



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Sandoval-Cruz, Rosa Isela; Reyes-Cruz, María Del Rosario; Valdez-Hernández, Sandra
Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación
Sinéctica, núm. 61, e1543, 2023, Julio-Diciembre
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-007)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99876319013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación

Pre-Service English teachers' implicit theories of reading comprehension

ROSA ISELA SANDOVAL CRUZ*

MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ**

SANDRA VALDEZ HERNÁNDEZ***

La investigación del pensamiento del profesorado en formación sobre la lectura es pertinente debido a las problemáticas de comprensión lectora en nuestro país, por lo cual el objetivo de este trabajo es describir las teorías implícitas lectoras de un grupo de estudiantes de una licenciatura que forma profesores de inglés. Se empleó la escala de teorías implícitas de la comprensión lectora con un enfoque cuantitativo descriptivo, y se identificaron tres teorías implícitas: crítica receptiva, retórica y literaria. Los resultados apuntan a que una mayoría de los participantes sostiene la teoría implícita crítica receptiva, que se centra en la crítica ideológica y la inferencia de mensajes implícitos. Un grupo más pequeño sostiene la teoría implícita retórica, enfocada en la evaluación y contrastación de fuentes, que resulta funcional para la comprensión lectora en la universidad. La teoría implícita literaria, funcional para la comprensión de géneros literarios, es la menos extendida. Estos hallazgos constituyen indicios de que los profesores en formación del contexto deben mejorar su preparación para la lectura retórica y literaria.

Palabras clave:

teorías implícitas, comprensión lectora, profesores de lenguas, profesores en formación, México

Recibido: 12 de febrero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 10 de agosto de 2023 |

Publicado: 17 de agosto de 2023

Cómo citar: Sandoval Cruz, R. I., Reyes Cruz, M. R. y Valdez Hernández, S. (2023). Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1543. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-007)

Research on pre service teachers' thinking about reading is relevant due to the reading comprehension problems in our country. Therefore, the aim of this paper is to describe the implicit theories of reading comprehension of a group of students enrolled in a BA program in English Language Teaching. The scale of implicit theories of reading comprehension was used with a quantitative, descriptive approach. Three implicit theories were identified: critical receptive, sourcing, and literary. most participants hold the critical receptive implicit theory, which focuses on ideological critique and inferring implicit messages. A smaller group holds the rhetorical implicit theory, which focuses on evaluating and contrasting sources and is highly functional for college reading. The literary implicit theory is held by a small minority. These findings suggest that pre-service teachers in the target context need better training in rhetorical and literary reading.

Keywords:

implicit theories, reading comprehension, language teachers, pre-service teachers, Mexico

* Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: creencias de futuros profesores de inglés y procesos de enseñanza-aprendizaje en inglés. Correo electrónico: rosa.sandoval@uqroo.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-2889-6078>

** Doctora en Educación Internacional. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la lectura en lenguas extranjeras. Correo electrónico: rosreyes@uqroo.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-8780-1502>

*** Doctora en Neurociencias Educativas. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Líneas de investigación: metodologías en la enseñanza aprendizaje de lenguas, motivación por el aprendizaje y uso de recursos en el aprendizaje. Correo electrónico: svaldez@uqroo.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-5085-7131>



INTRODUCCIÓN

Las ideas de los profesores en ejercicio y en formación acerca de diversas aristas del aprendizaje y la enseñanza de lenguas son un foco de interés medular de las pesquisas contemporáneas en los campos de la lingüística aplicada y la formación de profesores (Borg y Sánchez, 2020). Este interés se debe a que, según Pajares (1992), las acciones de los docentes tienden a ser guiadas por sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje. Esta relación ha sido confirmada para la enseñanza de la lectura, ya que las creencias de los docentes sobre la lectura se asocian a sus prácticas lectoras personales y de enseñanza de la lectura (Bingham y Hall-Kenyon, 2013), aunque ello es mediado por factores contextuales y no siempre ocurre (Errázuriz et al., 2019; Mo, 2020). Sin embargo, cabe esperar que aquellos docentes con un pensamiento sofisticado sobre la lectura están en posibilidades de llevar a cabo mejores prácticas para su enseñanza. Como señalan Muñoz et al. (2022): “In the school context, it is the teacher who has the social mandate to incorporate new generations into the written culture, who has the opportunity to mediate this access, and who contributes significantly to consolidate the interest for this cultural practice” (p. 3).

Para que esto pueda suceder, se requiere que los docentes establezcan una relación cercana con la lectura durante su formación, lo cual, en principio, implica el desarrollo de un pensamiento sofisticado y funcional sobre la lectura. Por lo tanto, es importante investigar las creencias sobre la lectura de los docentes de lenguas en formación, quienes, entre otras habilidades, deberán enseñar comprensión lectora. Makuc (2020) indica que conocer las ideas de los docentes sobre la lectura es una forma de contribuir a la atención de las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Generalmente, se acepta que las creencias sobre la lectura varían en complejidad y funcionalidad. Las ideas complejas sobre la lectura han sido adjetivadas como epistémicas, transaccionales, constructivas o interactivas, en tanto que las más simples se califican como receptivas, transmisivas o reproductivas (Hernández, 2008; Lordán et al., 2015; Makuc y Larrañaga, 2015; Makuc, 2020). A pesar de las diversas denominaciones adoptadas por los distintos autores, sus definiciones tienen mucho en común (Errázuriz et al., 2019). Las primeras se caracterizan por asignar al lector un papel activo en la construcción del significado en interacción con el texto; las segundas, por considerar que el significado reside en el texto, y el lector se limita a reproducirlo.

