

## Condición socioeconómica, género, frecuencia lectora y teorías implícitas lectoras de profesores de lenguas en formación

### Socioeconomic status, gender, reading frequency, and implicit theories of reading of pre-service language teachers

Moisés D. Perales-Escudero<sup>a</sup>, Deysi G. Hernández González<sup>b</sup>, Rosa Isela Sandoval Cruz<sup>c</sup>

---

#### Abstract:

Low reading comprehension achievement has been a problematic area in Mexico for a long time. For this reason, it is necessary to conduct research that yields data to orient strategic decision-making to address this issue. One important area of research in this regard focuses on future language teachers, who will be teachers of reading. Against this backdrop, this study explores the implicit theories of reading of a group of first-term students enrolled in a BA in Modern Languages at a public university in the Mexican Southeast. We examine possible connections among their implicit theories and a set of demographic variables such as gender, reading frequency, self-perceived socioeconomic status and two variables related to the latter: kind of high school and location of high school. Our alternative hypothesis is that implicit theories vary along these dimensions. 222 students participated in the study, 148 males and 74 females. Data collection was conducted using the questionnaire “Scale of Implicit Theories of Reading Comprehension” (ETICOLEC as per its Spanish acronym). Using non-parametric tests, we found associations among the Rhetorical, Critical, and Interpretive theories and the variables under investigation in a way that reproduces social inequalities. Therefore, interventions are needed to transform these conditions.

#### Keywords:

*Implicit theories, reading comprehension, language teachers, gender, socioeconomic status.*

---

#### Resumen:

Los bajos niveles de logro en comprensión lectora en México constituyen una problemática añeja. Por ello, es necesario el desarrollo de investigaciones cuyos datos orienten las estrategias a emprender para atenderla. Un área de investigación relevante en tal sentido se enfoca en los profesores de lenguas en formación, quienes enseñarán la comprensión lectora. En este contexto es donde surge el presente estudio, el cual busca explorar las teorías implícitas lectoras que tienen un grupo de estudiantes de nuevo ingreso de un programa de licenciatura en lenguas en una universidad estatal en el sureste mexicano. Se investigan posibles relaciones entre las teorías implícitas de los estudiantes con un conjunto de variables demográficas como el género, frecuencia lectora, condición socioeconómica autopercebida y dos variables relacionadas con la misma: tipo de escuela preparatoria y ubicación de esta. La hipótesis alternativa es que las teorías implícitas varían en función de esas variables. El estudio se llevó a cabo con 222 participantes, 148 mujeres y 74 varones. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario de Likert “Escala de Teorías Implícitas de la Comprensión Lectora”, ETICOLEC. Mediante pruebas no paramétricas, se encontró que las TIs Retórica, Crítica e Interpretativa muestran asociaciones con las variables estudiadas de manera tal que reproduce las desigualdades sociales, por lo que se hace necesario intervenir para modificar tales condiciones.

#### Palabras Clave:

*Teorías implícitas, comprensión lectora, profesores de lenguas, género, condición socioeconómica.*

---

<sup>a</sup> Autor de Correspondencia: Moisés Damián Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo, <https://orcid.org/0000-0001-6279-1520>, Email: [mdperales@uqroo.edu.mx](mailto:mdperales@uqroo.edu.mx)

<sup>b</sup> Deysi G. Hernández González, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, <https://orcid.org/0000-0001-5531-7433>, Email: [sitioweb@uaeh.edu.mx](mailto:sitioweb@uaeh.edu.mx)

<sup>c</sup> Rosa Isela Sandoval Cruz, Universidad de Quintana Roo, <https://orcid.org/0000-0002-2889-6078>, Email: [rosa.sandoval@uqroo.edu.mx](mailto:rosa.sandoval@uqroo.edu.mx)

## Introducción

Las creencias sobre diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas son un tema de gran interés en la investigación actual en educación y en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Borg y Santiago Sánchez, 2020). Se ha postulado de manera general que las creencias orientan la acción (Pajares, 1992). Ello se confirma en los estudios que ponen en relación las ideas sobre la lectura con el desempeño lector.

En términos generales, esta línea de investigación postula la existencia de creencias transmisivas, receptivas, reproductivas o lineales sobre la lectura, centradas en la decodificación pasiva del texto, y creencias transaccionales, constructivas, interactivas o epistémicas, en las que el lector se concibe como agente que construye conocimiento de manera activa a partir de la lectura. (Schraw y Brunning, 1996; 1999; Schraw, 2000). También se han encontrado ideas de tipo interpretativo y literario, enfocadas en la respuesta subjetiva del lector y el goce estético de la lectura (Hernández, 2008; Makuc, 2020).

La literatura ha mostrado que estas ideas se relacionan con el comportamiento lector. Así, se sabe que los lectores con creencias transaccionales logran representaciones más completas y sofisticadas de textos narrativos (Schraw y Brunning, 1996, 1999; Dai y Wang, 2007). Asimismo, las creencias transaccionales se relacionan con una mejor retención del texto y una construcción más personal del significado (Schraw, 2000). Este resultado ha sido corroborado con lectores de inglés como lengua extranjera por Gaith (2021). Sin embargo, el mismo estudio encontró que los lectores transmisivos también realizaron procesos inferenciales y críticos, y apunta que las creencias transmisivas pueden ser funcionales para las tareas de lectura universitarias. Ello coincide con hallazgos en docentes de lenguas mexicanas en formación que apuntan a una mayor funcionalidad de las creencias transmisivas en la formación universitaria (Moore y Narciso, 2011). Sin embargo, estos resultados difieren de otros que han hallado un menor desempeño de los lectores transmisivo-reproductivos (Dai y Wang, 2007; Lordán, 2016). También se ha encontrado que los lectores con creencias interactivas reportaron estrategias lectoras más funcionales que aquellos con creencias literarias (Makuc, 2020). Se han sugerido asociaciones entre la frecuencia de lectura e ideas más complejas (Moore y Narciso, 2011).

En cuanto al pensamiento de los docentes sobre la lectura, la relación entre éste y la práctica es menos clara. Errázuriz et al. (2019) hallaron que docentes chilenos de primaria aplican creencias reproductivas a la enseñanza, aún si presentan un pensamiento más epistémico. En el mismo sentido, la mayor parte de los estudios sobre la relación entre las ideas de docentes de lenguas y sus

prácticas muestran divergencias entre ambas, lo cual con frecuencia es resultado de influencias contextuales (Mo, 2020). Asimismo, los docentes de lectura en inglés como lengua extranjera suelen carecer de conocimientos teóricos sobre la enseñanza de la lectura (Mo, 2020).

