

Dificultades de los docentes en la formulación de preguntas de comprensión crítica de textos expositivos

Teachers' difficulties in formulating critical comprehension questions in the expository texts

Dificuldades dos professores na formulação de questões de compreensão crítica de textos expositivos

Adolfo Zárate Pérez¹
Dalila Cabrera Arteaga²

Recibido: 31 de marzo de 2022

Aprobado: 11 de abril de 2022

Publicado: 15 de julio de 2022

Cómo citar este artículo:

Moreno Páez, J. A. (2022). Dificultades de los docentes en la formulación de preguntas de comprensión crítica de textos expositivos. *Rastros Rostros*, 24(2), 1-22.
doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2022.02.05>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2022.02.05>

¹ Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje. Profesor en el Ministerio de Educación del Perú.

Correo electrónico: adolfozarateperez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3810-6161>

² Licenciada en Educación, especialidad de Lengua y Literatura. Profesora del Colegio Nacional Independencia.

Correo electrónico: cabreraarteagadalila@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-9327>

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir las dificultades que experimentan los docentes de educación secundaria en la formulación de preguntas críticas a partir de un texto expositivo. Para ello, se utilizó una encuesta, en la que se solicitó formular dos preguntas de reflexión crítica a 212 docentes peruanos del área curricular de Comunicación, de segundo grado de educación secundaria. Esta muestra tiene representatividad nacional. A partir de las respuestas de los docentes, se construyó un corpus de 404 preguntas "críticas". Este corpus se analizó desde una perspectiva pedagógica (funcionalidad, pertinencia y claridad), siguiendo una metodología descriptiva-interpretativa con el propósito de caracterizar las habilidades metacomprendivas que están en la base de las preguntas formuladas. Los resultados muestran varias dificultades en la formulación de preguntas críticas. Entre las más frecuentes están: la presencia de preguntas extratextuales que pueden responderse sin la necesidad de leer el texto, la indiferenciación de lo crítico respecto de lo inferencial y lo literal, la carencia de un propósito u objetivo que persigue la pregunta, la formulación de preguntas sobre la base de errores de comprensión del texto, la formulación de dos o más preguntas incluidas en una, preguntas con marcas de orientación, entre otras.

Palabras clave: comprensión, formulación de preguntas, lectura crítica, textos expositivos

Abstract

The objective of this work is to describe the difficulties experienced by secondary education teachers in formulating critical questions from an expository text. For this, a survey was used, in which it was asked to formulate two critical reflection questions to 212 Peruvian teachers of the curricular area of Communication, of second grade of secondary education. This sample is nationally representative. From the answers of the teachers, a corpus of 404 "critical" questions was constructed. This corpus was analyzed from a pedagogical perspective (functionality, relevance and clarity) following a descriptive-interpretive methodology in order to characterize the metacomprehensive skills that are at the base of the questions asked. The results show several difficulties in formulating critical questions. Among the most frequent are: the presence of extratextual questions that can be answered without the need to read the text, the undifferentiation of the critical from the inferential and the literal, the lack of a purpose or objective pursued by the question, the formulation of questions based on misunderstanding of the text, the formulation of two or more questions included in one, questions with orientation marks, among others.

Keywords: comprehension, question formulation, critical reading, expository texts

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever as dificuldades que os professores do ensino médio têm na formulação de questões críticas a partir de um texto expositivo. Para isso, foi utilizada uma pesquisa, na qual 212 professores peruanos da área curricular de Comunicação, na segunda série do ensino médio, foram convidados a formular duas questões de reflexão crítica. Esta amostra é representativa nacionalmente. A partir das respostas dos professores, foi construído um corpus de 404 questões "críticas". Este corpus foi analisado a partir de uma perspectiva pedagógica (funcionalidade, relevância e clareza) seguindo uma metodologia descriptivo-interpretativa com o objetivo de caracterizar as habilidades metacompreensivas que estão na base das questões formuladas. Os resultados mostram várias dificuldades na formulação de questões críticas. Entre os mais frequentes estão: a presença de perguntas extratextuais que podem ser respondidas sem a necessidade de leitura do texto, a falta de diferenciação do crítico do inferencial e do literal, a falta de propósito ou objetivo perseguido pela pergunta, a formulação de questões com base em erros de compreensão do texto, formulação de duas ou mais questões inseridas em uma, questões com marcas de orientação, entre outras.

Palavras-chave: compreensão, formulação de questões, leitura crítica, textos expositivos

Introducción

Hoy, en una época en la que el uso de la tecnología se expande cada vez más y la información se multiplica y circula con mayor rapidez, generalmente, desordenada y sin filtros, la lectura crítica es una necesidad ineludible en el proceso educativo y es un componente importante del currículo escolar en el siglo XXI. En este contexto, se requiere lectores más reflexivos y críticos no solo frente a los textos que leen, sino frente a la realidad, condiciones necesarias para el funcionamiento de una sociedad democrática.

En el Perú, estas ideas se han ido posicionando poco a poco en los docentes, sobre todo, en los del área curricular de Comunicación. Sin embargo, no todos entendemos la lectura crítica de la misma forma. No hay una concepción única. La forma en que se concibe es la que finalmente se pone en práctica en el aula. Por ello, en el presente trabajo, se explora una parte de la práctica docente: la formulación de preguntas críticas.

La lectura varía según propósitos y tipos de texto, por tanto, las prácticas didácticas y de evaluación también varían. Uno de los tipos textuales más utilizados en la educación secundaria es el expositivo. Por ello, el interés de explorar cómo se formulan las preguntas de reflexión crítica en la lectura de este tipo de texto, qué características tienen y cuál es el nivel de criticidad que se exige a los estudiantes. Para tal efecto, se ha recogido información a través de una encuesta muestral a los docentes del área curricular de Comunicación (educación secundaria) con representatividad nacional, aprovechando el operativo realizado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación del Perú (UMC), en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2015.