Algunos estudios han revelado que las creencias de los docentes sobre la lectura no son muy complejas o, si lo son, no se traducen en la práctica. En el caso de Errázuriz et al. (2019), los resultados mostraron que algunos profesores chilenos de primaria aplican en su práctica docente creencias reproductivas a pesar de sostener creencias epistémicas para su propia lectura personal. Esta discrepancia parece deberse a factores contextuales que impiden a estos profesores aplicar sus creencias epistémicas a la práctica. Similar al estudio anterior, los resultados de Mo (2020) señalan que docentes chinos de inglés sostienen creencias centradas en la comprensión profunda de los textos en un sentido amplio. Sin embargo, las características de sus contextos, en particular el enfoque en los exámenes de nivel de idioma, restringen sus prácticas de enseñanza.

En contextos anglófonos se ha encontrado que los profesores de varios niveles educativos tienen un bajo sentido de autoeficacia para la enseñanza de la lectura, así como un bagaje teórico limitado sobre la comprensión lectora (Meeks et al., 2020; Binks-Cantrell et al., 2012). Específicamente, algunos docentes en formación prefieren obtener información a través de videos o resúmenes cortos y no leer textos completos (Dengler, 2018). En países hispanos, la literatura indica que muchos docentes leen con poca frecuencia o se relacionan de manera escasa con la lectura (Asfura y Real, 2019; Elche y Yubero, 2019). Los docentes chilenos investigados por Muñoz et al. (2022) conciben la lectura en términos utilitarios y relegan las funciones de entretenimiento o reflexión identitaria a un tercer plano. En forma similar, los docentes que son lectores fuertes en el estudio de Munita (2013) destacan la lectura como un modo de forjar su identidad y establecer intertextualidad, pero los lectores débiles resaltan la emoción provocada por los sucesos narrados.

El escenario en México es parecido. De acuerdo con Perales-Escudero et al. (2021), un amplio número de profesores de secundaria de diversas materias tienen creencias receptivas y pocos sostienen creencias constructivas, que serían más adecuadas para una enseñanza efectiva de la comprensión lectora. Sin embargo, el mismo estudio señala que los docentes de lenguas (español e inglés) tienen creencias más constructivas que los de otras áreas. En un sentido similar, otros estudios apuntan a que los docentes de lenguas extranjeras en formación tienden a conservar creencias transaccionales (Moore y Narciso, 2011; Perales-Escudero et al., 2022). Sin embargo, este último estudio también identificó que muchos de ellos carecen de ideas definidas sobre la comprensión, o bien, tienen creencias poco útiles para la lectura académica. Estos dos estudios también revelan que las creencias transaccionales tienden a combinarse con las transmisivas en docentes de lenguas en formación.

A excepción de Perales-Escudero et al. (2023), que validó el instrumento usado en este estudio, en la península de Yucatán, el tema de las creencias lectoras de futuros docentes de inglés no ha sido abordado. En México, en general, los estudiantes de nivel secundario muestran bajos niveles de logro en pruebas estandarizadas de comprensión lectora (INEE, 2019; OCDE, 2021). Esta problemática también ha sido encontrada en la península de Yucatán con evaluaciones ciudadanas y varios grupos etarios (Vergara-Lope et al., 2017). Sin embargo, desde 2017, México ha realizado reformas para incorporar prácticas lectoras sofisticadas en los diversos niveles educativos, en particular las orientadas a evaluar y sintetizar información a partir de varias fuentes (Secretaría de Educación Pública, 2017; Vega et al., 2019). A seis años de distancia, estas reformas podrían tener un impacto en el pensamiento lector de los estudiantes universitarios que se forman para ser profesores de lenguas.

Este estudio tiene como objetivo describir las creencias lectoras de profesores de lenguas en formación del campus central de una universidad pública peninsular mediante el constructo de teorías implícitas. Las preguntas que guían nuestra investigación son:

1. ¿Qué teorías implícitas sostienen los profesores de lenguas en formación?
2. ¿Cómo se distribuyen estas teorías entre los participantes?

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las teorías implícitas

Las teorías implícitas (TI) son grupos de representaciones implícitas almacenadas en la cognición de las personas, pero compartidas entre grupos sociales; son subconscientes, pero pueden traerse a la conciencia mediante cuestionarios; las personas las elaboran participando en escenarios socioculturales concretos, o contextos próximos de referencia, y las TI les ayudan a funcionar en ellos (Rodrigo, 1997, 1993; Rodrigo y Correa, 2001; Rodríguez y González, 1995).

