

Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria

Critical reading skills in high school textbooks

Adolfo Zárate Pérez

UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA
PERÚ

adolfozarateperez@gmail.com

Recibido: 15-IX-2016 / **Aceptado:** 05-I-2018

DOI: 10.4067/S0718-09342019000100181

Resumen

El presente artículo analiza las preguntas de comprensión crítica en un grupo de libros de texto de educación secundaria en el Perú. El análisis permite establecer una taxonomía de habilidades específicas a partir de la descripción, agrupamiento y categorización de los procesos cognitivos y sociales implicados en las preguntas críticas. La investigación muestra que la mayor parte de las preguntas evalúan habilidades críticas que se sustentan en el enfoque cognitivo; es decir, se asume que la criticidad reside en la mente del lector. Sin embargo, a pesar de la cantidad y diversidad de preguntas de este tipo, estas no cubren una amplia gama de habilidades críticas cognitivas establecidas en la revisión teórica; por el contrario, se identificaron nuevas habilidades específicas a partir de la revisión empírica. Por otra parte, se muestra que cerca del 5% de las preguntas demandan habilidades de literacidad crítica. Estas habilidades, a diferencia de las críticas cognitivas, exploran con mayor profundidad la reflexión crítica y son tareas más desafiantes. Por último, no hubo grandes diferencias entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de los editores privados.

Palabras Clave: Preguntas críticas, habilidades, libros de texto y literacidad crítica.

Abstract

This article analyzes critical comprehension questions in a group of secondary education textbooks in Peru. The analysis allows establishing a taxonomy of subskills based on the description, grouping and categorization of the cognitive and social processes involved in critical questions. The research shows that most of the questions assess critical skills based on the cognitive approach; that is, it is assumed that criticality resides in the mind of the reader. However, despite the number and variety of this type of questions, they don't cover a wide range of critical cognitive skills set out in the theoretical review; on the contrary, new subskills were identified from the empirical review. On the other hand, it's shown that about 5% of the questions demand critical literacy skills. These subskills, unlike cognitive criticism, explore deeper critical reflection and are more challenging tasks. Finally, no noticeable differences were observed between textbooks from the Ministry of Education and private publishers.

Key Words: Critical questions, subskills, textbooks, critical literacy.

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica es una capacidad fundamental no solo en la competencia lectora, sino en todo proceso educativo. La lectura no se reduce a desarrollar habilidades de localización, de inferencia o interpretación de la información. Esta implica evaluar las fuentes de información, identificar los puntos de vista, el contexto, la identidad de los sujetos, la posición que ocupan en la sociedad y el poder que ejercen las ideologías en una diversidad de textos que circulan en la vida cotidiana. En este sentido, la lectura crítica va más allá de la comprensión cognitiva del texto, es una práctica social (Bautier & Bucheton, 1997; Bahloul, 2002; Cassany, 2006; Barton, 2009) que se construye en las interrelaciones sociales.

Ello es concordante con los planteamientos del enfoque sociocultural de la lectura y de la literacidad crítica que constituyen la base teórica del presente trabajo. Estas perspectivas buscan una reflexión y un análisis más profundo del texto y parte del principio de que ningún texto es neutro.

En este marco, el objetivo del presente estudio es analizar qué tipo de habilidades específicas se evalúan en las preguntas de comprensión crítica en un grupo de libros de texto de educación secundaria en Perú, tanto de carácter público como privado. El análisis, además, permitirá dilucidar la concepción de lectura crítica subyacente en las preguntas formuladas. Ello implica revisar qué procesos cognitivos y sociales están implicados en las preguntas y cómo contribuyen estos en el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante.

1. Breve estado de la cuestión: La lectura crítica en los libros de texto

Existen muy pocas investigaciones referidas a las habilidades de comprensión crítica en los libros de texto. En Irán, Zabihi y Pordel (2011) comprobaron que las preguntas estaban relacionadas con el pensamiento crítico, pero la mayoría de estas no eran desafiantes ni despertaban la conciencia crítica. Sin embargo, Talebinezhad y Matou (2012) verificaron que había atención al pensamiento crítico en los libros de texto, ya que el número de preguntas de razonamiento extendido era alto en contraste con otros tipos de preguntas.

Por su parte, Humos (2012), en Palestina, demostró que más de la mitad de las preguntas eran literales; en cambio, las de comprensión crítica fueron menores (evaluación 13,6% y apreciación 2,7%). De forma similar, Al Salkhi (2012), en Jordania, verificó que la mayoría de preguntas evaluaba los niveles más bajos de cognición (94,3%). Las preguntas de análisis y evaluación apenas sumaban un 5,7%. Asimismo, Zárate (2010), en Perú, encontró que solo el 19% de las preguntas evaluaba la comprensión crítica. Años más tarde, verificó que si bien habían aumentado el número de preguntas críticas, una parte de estas podían responderse sin leer el texto (Zárate, 2015).

Desde la mirada de la literacidad crítica, Aliagas, Martí y López (2008) comprobaron que la lectura crítica en la Comunidad Autónoma de Cataluña seguía siendo un objetivo pedagógico poco articulado y, en los manuales de primero de secundaria, el planteamiento de la lectura crítica era casi inexistente.

2. Concepciones sobre la lectura crítica

No existe una única manera de concebir la lectura ni una única manera de leer. Las prácticas de lectura han ido cambiando en el tiempo. Ya Shuy (1977) distinguía tres enfoques de lectura: lingüística, psicológica y sociológica. De modo similar, Gray (1960, citado en Alderson, 2000) distinguía tres formas de lectura: leer las líneas, leer entre líneas y leer más allá de las líneas. Las miradas de Shuy (1977) y Gray (1960) más tarde fueron confirmadas por Cassany (2006). La perspectiva lingüística enfatiza el texto, es decir, leer las líneas; en cambio, la perspectiva psicológica pone énfasis en las inferencias o leer entre líneas; y desde una mirada sociológica, la lectura es contextualizada y crítica, concuerda con leer más allá de las líneas.

De modo similar, no hay una única concepción de la lectura crítica. Sobre la base de la clasificación de la OSDE (2006), adaptado de Cervetti, Damico y Pardales (2001), distinguimos tres visiones de lectura crítica. Cada una de ellas se caracteriza a partir de un conjunto de habilidades específicas¹ o subhabilidades (*subskills*).

En el presente artículo, las habilidades de lectura se entienden como un conjunto de acciones que realiza el estudiante al leer un texto, en el que moviliza sus conocimientos y procesos cognitivos de acuerdo con sus propósitos de lectura. En este sentido, las habilidades no son enteramente cognitivas o técnicas, pues son prácticas y están socialmente determinadas.

2.1. Lectura crítica tradicional

Ella se basa en la concepción lingüística de la lectura en la que leer es un proceso individual (Shuy, 1977; Cassany, 2006). Desde esta perspectiva, el lenguaje es fijo y transparente que nos da acceso a la realidad y su objetivo es desarrollar la comprensión del contenido para establecer el valor de verdad del texto (OSDE, 2006). En esta concepción se asigna poca importancia a la lectura crítica, ya que no es su foco de interés y, a veces, se confunde con las inferencias; además, se piensa que solo los eruditos pueden evaluar los textos. La criticidad se focaliza en juzgar o identificar el bien o el mal que se funda en los valores de una cultura ‘oficial’ y moral desde los cuales se juzgan actitudes, virtudes o defectos.