Formular preguntas críticas requiere de ciertas habilidades y estrategias. Implica involucrar a los estudiantes en tareas que les permitan desarrollar su conciencia crítica. En esta perspectiva, el presente trabajo aporta a la reflexión de los docentes sobre su práctica a partir de sus propios presupuestos teóricos y concepciones.

Aproximaciones teóricas

¿Qué es la lectura crítica?

De manera general, la lectura crítica se entiende como una actividad, una manera integral de abordar la lectura, porque se pone en juego un conjunto de habilidades cognitivas y sociales. Implica tomar distancia del texto para reflexionar sobre el

contenido y la forma, para evaluar la credibilidad de las fuentes, para situar en el contexto, para identificar ideologías, el punto de vista, el ejercicio del poder y las visiones del mundo (Cassany, 2003, 2006, 2019). Las habilidades críticas de lectura permiten tomar decisiones políticas y sociales más razonadas, detectar información engañosa, reconocer los supuestos, los intereses ocultos y las conclusiones sesgadas.

Perspectivas sobre la lectura crítica

La lectura crítica históricamente se ha servido del pensamiento crítico que se remonta a la época griega. Sin embargo, el desarrollo de este tipo de lectura en el ámbito escolar es relativamente reciente. El aporte del pensamiento crítico a la lectura fue, principalmente, el desarrollo del juicio crítico.

La distinción entre estos enfoques no se logró con nitidez hasta el surgimiento de la literacidad crítica. La diferencia básica entre el pensamiento crítico y la literacidad crítica radica en que el primero fomenta el análisis de situaciones y argumentos que pueden tener relación con la condición social y humana, pero no demanda específicamente una acción social, sino es meramente cognitivo. La literacidad crítica, en cambio, busca la justicia social, examina y promueve prácticas que tienen el potencial de transformar instituciones opresivas o las relaciones sociales (Macknish, 2011).

Sin embargo, es difícil establecer parámetros rígidos o límites excluyentes. La lectura crítica se sirve del pensamiento crítico para desarrollar el juicio crítico, como una construcción mental, y la literacidad crítica admite el juicio crítico, aunque no se limita a él. Finalmente, ambos conceptos se alimentan y comparten preocupaciones comunes, pero a la vez difieren por su enfoque.

Sobre la base de la clasificación de OSDE (2006), adaptado de Cervetti, Damico y Pardeles (2001), se pueden distinguir hasta tres perspectivas de lectura crítica: una concepción más tradicional de la lectura crítica se centra en diferenciarse de la comprensión literal del texto. Por ello, a menudo, se confunde con las inferencias. Además, la criticidad se reduce principalmente a opinar sobre alguien o algo sobre la base de los valores morales de una cultura "oficial" desde los cuales se juzgan actitudes, virtudes o defectos, méritos o deméritos, valores o antivalores. Algunas preguntas típicas de este tipo son: ¿qué opinas de la actitud de X?, ¿qué opinas de las acciones de X?, entre otras.

Una segunda perspectiva de base psicolingüística considera la lectura crítica como una reflexión cognitiva, vinculada con el desarrollo de la mente y del pensamiento crítico. Su objetivo es desarrollar la reflexión crítica sobre el contenido y la forma del texto. Se concibe como un conjunto de procesos mentales complejos y exige que los lectores construyan interpretaciones únicas, las que se consideran como "correctas";

así la criticidad reside en la mente del lector. La lectura crítica, desde este enfoque, se interesa en evaluar el contenido (tema, mensaje, etc.) y en opinar o emitir un juicio crítico sobre el lenguaje u otros aspectos de la forma. A diferencia de la lectura crítica tradicional, hay mayor preocupación por la lectura crítica y como consecuencia se establecen un conjunto de subhabilidades críticas, tales como identificar la intención del autor, relacionar elementos textuales o temáticos, reflexionar sobre el lenguaje, hipotetizar casos, hechos y fenómenos, expresar acuerdo o desacuerdo, relacionar una parte con el todo, evaluar el título, etc. Algunas preguntas típicas de este tipo de lectura crítica son: ¿estás de acuerdo con la postura del autor?, ¿cuál es la relación entre el título y el contenido?, ¿qué harías si estuvieras en el lugar de X?, entre otras.

Una tercera aproximación es la literacidad crítica (McLaughlin y DeVoogd, 2004; Luke y Freebody, 1997; Cervetti, Damico y Pardeles, 2001; Comber, 2003; Cassany, 2006, 2009, 2019; Bishop, 2014) que se sustenta en el enfoque sociocultural de la lectura. Considera a la crítica como una función social. Desde esta perspectiva, no hay lectura neutra, asocial, apolítica (Gee, 2005 [1996]). Todos los textos contienen valores e ideologías. El objetivo es desarrollar la conciencia crítica del lector; para eso el lector debe enfrentarse al texto y su contexto, a las relaciones sociales y a las prácticas culturales, al autor, su identidad y su ideología. Además, debe identificar los puntos de vista y las concepciones del mundo. El texto es producto de otros textos (intertextualidad), no es un "alma individual". Las preguntas de este tipo de lectura crítica se refieren a los problemas sociales, políticos y de poder, a las relaciones de dominación, a las ideologías. Algunas preguntas típicas serían: ¿qué ideología subyace en el texto?, ¿qué voces se excluyen en el texto?, entre otras.