Las TI de los docentes “sintetizan conocimientos pedagógicos y creencias personales, se orientan a resolver los problemas de la enseñanza y explican los estilos pedagógicos” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 22). Los docentes las construyen a partir de fuentes como las culturas de cada escuela y campo disciplinar, las ideas que circulan en la sociedad acerca de la educación (la lectura en este caso), sus experiencias personales con la lectura, su aprendizaje de la observación y su capacitación formal en didáctica y pedagogía, incluyendo el cuerpo de conocimientos teóricos aceptados sobre la lectura (Marrero, 2009; Rodríguez, 2000-2001; Jiménez, 2009; Perales-Escudero et al. 2021).

Las creencias sobre la lectura

Perales-Escudero et al. (2021, 2022) han señalado que las investigaciones sobre creencias lectoras tienden a distinguir entre creencias receptivas o transmisivas (ideas centradas en la decodificación del texto, con un rol lector pasivo) y creencias transaccionales (creencias centradas en un rol activo del lector como constructor de significado) (Schraw y Bruning, 1996, 1999; Schraw, 2000). En el segundo grupo se han propuesto subdivisiones entre ideas enfocadas en una interpretación libre, subjetiva o literaria, es decir, creencias interpretativas (Hernández, 2008) o literarias (Makuc, 2008, 2020) y creencias centradas en la construcción del conocimiento, llamadas constructivas (Perales-Escudero et al., 2021) o epistémicas (Lordán et al., 2015). Estas últimas se enfocan en la interrogación crítica del texto, la cual puede dirigirse a varias dimensiones. Entre ellas encontramos el autor y sus propósitos, la presencia de otras voces o perspectivas en el texto, la audiencia meta, el contexto de producción, los mensajes implícitos, las relaciones intertextuales, las ideologías, la veracidad de los mensajes, la relación de lo leído con los conocimientos y la vida del lector, la aplicabilidad de lo leído a la construcción identitaria del lector, entre otras.

Errázuriz et al. (2019) aseveran que esta división tripartita es común y recibe diferentes nombres, pero las diferentes tipologías tienen más elementos en común que divergencias. Usando el constructo de teorías implícitas, Perales-Escudero et al. (2021, 2022) encontraron en forma empírica, y de manera ecológicamente válida, subtipos de creencias transaccionales en docentes de secundaria mexicanos y en profesores de lenguas en formación.

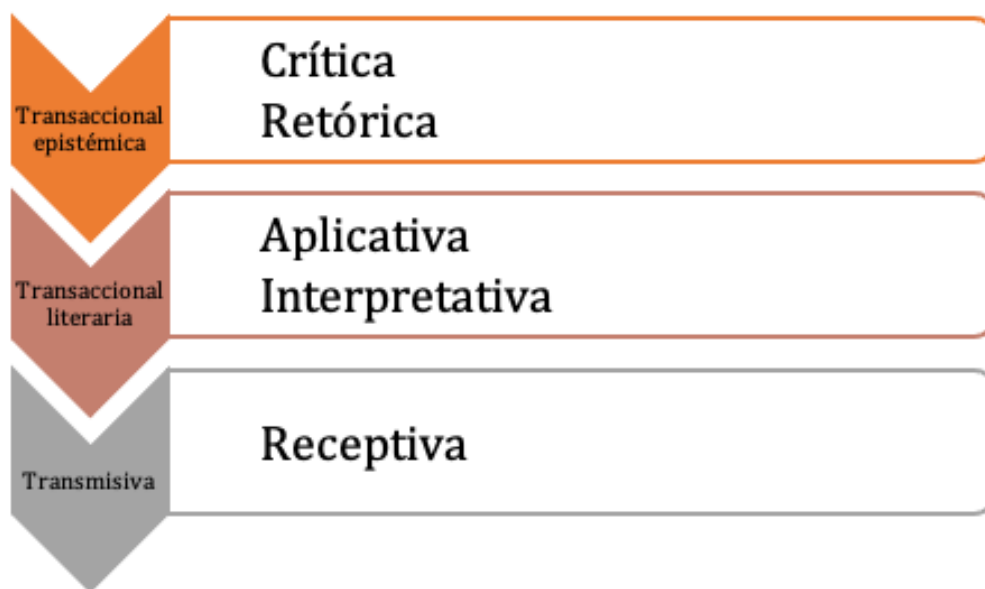


Figura. Teorías implícitas de docentes mexicanos. Fuente: Perales-Escudero et al. (2022, p. 29).

Para la TI receptiva, la comprensión es un proceso reproductivo lineal focalizado en las ideas principales y la reconstrucción fidedigna de lo leído. En estudios recientes con profesores de lenguas, esta TI no se ha presentado aislada, sino que siempre se agrupa con algunas creencias transaccionales (Perales-Escudero et al., 2022, 2023).

Las TI interpretativa y aplicativa “son transaccionales y se relacionan con la lectura de tipo literario” (Perales-Escudero et al., 2022, p. 29). Quienes sostienen la TI interpretativa asignan al lector y su subjetividad un papel privilegiado, lo cual les lleva a pensar en la comprensión como una construcción de interpretaciones subjetivas centrada en la imaginación y las emociones. Es similar a la TI literaria de Makuc (2020) y puede resultar adecuada para leer textos 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” (Perales-Escudero et al., 2022, p. 29). La teorización de esta TI toma en cuenta el hecho de que los profesores que son lectores fuertes consideran que, de la lectura, se pueden extraer lecciones de vida y reflexionar sobre identidad (Munita, 2013). Debido a ello, también es una TI literaria. Difiere de la interpretativa en que esta última destaca una construcción libre del significado con una finalidad estética, en tanto que la aplicativa pone el acento en el análisis ético-moral de los personajes y la aplicación de lecciones derivadas de la lectura a la vida y la identidad del lector. Entonces, esta segunda TI tiene una orientación más epistémica que la interpretativa.

