

TEORÍAS IMPLÍCITAS LECTORAS DE FUTUROS DOCENTES DE ESPAÑOL: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO¹
EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ²
MARICRUZ RAMÍREZ POSADAS³
LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES⁴

RESUMEN

En este texto se reporta la validación de una versión de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC), modificada para futuros docentes de español de una universidad pública de la Península de Yucatán y describimos las teorías implícitas encontradas en la muestra. Seguimos el procedimiento de Prat y Doval (2005) para incorporar nuevos ítems a la escala y poner a prueba sus propiedades psicométricas mediante análisis de componentes principales y de consistencia interna con alfa de Cronbach, utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 26). Además de registrarse propiedades psicométricas, el estudio identificó tres subescalas con buena consistencia interna, cada una de las cuales mide una teoría implícita o conjunto de creencias sobre la comprensión lectora. Algunos participantes sostienen más de una teoría implícita, en tanto que un grupo más grande no sustentan ninguna. Ello puede tener implicaciones para sus procesos de alfabetización académico disciplinar y su futura práctica docente.

Palabras clave: comprensión lectora, teorías implícitas, futuros docentes de español, escalas tipo Likert.

¹ Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), mdperales@uqroo.edu.mx.

² UQROO, edith@uqroo.edu.mx.

³ UQROO, mramirez@uqroo.edu.mx.

⁴ UQROO, lizgomez@uqroo.edu.mx.

IMPLICIT THEORIES OF READING COMPREHENSION IN FUTURE SPANISH TEACHERS: VALIDATION OF AN INSTRUMENT

ABSTRACT

In this text it is reported the validation of a new version of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) modified for future Spanish teachers at a public university in the Yucatán Peninsula. We also describe their implicit theories. A standard procedure (Prat y Doval 2005) was used to add new items to the scale and test its psychometric properties using principal component analysis and internal consistency analysis with Cronbach's alpha. Calculations were performed with the use the Statistical Package for the Social Sciences (spss v. 26). Besides to register psychometric properties, the study identified three subscales with good internal consistency, each of which measures an implicit theory or set of beliefs about reading comprehension. A few participants hold more than one implicit theory, while a larger group does not sustain any of them. This may have implications for their disciplinary literacy processes and their future teaching practices.

Keywords: reading comprehension, implicit theories, preservice teachers of Spanish, types of Likert scales.

INTRODUCCIÓN

En México, la comprensión lectora del estudiantado es una problemática de larga data que se hace presente de manera más aguda en los estados del sureste del país (Vergara, Hevia y Rabay 2017). Ante esta situación, que no es exclusiva de este país, se han llevado a cabo diversos estudios que pretenden mejorar el desempeño lector del alumnado (Cárdenas Espinoza y Guevara Benítez 2013; Vega *et al.* 2014; Fonseca *et al.* 2019). Sin embargo, un problema menos atendido se refiere a las creencias de estudiantes, de licenciatura en Didáctica del Español (de aquí en adelante, futuros docentes de español) de la Península de Yucatán, sobre la comprensión lectora. Ante tal vacío, este trabajo tiene como objetivo principal reportar la adaptación de un instrumento cuantitativo previo, que investiga esas creencias lectoras. Un objetivo secundario es describir los supuestos encontrados en la muestra, pero escapa a los alcances del estudio establecer correlaciones entre éstos y otras características de los participantes, como el género, el grado de estudios o el desempeño lector.

La descripción de las creencias lectoras de los futuros docentes de español peninsulares es necesaria, relevante y pertinente, ya que serán los encargados de abrir las puertas a la lectura a quienes serán estudiantes. Si desarrollan creencias complejas y funcionales sobre la comprensión lectora, pueden convertirse en docentes más efectivos. Además, en términos de investigación, contar con instrumentos contextualizados para el ámbito de la Península permitirá realizar estudios posteriores que, con muestras más amplias, indaguen con solidez en las relaciones entre creencias y desempeño lector, entre otros.

Así, el campo de la formación de docentes de lenguas sitúa, entre sus prioridades, el pensamiento del profesorado respecto a varios aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, incluyendo la materna (Borg y Santiago Sánchez 2020; Makuc 2020). La causa de este interés es que las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje pueden guiar las acciones docentes, aunque de formas indirectas y dependientes del contexto (Mo 2020). En este tenor, se sabe que las creencias docentes acerca de la lectura se relacionan con sus formas de enseñar y leer (Bingham y Hall-Kenyon 2013), de formas no lineales (Mo 2020). Debido a ello, es razonable suponer que los docentes con creencias lectoras diversificadas y complejas tienen la posibilidad de implementar prácticas más efectivas para desarrollar la comprensión avanzada entre su alumnado.

En particular, es bien conocido el impacto que tiene la licenciatura en el pensamiento, las prácticas (Makuc y Larrañaga 2015; Makuc 2020) y la enseñanza de lectura de los futuros docentes (Bingham y Hall-Kenyon 2013; Mo 2020). Sin embargo, sus creencias lectoras están poco desarrolladas o no son funcionales, las instituciones que los forman deben conocer esta información para elaborar diagnósticos e intervenciones que les permitan mejorar. Aunque los estudios hasta ahora citados no remiten a la enseñanza lectora, sí asumen que las creencias

complejas permiten desarrollar prácticas de enseñanza eficaces, si bien éstas se encuentran influidas por los diferentes contextos de desempeño docente (Errázuriz *et al.* 2019; Mo 2020).

Estudios como el de Munita, muestran que los maestros en activo pueden identificarse en dos grupos diferenciados: lectores más fuertes y lectores más débiles (2013). Los del primer grupo sostienen que la lectura literaria es útil para construir identidad mediante el aprendizaje de lecciones de vida, derivadas del texto y de la intertextualidad, es decir, establecer conexiones entre varios textos. En cambio, los del segundo grupo hacían alusión principalmente al hecho de sentirse emocionados por los sucesos de la trama y a la recuperación de detalles aislados de la historia.

En el caso de Errázuriz *et al.*, se centraron en las concepciones sobre la lectura de docentes chilenos en activo (2019). Su clasificación la dividieron en dos grupos: reproductivos y epistémicos. Los primeros están centrados en la decodificación del texto, con un papel pasivo por parte del lector. Los segundos asumen un papel activo del lector en la construcción de conocimientos. De manera similar a lo ocurrido en Munita (2013), los docentes que tuvieron concepciones epistémicas, relacionaron la lectura con el desarrollo identitario y con el placer estético.

El constructo de teorías implícitas (TI) también se ha utilizado para explorar las creencias lectoras. Éstas son “representaciones que el lector ha desarrollado sobre la lectura y que él o ella aplica inconscientemente a esta tarea” (Lordán *et al.* 2015, 39, traducción propia). Errázuriz *et al.* (2020) hicieron uso del cuestionario de las TI de Lordán *et al.* (2015) con docentes chilenos de educación básica de varias asignaturas. Descubrieron combinaciones de las TI reproductivas y epistémicas. Sin embargo, los profesores de español se adhirieron con mayor frecuencia a epistémicas, en comparación con aquellos de otras asignaturas.

La escala ETICOLEC, fundamentada en el constructo de teorías implícitas, fue diseñada y validada por Perales, Correa y Vega (2021) con una muestra de más de seiscientos profesores de educación secundaria mexicanos (293 de la Península de Yucatán), de varias materias, como parte de un estudio financiado y validado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En ese estudio, la mayoría de los profesores presentaron la TI menos compleja, denominada TI receptiva, que corresponde a la reproductiva de los estudios arriba citados. Sin embargo, los profesores de español fueron la excepción, ya que presentaron con mayor frecuencia las TI de naturaleza más epistémica. La ETICOLEC ha sido adaptada y aplicada para docentes de español en activo de nivel primaria, en quienes se ha encontrado el predominio de la TI constructiva aplicativa, la cual considera que la finalidad de la lectura es aplicar lo comprendido a la vida (Cámara Ulloa y Platas García 2021; 2024). Las mismas autoras han encontrado que los docentes de primaria tienden a presentar TI lectoras difusas, posiblemente por una reflexión insuficiente.

