoque considera que todo discurso tiene un autor que pertenece a una cultura, lo que haría que dicho discurso siempre contenga la ideología de su autor, o sea que nunca es neutro. Cassany (2017) dice que la comprensión de la ideología es sinónimo de lectura crítica; él define *ideología* como algún posicionamiento acerca de un asunto, sobre todo si es controvertido: global (de ecología, feminismo, desarrollo, política, etc.) o local (deporte, vecindario, familia, etc.). Aquí señalaremos las características de los NEL y ahondaremos en la lectura crítica.

##### 1.1 Características

Antes de referirnos a los NEL, diremos qué es la literacidad. Según Zárate (2010), es un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes relacionados con el empleo del texto escrito (redactar, leer y comunicar en cierto contexto social). Además, señala este autor que la teoría social de la literacidad plantea que los actos de leer y escribir no son neutros, sino que contienen ideologías, son diversos y contextualizados.

Asimismo, dice que dicha teoría tiene una mirada interdisciplinar porque en esta confluyen la antropología lingüística, la sociología, la pedagogía, etc. Cabe recalcar que los puntos de vista de las disciplinas coinciden en que la literacidad es una práctica social que ocurre en un tiempo y un espacio específicos. Como dice Cassany (2006), citado en Vargas (2015), estos enfoques recomiendan desplazar el objeto de estudio de la mente individual a la interacción social y contextualizada que hay en las comunidades.

Afirman Barton, Hamilton e Ivanic (2000), citados en Vargas (2015), que uno de los aportes más importantes del enfoque de la literacidad (comprendida como práctica social) es que las literacidades se ubican en correspondencia con las instituciones sociales y las relaciones de poder que les dan sustento. Cabe mencionar que una de estas instituciones es la educación.

Luego, de acuerdo con Gee (1996); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Cassany (2006); Aliagas, Castellà y Cassany (2009); Aliagas (2011), citados en Vargas (2015), de 1950 al 2000, se han llevado a cabo diversas investigaciones, teorías y aproximaciones, que se han agrupado bajo la denominación de Nuevos Estudios sobre Literacidad. Epistemológicamente, estos trabajos tratan acerca de los conceptos tradicionales, por ejemplo, de la lectura, que están fundamentados en la mirada de la psicología cognitiva y adoptan un enfoque sociocultural.

Según Cassany (2017), los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) tienen un enfoque sociocultural y algunas de sus más importantes características son las siguientes: el leer es entendido como una práctica letrada que está inmersa en prácticas sociales; el mensaje es concebido como situado, es decir, el mensaje no se considera neutro, sino que depende de un contexto; y el leer es sinónimo de construir identidades y de ejercer poder. Asimismo, se entiende que la lectura es una herramienta fundamental para disfrutar derechos, reclamar o persuadir.

Entonces, dice Street (1993), citado en Vargas (2015), que definitivamente la lectura es una práctica que está insertada en las estructuras sociales, a las que ayuda a dar forma, porque los lectores actúan en la sociedad y la moldean considerando lo leído, lo cual conlleva la ideología de un autor. Pero hay que tomar en cuenta que no es observable, ya que también implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales de quienes leen.

## **1.2 La lectura crítica**

Según Cassany (2017), como dijimos anteriormente, la lectura crítica es la comprensión de la ideología del texto, pero, a veces, esta se entiende como algo negativo; por ejemplo, en el mundo occidental, por mucho tiempo se ha mantenido la idea de que los textos de calidad son objetivos, neutros y desinteresados. Mientras que los textos subjetivos, sesgados, es decir, con ideología son considerados de mala calidad.

Cassany (2017) es partidario de un enfoque sociocultural, es decir de un enfoque que considera que todo discurso tiene siempre un autor que habita en un lugar y en un tiempo determinados, y que, además, pertenece a una cultura. Lo que haría que esta persona proyecte en su discurso cierto punto de vista, producto del conjunto de sus experiencias. Por lo tanto, bajo este enfoque se entiende que el mensaje no es neutro y siempre conlleva una ideología, la cual no tiene por qué ser entendida de forma negativa.

Por su parte, Vargas (2015) dice que la lectura no solo es decodificación o comprensión literal, sino que también debe alcanzar los significados implícitos y lo que es primordial actualmente, en que hay gran cantidad de información, debe ser capaz de seleccionar información relevante y de reconocer los reales propósitos de los autores, las inclinaciones y prejuicios, o lo que es lo mismo la ideología de los textos. Es decir, el autor plantea que es necesario indagar en asuntos como el contexto en que se redactó el texto, los hechos sociales e históricos que rodearon la escritura, las circunstancias que acompañan el recibimiento del escrito, y la identificación de quien escribe y de quien lee.

Por eso, el autor señala que los enfoques lingüísticos (centrado en la decodificación o en la comprensión literal) y psicolingüísticos (centrado en los procesos cognitivos de la persona o en la comprensión inferencial) no son suficientes para explicar la lectura contemporánea, sino que es necesario recurrir a un enfoque o concepción sociocultural y crítica de la lectura, la cual es llamada literacidad crítica o alfabetización crítica, y propone que el texto escrito no es imparcial y que es producto de ideologías que afectan la elección de la clase de texto, su organización, el diseño, etc. Asimismo, Cassany (2006), citado en Vargas (2015), dice que esta concepción sociocultural y crítica de la lectura le da un papel relevante a los empleos y formatos que admite la lectura en los diversos contextos.

Como compartimos las ideas de los autores citados con respecto a que los enfoques lingüístico y psicolingüístico tienen limitaciones para entender la lectura; optamos por comprender la lectura considerando el enfoque sociocultural porque este se preocupa por los efectos de los elementos de la cultura en la lectura. Recalamos que este enfoque sociocultural, que es también crítico y que incluye una lectura crítica o comprensión de la ideología del texto, es denominado como literacidad crítica, y es así como la entendemos en nuestro estudio.

**1.2.1 Tipos de lectura crítica.** Según Zárata (2010), se pueden identificar tres tipos de lectura crítica:

*1.2.1.1 Lectura crítica tradicional.*

Está basada en el enfoque lingüístico que plantea que la lectura es un proceso individual. Aquí se entiende que la criticidad es dar opinión acerca de alguien o algo. Dicha opinión se basaría en los valores de determinada cultura. Asimismo, este tipo de lectura crítica analiza el aspecto formal de un texto. Se dice que en esta clase de lectura no se necesitan procesos previos de comprensión literal e inferencial. Además, se afirma que, de manera formal, las preguntas relacionadas con este tipo de lectura no alcanzan a ser críticas.

*1.2.1.2 Lectura crítica cognitiva*

Parte de que la lectura crítica es una reflexión cognitiva relacionada con el pensamiento crítico y el desarrollo mental o cognitivo, el cual es entendido, según Gómez (2017), como la formación espontánea de estructuras cognitivas. Se entiende que aquí se llevan a cabo procesos mentales complejos y se considera que los textos son capaces de dar lugar a la misma interpretación en quienes leen, la que se asume que es la «correcta». Este tipo de lectura crítica trata de reconocer el fin comunicativo del autor; busca que se relacionen los elementos del texto, reflexionar, dar hipótesis, expresar acuerdo, etc.

*1.2.1.3 Lectura crítica social*

Se fundamenta en el enfoque sociocultural de la lectura, el que se caracteriza porque plantea que leer es una práctica social (Gee, 2005, citado en Zárata, 2010). Es decir, plantea que no hay lectura neutra y que el fin es desarrollar la conciencia crítica de quien lee, para lo cual esta persona debe hacer frente al texto y al contexto, a las prácticas culturales, al autor, su identidad y su ideología, y debe saber reconocer los puntos de vista que existen en el mundo. De esta manera, las preguntas relacionadas con este tipo de lectura hacen referencia a situaciones problemáticas sociales, políticas y de poder; y a ideologías. Cabe resaltar que a nuestro parecer lo ideal es que las preguntas deben ser planteadas predominantemente tomando en cuenta este tipo de lectura crítica.

### **1.2.2 Importancia de la lectura crítica**

Lograr una lectura crítica es importante para los estudiantes. Y aunque para alumnos de 9 años (edad de quienes usan los textos escolares y libros de actividades de IV ciclo que hemos analizado) no se espera su logro; para el caso de los alumnos de 11 años (V ciclo) sí se espera algún avance en su logro, según se desprende de lo planteado por Piaget, citado en Papalia et al. (2001), que señala que a los 9 años el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, es decir, cuando son capaces de reflexionar para solucionar problemas concretos (reales); mientras que los de 11 años están iniciando la etapa de operaciones formales, en la que se logra el más alto nivel del desarrollo cognitivo, esto es, cuando consiguen producir pensamiento abstracto.

Por su parte, Vigotsky, citado en Blunden (2011), plantea que el entorno social influye en el desarrollo cognitivo del niño; incluso sostiene que hay etapas en las que el niño pasa por periodos críticos, los cuales son momentos de transformación, es decir, en los que la persona transforma sus capacidades. Por ejemplo, indica que a los 7 años el niño obtiene el control sobre sus relaciones con otras personas, ya que diferencia la vida interna y externa; por eso, manifiesta la capacidad para actuar estratégicamente (hasta los 11 años aproximadamente el pensamiento del niño es más organizado y va integrando la información que recibe del exterior). Mientras que a los 13 años como el niño ya ha adquirido conocimientos adecuados a su posición social, él va construyendo su yo independiente.

Asimismo, podemos decir que la lectura crítica es base para alcanzar distintos niveles de las competencias planteadas en el Currículo Nacional de Educación Básica (2017), como el reflexionar sobre sucesos e ideas importantes del texto y explicar la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia, para el IV ciclo; o como el evaluar el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.

### **1.3 La comprensión de lectura**

En nuestro estudio asumimos el enfoque sociocultural, el cual, de acuerdo con Cassany (2006), no niega que el significado se fabrique en el pensamiento de

la persona que lee (como plantea el enfoque psicolingüístico de la comprensión de lectura), ni niega que las palabras del texto sean importantes (como afirma el enfoque lingüístico de la comprensión de lectura). Sino que el enfoque sociocultural de comprensión de lectura enfatiza, primero, en que el significado de los vocablos y el conocimiento previo del lector cuenta con una raíz social, es decir, todo provendría de cierta comunidad. Segundo, dice que detrás de todo discurso siempre hay alguien: es decir, el discurso refleja la visión del mundo de alguien. Tercero, afirma que el discurso, el autor y el lector no están aislados, sino que son como un entramado complejo con normas y tradiciones fijadas; pues las lecturas ocurren en determinados espacios, por ejemplo, un examen es elaborado en una escuela por un docente, que socialmente se rige bajo ciertas normas.

Entonces, como afirma Cassany (2006), cada comunidad, ámbito o institución emplean el discurso de forma particular, de acuerdo a su identidad y su historia, de esta manera, los fines con que se usa son únicos; los roles del autor y el lector varían y, entre otros, el razonamiento y la retórica también son particulares de cada cultura. Y, en resumen, para el enfoque sociocultural leer, además de ser un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, es una práctica cultural que ocurre en una sociedad, la cual cuenta con una tradición, unos desempeños comunicativos, etc.

## **2. COMPRENSIÓN DE LECTURA DESDE EL MODELO INTERACTIVO**

### **2.1 Modelos de comprensión de lectura**

Según Solé (2000, 2001), citada en Trejo y Alarcón (2006), la comprensión de lectura desde el enfoque sociocultural, emplea un modelo interactivo. Este consiste en la integración de dos modelos: el ascendente o *bottom up* y el descendente o *top down*.

**2.1.1 Modelo ascendente.** Solé (1987) sostiene que en el modelo ascendente el lector empieza por las letras y los conjuntos de estas hasta lograr entender unidades lingüísticas más amplias. Así, el modelo ascendente se enfoca en el escrito y tiene sus bases en la decodificación.

Asimismo Solé (2001), citada en Trejo y Alarcón (2006), afirma que este modelo se fundamenta en la teoría tradicional, que consideraba que todas las personas debían experimentar las mismas etapas de lectura, y que concebía que las maneras de evaluar la lectura no eran originales, pues solo se pedía a los

lectores que reconozcan términos aislados y datos, esto es, que copiaran de forma exacta lo que estaba escrito en el texto y fue durante los setenta en que se desarrolló esta corriente ascendente. Por su parte, Torres (1997), citado en Trejo y Alarcón (2006), dice que este modelo propone que la comprensión se consigue a través de un aprendizaje secuencial y jerárquico de discriminaciones visuales, entendiendo que la comprensión de un escrito consiste en un proceso cognoscitivo a través del cual se construyen, en la mente de quien lee, los datos dados por el autor mediante el texto. Se llamó modelo ascendente debido a que su punto de partida son los elementos más pequeños para luego integrarse a otros elementos más relevantes.

Según Morales, citado en Morless (1993), citado en Coello y Bayas (2011), en este modelo ascendente, antes de lograr la comprensión de un texto se llevan a cabo la percepción de símbolos gráficos y la decodificación.

Para Solé (2000), citada en Trejo y Alarcón (2006), este modelo ascendente no explica las inferencias ni los conocimientos previos que facilitan la comprensión de textos a quien lee; y asocia la comprensión a la adecuada pronunciación de lo escrito, es decir, si el estudiante es capaz de decodificar, entonces se dice que lo puede comprender.

**2.1.2 Modelo descendente.** Mientras que el modelo de comprensión de lectura descendente consiste, según Cuetos (2000) y Smith (1983), citados en Trejo y Alarcón (2006), en la búsqueda de palabras o frases globales para después analizar los elementos que las componen. Este modelo acertó en concebir que no solamente existe el texto con su respectiva decodificación, sino que, además, existen las experiencias previas de los lectores. Y, de acuerdo a Solé (1987), se llamaría descendente, ya que desde hipótesis y anticipaciones el escrito es tratado para su correspondiente verificación. Según Torres (1997), citado en Ferreri (2015), en este modelo descendente, aprender a leer involucraría el aprendizaje y el uso de los conocimientos sintácticos y semánticos previos con el fin de anticipar el significado del texto. Así, de acuerdo con Solé (2001), citada en Trejo y Alarcón (2006), la lectura ocurre desde las unidades globales hasta las más pequeñas, en un proceso en el que el lector constituye el eje principal. En otras palabras, en este modelo quien lee no decodifica comenzando por letras y palabras para alcanzar la

idea principal, sino que el lector emplea sus experiencias y saberes previos con el fin de comprender el texto.

Así Trejo y Alarcón (2006) afirman que en este modelo se rehúsa el proceso lector fundamentado solo en la percepción visual y en la decodificación de signos auditivos, y se enfatizan como elementos decisivos de la comprensión el conocimiento y las experiencias previas, que constituirían un conjunto de modelos, fruto de la construcción de un individuo cuando interactúa con la realidad. En este modelo descendente se afirma que se lee no solo por grafías, sino también por el significado, es decir que el lector busca el significado, además de las letras.

Por su lado, Smith (1983), citado en Trejo y Alarcón (2006), sostiene que para lograr la comprensión de lectura juegan un papel importante los conocimientos que llevan en su cerebro los lectores, más que el texto en sí mismo.

**2.1.3 Modelo interactivo.** De esta manera, llegamos al modelo interactivo que, como dice Solé (1987), es la integración de los modelos explicados. Es decir, en este modelo la comprensión de lectura se entiende como un proceso en el que la lectura es representativa para los lectores. Ello conlleva a que los individuos sean capaces de valorar su rendimiento. Sostienen Trejo y Alarcón (2006) que, a partir de la década de los setenta en que se trató a la lectura como un grupo de habilidades y no solamente de conocimientos, surgió la teoría interactiva, en la que se realza el hecho de que quienes leen empleen sus saberes adquiridos con el fin de interactuar con el escrito y, de esta manera, elaborar significado. Entonces, vemos, como dicen Trejo y Alarcón (2006), que en la teoría interactiva se combinan el modelo ascendente (ya que se requiere conocer cómo decodificar) y el modelo descendente (ya que para leer se necesitan metas, saberes y experiencias anteriores, en lo que interviene la cultura). También las autoras sostienen que de acuerdo a esta teoría, un individuo, para leer, domina la decodificación y, además, interpreta el texto.

Al respecto, Bofarull (2001), citado en Trejo y Alarcón (2006), dice que, en la acción que se ejerce recíprocamente entre la persona que lee y el texto, el individuo incluye varios componentes: los datos que da el escrito, lo que transmite el contexto y los saberes que quien lee posee en relación con el texto y el mundo. Goodman, citado en Trejo y Alarcón (2006), dice que, por el conocimiento cultural que tiene,

toda lectura es interpretación y que esta depende de lo que el individuo conoce antes de leer.

Colomer y Camps (2000), citados en Tabash (2010), dicen que en los modelos interactivos quien lee es visto como alguien activo que emplea saberes variados del texto y que reconstruye su significado al darle una interpretación según sus esquemas conceptuales y desde su conocimiento de la realidad.