Las siguientes TI (retórica y crítica) son interactivas y epistémicas. La primera ve la comprensión como escudriñar la situación comunicativa. Esto comprende al autor, sus características e intenciones persuasivas, el género, los lectores ideales y la intertextualidad (Perales-Escudero et al., 2021). También, moldear las estrategias

lectoras según el tipo de texto. Perales-Escudero et al. (2021, 2022) la denominan “retórica” con base en la lectura retórica de Haas y Flower (1998), pero aceptan que incluye procesos de comprensión de lo que otros autores (por ejemplo, Cassany, 2003) llaman “lectura crítica”. La diferenciación entre una TI retórica y una crítica demostró ser ecológicamente válida en estudios previos desde la perspectiva de los docentes participantes (Perales-Escudero et al., 2021, 2022). La TI crítica “considera la comprensión como un proceso más oposicional de cuestionamiento ideológico de los textos, de su pertinencia para el contexto del lector y de su veracidad” (Perales-Escudero et al., 2022, p. 29).

Es bien sabido que las personas pueden albergar más de una TI lectora. Ello sería el resultado de su exposición a diversos géneros y tareas de lectura en varios contextos próximos de referencia. También, que diferentes TI son funcionales para distintos tipos de lectura (Moore y Narciso, 2011). Con base en Ghaith (2021), Perales-Escudero et al. (2022) denominan “multiesquemáticos” a los lectores que presentan más de una TI, “monoesquemáticos” a los que solo presentan una y “aesquemáticos” a los que no presentan ninguna. Adoptamos estas etiquetas por resultar convenientes, pero de ningún modo pretendemos proponer que las TI se almacenan como esquemas estables y globales en la cognición, puesto que esa no es su naturaleza, sino que se activan como redes de trazos en respuesta a situaciones específicas (Rodrigo, 1997).

Suponemos que los lectores multiesquemáticos han estado expuestos a una mayor variedad de géneros, formatos y tareas de lectura en sus contextos próximos de referencia y esto les ha permitido sintetizar más TI. A su vez, esto puede hacerlos lectores más versátiles, capaces de llevar a cabo con éxito diversas tareas de lectura con una variedad de géneros. En el otro extremo, los lectores aesquemáticos no habrían sintetizado varias creencias en TI estables, o bien, los instrumentos usados en un estudio específico no son suficientes para identificarlas. Puede especularse que estos lectores y los monoesquemáticos podrían carecer de suficiente exposición a tareas de lectura diversas y complejas necesarias para la síntesis de varias TI y, por lo tanto, podrían ser lectores menos eficaces.

MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo en el campus central de una universidad estatal pública de la península de Yucatán, México. Los participantes son estudiantes de una licenciatura que forma profesores de inglés y que se imparte en varios campus de la universidad. Se excluyeron 16 participantes que presentaban datos perdidos, es decir, que dejaron varios ítems sin responder. La muestra efectiva consta de 234 estudiantes mujeres, 104 estudiantes hombres y 10 estudiantes de género no binario, con edades entre los 18 y los 29 años, $n=348$. Es una muestra cuasi censal, ya que el total de la población era de 382 al momento del estudio.

El instrumento de recolección de datos consistió en el cuestionario tipo Likert “Escala de teorías implícitas de la comprensión lectora” (ETICOLEC, Perales-Escudero et al., 2021). Este fue construido y validado usando el procedimiento de Prat y Doval (2005) con una muestra de 653 docentes de secundaria mexicanos de 75 escuelas y 2 estados de este país. En nuestro estudio usamos una versión modificada de la ETICOLEC, adaptada para docentes de lenguas en otro estudio

(Perales-Escudero et al., 2023) que también utilizó el procedimiento de Prat y Doval (2005). La ETICOLEC modificada puede consultarse en el apéndice y su proceso de validación, en Perales-Escudero et al. (2023). Los datos se recolectaron acudiendo a las aulas; solicitamos el consentimiento informado mediante una carta y entregamos una fotocopia de la ETICOLEC a quienes aceptaron participar. Los datos fueron capturados en una hoja de Microsoft Excel ©.

Efectuamos un análisis de componentes principales (ACP) para determinar la agrupación de los ítems en la muestra, así como análisis de consistencia interna con alfa de Cronbach. Estos fueron precedidos por pruebas de esfericidad de Bartlett y de adecuación de la muestra de Keiser-Meyer-Olkin. Todo ello se realizó con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 26). Los procesos estadísticos aludidos son los establecidos para el análisis de teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993; Jiménez y Correa, 2002).