Formulación de preguntas de comprensión

El acto de preguntar es inherente a la naturaleza humana. Es una práctica social que se utiliza en diversas circunstancias de la vida cotidiana. Generalmente, se utiliza para solicitar información, pues presupone el desconocimiento del enunciador (Escandell, 1987, 1999). Sin embargo, la pregunta en la vida escolar tiene una naturaleza distinta. Es un recurso didáctico frecuentemente utilizado para generar reflexión o comprobar un aprendizaje, sobre todo, se convierte en un potencial cuando se pone en práctica la pedagogía de la pregunta (Escobar, 1990; Freire, 1986). De hecho, hay ciertas condiciones que son necesarias para que la pregunta funcione según un propósito pedagógico determinado. Por ejemplo, para evaluar la comprensión de lectura, se requiere que la pregunta funcione como un instrumento de recojo de evidencias de una determinada habilidad lectora.

Las preguntas de comprensión (literal, inferencial, crítica) requieren en lo formal de un procesamiento léxico y sintáctico adecuado, libre de toda ambigüedad. En lo pedagógico, deben facilitar el alcance de los niveles más profundos de comprensión, ya que permiten modificar o incrementar el conocimiento preexistente sobre el tema involucrado en la lectura (Kintsch, 1994, 1998).

Las preguntas de comprensión crítica, generalmente, son abiertas. Sin embargo, es necesario diferenciar entre preguntas abiertas de reflexión extratextual y las intratextuales. La primera es una pregunta que permite seguir explorando y profundizando en el tema como aprendizaje. No está anclada en el texto. La segunda es una pregunta que se enfoca una parte, el todo, la forma o el contexto del texto.

Con base en las propuestas de Poppelmonde y Wyffels, D. (2008), se recomienda tener en presente los siguientes aspectos al momento de formular preguntas críticas:

1. Definir el propósito de la pregunta.
2. Enfocar la atención en un aspecto específico del texto.
3. Pensar en respuestas potenciales posibles para su valoración posterior.
4. Formular con claridad, transparencia y brevedad.
5. Las preguntas deben recoger lo importante o relevante del texto.
6. Las preguntas de reflexión crítica requieren de investigación, argumentación y demostración de situaciones usando el texto leído.
7. Las preguntas de reflexión crítica buscan la verificación, comprobación o "falsación" del contenido y de las fuentes.
8. Determinar primero la(s) respuesta(s) deseada(s) antes de redactar la pregunta. La respuesta no debe desbordar el objetivo de la pregunta.
9. El enunciado debe presentar solamente un problema central: medir una habilidad lectora.

Para mejorar la capacidad de hacer preguntas, es indispensable construir conciencia respecto de algunos hábitos inadecuados y deshacernos de ellos al momento de formularlas:

1. Buscar la respuesta deseada por influencia de nuestras creencias, ideologías o modelos mentales.
2. Plantear varias preguntas al mismo tiempo.
3. Hacer preguntas que ya sugieren una respuesta en la misma pregunta.
4. Plantear un mismo tipo de preguntas o del mismo nivel de complejidad.

5. Formular preguntas que no se conecten con las experiencias e intereses de vida de los estudiantes.
6. Buscar una respuesta preconcebida como "correcta".

La pregunta constituye uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de la comprensión de lectura, en particular, de la lectura crítica. Las preguntas bien formuladas, por un lado, permiten extraer información sobre el nivel de comprensión del estudiante y a partir de ello valorar la capacidad o competencia crítica del estudiante y, por otro lado, ayudan a los estudiantes interactuar con el texto, construir significado y pensar críticamente. En tal sentido, el papel de la pregunta es fundamental para activar o reactivar ciertas habilidades cognitivas y de pensamiento crítico.

El texto expositivo

En una sociedad de la información, la lectura de textos expositivos es fundamental porque es una forma de acceder y procesar el conocimiento. Por ello, este tipo de texto es preponderante en el currículo escolar. Los textos expositivos proporcionan información conceptual, proveen explicaciones causales acerca de hechos, tópicos y fenómenos naturales y sociales. La secuencia explicativa (Adam, 2008) parte de una situación inicial problemática, que se genera con una pregunta o con un cuestionamiento (problema cognoscitivo) lo que lleva a una respuesta que despliega el esquema explicativo. Los procedimientos específicos de esta secuencia son la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación. Además, el foco central descansa en las diferentes relaciones, como las de causa-efecto y problema-solución.

La secuencia explicativa abunda en todos los textos relacionados con la transmisión de conocimiento. Los géneros más comunes son las conferencias, artículos especializados (científicos o de divulgación científica) e informes científicos. Para Calsamiglia y Tusón (2007) la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento.

Metodología

El estudio sigue una metodología descriptiva-hermenéutica. Se trabaja sobre la base del discurso escrito por los docentes: preguntas críticas formuladas a partir de la lectura de un texto expositivo. Estas preguntas se caracterizan y clasifican según su pertinencia y funcionalidad pedagógica. Luego, el análisis se focaliza en

aquellas preguntas que no reúnen las características críticas o presentan errores de formulación.

Participantes

Los participantes fueron 212 profesores del área curricular de Comunicación, de educación secundaria. La selección se realizó por muestreo aleatorio estratificado, con representatividad nacional. Todos los profesores participantes estaban a cargo del segundo grado de educación secundaria. Participaron docentes hombres y mujeres, de colegios públicos y privados. La función principal de los participantes es desarrollar el área curricular de Comunicación que, según los documentos curriculares peruanos, consta de tres competencias: competencia lectora, competencia escrita y comunicación oral.

Tabla 1. Distribución de la población encuestada

Población	Cantidad	%
Mujeres	133	62.7%
Varones	74	34.9%
No respondieron	5	2.4 %
TOTAL	212	100%

Fuente: elaboración propia.

Corpus de estudio y unidad de análisis

El corpus de estudio está constituido por las preguntas de comprensión crítica formuladas por los docentes. En total, suman 404 preguntas "críticas". Si bien se ha pedido a cada docente que formule dos preguntas críticas, varios de ellos solo formularon una; por ello, suma dicha cantidad.