Se han llevado a cabo algunos estudios con futuros docentes de español y de lenguas extranjeras. En el primer caso, Makuc y Larrañaga investigaron las teorías implícitas de estos estudiantes en contraste con los de otras áreas, como ingeniería, ciencias sociales y ciencias de la salud (2015). Sus hallazgos muestran que los futuros docentes de español —en mayor medida que los estudiantes de otras disciplinas— se adhieren a una TI que las autoras denominan “literaria”, la cual está vinculada con la imaginación, el placer estético y el análisis de los personajes. Makuc confirmó estos hallazgos y encontró, además, que estos próximos profesores de español, que presentan la TI literaria, también parecen conocer menos estrategias de lectura que aquellos con otras TI (2020). Este resultado apunta a una necesidad de reforzar su formación lectora.

Encontramos tres estudios llevados a cabo con futuros docentes de inglés. En el primero de ellos se analizaron quince entrevistas, usando el constructo de epistemologías del texto. El análisis reveló creencias complejas que permitían incluir papeles más activos y críticos, así como la consideración de más aspectos de lectura. Estos resultados son consistentes con las investigaciones sobre docentes en activo. Los futuros docentes con una epistemología del texto traslativa, centrada en el diálogo entre las subjetividades del autor y el lector —similar a la TI literaria de Makuc (2008) y Makuc y Larrañaga (2015)—, fueron también quienes presentaron una menor frecuencia de lectura. Esta cuestión parece consistente con lo señalado por Makuc respecto de las escasas estrategias de lectura de los futuros docentes con una TI literaria (2020). Moore y Narciso también encontraron que la adopción de posturas críticas y evaluativas hacia la lectura parece marcar la transición a las creencias lectoras más complejas (2011).

El segundo estudio con futuros docentes de inglés lo realizaron Perales, Hernández y Sandoval, quienes usaron la escala ETICOLEC (2022). Se trató de un análisis cuantitativo con 222 estudiantes del primer año escolar. Sus resultados mostraron una alta frecuencia de las teorías implícitas más complejas. También fue favorable el hallazgo de que la teoría implícita reproductiva no se presentó aislada sino siempre asociada con creencias más complejas. Sin embargo, también encontraron que alrededor de un veinte por ciento de los participantes no sostuvieron ninguna creencia firme sobre la comprensión lectora.

En el tercer estudio, Sandoval Cruz *et al.* investigaron las TI de futuros docentes de inglés, usando también la ETICOLEC (2023). Encontraron tres TI: crítica receptiva, retórica y literaria. La primera fue la más extendida, mientras que la literaria mostró escasa presencia. Las autoras concluyen que la alta presencia de creencias críticas y retóricas es alentadora, pero los futuros docentes necesitan complejizar sus teorías implícitas, especialmente para hacer frente a la lectura literaria.

Una limitación de la ETICOLEC que encontraron Perales, Hernández y Sandoval (2022), al aplicarla a futuros docentes de inglés, fue que una de sus subescalas no alcanzó una consistencia interna adecuada, lo que contrasta con la alta con-

sistencia que se alcanzó con el mismo instrumento aplicado a docentes en activo de varias materias, incluyendo español (Perales, Correa y Vega 2021). Además, la aplicación de la *ETICOLEC* a futuros docentes de inglés, en Sandoval Cruz *et al.* (2023), arrojó una estructura de TI distintas a la formulación original. Ello indica la necesidad de modificar y adaptar la escala para capturar las TI de futuros docentes, específicamente de español.

Una limitación de los estudios previos sobre creencias lectoras es que generalmente describen sus muestras en términos de la epistemología del texto o de TI predominantes en cada participante, y es menos frecuente la descripción en términos de los conjuntos de TI o esquemas de TI que presentan (Ghaith, 2021). Esta descripción es pertinente y necesaria, ya que las personas en general y los futuros docentes en particular pueden sostener más de una TI lectora, lo que puede permitirles participar con éxito en una diversidad de prácticas en diversos géneros y escenarios socioculturales (Moore y Narciso 2011). A la inversa, sostener una sola TI o carecer de creencias bien definidas sobre la lectura podría llevar a prácticas poco eficaces (Makuc 2020; Cámara Ulloa y Platas García, 2024). Por ello, la identificación de esquemas de teorías implícitas en este trabajo es novedosa y puede aportar a la realización de diagnósticos e intervenciones entre los futuros docentes.

MARCO TEÓRICO

Las TI, en tanto que constructo teórico, se usan frecuentemente con la finalidad de describir creencias sobre la comprensión lectora. El concepto de TI que usamos fue originalmente desarrollado por Rodrigo para explicar el conocimiento cotidiano (1993). Constituyen “un conjunto de construcciones mentales que están interiorizadas por los sujetos a partir de procesos de apropiación individual, pero influidos por procesos de interacción social y cultural en los que participan” (Vilca Rodríguez y Torres Orihuela 2023, 96).

Su naturaleza es social y personal: social porque los individuos las sintetizan a partir de su participación en diferentes interacciones con otras personas, también llamados contextos próximos de referencia (Rodrigo 1997). Es personal porque se almacenan en la cognición de los individuos, pero no como esquemas estables sino como redes de trazos que se activan para dar respuesta a las demandas de situaciones externas (Makuc 2020). Así, las personas las usan para orientarse y actuar en su mundo social (Pozo *et al.* 2006; Rodrigo 1997). Concretamente, las TI sobre la lectura se definen como

un conjunto de creencias, más o menos estables, que un individuo asume como propias, que estructuran sus representaciones mentales del acto de leer y que, además, estarían condicionadas por las exigencias de lectura e influidas por los elementos contextuales de tipo social y cultural más próximos al sujeto (Vilca Rodríguez y Torres Orihuela 2023, 97).

La importancia de investigar las TI sobre la comprensión radica en que las creencias que las personas tienen sobre la lectura impactan las formas en que se acercan a un texto, haciéndolas más o menos efectivas (Makuc, 2020; Vilca Rodríguez y Torres Orihuela, 2023) y también tienen un impacto en la manera en que los docentes enseñan a leer (Mo 2020; Zhu *et al.* 2020).

Las TI de los profesores constan de una mezcla de creencias personales, conocimiento pedagógico formal, aprendizaje de la observación e ideas socialmente aceptadas sobre la educación (Jiménez 2009; Marrero 2009). La cultura propia de cada modalidad educativa y centro escolar también contribuye a la síntesis de las TI (Jiménez 2009).

Los programas de licenciatura en Didáctica del Español constituyen contextos próximos de referencia para la síntesis de las TI puesto que, en ellos, los futuros docentes participan en discursos y prácticas específicas de lectura. Estos programas, si bien tienen un componente general con base en las políticas educativas y el pensamiento y tradiciones de una sociedad, también pueden presentar diferencias de uno a otro. Esta variación puede llevar al surgimiento de TI compartidas entre un grupo de estudiantes, que puede diferir de las de otro que se haya formado en una licenciatura distinta. Por las mismas razones, las TI de futuros docentes, probablemente, difieren de aquellas de los maestros en activo, ya que estos últimos se han visto expuestos a una variedad de situaciones y contextos de enseñanza de lectura que no está al alcance de los primeros.