RESULTADOS

El test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2(300) = 2208.044, p < 0.000$) y la medición de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó que la fuerza de la relación entre las variables fue meritoria ($KMO = 0.854$) (Shrestha, 2021). En consecuencia, llevamos a cabo un análisis ACP exploratorio y otro confirmatorio con rotación Varimax. Estos análisis dieron como resultado tres factores a los cuales dimos nombre con base en nuestro esquema teórico. Calculamos con alfa de Cronbach la consistencia interna de cada subescala o TI (Taber, 2018).

Tabla 1. Subescalas/TI surgidas del ACP y su consistencia interna

	Descriptivos		ACP			Consistencia interna	
Ítem	M	DE	Peso factorial	Autovalor	% varianza	α	Núm. de ítems
TI literaria							
2	3.82	0.958	0.431	5.880	23.520	0.758	8
4	3.70	1.064	0.677				
7	3.70	1.045	0.361				
15	3.30	0.971	0.470				
18	3.64	1.008	0.616				
20	3.24	0.967	0.619				
24	3.23	1.032	0.650				
25	3.66	1.063	0.675				
TI crítica receptiva							
1	3.64	0.889	0.494	2.997	12.476	0.721	7
3	3.59	0.876	0.421				
5	3.77	0.861	0.570				
9	3.94	0.919	0.542				
10	4.10	0.859	0.595				
11	4.03	0.880	0.639				
22	4.36	0.779	0.637				

TI retórica							
6	4.05	0.854	0.552	1.383	11.981	0.732	10
8	3.12	0.909	0.403				
12	3.83	0.879	0.438				
13	3.61	1.025	0.696				
14	3.30	0.944	0.413				
16	3.81	0.966	0.341				
17	3.53	0.863	0.421				
19	3.74	0.978	0.604				
21	3.99	0.811	0.567				
23	3.55	0.914	0.370				

Todas las subescalas obtuvieron buena consistencia interna ($\alpha > .7$) y todos los ítems contenidos en cada una tienen pesos factoriales mayores de .3. Los componentes o TI resultan diferentes de los ya encontrados, lo cual se explica por la naturaleza cultural y contextualmente situada de las TI. Sin embargo, se conservó la asociación entre creencias receptivas y epistémicas/transaccionales identificada con docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022), así como la agrupación de creencias aplicativas e interpretativas en una teoría transaccional literaria (Perales-Escudero et al., 2022). A continuación, describimos estas TI.

Denominamos literaria a la primera TI porque agrupa ítems tanto de la TI interpretativa como de la aplicativa, y ambas son de naturaleza transaccional y literaria según nuestro esquema. Así, esta teoría incluye las creencias en la comprensión libre guiada por el lector (ítems 7 y 24), la emoción e imaginación (ítems 2, 4 y 25) y la aplicación de lecciones identitarias de los personajes a la propia vida (ítems 15, 18 y 20); es decir, agrupa tanto las dimensiones de goce estético como las reflexivas e identitarias reconocidas para la lectura literaria (Makuc, 2020; Munita, 2013). Esta TI excluye creencias como identificar los propósitos del autor (peso factorial = -0.194), entender mensajes implícitos (peso factorial = -0.135), identificar el contexto de producción del texto (peso factorial = -0.064) o las ideas principales (peso factorial = -0.037).

La siguiente TI es la que nombramos crítica receptiva. Incluye la creencia en la comprensión como un cuestionamiento de la veracidad y las ideologías en los textos (ítems 1 y 3) que requiere entender las ideas principales con precisión (ítems 9 y 22) para producir conceptos y evaluaciones propias (ítems 5 y 11), y pone en juego el conocimiento previo del lector (ítem 10); esto es, se trata de una TI transaccional que, al igual que la anterior, privilegia el rol del lector como guía de la comprensión, pero considera que la comprensión es un proceso fundamentalmente evaluativo de lo leído.

Al igual que en estudios anteriores con docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022, 2023), aparecen creencias receptivo-transmisivas (ítems 9 y 22) asociadas a creencias transaccionales-epistémicas (todas las demás de esta TI). Puede ser una TI funcional para enfrentar la lectura de noticias potencialmente falsas debido a la combinación de una comprensión profunda de los mensajes con un cuestionamiento de su ideología y veracidad. Aunque ningún ítem recibió un peso factorial negativo en esta TI, tuvieron pesos muy bajos la creencia en la

aplicabilidad de lo leído a la propia vida (0.050), relacionar lo leído con la propia vida (0.014) y creencias retóricas como identificar información del autor (0.039), el contexto de producción (0.092) o la audiencia meta (0.065). Esto último resulta sugerente puesto que, en principio, tales creencias serían útiles para el cuestionamiento de lo leído, que es privilegiado por esta TI. Entonces, para esta TI, la evaluación de lo leído parece estar basada en lo que el lector ya sabe (ítem 10) y no en un análisis de las fuentes.