La unidad de análisis del presente trabajo es la pregunta de comprensión crítica que forma parte del conjunto de preguntas formuladas a partir de un texto expositivo. Cada pregunta funciona como un dispositivo pedagógico (Bernstein, 1997).

Categorías de análisis

El análisis se realiza a partir de las siguientes categorías base:

1. Preguntas que reúnen las características de criticidad. La fuente de estas características proviene de los referentes teóricos de la pedagogía de la lectura y de los documentos curriculares peruanos. Según el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú, una de las capacidades es la de *Reflexión sobre la forma, el contenido y el contexto* que se corresponde con la lectura crítica (Ministerio de Educación del Perú, 2017). La *Reflexión sobre el contenido del texto* implica evaluar y valorar el contenido global o una parte del texto. Tareas de este tipo solicitan la opinión del lector sobre un aspecto del texto o implican relacionar la información proporcionada al interior del texto con los propios marcos de referencia conceptual y experiencial y la *Reflexión sobre la forma del texto* implica evaluar la forma de la escritura y los recursos que utiliza el autor para expresar su propósito comunicativo. En otras palabras, la reflexión involucra no solo lo que se dice en el texto (contenido), sino el cómo se dice (forma) y en qué circunstancias se dice (contexto).
2. Preguntas que no cumplen con las características de criticidad. Estas se analizan siguiendo un procedimiento abductivo, es decir, sobre la base de criterios establecidos en la teoría y otras que provienen del análisis empírico.

Instrumentos

Como parte de una encuesta aplicada a los docentes del área curricular de Comunicación, se solicitó formular dos preguntas de reflexión críticas a partir de la lectura de un texto expositivo. Esta tarea consistía en leer un texto expositivo y formular dos preguntas. A continuación, se muestra dicho instrumento .

La profesora Beatriz quiere evaluar la comprensión lectora de sus estudiantes de 2do. grado de secundaria, para lo cual les presentó el siguiente texto:

El dopaje: la sombra del mundo deportivo

En 1988, el atleta canadiense Ben Johnson es descalificado por dopaje tras ganar la medalla de oro en la final olímpica de los 100 metros en los juegos de Seúl. En 2012, la Agencia Antidoping de Estados Unidos le exige al ciclista estadounidense Lance Armstrong que responda a las acusaciones de dopaje en su contra. Según la entidad, este incurrió en dopaje de forma sistemática durante años. Después de comprobarse esto, la leyenda perdió, de forma retroactiva, sus siete triunfos en el Tour de Francia.

El dopaje es la gran sombra en el mundo deportivo. Se trata del uso ilegal de sustancias y métodos que incrementan el rendimiento físico y que están prohibidas por la Agencia Mundial de Antidopaje (AMA). Jorge Tello, especialista en medicina deportiva, explica que doparse implica consumir, por ejemplo, esteroides y anabólicos (en pastillas o inyectables), sustancias sociales (marihuana, alcohol, mate de coca), estimulantes o diuréticos, etc.

Los perjuicios para la salud, según lo que se utilice, son serios y variados. Los casos más graves pueden registrar problemas cardíacos, afecciones en el funcionamiento del hígado y los riñones, adicciones e, incluso, la muerte. Asimismo, el dopaje en los hombres puede causar impotencia y calvicie; mientras que las mujeres pueden desarrollar vello facial y una voz más gruesa. Las personas, además, se vuelven más agresivas e intolerantes.

El doctor Tello considera que la utilización de sustancias ilícitas puede aminorarse con información, la cual debe brindarse en todos los sitios donde se practica algún deporte (gimnasios, piscinas, etc.). Esta, dice, deberá enfatizar los riesgos para la salud, pero también las consecuencias éticas, ya que, finalmente, doparse es hacer trampa.

Los orígenes del dopaje

La palabra dopaje se deriva del término sudafricano "dope", el nombre de una bebida alcohólica hecha de piel de uva y usada por los guerreros zulúes a fin de mejorar sus habilidades en batalla. El término entró en uso en el siglo XX para referirse, originalmente, a las drogas ilegales utilizadas en las carreras de caballos. Luego, se extendió a todos los deportes.

Las consecuencias

A pesar de que los deportistas saben que el dopaje es una forma de hacer trampa, algunos deciden correr el riesgo de arruinar sus carreras y salud. Si son detectados por las entidades oficiales, se les prohíbe competir durante periodos determinados que pueden significar años, incluso el resto de sus vidas, además de perder algunos o todos los títulos y medallas que hubieran ganado.

Para evaluar la comprensión lectora de sus estudiantes, la profesora Beatriz debe preparar algunas preguntas. Ayude a Beatriz a formular dos preguntas de la capacidad de **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto**.

Fuente: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Perú.

Procedimientos de análisis

El análisis del corpus tuvo tres momentos. El primero estaba orientado a la recuperación de la data y la transcripción de esta. Luego se realizó una depuración de datos. Esta depuración permitió descartar aquellas formulaciones ilegibles o aquellas que no respondían a las características de una pregunta.

En un segundo momento, con carácter descriptivo, se agrupó y clasificó el corpus según categorías de análisis. Esto permitió centrarse en las características de las preguntas "críticas" formuladas por los docentes.

Un tercer momento fue de carácter analítico, en el que se crearon las microcategorías de las preguntas que presentaban errores de formulación a partir del referente teórico y del procesamiento empírico. Para este análisis, se procedió seguir la lógica

inductiva. Se agrupó, clasificó y organizó el corpus según características comunes para llegar a la generalización.