De lo propuesto por Medina (2005), citado en Tabash (2010), mencionaremos uno de los objetivos perseguidos por la lectura interactiva que consideramos más relevante para nuestro estudio: madurar la lectura crítica en los niños al motivar el procesamiento de los datos del texto, la conceptualización y la comparación de sus planteamientos con los de otros niños. Decimos que este objetivo es importante para nuestro estudio porque aborda el desarrollo de la lectura crítica o a nivel crítico: nivel de las preguntas que analizaremos.

## **2.2 Niveles de comprensión de lectura**

Trataremos sobre los niveles de comprensión de lectura —Cassany (2017) los llama grados de comprensión— para tener una mirada amplia sobre las posibilidades de entender la comprensión de lectura, dependiendo de qué procesos se realicen. Recalcamos que nuestro estudio se centrará solo en el nivel crítico.

**2.2.1 Literal.** Según Cassany (2017), este nivel se enfoca en recursos léxicos, sintácticos y semánticos, que posee el lector como conocimientos previos. Tiene mucho consenso universal en el ámbito contextual geográfico y es atemporal en el ámbito contextual cronológico. Al proceso de lectura que toma en cuenta este nivel se le llamará lectura literal.

En los sesenta y setenta, expertos en lectura dijeron que la comprensión era producto de la decodificación, como dice Fries (1962), citado en Gordillo y Flórez (2009). Dicho autor decía que si los estudiantes nombraban palabras, entonces la comprensión ocurriría automáticamente. Pero, como los docentes comprobaban que los alumnos no comprendían lo que leían, a pesar de que decodificaban; se empezaron a preocupar por la clase de preguntas que se proponían. Y, ya que los docentes elaboraban sobre todo preguntas literales empezaron a cambiarlas, porque los alumnos con las preguntas literales no eran desafiados a usar sus habilidades inferenciales y de análisis crítico del texto.

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados en Gordillo y Flórez (2009), en este nivel de comprensión literal quien lee puede identificar los vocablos clave del escrito. Dicen que quien lee aprehende lo que el texto transmite sin que intervenga muy activamente lo cognoscitivo y lo intelectual. Y en este nivel ocurre una reconstrucción del escrito que no debe entenderse como un proceso mecánico e incluye la identificación de la estructura base del escrito.

Los autores distinguen dos tipos de lectura literal: una en un nivel primario o nivel 1 y otra en profundidad o nivel 2. La lectura literal en un nivel primario se enfoca en los datos presentes de manera explícita, los que se obtienen reconociéndolos o evocándolos. Esta identificación se trata del reconocimiento de los elementos textuales como ideas principales, secuencias, ideas que se comparan entre sí o ideas de causa-efecto. Y en la lectura literal en profundidad quien lee realiza un proceso lector más profundo, ahondando en la comprensión textual e identificando lo que ocurre.

De acuerdo con Coffman (2010), las preguntas literales son las que requieren una simple memorización, es decir, un tipo de pensamiento no tan profundo ni que requiera ser aplicado en otro contexto. Vemos que este nivel tiene correspondencia con el modelo de comprensión de lectura ascendente, modelo explicado más arriba, según lo planteado por Solé (2000, 2001), citada en Trejo y Alarcón (2006).

**2.2.2 Inferencial.** De acuerdo con Cassany (2017), este nivel se enfoca en recursos pragmáticos, que tiene el lector como conocimientos previos. Tiene bastante consenso universal en distintos lugares, es decir, las inferencias son compartidas por individuos de muchos ámbitos geográficos. Al proceso de lectura que toma en cuenta este nivel se le llamará lectura inferencial. Asimismo, Cassany (2017) plantea que la lectura inferencial se construye en la mente de quien lee desde sus saberes adquiridos y de sus procesos cognitivos.

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados en Gordillo y Flórez (2009), este nivel de comprensión inferencial se refiere a las relaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer e inferir lo que no está explícito, esto significa que en este nivel se buscan asociaciones que explican el texto de forma más amplia; se suman experiencias ocurridas anteriormente; se

vincula el texto leído con los saberes previos, formulando hipótesis, etc. Así, el objetivo de este nivel es elaborar conclusiones.

También dicen los autores que los lectores no acostumbran practicar este nivel de comprensión porque el hacerlo implica un grado alto de abstracción. Plantean que la inferencia involucra las deducciones estrictamente lógicas y las suposiciones que puedan derivarse de datos que permitan presuponer otros. Y que esta actividad inferencial es necesaria, ya que en el texto no todo está explícito, es más, lo implícito suele constituir una gran cantidad.

Asimismo, los autores dicen que este nivel de comprensión inferencial puede incluir la inferencia de detalles que, según el lector, pudieron haberse dicho en el escrito para que sea más informativo, atractivo o persuasivo; también puede incluir el deducir ideas principales y relaciones causa-efecto; o puede predecir sucesos a partir de una lectura no terminada; o dar una interpretación a un lenguaje figurativo.

Según Coffman (2010), las preguntas inferenciales requieren de un pensamiento más profundo en comparación con las preguntas literales. En este caso podemos ver que este nivel se corresponde con el modelo de comprensión de lectura descendente, según lo planteado por Solé (2000, 2001), citada en Trejo y Alarcón (2006).

**2.2.3 Crítico.** Según Cassany (2017), este nivel se enfoca en recursos socioculturales, con los que cuenta el lector como saberes previos. Tiene menos consenso en diversos lugares; es más local y temporal. Al proceso de lectura que considera este nivel se le llamará lectura crítica. Cassany (2017) dice que la lectura crítica implica tomar conciencia de que detrás del texto hay un autor con intenciones; o que hay lectores del mismo texto que pueden interpretarlo de distintas formas, según la mirada del mundo que tenga; y que tanto autores como lectores comparten un mismo espacio sociocultural de referencias.

Coffman (2010) menciona que hay preguntas de aplicación. Ubicamos a estas en el nivel crítico porque la autora dice que las de aplicación requieren que el estudiante explique, en un nuevo contexto, un concepto aprendido.

Podemos ver que este nivel tiene correspondencia con el modelo de comprensión de lectura interactivo, explicado arriba, según lo planteado por Solé (2000, 2001), citada en Trejo y Alarcón (2006). Según Gordillo y Flórez (2009), este

nivel es el mejor porque quien lee puede dar sus juicios con respecto a lo leído, es decir, puede aprobar o rebatir con argumentos lo leído. Según las autoras, la lectura crítica posee una naturaleza evaluativa en la cual se considera tanto la educación del lector como sus juicios y saberes sobre lo que ha leído.

Aquí mencionaremos una distinción relacionada con este nivel. Se trata de diferenciar entre lectura crítica y pensamiento crítico, ya que a veces suelen confundirse. Según Kurland (2005), la lectura crítica faculta el descubrir la información de un escrito e implica la comprensión de una lectura. Mientras que el pensamiento crítico permite evaluar la información para decidir si es aceptada o no, además, implica reflexionar acerca de la autenticidad de lo leído a la luz del conocimiento y de la manera de concebir el mundo que se tienen. En otras palabras, solo en la ocasión en que se ha comprendido enteramente un texto (lectura crítica) se es posible evaluar sus afirmaciones (pensamiento crítico).

Según Kurland (2005), la definición vigente que está más autorizada acerca del pensamiento crítico es la de Facione, quien sostiene que es un juicio autorregulado, que tiene una finalidad, la cual lleva a interpretar, analizar, evaluar, inferir, y, además, a explicar, entre otros, la evidencia, el concepto, la metodología o el contexto acerca del que se fundamenta dicho juicio.

### **2.3 Las preguntas en la comprensión de lectura**

Señalamos que este estudio asume un enfoque sociocultural de comprensión de lectura, basado en el aporte de Cassany (2006), y que también se basa en el modelo interactivo de comprensión de lectura, según Solé (2000, 2001), citada en Trejo y Alarcón (2006), porque esto es importante para entender el tipo de actividades de comprensión de lectura que existe.

Al respecto, dice Jiménez (2017), la manera de comprender el proceso de lectura determina las actividades que se proponen para trabajar los textos; en nuestro caso, nos centraremos en las actividades que son preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, las que constituyen la unidad de análisis de nuestra investigación. Así, por ejemplo, si se abordara un enfoque lingüístico es muy probable que las actividades sean de corte tradicional, es decir que solamente fomentan el nivel de comprensión literal.

**2.3.1 *Cómo se entiende la pregunta.*** Según Zárata (2015), la pregunta es un tipo de enunciado interrogativo. Sería como una petición de información formulada mediante una oración interrogativa directa. Al ser planteada, el emisor busca conseguir del receptor una respuesta verbal. Además, aparte de ser considerada como enunciado interrogativo constituiría ser una práctica social. Escandell-Vidal (1988) distingue entre oración interrogativa y pregunta. Por ejemplo, si el fin de una pregunta —pero no de toda interrogativa— es pedir al receptor que dé un dato que no tiene, es evidente que ni todas las interrogativas son preguntas ni todas las secuencias que buscan que el receptor dé un dato tienen que incluir una interrogación. Las siguientes son interrogativas por la estructura semántica, pero no necesariamente preguntas, porque quien la formula no siempre carece de la información, sino que cuestiona o desea comprobar que se sabe o no la respuesta:

— ¿Acaso no hemos cumplido con nuestra tarea?

— ¿En qué año se descubrió América? [emitido por un docente de historia, en una clase, quien se dirige a uno de los estudiantes].

Así, en nuestro estudio, consideramos las «preguntas de examen», de Escandell-Vidal (1988), quien las define como las formuladas para conocer si el destinatario sabe la solución, y plantea que quien las formula conoce la solución y solo desea confirmar si el receptor entendió. Figueras (2001) menciona a las preguntas de examen como un tipo de interrogaciones. Otros tipos de interrogaciones son las peticiones de información (¿cuál es la dirección de Ana?); las interrogaciones especulativas, cuya respuesta no puede dar el destinatario (¿Es verdad que Dios existe?); las interrogaciones retóricas, que son comunes en un ensayo personal y buscan persuadir al destinatario con estrategias que no evidencien la imposición de una opinión (¿es justo tratar así a los niños?); y las interrogaciones expositivas, comunes en textos académicos, ya que estimulan el interés del lector por una respuesta. Es decir, después de la pregunta aparece la respuesta, que el emisor cree puede ser relevante para el destinatario.

**2.3.2 *Categorías de preguntas de nivel crítico según lo que se le solicita al estudiante.*** Para saber cómo se presentan las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura vamos a clasificarlas en categorías según su intención semántica, esto es, según lo que se le pida al lector: puede ser su opinión personal,

sobre las formas textuales, etc. A pesar de que en la literatura hemos encontrado tipos que podríamos establecer como categorías, optamos por las propuestas por Zárate (2010), quien agrupa en once categorías las preguntas de nivel crítico según lo que se le solicita al alumno en el momento que se requiere que sea crítico.

Pero antes de mostrar las categorías propuestas por Zárate (2010), presentaremos otras; en este caso de Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados en Gordillo y Flórez (2009), quienes plantean tipos de juicios (cada uno con una intención semántica distinta) dentro del nivel crítico, que podríamos tomar como referencia para establecer categorías. Estos juicios son los siguientes:

- **De realidad o fantasía:** se refiere a que toma en cuenta lo que ha vivido la persona que lee con respecto a aquello que lo rodea o con lo leído.
- **De adecuación y validez:** es la comparación de lo escrito con otras fuentes.
- **De apropiación:** significa que debe darse una evaluación relativa en todo el texto con el fin de lograr su asimilación.
- **De rechazo o aceptación:** es decir que se somete al código moral y al sistema de valores de quien lee.

Ahora, mostramos la propuesta de Simpson (1996), quien ha usado los tipos de preguntas sugeridos por Mellor et al. (1992), Corcoran (1992) y Wallace (1992), citados en Simpson (1996). Esta considera estos tipos de preguntas:

- **Las referentes a personajes no reales pero contruidos por el autor:** ¿Cómo/por qué tiene el autor...?
- **Las relacionadas a las historias que no son reflexiones de la realidad, sin embargo, son versiones parciales de esta:** ¿Las voces de quiénes no son escuchadas?, ¿quién está diciendo esta historia?
- **Las que reflejan que el autor ha dejado espacios libres en la historia:** ¿qué no se ha considerado en esta historia?
- **Las que los lectores responderán de manera diferente con respecto a los espacios libres en la historia (tipo anterior):** ¿cómo se compara tu lectura de esto con la mía?, ¿por qué es diferente?
- **Las que reflejan que el autor posiciona al lector para que responda de una forma particular a través del lenguaje, punto de vista, etc.:** ¿qué desea el autor que tú pienses y sientas sobre ciertos personajes y eventos?
- **Las relacionadas a posibles cambios de la lectura dominante:** ¿hay otra forma de leer este texto?

- **Las que reflejan que el autor escribe para ciertos destinatarios y asume que estos tienen un conocimiento cultural y valores determinados:** ¿qué considera el autor como hechos naturales?

Y presentamos preguntas críticas, propuestas por Ruggerio (1996), citado por Pedrosa-de-Jesús et al. (2014, p. 117), que si bien no son categorías, ayudan a ubicar preguntas semejantes. Dichas preguntas son **¿cuáles son las ventajas y desventajas de...?; ¿cuáles son los pros y contras de...?; ¿cuál es la mejor solución al problema/conflicto/asunto...?; ¿qué debe o no debe ocurrir...?; ¿estoy de acuerdo o en desacuerdo...?; ¿cuál es mi opinión...?; ¿cuál es el argumento para mi opinión...?** Veamos la tabla 1:

Tabla 1. Propuestas de preguntas críticas por diversos autores

<b>Propuesta de Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados en Gordillo y Flórez (2009): juicios que pueden orientar para establecer categorías</b>	<b>Propuesta de Simpson (1996): ideas y tipos de preguntas</b>	<b>Propuesta de Ruggerio (1996), citado por Pedrosa de Jesús et al. (2014, p. 117): preguntas críticas</b>	<b>Propuesta de Zárate (2010): categorías</b>
1. De realidad o fantasía 2. De adecuación y validez 3. De apropiación 4. De rechazo o aceptación	1. Las referentes a personajes no reales pero contruidos por el autor 2. Las relacionadas a las historias que no son reflexiones de la realidad, sin embargo, son versiones parciales de esta 3. Las que reflejan que el autor ha dejado espacios libres en la historia 4. Las que los lectores responderán de manera diferente con respecto a los espacios libres en la historia (tipo anterior) 5. Las que reflejan que el autor posiciona al lector para que responda de una forma particular a través del lenguaje, punto de vista, etc. 6. Las relacionadas a posibles cambios de la lectura dominante 7. Las que reflejan que el autor escribe para ciertos destinatarios y asume que estos tienen un conocimiento cultural y valores determinados.	1. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de...? 2. ¿Cuáles son los pros y contras de...? 3. ¿Cuál es la mejor solución al problema/co nflicto/asunto ...? 4. ¿Qué debe o no debe ocurrir...? 5. ¿Estoy de acuerdo o en desacuerdo ...? 6. ¿Cuál es mi opinión...? 7. ¿Cuál es el argumento para mi opinión...?	1. El caso en que se pide una opinión o una creencia de índole personal 2. El caso en que se pide una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto 3. El caso en que se pide opinar acerca del contenido 4. El caso en que se pide información acerca del autor 5. El caso en que se pide formular una respuesta alternativa 6. El caso en que se pide contraste con la vida o la realidad actual 7. En el caso en que se pide asumir una postura 8. En el caso en que se pide reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo 9. En el caso en que se piden explicaciones causa-efecto 10. En el caso en que se pide reflexionar acerca de la comprensión (metacognición) 11. En el caso en que se pide identificar ideologías

Elaboración propia

Para esta investigación, consideramos las categorías propuestas por Zárate (2010), las que pasamos a desarrollar:

*2.3.2.1 El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal.* Aquí se pide al alumno una opinión acerca de un punto del escrito. El autor plantea que para responderlas no se necesita reflexionar mucho ni pensar cuidadosamente en argumentos porque las respuestas suelen ser obvias. Incluso, se dice que podrían ser contestadas sin necesidad de leer el texto. Cabe resaltar que este tipo de preguntas no necesitan de que se comprenda con antelación literal o inferencialmente. Algunos ejemplos son:

- ¿Únicamente se es capaz de conocer un país mediante un viaje? ¿Por qué?
- ¿Qué me agradó más de la lectura?

*2.3.2.2 El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto.* En este tipo de preguntas se pide al alumno que diga qué piensa acerca del lenguaje, el esquema o la superestructura del texto. Esta clase de preguntas no necesitan generalmente que con anterioridad se haya comprendido literal o inferencialmente. Un ejemplo de pregunta de opinión sobre el lenguaje es:

- ¿El lenguaje empleado es apropiado para el lector?

Un ejemplo de pregunta de opinión referente a la forma textual, el diseño o el texto en su conjunto es:

- ¿Son coherentes los datos que se dan y cómo están organizados?

*2.3.2.3 El caso en que se solicita opinar acerca del contenido:* en este tipo, la finalidad de la pregunta es el contenido textual. Estas preguntas exigen mayor esfuerzo cognitivo que los tipos anteriores de preguntas, por lo tanto —dice el autor—, que este tipo de interrogantes son críticas porque requieren que previamente se haya dado la comprensión literal y/o inferencial. Un ejemplo es

- ¿Crees que el texto da suficiente información acerca de los personajes? En esta pregunta, el estudiante debe identificar y comprender el mensaje para luego opinar.