La última TI es la retórica. Esta agrupó todos los ítems considerados en el esquema inicial (6, 8, 12, 13, 16, 17, 19, 21) más un ítem receptivo que consiste en creer que la comprensión es hacerse una idea fiel al texto leído (ítem 23) y una creencia del esquema crítico (ítem 14), que radica en creer que la comprensión implica juzgar la pertinencia contextual de lo leído. Dentro de estos ítems, podemos distinguir dos grupos. En primer término, creencias que resultan funcionales para comprender varias perspectivas dentro de un mismo texto que incluya diversas voces. Estos son los ítems que remiten a la comprensión como un proceso de identificación de varias perspectivas y mensajes implícitos, incluyendo los que se relacionan con los objetivos del autor, lo cual lleva a una representación fidedigna de lo leído. En Perales-Escudero et al. (2023), se les denominó “receptivos polifónicos”, al aludir a los estudios realizados desde la polifonía enunciativa acerca de la comprensión de múltiples voces en un solo texto y sus dificultades (Tosi, 2017). Desde una corriente psicológica cognitiva, este proceso ha sido nombrado “comprensión de múltiples perspectivas” (Barzilai y Weinstock, 2020). Por consiguiente, este primer grupo de creencias de la TI retórica resultaría funcional para ese tipo de comprensión. Puesto que el campo disciplinar de los participantes (lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas) se ubica entre las humanidades y las ciencias sociales, cabe esperar que los textos disciplinares que leen incluyan varias voces y perspectivas (Doran, 2020; Hood, 2010) y que, por lo tanto, esta creencia resulte funcional para abordarlos.

En segundo término, creencias que son adecuadas para la evaluación y contextualización de los textos a partir de información paratextual (autor, contexto de publicación, género textual, relaciones intertextuales, contexto de recepción). Los primeros tres elementos (autor, contexto de publicación, género) hacen parte del proceso denominado *sourcing* o evaluación de las fuentes (Bråten et al., 2018; Londra et al., 2021). Al conjuntarse con la creencia en que la buena comprensión consiste en establecer vínculos intertextuales (ítem 17), tenemos que la TI retórica resultaría funcional para los procesos de lectura de múltiples documentos, los cuales destacan tanto la intertextualidad como la evaluación de las fuentes y la comprensión de múltiples perspectivas (Bråten et al., 2018).

Estas tareas de lectura son típicas de la alfabetización disciplinar en las universidades contemporáneas (Mahlow et al., 2020), y también de la literacidad ciudadana, porque ayudan a evaluar la credibilidad de distintos documentos y sintetizar su contenido (Bråten et al., 2018). La literacidad ciudadana se refiere a las prácticas letradas que permiten participar de manera competente, agentiva y crítica en culturas cívicas diversas (Mascheroni y Murru, 2014).

Esta idea se ve reforzada por la inclusión en esta TI de la creencia en la comprensión como representación fidedigna y la exclusión de creencias en la comprensión como un proceso guiado por la subjetividad del lector, las cuales recibieron pesos factoriales

negativos en esta TI (ítem 24 = -0.074, ítem 7 = -0.015, ítem 4 = -0.003). Esto se corresponde con hallazgos de que los lectores que privilegian la autoridad del texto por encima de su propia subjetividad se desempeñan mejor en algunas tareas de comprensión de múltiples documentos (Bråten et al., 2018; Zanotto y Gaeta, 2017).

Distribución de las TI en los participantes

En la tabla 2 presentamos la distribución de las TI entre los participantes, así como los esquemas de los participantes. La sumatoria por TI no es igual al 100% debido a que 103 participantes (29.6%) resultaron multiesquemáticos. Por ello, fueron contabilizados más de una vez.

Tabla 2. Distribución de participantes por TI (n = 348)

TI	Participantes
Literaria	93 (26.7%)
Crítica receptiva	178 (51.1%)
Retórica	100 (28.7%)

Como observamos, la TI de más amplia distribución es la crítica receptiva, sostenida por 178 participantes, seguida de la retórica y la literaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El pensamiento docente sobre la lectura es un tema poco abordado en México en general y en la península de Yucatán en particular; esto, a pesar de los conocidos problemas al respecto y las iniciativas emprendidas para atenderlos. Coincidimos con Makuc (2020) sobre el potencial que tiene la exploración de las teorías implícitas del profesorado en formación para incidir positivamente sobre la comprensión lectora del alumnado, ya que son los profesores de lenguas los encargados de guiar la socialización de los estudiantes en la cultura escrita (Muñoz et al., 2022). Con dificultad podrían lograrlo si carecieran de ideas diversas, complejas y funcionales para una variedad de géneros y tareas de lectura.

En ese sentido, nuestro estudio arroja resultados tanto positivos como negativos. En un sentido positivo, destaca la ausencia de una TI receptiva pura, puesto que las creencias correspondientes se presentan siempre combinadas con otras TI de naturaleza transaccional epistémica. Este hallazgo se corresponde con los de estudios previos con docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022), lo cual permite hablar de una tendencia en esta población probablemente asociada con su formación disciplinar, que combina la atención a la forma lingüística y la reflexión sobre el significado. Se corresponde también con la tendencia general a creencias más epistémicas en docentes de lenguaje en ejercicio (Errázuriz et al., 2019, 2020). Es interesante notar que esta no ocurre con los profesores de otras áreas disciplinares (Perales-Escudero et al., 2021; Errázuriz et al., 2020). Estos resultados apuntan a un papel de la alfabetización disciplinar sobre el pensamiento lector que confirma el rol de la disciplina como parte de los escenarios socioculturales a partir de los cuales se sintetizan las TI (Rodrigo, 1997); esto, debido a las diferencias entre los géneros y las formas de utilizarlos a través de las disciplinas (De la Paz y Nokes, 2020; Lombardi y Bailey, 2020).