Resultados

Análisis pedagógico de las preguntas “críticas”

Los resultados muestran que, del total de preguntas formuladas, el 41% se corresponde con las características de la lectura crítica y muestran funcionalidad pedagógica adecuada. La mayoría de estas preguntas son congruentes con el enfoque psicolingüístico de la lectura crítica. Es decir, se concibe que la criticidad reside en la mente del lector. De este conjunto de preguntas críticas, el 93% corresponde a la categoría de *Reflexión sobre el contenido* del texto y el 7%, a la *Reflexión sobre la forma* (tabla 2). Esto demostraría que, los docentes del área curricular de Comunicación dan poca prioridad a la reflexión sobre la forma: cómo se organiza la información, cómo se estructura la sintaxis de la oración, el uso de la voz pasiva y activa, el uso de las comillas, de los paréntesis, de las negritas, de las cursivas o de otros recursos retóricos.

Tabla 2. Preguntas de reflexión crítica formuladas por los docentes

Reflexión crítica desde el enfoque cognitivo	n	%
Reflexión sobre el contenido	155	93%
Reflexión sobre la forma	12	7%
Reflexión sobre el contexto	0	0
Total	167	100%

Fuente: elaboración propia

Las bases metacomprendivas de este conjunto de preguntas de *Reflexión sobre el contenido* se sustentan en subhabilidades, tales como: opinar sobre el tema o tópico, evaluar una parte del texto, asumir el rol de los personajes y evaluar la composición metatextual. También son frecuentes las preguntas que solicitan emitir un juicio o una opinión sobre una persona, un personaje o una colectividad. Estas preguntas, casi siempre, están basadas en el criterio moral de “corrección” impuesta por un modelo de sociedad imperante. Respecto de las preguntas de *Reflexión sobre la forma*, hay cierta regularidad sobre las siguientes subhabilidades: evaluar la organización de la información, evaluar los recursos formales y opinar sobre el uso de estrategias discursivas.

Si bien el porcentaje de preguntas críticas (41%) formuladas por los docentes no cubre una amplia gama de subhabilidades críticas, demandan la evaluación del texto e invitan al estudiante tomar una postura y, en otros casos, distanciarse del texto para reflexionar sobre él.

Del total de preguntas formuladas, el 59% de estas presenta alguna característica que no se corresponde con la lectura crítica o no presenta una funcionalidad pedagógica adecuada de acuerdo con lo establecido en el currículo nacional peruano o según el referente teórico sobre lectura crítica. A continuación, analizamos las características y dificultades en la formulación de preguntas críticas.

Dificultades en la formulación de preguntas críticas

Después del análisis del corpus, se han encontrado regularidades sobre los problemas más frecuentes en la elaboración de preguntas de reflexión crítica en textos expositivos.

Preguntas extratextuales

Del conjunto de preguntas que presentan alguna dificultad de formulación, casi la mitad de estas son extratextuales (41%); es decir, los estudiantes pueden responder a partir de sus saberes previos, sin la necesidad de leer el texto. Estas preguntas, si bien inducen a la reflexión crítica y pueden usarse como temas de conversación en el aula después de la lectura, no evalúan la comprensión crítica del estudiante, pues no están ancladas al texto.

1. ¿Qué propondrías para solucionar el consumo de drogas?
2. ¿En el Perú se da casos de dopaje?
3. Si fueras deportista, ¿qué debes de tener en cuenta antes de competir?

Para responder este tipo de preguntas, el estudiante usa sus conocimientos o experiencias personales. Por ello, no es posible obtener información sobre la habilidad de lectura crítica que desarrolla el estudiante. En (1), la pregunta se aleja completamente del tema tratado en la lectura. En (2), si bien la pregunta está relacionada con el tema, no remite a una pista del texto. La pregunta demanda información sobre casos de dopaje en el Perú que se debe responder a partir del saber previo. Además, esta pregunta no solicita la evaluación ni criticidad del texto. En (3), si bien la pregunta involucra al lector, esta se aparta del tema y puede ser respondida a partir de sus experiencias.

Indiferenciación de la capacidad de reflexión crítica de la inferencia y la comprensión literal

Otro grupo importante de preguntas corresponde a la comprensión literal o inferencial. Posiblemente, los docentes que formularon estas preguntas no logran diferenciar entre las formas de comprensión literal, inferencial y crítica. En el currículo peruano, estas formas de comprensión se categorizan como capacidades de lectura.

4. Según el texto, ¿qué le ocurre a un deportista que se dopa?
5. ¿Para qué fue escrito este texto?
6. ¿Cuál es el mensaje del texto?

La pregunta (4) demanda la recuperación de una información explícita en el texto. Sobre los casos de dopaje presentados, el estudiante busca la información que está en el primer párrafo sobre los deportistas que recurrieron al dopaje: el caso de Ben Johnson que fue descalificado y Armstrong que perdió sus medallas. En cambio, (5) es una pregunta de inferencia global sobre el propósito del texto. El ejemplo (6) también es una pregunta de inferencia global. Es una pregunta recurrente en la educación primaria y, generalmente, se formula después de la lectura de cuentos populares o andinos que tienen finalidades pedagógicas porque llevan consigo un mensaje o una enseñanza. Esta característica es transferida con arbitrariedad al texto expositivo.

Cuando no se define el objetivo de la pregunta o la habilidad lectora a evaluar

Cada pregunta de comprensión que se formula responde a un desempeño específico (subhabilidad) de lectura. Se formula con el objetivo de recoger información sobre dicho desempeño lector. La carencia de esta condición genera que las preguntas, por ejemplo, sean poco relevantes para la comprensión del texto o carezcan de sentido, independientemente de que estas sean de reflexión crítica, literal o inferencial.

Esta dificultad se ha identificado en un grupo importante de preguntas. Estas se caracterizan principalmente por ser muy genéricas respecto del tema tratado en el texto, presentan vaguedad, remiten a la superficialidad del texto o carecen de claridad en la formulación.