*2.3.2.4 El caso en que se solicita información acerca del autor.* En este tipo, la finalidad de la pregunta está enfocada en quien escribe. Se reconoce a la autoría como miembro de una cultura que tiene una identidad y un rol en una comunidad.

El autor manifiesta que las preguntas más comunes en esta categoría se refieren a indagar acerca de quién fue la persona que escribió el texto. Un ejemplo es:

— ¿Quién fue María Reiche? ¿Cuál fue su vínculo con las Líneas de Nasca?

2.3.2.5 *El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa.* En este tipo de preguntas se concibe al alumno como si fuese alguien ducho. Los textos escolares formulan esta clase de preguntas basándose en suposiciones y a pesar de que no sean puramente de nivel crítico los textos las identifican así. Un ejemplo es:

— Si tu vecindario estaría en una situación semejante, ¿qué harías?

2.3.2.6 *El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual.* En este tipo de preguntas se compara con la realidad o busca que uno se ponga en el puesto de otro. Un ejemplo es:

— ¿Cuál es la situación de los parques en tu comunidad?

2.3.2.7 *El caso en que se solicita asumir una postura.* En esta clase de preguntas se le pide al alumno que opte por un punto de vista, que elija el más adecuado o el mejor argumentado. Tomar una postura le permite al estudiante decidir basándose en argumentos razonados. Un ejemplo es:

— ¿Estás a favor o en contra del uso de internet? ¿Qué piensas, tú? Aquí, el estudiante debe elegir una de las posiciones.

2.3.2.8 *El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo.* Según OSDE (2006), citado en Zárate (2010), esta clase de preguntas son parte de la lectura crítica. Un ejemplo es:

— ¿Cuál es el propósito de un texto persuasivo?

2.3.2.9 *El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto.* Según Atienza (2007), citado en Zárate (2010), las explicaciones causa-efecto posibilitan el desarrollo de una competencia a nivel crítico. Aunque en la mayor parte de textos escolares no están presentes. Un ejemplo es:

— ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de la contaminación en nuestro país?

2.3.2.10 *El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición).* La metacognición se refiere a la autorregulación de la lectura. Este

tipo de preguntas posibilitan reflexionar acerca de la lectura y la propia comprensión. Un ejemplo es:

— ¿Me fue fácil o difícil entender la historieta?

*2.3.2.11 El caso en que se solicita identificar ideologías.* Según el autor, para la literacidad crítica es importante reconocer las ideologías. En relación a la literacidad, Cassany (2005) afirma que la teoría contemporánea de esta sostiene concepciones más relativistas sobre la esencia del conocimiento, la captación de la realidad o la función del discurso en el acto verbalizador y en la comunicación. De esta manera, el texto no posee ningún contenido en sí, sino que este surge al tomar contacto con los significados que dan las comunidades a través de los lectores. Se concibe que el conocimiento es cultural, ideológico y local; y en cuanto al autor este es visto como un elemento más entre el contexto, la sociedad, la ocasión de la lectura, entre otros.

Aunque en el estudio de Zárate (2010) no se han encontrado preguntas de este tipo, podría considerarse como tal la siguiente:

— ¿Cuál es la opinión del autor acerca del estado de los obreros en esa época?

Por otro lado, las categorías que figuran a continuación emergieron en el recojo y el análisis de los datos de nuestra investigación.

*2.3.2.12 El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor.* Consiste en el tipo de preguntas que se caracterizan porque en ellas se indaga acerca de la opinión que se tiene sobre el punto de vista del autor, es decir, de quien escribe el texto. Un ejemplo es:

— ¿Qué piensas acerca de la postura del autor a lo largo del texto? ¿Crees que ha planteado sus argumentos claramente? Sustenta tu respuesta.

*2.3.2.13 El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.* Consiste en el tipo de preguntas que buscan conocer qué sentimientos, emociones, etc. Produjo el texto en el lector. Un ejemplo es:

— ¿Te sentiste motivado al leer este texto? Explica tus razones.

*2.3.2.14 El caso en que se solicita comparar o discriminar.* Se refiere a las preguntas que pretenden que el lector sepa discernir entre dos o más casos para dar la respuesta requerida. Un ejemplo es:

— ¿En qué caso las personas aprenden lo importante que es cuidar la naturaleza? Explica por qué.

2.3.2.15 *El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.* Consiste en la clase de preguntas que piden una opinión acerca de la precisión en lo que expone el autor del texto. Un ejemplo es:

— ¿Crees que la autora de la lectura expone claramente sus ideas? Explica.

**2.3.3 Categorías de preguntas de nivel crítico según lo que se le solicita al estudiante y su relación con los tipos de lectura crítica.** Ahora vamos a ubicar las “categorías de preguntas de nivel crítico según lo que se solicita al estudiante” en los tipos de lectura crítica: tradicional, cognitiva y social, dado que encontramos relación entre ellos, y para tener un mejor entendimiento sobre las características de las preguntas (ver tabla 2).

Tabla 2. Tipos de lectura crítica y su relación con preguntas de nivel crítico

Lectura crítica tradicional	Lectura crítica cognitiva	Lectura crítica social
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal.	3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido.	4. El caso en que se solicita información acerca del autor.
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto.	5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa.	6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual.
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.	9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto.	7. El caso en que se solicita asumir una postura.
	10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición).	8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo.
	13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.	11. El caso en que se solicita identificar ideologías.
	14. El caso en que se solicita comparar o discriminar.	12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor

Elaboración propia

**2.3.4 Tipos según foco y presuposición.** Abordamos esta clasificación porque, como dice Zárate (2015), a través del foco y la presuposición también se transmiten ideas, pensamientos o sesgos. Es así como consideraremos también dicha clasificación para nuestro análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura. Según Zárate (2015), se pueden distinguir entre preguntas simples y compuestas.

Pero antes de explicar qué son las preguntas simples y las compuestas, nos referiremos al foco y a la presuposición.

El **foco** vendría a ser lo que se cuestiona. Según Van Dijk (1980), el foco o comento de una frase es la propiedad que se dice acerca de algo. Se suele identificar con el predicado de un enunciado. Por ejemplo, en la siguiente oración:

Alexis es astuto.  
foco

Observamos que “es astuto” es el foco o comento, pues es lo que se dice de Alexis.

Por su lado, Baylon y Fabre (1994) llaman *comentario* al foco o comento de Van Dijk (1980), dicen que este constituye la información que se aporta en relación al objeto del que se habla. Seguidamente, damos otro ejemplo; en la oración:

A Pedro le sacaron una muela.  
Comentario, foco o comento

Observamos que “Le sacaron una muela” es el comentario, foco o comento.

Asimismo, los autores señalan que, por ejemplo, en el idioma español, no es fácil reconocer el “comentario, foco o comento” porque su posición puede variar en el enunciado. Por su parte, Maciá (2002) asume como noción básica de **presuposición** la de presuposición pragmática, introducida por Stalnaker (1974), citado en Maciá (2002), que plantea que un hablante presupone que p si dicho hablante se dispone a actuar como dando por establecido que p es información compartida por todos los participantes del intercambio lingüístico. Y ¿qué es la pragmática? Escandell-Vidal (2010) dice que es una disciplina que considera las circunstancias extralingüísticas determinantes en el empleo del lenguaje: como las

ideas del emisor, receptor, intención comunicativa, contexto verbal o saberes que se tienen de la realidad. Y, además, hay que tomar en cuenta que la pragmática no excluye a la gramática.

Ahora mencionaremos lo que Katz (1972) y Lyons (1977), citados en Levinson (1989), nos dicen acerca de las presuposiciones en las preguntas. En general, las preguntas comparten las presuposiciones de sus réplicas afirmativas. Pero, otras veces, las preguntas introducen otros tipos de presuposiciones. Para referirnos a estos necesitamos distinguir también distintos tipos de preguntas: las preguntas de sí o no, las preguntas alternativas y las preguntas con pronombre interrogativo (veremos ejemplos para una mejor distinción).

Las preguntas de sí o no normalmente tienen presuposiciones faltas de contenido, conformadas por la disjunción de sus posibles repuestas. Estos son los únicos tipos de presuposiciones de preguntas que no cambian bajo la negación. Por ejemplo:

¿Hay profesor de arte en el colegio?

Da lugar a la presuposición: “O bien hay profesor de arte en el colegio o bien no hay”.

En el caso de las preguntas alternativas presuponen la disjunción de sus respuestas, pero de forma que no es vacua o, en otras palabras, que no le falta contenido. Por ejemplo:

¿Lámud está en Amazonas o en Loreto

Da lugar a la presuposición: “Lámud está en Amazonas o Lámud está en Loreto”.

Las preguntas con pronombre interrogativo introducen presuposiciones que se obtienen a través de la sustitución del pronombre interrogativo por la variable cuantificada existencialmente apropiada, como *quién* por *alguien*; *dónde* por *en algún lugar*; *cómo* por *de algún modo*, etc. Este tipo de presuposiciones son variables bajo la negación. Por ejemplo:

¿Quién es el profesor de Comunicación en el colegio?

Da lugar a la presuposición: “Alguien es el profesor de Comunicación en el colegio”.

2.3.4.1 *Preguntas simples*. Las simples tienen un foco, de acuerdo a Von Stechow (1981), y solamente una presuposición.

Veamos el siguiente ejemplo:

— ¿Qué recomendaciones para evitar que la tala indiscriminada acabe

FOCO

PRESUPOSICIÓN

con los árboles?

En este caso, el foco sería el requerimiento cognitivo formulado con el fin de que el estudiante lo solucione: en este caso se solicita una o varias recomendaciones con el fin de evitar que suceda un hecho. Mientras que la presuposición se presenta de manera subordinada: hay tala indiscriminada está acabando con los árboles.

2.3.4.2 *Preguntas compuestas*. Las preguntas compuestas son las que poseen más de un foco, por lo que son capaces de involucrar requerimientos cognitivos más complejos, además, son capaces de combinarse con otras preguntas o imperativos. Veamos el siguiente ejemplo:

— ¿Qué opinas de las imágenes incluidas en el afiche? ¿Son las más idóneas? Da tus argumentos.

En este caso, las preguntas tienen dos focos, mas una presuposición. La primera pregunta es llamada “pregunta base” (tiene un foco y una presuposición); la segunda pregunta presenta otro foco que sirve de complemento y, aparte de esto, especifica la primera pregunta y termina con un imperativo: Da tus argumentos; así, se complejiza porque le exige al estudiante que opine, evalúe y fundamente.

Entonces, teniendo en cuenta lo mencionado arriba estableceremos si las preguntas que vamos a analizar son simples o compuestas. Es decir, si las preguntas tienen un foco y una presuposición serán simples, pero si las preguntas cuentan con más de un foco y una o más presuposiciones serán compuestas.

### **3 EL TEXTO ESCOLAR Y EL LIBRO DE ACTIVIDADES COMO MATERIALES CURRICULARES**

El texto escolar o el libro de texto es un material curricular, según Rodríguez y Montero (2012), así como lo es una guía didáctica, un proyecto editorial o una unidad didáctica. Según Parcerisa (1996), el cuaderno de actividades (hemos encontrado esta denominación en vez de libro de actividades) es otro material curricular. A continuación, abordaremos lo referente al texto escolar y al cuaderno de actividades.

#### **3.1 Sobre el texto escolar**

En este apartado hablamos, entre otros, sobre la importancia de este material curricular; sus características, desde el punto de vista de varios autores, como, por ejemplo, que tiene ideología; y acerca de sus funciones, tales como la instrumental, la ideológica y cultural, y la documental.

**3.1.1 Conceptualización y características.** Según la Oficina Internacional de Educación-Unesco (2017), los textos escolares son el nexo entre el marco curricular y, por un lado, los programas de asignatura y, por otro lado, el aprendizaje en el salón de clases. Además, se menciona que los textos escolares pueden ser, para los alumnos, la encarnación del currículo, aparte de las explicaciones del profesor.

Parcerisa (1996) dice sobre el texto escolar que es un material curricular muy importante por su presencia cuantitativa; y que condiciona relevantemente la enseñanza. Además, afirma que los textos le dan legitimidad a las áreas en las que la administración ha repartido los saberes y son muy importantes al decidir sobre la selección de los deberes académicos por hacer. Este autor también señala que una de las características del texto escolar es que es un libro que en cierta cantidad de páginas desarrolla el contenido de una asignatura para un grado, de forma que se distribuyen los contenidos en lecciones o unidades.

Dice Torres (1991), citado en Parcerisa (1996), que los materiales curriculares (textos escolares, cuadernos de actividades, etc.) constituyen un filtro para seleccionar saberes coincidentes con los intereses de los grupos que dominan en la sociedad. Así se entiende que muchas veces los materiales curriculares, por un lado, enfatizan ciertos significados y, por otro lado, callan otros.

Por su lado, Zabalza (1985), citado en Parcerisa (1996), dice que el texto escolar posee una ideología equivalente a la que hay en cualquier otro elemento del sistema didáctico. Además, Parcerisa (1996) indica que, más allá de lo positivo o lo negativo del texto escolar, es necesario hacer un análisis de los textos escolares, en general.

Según la Oficina Internacional de Educación-Unesco (2017), el texto escolar debe, aparte de dar información, describir actividades desafiantes para los alumnos y que los motive a preguntarse, a investigar y a conseguir respuestas por sí mismos. Y también el texto escolar es una clase de recurso fundamental en diferentes contextos. Así, en países subdesarrollados, el texto escolar puede ser el programa de la escuela y, junto con el profesor, constituir la base principal para la adquisición de conocimientos y habilidades.

Según Duque y Alzate (2014), es un texto que contiene un saber y está conformado por características que se transforman dependiendo de la época en que se producen. Indican las autoras que el libro escolar —nosotros lo llamamos **texto escolar**—, en sus inicios, transmitía conocimientos y valores sociales, aspectos que hoy siguen vigentes, pero bajo nuevas necesidades educativas, sociales, culturales, económicas o políticas. Asimismo, las autoras señalan que, tradicionalmente, el libro escolar ha constituido un instrumento que predomina en el contexto de la educación.

Por su parte, Escolano (2001), citado en Duque y Alzate (2014), expone que los libros escolares pueden ser analizados como configuraciones históricas, esto es, como espacios que representan la memoria en que se materializa la cultura escolar en las diferentes épocas a las que este objeto pertenece. En tal sentido, el libro escolar constituye un verdadero soporte curricular, es decir, un reflejo de la sociedad que lo produce y guía para dar orden al método de la enseñanza.

Por su lado, Zárate (2015) afirma que los libros de texto —para nosotros *texto escolar*— son productos histórico-culturales que no es posible analizarlos sin tomar en cuenta su contexto. Es decir, los libros de texto son redactados por personas que viven en un determinado contexto, esto es, en cierta comunidad cultural que posee ideologías.

Sobre el libro de texto, dicen Cabero et al., citados en Fernández y Caballero (2017), que muchas veces en este no se confrontan los contenidos con la realidad, lo cual merma el espíritu crítico de los estudiantes.

Por su parte, Campanario (2001), citado en Fernández y Caballero (2017), menciona que uno de los usos del texto escolar es ser fuente de preguntas y ejercicios de evaluación. Al respecto, Cabero et al. (1995), citados en Fernández y Caballero (2017), mencionan que este uso, así como ayuda a la labor educativa también, puede perjudicarla. Esto último ocurriría si el profesor se guiara predominantemente del texto escolar (de forma limitante), pues esto no le permitiría desempeñar íntegramente su quehacer docente.

Como dice el Protect Education in Insecurity and Conflict Programme, UNESCO's International Institute for Educational Planning, and UNESCO's International Bureau of Education (2015), urge desarrollar contenidos educativos para garantizar seguridad, resiliencia y cohesión social. Por eso, en los libros de texto es necesario que se desarrollen habilidades, por ejemplo, para resolver conflictos, que ayuden a la reconciliación, etc. Y dentro de estas habilidades se mencionan las de comunicación: **lectura crítica**, entender puntos de vista, entre otras.

Y afirman Kirkgoz (2009) y Richards (2001), citados en Abang (2014), que el texto escolar debe ayudar al docente a atender las ideas que tiene el estudiante, y también debe ayudar al estudiante a mejorar su comprensión acerca de conceptos clave y habilidades.

**3.1.2 Funciones.** A continuación, vamos a mencionar algunas funciones del texto escolar establecidas por Chopin (2003), citado en Ray (2011), las cuales han sido consideradas para realizar nuestro estudio: las funciones instrumental, ideológica y cultura, y documental. Su función instrumental consiste en considerar al texto como apoyo didáctico, pues presenta diversas actividades y tareas de aprendizaje con el fin de que los estudiantes consigan adquirir los conocimientos y competencias esperados. Destacamos esta función en nuestra investigación porque asumimos que las preguntas son un tipo de actividades de aprendizaje para lograr que los alumnos alcancen determinados conocimientos y competencias.