Las TI no son el único constructo para explorar el pensamiento sobre la lectura. Otros estudios han usado el concepto de modelos epistémicos de lectura o epistemologías del texto (Moore y Narciso 2011). Asimismo, los métodos para explorar el pensamiento lector han variado. Algunos estudios han recurrido a escalas de Likert (Makuc y Larrañaga 2015; Lordán, *et al.* 2015) y otros han empleado entrevistas (Hernández 2008; Moore y Narciso 2011).

Como afirman Errázuriz *et al.*, a pesar de esta diversidad de nombres y métodos, todos los estudios aluden a una misma realidad subyacente y, en general, distinguen entre creencias simples y complejas, de distinta funcionalidad (2019). Las primeras han sido denominadas receptivas, reproductivas, transmisivas o lineales; constituyen un pensamiento lector centrado en la comprensión como decodificación del contenido explícito del texto. Las segundas varían más en su denominación y definición; han sido llamadas transaccionales, epistémicas, interactivas, literarias o constructivas. En términos generales, implican un rol más activo del lector en la construcción del significado. Esta participación puede involucrar abordajes estratégicos y críticos (Hernández 2008; Lordán *et al.* 2015) que permitan aplicar lo leído a la vida propia —por medio de la reflexión y el desarrollo de la identidad— (Hernández 2008; Makuc 2020), el contraste de textos y la búsqueda de entretenimiento o de goce estético (Makuc 2020). Los autores han dividido las TI en dos o tres grupos. La división en dos distingue entre TI reproductivas y TI epistémicas, mientras que la tripartita separa TI receptivas de

TI interpretativas o literarias y TI constructivas o interactivas (Hernández 2008; Makuc y Larrañaga 2015; Makuc 2020). Discusiones más recientes apartan la TI literaria de las demás y postulan cuatro tipos (Vilca Rodríguez y Torres Orihuela 2023). Un análisis minucioso de estas taxonomías y nomenclaturas, que precise a cabalidad sus similitudes y diferencias, escapa a los alcances de este trabajo. Sin embargo, en aras de la claridad conceptual, ofrecemos los esquemas de las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Distinción entre TI reproductivas y epistémicas

TI	Características
Receptiva	La habilidad de decodificar lleva a la comprensión, que consiste en absorber el significado presente en el texto.
Epistémica	La comprensión requiere realizar múltiples tipos de inferencias. El lector construye el significado de manera iterativa, interactiva y juiciosa, analizando el texto críticamente y estableciendo vínculos intertextuales.

Fuente: elaboración propia con base en Lordán *et al.* (2015).

Como puede observarse, la TI reproductiva de la tabla 1 corresponde a la nomenclatura receptiva, reproductiva o lineal de la tabla 2, mientras que las TI interactivo interpretativas, literarias y constructivas de la tabla 2 coinciden, en distintos aspectos, con la TI epistémica de la tabla 1. La diferencia recae en que los investigadores que usan el adjetivo “epistémico” tienden a enfatizar el papel de las TI en la lectura orientada a la generación y difusión del conocimiento (Lordán *et al.* 2015).

El modelo de la ETICOLEC es un tanto diferente, ya que se encontraron de manera empírica cinco TI diferenciadas en una muestra de más de seiscientos profesores de educación secundaria (Perales, Correa y Vega 2021). Las cinco TI son: receptiva, interpretativa, aplicativa, retórica y crítica. Las dos primeras concuerdan con la nomenclatura equivalente de la tabla 2. Las cuatro últimas pueden conside-

rarse subtipos de las TI denominadas constructiva, en la tabla 2, y epistémica, en la tabla 1, ya que retoman elementos de análisis crítico, intertextual y contextual (TI retórica y TI crítica) guiados por objetivos lectores (TI interpretativa y TI aplicada). Además, la TI retórica captura el aspecto intertextual de la comprensión que, en los modelos anteriores, se insertaba en la TI literaria de Makuc (2020) y en la formulación de la TI epistémica de Lordán *et al.* (2015).

Tabla 2. Distinción entre TI receptiva, reproductiva o lineal; interactivo interpretativa; literaria; y constructiva

TI	Características
Receptiva, reproductiva o lineal	Leer consiste en descifrar conceptos por medio del lenguaje del texto; el lector traduce del código escrito al oral.
Interactivo interpretativa	La comprensión reside en la interacción del lector con el texto, mediada por varias estrategias lectoras.
Literaria	La comprensión es una tarea escolar que consiste en poner en juego la imaginación, la creatividad y las emociones para recrear la situación descrita por un autor, incluyendo prestar atención a los personajes y su desarrollo, a la trama y sus características y a la relación de una obra con otras (intertextualidad).
Constructiva	La comprensión, si bien implica elementos receptivos e interactivo interpretativos, es guiada por la visión y objetivos del lector, los cuales están situados en un contexto sociocultural.

Fuente: elaboración propia con base en Vilca Rodríguez y Torres Orihuela (2023).

La adopción de la escala ETICOLEC se justifica por las siguientes razones: está situada en el contexto mexicano peninsular, está basada en entrevistas con profesores en activo peninsulares y fue validada estadísticamente con una mues-

tra amplia. En términos del enraizamiento y variación cultural de las TI, es un modelo probablemente más ajustado a las creencias de la población de interés del presente estudio (futuros docentes de español en un estado de la Península de Yucatán) que aquellos modelos diseñados en otros países o regiones del nuestro.

La explicación de las TI utilizadas en este modelo está tomada de Perales, Hernández y Sandoval (2022). En la TI receptiva, la comprensión equivale a la reproducción fiel del mensaje de un texto. Para la TI interpretativa, la comprensión es un proceso activo de construcción de significado, guiado por el lector, que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas. La TI aplicativa entiende la comprensión como relacionar lo leído con la vida, a fin de aplicar los conocimientos adquiridos a las nuevas experiencias. Para la TI retórica, la comprensión conlleva analizar la situación de un texto: género, autores, lectores, sus motivos y contextos, relación con otros textos (Benítez 2000; Núñez *et al.* 2020) y, en consecuencia, abordarlos de manera diferenciada.⁵ Perales, Correa y Vega utilizaron la etiqueta “retórico” en lugar de “crítico” para esta TI porque los participantes distinguieron entre los aspectos ya mencionados y los aspectos de crítica ideológica (2021). Para la TI crítica, la comprensión implica evaluar y dudar de lo leído, cuestionando su veracidad, pertinencia contextual y sesgo ideológico. Dado que los elementos críticos fueron agrupados de manera diferente a los retóricos, por los análisis estadísticos emanados de los datos, la distinción entre TI retórica y crítica tuvo validez, puesto que correspondieron con las creencias situadas de los participantes en el contexto cultural específico del estudio, con independencia de lo establecido en la teoría (Mikulic *et al.* 2023).