Así, la investigación sobre las creencias constituye una forma de abordar el pensamiento docente sobre la lectura. Este es un tema relevante de cara a la bien conocida problemática sobre la comprensión de lectura en México, donde los niveles de comprensión lectora del estudiantado tienden a ser bajos. De acuerdo con los resultados de PISA 2018, el nivel de logro en comprensión lectora de los jóvenes mexicanos está por debajo del promedio de la OCDE, siendo el género y el nivel socioeconómico variables que inciden sobre el desempeño (OCDE, 2021). En particular, los jóvenes del estado de Tabasco, contexto del presente estudio, muestran resultados muy inferiores a la media nacional en PISA y en pruebas nacionales (INEE, 2019; Gobierno del Estado de Tabasco, 2019). Esta situación se ha observado en otros estados del sur de México utilizando evaluaciones ciudadanas; se asocia con condiciones de pobreza (Vergara-Lope, Hevia y Rabay, 2017).

En otros contextos, se ha encontrado que grupos importantes de docentes se relacionan poco con la lectura o presentan hábitos lectores que pueden mejorarse (Asfura y Real, 2019; Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019). Un estudio con profesores de primaria chilenos encontró que los varones tienden a adherirse en mayor medida a creencias epistémicas que las mujeres, quienes tienden más a suscribir creencias reproductivas; los profesores de lenguaje tienen menos creencias reproductivas que los de otras áreas. (Errázuriz et al., 2020).

En México, la situación es similar. Muchos docentes de secundaria en estados fronterizos presentan ideas de tipo receptivo-reproductivo—escasamente conducentes a una enseñanza eficaz de la comprensión lectora con fines epistémicos o críticos—y pocos presentan un pensamiento de tipo retórico o crítico, es decir, epistémico (Autor y colegas, 2021). Sin embargo, los autores también encontraron que los docentes mexicanos de lenguaje (español e inglés) son lectores más epistémicos que los de otras áreas, siendo los docentes de ciencias naturales los menos epistémicos. En Tabasco, estudios previos han mostrado escasa presencia de prácticas de lectura crítica en profesores de lenguas en formación (Autor, 2010, 2011).

De cara a estos antecedentes, coincidimos con Vansteelandt et al. (2017) en que es necesario investigar diferencias individuales en la cognición sobre la lectura de los profesores de lenguas en formación. Ello puede permitir a los tomadores de decisiones incidir positivamente sobre su formación como lectores y

docentes de lectura. Como señala Makuc (2020, p. 73), “los hallazgos sobre dimensiones que inciden en la comprensión lectora son una contribución concreta y fundamental para el logro de aprendizajes de calidad”

Así, perseguimos identificar un tipo de ideas sobre lectura, las teorías implícitas (TIs), en un grupo de estudiantes de nuevo ingreso de una licenciatura en lenguas. Investigamos también la relación entre sus TIs y variables como el género, el nivel socioeconómico, la frecuencia de lectura, la ubicación de la preparatoria de la cual egresaron y el tipo de ésta (pública o privada). Nuestra hipótesis alternativa es que las TIs se asocian con estas variables, siendo la hipótesis nula que no existe tal relación. Se sabe que el pensamiento lector varía con el género (Errázuriz et al., 2020; Logan y Johnston, 2009; Navarro, 2021) y que éste también se asocia con el desempeño lector (OCDE, 2021), al igual que lo hacen distintas dimensiones de la condición socioeconómica de los lectores (Becker y McElvany, 2018; Vergara-Lope, Hevia y Rabay, 2017), pero todo ello no ha sido investigado para las teorías implícitas de lectura de profesores de lenguas en México.

Exploramos un conjunto de variables relacionadas con la condición socioeconómica. Este es un constructo complejo y difícil de medir que, sin embargo, incide sobre el desempeño lector, reproduciendo la desigualdad (Backhoff, 2011). No pretendemos lograr una construcción rigurosa del constructo, sino que contrastamos la autoadscripción a un nivel socioeconómico alto, medio o bajo con otras variables que proporcionan pistas más objetivas. Así, se sabe que las TIs varían en función del tipo de escuela según si esta es pública o privada (Autor y Colegas, 2021), variable asociada a la condición socioeconómica. También es posible que las TIs varíen según la ubicación rural o urbana de las escuelas ya que ello puede condicionar el acceso diferenciado a libros y prácticas letradas prestigiosas debido a la marginación de las escuelas rurales (INEE, 2015).

### **Las teorías implícitas de lectura**

Abordamos el estudio de las creencias sobre la lectura usando el constructo de teorías implícitas (TIs) de Rodrigo, Rodríguez y Marrero Acosta (1993). Ha sido ampliamente usado para examinar las cogniciones relativas a la lectura de alumnos y profesores. Las TIs constituyen conjuntos de representaciones implícitas de naturaleza personal y social enfocadas en algún aspecto de la realidad; no son fácilmente accesibles a la conciencia, poseen un carácter atribucional y una funcionalidad pragmático-situacional (Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Rodrigo, Rodríguez y Marrero Acosta 1993).

En los docentes, “las TIs sintetizan conocimientos pedagógicos y creencias personales, se orientan a

resolver los problemas de la enseñanza y explican los estilos pedagógicos” (Autor y Colegas, 2021). Las TIs del profesorado toman forma con base en el aprendizaje de la observación, las ideas sobre la educación prevalecientes en una sociedad, el aprendizaje formal y la cultura escolar (Marrero Acosta, 2009; Rodríguez Zedán, 2000-2001; Jiménez Llanos, 2009). Es importante hacer hincapié en el enraizamiento de las TIs en escenarios socioculturales específicos. Las prácticas de literacidad y las ideas que circulan en ellos respecto de la lectura y sus actores inciden sobre las TIs y explican que éstas sean compartidas entre las personas que se adscriben a un mismo grupo social, presentando variación entre unos grupos y otros (Rodrigo, 1997; Marrero Acosta, 2009; Jiménez Llanos, 2009; Autor y Colegas, 2021). Ello sustenta la pertinencia de analizar la relación entre TIs y variables demográficas relativas a los escenarios socioculturales como las señaladas líneas arriba.