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

2.2. Lectura crítica cognitiva

Esta perspectiva, de base psicolingüística, considera la lectura crítica como una reflexión cognitiva que ocurre en la mente del lector. Generalmente, está vinculada con el pensamiento crítico. Se concibe como un conjunto de procesos mentales complejos tales como evaluar o emitir un juicio valorativo (Barret, 1972; Alliende & Condemarín, 1986; Moreno, 2011) y exige que los lectores construyan interpretaciones únicas, las que se consideran como ‘correctas’. Desde esta visión, el lenguaje es fijo y traduce la realidad (OSDE, 2006), y su objetivo es desarrollar la reflexión crítica (capacidad de percibir los propósitos y razones). La lectura crítica con énfasis cognitivo se interesa en evaluar el contenido, emitir juicios críticos sobre el lenguaje u otros aspectos de la forma.

A partir de 1970 los estudios sobre la lectura se han incrementado considerablemente. En este contexto, algunos autores han propuesto, inspirados en los aportes de Benjamín Bloom, una jerarquía de habilidades lectoras (niveles). Una de las propuestas con mayor influencia fue la de Barret (1972). En su taxonomía considera cinco niveles, dos de los cuales se refieren a la comprensión crítica. Una de

las habilidades superiores, para el autor, es la evaluación que consiste en hacer juicios sobre el contenido del texto a partir de fuentes escritas, experiencias, conocimientos o valores relacionados con el lector. Ello se demuestra al determinar si lo leído es realidad o fantasía, o al emitir juicios de hecho o de opinión, de validez, de idoneidad, de valor, de conveniencia o aceptabilidad. Otra habilidad considerada por el autor es la apreciación que involucra todos los efectos psicológicos y estéticos en el lector. Ello se demostraría al dar respuesta emocional a los contenidos, al identificarse con personajes y sucesos o al mostrar reacciones frente al uso de la lengua.

De manera similar, Alliende y Condemarín (1986), sobre la base de la propuesta de Barret (1972), identifican dos niveles relacionados con la lectura crítica. Por un lado, el juicio valorativo en el que el lector debe desarrollar el juicio sobre la realidad, la fantasía y los valores y, por otro, el nivel de apreciación que implica identificar el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Por su parte, Moreno (2011) identifica el nivel de comprensión valorativo. Ello se demuestra al hacer ejercicios de contraste con el propio conocimiento del mundo o con las ideas explicadas en la pregunta, al valorar los hechos, la postura del autor sobre el tema o las pruebas aportadas por el autor. Asimismo, al distinguir entre los hechos reales y fantásticos o al emitir juicio sobre si la información del texto está completa y clara.

A diferencia de autores anteriores, Day y Park (2005) no tipifican como ‘niveles’ de comprensión (Barret, 1972; Alliende & Condemarín, 1986; Moreno, 2011), sino como ‘tipos’ de comprensión. Ellos han encontrado seis tipos de comprensión y dos de ellos se refieren a la comprensión crítica: Evaluación y Respuesta personal. El primero, cuando el estudiante da un juicio global sobre algún aspecto del texto y, el segundo, cuando requiere que los lectores respondan sus apreciaciones personales del texto o tema.

Si bien algunas de las habilidades nombradas arriba no corresponden a la categoría crítica, ha significado un avance en el detalle de las habilidades específicas. Sin embargo, al categorizar en ‘niveles’ se establece una jerarquización discutible, pues leer no es un acto sumativo de habilidades ni avanza de nivel a nivel de modo ordenado y jerárquico; por el contrario, se produce de forma recursiva y no lineal. Además, no hay un límite claro entre un ‘nivel’ y otro, tampoco es necesario transitar de un ‘nivel’ previo al siguiente de forma lineal.

Por su parte, Abdullah (1994), en la misma línea cognitiva, especifica 10 subhabilidades (*subskills*) de lectura crítica, de las cuales cinco reúnen estas condiciones.

- Evaluar generalizaciones o conclusiones. Las generalizaciones deben sustentarse sobre la base del texto, sean estas válidas o no.
- Reconocer suposiciones ocultas. Implica identificar ideas ocultas, suposiciones que se dan por sentado en el texto y emitir un juicio sobre estas.
- Reconocer sesgos (*Bias*). Implica detectar sesgos y evaluar su uso.
- Evaluar los usos y fuentes de información. Implica evaluar la relevancia y fiabilidad de las fuentes de información.
- Evaluar la validez del argumento. Se refiere a la evaluación de la plausibilidad (verdad, falsedad, logicidad, pertinencia) del argumento.

Casi todas estas habilidades están centradas en la reflexión sobre el contenido del texto y las reacciones que genera este en el lector. Sin embargo, cabe advertir que esta lista de habilidades no es definitiva ni concluyente.

En PISA (*Programme for International Student Assessment*), la lectura crítica se divide en dos aspectos: reflexión y valoración del contenido, y reflexión y valoración de la forma. En ambos aspectos el lector debe recurrir, principalmente, a conocimientos externos al texto y relacionarlos con lo que está leyendo (OECD, 2016).

2.3. Literacidad crítica

Se sustenta en el enfoque sociocultural que concibe la lectura como una práctica social, un verbo transitivo (Gee, 2005). Considera a la lectura crítica como una función social. Todos los textos están plenamente involucrados en los valores y las relaciones sociales, no hay lectura neutra, asocial, apolítica (McLaughlin & De Voogd, 2004; Gee, 2005; Bishop, 2014). Su objetivo es desarrollar la reflexividad (capacidad para percibir cómo los supuestos son construidos) para desarrollar la conciencia crítica del lector. Para ello el lector debe enfrentarse al texto y su contexto; a las relaciones sociales y prácticas culturales; al autor, su identidad y su ideología; a los puntos de vista y las concepciones del mundo. El texto es producto de otros textos (intertextualidad), no es un ‘alma individual’. Las preguntas de este tipo se refieren a los problemas sociales, políticos y de poder, así como a las relaciones de dominación y a las ideologías.

Desde esta perspectiva, cualquier texto contiene ideología. Esta se entiende como un sistema de creencias socialmente compartidas (van Dijk, 2003); es decir, no se reduce a la opción política del autor del texto, sino al conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura y que se insertan inevitablemente en cualquier discurso.

Cassany y Castellà (2010) distinguen dos perspectivas dentro de este enfoque: sociocultural y sociopolítica. En la primera, el énfasis se pone en la criticidad para comprender mejor el mundo, su complejidad, su diversidad intrínseca y el juego de intereses que lo conforman, atendiendo con especial cuidado a los discursos públicos que organizan y determinan ideológicamente nuestras sociedades. En la segunda, se

dice que el significado de un texto, así como los individuos que lo elaboran o lo leen, están situados siempre dentro de sistemas sociopolíticos. Cualquier producción discursiva tiene la función de perpetuar el sistema o bien de resistirse a él. Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo.