METODOLOGÍA

La muestra constó de 87 futuros docentes de español, elegidos al azar, de entre los estudiantes de una licenciatura en una universidad pública del sureste de México. La matrícula total de la licenciatura al momento del estudio era de 96 alumnos, por lo cual la muestra fue representativa. La distribución por sexo fue de 35 hombres y 52 mujeres, el rango de edad es de dieciocho a veintidós años y participaron estudiantes de todos los semestres. La muestra sobrepasa el número mínimo de tres respondientes por ítem establecido en el procedimiento de construcción de escalas de Prat y Doval (2005), el cual se siguió en la construcción de la ETICOLEC original y también en la de esta versión modificada. El procedimiento consta de cinco etapas, descritas a continuación. Las primeras tres se llevaron a cabo de manera conjunta con otro estudio destinado a validar la ETICOLEC,

⁵ Estas creencias corresponden a la lectura retórica tal como la definen Haas y Flower (1988), pero caen dentro del ámbito de la lectura crítica, según Cassany (2021). Involucran la evaluación y contraste de fuentes e identificación de múltiples perspectivas (Londra *et al.* 2021; Barzilai y Weinstock 2020), las cuales son prácticas lectoras claves para la alfabetización académica universitaria para el ejercicio de la ciudadanía crítica (Mahlow *et al.* 2020).

modificada para estudiantes de Didáctica del Inglés (Perales, Garduño y Portillo 2023). Adicionalmente, incluimos un sexto paso metodológico relativo a la descripción de las TI de los participantes. Éste no forma parte del procedimiento de Prat y Doval (2005), puesto que no se refiere a la validación de la escala, pero es necesario para aclarar el procedimiento descriptivo de las TI y sus esquemas. Los pasos se encuentran detallados a continuación:

1. Delimitación de los alcances de la escala. Los alcances de la escala fueron delimitados para obtener las TI de la comprensión lectora de los futuros docentes de español. Otros tipos de TI, como las relativas a la naturaleza de los textos, fueron excluidos (Makuc 2020).
2. Desarrollo de los ítems. Tomamos los ítems de la ETICOLEC original. A ellos se añadieron los ítems que surgieron a partir de entrevistas con cinco estudiantes de la licenciatura en cuestión. Tales entrevistas sirvieron para poder conocer e incluir las creencias lectoras de la población meta. Este paso fue importante, puesto que las TI son de naturaleza contextual y socialmente situada, por lo cual es necesario explorar las creencias cuando una escala se aplica a una población distinta de aquella para la cual se diseñó originalmente, como es el caso.
3. Selección teórica de los ítems. Se clasificaron en subescalas de acuerdo con la ETICOLEC original (Perales, Correa y Vega 2021) y las entrevistas cualitativas. La principal modificación a la ETICOLEC original se dio al añadir los ítems dos, cuatro y veinticinco a la subescala correspondiente a la TI que originalmente se denominó “interpretativa” (Perales, Correa y Vega 2021), pero que aquí decidimos denominar “literaria subjetiva”. Estos ítems enuncian creencias que equiparan la buena comprensión lectora con el placer que produce la lectura literaria, como creer que la comprensión consiste en “meterse” en la trama, imaginarse los sucesos de una historia y emocionarse con ellos.

Otro cambio fue que se agregó el ítem dieciocho a la subescala aplicativa, el cual refiere a la consideración de que la buena comprensión consiste en examinar el arco narrativo de desarrollo identitario de los personajes. Decidimos ubicarlo en la subescala aplicativa debido a que da evidencia de una práctica propia de lectores más avanzados, la cual consiste en usar la lectura literaria para reflexionar sobre la propia identidad y, así, contribuir a su construcción (Munita 2013).

Utilizamos el procedimiento denominado índice de validación de contenido (CVI, por sus siglas en inglés), el cual consiste en dar los ítems a expertos, quienes les asignan una calificación en términos de su pertenencia a una subescala, su relevancia para la misma y su claridad (Wynd, Schmidt y Schaeffer 2003). Sólo preservamos los ítems que obtuvieron un CVI mayor a 0.7 (Lordán *et al.* 2015). Como resultado de todos estos procedimientos, obtuvimos la configuración de ítems en subescalas mostrada en la tabla 3.

Tabla 3. Diseño de las subescalas anterior a la recolección y análisis de datos

Fuentes de la clasificación	Definición conceptual de la subescala	Definición operacional
Hernández (2008), Perales, Correa y Vega (2021).	Teoría implícita receptiva: la comprensión equivale a la reproducción fiel de los mensajes codificados en el texto.	Indican que la buena comprensión implica la reproducción fiel del contenido semántico de los textos (ítems 9, 11, 22, 23).
Perales, Correa y Vega (2021); Makuc y Larrañaga (2015), Vilca Rodríguez y Torres Orihuela (2023) y las entrevistas de este estudio.	Teoría implícita literaria subjetiva: la comprensión es un proceso activo de construcción de significado guiado por el lector que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas y se centra en el disfrute literario.	Indican que una buena comprensión consiste en poner en juego la subjetividad para generar interpretaciones propias, imágenes vívidas e involucramiento del lector con la trama (ítems 2, 4, 5, 7, 24, 25).
Perales, Correa y Vega (2021) y las entrevistas de este estudio.	Teoría implícita aplicativa: la comprensión equivale a relacionar lo leído con la propia vida (conocimientos y experiencias) para aplicarlo. Esto implica analizar el desarrollo de los personajes en las historias.	Indican que la buena comprensión consiste en relacionar el texto con conocimientos y experiencias previas con fines aplicativos, con especial atención al desarrollo del carácter (ítems 10, 15, 18, 20).
Perales, Correa y Vega (2021)	Teoría implícita retórica: la comprensión implica examinar la situación comunicativa de un texto (género, autores, lectores, posturas, sus motivos y contextos, intertextualidad) y, como resultado, abordar los textos de manera diferente.	Indican que la buena comprensión consiste en interrogar el texto y su situación comunicativa, ajustando en consecuencia la forma de abordar el texto (ítems 6, 8, 12, 13, 16, 17, 19 y 21).
Perales, Correa y Vega (2021)	Teoría implícita crítica: la comprensión implica evaluar y dudar de lo leído, considerando su veracidad, pertinencia y o carga ideológica.	Indican que la buena comprensión consiste en evaluar críticamente el contenido textual (ítems 1, 3 y 14).

Fuente: modificado a partir de Perales, Correa y Vega (2021).

- La ETICOLEC modificada fue aplicada a los participantes en español, su lengua materna, y puede encontrarse en el apéndice 1.
4. Selección empírica de los ítems. Recolectamos los datos fotocopiando la versión modificada de la ETICOLEC y acudiendo físicamente a los salones de clase, con el permiso de las autoridades educativas correspondientes. La ETICOLEC fue acompañada de una carta de consentimiento informado, la cual fue leída en voz alta a los futuros docentes, a quienes se les solicitó escribir su nombre y firmar su copia de la carta si estaban de acuerdo en participar en el estudio. Los estudiantes que otorgaron su consentimiento respondieron la ETICOLEC *in situ*. Recolectamos los cuestionarios y los datos fueron capturados en una hoja de cálculo de Microsoft Excel por dos estudiantes asistentes del proyecto.
 5. Evaluación de las propiedades psicométricas. La validez de constructo fue determinada usando el análisis de componentes principales (ACP) con rotación Varimax. La consistencia interna fue valorada mediante el alfa de Cronbach. Ambas pruebas se calcularon usando SPSS v. 26. El ACP es el método estadístico recomendado para el análisis de escalas de teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993; Jiménez y Correa, 2002). Nos apegamos a lo recomendado por Jiménez y Correa para refinar subescalas mediante la realización de ACPs sucesivos, descartando ítems con carga >0.3 en más de un componente o <0.3 en todos ellos (2002).
 6. Descripción de las TI en la muestra. De acuerdo con Ghaith, la descripción de las creencias lectoras puede realizarse de manera dimensional o tipológica (2021). La primera consiste en asignar a los participantes su modelo epistémico de lectura, o TI predominante, y contabilizar cuántos participantes se adscriben a cada TI. La segunda consiste en identificar cuántas y cuáles TI ha logrado sintetizar cada participante e identificar participantes multiesquemáticos (con más de una TI), monoesquemáticos (con una TI) o aesquemáticos (ninguna TI).