Como señalan Errázuriz et al. (2019), existen varios esquemas teóricos para analizar las TIs sobre la lectura, pero todos comparten características similares. Generalmente se inspiran en el trabajo pionero de Schraw y Brunning (1996) y Schraw (2000) para diseñar instrumentos cuyo objetivo es elicitación y explicación de las TIs de los participantes. Así, postulan e identifican una taxonomía de TIs que combinan ideas sobre la lectura, sobre los textos y sobre los lectores (Makuc, 2020). Como indican Autor y Colegas (2021, p. 22-23):

La naturaleza de cada una de ellas y la nomenclatura adoptada varían, pero en general distinguen entre TIs a) más simples (denominadas receptivas, reproductivas o lineales), que se caracterizan en todos los estudios por entender la lectura como una reproducción de contenidos apegada al texto; y b) más complejas, que presentan más variaciones dependiendo de cada estudio. Las TIs más complejas (denominadas epistémicas, transaccionales, constructivas o literarias) comprenden abordajes más estratégicos y críticos, aspectos de reflexión y construcción de la propia identidad, un énfasis en la intertextualidad o en el placer estético.

Autor y Colegas (2021) usaron una serie de entrevistas cualitativas con docentes en servicio para desarrollar una escala de Likert centrada en las TIs sobre la comprensión lectora (no sobre los lectores o los textos), denominada ETICOLEC (Escala de Teorías Implícitas sobre la Comprensión Lectora). En el contexto de un estudio financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt), la ETICOLEC fue construida y validada cuantitativamente con una muestra de 653 profesores en servicio de 75 secundarias de distintos tipos en dos estados de México, uno en la frontera norte y otro en la frontera sur. El informe final del

estudio fue aprobado por el Conacyt. La ETICOLEC sirvió de base para el presente estudio.

Autor y Colegas (2021) encontraron cinco TIs: Receptiva, Interpretativa, Aplicativa, Retórica y Crítica. La TI receptiva consiste en entender la comprensión como un proceso lineal de reproducción fiel del texto, para lo cual es necesario enfocarse en las ideas principales, limitando la comprensión a los mensajes explícitos del texto. Se corresponde con las creencias transmisivas, reproductivas o lineales en tanto que se privilegia la fidelidad al texto en la comprensión.

Las TIs Interpretativa y Aplicativa son transaccionales y se relacionan con la lectura de tipo literario. La TI Interpretativa entiende la comprensión como un proceso activo de construcción de significado guiado por el lector, que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas. Se corresponde aproximadamente con la TI interpretativa de Hernández (2008) y la literaria de Makuc (2020). Así, la TI Interpretativa enfatiza el papel del lector por sobre el texto, lo cual puede no ser funcional para leer textos expositivos o argumentativos, pero puede ser funcional para varios géneros literarios.

La TI Aplicativa considera la comprensión como un proceso de puesta en relación de lo leído con la propia vida en términos de los conocimientos y experiencias del lector, con la finalidad de aplicar lo leído a la vida de éste. Además de los hallazgos en las entrevistas, la construcción teórica de esta TI se inspira en los hallazgos sobre la lectura literaria que indican que los docentes que son buenos lectores creen que la lectura sirve para derivar lecciones de vida y construir identidad (Munita, 2013), por lo que constituye también un tipo de TI de orientación literaria. La diferencia con la TI Interpretativa estriba en que la primera pone el énfasis en una construcción libre del significado guiada por el lector sin una finalidad específica, en tanto que la TI Aplicativa enfatiza la evocación de experiencias y conocimientos a partir del texto con la finalidad de aplicar de lo comprendido a la vida del lector. En la segunda TI hay entonces una mayor reflexión sobre el texto, el lector y la relación entre ambos. Las TIs más sofisticadas (Retórica y Crítica) son transaccionales y epistémicas. La TI Retórica concibe la comprensión como un proceso de análisis de la situación comunicativa del texto, incluyendo determinar el género textual, la audiencia meta, características e intenciones del autor y relaciones con otros textos, modificando la comprensión en respuesta a las variaciones de los textos en cuanto a estos factores. Adoptamos para ella la etiqueta "retórica" inspirándonos en el uso de este adjetivo en Haas y Flower (1998) y Autor y Colega (2016), pero reconocemos que engloba tipos de comprensión descritos como propios de la lectura crítica por otros autores (Cassany, 2003). Consideramos útil distinguir la TI Retórica de otra TI, que denominamos Crítica, puesto que,

los docentes entrevistados para construir la ETICOLEC entendieron la comprensión crítica como un proceso más oposicional de cuestionamiento ideológico de los textos, de su pertinencia para el contexto del lector y de su veracidad. En el ordenamiento jerárquico de estas TIs (ver Figura 1) nos inspiramos en la aseveración de Moore y Narciso (2011) de que la personalización (aplicación a la vida propia), la evaluación de lo leído y la variación en las estrategias de lectura según el género discursivo apuntan a una mayor sofisticación en las creencias lectoras.

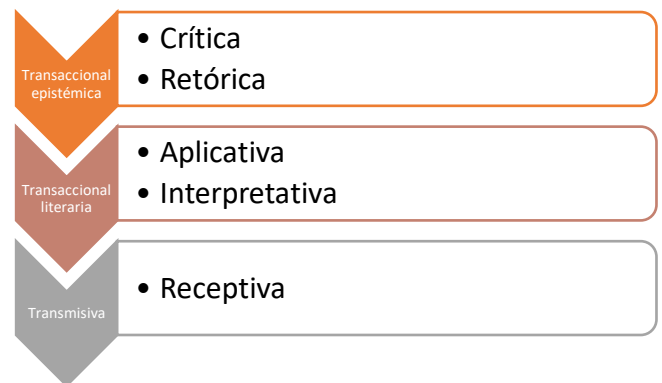


Figura 1. Teorías implícitas de lectura identificadas en profesores mexicanos de secundaria. Fuente: elaboración propia a partir de Autor y Colegas (2021).

### Métodos

El estudio se llevó a cabo en una universidad estatal pública del sur de México, ubicada en la capital del estado de Tabasco. En esta universidad, existe un número importante de estudiantes en situación de vulnerabilidad económica (COLEGAS, 2016). Los participantes fueron 222 estudiantes de primer semestre de una licenciatura que forma profesores de lenguas. Sus egresados pueden desempeñarse como profesores de lenguas extranjeras o de español lengua materna. En el programa en cuestión escasean las prácticas de lectura académica epistémicas o críticas (Autor, 2010, 2011). La muestra constituye el 52% de los estudiantes de primer semestre inscritos en el momento en que se recogieron los datos y consta de 148 mujeres y 74 varones, 128 del turno matutino, 92 vespertino (2 no declararon turno). Fue una muestra aleatoria. El instrumento de recolección de datos consistió en el cuestionario tipo Likert "Escala de Teorías Implícitas de la Comprensión Lectora" (ETICOLEC, Autor y Colegas, 2021). Para el presente estudio, se modificó el orden de las preguntas de la ETICOLEC original con el fin de evitar posibles influencias de este sobre la agrupación de los ítems en factores. La Tabla 1 describe la relación entre las TIs y los ítems del cuestionario, el cual se encuentra en el Apéndice 1.