7. ¿Qué se requiere para ganar una competencia? Explica.
8. ¿Es bueno usar algunas sustancias químicas? ¿Por qué?
9. ¿Qué debemos hacer nosotros para evitar el dopaje?

Este tipo de preguntas son difíciles de responder por la falta de claridad y precisión del objetivo de la pregunta. Como se percibe, si bien las preguntas aluden al texto o parte del contenido de este, son imprecisas. En el ejemplo (7), no se distingue qué se quiere lograr con la pregunta y cuál es la respuesta esperada. Algunos estudiantes incluso podrían interpretar que, para ganar una competencia, se debe recurrir al dopaje, aspecto que contraviene al sentido del propio texto. Además, la competencia deportiva no es el tema central del texto, sino el dopaje que la ensombrece, por lo que su relevancia es menor. El ejemplo (8) se caracteriza por su vaguedad. Si bien la pregunta induce a la valoración, no precisa a qué sustancia química se refiere ni para qué se usa. Por lo tanto, no se puede definir si es bueno o malo. En (9), la pregunta involucra al lector, pero tiene poco sentido otorgarle agencia para evitar el dopaje de los deportistas. Sobrepasa la función del lector porque no toma decisiones. En este caso, presenta dificultades con la focalización de la pregunta. Cabe señalar que algunas de estas preguntas poseen problemas de nivel semántico.

Errores de comprensión del texto

Una de las condiciones básicas para elaborar una buena pregunta es comprender en profundidad el texto. Comprender no se limita a digerir el contenido del texto, sino analizar la forma de este y ubicarlo en un contexto determinado. En el corpus, hay un conjunto de preguntas críticas formuladas por los docentes que evidencian una mala comprensión del texto.

10. ¿Por qué el doctor Tello prohíbe el dopaje a los deportistas?
11. ¿El consumo de esta bebida perjudicaría a la persona? ¿Por qué?
12. ¿Estás de acuerdo, en la lectura dice que las personas se vuelven agresivas?

En (10), la información temática de la pregunta señala que el doctor Tello prohíbe el dopaje a los deportistas. Sin embargo, en el texto no se manifiesta ello, sino el especialista advierte de las consecuencias del dopaje. Por lo que, la pregunta, se formula sobre un error de comprensión. En (11), hay una restricción en la comprensión. En el texto, se señala que el consumo puede ser en pastillas o inyectables; por lo tanto, no se restringe a bebidas como se menciona en la pregunta. Al parecer, la palabra "sustancias" es interpretada como "bebidas". Lo cual implicaría una mala comprensión. En el ejemplo (12), al margen de la poca precisión de la pregunta, se recupera solo una de las consecuencias del consumo de sustancias ilícitas: los deportistas se vuelven más agresivos. Sin embargo, en la información temática de la pregunta se

descontextualiza y se generaliza de manera errónea a todas las personas como agresivas. Además, resulta difícil expresar acuerdo o desacuerdo sobre una consecuencia señalada en el texto; por lo tanto, presenta problemas de funcionalidad pedagógica.

Plantear varias preguntas en una

Otro problema identificado en este conjunto de ítems es la inclusión de dos o más operadores interrogativos en una pregunta. Esto, por un lado, implica la evaluación de dos o más subhabilidades de lectura crítica en una sola pregunta y, por otro, dificulta la valoración y la retroalimentación posterior que se pueda brindar al estudiante.

13. ¿Cómo calificarías la conducta de Lance Armstrong? ¿Qué crees que pensó en ese momento? Explica.
14. ¿Cuál es tu opinión respecto a lo leído en el texto anterior? ¿Estás de acuerdo con la sanción dada al exciclista Lance Armstrong?
15. ¿Crees que es injusto ganar una competencia con "trampa"? ¿Lo hacen?

El ejemplo (13) contiene dos operadores interrogativos que corresponden a distintas subhabilidades de lectura. La primera es una evaluación de la conducta de un personaje que corresponde a la capacidad de reflexión crítica. En cambio, la segunda es una pregunta de inferencia local. El ejemplo (14) también presenta dos operadores interrogativos que evalúan habilidades de distinta naturaleza. La primera es una valoración global del texto; en cambio, la segunda es una valoración de un hecho: opinar sobre la sanción impuesta a un deportista. El ejemplo (15) contiene dos operadores interrogativos con una sola información temática. El primero es una interrogativa total que demanda una opinión sobre lo justo o injusto de ganar una competencia con "trampa" y el segundo se formula subordinado a la misma información temática y busca una confirmación del primero. En este caso, el segundo operador no es una pregunta crítica.

Errores de enunciación (referencias)

Hay un conjunto de preguntas que presentan errores formales de enunciación; principalmente, son de referencia. Al parecer, los docentes asumen que los estudiantes manejan los mismos elementos referidos al momento de formular la pregunta. Esto implica que el estudiante debe reconstruir el referente antes de responder la pregunta.

16. ¿Consideras que esto causa un riesgo?
17. ¿Consideras correcto que haya una institución que verifique estas acciones?
18. Si fueras deportista, ¿cuál sería tu reacción al dar positivo en tu examen?

Como se percibe, en el ejemplo (16), no se sabe a qué se refiere la palabra "esto", cuál es la causa del riesgo. Esta ambigüedad es difícil de reconstruir incluso con la información del texto. Si el estudiante no logra resolver esta referencia, no podrá resolver la pregunta. De manera similar en (17), se desconoce a qué acciones se refiere. En el texto, hay varias acciones, por lo que resulta difícil reconstruir el elemento referido. El ejemplo (18) es típicamente un problema de polisemia. Si bien se puede resolver con la información del texto (examen médico), dificulta la construcción de una respuesta adecuada.