En este estudio describimos las TI de la muestra desde ambas perspectivas. Para ello, usamos las funciones de creación de nuevas variables de SPSS v. 26. Les asignamos una TI a los participantes cuando seleccionaron las opciones 4, “de acuerdo”, o 5, “completamente de acuerdo” a la mayoría de los ítems pertenecientes a cada una. Posteriormente, agrupamos a los participantes según el número de TI que presentaban. Estos procedimientos ya han sido usados en publicaciones previas.

RESULTADOS

Dado que nuestros objetivos, en este artículo, son reportar la adaptación de la escala ETICOLEC para investigar las creencias lectoras de futuros docentes de espa-

ñol peninsulares y, después, describir dichas creencias encontradas en la muestra, a continuación presentamos los resultados en este orden. Hemos dividido esta sección en “Análisis de componentes principales y de consistencia interna”, para reportar los resultados correspondientes al primer objetivo, y “Distribución dimensional y tipológica de las TI en la muestra”, para el segundo.

Análisis de componentes principales y de consistencia interna

La prueba de adecuación muestral de Keiser-Meyer-Olkin mostró que era adecuada para los análisis posteriores ($\kappa_{MO}=0.662$). De acuerdo con Shrestha, los valores de $\kappa_{MO}>0.6$ son aceptables en el caso de menos de cien participantes (2021). La presunción de esfericidad fue confirmada mediante una prueba de Bartlett ($X^2=766.592$, $p<0.000$). Se realizó un análisis de componentes principales (ACP) exploratorio con rotación Varimax y después un ACP confirmatorio igualmente con rotación Varimax. Se obtuvieron como resultado tres componentes o subescalas de ítems con autovalores mayores a uno cuyo agrupamiento constituye nuevas TI. Para cada uno de ellos se calculó la consistencia interna —la cual fue adecuada para todas las subescalas— con la prueba alfa de Cronbach. En la tabla 4 se puede ver la forma en que se agruparon los ítems.

Denominamos al primer componente como TI crítica literaria. Esta TI, que explica el 20.88 % de la varianza, agrupó doce ítems con una buena consistencia interna ($\alpha>0.7$) y pesos factoriales adecuados. Esta teoría comprende diversas creencias que, en la formulación inicial de la ETICOLEC, correspondían a la TI interpretativa. Entre ellas se encuentran los ítems relativos a la imaginación y la emoción por la trama como componentes de la comprensión lectora, así como la creencia de que la buena comprensión incluye analizar el arco de desarrollo identitario o moral de los personajes. Esta última se ubicó, en el esquema inicial, dentro de la TI aplicativa, pero no se agrupó empíricamente con los otros ítems de esa TI, sino con aquellos de la aquí descrita.

La TI crítica literaria comprende también creencias que originalmente se ubicaron en las TI retórica y crítica, como las relativas a la comprensión intertextual (contrastación de textos con otros relacionados), obtener información sobre el autor, sobre el contexto de producción del texto, sobre la audiencia meta, cuestionar las ideologías presentes en el texto y su veracidad. La inclusión en esta TI de estas dos últimas nos llevó a descartar el adjetivo “retórica” y adoptar el adjetivo “crítica” para nombrarla.

El segundo componente fue nombrado TI receptiva polifónica. Su consistencia interna fue buena ($\alpha>0.7$) y agrupó seis ítems que explican el 10.543 % de la varianza. Esta TI fue identificada también en estudios previos (Perales, Garduño y Portillo 2023). Decidimos usar el adjetivo “polifónico” porque se refiere a la presencia de varias voces o perspectivas en los textos, lo cual engloba las perspectivas y mensajes del autor (Tosi, 2017). Esta TI comprende todas las creencias de

Tabla 4. Pesos factoriales y consistencia interna de cada subescala

TI de acuerdo con los ítems que completan el enunciado “La comprensión adecuada de un texto implica...”	M	DE	Peso factorial	Autovalor	Alfa de Cronbach (α)
TI crítica literaria					
Meterme en la trama del texto	4.07	0.804	0.664	5.202	0.741
Emocionarme con los sucesos del texto	3.78	1.028	0.653		
Contrastar el mensaje del texto con los de textos relacionados	3.56	0.936	0.588		
Relacionar el texto con mis conocimientos previos	4.15	0.785	0.561		
Imaginar intensamente lo que pasa en el texto	3.64	0.988	0.550		
Identificar el contexto histórico y cultural del texto	4.09	0.923	0.536		
Identificar información pertinente sobre el autor	3.32	0.921	0.491		
Cuestionar la veracidad de los mensajes del texto	3.82	0.883	0.451		
Descubrir el tipo de lectores a los que se dirige el autor	3.66	0.887	0.433		
Cuestionar las ideologías presentes en el texto	3.89	0.882	0.426		
Analizar el crecimiento personal de los personajes	3.49	0.987	0.363		
Ajustar mi forma de leer al tipo de texto leído	3.86	0.942	0.299		

TI de acuerdo con los ítems que completan el enunciado “La comprensión adecuada de un texto implica...”	M	DE	Peso factorial	Autovalor	Alfa de Cronbach (α)
TI receptiva polifónica					
Descubrir los propósitos del autor	4.14	0.865	0.757	2.636	0.741
Comprender las ideas principales del texto	4.51	0.745	0.743		
Descubrir los mensajes implícitos del texto	3.97	0.841	0.657		
Entender exactamente el mensaje del texto	3.95	0.926	0.621		
Identificar varios puntos de vista en el texto	3.98	0.889	0.599		
Hacerme una idea fiel al mensaje del texto	3.37	0.904	0.437		
TI subjetiva aplicativa					
Juzgar la pertinencia de los mensajes del texto para mi contexto	3.34	0.86	0.758	1.951	0.700
Relacionar el texto con mi propia vida	2.87	0.887	0.698		
Aplicar el mensaje del texto a mi propia vida	3.14	0.838	0.631		
Comprender el texto de acuerdo con mis propias intenciones	2.90	1.023	0.631		
A partir del mensaje del texto, hacerme una idea propia	4.01	0.883	0.515		
Replantear los mensajes del texto conforme mi propia apreciación	3.80	0.900	0.488		
Entender libremente el mensaje del texto	3.69	1.027	0.312		

naturaleza receptiva, centradas en la decodificación fiel del texto; sin embargo, también incluye dos retóricas, de tipo polifónico. Éstas son el ítem veintiuno, que implica considerar que una comprensión eficaz significa entender múltiples puntos de vista presentes en un sólo texto, y el ítem doce, que remite a la suposición de que la buena comprensión conlleva identificar mensajes implícitos. Por lo tanto, desde esta TI se considera que la lectura efectiva consiste en guardar fidelidad al contenido semántico del texto, extraer ideas principales, inferir mensajes implícitos e identificar diferentes voces y posturas.

La tercera TI, llamada TI subjetiva aplicativa, mostró una consistencia interna adecuada ($\alpha=0.7$), explicando un 7.805 % de la varianza. Presentó una agrupación inesperada de siete ítems, indicativos de creencias que originalmente formaban parte de la TI interpretativa, con otras de la TI aplicativa y una de la TI crítica. Entre las primeras se encuentran: entender a la buena comprensión como un proceso de construcción libre de significado (ítem 7) guiado por las intenciones del lector (ítem 24), reelaborando el contenido del texto (ítem 5) para formar sus propias ideas (ítem 11). Fue sorprendente que las creencias relativas al placer literario y al análisis de personajes no se agruparan con estas otras, interpretativas. Las ideas interpretativas de esta TI excluyen, entonces, las explícitamente literarias. Como confieren un papel privilegiado a la subjetividad del lector en la construcción del significado, pero sin el componente literario, adoptamos el adjetivo “subjetiva” para la TI.