Tabla 1. Las TIs de este estudio.

TI de lectura	Definición conceptual	Definición operacional
Receptiva	La comprensión consiste en reproducir fielmente el mensaje del texto, es guiada por el texto.	Enunciados que expresan que la comprensión es un proceso de reproducción guiado por el texto, ítems 1, 5 y 11.
Interpretativa	La comprensión es un proceso activo de construcción de significado guiado por el lector que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas.	Enunciados que expresan que la comprensión es un proceso de interpretación guiado por el lector, ítems 12, 14, 17 y 18.
Aplicativa	La comprensión consiste en poner en relación lo leído con la propia vida (conocimientos, experiencias) para aplicarlo a ella.	Enunciados que expresan que la comprensión es un proceso transaccional con fines aplicativos, ítems 2, 3 y 13.
Retórica	La comprensión implica examinar la situación comunicativa en la que el texto está involucrado (género, autores, lectores, sus motivos y contextos y las relaciones con otros textos) y modificar la forma de abordar el texto en función de ello.	Enunciados que expresan que la comprensión consiste en analizar la situación comunicativa del texto y modificar la forma de abordarlo en función de ésta, ítems 7, 9, 10, 15, 16, 19 y 20
Crítica	La comprensión implica evaluar y poner en duda lo leído considerando su carga ideológica, veracidad y/o pertinencia.	Enunciados que expresan que la comprensión es un proceso de evaluación escéptica del texto, ítems 4, 6 y 8

Fuente: adaptado de Autor y Colegas (2021).

Además de la ETICOLEC, el instrumento también incluyó preguntas sobre las siguientes variables: género (hombre o mujer), el nivel socioeconómico (autoadscripción a nivel alto, medio o bajo), la frecuencia de lectura (autopercepción como alta, media o baja), el tipo de preparatoria donde estudiaron (pública o privada) y el lugar donde estudiaron la preparatoria (capital estatal, capital municipal, localidad que no es capital estatal ni

municipal). En Tabasco, las localidades que no son capitales municipales tienden a ser pequeñas y rurales, lo cual suele implicar un menor acceso a libros y menos recursos tecnológicos para la lectura. Reconocemos la naturaleza reductiva de las opciones hombre-mujer para el género, pero también su amplio uso en los instrumentos sobre lectura (Navarro, 2021).

La aplicación del instrumento ocurrió en el contexto de una estancia sabática del primer autor en la universidad en cuestión. Se contó con permiso de las autoridades pertinentes para realizar el estudio. Después de pilotear el instrumento con un grupo de 32 estudiantes de la misma licenciatura, se hicieron ajustes mínimos en la redacción para evitar confusiones y se procedió a aplicar el instrumento de manera presencial usando fotocopias de este. Los autores acudieron a las aulas de los grupos escogidos aleatoriamente, explicaron el estudio, solicitaron y obtuvieron el consentimiento de los estudiantes para participar mediante cartas distribuidas en fotocopias y aplicaron el instrumento. No hubo tiempo límite para responderlo. Posteriormente, los autores y un asistente tabularon los datos en una hoja de Excel. Los datos pueden consultarse en <https://doi.org/10.7910/DVN/HKA3UB>. Los autores procedieron a analizar la validez y confiabilidad del instrumento y a identificar las TIs utilizando la prueba alfa de Cronbach de manera global y para cada subescala y el análisis de componentes principales con rotación Varimax (Taber, 2018) en SPSS v. 26. Pusimos a prueba nuestra hipótesis alternativa utilizando la prueba chi cuadrado y pruebas no paramétricas para comparar las medias. Se usaron pruebas no paramétricas en función del resultado de la prueba de normalidad de los datos de Kolmogorov-Smirnov. Para calcular los tamaños del efecto de los resultados no paramétricos se utilizó la prueba r para los resultados de U de Mann Whitney y la prueba  $\epsilon^2$  para los resultados de Kruskal-Wallis (Tomczak y Tomczak, 2014). Para realizar la prueba chi cuadrado, segmentamos la muestra para cada una de las TIs que resultaron del análisis de componentes principales en función de la puntuación máxima que podía alcanzarse dentro de los ítems de cada subescala e identificamos y cuantificamos a los participantes que obtuvieron un puntaje alto en cada subescala. Para todo ello, seguimos una perspectiva dimensional y no una tipológica, es decir, no consideramos la calidad multiesquemática (adscripción a más de una TI) o aesquemática (con puntuaciones bajas en todas las TIs) de algunos participantes como variables en el estudio, lo cual es común en este tipo de investigaciones (Gaith, 2021).

## Resultados

Realizamos un análisis exploratorio de componentes principales con rotación Varimax para el conjunto de la escala. El test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $X^2(190) = 1156.933, p < 0.0001$ ) y la medición de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin indicó que la fuerza de la relación entre las variables fue buena ( $KMO = .775$ ). El análisis de componentes principales exploratorio dio como resultado una solución inicial de 6 factores. Una lectura cualitativa de los ítems con pesos factoriales superiores a .4 en cada factor (práctica sugerida por Taber, 2018) indicó inconsistencias en algunos de estos. Por ejemplo, los ítems 7 (“ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo”), 10 (“identificar el contexto histórico y cultural del texto”) y 13 (“aplicar el mensaje del texto a la vida propia”) recibían los pesos más altos en el factor 6 a pesar de guardar poca relación cualitativa entre ellos. Así, se procedió a realizar un análisis confirmatorio con rotación Varimax forzando a 5 factores.

Calculamos con alfa de Cronbach la consistencia interna de cada subescala, es decir, de las preguntas que presentaron cargas superiores a .4 en cada factor (Taber, 2018). Los resultados de estos análisis se presentan en la Tabla 2 en el siguiente orden: TI Retórica-Receptiva, TI Retórica, TI Crítica, TI Interpretativa, TI Aplicativa.