Su función ideológica y cultural consiste en concebir al texto escolar como constructor de una identidad cultural, es más, se puede considerar al texto escolar como símbolo de “soberanía nacional”. Recalcamos esta función para nuestro estudio porque una de las categorías de las preguntas que vamos a analizar se va a enfocar en verificar si dichas preguntas solicitan la identificación de ideologías.

Su función documental consiste en considerar al texto escolar como un elemento que desarrolla el pensamiento crítico. En este caso sostenemos que tomamos en cuenta esta función para nuestra investigación porque creemos que el fin último de analizar las preguntas de nivel crítico de comprensión lectora aportará a la maduración del pensamiento crítico.

### **3.2 Sobre el libro de actividades**

Veremos acerca de la conceptualización del cuaderno de actividades (que es lo más cercano que hemos hallado al libro de actividades).

Según Parcerisa (1996), el cuaderno de actividades es un tipo de material curricular que utiliza el papel como soporte, así como lo hace el texto escolar. Y como tal es un recurso empleado por la mayoría de profesores.

También el autor menciona que el cuaderno de actividades es un material curricular que ha aparecido en el mercado editorial de forma posterior al texto escolar.

Sostiene Martínez (1992), citado en Parcerisa (1996), que los cuadernos de actividades, así como los textos escolares, son productos comerciales regulados por la ley de la oferta y la demanda. Al respecto, Parcerisa (1996) afirma que algunas veces lo que importa es escribir lo que se vende y no lo que es relevante enseñar.

De acuerdo con la Oficina Internacional de Educación-Unesco (2017), los cuadernos de actividades, así como los textos escolares, deben otorgar a los profesores los recursos para concretizar el currículo en planes de enseñanza y en actividades llamativas, importantes e inclusivas

En síntesis, en este capítulo profundizamos en lo referente al enfoque sociocultural o crítico, que comprende una lectura crítica. Asimismo, incluimos los tipos de lectura crítica, planteados por Zárate (2010): tradicional, cognitiva y social.

También nos referimos al modelo interactivo, que es el empleado por la comprensión de lectura desde el enfoque sociocultural, según Solé (2000, 2001), citada en Trejo y Alarcón (2006). Además, abordamos los niveles de comprensión de lectura para un mejor entendimiento de esta: literal, inferencial y crítico; siendo este último nivel en el que se centró nuestro estudio.

Como plantea Jiménez (2017), la forma de entender el proceso de lectura determina las actividades con las que se trabajan los textos. En nuestro caso, nos centramos en las preguntas de comprensión de lectura y, específicamente, en las de nivel crítico. Luego hacemos referencia a las “categorías de preguntas de nivel crítico según lo que se solicita al estudiante” (una categoría de nuestra investigación) y a los “tipos según foco y presuposición” (otra categoría de nuestra investigación). Ambas categorías nos han permitido conocer cómo se presentan las preguntas de nivel crítico en los textos y libros de actividades analizados. Finalmente, tratamos sobre el texto escolar y el libro de actividades como materiales curriculares.

## **SEGUNDA PARTE**

### **DISEÑO METODOLÓGICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **CAPÍTULO II**

#### **DISEÑO METODOLÓGICO**

##### **1. PLANTEAMIENTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro interés sobre el tema surgió porque vimos necesario trabajar, en los textos escolares y libros de actividades, preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura. Quisimos describir y explicar el estado de estas preguntas en el material educativo analizado. Así es que nos formulamos la siguiente pregunta: ¿cuál es la predominancia de las categorías y los tipos de preguntas de nivel crítico en la comprensión de lectura, al comparar los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, de Comunicación y Personal Social?

Pues, a través de estas dos categorías: “categorías de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante” (nótese que el nombre de esta categoría es también “categorías...”) y “tipos de preguntas de nivel crítico, según foco y presuposición”, hemos descrito y explicado el estado de las preguntas que son la unidad de análisis de nuestro estudio.

Como estudios vinculados al nuestro contamos con el de Palestina, realizado por Humos (2012), el que mostró el grado de dificultad de las preguntas en textos escolares de inglés. Lo que se halló fue que más de la mitad de las preguntas eran literales (59,5 %); y, entre otros, las de nivel crítico tuvieron menos porcentaje.

En Perú hay estudios, como el de Zárate (2010), en el que se obtuvo que las preguntas críticas en los textos escolares constituían el 19 % de las tareas; y, como el de Suárez (2010), citada en Zárate (2015), en el que se demostró que había más preguntas literales. Esto se refuerza con los resultados de las pruebas ECE 2016, tomados de la UMC Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2017), porque en Lectura, en cuarto grado de primaria resultó que el 31,4 % alcanzó el nivel «satisfactorio», el que garantiza que se sabe justificar la opinión. Entonces, vimos necesario analizar las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en textos escolares y libros de actividades de primaria, pues creímos que era impor-

tante que los alumnos sean críticos; además, los textos escolares y libros de actividades son aún recursos didácticos de los docentes, y las preguntas de nivel crítico que hay en ellos son instrumentos para lograr una lectura crítica, cuya práctica hará que las personas que la realicen sean más críticas.

También, hay pocos estudios sobre preguntas como unidad de análisis, y estos han demostrado que las de nivel crítico son las menos usadas en las evaluaciones de lecturas. Por eso pensamos que aportaremos a la línea de Evaluación curricular, en específico, al elemento curricular «metodología» (cuyos recursos ampliamente usados son los textos escolares y los libros de actividades) de un currículo que tiene como perfil del estudiante el desarrollo de la competencia crítica. Además, creemos que con nuestra tesis las editoriales mejorarán este tipo de preguntas en sus textos escolares y libros de actividades. Y consideramos que si estas preguntas mejoran, ayudarán para que el alumno sea más crítico.

### **1.1 Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general:**

—Analizar la predominancia de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura al comparar los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, considerando categorías, según lo que se le solicita al estudiante, y tipos, según foco y presuposición.

#### **Objetivos específicos:**

—Determinar la existencia de las categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo.

— Determinar la existencia de los tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo.

—Comparar las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura de los textos escolares y libros de actividades, según área curricular y ciclo de estudios, considerando las categorías y los tipos mencionados.

### **1.2 Categorías y subcategorías de la investigación**

Tenemos dos categorías preliminares, y cada una tiene subcategorías preliminares: la primera categoría preliminar es “Categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante” para el primer objetivo específico. A esta categoría le corresponden quince subcategorías: de las

que las once primeras fueron tomadas de Zárate (2010), y las cuatro restantes surgieron en el recojo y el análisis de los datos de nuestro estudio.

Y la segunda categoría preliminar es “Tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición” para el segundo objetivo específico. En este caso, tenemos dos subcategorías, tomadas de Zárate (2010): preguntas simples y preguntas compuestas.

Tanto las categorías como las subcategorías, correspondientes a los dos primeros objetivos específicos, las presentamos en la tabla 3:

Tabla 3. Categorías y subcategorías de la investigación

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías preliminares</b>	<b>Subcategorías preliminares</b>
Determinar la existencia de las categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo.	Categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal.</li> <li>2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto.</li> <li>3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido.</li> <li>4. El caso en que se solicita información acerca del autor.</li> <li>5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa.</li> <li>6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual.</li> <li>7. El caso en que se solicita asumir una postura.</li> <li>8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo.</li> <li>9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto.</li> <li>10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición).</li> <li>11. El caso en que se solicita identificar ideologías.</li> <li>12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor.</li> <li>13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.</li> <li>14. El caso en que se solicita comparar o discriminar.</li> <li>15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.</li> </ol>
Determinar la existencia de los tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo.	Tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preguntas simples</li> <li>2. Preguntas compuestas</li> </ol>

Elaboración propia

### **1.3 Enfoque metodológico y método de la investigación**

Nuestro estudio tiene un enfoque cualitativo, se orienta a la comprensión, descripción y descubrimiento de un fenómeno: en nuestro caso se refiere al estado de las preguntas de nivel crítico de los textos escolares y libros de actividades.

Como dice Creswell (2014), una de las fuentes de información, en las investigaciones cualitativas, son los documentos, como es nuestro caso, y como método hemos usado el documental, entendido, según Dulzaides y Molina (2004), como una investigación que describe y representa documentos unificada y sistemáticamente para poder recuperarlos (para ubicar, fácilmente, los datos cuando sea necesario) y para permitir su intercambio, difusión y uso. Incluye un procesamiento analítico-sintético, en el que se separan los elementos intervinientes en el fenómeno; luego se reúnen los que tienen relación lógica hasta establecer un conocimiento. Nosotros decidimos separar primero las preguntas de nivel crítico y las ubicamos, por ejemplo, de acuerdo a las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante. Luego, reunimos dichas preguntas según el tipo de lectura crítica con la que se relacionan, y así establecimos un conocimiento.

También, según Dulzaides y Molina (2004), para conseguir los documentos y escoger los que son relevantes para cierto tema se requiere hacer un tratamiento documental, el cual se caracteriza por reconocer, describir y representar tanto el continente como el contenido de los documentos de forma diferente a la original.

### **1.4 Fuentes de análisis**

Los documentos provinieron de una editorial peruana, están dirigidos a los estudiantes y son trabajados bajo la guía de docentes. Fueron editados para ser usados en colegios privados. Se usan para trabajar diversos temas correspondientes a Comunicación y Personal Social de cuarto grado (IV ciclo) y sexto grado (V ciclo) de primaria, en el periodo escolar. Su soporte es el impreso.

Los documentos que hemos analizado son los siguientes del nivel Primaria: Comunicación Texto escolar 4; Comunicación Libro de actividades 4; Comunicación Texto escolar 6; Comunicación Libro de actividades 6; Personal Social Texto escolar 4; Personal Social Libro de actividades 4; Personal Social Texto escolar 6; y Personal Social Libro de actividades 6; los cuales han sido codificados para tener un mejor manejo de ellos. A continuación, en la tabla 4, mostramos dicha codifica-

ción; el año de publicación y el alcance de los documentos que constituyeron ser las fuentes de análisis.

Tabla 4. Documentos analizados en la investigación

<b>Códigos</b>	<b>Nombre de los documentos</b>	<b>Año</b>	<b>Alcance</b>
TE COM 4	Comunicación Texto escolar 4	2016	Nacional
LA COM 4	Comunicación Libro de actividades 4	2016	Nacional
TE COM 6	Comunicación Texto escolar 6	2016	Nacional
LA COM6	Comunicación Libro de actividades 6	2016	Nacional
TE PS 4	Personal Social Texto escolar 4	2016	Nacional
LA PS 4	Personal Social Libro de actividades 4	2016	Nacional
TE PS 6	Personal Social Texto escolar 6	2016	Nacional
LA PS 6	Personal Social Libro de actividades 6	2016	Nacional

Elaboración propia

### 1.5 Técnica e instrumento de recojo de información

Con el fin de recoger información usamos la técnica de análisis documental que corresponde al método documental, ya que —como dice Becerra (2012)— permite separar e interpretar la estructura y el contenido de un documento. Este consistió en revisar las páginas de los textos escolares y libros de actividades, para identificar las dos categorías de nuestro estudio, que se llaman “**categorías** de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante” y “**tipos** de preguntas de nivel crítico, según foco y presuposición”, que se trasladaron a los instrumentos denominados matrices de análisis con el fin de comparar la información. Para determinar la predominancia de las preguntas establecimos la frecuencia y los porcentajes, y comparamos los resultados, lo que nos permitió interpretar acerca del tipo de preguntas, que son la unidad de análisis de nuestra investigación.

Para el diseño y la validación de los instrumentos de nuestro trabajo de investigación vimos que era necesario elaborar matrices para **recojo** de datos (**MR**) y matrices para organizar el **análisis** posterior de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante y de tipos de preguntas según foco y presuposición (**MA**).

En cuanto al *diseño de los instrumentos*, el **objetivo general** de nuestros instrumentos es “analizar la predominancia de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, considerando categorías, según lo que se le solicita al estudiante, y tipos, según foco y presuposición”. Y los **objetivos específicos** son “recoger información que permite analizar sobre las categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, según lo que se le solicita al estudiante” y “recoger información que permite analizar sobre los tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, según foco y presuposición”.

Para nuestra investigación elaboramos cuatro (4) tipos de matrices de recojo de información:

- **Matrices MR1:** de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante.
- **Matriz MR2:** de resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante.
- **Matrices MR3:** de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.
- **Matriz MR4:** de resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.

A continuación, presentamos las tablas 5 y 6, que solamente son ejemplos de matrices **MR1**, los cuales tienen el código “TE COM 4”. Para nuestro trabajo, los que variaron fueron los códigos porque estos corresponden a los diferentes documentos.

Tabla 5. Matriz MR1: de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante

TE COM 4

Categorías según lo que se le solicita al estudiante	Citas y números de página	Observaciones, comentarios
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	"cita" (pág.)	
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	"cita" (pág.)	
3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	"cita" (pág.)	
4. El caso en que se solicita información acerca del autor	"cita" (pág.)	
5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	"cita" (pág.)	
6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	"cita" (pág.)	
7. El caso en que se solicita asumir una postura	"cita" (pág.)	
8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	"cita" (pág.)	
9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	"cita" (pág.)	
10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	"cita" (pág.)	
11. El caso en que se solicita identificar ideologías	"cita" (pág.)	
12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor.	"cita" (pág.)	
13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.	"cita" (pág.)	
14. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.	"cita" (pág.)	
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.	"cita" (pág.)	

Elaboración propia

Tabla 6. Resultado de la matriz MR1: de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante

Categorías según lo que se le solicita al estudiante		TE COM 4
		Frecuencias
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal		
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto		
3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido		
4. El caso en que se solicita información acerca del autor		
5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa		
6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual		
7. El caso en que se solicita asumir una postura		
8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo		
9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto		
10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)		
11. El caso en que se solicita identificar ideologías		
12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor.		
13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.		
14. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.		
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.		

Elaboración propia

A continuación, mostramos la tabla 7, que es la matriz **MR2**:

Tabla 7. Matriz MR2: de resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante

Categorías según lo que se le solicita al estudiante	Frecuencias								Subtotales	Porcentajes
	TE COM 4	LA COM 4	TE COM 6	LA COM 6	TE PS 4	LA PS 4	TE PS 6	LA PS 6		
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal										
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto										
3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido										



Seguidamente, mostramos la tabla 10, la cual contiene la matriz **MR4**:

Tabla 10. Matriz MR4: Resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición

Categorías según foco y presuposición	Frecuencias								Subtotales	Porcentajes
	TE COM 4	LA COM 4	TE COM 6	LA COM 6	TE PS 4	LA PS 4	TE PS 6	LA PS 6		
1. Preguntas simples										
2. Preguntas compuestas										
<b>Subtotales</b>										
<b>Porcentajes</b>										
<b>Total</b>										

Elaboración propia

Para nuestra investigación construimos también cuatro (4) tipos de matrices para organizar el análisis, que nos permitieron la comparación según área curricular y ciclo de estudios.

- **Matrices MA1:** de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular
- **Matrices MA2:** de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según ciclo de estudios
- **Matrices MA3:** de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según área curricular
- **Matrices MA4:** de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según ciclo de estudios

A continuación, presentamos solamente un ejemplo de matrices **MA1**, del área curricular de Comunicación (ver tabla 11). Para nuestro trabajo, lo que varió fue el área curricular.

Tabla 11. Matrices MA1: de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular (Comunicación)

Área curricular: Comunicación	TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)	TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal				
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto				
3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido				
4. El caso en que se solicita información acerca del autor				
5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa				
6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual				
7. El caso en que se solicita asumir una postura				
8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo				
9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto				
10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)				
11. El caso en que se solicita identificar ideologías				
12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor.				
13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.				
14. El caso en que se solicita comparar o discriminar.				
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.				
<b>Subtotales</b>				
<b>Total</b>				

Elaboración propia

Luego mostramos únicamente un ejemplo de matrices **MA2**, del IV ciclo de estudios (ver tabla 12). Para nuestro trabajo, lo que varió fue el ciclo de estudios.

Tabla 12. Matrices MA2: de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según (el IV) ciclo de estudios

<b>Ciclo de estudios: IV</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal				
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto				
3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido				
4. El caso en que se solicita información acerca del autor				
5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa				
6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual				
7. El caso en que se solicita asumir una postura				
8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo				
9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto				
10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)				
11. El caso en que se solicita identificar ideologías				
12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor.				
13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.				
14. El caso en que se solicita comparar o discriminar.				
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.				
<b>Subtotales</b>				
<b>Total</b>				

Elaboración propia

Después presentamos la matriz **MA3**, según el área curricular de Comunicación (ver tabla 13). Para nuestro trabajo, lo que varió fue el área curricular.

Tabla 13. Matrices MA3: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el área curricular (de Comunicación)

<b>Área curricular: Comunicación</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
1. Preguntas simples				
2. Preguntas compuestas				
<b>Total (frecuencias)</b>				

Elaboración propia

Luego mostramos la matriz **MA4**, según el IV ciclo de estudios (ver tabla 14). Para nuestro trabajo, lo que varió fue el ciclo de estudios.