Las creencias aplicativas que se agruparon con las subjetivas fueron: la comprensión como un proceso de relacionar lo leído con la propia vida (ítem 20) para aplicarlo a ella (ítem 15). La creencia crítica, agrupada en la TI subjetiva aplicativa, es la que consiste en considerar que la comprensión es un proceso en el cual el lector juzga la pertinencia de lo leído para su propio contexto (ítem 14). Parece, entonces, que esta creencia media la posibilidad de aplicar lo leído. En otras palabras, la aplicabilidad a la vida propia depende de la pertinencia del texto para el contexto del lector, pero también de sus interpretaciones subjetivas.

Distribución dimensional y tipológica de las TI en la muestra

A continuación, la tabla 5 presenta la distribución dimensional de las TI entre los participantes del estudio. La tabla 6 presenta la distribución tipológica.

En la tabla 5, el número total es superior a 87 y el porcentaje total es superior al cien por ciento, porque veinticinco participantes (28.7 %) presentaron más de una TI (en términos de Ghaith (2021), fueron multiesquemáticos). Entre estos participantes, nueve presentaron todas las TI y dieciséis, dos de ellas. La combinación crítica literaria y receptiva polifónica (trece participantes, 14.9 %) fue la más común, seguida de la combinación crítica literaria y subjetiva aplicativa (dos participantes, 2.3 %) y sólo una participante con la combinación subjetiva aplicativa y receptiva polifónica. 34 participantes fueron mono-esquemáticos, sintentizando una sola TI

(39.1%). Entre ellos, veintisiete (31%) presentaron la receptiva polifónica, cuatro (4.6%) la subjetiva aplicativa y tres (3.4%) la crítica literaria.

Cabe recalcar que veintiocho participantes (32.2%) no obtuvieron puntuaciones altas para ninguna de las TI. Es decir, resultaron aesquemáticos, lo cual sugiere que tales participantes podrían carecer de una exposición suficiente a diversos formatos de lectura, o bien, que no han participado en una variedad de prácticas letradas y, en consecuencia, no han sintetizado teorías implícitas bien definidas sobre la comprensión lectora (por lo menos no las del tipo medido por la ETICOLEC en su presente versión). La obtención de estos resultados no implica que los encuestados no alberguen otras TI lectoras funcionales para activar estrategias y participar en prácticas lectoras de otra índole. Es posible que sí lo hagan, pero sería necesario desarrollar otros instrumentos para obtenerlas, si existieran.

Tabla 5. Distribución dimensional de las TI entre los participantes

Teoría implícita	Número de estudiantes	Porcentaje
Crítica literaria	27	31%
Receptiva polifónica	51	56.7%
Subjetiva aplicativa	16	17.8%

Tabla 6. Distribución tipológica de las TI entre los participantes

Tipología	Número de estudiantes	Porcentaje
Multiesquemáticos	25	28.7%
Monoesquemáticos	34	39.1%
Aesquemáticos	28	32.2%

DISCUSIÓN

La TI crítica literaria, que incluye el placer estético, parece funcional para prácticas lectoras propias del análisis literario, las cuales incluyen aspectos retóricos y críticos (Eagleton 1996). Esta TI engloba creencias sobre la comprensión como

un proceso de identificación de información sobre el autor, la contratación de fuentes o lectura intertextual, el contexto de producción del texto y el tipo de lectores a los que se dirige. En lo que se refiere al elemento intertextual y al goce estético, coincide con la TI literaria de Makuc (2020). El aspecto intertextual encaja con la TI epistémica de Lordán *et al.*, que comprende este tipo de práctica lectora (2015). Estas creencias nos remiten al concepto de *sourcing* o evaluación de las fuentes.

El término “fuente” alude al origen y contexto general de un escrito, por ejemplo, su autoría, intenciones del o los autores, medio y fecha de publicación, prestigio del medio y del autor, género discursivo, contexto histórico y cultural, etcétera (Barzilay y Weinstock 2020; Londra *et al.* 2021). Se trata de información de tipo paratextual, paralela al texto en sí. La evaluación de las fuentes abarca, entonces, los procesos de identificación de esta información, generalmente con la finalidad de formarse un juicio o postura sobre la calidad de los textos y de su contenido, con miras a incluirlos, descartarlos o tomarlos con reserva en tareas de lectura crítica e intertextual (Bråten, Stadtler y Salmerón 2018; Londra *et al.* 2021). Estos procesos de evaluación de fuentes y lectura intertextual pueden predecir el éxito en los estudios universitarios, por lo que esta TI es altamente funcional para la práctica lectora en la universidad (Mahlow *et al.* 2020).

Además, la TI crítica literaria implica la identificación y análisis de posturas ideológicas.⁶ Aunque no fue la más extendida en la muestra, se presentó casi siempre combinada con alguna de las otras, lo cual sugiere que quienes la sostienen han participado en una mayor variedad de prácticas lectoras que los han llevado a sintetizar más de una TI. En términos de Munita, serían identificados como lectores fuertes, ya que sus creencias van más allá de la emoción lectora e incluyen el análisis de los personajes y de la situación retórica, así como la adaptación de las estrategias lectoras al género leído (2013).

La TI receptiva polifónica se encontró previamente en futuros docentes de inglés en estudios realizados en contextos mexicanos fuera de la Península de Yucatán (Perales, Hernández y Sandoval 2022). De manera similar, Sandoval Cruz *et al.*, en un estudio peninsular con futuros docentes de inglés, encontraron creencias de la TI receptiva combinados con otras de la TI crítica (2023). Esta acumulación de evidencia permite aseverar que la combinación de creencias receptivas con otras de naturaleza retórica y crítica parece típica de los futuros profesores de lenguas (español o inglés).

A diferencia de los participantes en algunos estudios previos (por ejemplo Vilca Rodríguez y Torres Orihuela 2023), en los de éste no presentan la TI receptiva de manera pura, sino siempre mezclada con creencias de tipo polifónico,

⁶ Estos datos son diferentes de los de Makuc, quien encontró una TI literaria que excluía elementos críticos (2020). Ello apunta a una posible diferencia en los procesos de formación que, en el contexto que nos ocupa, sí parece incluir elementos críticos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura de textos literarios.

es decir, asumen que la comprensión, además de involucrar fidelidad al texto, implica también reconocer varias posturas de diversos autores en un mismo escrito. Este hallazgo coincide con Moore y Narciso, quienes reportaron mezclas de creencias receptivas con otras de tipo interactivo y constructivo y que, además, sostienen que la adopción de posturas más críticas marca el paso a epistemologías textuales más complejas (2011).

Esta agrupación de creencias constructivas y receptivas en la TI receptiva polifónica es esperable dada la naturaleza de la formación en docencia de lenguas, la cual comúnmente involucra la lectura de textos polifónicos, que contienen varias perspectivas e ideas implícitas. La aproximación a múltiples perspectivas es muy importante en la formación universitaria, por lo cual esta TI resulta altamente funcional para la lectura en la universidad y es parcialmente de naturaleza epistémica (Barzilai y Weinstock 2020). Ello coincide con la presencia de TI epistémicas en docentes de español encontrada por otros estudios (Errázuriz *et al.* 2020). Sin embargo, ser la TI que se presenta aislada en mayor medida (veintinueve participantes la sostienen sin mezcla con las otras) sugiere que puede ser propia de lectores menos experimentados que han sintetizado sólo esta TI debido a una participación limitada en prácticas y discursos más diversificados.

