



Validación de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) de docentes en servicio

Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC) of in-service teachers

Moisés Damián Perales-Escudero

<http://orcid.org/0000-0001-6279-1520>

Universidad de Quintana Roo (México)

Sergio Correa-Gutiérrez

<http://orcid.org/0000-0002-1678-5063>

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Norma Alicia Vega-López

<http://orcid.org/0000-0001-5219-8133>

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Fecha de recepción:

04/09/2020

Fecha de aceptación:

18/02/2021

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Teorías de aprendizaje; comprensión lectora; habilidades de lectura; Educación Secundaria; docentes de secundaria.

Keywords:

Learning theories; reading comprehension; reading skills; Secondary Education; Secondary School teachers.

Correspondencia:

mdperales@uqroo.edu.mx

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es reportar el diseño y validación de la Escala de Teorías Implícitas de la Comprensión Lectora (ETICOLEC) con una muestra de 653 docentes de secundaria mexicanos. Además, con fines exploratorios de generación de hipótesis, examinamos asociaciones entre teorías implícitas (TIs), tipo de escuela y área de conocimiento de la(s) asignatura(s) impartida(s). La escala se compuso de cinco subescalas: TI-receptiva, TI-interpretativa, TI-constructiva retórica, TI-constructiva crítica y TI-constructiva aplicativa. Los resultados del análisis factorial y de fiabilidad arrojaron propiedades psicométricas adecuadas para todas las subescalas. Los resultados de chi-cuadrado no mostraron diferencias entre las TIs por variable demográfica. Sin embargo, los resultados de ANOVA sugirieron una mayor presencia de la TI-receptiva en docentes de secundarias privadas y una menor presencia de la TI-receptiva y de la TI-constructiva retórica en docentes de ciencias naturales con respecto a los de las otras áreas del lenguaje y ciencias sociales. Futuras investigaciones deberán examinar estas relaciones potenciales entre TIs y asignaturas con muestras representativas. Las implicaciones educativas de la ETICOLEC estriban en poder caracterizar las TIs de grupos grandes de docentes en servicio en combinación con otros instrumentos.

Abstract

The main goal of this paper is to report the design and validation of the Scale of Implicit Theories of Reading Comprehension (ETICOLEC per its Spanish acronym) with a sample of 653 Mexican middle-school teachers. In an exploratory, hypothesis-generating manner, we also examine associations between implicit theories (ITs), type of school and subject matter area. The scale consists of five subscales: receptive IT, interpretive IT, constructive-rhetorical IT, constructive-critical IT, and constructive-applicative IT. Factorial and reliability analyses yielded good psychometric properties for all the subscales. Chi-square tests did not show differences in ITs per demographic variables. However, ANOVA results suggested a higher presence of the receptive IT in private school teachers and a lower presence of the receptive IT and the constructive-rhetorical IT in Earth Science teachers vs. Language and Social Science teachers. Future research should examine these potential connections between ITs and subject matters with representative samples. The ETICOLEC can be used to describe the ITs of large teacher groups in combination with other instruments.

Artículo financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)/ Fondo Sectorial CONACYT-INEE, México. Número del proyecto: 289392.

Perales-Escudero, M. D., Correa-Gutiérrez, S., & Vega-López, N. A. (2021). Validación de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) de docentes en servicio. *w* (2), 21-32.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515



Introducción

La relación de los docentes con la lectura es un tema de fuerte interés entre los investigadores educativos de cara a las bien conocidas problemáticas de comprensión de lectura. Los estudios señalan que grupos importantes de docentes se relacionan solo débilmente con la lectura, no leen asiduamente o muestran hábitos de lectura restringidos (Asfura y Real, 2019; Granado y Puig, 2014; Larrañaga y Yubero, 2019; Meneses y Montalvo, 2014).