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

- Situar el discurso en el contexto sociocultural. Se refiere a la habilidad de identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad; reconocer el contenido del texto (y el que se ha evitado); identificar las voces incorporadas (autores, citas, ecos, etc.) y las calladas; detectar posicionamientos ideológicos (sexo, raza, cultura, etc.); caracterizar la voz del autor (idiolecto, registro, uso lingüístico, etc.); identificar los significados particulares que construye el autor.
- Reconocer y participar en la práctica discursiva. Implica interpretar el texto según su género discursivo (columna de opinión, artículo científico, etc.); reconocer las características socioculturales del género (estructura, estilo, etc.) e identificar el uso que hace el autor de la tradición del género.
- Calcular los efectos del discurso. Entre otras cuestiones, requiere tomar conciencia de la propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga; calcular las interpretaciones de los otros e integrar estas interpretaciones en un todo.
- Usar el texto. Añadimos una cuarta que implica decidir qué hacer con el texto (responder, opinar, comentar, etc.), en qué contexto y para qué usarlo.

En esta orientación, diversos autores aportaron desde la literacidad crítica (Luke & Freebody, 1997; Cervetti et al., 2001; McLaughlin & DeVoogd, 2004; Cassany, 2006; Yoon, 2016) a definir habilidades para desarrollar una conciencia crítica:

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

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

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

3. Metodología

La metodología de la presente investigación es descriptiva-hermenéutica, con una aproximación abductiva (Wodak, 2003). Existen dos perspectivas para investigar habilidades de lectura: una es el acercamiento teórico desde la literatura y la otra, la búsqueda empírica. En el presente estudio se combinan ambas. En primer lugar, identificamos las características lingüísticas y pedagógicas del fenómeno: las preguntas de comprensión clasificadas como críticas. Luego, a partir de las categorías encontradas en la teoría, se analizaron las habilidades específicas implicadas en las preguntas críticas. Asimismo, a partir de los datos empíricos no comprendidos en dichas categorías, se estableció un conjunto de habilidades específicas. Todo ello permitió una mejor aproximación a la taxonomía de habilidades críticas. Además, los datos cuantitativos complementan la descripción y permiten explicar la clasificación de las habilidades específicas evaluadas.

Se trabajó con un corpus de 2.297 preguntas críticas que se han seleccionado de 26 libros de texto y 10 cuadernos de trabajo del área curricular de Comunicación (Perú), de primero a quinto grado de educación secundaria. De los cuales, 11 corresponden a textos publicados por el Ministerio de Educación (Mineduc, en adelante), 5 libros de texto de primero a quinto grado y 6 Módulos de Comprensión Lectora (MCL 1, 2, 3, 4, 5, 6). Estos últimos no se corresponden con un grado específico y su uso es flexible. Estos libros de texto se distribuyen de manera gratuita en todos los colegios públicos a nivel nacional. Otros 15 textos corresponden a editoriales privadas con mayor presencia en el mercado: editorial Norma, editorial Bruño y editorial Santillana que son utilizados por los colegios privados. En el caso de las editoriales Norma y Bruño, además, tienen Cuadernos de trabajo en los cinco grados de educación secundaria. En

ellos se plantean las preguntas de los textos de lectura que aparecen en los libros de texto. Todos estos libros de texto y cuadernos de trabajo fueron publicados entre el 2011 y 2013.

Las preguntas de comprensión en los libros de texto se clasifican en literales, inferenciales y críticas. Las últimas constituyen el corpus de estudio, cuya distribución se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Distribución de preguntas críticas en los libros de texto de educación secundaria.

Grados	Estatales		Privados		
	Mineduc	MCL	Santillana	Norma	Bruño
Primero	94	48	102	56	63
Segundo	102	59	124	64	63
Tercero	84	69	101	191	40
Cuarto	84	45	90	206	47
Quinto	84	56	94	233	37
		61			
TOTAL	448	338	511	750	250

El procesamiento de la información se realizó en dos etapas. En la primera, de manera exploratoria, una parte del corpus de estudio (un libro de texto del Mineduc y otro de la editorial Norma) se sometió a un análisis piloto. Este primer análisis previo permitió, por un lado, la depuración de datos; es decir, se excluyeron del corpus aquellas preguntas o actividades que no tenían relación con la comprensión de lectura, por ejemplo, preguntas de análisis metalingüístico o las de producción de textos que incluían los libros de texto en la clasificación de ‘preguntas críticas’. Por otro lado, el análisis piloto permitió validar las categorías. En una primera aproximación, el análisis de las preguntas críticas se realizó a partir de las categorías predefinidas en la teoría. Sin embargo, una gran parte de las preguntas críticas no se correspondían con estas categorías; por ello, se crearon otras a partir del agrupamiento, organización y clasificación manual de los datos en base al análisis pedagógico y la identificación de elementos recurrentes. Esta nueva categorización a partir de datos empíricos, además, se sometió a la validación de un experto. En la segunda etapa, se inició propiamente con la investigación. El procesamiento de datos fue realizado por el investigador sobre la base del análisis piloto, de forma manual. Primero, se organizaron y clasificaron las preguntas según macrocategorías; es decir, a partir de los tres enfoques de lectura crítica. Después, se volvió a clasificar según microcategorías, con el objetivo de establecer una taxonomía de habilidades específicas involucradas en las preguntas críticas. Esta clasificación y descripción se desarrolló a partir del análisis de las características lingüísticas y pedagógicas del fenómeno. De esta forma, la integración de ambas categorías es de tipo teórico-operacional; es decir, la primera surge de la teoría y la segunda del procedimiento seguido para alcanzar los objetivos. Luego, se estableció una síntesis conceptual de categorías según propiedades encontradas.

4. Resultados

4.1. Clasificación de las preguntas críticas en los libros de texto según enfoques

En esta parte, se analiza desde una aproximación cuantitativa la perspectiva de la lectura crítica que predomina en los manuales analizados. Para diferenciar las preguntas de literacidad crítica, se tomó en cuenta que:

- no hay una única interpretación del texto,
- que cualquier interpretación está situada sociohistóricamente y es, por lo tanto, relativa y no neutral.

Tabla 2. Distribución de preguntas críticas en los libros de texto de educación secundaria.

	No críticas		Críticas tradicionales		Críticas cognitivas		Literacidad crítica	
Mineduc	22	5%	44	9,8%	362	80,8%	20	4,5%
MCL	55	16%	20	6%	245	72%	18	5%
Santillana	46	9%	20	3,9%	423	82,8%	22	4,3%
Norma	109	15%	42	5,6%	583	77,7%	16	2,1%
Bruño	37	15%	37	14,8%	168	67,2%	8	3,2%
Total	269	12%	163	7%	1781	78%	84	4%

Del total de preguntas críticas clasificadas en los libros de texto, existe un porcentaje de estas que no corresponde a esta categoría (12%), es decir, no son críticas (ver Tabla 2). En algunos casos son literales y en otros, inferenciales. Sin embargo, algunas preguntas se encuentran en el límite entre lo inferencial y lo crítico; en este caso, se analizó su predominancia. Esto es normal, dado que no hay un límite claro entre una y otra forma de comprensión. El mayor porcentaje de preguntas de este tipo está en el MCL (16%) del Mineduc y en las editoriales Norma (15%) y Bruño (15%).

Además, hay una alta predominancia de las preguntas críticas con énfasis cognitivo. Esto se explicaría porque el enfoque de lectura que predomina en el Perú está construido sobre la base psicolingüística que reconoce a la lectura crítica como un 'nivel' cognitivo más complejo. Los manuales del Mineduc (80,8%) y de Santillana (82,8%) tienen los porcentajes más altos. Los otros manuales, si bien tienen porcentajes un poco menores, superan las dos terceras partes del total de las preguntas.