Tabla 2. Análisis de componentes y de fiabilidad

Ítem	Descriptivos			Fiabilidad	
	M	DE	Peso Factorial	$\alpha$	# de ítems
1	4.12	.846	0.660	0.636	4
5	3.78	.969	0.657		
7	3.80	.905	0.481		
10	3.83	1.010	0.521		
9	3.34	.871	0.627	0.723	5
15	3.82	.903	0.492		
16	3.78	.872	0.488		
19	3.54	1.014	0.653		
20	3.37	.935	0.749		
2	3.52	.778	0.726	0.712	4
4	3.47	.944	0.607		
6	3.31	.800	0.653		
8	3.21	1.041	0.530		
12	3.98	.879	0.407	0.711	4
14	3.85	.889	0.597		
17	3.63	.903	0.799		
18	3.65	.838	0.795		
3	3.08	.997	0.457	0.549	2
13	3.47	.923	0.753		

Fuente: elaboración propia.

Los factores resultan ligeramente diferentes de los encontrados en Autor y Colegas (2021), lo cual supone cambios menores en las TIs. La principal diferencia es en cuanto a la TI Receptiva. Uno de los ítems de ésta (ítem 11 “restringir la comprensión al mensaje del texto”) recibió un peso factorial negativo en el factor 1, que agrupó a los otros dos enunciados de esa TI (ítem 1, “comprender las

ideas principales del texto” y 5, “entender exactamente el mensaje del texto). Por lo tanto, siguiendo los procedimientos descritos en otros estudios (Mun, Mun y Kim, 2015), fue eliminado del estudio ya que tampoco obtuvo pesos mayores a .4 en otros factores y afectaba negativamente la confiabilidad de la escala. Además, dos enunciados que en Autor y Colegas (2021) se agruparon en la TI retórica, en el presente estudio recibieron pesos factoriales altos en el factor 1. Estos fueron “ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo” (ítem 7) e “identificar el contexto histórico y cultural del texto” (ítem 10). Estas proposiciones sugieren elementos metacognitivos y retóricos. Por ello, nombramos al Factor 1 como “TI Receptiva-Retórica.” Quienes sostienen esta TI creen que la comprensión consiste en comprender fielmente el texto, siendo para ello necesario contextualizarlo y adecuar los procesos de comprensión al género textual, pero no creen que la comprensión deba restringirse a los mensajes del texto leído.

Otra variación menor con respecto a Autor y Colegas (2021) es que la proposición “relacionar el texto con el conocimiento previo” recibió un peso factorial bajo (.140) en el factor correspondiente a la TI aplicada en el presente estudio, pero obtuvo un peso factorial alto en el factor 3, correspondiente a la TI crítica. Así, la subescala de la TI aplicada quedó reducida a dos ítems, lo cual redundó en un alfa de Cronbach en el límite inferior de la aceptabilidad. Al respecto, aunque varios autores afirman que el umbral inferior del alfa de Cronbach debe ser .7, coincidimos con Taber (2018) en que ello no es necesariamente cierto, sino que la aceptabilidad de la consistencia interna depende también de la relación entre los ítems determinada por una lectura cualitativa, sobre todo en escalas con pocos ítems. Así, estamos de acuerdo con Lordán, Solé y Beltrán (2015) en que .5 es una consistencia interna más que aceptable para un instrumento nuevo, teniendo en cuenta que otras subescalas con 2 ítems se han publicado en revistas muy prestigiosas a pesar de tener consistencias internas tan bajas como .254 (Mun, Mun y Kim, 2015).

A continuación, reportamos los resultados de la agrupación de los participantes por su TI predominante (ver Tabla 3). La sumatoria no es igual al 100% debido a que 119 participantes (53.6%) resultaron multiesquemáticos, por lo que fueron contabilizados dos o más veces en esta tabla. Este dato se presenta para fines informativos puesto que, como se señaló líneas arriba, la orientación del presente estudio es dimensional, no tipológica.

Tabla 3. Participantes por TI (n=222).

TI	Participantes
Receptivo-Retórica (RR)	112 (50.4%)
Retórica (R)	76 (34.2%)

Crítica (C)	42 (18.9%)
Interpretativa (I)	100 (45%)
Aplicativa (A)	59 (26.6%)
Multiesquemáticos	119 (53.6%)
Aesquemáticos	47 (21.2%)

Fuente: elaboración propia.

Como indica la Tabla 3, una ligera mayoría de los participantes obtuvieron puntuaciones altas en más de una TI (119, 53.6%). La TI más extendida entre los participantes es la Receptivo-Retórica (112, 50.4%), seguida de la Interpretativa (100, 45%). La menos extendida es la Crítica (42, 18.9%). Los siguientes párrafos exponen los resultados de las pruebas para verificar la hipótesis sobre la existencia de asociaciones entre las TIs y las variables demográficas consideradas en este trabajo.

Una prueba chi cuadrado 2x2 indicó diferencias significativas en la distribución de la TI Retórica por el género de los participantes,  $\chi^2(1, 222) = 4.842, p = .028$ . El tamaño del efecto fue pequeño (V de Cramer = .148). Un mayor número de participantes varones que el esperado se ubicó como lectores con TI Retórica. Las otras pruebas chi cuadrado de TIs por género no fueron significativas, es decir, no se observaron asociaciones entre el género y las TIs Receptivo-Retórica, Interpretativa, Aplicativa y Crítica. Una prueba chi cuadrado 2x3 indicó diferencias significativas en la distribución de la TI Retórica por la frecuencia de lectura,  $\chi^2(4, 222) = 10.987, p = .027$ . El tamaño del efecto fue moderado (V de Cramer = .222). Una prueba chi cuadrado 2x3 también mostró diferencias significativas en la TI Crítica por la frecuencia de lectura de los participantes,  $\chi^2(4, 222) = 18.182, p = .001$ . El tamaño del efecto fue moderado (V de Cramer = .286). En ambos casos, los conteos de participantes con alta frecuencia de lectura fueron más altos que los esperados, es decir, son estos participantes quienes sostienen en mayor medida la TI Retórica y la TI Crítica. Las otras pruebas chi cuadrado de TIs por frecuencia de lectura no fueron significativas, es decir, no se observaron asociaciones entre la frecuencia de lectura y las TIs Receptivo-Retórica, Interpretativa y Aplicativa. Mediante las pruebas chi cuadrado no se observaron diferencias significativas entre ninguna TI y el nivel socioeconómico de los participantes. Tampoco se observaron diferencias significativas entre ninguna TI y la ubicación de la preparatoria de origen de los participantes. De igual forma, no se observaron diferencias significativas entre ninguna TI y el tipo de preparatoria al que asistieron los participantes. Las Tablas 4 a 6 resumen estos resultados. No se obtuvieron conteos menores a 5 en ninguna de las celdas. Los resultados significativos están resaltados en negritas. Los siguientes párrafos presentan los resultados de las pruebas de comparación de medias.

Tabla 4. TIs por género y frecuencia lectora.