En lo que respecta a la TI subjetiva aplicativa, ésta parecería la menos funcional para la lectura universitaria, la cual, si bien exige un rol activo del lector, implica también atención al contenido semántico de los textos, a la información sobre las fuentes y a la intertextualidad (Mahlow *et al.* 2020). No obstante, es alentador que, en esta muestra, esta TI sólo se presentó aislada en cuatro participantes, mientras que el resto la manifestó en combinación con otras, lo que indica que la mayoría sostienen TI que les permiten participar de manera funcional en una variedad de prácticas lectoras académicas y literarias, propias de la formación de futuros docentes de español, aunque las creencias críticas estén presentes en menor medida.

CONCLUSIONES

Conocer las teorías implícitas acerca de la comprensión lectora de los estudiantes que se forman como profesores de español tiene relevancia y pertinencia para su preparación efectiva, sobre todo considerando los retos en comprensión lectora de los jóvenes en la Península de Yucatán (Vergara, Hevia y Rabay 2017). Este estudio contribuye a esta línea de investigación al cumplir el objetivo de adaptar un instrumento para describir teorías implícitas, la escala ETICOLEC, para investigar las posturas de futuros docentes de español peninsulares. Los resultados indican que la nueva versión de la ETICOLEC posee propiedades psicométricas que la hacen válida y confiable para futuras investigaciones de esta índole.

También se logró el objetivo secundario, centrado en la descripción dimensional y tipológica de las TI de los futuros docentes de la muestra. Desde una

perspectiva dimensional, encontramos tres TI en los participantes: crítica literaria (veintisiete participantes), receptiva polifónica (51 participantes) y subjetiva aplicada (dieciséis participantes). Desde una perspectiva tipológica, 34 participantes (39.1 %) sólo sostienen una TI (mayormente la receptiva polifónica), luego veintiocho de ellos (32.2 %) no manifiestan ninguna de las TI medidas por la ETICOLEC y veinticinco más (28.7 %) presentan dos o tres TI.

La TI crítica literaria y la receptiva polifónica son más complejas y resultan potencialmente funcionales, tanto para las tareas de lectura propias de la formación universitaria de los participantes, como para su futura práctica como docentes de español. Esto permite afirmar que es alentador que un gran número de participantes las sostienen. De ambas, la TI receptiva polifónica es la más extendida, presente en poco más de la mitad de los participantes. En contraste, la TI subjetiva aplicada es la menos extendida y, además, podría resultar menos funcional debido al excesivo énfasis en la subjetividad del lector como elemento determinante o único de la comprensión. Esto indica una necesidad de intervenir para complejizar la formación lectora de quienes sólo sostienen esta TI y, afortunadamente, son una minoría.

La amplia presencia de participantes esquemáticos (veintiocho, 32.2 %) es un dato preocupante, ya que sugiere que no han sintetizado las TI medidas por la ETICOLEC, las cuales son altamente funcionales para la lectura universitaria y la docencia de español, aunque no puede descartarse que hayan sintetizado otras TI no identificadas por la presente versión de la ETICOLEC. De acuerdo con lo planteado por Makuc, podrían carecer del andamiaje cognitivo que les permitiera activar diversas estrategias lectoras propias de su alfabetización académico disciplinar en la universidad y de su futura labor profesional (2020). Tales estrategias pueden incluir realizar inferencias críticas y reconocer la polifonía de los textos (Tosi, 2017).

Asimismo, la escasa presencia de participantes multiesquemáticos y el predominio de la TI receptiva polifónica entre los participantes monoesquemáticos apunta a la necesidad de diversificar las prácticas lectoras y los discursos sobre la lectura en el contexto del estudio, con el fin de contribuir a la síntesis de la TI más compleja, la TI crítica literaria, entre los docentes en formación. Si bien hemos sostenido que la TI receptiva polifónica es compleja y funcional para la enseñanza del español, la descripción tipológica de esquemas indica que, en muchos participantes, no se ve complementada por la aún más compleja TI crítica literaria. La ausencia de la TI crítica literaria en estos futuros docentes podría producir un impacto negativo sobre sus procesos de alfabetización académico disciplinar y su futuro desempeño como docentes en activo.

Futuras investigaciones deben ocuparse de indagar el papel que desempeñan las TI encontradas, sus tipologías o la ausencia de ellas sobre diversos aspectos relevantes, como el desempeño y los ejercicios lectores de los futuros docentes, sus prácticas de enseñanza de la lectura en ejercicios de microenseñanza e, inclu-

sive, sobre su escritura. También debe indagarse la relación entre los esquemas de TI y variables como el progreso académico, puesto que el paso por las diversas etapas curriculares de la formación docente podría llevar a la síntesis de más TI. Como recomiendan Cámara Ulloa y Platas García, pueden llevarse a cabo estudios cualitativos para indagar la función que desempeñan las prácticas lectoras y los escenarios socioculturales en los que participan los docentes en el desarrollo de sus creencias (2024).

APÉNDICE I. ESCALA ETICOLEC ADAPTADA
PARA FUTUROS DOCENTES DE ESPAÑOL

Instrucciones: indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con la manera en que los siguientes enunciados completan la oración “Comprender adecuadamente un texto implica...”.

1=Completamente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4=De acuerdo 5=Completamente de acuerdo				
1. Cuestionar la veracidad de los mensajes del texto.	1	2	3	4	5
2. Meterme en la trama del texto.	1	2	3	4	5
3. Cuestionar las ideologías presentes en el texto.	1	2	3	4	5
4. Emocionarme con los sucesos del texto.	1	2	3	4	5
5. Replantear los mensajes del texto de acuerdo con mi apreciación.	1	2	3	4	5
6. Descubrir los propósitos del autor.	1	2	3	4	5
7. Entender libremente el mensaje del texto.	1	2	3	4	5
8. Identificar información pertinente sobre el autor.	1	2	3	4	5
9. Entender exactamente el mensaje del texto.	1	2	3	4	5
10. Relacionar el texto con mis conocimientos previos.	1	2	3	4	5
11. A partir del mensaje exacto del texto, hacerse una idea propia.	1	2	3	4	5
12. Descubrir los mensajes implícitos del texto.	1	2	3	4	5
13. Identificar el contexto histórico y cultural (por ejemplo, cuándo se escribió, las circunstancias del momento, dónde se publicó) del texto.	1	2	3	4	5
14. Juzgar la pertinencia de los mensajes del texto para mi contexto.	1	2	3	4	5

1=Completamente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4=De acuerdo 5=Completamente de acuerdo				
15. Aplicar el mensaje del texto a mi vida.	1	2	3	4	5
16. Ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
17. Contrastar el mensaje del texto con los de otros textos relacionados.	1	2	3	4	5
18. Analizar el crecimiento personal de los personajes.	1	2	3	4	5
19. Descubrir el tipo de lectores a quienes se dirige el autor.	1	2	3	4	5
20. Relacionar el texto con mi vida.	1	2	3	4	5
21. Identificar varios puntos de vista en el texto.	1	2	3	4	5
22. Comprender las ideas principales del texto.	1	2	3	4	5
23. Hacerme una idea fiel al mensaje del texto.	1	2	3	4	5
24. Comprender el texto de acuerdo con mis intenciones.	1	2	3	4	5
25. Imaginarme intensamente lo que pasa en el texto.	1	2	3	4	5