Tabla 14. Matrices MA4: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según (el IV) ciclo de estudios

<b>Ciclo de estudios: IV</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
1. Preguntas simples				
2. Preguntas compuestas				
<b>Subtotales (frecuencias)</b>				
<b>Porcentajes</b>				
<b>Total</b>				

Elaboración propia

En cuanto a la validación de los instrumentos, les solicitamos a dos expertos que dominan el tema y que tienen experiencia como validadores de instrumentos. Ambos nos dieron sugerencias, por ejemplo, una de ellas fue que abramos un número de columnas para separar cada cita encontrada por categoría. No aplicamos esta sugerencia porque vimos que las matrices iban a agrandarse con esto, lo cual no nos iba a resultar práctico.

Otra sugerencia fue que podíamos agregar una columna de observación/ comentarios a todas las matrices, pero en realidad solo incluimos esta sugerencia en algunas matrices. Por ejemplo, cuentan con esta columna la matriz MR1: “de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante”.

Otra recomendación fue que podíamos usar una matriz con los dos cuadros en paralelo, ya que de esta manera hubiésemos tenido una visión panorámica del resultado de ambas áreas: Comunicación y Personal Social. En este caso, mantuve la forma separada de las tablas por considerarlo igual de práctico para dar cuenta de los resultados.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, después de contar con los instrumentos ajustados, los aplicamos, es decir, ubicamos las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en las matrices de recojo de datos (MR); asimismo, completamos las matrices que nos sirvieron para analizar las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante y de tipos de preguntas según foco y presuposición (MA).

## 1.6 Proceso de análisis de información

Una vez recogida la información en las matrices MR1: “de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante”, procedimos a completar las tablas de “Resultado”; así calculamos las frecuencias y hallamos los porcentajes.

Estas tablas de “Resultado” nos sirvieron para llenar la matriz MR2: “de resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante”.

Después, para completar las matrices MR3: “de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición”, ubicamos, por cada documento, las mismas preguntas de MR1 en estas (MR3); pero ahora tomando en cuenta la otra categoría de nuestra investigación: “tipos de preguntas según foco y presuposición”, es decir, colocándolas en la fila de preguntas simples o en la de preguntas compuestas.

Asimismo, en las tablas de “Resultado” de las matrices MR3 pusimos, en la columna de “Frecuencia”, la cantidad de preguntas simples y de preguntas compuestas encontradas en cada documento. Estas tablas de “Resultado” nos sirvieron para completar la matriz MR4: “Resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición”.

Con respecto al llenado de las matrices MA, nos tomó mucho menos tiempo que el proceso anterior. Ya que, por ejemplo, para el llenado de las matrices MA1: “de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular”; ubicamos los datos obtenidos en la matriz MR2: “de resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante”.

De semejante forma, para completar las matrices MA2: “de análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según ciclo de estudios”; ubicamos los mismos datos de la matriz MR2; pero esta vez considerando el ciclo de estudios, esto es, primero lo referente al IV ciclo y luego lo relacionado al V ciclo.

En cuanto al llenado de las matrices MA3: “de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según área curricular”; recurrimos a la matriz MR4: “de Resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición”.

Y de semejante manera para completar las matrices MA4: “de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según ciclo de estudios”, empleamos los datos conseguidos en la matriz MR4, aunque tomando en cuenta primero todo lo referente al IV ciclo y luego lo relacionado al V ciclo.

De esta manera, una vez obtenidos y organizados los datos en las matrices MR y MA, empezamos con el proceso de análisis propiamente dicho y de interpretación de la información.

Entonces, procedimos a vincular cada una de las 15 categorías según lo que se le solicita al estudiante de MR2 con un tipo de lectura crítica, para visualizar mejor la predominancia de dichas categorías en función del tipo de lectura crítica con el que se hallaban vinculadas.

Esto lo hicimos en MR2, que es un resumen de MR1 y sirvió para MA1 y MA2. Así logramos una interpretación más completa con respecto a la primera categoría de nuestro estudio, que se llama, a su vez, “**categorías** de preguntas según lo que se le solicita al estudiante”.

Posteriormente, interpretamos los datos de las matrices relacionadas con la otra categoría de nuestra investigación: “tipos de preguntas según foco y presuposición”, cuyas subcategorías son “preguntas simples” y “preguntas compuestas”. Es decir, nos abocamos a las matrices MR3, MR4, MA3 y MA4.

Dado que nuestro estudio es cualitativo, solo nos hemos apoyado en la data cuantitativa para lograr la descripción y la interpretación del estado de las preguntas de nivel crítico, que son la unidad de análisis de nuestra investigación.

Así, en un estudio con enfoque cualitativo se trata de reducir la distancia entre lo teórico [que maneja el investigador] y los datos que se obtienen, de acuerdo a Pérez (2007). Por otro lado, una investigación con enfoque cualitativo es considerada como un proceso activo y riguroso de indagación dirigida en la que se decide acerca de lo investigable, también según Pérez (2007).

## 1.7 Principios éticos de la investigación

Referente a la ética en la investigación, no requerimos consentimiento informado —pues este es necesario sobre todo cuando se va a trabajar con personas.

En aras de que nuestro estudio esté guiado por una línea de actuación ética, nos basamos en la integridad científica, la cual se relaciona, según García, Mendieta y Cuevas (2018), con los principios y la formación ética y, entre otros, con la conciencia moral de quien investiga.

Asimismo, asumimos en nuestra investigación cualitativa los criterios de calidad de reflexividad y confirmación.

Según Bordieu (2003), citado en Díaz-Bazo (2018), la reflexividad es objetivar a quien es sujeto de la objetivación. Esto es, objetivar la posición de quien investiga en su espacio social y objetivar la posición ocupada en el campo de su especialidad. Pues el investigador como persona no neutra debe ser consciente de quién es, cuál es su posición y cómo esta afecta a la recogida de datos y al análisis e interpretación de ellos. Así se dice que el criterio de calidad es la “reflexividad” y una estrategia de calidad que le corresponde a dicho criterio es la “posición del investigador”.

En cuanto a la confirmación, según Díaz-Bazo (2018), es el criterio de calidad con el que se espera mostrar la neutralidad de la data. Asimismo, se dice que una estrategia de calidad del criterio de calidad de confirmación es la “presentación de evidencias en los resultados”.

Entonces, considerando lo dicho, podemos afirmar que el criterio de reflexividad lo aplicamos porque fuimos conscientes de quiénes éramos: ciudadanos adultos, lingüistas y educadores, que desde nuestra experiencia abordamos cada página de los documentos analizados. Si bien podemos cumplir el rol de educadores, cabe resaltar que, al recoger los datos e identificar las preguntas de nivel crítico, tratamos de ponernos en el lugar de los estudiantes a quienes van dirigidos los textos escolares y libros de actividades analizados: ello para tratar de comprender si un estudiante al leer determinada pregunta de nivel crítico sería capaz de entenderla y concebirla como tal.

Por otro lado, consideramos que, para el recojo de datos, por ejemplo, de las matrices de MR3 (de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición.), nos facilitó el hecho de ser lingüistas, ya que contamos con la experiencia de reconocer focos y presuposiciones, y, por lo tanto, de determinar si se trataban de preguntas simples o compuestas.

Referente al criterio de calidad “la confirmación”, sostenemos que la estrategia de calidad que aplicamos es la que habíamos mencionado: “la presentación de evidencias en los resultados”. Recalcamos que las evidencias las constituyeron citas textuales de preguntas de nivel crítico. Nosotros contamos con el registro total de estas evidencias, pero por su enorme volumen mostramos solo algunas, para ilustrar la comprensión de los resultados.

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo presentamos el análisis y la discusión de resultados, luego de aplicar la técnica de análisis documental, organizar y describir aquello que hemos reconocido en las categorías que hemos definido en nuestra investigación.

Estas categorías son dos: la primera lleva el nombre también de “**categorías** de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante” y la segunda se llama “**tipos** de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición”.

Para poder hallar la predominancia de las preguntas de nivel crítico, este capítulo lo hemos organizado en cuatro partes, considerando las categorías de nuestro estudio y las matrices de recojo (MR) y las matrices de análisis (MA) de datos: en la primera mostramos el análisis y la discusión de resultados sobre las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante; en la segunda, sobre los tipos de preguntas según foco y presuposición; en la tercera, sobre las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular y ciclo de estudios; y en la cuarta, sobre los tipos de preguntas según foco y presuposición según área curricular y ciclo de estudios.

### 1 SOBRE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS SEGÚN LO QUE SE LE SOLICITA AL ESTUDIANTE

Basándonos en las matrices **MR1**: “De recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante” y **MR2**: “Resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante” pudimos extraer interpretaciones de las preguntas de nivel crítico. Podemos reconocer lo que ocurre en ellas, de manera global, en la matriz **MR2**: “Resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante” (ver anexo 1).

Para una mejor comprensión mostramos la tabla 15, en la que figuran “las categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante” con la clase de lectura crítica con la que se relaciona.

Tabla 15. Relación entre tipo de lectura crítica y categorías de preguntas según lo solicitado al estudiante

<b>Lectura crítica tradicional</b>	<b>Lectura crítica cognitiva</b>	<b>Lectura crítica social</b>
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal.	3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido.	4. El caso en que se solicita información acerca del autor.
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto.	5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa.	6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual.
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor.	9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto.	7. El caso en que se solicita asumir una postura.
	10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición).	8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo.
	13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto.	11. El caso en que se solicita identificar ideologías.
	14. El caso en que se solicita comparar o discriminar.	12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor

Elaboración propia

Así, vemos que hay 456 preguntas de nivel crítico y de estas están relacionadas con la lectura crítica tradicional las de las categorías 1, 2 y 15, las que suman 91, que representan el 19,96 % del 100 %, como vemos en la tabla 16:

Tabla 16. Preguntas relacionadas con la lectura crítica tradicional

<b>Categorías según lo que se le solicita al estudiante</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	76	16,67 %
2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	14	3,07 %
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor	1	0,22 %
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>19,96 %</b>

Elaboración propia

Un ejemplo de la **categoría 1** “El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal” es:

- “¿Consideran importante que existan reglas en su escuela? ¿Por qué?” (LA PS 4, p. 34)

También hay presencia, aunque muy poca (3,07 %), de preguntas de nivel crítico de la **categoría 2** “El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto”. Un ejemplo de esta categoría que hemos hallado es:

- “¿Te ha gustado la forma en la que se presenta el folleto? ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de usar imágenes en él?” (LA COM 4, p. 41)

Y hay preguntas de la **categoría 15** “El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor”. Un ejemplo de esta categoría es:

- “¿Consideras que el autor del texto expone las ideas con claridad? Explica tu respuesta. (LA COM 6, p. 203)

Así decimos que hay poco porcentaje de preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura tradicional, la cual, como afirma Zárte (2010), concibe a la lectura como un proceso individual, en la que la criticidad se reduce a opinar sobre algo o alguien. Es más, se dice que estas preguntas, formalmente, no llegan a ser críticas. Por otro lado, hemos visto que las preguntas de nivel crítico correspondientes a la lectura crítica cognitiva suman 209, las cuales representan el 45,83 % del 100 %, que es 406, como observamos en la tabla 17:

Tabla 17. Preguntas relacionadas con la lectura crítica cognitiva

<b>Categorías según lo que se le solicita al estudiante</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	123	26,97 %
5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	41	8,99 %
9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	0	0,00 %
10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	39	8,55 %
13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto	5	1,10 %
14. El caso en que se solicita comparar o discriminar	1	0,22 %
<b>Total</b>	<b>209</b>	<b>45,83 %</b>

Elaboración propia

La **categoría 3** “El caso en que se solicita opinar acerca del contenido”, que es la predominante a nivel general en nuestro estudio, cuenta con 123 preguntas (26,97 %) de esta categoría. Un ejemplo de pregunta de esta categoría que hemos encontrado es:

- “¿Creen que la familia de Luz contribuye con su formación? ¿Por qué?” (LA PS 4, p. 28)

También hemos visto que hay un menor porcentaje de preguntas de nivel crítico de la **categoría 5** “El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa”, pues en los textos y libros de actividades analizados hubo 41 preguntas (8,99 %) de dicha categoría. Un ejemplo de pregunta de esta categoría que hemos encontrado es:

- “¿Qué le recomendarías a Sandra para que ayude a mejorar las relaciones en su familia?” (LA PS 6, p. 17)

Con respecto a preguntas de la categoría 9 “El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto”, no hay evidencia de estas.

Mientras que hay 39 preguntas (8.55 %) de nivel crítico de la **categoría 10** “El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)”. Un ejemplo de pregunta de esta categoría que hemos hallado es:

- “¿Tuve dificultades para entender el texto? ¿Cómo las solucioné?” (TE COM 4, p. 91)

Y en un porcentaje mínimo hemos hallado las preguntas de las **categorías 13** (1,10 %) “El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto”; y de la **categoría 14** (0,22 %) “El caso en que se solicita comparar o discriminar”.

Entonces, vemos que hay más preguntas de este grupo que las del anterior grupo, es decir que predominan las relacionadas con la lectura que implica un mayor desarrollo mental y el pensamiento crítico. Esto es, que incluye procesos mentales complejos, y no simples como los propios de la lectura crítica tradicional.

Ahora, en cuanto a las preguntas que se relacionan con la lectura crítica social, estas suman 156, que representan el 34,21 % de un total de 456 preguntas de nivel crítico, como podemos ver en la tabla 18:

Tabla 18. Preguntas relacionadas con la lectura crítica social

<b>Categorías según lo que se le solicita al estudiante</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
4. El caso en que se solicita información acerca del autor	0	0 %
6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	116	25,44 %
7. El caso en que se solicita asumir una postura	13	2,85 %
8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	24	5,26 %
11. El caso en que se solicita identificar ideologías	0	0 %
12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor	3	0,66 %
<b>Total</b>	156	34,21 %

Elaboración propia

Como vemos no hay evidencia de preguntas de la **categoría 4** “El caso en que se solicita información acerca del autor”. Con respecto a las preguntas de nivel crítico de la **categoría 6** “El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual”, hay un total de 116 preguntas (25,44 %). Un ejemplo de pregunta de esta categoría que hemos encontrado es:

- “¿Cuáles son las principales características que te distinguen? Menciona cinco.” (TE PS 4, p. 10)

Mientras que en la **categoría 7** “El caso en que se solicita asumir una postura” hay 13 preguntas (2,85 %). Un ejemplo de pregunta de la categoría 7 que hemos encontrado es:

- “¿Estás de acuerdo sobre cómo procedieron los vecinos de San Camilo frente a su problema? ¿Por qué?” (TE PS 6, p. 50)

En cuanto a la **categoría 8** “El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo” hay 24 preguntas (5,26 %). Un ejemplo de esta categoría es:

- “¿Cuál es el propósito de presentar un mensaje de este modo?” (TE COM 6, p. 22)

No hay presencia de preguntas de la **categoría 11** “El caso en que se solicita identificar ideologías”. Y figuran solo 3 preguntas (0,66 %) de la **categoría 12** “El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor”. Un ejemplo de pregunta de la categoría 12 que hemos ubicado es:

- “¿Qué opinas sobre la postura del autor a lo largo del texto?” (LA COM 6, p. 141)

Este último grupo de preguntas relacionadas con la lectura crítica social tiene mayor presencia que las relacionadas a la lectura crítica tradicional, pero menor presencia que las que corresponden a la lectura crítica cognitiva. Por eso, decimos que tienen una importante presencia estas preguntas, que cuentan con un enfoque sociocultural, característico, según Cassany (2017), de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que conciben el leer como una práctica letrada inmersa en prácticas sociales y que, entre otros, entienden el mensaje como algo situado, esto es, el mensaje no se considera neutro.

En resumen, en los textos y libros de actividades analizados, hay predominancia de las preguntas de nivel crítico, que corresponden a la lectura crítica cognitiva (45,83 %); luego vemos que les siguen las preguntas de nivel crítico correspondientes a la lectura crítica social (34,21 %) y, por último, observamos la recurrencia de preguntas de nivel crítico correspondientes a la lectura crítica tradicional (19,96 %). Lo que nos indica que en los materiales analizados hay una tendencia por el empleo de preguntas de nivel crítico que demandan del lector procesos mentales complejos y, además, dichas preguntas considerarían el enfoque sociocultural. Esto nos dice que se está proponiendo a los estudiantes que las preguntas no sean tan básicas, lo que colaboraría para que ellos sean personas entrenadas para discernir lo bueno de lo malo; para decidir cómo actuar o qué propuestas dar para resolver determinada situación.

En otras palabras, se estaría colaborando para que los alumnos empiecen a entrenarse en operaciones formales, tal como plantea Piaget, citado en Papalia et al. (2001), es decir en prepararse en la producción de pensamientos abstractos, que incluyen capacidades de inferir, interpretar, analizar, entre otros. Estas capacidades están íntimamente relacionadas con las lecturas críticas cognitiva y social, mas no con la lectura crítica tradicional.