Por su parte, el porcentaje de preguntas críticas 'tradicionales' es menor. El porcentaje más alto de estas se manifiesta en la editorial Bruño (14,8%). Estas preguntas están referidas principalmente a juzgar la actitud de los personajes en los textos literarios.

Por último, las preguntas de literacidad crítica no superan el 5% en ninguno de los manuales. Las editoriales privadas Bruño (3,2%) y Norma (2,1%) son las que tienen porcentajes menores. Esto podría explicarse porque aún no se ha posicionado este enfoque de lectura crítica en el Perú. Además, los libros de texto generalmente evitan tratar temas políticos o aquellos vinculados con los problemas sociales. En ningún libro de texto se planteó preguntas que desafían la verdad o neutralidad del texto; por el contrario, los textos transcurren con una aparente neutralidad entre sus líneas.

4.2. Habilidades específicas de lectura crítica en los libros de texto

La evaluación de la lectura crítica exige, por un lado, definir los límites operativos y conceptuales y, por otro, identificar cuáles son los componentes o habilidades específicas (subhabilidades) que la sustentan. Para la identificación de estas se procedió, previo análisis, con la organización y categorización de las preguntas. Por supuesto, esta categorización taxonómica no es única ni definitiva.

Por cuestiones de orden, las habilidades específicas involucradas en las preguntas críticas se organizan según los enfoques de lectura crítica (Cervetti et al., 2001; OSDE, 2006). Además, se parte del supuesto de que cada pregunta crítica evalúa una habilidad específica que también debe ser crítica. En las preguntas que demandan más de una habilidad específica, se considera la predominante.

4.2.1. Habilidades específicas en la lectura crítica tradicional

La habilidad que predomina con claridad en los libros de texto es la valoración de una actitud o una acción. En la mayoría de los casos implica una valoración moral.

Generalmente, busca que el lector juzgue a un personaje o persona a partir de su actitud. A través de estos juicios morales se busca que el estudiante construya su comprensión sobre la base de un modelo social dominante o de una cultura dominante.

(1) ¿Qué opinan del comportamiento de la hija mayor? (Mineduc-Santillana, Comunicación 2, 2012: 35).

(2) ¿Qué opinas sobre la actitud del coronel Bruno Paredes? (Bruño, Comunicación 4, 2013: 108).

Las preguntas buscan la apreciación personal del lector mediante verbos como 'piensa', 'opina' y 'parece'. En (1), se pide un juicio de valor sobre uno de los personajes del cuento a partir de lo que dice el texto y sus conocimientos previos. El criterio básico de valoración irá entre lo bueno y lo malo (evaluación moral). De manera similar, en (2) se solicita un juicio de valor sobre la actitud del personaje principal. Para responder, el estudiante debe identificar al personaje, caracterizarlo y

opinar sobre una actitud específica según criterios morales. En ambos casos, la capacidad crítica se reduce a construir un juicio moral sobre la base de un modelo de sociedad que generalmente coincide con el dominante.

4.2.2. Habilidades específicas de lectura crítica cognitiva

Desde esta perspectiva, hay una amplia gama de habilidades críticas que no se cubren en los libros de texto; sin embargo, también hay un conjunto de nuevas habilidades que emergen de las preguntas formuladas en los libros de texto y que no están en la teoría. Por cuestiones de orden, las agruparemos en tres dimensiones: contenido, forma y contexto (OECD, 2016) y dentro de ellas solo incluiremos las más recurrentes por razones de espacio.

En la revisión, se ha identificado un conjunto de preguntas que, si bien son críticas, se pueden responder sin leer el texto; es decir, son extratextuales. Sorprende que, en el MCL editado por el Mineduc, casi la mitad de las preguntas son de este tipo (40,7%). También hay una presencia importante en el resto de los manuales. Por ejemplo, en el del Mineduc, el 16,7% y en Bruño, el 21,1% (ver Tabla 3). Estas preguntas, si bien tienen características de tipo crítico, no logran evaluar la comprensión crítica, pues rebasa lo que dice el texto.

Tabla 3. Preguntas según dimensiones de la lectura crítica cognitiva en los libros de texto.

Libros de texto	Reflexión sobre el contenido		Reflexión sobre la forma		Reflexión sobre el contexto		Extratextuales		Total
	n	%	N	%	n	%	n	%	
Mineduc	219	57,2%	98	25,6%	2	0,5%	64	16,7%	383
MCL	98	49,2%	19	9,5%	1	0,5%	81	40,7%	199
Santillana	263	64,6%	73	17,9%	3	0,7%	68	16,7%	407
Norma	457	76,4%	88	14,7%	3	0,5%	50	8,4%	598
Bruño	150	77,3%	3	1,5%	0	0%	41	21,1%	194
Total	1187	66,6%	281	15,8%	9	0,5%	304	17,1%	1781

La mayor cantidad de preguntas críticas corresponde a la dimensión de reflexión sobre el contenido que en promedio suma el 66,6%. En esta dimensión, los manuales de las editoriales privadas tienen el mayor porcentaje de preguntas (64,6%, 76,4% y 77,3%) que los públicos (57,2% y 49,2%); incluso en los privados, se llega a tener hasta las dos terceras partes del total de preguntas críticas cognitivas.

Las preguntas de reflexión sobre la forma, en global, suman un promedio de 15,8%. Los libros de texto del Mineduc tienen el 25,6%; sin embargo, en los MCL, también publicados por el Mineduc, solo hay un 9,5%. Estas diferencias podrían explicarse porque ambos fueron elaborados por diferentes autores. En tanto, las editoriales privadas Santillana y Norma tienen porcentajes similares, 17,9% y 14,7%, respectivamente. Sin embargo, en la editorial Bruño el porcentaje es bastante menor (1,5%).

La cantidad de preguntas de reflexión sobre el contexto es casi inexistente (ver Tabla 3). Las pocas preguntas que aparecen, al parecer, no han sido incorporadas bajo la premisa de que se está evaluando esta dimensión. Además, resulta difícil elaborar estas preguntas ya que corren el riesgo de desligarse del texto.

4.2.2.1. Habilidades específicas en la dimensión de reflexión sobre el contenido

La habilidad que predomina en las preguntas críticas de esta dimensión es la de evaluación (Barret, 1972; Alliende & Condemarín, 1986; Day & Park, 2005). Estas preguntas, generalmente, demandan valorar o emitir un juicio crítico sobre una parte específica del texto, el tema, mensaje o la idea principal del texto.

(3) ¿Qué opinión te merece el título “El arte del rencor”? (Bruño, Comunicación 3-Cuaderno, 2013: 41)

(4) ¿Qué mensaje transmite cada uno de los textos leídos? ¿Qué opinan sobre estos mensajes? (MCL 1, 2011: 62)

En el ejemplo (3), la pregunta es una evaluación de una parte del texto: el título. El estudiante debe emitir un juicio crítico a partir de la verificación de la correspondencia (coherencia global) entre el título y el contenido. Para ello debe interpretar la formulación retórica del título (conexión entre el significado de ‘arte’ y ‘rencor’) en relación con el propósito y el contenido del texto. En cambio, la pregunta (4) tiene dos operadores interrogativos. El primero es inferencial y demanda deducir el mensaje. El segundo solicita valorar ese mensaje. La tarea es compleja porque 1) primero tiene que inferir el mensaje de los dos textos; luego, 2) establecer la relación entre los mensajes de ambos textos y 3) valorar los mensajes en relación con el propósito del autor.