Preguntas con marcas de orientación

Todas las preguntas de alguna u otra forma orientan hacia una respuesta. Sin embargo, hay preguntas que orientan más que otras hacia una sola posibilidad de respuesta. Dependiendo si son preguntas totales o parciales, las marcas de orientación pueden influir de diferentes maneras en la respuesta del estudiante. En general, la orientación conduce hacia la opción de respuesta que el formulador considera pertinente (según su modelo mental o ideología).

Las marcas de orientación pueden estar centradas en el foco o la presuposición existencial de la pregunta. Es decir, una pregunta puede ser neutra respecto del foco, pero no de la presuposición como en el caso de las preguntas parciales; en cambio, en las preguntas totales pueden ser neutras respecto del valor de verdad que el enunciador concede al conjunto de la proposición de base. Veamos algunas formas de orientación más comunes que se presentan en el corpus de estudio.

a. Cuando se incluye una aserción

Esto ocurre cuando la pregunta contiene una aserción o aseveración en la información temática (presuposición) de la pregunta. Esta es asumida por quien formula la pregunta.

19. ¿La AMA debe dar charlas en las instituciones deportivas a todos los estudiantes sobre este tema? ¿Por qué?

20. ¿Te parecería adecuado la utilización de afiches para informar y prevenir sobre el uso de sustancias inadecuadas en el mundo del deporte y la competición?
21. ¿Crees que se debe aminorar la utilización de sustancias ilícitas? ¿Por qué?

En el ejemplo (19), se manifiesta un deseo, una aseveración que el docente “cree” necesario. Esto obliga al estudiante a confirmar dicha aseveración en su respuesta, en la misma dirección que el docente planteó en la pregunta. Además, obliga a justificar esta intención manifiesta en la presuposición de la pregunta. En (20), también hay una intención manifiesta del docente en la información temática que el estudiante debe confirmar en la respuesta. En un estudio anterior (Zárate, 2018), se demostró que la respuesta de casi todos los estudiantes a este tipo de preguntas es afirmativa. En (21), de igual forma hay una aseveración en la presuposición: “debe aminorar la utilización de sustancias ilícitas”, enunciado que juega un papel orientador en la pregunta. En estos casos, las respuestas están orientadas hacia una sola posibilidad de respuesta y pedagógicamente no son recomendables.

b. Cuando se incluye una valoración

Este tipo de orientación se produce cuando se valora la información temática (presuposición) dentro de la pregunta. Generalmente, se modaliza todo el enunciado y orienta la respuesta en una sola dirección.

22. ¿Consideras fundamental lo que dice el Dr. Tello: “La utilización de sustancias ilícitas puede aminorarse con información”? Explica.
23. ¿Te pareció interesante el texto? ¿Por qué?
24. ¿Tú crees que es importante que se hagan exámenes antidopaje?

En los ejemplos anteriores, las preguntas incluyen un modalizador que valora la información temática. Esta valoración influye en la orientación de las respuestas que los estudiantes construyen, en la misma dirección que se formula. En (22), el modalizador “fundamental” muestra la posición del autor frente a la información temática. En este caso, se valora la cita que se reproduce. Esta valoración orienta la respuesta hacia una opción afirmativa. En (23), también se valora el texto mediante el modalizador “interesante” y orienta la respuesta en esa dirección. En (24), se utiliza el modalizador “importante” para valorar un hecho y esto marca la orientación de la respuesta hacia una sola opción: la afirmativa.

c. Cuando se usa estratagema

Este tipo de orientación ocurre cuando el docente, formulador de la pregunta, intencionalmente incluye en la pregunta un enunciado contrario a lo que él opina o considera como "correcto". Es decir, se pregunta lo opuesto a la tesis que pretende convencer al interlocutor o al estudiante a través de su respuesta. Se simula la elección de una posibilidad de respuesta afirmando lo contrario. En palabras sencillas, busca una respuesta contraria para convencer sobre algo a la persona que responderá la pregunta.

25. ¿Crees que es correcto el uso de dopaje en las competiciones deportivas?
26. ¿Fue correcto el actuar del atleta? Expresa la razón.
27. ¿Crees que valga la pena arriesgar todo tu futuro por hacer trampa?

Como se percibe en los ejemplos, se utiliza el recurso retórico para buscar una respuesta contraria a la expresada en la información temática. Para ello, se usan las palabras "correcto" y "valga la pena". Es posible que, casi todos los estudiantes, respondan en sentido contrario a la información temática planteada en la pregunta. Si bien es conocido el uso de esta estrategia en los discursos políticos y en las conversaciones, no se había advertido hasta ahora en las preguntas de comprensión crítica.

d. Cuando se anticipa una condición que orienta la respuesta

Otra forma de orientación se manifiesta al incluir una aseveración antes de la pregunta. Esta se presenta como una explicación previa que marca el sentido de la respuesta.

28. Con esfuerzo se puede alcanzar el éxito, ¿estás de acuerdo?
29. Si el dopaje es perjudicial, según el texto, para la salud, ¿por qué se dopan?
30. La información sobre las consecuencias del dopaje ha sido presentada en un cuadro, ¿cuál podría ser la razón?

En el ejemplo (28), el docente busca un acuerdo a partir de un pensamiento o una opinión que él tiene. La sintaxis utilizada en la pregunta confirma esta intención, pues al colocar el enunciado en una posición que antecede la pregunta le asigna mayor relevancia. En (29), de manera similar, se presenta una condición que contiene una valoración. Si bien la pregunta cumple la función de cuestionar la condición, este cuestionamiento está orientado en un sentido determinado. El ejemplo (30), a diferencia de las preguntas anteriores que contenían ideas u opiniones previas, no presenta marcas de orientación, aunque se parece en la estructura. En este caso, antes de la

pregunta se presenta un hecho que no contiene una valoración. Esta misma pregunta podría formularse del siguiente modo: ¿Por qué la información sobre las consecuencias del dopaje ha sido presentada en un cuadro? De esta forma, la pregunta reúne las características de una pregunta de reflexión sobre la forma. En suma, no todas las preguntas con esta estructura presentan marcas de orientación.