## 2 SOBRE LOS TIPOS DE PREGUNTAS SEGÚN FOCO Y PRESUPOSICIÓN

Después de analizar las matrices **MR3**: “De recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición”, identificamos lo que ocurre en ellas, de manera global, en la matriz **MR4**: “Resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición” (ver Anexo 2). Observamos, en esta matriz, que las mismas preguntas de nivel crítico de la categoría anterior (según lo que se le solicita al estudiante) ahora las hemos clasificado considerando la categoría “tipos de preguntas según foco y presuposición”. Así, las preguntas, tomando en cuenta esta última categoría, pueden ser simples o compuestas.

De esta manera, resulta que, después de analizar los textos y libros de actividades, materia de nuestra investigación, hay 214 preguntas simples, lo que constituye un 46,93 %, y 242 preguntas compuestas, lo que representa un 53,07 %, como observamos en la tabla 19:

Tabla 19. Subtotales de resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición

<b>Tipos según foco y presuposición</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
1. Preguntas simples	214	46,93 %
2. Preguntas compuestas	242	53,07 %
<b>Total</b>	456	100,00 %

Elaboración propia

Un ejemplo de pregunta simple que hemos encontrado es:

- “¿Qué importancia tiene el trabajo para los consumidores?” (LA PS 4, p. 88)

Un ejemplo de pregunta compuesta que hemos hallado es:

- “¿Cuál de las actividades que se ilustran en el texto te gustaría realizar?  
¿Por qué? ¿Con quién la harías?” (TE COM 4, p. 39)

Como recordamos las preguntas simples, como afirma Von Stechow (1981), son las que tienen un foco y una presuposición; y las preguntas compuestas son las que poseen más de un foco. Este, según Van Dijk (1980), es lo que se menciona acerca de algo. Entonces, nos permite plantear que a los autores les facilita apoyarse en formas complejas para formular las preguntas de nivel crítico, aunque la diferencia en cantidad de lo que hemos hallado no es

mucha. Sobre todo, se observa el uso, en preguntas de nivel crítico compuestas, de “¿por qué?” para ahondar y buscar la razón o la causa de las respuestas. Asimismo, hay recurrencia en apoyarse en imperativos como “Explica” para que el estudiante se explaye y dé detalles de su respuesta. Creemos que estos tipos de preguntas invitan al estudiante a reflexionar e ir más allá de una simple respuesta, lo que le permitirá desarrollar su capacidad de sustentar ideas con argumentos y hacerlo de forma clara y pertinente.

Justamente, esta capacidad para sustentar ideas forma parte de distintas competencias establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (2017), las que, en cada ciclo de estudios, deben ir alcanzándose en un determinado nivel, pues es lo que espera el Ministerio de Educación de nuestro país, para lograr ciudadanos que sepan afrontar los desafíos del siglo XXI.

Aunque a la edad de 9 y 11 años (IV y V ciclo, respectivamente), no se espera un desarrollo total de pensamientos abstractos, como dice Piaget citado en Papalia et al. (2001), sí es crucial que los estudiantes comiencen a explorar preguntas que los hagan reflexionar en, por ejemplo, las causas de las respuestas, y que les permitan explayarse mediante explicaciones.

### **3 SOBRE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS SEGÚN LO QUE SE LE SOLICITA AL ESTUDIANTE SEGÚN ÁREA CURRICULAR Y CICLO DE ESTUDIOS**

Primero veamos lo que nos arrojaron los resultados de las matrices **MA1**: “De análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según área curricular”. A continuación, mostramos la tabla 20, la cual contiene las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica tradicional, en Comunicación.

Tabla 20. MA1: según área curricular (Comunicación) relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional

Tipos de lectura crítica	Área curricular: Comunicación	TE COM 4 + LA COM 4	TE COM 6 + LA COM 6	Subtotales	Porcentajes
		(frecuencia)	(frecuencia)		
L. c. tradicional	1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	1+9=10	1+15=16	26	12,15 %
L. c. tradicional	2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	0+4=4	0+10=10	14	6,54 %
L. c. tradicional	15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor	0+0=0	0+1=1	1	0,47 %
<b>Subtotales</b>		14	27	41	19,16 %
<b>Total</b>		214			

Elaboración propia

Como observamos, en Comunicación, hay 41 preguntas relacionadas con la lectura crítica tradicional, lo que representa un 19,16 % de un total de 214 preguntas encontradas en Comunicación. En IV ciclo hay aproximadamente la mitad de lo que hay en V ciclo. Como dice Zárate (2010), estas preguntas no llegan a ser formalmente críticas, por tal motivo, suponíamos que íbamos a encontrar más preguntas de esta clase en un ciclo menor, pero no ha sido así.

Luego tenemos la tabla 21, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica cognitiva en Comunicación.

Tabla 21. MA1: según área curricular (Comunicación) relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva

Tipos de lectura crítica	Área curricular: Comunicación	TE COM 4 + LA COM 4	TE COM 6 + LA COM 6	Subtotales	Porcentajes
		(frecuencias)	(frecuencias)		
L. c. cognitiva	3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	8+14=22	2+27=29	51	23,83 %
L. c. cognitiva	5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	0+10=10	0+2=2	12	5,61 %
L. c. cognitiva	9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
L. c. cognitiva	10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	6+22=28	1+10=11	39	18,22 %
L. c. cognitiva	13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto	0+1=1	1+3=4	5	2,34 %
L. c. cognitiva	14. El caso en que se solicita comparar o discriminar	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
<b>Subtotales</b>		61	46	107	50 %
<b>Total</b>		214			

Elaboración propia

Vemos que las preguntas correspondientes a la lectura crítica cognitiva constituyen el 50 % del total de preguntas de nivel crítico de Comunicación. Y si comparamos lo que sucede entre IV y V ciclo, en el ciclo menor hay más preguntas de esta clase. Para “El caso en que se solicita opinar acerca del contenido” (caso predominante) se trabaja de manera parecida en ambos ciclos.

Pero nos llama la atención que para “El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)” se trabaja mucho más en IV ciclo en comparación de lo que se trabaja en V ciclo. Como dice Zárate (2010), estas preguntas permiten reflexionar sobre la lectura y la propia comprensión, por eso creíamos que íbamos a encontrar más preguntas de esta clase en el ciclo mayor, en que los alumnos están más preparados para su resolución. Esto significaría que

los estudiantes, a pesar de estar bien entrenados en responder este tipo de preguntas en un ciclo menor, no continúan el entrenamiento en el ciclo mayor. Lo que implicaría que la capacidad de los estudiantes de resolver estas preguntas (de metacognición) se podría ver afectada por la falta de su práctica progresiva. También presentamos la tabla 22, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica social.

Tabla 22. MA1: según área curricular (Comunicación) relacionada con el tipo de lectura crítica social

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Área curricular: Comunicación</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. social	4. El caso en que se solicita información acerca del autor	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
L. c. social	6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	12+4=16	3+8=11	27	12,62 %
L. c. social	7. El caso en que se solicita asumir una postura	2+2=4	0+8=8	12	5,61 %
L. c. social	8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	5+5=10	3+11=14	24	11,21 %
L. c. social	11. El caso en que se solicita identificar ideologías	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
L. c. social	12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor	0+0=0	0+3=3	3	1,40 %
	<b>Subtotales</b>	30	36	66	30,84 %
	<b>Total</b>	214			

Elaboración propia

Observamos que las preguntas correspondientes a la lectura crítica social constituyen el 66 % del total de preguntas de nivel crítico de Comunicación. Aquí, hay menos preguntas relacionadas con la lectura crítica social en cuarto grado (IV ciclo) que en sexto grado (V ciclo), aunque la diferencia no es mucha. También vemos que predomina “El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual” (en este caso, hay más preguntas de esta clase en IV ciclo que en V ciclo); y le sigue en cantidad parecida “El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo” (aquí sí hay más en V que en IV ciclo).

En resumen, podemos decir que hay más preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura crítica cognitiva (50 %); luego le siguen las relacionadas con la lectura crítica social (30,84 %) y finalmente figuran las correspondientes a la lectura crítica tradicional (19,16 %).

Esto significa que se trabajan más, en Comunicación, preguntas correspondientes a una lectura, según Zárate (2010), relacionada con el pensamiento crítico y el desarrollo mental o cognitivo de los estudiantes, el cual puede considerarse, según Gómez (2017), como la formación espontánea de las estructuras cognitivas.

Para analizar el resultado desde la propuesta de Solé se habla de un modelo de comprensión: “descendente”, el cual nosotros lo hemos relacionado más con un nivel inferencial o con lo que Vargas (2015) llama el enfoque psicolingüístico de la lectura; pues hemos encontrado que estas “preguntas de nivel crítico correspondientes a la lectura crítica cognitiva” encajan en estas teorías. Por ejemplo, con respecto al modelo descendente de Solé, dice Smith (1983), citado en Trejo y Alarcón (2006), que para comprender una lectura son esenciales los saberes que tienen en su cerebro los lectores más que el texto en sí mismo. Aquí podemos decir que las preguntas de metacognición se vinculan con dicha definición.

A continuación, veamos lo que ocurre en el área de Personal Social: así tenemos la tabla 23, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica tradicional.

Tabla 23. MA1: según área curricular (Personal Social) relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional

Tipos de lectura crítica	Área curricular: Personal Social	TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)	TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
L. c. tradicional	1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	21+8=29	14+7=21	50	20,66 %
L. c. tradicional	2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. tradicional	15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor	0+0=0	0+0=0	0	0 %
	<b>Subtotales</b>	29	21	50	20,66 %
	<b>Total</b>	242			

Elaboración propia

Como observamos, hay 50 preguntas relacionadas con la lectura crítica tradicional, esto equivale al 20,66 % de un total de 242 preguntas encontradas en esta área curricular. Hay que resaltar que las 50 son de “El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal”; mientras que no hay preguntas de los otros casos (“El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto” y “El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor”). Es decir, se prefiere indagar sobre la opinión o creencia personal de los estudiantes. Aunque recordemos que las preguntas de esta categoría, como menciona Zárata (2010), pueden responderse sin haber comprendido previamente, de manera literal o inferencial, la lectura.

Ahora, veamos la tabla 24, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica cognitiva.

Tabla 24. MA1: según área curricular (Personal Social) relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Área curricular: Personal Social</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. cognitiva	3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	5+23=28	25+19= 44	72	29,75 %
L. c. cognitiva	5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	3+2=5	14+10=24	29	11,98 %
L. c. cognitiva	9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. cognitiva	10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. cognitiva	13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. cognitiva	14. El caso en que se solicita comparar o discriminar	0+0=0	0+1=1	1	0,41 %
<b>Subtotales</b>		33	69	102	42,14 %
<b>Total</b>		242			

Elaboración previa

En este caso hay 102 preguntas, que representan el 42,14% del total, que son 242 preguntas de nivel crítico de Personal Social. Vimos que hay más preguntas de esta clase en V ciclo que en IV ciclo. Y en este grupo predominaron las de “El caso en que se solicita opinar acerca del contenido” y le siguen las de “El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa”, aunque estas últimas se encontraron en mucho menor proporción. Lo que significaría que los estudiantes estarían más preparados en emitir un juicio después de comprender el texto presentado por el autor. Y estarían también entrenados, aunque menos, en dar respuestas alternativas ante diversas situaciones, lo cual, en nuestra opinión, es muy útil en la vida diaria, pues muchas veces es necesario saber responder con un segundo plan, ya que el primer plan no siempre funciona.

Seguidamente, veamos la tabla 25, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica social.

Tabla 25. MA1: según área curricular (Personal Social) relacionada con el tipo de lectura crítica social

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Área curricular: Personal Social</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. social	4. El caso en que se solicita información acerca del autor	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. social	6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	31+19=50	24+15=39	89	36,77 %
L. c. social	7. El caso en que se solicita asumir una postura	0+0=0	1+0=1	1	0,41 %
L. c. social	8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. social	11. El caso en que se solicita identificar ideologías	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. social	12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor	0+0=0	0+0=0	0	0 %
	<b>Subtotales</b>	50	40	90	37,18 %
	<b>Total</b>	242			

Elaboración propia

Hay 90 preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura crítica social, que equivale a un 37,18 % de 242, que es el total de preguntas de nivel crítico en Personal Social. Asimismo, vimos que hay más preguntas de esta clase en IV ciclo en relación con las de V ciclo. Lo que nos causa extrañeza porque esperábamos encontrar más en el ciclo mayor por la naturaleza de esta clase de preguntas y porque pensamos que los alumnos de sexto grado (V ciclo) pueden manejarlas mejor por su edad cronológica en comparación con los de cuarto grado (IV ciclo).

Vemos también que predominan las de “El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual”; hay solo un caso (en V ciclo) de la categoría “en que se solicita asumir una postura” y ninguna evidencia del resto de casos. Esto nos indicaría que los alumnos que cursan estos ciclos estarían entrenados en aplicar en su vida algo de lo que leen, lo cual pensamos que es muy positivo para su desarrollo personal.

Para resumir lo que ocurrió en Personal Social es que hubo preguntas relacionadas con la lectura crítica cognitiva en 42,14 %; relacionadas con la lectura crítica social en un 37,18 %, y con la lectura crítica tradicional en 20,66 %. Esto significa que en Personal Social, como en Comunicación, se dan énfasis a las preguntas correspondientes a la lectura crítica cognitiva, en las que, según Zárate (2010), se realizan procesos mentales complejos y superiores, llamados estrategias cognitivas y metacognitivas. Después, hay predominancia de las preguntas relacionadas con la lectura crítica social, la cual es concebida, de acuerdo a Cassany (2017), una herramienta fundamental para disfrutar derechos, hacer reclamos o convencer: lo que se hace evidente al responder las preguntas, por ejemplo, del caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual. Y, por último, hay preguntas vinculadas a la lectura crítica tradicional, las que implican la realización de procesos mentales menos complejos por parte de los estudiantes.

Veamos lo que ocurrió en las matrices **MA2**: “De análisis de resultados globales de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante según ciclo de estudios”: tenemos la tabla 26, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica tradicional del IV ciclo de estudios.

Tabla 26. MA2: según (el IV) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Ciclo de estudios: IV</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. tradicional	1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	1+9=10	21+8=29	39	17,97 %
L. c. tradicional	2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	0+4=4	0+0=0	4	1,84 %
L. c. tradicional	15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor	0+0=0	0+0=0	0	0 %
	<b>Subtotales</b>	14	29	43	19,81 %
	<b>Total</b>	217			

Elaboración propia

Como apreciamos, en cuarto grado de Primaria (IV ciclo), las preguntas de nivel crítico vinculadas a la lectura crítica tradicional son 43, que equivalen a un 19,81 % de un total de 217 preguntas de nivel crítico encontradas en IV ciclo. En Personal Social hay mucho más que en Comunicación. Y predomina el caso “en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal” (el cual hay más en Personal Social que en Comunicación). Esto nos daría luces acerca de que los alumnos están más predispuestos a emitir una opinión en determinada área curricular. Por un lado, creemos que es beneficioso para los estudiantes que tengan un espacio para decir lo que piensan; pero también pensamos que esta apertura para escuchar las opiniones no se debe limitar a cierto curso.

Asimismo, mostramos la tabla 27, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica cognitiva.

Tabla 27. MA2: según (el IV) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Ciclo de estudios: IV</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. cognitiva	3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	8+14=22	5+23=28	50	23,04 %
L. c. cognitiva	5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	0+10=10	3+2=5	15	6,91 %
L. c. cognitiva	9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. cognitiva	10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	6+22=28	0+0=0	28	12,90 %
L. c. cognitiva	13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto	0+1=1	0+0=0	1	0,46 %
L. c. cognitiva	14. El caso en que se solicita comparar o discriminar	0+0=0	0+0=0	0	0 %
	<b>Subtotales</b>	61	33	94	43,31 %
	<b>Total</b>	217			

Elaboración propia

Esta mostró 94 preguntas de nivel crítico vinculadas a la lectura crítica cognitiva, equivalente al 43,31 % de 217 preguntas de nivel crítico halladas en el IV ciclo. En este ciclo hay casi el doble de preguntas de esta clase que en V ciclo. En este grupo predominan las de “El caso en que se solicita opinar acerca del contenido” y le siguen las preguntas de “El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)”. También hay, aunque menos, preguntas de “El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa”; las que creemos que son importantes porque implicarían un nivel inferencial; pues al proponer una respuesta alternativa pensamos que los alumnos se esfuerzan en inferir que dicha respuesta funcionará para el hecho de la lectura. Como dicen Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados en Gordillo y Flórez (2009), el nivel de comprensión inferencial se refiere a las relaciones de significados que permiten a los lectores presuponer lo que no se muestra explícitamente.

Veamos la tabla 28, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica social.