TI	Género			Frecuencia lectora		
	$\chi^2$	Sig	V	$\chi^2$	Sig	V
RR	1.523	.217	.083	1.446	.836	.081
R	4.842	<b>.028</b>	<b>.148</b>	10.987	<b>.027</b>	<b>.222</b>
C	0.132	.716	.024	18.182	<b>.001</b>	<b>.286</b>
I	2.239	.127	.102	1.950	.745	.094
A	3.336	.068	.123	5.713	.222	.160

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. TIs por nivel socioeconómico

TI	Nivel socioeconómico		
	$\chi^2$	Sig	V
RR	1.381	.240	.079
R	1.075	.300	.070
C	1.340	.247	.078
I	1.542	.214	.083
A	0.191	.662	.029

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. TIs por ubicación y tipo de preparatoria.

TI	Ubicación Preparatoria			Tipo Prep		
	$\chi^2$	Sig	V	$\chi^2$	Sig	V
RR	2.735	.255	.117	1.539	.215	.083
R	0.120	.942	.024	3.124	.077	.119
C	0.605	.739	.055	.741	.389	.058
I	0.439	.803	.047	0.045	.831	.014
A	1.506	.471	.087	2.743	.098	.111

Fuente: elaboración propia

Antes de elegir las pruebas pertinentes para comparar las medias de los puntajes de cada TI en función de las variables independientes, se realizaron pruebas de Kolmogorov-Smirnov (K-S) con corrección de significación de Lilliefors para verificar la distribución normal de los datos. En todos los casos, la prueba K-S arrojó un valor de  $p < .001$ , por lo que los datos no tienen una distribución normal. Los datos descriptivos se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Estadísticos de la prueba K-S.

	RR	I	A	R	C
N	222	222	222	222	222
Media	15.4279	13.4414	14.2928	14.9459	6.4730
DE	2.61595	2.61629	2.82200	2.75661	1.59373
K-S	.126	.109	.108	.134	.149
Sigma	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: elaboración propia.

Puesto que la distribución de los puntajes no fue normal, se procedió a realizar pruebas no paramétricas: la prueba U de Mann-Whitney para las variables independientes con dos grupos (género, tipo de preparatoria, nivel socioeconómico) y la prueba Kruskal-Wallis para las variables con tres grupos (frecuencia de lectura, ubicación de la preparatoria). Cabe aclarar que solo hubo dos grupos de nivel socioeconómico porque ningún participante se autoadscribió al nivel alto, por lo que los dos grupos fueron clase media y clase baja.

La prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias significativas por género en la TI retórica ( $U = 4541$ ,  $sig. = .037$ ,  $p < .05$ ). El tamaño del efecto fue pequeño ( $r = .140$ ). El rango promedio de las participantes mujeres ( $N=148$ ) fue más elevado (117.82) que el rango promedio (98.86) de los participantes hombres ( $N=74$ ). No se observaron diferencias significativas para las otras TIs por género.

En cuanto a diferencias en las medias de las TIs por tipo de preparatoria, la prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias significativas por tipo de preparatoria en la TI Retórica ( $U = 2482.5$ ,  $sig. = .037$ ,  $p < .05$ ). El tamaño del efecto fue pequeño ( $r = .139$ ). El rango promedio de estudiantes que estudiaron en preparatorias privadas ( $N=19$ ) fue más elevado (140.66) que el rango promedio (108.77) de aquellos que asistieron a preparatorias públicas ( $N=203$ ). No hubo diferencias significativas en las otras TIs por tipo de preparatoria.

La prueba U de Mann-Whitney para diferencias en las medias de las TIs por nivel socioeconómico mostró diferencias en la TI Interpretativa ( $U = 2883.5$ ,  $sig. = .041$ ,  $p < .05$ ). El tamaño del efecto fue pequeño ( $r = .137$ ). El rango promedio de estudiantes que se autoadscribieron al nivel socioeconómico bajo ( $N=188$ ) fue más elevado (115.22) que el rango promedio (90.93) de aquellos que se autoadscribieron al nivel socioeconómico medio ( $N=34$ ). No existieron diferencias significativas por condición socioeconómica para las otras TIs. Las tablas 8 a 10 presentan los análisis con la significatividad resaltada en negritas.

Tabla 8. TIs por género.

TI	Género		
	U	Sig	r
RR	5148.5	.464	.049
R	4541	<b>.037</b>	<b>.140</b>
C	5591.5	.796	.017
I	5154	.472	.048
A	5041	.325	.066

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. TIs por tipo de preparatoria.

TI	Tipo de Preparatoria		
	U	Sig	r
RR	1580	.189	.088
R	2482.5	<b>.037</b>	.139
I	2368.5	.097	.111
C	1895	.090	.008
A	1831.5	.711	.024

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. TIs por nivel socioeconómico.

TI	Nivel socioeconómico		
	U	Sig	r
RR	2883.5	.360	.061
R	3199	.822	.015
I	3145.5	.882	.009
C	2496.5	<b>.041</b>	<b>.137</b>
A	3056.5	.679	.027

Fuente: elaboración propia.

Para comparar las medias de los puntajes de TIs en función de las variables con tres grupos (frecuencia lectora y ubicación de la preparatoria) se usó la prueba de Kruskal-Wallis. Como resultado de esta prueba, se observaron diferencias significativas en la TI Crítica por frecuencia lectora ( $K-W = 8.821$ ,  $sig. = .012$ ,  $p < .05$ ). El tamaño del efecto fue  $\epsilon^2 = .039$ , el cual es considerado grande (Mangiafico, 2016). La inspección visual de los gráficos de cajas mostró que los participantes con alta frecuencia de lectura ( $N=12$ ) obtuvieron puntuaciones más altas para la TI Crítica que los participantes con frecuencia media ( $N=154$ ) y baja ( $N=56$ ). No existieron diferencias significativas por frecuencia de lectura para las otras TIs. La prueba de Kruskal-Wallis para diferencias en las medias de las TIs por ubicación de la preparatoria no mostró ninguna diferencia significativa en ninguna de las TIs. Cabe aclarar que el tamaño muestral para ubicación de la preparatoria fue de 201, ya que 21 participantes no declararon la ubicación de su preparatoria de procedencia, lo cual puede haber sido influido por la poca deseabilidad social de provenir de escuelas rurales.

Tabla 11. TIs por frecuencia lectora y ubicación de la preparatoria.