La apreciación (Barret, 1972; Alliende & Condemarín, 1986) es otra habilidad específica de lectura crítica que aparece en las preguntas de esta dimensión. Estas preguntas demandan una opinión sobre los efectos estéticos o psicológicos del texto.

(5) ¿Qué características del texto les gustó más? ¿Por qué? (Mineduc-Santillana, Comunicación 2, 2012: 87)

En (5) la pregunta demanda la caracterización del texto, a partir de esta se requiere jerarquizar y señalar cuáles de esas características le gustaron al lector y por qué. Esta caracterización puede realizarse en el plano estético, semántico o ficcional. Es una pregunta amplia y compleja porque genera un conjunto de operaciones mentales.

Una habilidad crítica que no está en la teoría, pero que hay un conjunto de preguntas condicionales que la demandan, es la identificación con personajes o ponerse en el lugar de estos. Es una forma de aplicar el texto a una posible situación

del estudiante. Generalmente, se solicita asumir el rol de un personaje. Estas preguntas son productivas, es decir, son frecuentes en los libros de texto.

(6) Si estuvieras en la situación de Rebeca, ¿actuarías igual que ella? ¿Por qué? (Norma, Comunicación 5, 2012: 37)

(7) Si tú fueras encargado de contratar personal, ¿contratarías a Federico Silva para el puesto de supervisor de una empresa agroindustrial? Fundamenta. (Mineduc-Santillana, Comunicación 5, 2012: 171)

En (6) el estudiante debe extrapolar y ponerse en el lugar del personaje central: Rebeca. Luego, debe relacionar la actitud de Rebeca con su actitud. A partir de esa relación, debe responder si actuaría igual o no y justificar al menos con una razón. En (7), se pone en juego la habilidad de aplicar el texto en situaciones concretas. Tiene un matiz real y social. El estudiante asume hipotéticamente un rol jerárquico dentro de una institución y evalúa el *curriculum vitae* de una persona. Luego, debe tomar una decisión y ser capaz de argumentarla.

En suma, a pesar de la cantidad y variedad de preguntas sobre la reflexión del contenido en los libros de texto, no se llega a cubrir la gama de habilidades expuesta en la teoría. Al mismo tiempo, hay habilidades nuevas que se desprenden a partir de las preguntas.

4.2.2.2. Habilidades específicas en la dimensión de reflexión sobre la forma

Pocos autores han identificado habilidades en esta dimensión. Por ejemplo, Barret (1972) refiere a 'Reacciones frente al uso de la lengua' y la incluye dentro de la habilidad de apreciación. Sin embargo, la forma no solo tiene que ver con el uso del lenguaje (figuras retóricas, el orden de las palabras, léxico, atenuadores, modalizadores, etc.), sino también con la estructura del texto y los recursos que se utilizan, como la multimodalidad (el uso de la negrita, la cursiva, la imagen, etc.).

La habilidad de evaluar la forma del texto también es predominante en esta dimensión. Las preguntas, en su mayoría, están orientadas a evaluar la estructura del texto, la imagen y el lenguaje.

(8) Comparen el inicio y final del cuento. ¿Qué opinan sobre la situación que se repite? (Mineduc-Santillana, Comunicación 1, 2012: 15)

(9) ¿Qué opinan de las imágenes de la infografía? ¿Comunican el mensaje con eficacia? ¿Por qué lo creen así? (4,187)

(10) Repara en el poema leído y contesta. ¿Qué opinas del trabajo de adjetivación que presenta el poema? ¿Qué logra con ello Eilson? (Norma, Comunicación 5-Cuaderno, 2012: 78)

En (8) se solicita establecer una relación entre la parte inicial y final del cuento, luego identificar los elementos (espacios, hechos, tiempo, etc.) que se repiten y opinar sobre esta disposición del texto que conducirá a dilucidar alguna técnica narrativa. Implica reflexionar sobre cómo se organiza el discurso y cómo esta organización configura el significado del texto. El ejemplo (9), en conjunto, demanda evaluar la eficacia del mensaje a través de la imagen. Para ello tiene que establecer la relación entre el mensaje, que debe identificarse previamente, y la imagen. Luego, analizar su eficacia comunicativa. Cerca de la mitad de las preguntas críticas de esta dimensión en los libros de texto del Mineduc y de las editoriales privadas se refiere a opinar sobre la imagen y el lenguaje, aunque muchas de ellas se pierden en la trivialidad o generalidad.

La forma cómo se organiza la oración, el uso de la voz pasiva y activa o las palabras que se resaltan dentro del texto no son gratuitas, sino están al servicio de la construcción del significado que el autor quiere transmitir. Por ejemplo, en (10), la pregunta es específica y conduce a valorar el recurso de la ‘adjetivación’. Esta valoración pasa por reconocer cómo contribuye este recurso en la configuración del significado. Además, el segundo operador solicita analizar el efecto de ese recurso en particular en el lector.

Otra habilidad que resalta en esta dimensión es la reflexión sobre el uso de marcas multimodales. Todo texto tiene alguna marca de multimodalidad. Esta ayuda a configurar el significado del texto, por ejemplo, el uso de las mayúsculas, negritas, comillas, etc.

(11) ¿Qué indican las letras mayúsculas? (Norma, Comunicación 2-Cuaderno, 2012: 60).

(12) ¿Para qué se emplean los diferentes tipos y tamaños de letras en el catálogo virtual? (Santillana, Hipervínculos 2: 73).

Si al interior de un texto escrito se coloca una palabra con letras mayúsculas es porque el autor quiere marcar alguna diferencia de significado en relación con otras partes del texto. El lector crítico al percatarse de esta marca, como en (11), reflexiona sobre la intención del autor en el proceso de construcción del significado. De manera similar, el ejemplo (12) demanda reflexionar sobre el tamaño de las letras en un texto discontinuo. Para responder, el estudiante debe diferenciar el tamaño de las letras y la disposición espacial en relación con el significado del texto, a partir de ello inferir con qué propósito se usan diferentes tamaños y tipos de letras.

A pesar de que son frecuentes las marcas multimodales en los textos, hay pocas preguntas en los libros de texto.

4.2.2.3. Habilidades específicas en la dimensión de reflexión sobre el contexto

El lector crítico sabe que el texto que lee es producto de otra persona, que pertenece a una cultura, a una sociedad y tiene objetivos e intereses. Por ello, es necesario identificar al autor y, además, situarlo. Identificar sus roles sociales y el contexto social, político e histórico en el que se desenvuelve. También es importante reconstruir los antecedentes del texto. Preguntas de esta dimensión son las menos frecuentes en los libros de texto (ver Tabla 3).