Tabla 28. MA2: según (el IV) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica social

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Ciclo de estudios: IV</b>	<b>TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. social	4. El caso en que se solicita información acerca del autor	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. social	6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	12+4=16	31+19=50	66	30,41 %
L. c. social	7. El caso en que se solicita asumir una postura	2+2=4	0+0=0	4	1,84 %
L. c. social	8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	5+5=10	0+0=0	10	4,60 %
L. c. social	11. El caso en que se solicita identificar ideologías	0+0=0	0+0=0	0	0 %
L. c. social	12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor	0+0=0	0+0=0	0	0 %
	<b>Subtotales</b>	30	50	80	36,85 %
	<b>Total</b>	217			

Elaboración propia

Esta mostró que hay 80 preguntas de nivel crítico vinculadas a la lectura crítica social, lo que representa el 36,85 % de un total de 217 preguntas halladas en Personal Social. Hay más en Personal Social que en Comunicación. Y predominan las preguntas de “El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual”; les siguen, con gran diferencia, “El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo”; hay poquísimas preguntas de “El caso en que se solicita asumir una postura” y no hay evidencias de los otros casos. Por ejemplo, no hay preguntas de “El caso en que se solicita identificar ideologías” ni hay preguntas de “El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor”, las cuales están muy relacionadas entre sí. Nos parece que debería haber y en gran proporción porque, como dice Cassany (2017), la ideología es sinónimo de lectura crítica, y la define como cualquier posicionamiento sobre un tema, sobre todo si es controvertido.

En síntesis, en el IV ciclo de estudios, las preguntas de nivel crítico que tienen correspondencia con la lectura crítica cognitiva son las que predominan, con un 43,31 %; les siguen las que se vinculan con la lectura crítica social, con un 36,85 %; y, finalmente, en menor cantidad, están las relacionadas con la lectura crítica tradicional, con un 19,81 %. Esto nos indica que en IV ciclo se prefiere trabajar preguntas que exigen de los estudiantes un esfuerzo cognitivo mayor que el que se necesita para responder las preguntas relacionadas con la lectura crítica tradicional. Y dentro de esta clase de preguntas, predominan las del “caso en que se solicita opinar acerca del contenido”, que, según Zárate (2010), para que sean respondidas el alumno debe haber comprendido literal o inferencialmente. Creemos que se va por buen camino, ya que encontramos un porcentaje menor de preguntas vinculadas a la lectura crítica tradicional; pues así lograremos estudiantes, que serán ciudadanos con un mejor pensamiento crítico. Este, según Kurland (2005), estaría mejor definido por Facione, quien dice que es un juicio autorregulado, que posee un fin, que orienta a interpretar, analizar, evaluar, etc. la evidencia, el concepto, entre otros, sobre el que se fundamenta dicho juicio.

Seguidamente, apreciemos lo que sucede en el V ciclo de estudios: tenemos la tabla 29, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica tradicional.

Tabla 29. MA2: según (el V) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica tradicional

<b>Tipos de lectura crítica</b>	<b>Ciclo de estudios: V</b>	<b>TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
L. c. tradicional	1. El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	1+15=16	14+7=21	37	15,48 %
L. c. tradicional	2. El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	0+10=10	0+0=0	10	4,18 %
L. c. tradicional	15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor	0+1=1	0+0=0	1	0,42 %
<b>Subtotales</b>		27	21	48	20,08 %
<b>Total</b>		239			

Elaboración propia

Esta evidenció que hay 48 preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura crítica tradicional, lo que representa el 20,08 % del total de 239 preguntas de nivel crítico, halladas en sexto grado de Primaria (V ciclo). Asimismo, arrojó que hay un poco más de preguntas en Comunicación que en Personal Social. Y en este grupo predominan las preguntas de “El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal”; les siguen las de “El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto”; y hay solo una pregunta de “El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor”.

Si bien los resultados que hemos mencionado se refieren, de manera global, a Comunicación y a Personal Social; nos llama la atención que si nos fijamos solo en Personal Social, aquí solo hay presencia de la categoría “El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal”. Esto nos indicaría que Personal Social se estaría limitando a una sola clase de preguntas, al menos en este grupo; lo cual no nos parece que sea beneficioso para los estudiantes, quienes deben estar abiertos a responder variedad de preguntas, sobre todo en el mundo de hoy, que es tan cambiante.

Ahora veamos la tabla 30, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica cognitiva.

Tabla 30. MA2: según (el V) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica cognitiva

Tipos de lectura crítica	Ciclo de estudios: V	TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)	TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
L. c. cognitiva	3. El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	2+27=29	25+19=44	73	30,54 %
L. c. cognitiva	5. El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	0+2=2	14+10=24	26	10,88 %
L. c. cognitiva	9. El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
L. c. cognitiva	10. El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	1+10=11	0+0=0	11	4,60 %
L. c. cognitiva	13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto	1+3=4	0+0=0	4	1,67 %
L. c. cognitiva	14. El caso en que se solicita comparar o discriminar	0+0=0	0+1=1	1	0,42 %
<b>Subtotales</b>		46	69	115	48,11 %
<b>Total</b>		239			

Elaboración propia

Esta nos evidenció que hay 115 preguntas de nivel crítico de esta clase, lo que equivale al 48,11 % de un total de 239 preguntas de nivel crítico, que son las encontradas en V ciclo. Hay más preguntas de esta clase en Personal Social que en Comunicación. Asimismo arrojó que en este grupo predominan las de “El caso en que se solicita opinar acerca del contenido”; les siguen las de “El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa”; luego están las de “El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)”; hay solo una pregunta “El caso en que se solicita comparar o discriminar”; y no hay evidencia de “El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto”. Esto último nos sorprende porque, como afirma Atienza (2007), citado en Zárate (2010), las explicaciones que son de causa-efecto permiten desarrollar competencias a nivel crítico.

También observemos la tabla 31, con las cantidades de preguntas de nivel crítico, que se relacionan con la lectura crítica social.

Tabla 31. MA2: según (el V) ciclo de estudios relacionada con el tipo de lectura crítica social

Tipos de lectura crítica	Ciclo de estudios: V	TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)	TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
L. c. social	4. El caso en que se solicita información acerca del autor	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
L. c. social	6. El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	3+8=11	24+15=39	50	20,92 %
L. c. social	7. El caso en que se solicita asumir una postura	0+8=8	1+0=1	9	3,77 %
L. c. social	8. El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	3+11=14	0+0=0	14	5,86 %
L. c. social	11. El caso en que se solicita identificar ideologías	0+0=0	0+0=0	0	0,00 %
L. c. social	12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor	0+3=3	0+0=0	3	1,26 %
	<b>Subtotales</b>	36	40	76	31,81 %
	<b>Total</b>	239			

Elaboración propia

Esta tabla mostró que hay 76 preguntas de nivel crítico vinculadas a la lectura crítica social, que equivale al 31,81 % de 239 preguntas de nivel crítico, halladas en V ciclo. Hay ligeramente más preguntas en Personal Social que en Comunicación. En este grupo predominan las de “El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual”; en menor porcentaje hay otros casos, como “El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo”. En cuanto a otros casos no hay evidencia, como en “El caso en que se solicita identificar ideologías”. Nos parece alentador el 31,81 % para las preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura crítica social, pues esta se rige por un enfoque sociocultural, que se caracteriza por preocuparse por los efectos de los elementos culturales en la lectura. Lo consideramos ideal porque ampliaría las formas de comprender una lectura, ya que al haber muchas culturas, habrá muchas maneras de comprender un texto, y todas podrán considerarse igualmente válidas.

En síntesis, en el V ciclo hemos hallado que predominan las preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura crítica cognitiva, con un 48,11 %; les siguen las vinculadas con la lectura crítica social, con un 31,81 %; y, por último, se encuentran las relacionadas con la lectura crítica tradicional, con un 20,08 %.

Aunque las predominancias son semejantes en IV y V ciclos, varían las cantidades específicas. También varía el total de preguntas de nivel crítico en cada ciclo: en IV hay 217; y en V, 239: lo que esperábamos encontrar, es decir, suponíamos hallar más preguntas de nivel crítico en V en comparación con IV, ya que en el V ciclo los alumnos estarían mejor preparados para responder estas preguntas.

Nuestra especulación parte de lo sostenido, por un lado, por Piaget, citado en Papalia et al. (2001), ya que señalaba que un niño de 9 años (IV ciclo) todavía estaría en la etapa de las operaciones concretas, es decir que estaría preparado para reflexionar sobre problemas concretos o reales; mientras que un niño de 11 años (V ciclo) estaría comenzando la etapa de las operaciones formales, esto es, estaría preparado para lograr un desarrollo cognitivo de más alta demanda, caracterizado por la resolución de problemas a través de pensamientos abstractos.

#### 4 SOBRE LOS TIPOS DE PREGUNTAS SEGÚN FOCO Y PRESUPOSICIÓN SEGÚN ÁREA CURRICULAR Y CICLO DE ESTUDIOS

Veamos qué pasa en la tabla 32 en cuanto a **MA3**: “de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según área curricular”:

Tabla 32. MA3: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el área curricular (Comunicación)

Área curricular: Comunicación	TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)	TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
1. Preguntas simples	20 + 34 = 54	5 + 39 = 44	98	45,79 %
2. Preguntas compuestas	14 + 37 = 51	6 + 59 = 65	116	54,21 %
<b>Subtotales</b>	105	109		
<b>Porcentajes</b>	49,07 %	50,93 %		
<b>Total</b>	214			

Elaboración propia

Esta tabla nos evidenció que hay 116 preguntas compuestas, que equivalen a 54,21 %, y 98 preguntas simples, que equivalen a 45,79 %, de un total de preguntas de nivel crítico halladas en Comunicación; lo que nos da luces de que se formulan preguntas de nivel crítico que requieren mayor esfuerzo del lector para responderlas.

Y si comparamos lo que ocurre en Comunicación 4 y Comunicación 6, tenemos que en Comunicación 4, de un total de 105 preguntas, hay 54 preguntas simples y 51 preguntas compuestas, el cual es un resultado bastante parejo. Mientras que en Comunicación 6, de un total de 109 preguntas, hay 44 preguntas simples y 65 preguntas compuestas, lo cual nos parece pertinente, pues en este ciclo mayor los lectores pueden enfrentarse de mejor manera a dichas preguntas compuestas.

Recordemos que las preguntas simples, según Von Stechow (1981), tienen un foco y una presuposición. Por eso, decimos que estas serían mejor manejadas por alumnos de menor edad como los de IV ciclo. En cambio, las compuestas son las que cuentan con más de un foco, es decir, estas requieren procesos cognitivos más complejos e incluso pueden ir acompañadas de otras preguntas e imperativos. Ahora, veamos la tabla 33, de Personal Social:

Tabla 33. MA3: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el área curricular (Personal Social)

Área curricular: Personal Social	TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)	TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
1. Preguntas simples	20 + 30 = 50	41 + 25 = 66	116	47,93 %
2. Preguntas compuestas	40 + 22 = 62	37 + 27 = 64	126	52,06 %
<b>Subtotales</b>	112	130		
<b>Porcentajes</b>	46,28 %	53,71 %		
<b>Total</b>	242			

Elaboración propia

Aquí podemos observar lo encontrado, de manera global, en los textos escolares y los libros de actividades de Personal Social: tenemos que hay 47,93 % de preguntas simples y 52,06 % de preguntas compuestas. Esto nos indica que hay

casi de forma equitativa preguntas cuyo desarrollo es más sencillo y preguntas cuya resolución implican procesos más complejos. Y si hacemos una comparación entre lo que ocurre en Personal Social 4 y Personal Social 6, tenemos que en Personal Social 4, de un total de 112 preguntas, hay 50 preguntas simples y 62 preguntas compuestas. Mientras que en Personal Social 6, de un total de 130 preguntas, hay 66 preguntas simples y 64 preguntas compuestas, lo cual evidencia que este mayor ciclo de estudios cuenta con cantidades bastante parejas de preguntas simples y compuestas, y en el ciclo menor distinguimos que sí hay predominancia de las preguntas compuestas en relación con las simples.

Y si comparamos lo sucedido en Comunicación y en Personal Social, podemos ver que en ambas hay mayor cantidad de preguntas compuestas que preguntas simples. Aunque la diferencia no es mucha sí se aprecia la predominancia de preguntas compuestas. Tomamos esto como algo que irá en beneficio de los estudiantes porque todo lo que los lleve a realizar mayor esfuerzo cognitivo será más retador para ellos; y si logran responder exitosamente estas preguntas habrán logrado escalar un grado más de dificultad, lo que los hará crecer no solo en la comprensión de textos, sino también en el entendimiento de diversos sucesos que tengan que afrontar en su vida.

Luego, vamos a analizar lo que sucede en las matrices **MA4**: De análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según ciclo de estudios. Veamos la tabla 34, del IV ciclo de estudios:

Tabla 34. MA4: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el IV ciclo de estudios

Ciclo de estudios: IV	TE COM 4 + LA COM 4 (frecuencias)	TE PS 4 + LA PS 4 (frecuencias)	Subtotales	Porcentajes
1. Preguntas simples	20 + 34 = 54	20 + 30 = 50	104	47,93 %
2. Preguntas compuestas	14 + 37 = 51	40 + 22 = 62	113	52,07 %
<b>Subtotales</b>	105	112		
<b>Porcentajes</b>	48,39 %	51,61 %		
<b>Total</b>	217			

Elaboración propia

En el IV ciclo de estudios (texto escolar más libro de actividades de Comunicación 4 y de Personal Social 4) hay 47,93 % de preguntas simples y 52,07 % de preguntas compuestas. Lo que nos indica que en este ciclo de estudios hay casi la misma cantidad de preguntas de nivel crítico con una estructura simple y de preguntas de nivel crítico con una estructura más compleja, siendo este último tipo de preguntas el que predomina ligeramente.

Si nos centramos en Comunicación 4 vemos que hay 54 preguntas simples y 51 preguntas compuestas, con lo que podemos decir que hay una parecida cantidad de preguntas que tienen una estructura simple y de preguntas con una estructura más compleja.

Por otro lado, si nos enfocamos en Personal Social 4 observamos que hay 50 preguntas simples y 62 preguntas compuestas, lo cual nos indica que en esta área hay mayor presencia de preguntas que requieren del lector un mayor esfuerzo mental. Es decir que para llegar a las respuestas se requerirá de atender a más de un foco, o a otras preguntas e imperativos, características estas de las preguntas compuestas.

A continuación, en la tabla 35, apreciemos lo que sucede en el V ciclo de estudios:

Tabla 35. MA4: de análisis de resultados globales de tipos de preguntas según foco y presuposición según el V ciclo de estudios

<b>Ciclo de estudios: V</b>	<b>TE COM 6 + LA COM 6 (frecuencias)</b>	<b>TE PS 6 + LA PS 6 (frecuencias)</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Porcentajes</b>
1. Preguntas simples	5 + 39 = 44	41 + 25 = 66	110	46,03 %
2. Preguntas compuestas	6 + 59 = 65	37 + 27 = 64	129	53,97 %
<b>Subtotales</b>	109	130		
<b>Porcentajes</b>	45,60 %	54,39 %		
<b>Total</b>	239			

Elaboración propia

En el V ciclo de estudios (texto escolar más libro de actividades de Comunicación 6 y de Personal Social 6) hay 46,03 % de preguntas simples y 53,97 % de preguntas compuestas. Lo que nos señala que en este ciclo de estudios hay poca diferencia en la cantidad de preguntas de nivel crítico con una estructura simple y de preguntas de nivel crítico con una estructura más compleja, siendo este último tipo de preguntas el que tiene mayor presencia.

Si nos enfocamos en Comunicación 6 vemos que hay 44 preguntas simples y 65 preguntas compuestas, con lo que podemos decir que hay mayor cantidad de preguntas que tienen una estructura más compleja. Por otro lado, si nos enfocamos en Personal Social 6 observamos que hay 66 preguntas simples y 64 preguntas compuestas, lo cual nos indica que en esta área hay también parecida cantidad de preguntas con una estructura simple y de preguntas con una estructura más compleja, siendo levemente las de estructura simple las que predominan.

En síntesis, el que hayamos encontrado que predominan, tanto en IV como en V ciclo, las preguntas compuestas (aunque en varios casos la diferencia es mínima) nos parece adecuado y nos hace pensar que los estudiantes de IV y V ciclo están cada vez mejor preparados para responder preguntas complejas, lo cual es óptimo para cuando lleguen a la edad de 13 años, en la que, según Vigotsky, citado en Blunden (2011), quien plantea que el entorno social influye en el desarrollo cognitivo, el chico empieza a construir su yo independiente, como sujeto, para lo cual tiene que desarrollar, entre otros, su capacidad crítica.

Veamos los principales resultados, a los que hemos llegado:

- Considerando la categoría de nuestro estudio llamada “categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante”, hemos hallado que, en Comunicación, predominan las preguntas de nivel crítico relacionadas con la lectura crítica cognitiva y, dentro de este grupo, hay mayor presencia de la categoría “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”. Luego, predominan las preguntas relacionadas con la lectura crítica social y luego las relacionadas con la lectura crítica tradicional. Esto es, hay una tendencia por usar preguntas de nivel crítico que demandan del lector procesos mentales complejos. Esto nos dice que se está tomando mayor conciencia en relación a que las preguntas no sean tan básicas. Y en Personal Social, también predominan las preguntas relacionadas con la lectura crítica cognitiva y, dentro de este grupo, hay mayor presencia de la categoría “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”. Luego, predominan las relacionadas con la lectura crítica social y, por último, figuran las correspondientes a la lectura crítica tradicional.