A modo de conclusión

Las preguntas de comprensión crítica son dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1997) que tienen propiedades específicas. Generalmente, son de respuesta construida (abiertas) y demandan algún nivel de valoración o evaluación del texto. A nivel formal, pueden ser interrogativas totales o parciales. Asimismo, a nivel de enunciación provienen de las condiciones pragmáticas y semánticas que configuran el significado del texto y del contexto.

Desde la perspectiva pedagógica (funcionalidad, pertinencia y claridad), se ha evidenciado que casi la mitad de las preguntas se corresponden con las características de una buena pregunta de comprensión crítica. La mayoría de estas siguen una orientación psicolingüística de la lectura, enfoque predominante en el Perú. La otra mitad, o poco más de la mitad, de preguntas presentan ciertas dificultades, aspecto en el que nos centramos en este breve estudio.

Entre las dificultades más frecuentes está la presencia de preguntas extra-textuales que pueden ser respondidas sin la necesidad de leer el texto. Si bien las preguntas demandan cierta evaluación y criticidad, estas no están referidas al texto, sino al tema que trata el texto. Al centrarse en el tema, se pierde el foco del texto y la pregunta se presenta muy general. Por ello, el estudiante se ve obligado a responder con sus conocimientos del mundo. En este caso, la pregunta no ayuda a diagnosticar cuán crítico se muestra el estudiante respecto de alguna característica del texto; en otras palabras, no permite recoger información sobre una habilidad crítica y específica de lectura.

Otro problema evidente que se muestra es la clasificación de las preguntas de comprensión. En el currículo peruano, se distinguen tres capacidades: Obtiene información (comprensión literal), Infiere e interpreta (comprensión inferencial) y Reflexiona sobre la forma y contenido del texto (comprensión crítica), categorías ampliamente conocidas en la pedagogía de la lectura. La indiferenciación de estas categorías podría conllevar a un falso diagnóstico en la evaluación de lectura. Por ello, es necesario organizar las preguntas de comprensión según estas categorías y según desempeños específicos o subhabilidades de lectura crítica.

Antes de formular las preguntas, es importante cuestionarnos ¿qué quiero lograr con esta pregunta?, ¿qué desempeño específico o subhabilidad de lectura crítica quiero evaluar? Esto podría ayudar a definir el propósito de la pregunta. Al respecto, se han encontrado numerosas preguntas que resultan difíciles distinguir con facilidad qué es lo que se busca con la interrogante y cuál es la demanda cognitiva. De esta forma, muchas veces se formulan preguntas que no son relevantes para la comprensión del texto, son vagas o ambiguas, es decir, con poca claridad y precisión.

También están las preguntas que se formulan sobre la base de un error de comprensión. En este caso, incluso interfiere la comprensión del propio estudiante. Por lo que es necesario comprender en profundidad el texto antes de iniciar con la formulación de las preguntas.

Finalmente, se hallaron muchas preguntas que poseen marcas de orientación. Esto confirma que las preguntas no son neutras (Zárate, 2018). De hecho, la información temática de las preguntas contiene ideas, las que se tejen y se transmiten a los estudiantes. La interrogación orientada no solo pide información sino confirmación. Esta tiene señales o marcas de orientación interpretativa que inducen al lector hacia un tipo de respuesta. Al menos, hay dos marcas más comunes. Una es la aserción del enunciador respecto de la interrogación y la otra es la valoración implícita o explícita respecto de la proposición (presuposición). Al parecer, cuanto mayor es la orientación, se restringe más la posibilidad de respuesta crítica del estudiante.

Las preguntas orientadas poseen marcas no solo gramaticales o semánticas; sobre todo, son marcas pragmáticas las que permiten identificar la orientación. Estas tienen varias formas de conducir al lector hacia una respuesta deseada. Como vimos, la forma más común es que estas marcas de orientación se encuentran en la información temática de la pregunta. La incógnita (foco) puede permanecer, en algunos casos, como neutral, y es solo en este aspecto en el que el docente podría mantener cierta neutralidad.

Las preguntas son instrumentos pedagógicos, dispositivos que interactúan entre el maestro y el estudiante. Por tanto, es muy importante cuidar su funcionalidad por un lado y, por otro, tener presente que a través de ellas también se transmiten ideas, posiciones, creencias, etc., las que median inevitablemente la respuesta de los estudiantes. Las decisiones que tomen los maestros sobre el papel de la lectura crítica en el aula podrían repercutir en el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes.

Referencias

- Adam, J. M. (2008). *Les textes: types et prototypes* (2da Ed.). Armand Colin.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bishop, E. (2014) Critical Literacy. Bringing Theory to Praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2da Ed.). Ariel.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9).
- Comber, B. (2003). Critical Literacy: What Does it Look Like in the Early Years? En N. Hall, J. Larson y J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 355-368). Sage.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Espasa-Calpe.
- Escandell, M. V. (1987). *La interrogación en español: semántica y pragmática*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Escobar, M. (1990). *Educación Alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. UNAM.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora.
- Gee, J.P. (2005 [1996]). *La ideología en los discursos*. Morata.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Hampton Press.
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *Tesol Journal*, 2(4), 444-472.
- McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004). *Critical Literacy. Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2015). *Encuesta para el docente del área curricular de Comunicación*. Minedu.
- OSDE (2006). *Critical literacy in Global Citizenship Education. Professional Development Resource Pack*. <http://www.osdemethodology.org.uk>
- Poppelmonde, W. y Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen - handboek voor leerkrachten*. Plantyn.
- Zárate, A. (2018). *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Pompeu Fabra].