(13) ¿Les parece que al planificar los anuncios se tuvo en cuenta a los destinatarios? ¿Por qué? (Mineduc, Comunicación 1, 2012: 56)

(14) ¿Te parece que Alonso Cueto, antes de redactar su discurso, analizó las características del auditorio? ¿Por qué? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 109)

En (13) se pide reflexionar sobre un elemento de la situación comunicativa: la adecuación a los destinatarios. Para responder, el estudiante debe comprender la totalidad del texto e inferir una parte del proceso de redacción: la planificación, aunque esto es demasiado forzado porque lector no puede acceder a la planificación. Luego, identificar y caracterizar a los destinatarios. Finalmente, establecer la relación entre texto y destinatario. Así, llegará a justificar esta relación pragmática entre el autor y los lectores. En (14) también se evalúa la adecuación al destinatario. El estudiante debe analizar el lenguaje e identificar el auditorio. La justificación se realizará sobre estas relaciones pragmáticas.

4.2.3. Habilidades específicas de literacidad crítica

A pesar de las limitaciones por la poca cantidad de preguntas de literacidad crítica para organizarlas en habilidades específicas, se logró identificar algunas de estas a partir de los principios expuestos en la teoría. De manera general, estas preguntas presentan dos dificultades. Algunas pueden ser respondidas sin leer el texto y otras no llegan a tocar el núcleo duro de los principios básicos de literacidad crítica.

a) Analizar el efecto del discurso

Esta habilidad se manifiesta en las preguntas que exploran los efectos que generan los diferentes tipos de textos en los lectores (Cassany & Castellà, 2010).

(15) ¿Creen que estos mensajes pueden manipular a las personas? (Mineduc-Santillana, Comunicación 5, 2012: 177)

(16) ¿Con qué propósito crees que el autor no presenta los hechos en orden cronológico? ¿Qué efecto buscará producir en el lector? (Mineduc-Santillana, Comunicación 4, 2012: 161)

En (15) el estudiante debe comprender el sentido de los textos publicitarios mostrados y fijarse en el uso de diversas estrategias discursivas y medios subliminales, tales como la disposición de las palabras, los colores, el contenido y las diferentes formas persuasivas que captan la mente del lector (el subconsciente). Implica, por tanto, una reflexión de cómo la publicidad manipula la mente de los consumidores. En (16) el primer operador interrogativo demanda inferir el propósito de la forma no lineal de un texto narrativo y el segundo, busca explorar el efecto que causa en el lector esta forma de organizar la narración. Esta habilidad crítica implica interpretar el alcance del texto y las posibles consecuencias en los lectores a partir del propósito del autor. Esto supone tener presente las relaciones autor-lector y la situacionalidad del texto (Cassany & Castellà, 2010).

b) Reflexionar sobre los problemas sociales, políticos o económicos

Se refiere a las preguntas que aluden a los problemas sociales como la discriminación social, el racismo o la violencia. Se incluye también el análisis de los problemas económicos y políticos.

(17) Aprecia. ¿Qué situaciones políticas y sociales se denuncian en este pasaje? (Norma, Comunicación 5, 2012: 63)

(18) ¿Qué opinas de las diferencias sociales a partir de Rosa y Victoria en el fragmento leído de la Colmena? (Norma, Comunicación 3, 2012: 138)

La literacidad crítica está comprometida con la justicia social. Por ello, pone en discusión los problemas sociales. Por ejemplo, en (17), se pide identificar los problemas sociales y políticos en el texto. Esto requiere comprender el pasaje, establecer la relación con el contexto sociopolítico y el propósito del autor para identificar, en base a pistas, la denuncia a la que se refiere la pregunta. Por su parte, (18) es una pregunta sobre jerarquías y diferencias sociales a partir de dos personajes en el relato. El análisis permite distinguir las clases sociales y cómo funcionan las relaciones sociales y de poder. El estudiante debe identificar los personajes, caracterizarlos y a partir de ello situarlos en las diferentes clases sociales, según los roles que cumplen.

c) Identificar visiones o concepciones del mundo

El autor, al escribir un texto, deja huellas o marcas en las que se plasman sus creencias, visiones y concepciones del mundo. Esta habilidad es de alta demanda cognitiva porque implica una lectura profunda del texto.

(19) Reúnete con dos compañeros y opinen acerca de la relación que encuentran entre la cosmovisión andina y el relato leído (Mineduc- Santillana, Comunicación 4, 2012: 31)

- (20) Explica con tus propias palabras que visión de la existencia humana quiere transmitir y simbolizar el autor con esta historia fantástica. (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 211)

El ejemplo (19) implica establecer relaciones entre concepciones del mundo. La tarea es compleja porque primero, el estudiante debe comprender el texto e interpretar qué concepción del mundo subyace en el texto; es decir, cómo se explica el mundo a través del relato (mito). Luego, debe caracterizar la cosmovisión andina a partir de sus conocimientos previos. Finalmente, comparar ambas concepciones del mundo y en base a ello opinar de forma crítica y reflexiva. En (20), se pide reflexionar sobre la visión de la existencia humana a partir de un texto literario (Metamorfosis de Kafka). El estudiante debe comprender el hilo central del relato de la transformación del hombre en insecto y las circunstancias que lo conllevan a ello. A partir de esto, debe reflexionar sobre el ser y la existencia humana, sus implicancias, cambios y visiones, y explicar qué representa o simboliza esa transformación.

Identificar las concepciones del mundo forma parte de los principios de literacidad crítica. Induce al lector ir más allá de la aceptación pasiva de lo que dice el texto. Implica leer detrás de las líneas (Cassany, 2006).

d) Identificar los roles sociales

Uno de los aspectos principales de la literacidad crítica es que los sujetos sociales cumplen ciertos roles que en parte contribuyen a construir sus identidades.

- (21) ¿Cuál es el rol de los ancianos en la cultura Uitoto? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 13).

- (22) ¿Cuál es la función del hombre de blanco? ¿Creen que su presencia es importante? Den sus razones. (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 115).

En (21) el estudiante debe identificar al sujeto colectivo ‘ancianos’ y caracterizarlo. Luego, establecer la relación con el contenido global del texto para identificar el papel que cumplen los ancianos en la cultura Uitoto a partir de hechos o acciones que realizan. En (22) se pregunta sobre la función del protagonista (‘hombre blanco’) en un fragmento de la obra ‘El castillo de lo inconsciente’ (Amado Nervo). La obra puede interpretarse en diferentes sentidos; sin embargo, la pregunta solicita la función o el rol del personaje que debiera entenderse como una función social o cultural (aventurero que irrumpe en el castillo). Luego, se pregunta por la importancia de su presencia, que implicaría analizar su protagonismo desde una perspectiva literaria y cultural. Esta habilidad permite reflexionar al lector no solo sobre el papel de los sujetos y su posicionamiento en las relaciones sociales, sino también sobre la construcción de sus identidades (Barton, 2009).

f) Discriminar la intención del autor

Generalmente, se confunde la intención con el propósito. Si bien pueden considerarse sinónimos, también hay aspectos que los diferencian. El primero es interno y el segundo, externo. No hay acuerdo sobre la accesibilidad a la intención mediante el discurso. Para algunos autores (Duranti, 2006) es difícil de acceder; en cambio, para otros sí es posible (Van Dijk, 2003) a partir de ciertas marcas, huellas o rasgos que deja el autor en el texto.