Asimismo, hemos hallado que, en el IV ciclo de estudios, predominan las preguntas de nivel crítico que tienen correspondencia con la lectura crítica cognitiva

y, específicamente, predominan las preguntas de la categoría “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido. Les siguen las que se vinculan con la lectura crítica social; y, finalmente, figuran las que se vinculan con la lectura crítica tradicional. Creemos que se va por buen camino para lograr ciudadanos con un mejor pensamiento crítico. Y hemos encontrado que, en el V ciclo, predominan las preguntas de nivel crítico que se relacionan con la lectura crítica cognitiva y, en específico, predominan las de “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido. Además, hallamos que seguidamente predominan las de nivel crítico vinculadas con la lectura crítica social, las que se rigen por un enfoque sociocultural. Consideramos a estas últimas como ideales porque ampliarían las formas de comprender una lectura, ya que al haber muchas culturas, también habrá muchas maneras de comprender un texto, y todas igualmente válidas. En otras palabras, se estaría colaborando para que los alumnos empiecen a entrenarse en operaciones formales, tal como plantea Piaget, citado en Papalia et al. (2001), es decir en prepararse en la producción de pensamientos abstractos.

- Con respecto a los tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo; tenemos que se plantea mayor cantidad de preguntas compuestas, esto es, las que demandan mayor esfuerzo; y, en menor cantidad, las preguntas simples, es decir, las que implican que el lector haga un menor esfuerzo.

Lo que pasa en Comunicación nos dice que se hacen preguntas de nivel crítico que requieren más esfuerzo del lector para responderlas. Lo que pasa en Personal Social nos indica que hay casi de forma equitativa preguntas cuyo desarrollo es más sencillo y preguntas cuya resolución es más compleja. Lo que ocurre en el IV ciclo de estudios nos indica que en este hay casi la misma cantidad de preguntas de nivel crítico con una estructura simple y de preguntas de nivel crítico con una estructura más compleja. Lo que pasa en el V ciclo de estudios nos señala que en este hay poca diferencia en la cantidad de preguntas de nivel crítico con una estructura simple y de preguntas de nivel crítico con una estructura más compleja, siendo este último tipo de preguntas el que tiene mayor presencia. Estos resultados nos permiten señalar que se ve un esfuerzo por plantear preguntas que permitan el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (2017), del Ministerio de Educación de nuestro país.

- Considerando las categorías llamadas “categorías según lo que se le solicita al estudiante” y al comparar las áreas curriculares de Personal Social y de Comunicación, obtenemos que se dan énfasis a las preguntas correspondientes a la lectura crítica cognitiva en las que se realizan procesos mentales complejos; lo cual creemos que es beneficioso para los estudiantes porque así desarrollarán su pensamiento crítico. Y, especialmente, las preguntas de la categoría “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”, lo cual nos resulta alentador para el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes.

Al comparar los ciclos de estudio, tenemos que tanto en IV y en V ciclo predominan las preguntas de “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”, lo cual nos da luces sobre el nivel de desarrollo cognitivo que están alcanzando los alumnos: lo cual estaría bien encaminado si consideramos lo afirmado por Piaget, citado en Papalia et al. (2001), el que un niño de 9 años (IV ciclo) todavía estaría en la etapa de las operaciones concretas, es decir que estaría preparado para reflexionar sobre problemas concretos o reales; mientras que un niño de 11 años (V ciclo) estaría comenzando la etapa de las operaciones formales, esto es, estaría capacitado para lograr un desarrollo cognitivo de más alta demanda, caracterizado por la resolución de problemas a través de pensamientos abstractos.

- Considerando la categoría de nuestro estudio “tipos de preguntas según foco y presuposición”, y al comparar las áreas curriculares, de Comunicación y Personal Social, tenemos que hay mayor cantidad de preguntas compuestas que de preguntas simples. Pensamos que el acostumbrarse a responder formas complejas hará crecer a los estudiantes no solo en la comprensión de textos, sino también en el entendimiento de diversos sucesos que tengan que afrontar en su vida.

Asimismo, tenemos que, tanto en IV como en V ciclo, predominan las preguntas compuestas (aunque en varios casos la diferencia es mínima): ello nos parece adecuado y nos hace pensar que los estudiantes de IV y V ciclo están cada vez mejor preparados para responder exitosamente preguntas complejas: lo cual es óptimo para cuando lleguen a la edad de 13 años, en la que, según Vigotsky, citado en Blunden (2011), el chico empieza a construir su yo independiente, como sujeto, para lo cual tiene que desarrollar, entre otros, su capacidad crítica.

## CONCLUSIONES

1. Tomando en cuenta la categoría “categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante”, obtuvimos que las preguntas que predominan son las relacionadas con la lectura crítica cognitiva, las del “caso en que se solicita opinar acerca del contenido”. Luego, predominan las preguntas relacionadas con la lectura crítica social y luego las relacionadas con la lectura crítica tradicional. Esto nos advierte que a los estudiantes se les exige que realicen procesos mentales complejos; además, apreciamos que hay un buen avance para lograr el perfil de estudiantes con adecuado pensamiento crítico y desarrollo mental o cognitivo. Aunque también da luces de que se concibe que los alumnos tendrían que hacer la misma interpretación después de leer un texto, interpretación que se consideraría como la “correcta”; por lo que no se concebiría lo que plantea la lectura crítica social, que es el reconocer que puede haber distintas interpretaciones de una lectura (pues habría diferentes ideologías), y todas ellas serían igual de correctas.

Considerando la categoría “tipos de preguntas según foco y presuposición”, tenemos que se plantean más preguntas compuestas, esto es, las que demandan mayor esfuerzo; y, en menor cantidad, las preguntas simples, es decir, las que implican que el lector haga un menor esfuerzo. Esto indicaría que los estudiantes están convenientemente entrenados para ser capaces de incluir requerimientos cognitivos muy complejos, y, por lo tanto, pensamos que podrían comprender textos complejos y entender hechos en su vida diaria también complejos, lo que pensamos que ayudará, además, a desarrollar su pensamiento crítico. Decimos esto porque al haber más preguntas compuestas, los estudiantes están más expuestos a preguntas con más de un foco (incluso, pueden estar combinadas con otras preguntas e imperativos) en relación con lo que sucedería si tuvieran más preguntas simples, en las que solamente se les exigiría comprender un foco.

2. Considerando las categorías llamadas “categorías según lo que se le solicita al estudiante” y al comparar las áreas curriculares de Personal Social y de Comunicación, obtenemos que se dan énfasis a las preguntas correspondientes a la lectura crítica cognitiva en las que se realizan procesos mentales complejos; lo

cual creemos que es beneficioso para los estudiantes porque así desarrollarán su pensamiento crítico. Y, especialmente, las preguntas de la categoría “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”. Al comparar los ciclos de estudio, tenemos que tanto en IV y en V ciclo predominan las preguntas de “el caso en que se solicita opinar acerca del contenido”, lo cual nos indica que está bien encaminado el nivel de desarrollo cognitivo que están alcanzando los alumnos.

Considerando la categoría de nuestro estudio “tipos de preguntas según foco y presuposición”, y al comparar las áreas curriculares, de Comunicación y Personal Social, tenemos que hay mayor cantidad de preguntas compuestas que de preguntas simples. Creemos que el acostumbrarse a responder formas complejas hará crecer a los estudiantes no solo en la comprensión de textos, sino también en el entendimiento de diversos sucesos que tengan que afrontar en su vida. Asimismo, al comparar el IV y el V ciclo, tenemos que predominan las preguntas compuestas (aunque en varios casos la diferencia es mínima): ello nos parece adecuado y nos hace pensar en que los estudiantes de IV y V ciclo están cada vez mejor preparados para responder exitosamente preguntas complejas.

## RECOMENDACIONES

Recomendamos proponer mayor cantidad de preguntas de nivel crítico de las “categorías según lo que se le solicita al estudiante” relacionadas con la lectura crítica social; para que sean estas las que predominen, en comparación con las preguntas vinculadas a la lectura crítica cognitiva y con las vinculadas a la lectura crítica tradicional.

También sugerimos llevar a cabo estudios semejantes al nuestro, pero en el nivel de Secundaria. Es decir, motivamos a que se realicen más investigaciones en las que se compare lo que sucede con las preguntas de nivel crítico en varias áreas curriculares y ciclos de estudios, para establecer la predominancia de dichas preguntas.

Asimismo, recomendamos colocar, en las matrices de recojo de información y en las matrices de análisis, una columna en vez de dos, en los casos en que se distinguen las preguntas y sus frecuencias de los textos escolares y de los libros de actividades. Ya que no es relevante la distinción entre lo que ocurre en los textos escolares y los libros de actividades; por eso sugerimos unirlos, en próximos estudios, en una sola columna.

Finalmente, sugerimos que el análisis de los datos siempre incluya tanto el texto escolar como el libro de actividades, porque estos se complementan; pues consideramos que si solo se analiza uno de ellos se estaría teniendo una visión sesgada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abang, D. (2014). Evaluation of Malaysian Primary English Language Textbooks. [Evaluación de los libros de texto de la lengua materna primaria de Malasia] *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5). Recuperado de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/480/406>
- Baylon, Ch. y Fabre, P. (1994). *La semántica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Blunden, A. (February, 2011). Vygotsky 's Theory of Child Development [Teoría del desarrollo infantil de Vygotsky]. Speech in University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Becerra, O. (mayo, 2012). Elaboración de instrumentos de investigación. Trabajo presentado en el Curso-Taller del Departamento de Investigación del CUAM, Caracas. Recuperado de <https://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>
- Cassany, D. (setiembre, 2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Lectura crítica, qué, cómo, dónde y por qué. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Coffman, S. (julio, 2010). How to get your students to read what 's assigned [Cómo hacer que tus estudiantes lean lo que se les asignó]. En M. Weimer (Ed.), *11 Strategies for Getting Students to Read What 's Assigned*. Madison: Magna Publications, Inc.
- Coello, Y. P. y Bayas, N. A. (2011). *Las técnicas de comprensión lectora y su incidencia en el aprendizaje significativo* (Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Milagro). Recuperada de <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/433/3/Las%20t%C3%A9cnicas%20de%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20su%20incidencia%20en%20el%20aprendizaje%20significativo..pdf>
- Creswell (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos] [versión DX Reader]. Recuperado de [file:///C:/Users/CASA/Downloads/Creswell-ResearchDesign%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CASA/Downloads/Creswell-ResearchDesign%20(1).pdf)
- Díaz-Bazo, C. (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. *Atas-Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 792-801.

- Duque, L. y Alzate, M. (diciembre, 2014). La enseñanza de la lengua castellana en los libros escolares de las ediciones Bruño. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2). Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.2.2014.03>.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (marzo, abril, 2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso: *ACIMED*, 12(2), párr. 3.
- Escandell-Vidal, M. V. (1988). *La interrogación en español: semántica y pragmática*. Madrid, España: Editorial de la Universidad Complutense.
- Escandell-Vidal, M. V. (2010). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Editorial Planeta, S. A.
- Fernández y Caballero (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/229641>
- Ferreri, E. (2015). Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica. Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona, España: EUB Ediciones Universitarias de Barcelona, S. L.
- García, M., Mendieta, G y Cuevas, J. M. (2018). Bioeditorial. Bioética e integridad científica. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/1270/127054340001/html/index.html>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Gómez, L. (julio-diciembre, 2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), 53-75.
- Humos, O. A. (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions' Level of Difficulty. [Un análisis evaluativo del nivel de dificultad de las preguntas de comprensión]. *An-Najah University Journal for Research-Humanities*, 26(3), 667-688.
- Jiménez, J. (octubre, 2017). La comprensión lectora en los libros de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. *Publicaciones Didácticas*, (87), 406-411.
- Kurland, D. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona, España: Editorial Teide, S. A.

- Maciá, J. (setiembre, 2002). Presuposición y significado expresivo. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 17 (3), 499-513.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación Unesco (2017). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular. Una caja de recursos*. Ginebra, Suiza.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: McGRAW-HILL INTERAMERICANA, S. A.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares*. Barcelona, España: Editorial Gráo.
- Pedrosa-de-Jesús, H, Moreira, A., Lopes, B. & Watts, M. (abril, 2014). So much more than just a list: exploring the nature of critical questioning in undergraduate sciences. [Mucho más que solo una lista: explorando la naturaleza del cuestionamiento crítico en las ciencias de pregrado]. *Research in Science & Technological Education*, 32(2). Recuperado de <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/full/10.1080/02635143.2014.902811>
- Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: Centro de Formación de Profesores.
- Protect Education in Insecurity and Conflict Programme, UNESCO's International Institute for Educational Planning, and UNESCO's International Bureau of Education. (2015). *Textbooks and Other Education Materials* [Libros de texto y otros materiales educativos], 6. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234817e.pdf>
- Ray, J. A. (abril-junio, 2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2.º, 3.º y 4.º grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 415-440.
- Rodríguez, J. & Montero, M. (junio, 2012). The opinion of primary-school teachers regarding textbooks and printed curricular materials developed to support their teaching activities. [La opinión de los profesores de primaria sobre los libros de texto y los materiales curriculares impresos desarrollados para apoyar sus actividades docentes]. *Educational Media International*, 49(2). Recuperado de <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/full/10.1080/09523987.2012.683962>
- Simpson, A. (octubre, 1996). Critical questions: Whose questions? [Preguntas críticas: ¿De quién son las preguntas?]. *The Reading Teacher*, 50(2). Recuperado de <https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Simpson.pdf>

- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Tabash, N. (mayo, 2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (12), 211-239.
- Trejo, A. y Alarcón, L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia*, (6), 30-38.
- UMC Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2017). *Resultados de la ECE 2016*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid, España: Ediciones Cátedra, S. A.
- Vargas, A. (abril, 2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Folios, Segunda época*, (42), 139-160.
- Veiga, J. et al. (marzo, 2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño, *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0465-546X2008000100011](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100011)
- Von Stechow, A. (1981). Topic, Focus and Local Relevance [Tema, foco y relevancia local]. In Klein, W. & Levelt, W. (Eds.), *Crossing the Boundaries in Linguistics: Studies Presented to Manfred Bierwisch*. Dordrecht, Boston & London: Reidel.
- Zárate, A. (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria (Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 299, 16(49), 415-440.

## ANEXO 1

Tabla 7. Matriz MR2: Resultados globales de recojo de información de categorías de preguntas según lo que se le solicita al estudiante

Categorías según lo que se le solicita al estudiante	Frecuencia								Subtotales	Porcentaje
	TE COM 4	LA COM 4	TE COM 6	LA COM 6	TE PS 4	LA PS 4	TE PS 6	LA PS 6		
1.El caso en que se solicita una opinión o una creencia de índole personal	1	9	1	15	21	8	14	7	76	16.67%
2.El caso en que se solicita una opinión acerca del lenguaje o la estructura del texto	0	4	0	10	0	0	0	0	14	3.07%
3.El caso en que se solicita opinar acerca del contenido	8	14	2	27	5	23	25	19	123	26.97%
4.El caso en que se solicita información acerca del autor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
5.El caso en que se solicita formular una respuesta alternativa	0	10	0	2	3	2	14	10	41	8.99%
6.El caso en que se solicita contraste con la vida o la realidad actual	12	4	3	8	31	19	24	15	116	25.44%
7.El caso en que se solicita asumir una postura	2	2	0	8	0	0	1	0	13	2.85%
8.El caso en que se solicita reconocer el propósito del autor o el fin comunicativo	5	5	3	11	0	0	0	0	24	5.26%
9.El caso en que se solicitan explicaciones causa-efecto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
10.El caso en que se solicita reflexionar acerca de la comprensión (metacognición)	6	22	1	10	0	0	0	0	39	8.55%
11.El caso en que se solicita identificar ideologías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
12. El caso en que se solicita opinión sobre la postura del autor	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0.66%
13. El caso en que se solicita mencionar lo que produce el texto	0	1	1	3	0	0	0	0	5	1.10%
14. El caso en que se solicita comparar o discriminar	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0.22%
15. El caso en que se solicita opinar sobre la claridad en la exposición del autor	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0.22%
<b>Subtotales</b>	<b>34</b>	<b>71</b>	<b>11</b>	<b>98</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>52</b>	<b>456</b>	
<b>Porcentaje</b>	<b>7.46%</b>	<b>15.57%</b>	<b>2.41%</b>	<b>21.49%</b>	<b>13.16%</b>	<b>11.40%</b>	<b>17.11%</b>	<b>11.40%</b>		

Elaboración propia

## ANEXO 2

Tabla 10. Matriz MR4: Resultados globales de recojo de información de tipos de preguntas según foco y presuposición

Tipos según foco y presuposición	Frecuencia								Subtotales	Porcentaje
	TE COM 4	LA COM 4	TE COM 6	LA COM 6	TE PS 4	LA PS 4	TE PS 6	LA PS 6		
	Preguntas simples	20	34	5	39	20	30	41	25	214
Preguntas compuestas	14	37	6	59	40	22	37	27	242	53.07%
Subtotales	34	71	11	98	60	52	78	52	456	
Porcentaje	7.46%	15.57%	2.41%	21.49%	13.16%	11.40%	17.11%	11.40%		
Total										

Elaboración propia