También, en un sentido positivo, destaca la amplia distribución de la TI crítica receptiva, presente en una mayoría de los participantes. Esto permite suponer que los participantes, en situaciones específicas, podrían activar esta TI para abordar la lectura de manera crítica, pero igualmente comprometida con el contenido semántico de los textos. Ello resulta funcional para la alfabetización académica y disciplinar terciaria, así como para la literacidad ciudadana. Sin embargo, los participantes con esta TI no sostienen creencias conducentes a la evaluación de las fuentes de información para cuestionar los textos. Esto lo indican los pesos factoriales bajos en esta TI de los ítems relativos a la evaluación de fuentes. Sus creencias indican que fundamentan su cuestionamiento en su propio conocimiento previo, lo que puede resultar limitado. Es la TI retórica la que incluye creencias en la necesidad de evaluar las fuentes de información y comprender múltiples perspectivas presentes en ellas.

En tal sentido, tanto positivo como negativo resulta el hallazgo de que una minoría de los participantes se adhieren a la TI retórica. Como ya señalamos, esta TI es altamente funcional para tareas que requieren comprender múltiples perspectivas, evaluar diversas fuentes e integrar y sintetizar información de estas. Estas tareas son típicas de la alfabetización académica y disciplinar en la universidad, pero también en los niveles previos. La presencia de esta TI apunta a un posible impacto exitoso de las reformas emprendidas en el sistema educativo mexicano para potenciar la lectura de múltiples documentos (Secretaría de Educación Pública, 2017; Vega et al., 2019). Sin embargo, resulta un tanto desalentador que solo una minoría de los participantes la sostienen. Además, esta minoría es más exigua que la equivalente en estudios previos llevados a cabo en otra universidad, pero también con profesores de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022), lo cual apunta a la necesidad de fomentar la lectura retórica en el contexto donde se llevó a cabo este estudio.

En particular, la escasa presencia de la TI literaria en estos participantes indica que la mayoría podrían no estar preparados para abordar la enseñanza de la literatura de manera eficaz que beneficie a sus futuros alumnos. Ambos hallazgos destacan la necesidad de promover con más intensidad una mayor diversidad de prácticas de lectura para lograr un pensamiento lector más sofisticado y potencialmente funcional en estos futuros docentes.

Una limitación de nuestro estudio es la ausencia de análisis de posibles relaciones entre las TI y variables como el género, el semestre y el desempeño lector de los participantes. Asimismo, tampoco analizamos las relaciones entre las TI y otras variables como la frecuencia de lectura o la condición socioeconómica, que en estudios previos han mostrado ser relevantes para la lectura (Backhoff, 2011; Vergara-Lope et al., 2017) y tener relaciones con las TI (Perales-Escudero et al., 2022). Futuros estudios deberán examinar estas posibles relaciones para elaborar diagnósticos más sofisticados que permitan intervenir para complejizar el pensamiento de los docentes en formación sobre la lectura. En un sentido similar, sería conveniente examinar relaciones entre las TI y las prácticas de enseñanza de los docentes en formación, ya sea de microenseñanza en el aula o de práctica en aulas de otros profesores, puesto que ello abonaría a la comprensión del papel del contexto como mediador de las TI en la práctica docente. En relación con el contexto, valdría la pena contrastar estos resultados con los de estudiantes de la misma licenciatura, pero de otros campus, ya que la cultura de cada centro escolar influye en las TI (Jiménez, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asfura, E. y Real, N. (2019). 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*, núm. 50, pp. 83-113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 87-102. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20412/19890>
- Barzilai, S. y Weinstock, M. (2020). Beyond trustworthiness: Comprehending multiple source perspectives. En A. List, P. Van Meter, D. Lombardi y P. Ken-deou (coords.). *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp.123-140). Routledge.
- Bingham, G. E. y Hall-Kenyon, K. M. (2013). Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, vol. 36, núm. 1, pp. 14-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01483.x>
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E., Joshi, R. M. y Hougen, M. (2012). Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, núm. 6, pp. 526-536. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434>
- Borg, S. y Sánchez, H. (2020). Cognition and good language teachers. En C. Griffiths y Z. Tajeddin (eds.). *Lessons from good language teachers* (pp. 16-27). Cambridge University Press.
- Bråten, I., Stadtler, M. y Salmerón, L. (2018). The role of sourcing in discourse comprehension. En M. F. Schober, D. N. Rapp y A. Britt (eds.). *The Routledge handbook of discourse processes* (2a ed., pp. 141-166). Routledge.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, núm. 32, pp. 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/401/243>
- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (coords.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-163). Aprendizaje Visor.
- De la Paz, S. y Nokes, J. (2020). Strategic processing in history and historical strategy instruction. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. Parkinson (eds.). *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 195-215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-12>
- Dengler, K. A. (2018). *Aliterate pre-service teachers' reading histories: An exploratory multiple case study*. Tesis doctoral. Binghamton University-SUNY. Graduate Dissertations and Theses. https://orb.binghamton.edu/dissertation_and_theses/44
- Doran, Y. J. (2020). Cultivating values: Knower-building in the humanities. *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 37, núm. 70, pp. 169-198. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2019.70.965>
- Elche Larrañaga, M. y Yubero Jiménez, S. (2019). 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*, vol. 71, núm. 1, pp. 31-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/66083/43180>

- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿cómo son sus perfiles lectores? *Signos*, vol. 53, núm. 103, pp. 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Ghaith, G. (2021). A study of the implicit reading beliefs of a cohort of college EFL readers and their responses to narrative text. *Reading Psychology*, vol. 42, núm. 4, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1913461>
- Haas, C. y Flower L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, vol. 39, núm. 2, pp. 167-183. <https://doi.org/10.2307/358026>
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/577/577>
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Palgrave Macmillan.
- INEE (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Jiménez, A. B. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero Acosta (ed.). *El pensamiento reencontrado* (pp. 47-94). Octaedro.
- Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, pp. 525-548. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Lombardi, D. y Bailey, J. (2020). Science strategy interventions. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. Parkinson (coords.). *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 177-194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-11>
- Londra, F., Politti, M. y Saux, G. (2021). ¿Confías en esta fuente?: percepción de credibilidad de fuentes documentales y no-documentales en estudiantes universitarios. *Revista Psicología UNEMI*, vol. 4, núm. 7, pp. 40-52.
- Lordán, E., Solé, I. y Beltrán, F. (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*, vol. 40, núm. 1, pp. 37-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12051>
- Mahlow, N., Hahnel, C., Kroehne, U., Artelt, C., Goldhammer, F. y Schoor, C. (2020). More than (single) text comprehension?—On university students' understanding of multiple documents. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562450>
- Makuc, M. (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*, vol. 25, pp. 71-92. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/302/128>

- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, vol. 41, núm. 68, pp. 403-422. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Makuc, M. y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Signos*, vol. 48, núm. 87, pp. 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (ed.). *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Octaedro.
- Mascheroni, G. y Murru, M. F. (2014). Digital literacies and civic literacies: theoretical issues, research questions, and methodological approaches. *Medijska istraživanja*, vol. 20, núm. 2, pp. 31-53. <https://hrcak.srce.hr/file/197509>
- Meeks, L., Madelaine, A., y Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 25, núm. 2, pp. 161-181. <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520>
- Mo, X. (2020). *Teaching reading and teacher beliefs. A sociocultural perspective*. Springer.
- Moore, P. y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a9.pdf>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, vol. 9, pp. 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Muñoz, C., Arriaza, V., Acuña Luongo, N., y Valenzuela, J. (2022). Chilean preservice teachers and reading: A first look of a complex relationship. *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 45, núm. 2, pp. 265-280. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44020-022-00020-4>
- OCDE (2021). Education GPS. OCDE. <https://gpseducation.oecd.org>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perales-Escudero, M. D., Garduño Buenfil, M. y Portillo Campos, V. (2023). Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: A Likert scale study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2.
- Perales-Escudero, M. D., Hernández González, D. y Sandoval Cruz, R. I. (2022). Condición socioeconómica, género, frecuencia lectora y teorías implícitas lectoras de profesores de lenguas en formación. *Revista Lengua y Cultura*, vol. 22, núm. 7, pp. 26-36. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>
- Perales-Escudero, M. D., Vega, N. y Correa, S. (2021). Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) of in-service teachers. *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura*, vol. 20, núm. 22, pp. 21-32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515
- Prat, R. y Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levi y J. Varela (coords.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 44-88). Pearson.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (coords.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Paidós.

- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (coords.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-117). Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Alianza.
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 48, núm. 3, pp. 221-229. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161352.pdf>.
- Rodríguez, E. (2000-2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de educación media. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 3, núm. 2, pp. 145-155. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2000.48741>
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, núm. 1, pp. 96-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, núm. 3, pp. 281-302. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_5
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Lengua materna, español*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, vol. 9, núm. 1, pp. 4-11. 10.12691/ajams-9-1-2
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, núm. 48, pp. 1273-1296. 10.1007/s11165-016-9602-2
- Tosi, C. (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*, vol. 17, núm. 3, pp. 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>
- Vega, N., Perales-Escudero, M., Correa, S., Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Validación de la Escala de Medición de Prácticas de Enseñanza de Lectura Comparativa (EMPELC). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 1077-1107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401077&lng=es&nrm=iso.
- Vergara-Lope Tristán, S., Hevia, F.J. y Rabay, V. (2017). Evaluación ciudadana de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 85-109. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.005>
- Zanotto González, M. y Gaeta González, M. (2017). Creencias epistemológicas, lectura de múltiples textos y aprendizaje en doctorandos de pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 949-976. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00949.pdf>

Apéndice. ETICOLEC adaptada para docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022)

Instrucciones: indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con la manera en que cada uno de los siguientes enunciados completa la frase “Creo que una comprensión lectora eficaz consiste en...”

1=Completamente en desacuerdo	4=De acuerdo				
2=En desacuerdo	5=Completamente de acuerdo				
3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo					
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 propia 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
15. Aplicar el mensaje del texto a mi propia 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 propia 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 propias intenciones	1	2	3	4	5
25. Imaginarme intensamente lo que pasa en el texto	1	2	3	4	5