(23) ¿Cuál es la intención del autor al contar la historia del pastor y la hija del sol? (MCL 2, 2011: 112)

(24) ¿Cuál crees que es la intención del autor al incluir en su relato el diálogo entre el dueño de la carpintería y el alcalde? (MCL 3, 2011: 70)

El ejemplo (23) implica, primero, entender la historia y buscar pistas gramaticales en el texto referidas a la posición del autor; por ejemplo, los modalizadores. Luego, establecer relaciones de significado de estas pistas con el sentido global del texto. A partir de estas relaciones inferir cuál sería la posible intención del autor. En (24), se pide explicar la intención del autor por incluir un segmento de diálogo entre dos personajes. El estudiante debe localizar y comprender el segmento; luego, establecer la relación con el contenido global. Implica reflexionar por qué el autor incluyó ese segmento, qué pasaría si se retirara y qué marcas del autor aparecen en el contexto del segmento o dentro de él. A partir de este análisis, puede inferir la intención del autor que, además, implica pasar por la identificación del propósito. El lector crítico descubre intenciones del autor que, a menudo, están ocultas o propuestas de manera subliminal. Además, le permitirá confirmar que ningún texto es neutro.

g) Situar e interpretar las prácticas discursivas

Cassany y Castellà (2010) consideran importante situar el discurso. Esta habilidad supone identificar el género discursivo y cómo circula este en la sociedad.

(25) ¿Recuerdan otras primeras planas de los mismos diarios? ¿Cómo son? ¿En qué se diferencian de las presentadas? ¿Por qué? ¿Y con respecto a otros diarios? (Santillana, Hipervínculos 3, 2012: 173)

(26) ¿En qué espacios públicos encontramos los afiches? ¿Qué efecto tienen los afiches en nuestra sociedad? ¿Con qué finalidad se utilizan más? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 253)

El ejemplo (25) si bien no es recomendable desde la pedagogía de la lectura por la cantidad de operadores interrogativos que contiene, implica realizar varias operaciones vinculadas con la literacidad crítica. Para responder, el estudiante recurre a su experiencia de leer periódicos y reconocer el género discursivo. Luego, requiere

comprender el texto (primera plana de un diario) y, finalmente, establecer diferencias con textos similares. Este proceso pasa por analizar el contenido, la forma y la circulación social de los diarios (situacionalidad). De manera similar, el ejemplo (26) incluye tres operadores interrogativos, cada uno evalúa una habilidad distinta. El primero implica reconocer los espacios sociales donde circula este tipo de texto (situacionalidad). El segundo exige identificar los efectos de este género discursivo en la sociedad (Cassany & Castellá, 2010), y el tercero demanda identificar el propósito de uso.

h) Identificar ideologías

Es una habilidad básica dentro de la literacidad crítica (Cervetti et al, 2001; McLaughlin & DeVoogd, 2004; Cassany, 2006; Van Dijk, 2003).

(27) ¿Piensas que dichas visiones de la masculinidad y feminidad están vigentes en la actualidad? (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 305)

(28) ¿Crees que el habla de Lima es superior al habla de provincias? ¿Por qué? (MCL 6, 2011: 125)

El ejemplo (27) tiene que ver con ideología de género. El estudiante debe buscar pistas para identificar las visiones de masculinidad y feminidad presentes en el texto; luego, caracterizar las complejas configuraciones de masculinidad y feminidad (ideologías) en el mundo actual en base a sus conocimientos del mundo. Finalmente, comparar, buscar diferencias y semejanzas, cambios y complejidades de un tema discutible que, además, tiene que ver con la construcción de identidades. El ejemplo (28) está relacionado con la construcción de ideologías lingüísticas. La pregunta demanda una apreciación sobre prejuicios lingüísticos. El estudiante, en base a sus conocimientos del mundo, debe diferenciar entre el habla de Lima y el de provincias, luego establecer la relación con el texto leído sobre 'lenguaje correcto y lenguaje incorrecto'. En base a ello debe afirmar o negar y justificar su respuesta. En ambos ejemplos, el análisis se desarrolla a partir de las relaciones sociales.

i) Reflexionar sobre la representación de actores sociales

Para la literacidad crítica el desarrollo de la conciencia crítica es fundamental. Las representaciones sociales son construcciones que se configuran en el texto. Estas construcciones están basadas, generalmente, en las percepciones y creencias que tiene el autor sobre alguien o algo.

(29) Yawar Fiesta fue publicada en 1941, por tanto, los hechos narrados corresponden a la primera mitad del siglo XX. Después de tantos años, ¿crees que las condiciones de vida del hombre andino han cambiado? Justifica tu respuesta. (Mineduc-Santillana, Comunicación 4, 2012: 159)

El ejemplo (29) es una extrapolación. Es una comparación entre lo narrado por Arguedas en aquella época y la situación actual para caracterizar al hombre andino. El estudiante, para responder, debe identificar e integrar información sobre las costumbres y condiciones del hombre andino narradas por Arguedas en *Yawar Fiesta*. Luego, caracterizar la situación actual del hombre andino (conocimiento previo). Finalmente, establecer la comparación para ver las diferencias. La pregunta pone en juego cómo se representa al hombre andino en dos épocas distintas.

Del conjunto de habilidades críticas identificadas en la literacidad crítica (Cervetti et al., 2001; McLaughlin & DeVogd, 2004; Cassany, 2006; Yoon, 2016), una parte de estas fueron cubiertas en los libros de texto. Por lo visto hasta ahora, estas preguntas tienen un componente social y cultural de reflexión. Son más retadoras que las preguntas críticas cognitivas porque implica leer detrás de las líneas (Cassany, 2006) en función del contexto. Estas habilidades implican operar con el lenguaje, interpretar el texto a partir de las relaciones sociales y culturales. Además, supone que el lector se distancie del texto y se identifique como un sujeto social involucrado en el entramado de las relaciones sociales y de poder. Estos procesos permiten el desarrollo de la conciencia crítica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Con el fin de contribuir a la caracterización de los tres enfoques de lectura crítica, en este trabajo se ha intentado construir una taxonomía de las habilidades específicas implicadas en las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. Según los datos apartados, las dos terceras partes del total de preguntas críticas en los libros de texto de educación secundaria evalúan habilidades críticas que se sustentan en el enfoque cognitivo. Las habilidades que predominan son las de evaluación (Barret, 1972; Alliende & Condemarín, 1986; Moreno, 2011) del contenido y de la forma del texto, y la de apreciación (Barret, 1972; Alliende & Condemarín, 1986). Ambas establecidas en la teoría. Sin embargo, a pesar de la cantidad y diversidad de preguntas de este tipo, estas no cubren una amplia gama de habilidades críticas cognitivas establecidas en la revisión teórica. Por el contrario, se identificaron nuevas habilidades específicas a partir de la revisión empírica. Estas habilidades al estar centradas en el pensamiento crítico, suponen que la criticidad básicamente se construye en la mente del lector. En este sentido, en parte, coinciden con las investigaciones de Zabihi y Pordel (2011) y Talebinezhad y Matou (2012). Además, por las descripciones realizadas en el presente estudio y las conclusiones de Zabihi y Pordel (2011), al parecer, estas preguntas no son desafiantes y contribuyen poco a la conciencia crítica del lector porque están muy centradas en el texto. Generalmente, estas preguntas solicitan una opinión crítica sobre del texto o alguna parte de él; pero a menudo, pierden de vista el contexto.