TI	Frecuencia lectora (n = 222)				Ubicación de preparatoria (n = 201)			
	K-W	gl	Sig	$\epsilon^2$	K-W	gl	Sig	$\epsilon^2$
RR	1.167	2	.558	.005	1.577	2	0.455	.007



R	4.125	2	.127	.018	0.010	2	0.955	.000
C	8.821	2	<b>.012</b>	<b>.039</b>	0.618	2	0.734	.003
I	0.085	2	.059	.000	0.218	2	0.897	.001
A	3.351	2	.187	.015	2.802	2	0.246	.014

Fuente: elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

El papel de las creencias en el desempeño lector y docente es bien conocido (Schraw, 2000; Ghaith, 2021; Dai y Wang, 2007; Lordán, 2016; Makuc, 2020; Mo, 2020) como también lo son las problemáticas de la comprensión lectora en México y Tabasco (INEE, 2019; OCDE, 2021) y su relación con diversas desigualdades sociales (Vergara-Lope; Hevia y Rabay, 2017) y factores individuales (Errázuriz *et al.*, 2020). Se sabe también que las creencias de los profesores acerca de la lectura y su enseñanza son mediadas por los contextos en los que se forman y desempeñan (Mo, 2020). Es entonces pertinente investigar la relación entre las teorías implícitas de futuros profesores de lenguas en relación con variables contextuales relacionadas con su condición socioeconómica y factores individuales como el género y la frecuencia con la que leen. Ello es importante dado que el desarrollo de TIs más sofisticadas entre el profesorado en formación puede incidir en sus futuras prácticas de enseñanza de la lectura, siendo un factor indirecto en el mejoramiento de las habilidades de comprensión del estudiantado (Makuc, 2020).

Los resultados del presente estudio indican que solo una minoría de los participantes obtuvo puntajes altos en las TIs más sofisticadas e indicativas de una comprensión lectora más avanzada, la TI Retórica y la TI Crítica. La mayoría obtuvo puntajes altos en la TI Receptivo Retórica, seguida de la TI Interpretativa. Al poner a prueba nuestra hipótesis general, encontramos que la hipótesis alternativa se acepta parcialmente puesto que las TIs Retórica, Crítica e Interpretativa se relacionan con las otras variables estudiadas.

Para la TI Retórica, se encontraron diferencias por género tanto en la prueba de independencia como en la prueba de comparación de medias, las cuales fueron divergentes. En la primera prueba, la diferencia por número de participantes con puntajes altos favoreció a los participantes hombres. En la segunda, la diferencia de medias favoreció a las participantes mujeres. Estos resultados divergentes se explican por las distintas características del objeto medido por las pruebas: los individuos en el primer caso y los puntajes en el segundo. El primer resultado coincide con el encontrado por Errázuriz *et al.* (2020), cuyos participantes varones resultaron más epistémicos. El segundo resultado es consistente con la tendencia general en la literatura hacia

concepciones más epistémicas de lectura en las mujeres (Navarro, 2021) y, en general, un mejor desempeño lector y mejores disposiciones hacia la lectura (Logan y Johnston, 2009; Becker y McElvany, 2018).

Para la TI Retórica, la prueba de independencia también encontró diferencias según la frecuencia de lectura, a favor de los lectores más asiduos. La comparación de medias también arrojó diferencias en esta TI a favor de quienes asistieron a preparatorias privadas, lo cual es relevante dado que la TI Retórica se relaciona con prácticas letradas privilegiadas por la universidad, como la evaluación y contrastación de múltiples fuentes. Ello indicaría una mejor preparación para estas prácticas por los estudiantes provenientes de clases sociales que pueden pagar una educación privada en el nivel preuniversitario y por parte de quienes ingresan a la universidad siendo lectores frecuentes.

Para la TI Crítica, tanto las pruebas de independencia como las de comparación de medias indicaron diferencias significativas por la frecuencia de lectura, lo cual es coincidente con lo encontrado por la TI Retórica. Así, los lectores frecuentes son también aquellos que sostienen las TIs de orientación más interactivo-epistémica. Ello concuerda con los hallazgos previos (Errázuriz *et al.*, 2020; Lordán, 2016; Becker y McElvany, 2018, Logan y Johnston, 2009).

Finalmente, la comparación de medias arrojó resultados significativos para la TI Interpretativa, en la cual los participantes autoadscritos al nivel socioeconómico bajo alcanzaron puntajes significativamente más altos. Este resultado es preocupante puesto que las creencias de esta TI podrían llevar a un menor desempeño lector al leer los géneros y tareas privilegiados por la universidad. Estos requieren una lectura más epistémica en caso de ser expositivos o argumentativos, o bien una lectura de tipo más aplicativo en caso de ser literarios. La libertad interpretativa subjetiva, con poca consideración por la fidelidad al texto o prácticas más epistémicas, es escasamente conducente al buen desempeño en el tipo de prácticas letradas y evaluaciones requeridos para el éxito académico y para el futuro desempeño docente. Este hallazgo, combinado con aquel de la mayor presencia de la TI Retórica en egresados de preparatorias privadas, señala el papel de la condición socioeconómica en la reproducción de desigualdades en la lectura (Backhoff, 2011), el cual es un ciclo que tiende a reforzarse a lo largo de la vida y en combinación con el género (Becker; McElvaney, 2018). Así, futuros estudios deberán examinar la evolución de este y de otros grupos de lectores a lo largo de sus estudios universitarios para identificar el impacto la experiencia universitaria sobre sus creencias acerca de la lectura, poniendo especial atención a la evolución de los lectores que inician en

posiciones más desventajosas. Las TIs pueden modificarse a medida que las personas se enfrentan a nuevas tareas y escenarios socioculturales (Makuc, 2020). Ello es importante si se tiene como objetivo que la educación universitaria contribuya a paliar las desigualdades e inequidades que se reproducen desde niveles educativos previos.

Una limitación del presente estudio es la ausencia de exploración entre las TIs y el desempeño lector de los participantes. Otra limitación es que no se asumió una perspectiva tipológica y, por lo tanto, no se analizaron las relaciones entre las variables y los lectores multiesquemáticos y aesquemáticos. Es sugerente que un grupo amplio de participantes se mostraron aesquemáticos al inicio de su formación docente, es decir, parecen no haber desarrollado creencias firmes sobre la comprensión. En contraste, otro grupo mucho mayor resultó multiesquemático. Futuras investigaciones tipológicas deben examinar las relaciones entre estas variables y el desempeño lector, así como la evolución tipológica de los lectores a lo largo de su formación universitaria.