REFERENCIAS

- BARZILAI, Sarit y Weinstock, Michael. 2020. "Beyond Trustworthiness: Comprehending Multiple Source Perspectives". En *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*, edición de Peggy van Meter *et al.*, 123-140. Nueva York: Routledge.
- BENÍTEZ, Ricardo. 2000. "La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita". *Revista Signos* 33 (48): 49-67.
- BINGHAM, Gary y Kendra Hall-Kenyon. 2013. "Examining Teachers' Beliefs About and Implementation of a Balanced Literacy Framework". *Journal of Research in Reading* 36 (1): 14-28.
- BORG, Simon y Hugo Santiago-Sánchez. 2020. "Cognition and Good Language Teachers". En *Lessons from Good Language Teachers*, edición de Carol Griffiths y Zia Tajeddin, 16-27. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRÅTEN, Ivar, Marc Stadler y Ladislao Salmerón. 2018. "The Role of Sourcing in Discourse Comprehension". En *The Routledge Handbook of Discourse Processes*, edición de Michael F. Schober, David N. Rapp y Anne Britt, 141-166. Nueva York: Routledge.
- CÁMARA ULLOA, Cecilia Matilde y Alejandra Platas García. 2024. "Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica". *Revista de Investigación Educativa RedCa* 6 (18): 63-90.
- _____. 2021. "Clasificación de docentes de primaria con respecto a sus teorías implícitas de comprensión lectora". En *Actas del XV Encuentro Iberoamericano de Educación*, edición de Eladio Sebastián-Herederó, José Luis Bonilla Esquivel y Melanie E. Montes Silva, 608-616. Tijuana: CETYS Universidad.
- CASSANY, Daniel. 2021. "Lectura crítica en tiempos de desinformación". *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* 1 (9): 3.
- CÁRDENAS ESPINOZA, Karlena y Yolanda Guevara Benítez. 2013. "Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales". *Journal of Behavior, Health & Social Issues* 5 (1): 67-83.
- CORREA, Ana Delia y Juan Camacho. 1993. "Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas". En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, edición de María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero, 123-163. Madrid: Visor.
- EAGLETON, Terry. 1996. *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ERRÁZURIZ, María Constanza *et al.* 2019. "Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura". *Perfiles Educativos* 41 (164): 28-46.
- _____. 2020. "Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores?". *Revista Signos* 53 (103): 419-448.

- FONSECA, Liliana *et al.* 2019. “Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español”. *Psicología Educativa* 25 (2): 91-99.
- GHAITH, Ghazi. 2021. “A Study of the Implicit Reading Beliefs of a Cohort of College EFL Readers and Their Responses to Narrative Text”. *Reading Psychology* 42 (4): 435-453.
- HAAS, Christina y Linda Flower. 1988. “Rhetorical Reading Strategies and the Construction of Meaning”. *College Composition and Communication* 39 (2): 167-183.
- HERNÁNDEZ, Gerardo. 2008. “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (38): 737-771.
- JIMÉNEZ, Ana Beatriz. 2009. “Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior”. En *El pensamiento reencontrado*, edición de Javier E. Marrero Acosta, 47-94. Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ, Ana Beatriz y Ana Delia Correa. 2002. “El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza”. *Revista de Investigación Educativa* 20 (2): 525-548.
- LONDRA, Franco, Mariana Politti y Gaston Saux. 2021. “¿Confías en esta fuente?: percepción de credibilidad de fuentes documentales y no-documentales en estudiantes universitarios”. *Revista Psicología UNEMI* 4 (7): 40-52.
- LORDÁN, Eva, Isabel Sole y Francesc Beltran. 2015. “Development and Initial Validation of a Questionnaire to Assess the Reading Beliefs of Undergraduate Students: The Cuestionario de creencias sobre la lectura”. *Journal of Research in Reading* 40 (1): 37-56.
- MAHLOW, Nina *et al.* 2020. “More Than (Single) Text Comprehension? —On University Students’ Understanding Of Multiple Documents”. *Frontiers in Psychology*, 11: 1-17.
- MAKUC, Margarita. 2008. “Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”. *Revista Signos* 41 (68): 403-422.
- _____. 2020. “Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas”. *Sophia Austral*, 25: 71-92.
- MAKUC, Margarita y Elisa Larrañaga Rubio. 2015. “Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año”. *Revista Signos* 48 (87): 29-53.
- MARRERO, Javier. 2009. “Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado”. En *El pensamiento reencontrado*, edición de Javier Marrero Acosta, 8-44. Barcelona: Octaedro.
- MIKULIC, Isabel María *et al.* 2023. “Inteligencia emocional en Argentina: una revisión sistemática de las investigaciones de los últimos 10 años”. *Escritos de Psicología* 16 (1): 7-14.

- MO, Xinyu. 2020. *Teaching Reading and Teacher Beliefs. A Sociocultural Perspective*. Cham: Springer.
- MOORE, Pauline y Esther Narciso. 2011. "Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16 (51): 1197-1225.
- MUNITA, Felipe. 2013. "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 9: 69-87.
- NÚÑEZ, Gabriel, Aitana Martos y Gabriel Núñez-Molina. 2020. "Interculturalidad y educación lingüística del alumnado inmigrante de la provincia de Almería: un estudio de caso". *Porta Linguarum*, 34: 209-224.
- PERALES ESCUDERO, Moisés Damián, Norma Alicia Vega y Sergio Correa. 2021. "Validación de la escala de teorías implícitas de la comprensión lectora (ETICOLEC) de docentes en servicio". *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura* 20 (22): 21-32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515.
- PERALES ESCUDERO, Moisés Damián, Deysi Guadalupe Hernández y Rosa Isela Sandoval. 2022. "Condición socioeconómica, género, frecuencia lectora y teorías implícitas lectoras de profesores de lenguas en formación". *Revista de Lengua y Cultura* 4 (7): 26-36. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7>.
- PERALES ESCUDERO, Moisés Damián, Mizaél Garduño y Vilma Esperanza Portillo. 2023. "Reading Comprehension Beliefs of Mexican Pre-Service Language Teachers: A Likert Scale Study". *Cuadernos de Investigación Educativa* 14 (2): 57-75. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3375>.
- POZO, Juan Ignacio *et al.* 2006. "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, edición de Juan Ignacio Pozo *et al.*, 95-134. Barcelona: Graó.
- PRAT, Remei y Eduardo Doval. 2005. "Construcción y análisis de escalas". En *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, edición de Jean Pierre Levi y Jesús Varela, 44-88. Madrid: Pearson.
- RODRIGO, María José. 1993. "Representaciones y procesos en las teorías implícitas". En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, edición de María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero, 95-117. Madrid: Visor.
- _____. 1997. "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas". En *La construcción del conocimiento escolar*, compilación de María José Rodrigo y José Arnay, 177-191. Madrid: Paidós.
- SANDOVAL CRUZ, Rosa Isela, María del Rosario Reyes-Cruz y Sandra Valdez-Hernández. 2023. "Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación". *Sinécica*, 61: e1543.
- SHRESTHA, Noora. 2021. "Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis". *American Journal of Applied Mathematics and Statistics* 9 (1): 4-11.

- TOSI, Carolina. 2017. "La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina". *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 17 (3): 1-22.
- VEGA, Norma Alicia et al. 2014. "Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (63): 1047-1068.
- VERGARA LOPE, Samana, Felipe J. Hevia y Víctor Rabay. 2017. "Evaluación ciudadana de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10 (2): 85-109.
- VILCA RODRÍGUEZ, Mauricio y Guido Torres Orihuela. 2023. "Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos". *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 73: 89-119.
- WYND, Christine A., Bruce Schmidt y Michelle Atkins Schaefer. 2003. "Two Quantitative Approaches for Estimating Content Validity". *Western Journal of Nursing Research* 25 (5): 508-518.
- ZHU, Xinhua et al. 2020. "Primary School Teachers' Conceptions of Reading Comprehension Processes and Its Formulation". *Frontiers in Psychology*, 11: 615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00615>.