Por otro lado, los análisis muestran que solo cerca del 5% del total de preguntas en los libros de texto son de literacidad crítica. Esto es coincidente con las investigaciones de Aliagas et al. (2008) y Zárata (2010). Las habilidades específicas de esta categoría, a diferencia de las críticas cognitivas, son tareas más desafiantes para el estudiante. Estas habilidades alientan a los estudiantes a pensar con mayor profundidad sobre los textos, situarlos e involucrarlos en las relaciones sociales. Además, les permite encontrar supuestos, ideologías y visiones del mundo que subyacen en los textos. Estas operaciones les permiten reconocer subjetividades presentes en los textos y relacionarlos con los problemas sociales, culturales o políticos. Todo ello, los convierte en pensadores más activos (Freire, 1984) y en actores que transformarán la sociedad (Cervetti et al., 2001). En este sentido, la literacidad crítica ayuda a los estudiantes a desarrollar su conciencia crítica.

Las habilidades críticas con base cognitiva (psicolingüística) pueden ayudar a los lectores a focalizar sus lecturas, a generar sus propios puntos de vista frente al texto; en cambio, las que se sustentan en la literacidad crítica ayudan a cuestionar el texto en vez de asumirlo pasivamente; a desarrollar interpretaciones alternativas y contextualizadas. Además, a diferenciar su opinión personal de las del autor. Ello ayudará a construir su identidad y reconocerse como un sujeto social que participa a través de la lectura en una determinada práctica social. En suma, las habilidades de literacidad crítica involucran reflexiones sociales y culturales, y ayudan a interpretar las relaciones entre el lenguaje, el poder y la práctica social.

De modo general, también se observó que a nivel de habilidades específicas no hay diferencias marcadas entre las preguntas críticas formuladas en los libros de texto del Mineduc y en las editoriales privadas. Esto se explicaría porque estos libros de texto están alineados al currículo oficial vigente.

Finalmente, cabe resaltar que en el presente estudio se identificó una lista de subhabilidades de lectura crítica según distintas perspectivas, pero esta no es definitiva ni concluyente. Ello sugiere dos líneas de investigación futuras. Por una parte, nuestro estudio se limitó a identificar una taxonomía de habilidades específicas en un corpus delimitado (libros de texto de educación secundaria); sin embargo, en otros ámbitos y con otros corpus de estudio es posible encontrar otras subhabilidades. Esto contribuiría a formular una taxonomía más completa. Por otro lado, en la presente investigación no logramos distinguir ni analizar la progresión de las habilidades críticas de grado en grado. Aparentemente, el nivel de complejidad aumenta a medida que el grado avanza en la escolaridad. Esto es aún una tarea pendiente para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdullah, K. B. (1994). *The critical reading and thinking abilities of Malay secondary school pupils in Singapore*. Tesis doctoral, Universidad de Londres, Londres, Inglaterra.

- Al Salkhi, M. (2012). Analysis of the evaluating questions given in the revised textbook of the Islamic education for the 7th Elementary Class in View of the Bloom's Taxonomy of Cognition Levels. *The Educational Journal*, 27(106), 237- 281.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aliagas, C., Martí, F. & López, C. (2008). *Libros de texto y perspectiva crítica*. Ponencia presentada en la IV Jornada de Desarrollo Humano y Educación, Universidad de Alcalá, España.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (1986). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Barton, D. (2009). Understanding textual practices in a changing world. En M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.), *The future of literacy studies* (pp. 38-53). Nueva York: Palgrave.
- Barret, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension. *Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn & Co.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias; estudio sociológico sobre los poco lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Cervetti, G., Damico, J. S. & Pardales, M. J. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9) [en línea]. Disponible en: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 1-15.
- Duranti, A. (2006). The social ontology of intentions. *Discourse Studies*, 8, 31-40.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Humos, O. A. (2012). An evaluative analysis of comprehension questions' level of difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. *An - Najah Univ. J. Res*, 26(3), 667-688.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). *Critical literacy. Enhancing students' comprehension of text*. USA: Scholastic.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: Reflexiones y propuestas*. Navarra: Pamiela.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy, PISA*. París: OECD Publishing.
- OSDE (2006). *Critical literacy, Independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives* [en línea]. Disponible en: <http://www.osdemethodology.org.uk>
- Shuy, W. R. (Ed.) (1977). *Linguistic theory: GAT can it say about reading?* Newark, Delaware: International Reading Association.
- Talebinezhad, M. R. & Matou, Z. (2012). EFL reading comprehension textbooks at university level: A critical thinking perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1746-1754.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Barcelona: Gedisa.
- Yoon, B. (2016). *Critical literacies. Global and multicultural perspectives*. Nueva York, USA: Springer.
- Zabihi, R. & Pordel, M. (2011). An investigation of critical reading in reading textbooks: A qualitative analysis. *International Education Studies*, 4(3), 80-87.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Tesis de magíster, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.

ANEXO

Corpus de estudio

- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 1*. Lima: Santillana.
- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 2*. Lima: Santillana.
- Perú, Ministerio de Educación- Bruño (2012). *Comunicación 3*. Lima: Bruño
- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 4*. Lima: Santillana
- Perú, Ministerio de Educación- Santillana (2012). *Comunicación 5*. Lima: Santillana
- Perú, Ministerio de Educación (2012) *Módulo de Comprensión Lectora 1. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Quad/Graphics Perú S.A.
- Perú, Ministerio de Educación (2012) *Módulo de Comprensión Lectora 2. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Industria Gráfica CIMAGRAF S.R.L.
- Perú, Ministerio de Educación (2012) *Módulo de Comprensión Lectora 3. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Industria Gráfica CIMAGRAF S.R.L.
- Perú, Ministerio de Educación (2011) *Módulo de Comprensión Lectora 4. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.
- Perú, Ministerio de Educación (2011) *Módulo de Comprensión Lectora 5. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Metrocolor S.A.
- Perú, Ministerio de Educación (2011) *Módulo de Comprensión Lectora 6. Cuaderno para el estudiante*. Lima: Quad/Graphics Perú S.A.

EDITORIAL SANTILLANA

- Santillana (2012). *Hipervínculos 1*. Lima: Santillana.
- Santillana (2012). *Hipervínculos 2*. Lima: Santillana.
- Santillana (2012). *Hipervínculos 3*. Lima: Santillana.
- Santillana (2012). *Hipervínculos 4*. Lima: Santillana.
- Santillana (2012). *Hipervínculos 5*. Lima: Santillana.

EDITORIAL NORMA

- Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 1*. Para pensar. Lima: Norma.
- Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 2*. Para pensar. Lima: Norma.
- Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 3*. Para pensar. Lima: Norma.
- Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 4*. Para pensar. Lima: Norma.
- Grupo editorial Norma (2012). *Comunicación 5*. Para pensar. Lima: Norma.
- Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 1*. Lima: Norma.
- Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 2*. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 3*. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 4*. Lima: Norma.

Grupo editorial Norma (2012). *Cuaderno de actividades 5*. Lima: Norma.

EDITORIAL BRUÑO

Editorial Bruño (2013). *Comunicación 1*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Comunicación 2*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Comunicación 3*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Comunicación 4*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Comunicación 5*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 1*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 2*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 3*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 4*. Lima: Bruño.

Editorial Bruño (2013). *Cuaderno de actividades 5*. Lima: Bruño.

NOTA

¹ Las habilidades específicas también pueden tener otras denominaciones como subhabilidades (Abdullah, 1994), microhabilidades o indicadores de evaluación.