## Referencias

- [1] Borg S, Santiago Sánchez, H. Cognition and good language teachers. En: Griffiths C, Tajeddin, Z, editors. *Lessons from good language teachers*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2020:16-27.
- [2] Pajares MF. Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 1992; 62(3): 307-332.
- [3] Schraw G. Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology* 2000; 92(1): 96-106.
- [4] Schraw G, Bruning R. Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly* 1996; 31(3): 290-305.
- [5] Schraw G, Bruning R. How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading* 1999; 3(3): 281-302.
- [6] Makuc M. Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos* 2008; 41(68): 403-422.
- [7] Hernández G. Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2008; 13(38): 737-771.
- [8] Dai YD, Wang X. The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology* 2007; 32(3): 332-347.
- [9] Ghaith G. A study of the implicit reading beliefs of a cohort of college EFL readers and their responses to narrative text. *Reading Psychology* 2021; 42(4): 435-453.
- [10] Moore P, Narciso E. Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2011; 16(51): 1197-1225.
- [11] Lordán E. Las creencias de los estudiantes de grado universitario sobre la lectura y su impacto en la comprensión lectora. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2016.
- [12] Makuc M. 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* 2020; 25: 71-92.
- [13] Errázuriz MC et al. Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos* 2019; 41(164): 28-46.
- [14] Mo X. *Teaching reading and teacher beliefs. A sociocultural perspective*. Cham: Springer; 2020.
- [15] OCDE. *Education GPS*. OCDE. Disponible en: <http://gpseducation.oecd.org>
- [16] INEE. Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Ciudad de México: INEE; 2019.
- [17] Gobierno del Estado de Tabasco. Evaluación externa local de efectos del programa de la reforma educativa. Villahermosa: Gobierno del Estado de Tabasco; 2019.
- [17] Vergara-Lope S, Hevia FJ, Rabay V. Evaluación ciudadana de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2017; 10(2): 85-109.
- [18] Asfura E, Real N. La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la Educación* 2019; 50: 83-113.
- [19] Elche Larrañaga, María; Yubero Jiménez, Santiago. La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 71, n. 1, p. 31-45, 2019.
- [20] Errázuriz MC et al. Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Signos* 2020; 53(103): 419-448.
- [21] Autor y Colegas, 2021
- [22] Logan S, Johnston R. Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading* 2009; 32(2): 199-214.
- [22] Autor, 2010
- [23] Navarro F. ¿Qué creen y hacen con la lectura y la escritura los estudiantes de pedagogía? En: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, editor. *III Congreso Internacional de Formadores en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Puebla; BUAP; 2021.
- [23] Autor, 2011
- [24] Becker M, McElvany N. The interplay of gender and social background: A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behavior. *British Journal of Educational Psychology* 2018; 88: 529-549.
- [24] Vansteeland I et al. Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences* 2017; 54: 109-115.
- [25] Backhoff E. La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado* 2011; 15(3): 87-102.
- [26] INEE. Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Ciudad de México: INEE; 2015.
- [27] Rodrigo MJ, Rodríguez A, Marrero Acosta J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor; 1993.
- [28] Rodrigo MJ. Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En: Rodrigo MJ, Arnay J, editors. *La construcción del conocimiento escolar*. 1st ed. Barcelona: Paidós; 1997: 177-191.
- [29] Rodrigo MJ, Correa N. Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. En: Coll C, Palacios J, Marchesi A, editors. *Desarrollo psicológico y educación*, 2. Psicología de la educación escolar. 1st ed. Madrid: Alianza; 2001: 117-135.

- [30] Marrero Acosta J. Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En: Marrero Acosta J, editor. El pensamiento reencontrado. Barcelona: Octaedro; 2009: 8-44.
- [31] Rodríguez Zedán E. Teoría implícita y formación inicial del profesorado de educación media. Revista Enfoques Educativos 2000-2001; 3(2): 146-174.
- [32] Jiménez Llanos AB. Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En: Marrero Acosta J, editor. El pensamiento reencontrado. Barcelona: Octaedro; 2009: 47-94.
- [33] Munita F. Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. Ocnos 2013; 9: 69-87.
- [34] Haas C, Flower L. Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. College Composition and Communication 1988; 39(2): 167-183.
- [35] Autor y Colega, 2016
- [37] Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya 2003; 32: 113-132.
- [38] Alfaro García SM, Palmeros y Avila G, Coeto Calcáneo IA. Los colectivos vulnerables en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El desafío de la inclusión. En: Miranda Álvarez MC, Edel Navarro R, editors. La diversidad: encuentro y análisis. Veracruz: Universidad Veracruzana; 2016: 102-107.
- [39] Taber, KS. The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. Research in Science Education 2008; 48: 1273-1296.
- [40] Tomczak M, Tomczak E. The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. Trends in Sport Sciences 2014; 1(21): 19-25.
- [41] Mun J, Mun K, Kim SW. Exploration of Korean students' scientific imagination using the scientific imagination inventory. International Journal of Science Education 2015; 37(13): 2091-2112.
- [42] Lordán E, Solé I, Beltrán FS. 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 2015; 40(1): 37-56.
- [43] Mangiafico SS. Summary and analysis of extension program evaluation in R, version 1.18.8. New Brunswick: Rutgers; 2016.
7. Identificar información pertinente sobre el autor
  8. Juzgar la pertinencia de los mensajes del texto para mi contexto.
  9. Identificar el contexto histórico y cultural (por ejemplo, cuándo se escribió, las circunstancias del momento) del texto.
  10. Descubrir los mensajes implícitos del texto.
  11. Restringir la comprensión exclusivamente al mensaje del texto.
  12. Entender libremente el mensaje del texto (el lector construye el significado de forma libre).
  13. Aplicar el mensaje del texto a la vida propia.
  14. Comprender el texto de acuerdo con mis propias intenciones.
  15. Descubrir los propósitos del autor.
  16. Descubrir el tipo de lectores a quienes se dirige el autor.
  17. Replantear los mensajes del texto de acuerdo con mi propia apreciación.
  18. A partir del mensaje exacto del texto, hacerse una idea propia.
  19. Contrastar el mensaje del texto con los mensajes de otros textos relacionados.
  20. Ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo.

## Apéndice 1

### Escala de Teorías Implícitas de la Comprensión Lectora (ETICOLEC)

Para cada uno de los siguientes enunciados, indica tu grado de acuerdo con la manera en que completan el enunciado "Comprender bien 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. Comprender las ideas principales del texto.
2. Relacionar el texto con el conocimiento previo.
3. Relacionar el texto con mi propia vida.
4. Cuestionar la veracidad de los mensajes del texto.
5. Entender exactamente el mensaje del texto.
6. Cuestionar la postura ideológica del autor.