Dentro de este interés por la relación docentes-lectura, destacan las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado. Este ha sido ampliamente estudiado dada su relevancia para entender las orientaciones y acciones de los docentes y, en consecuencia, intervenir para mejorar la enseñanza. Se aborda desde diferentes referentes teórico-metodológicos. Por ejemplo, Munita (2013) utilizó relatos de vida y entrevistas para describir las creencias, representaciones y saberes (CRS) de docentes en formación españoles. Encontró que los lectores fuertes creen que la lectura literaria sirve para la auto-reflexión, para extraer lecciones aplicables a la vida propia y construir identidad. También aluden a la intertextualidad. Los lectores débiles aluden más al “enganche de la trama” y la recuperación de información.

Errázuriz et al. (2019) utilizaron entrevistas y el análisis fenomenográfico para describir las concepciones sobre la lectura de docentes chilenos de primaria. Encuentran docentes con concepciones reproductivas y epistémicas. Los primeros reportan fines de lectura utilitarios y estrategias centradas en el texto. Los segundos conectan la lectura con el placer estético y la formación de identidad, pero algunos aplican concepciones reproductivas a la enseñanza. Errázuriz et al. (2020) utilizaron el cuestionario de teorías implícitas (TIs) de Lordán et al. (2015); encontraron una mezcla de TIs reproductivas y epistémicas, con ligero predominio de las segundas en docentes de lenguaje.

Las TIs constituyen un constructo ampliamente utilizado para explorar a las ideas sobre la lectura de estudiantes y docentes. Las TIs son conjuntos de

representaciones implícitas tanto personales como sociales sobre algún aspecto de la realidad; son de difícil acceso a la conciencia, tienen un carácter atribucional y una funcionalidad pragmático-situacional (Pozo et al., 2006; Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Rodríguez y González, 1995).

En el profesorado, las TIs sintetizan conocimientos pedagógicos y creencias personales, se orientan a resolver los problemas de la enseñanza y explican los estilos pedagógicos de los docentes. Además, se nutren del aprendizaje de la observación, del pensamiento social sobre la educación, del aprendizaje teórico formal y de la cultura de cada nivel o centro escolar (Marrero, 2009; Rodríguez 2001; Jiménez, 2009). Esta cultura constituye el contexto próximo de referencia para la síntesis de teorías implícitas de los docentes en servicio ya que los expone a formatos de interacción, discursos y tareas significativas distintas para cada tipo de escenario. Ello permite explicar la existencia de TIs compartidas entre grupos de docentes, así como la variación entre grupos e individuos (Jiménez, 2009; Rodrigo, 1997).

Para esas TIs de lectura, se han construido diversos esquemas teóricos e instrumentos inspirados en Schraw y Brunning (1996) y Schraw (2000) que persiguen explicitar las TIs. Se han usado escalas de Likert (Makuc y Larrañaga, 2015; Lordán et al., 2015) y guiones de entrevista (Hernández, 2008; Moore y Narciso, 2011; Perales-Escudero et al., 2017). Generalmente postulan y/o encuentran una tipología tripartita de TIs.

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. A la luz de la naturaleza situada en las culturas escolares de las TIs (Marrero, 2009; Jiménez, 2009), ello no sorprende puesto que las investigaciones se han llevado a cabo en países y niveles educativos diversos. Así, las TIs más complejas (denominadas epistémicas,

transaccionales, constructivas o literarias) comprenden abordajes más estratégicos y críticos (Hernández, 2008; Lordán et al., 2015, Perales-Escudero et al., 2017), aspectos de reflexión y construcción de la propia identidad (Hernández, 2008; Makuc y Larrañaga, 2015; Perales-Escudero et al., 2017), un énfasis en la intertextualidad (Perales-Escudero et al., 2017) o en el placer estético (Makuc y Larrañaga, 2015).

Una limitación en esta literatura es que los cuestionarios destinados a aplicarse a grandes muestras en estudios cuantitativos (i. e., Schraw y Brunning, 1996; Lordán et al., 2015) se han diseñado con y para estudiantes, no necesariamente de magisterio. El cuestionario de Makuc y Larrañaga (2015) se basa parcialmente en docentes, pero en un contexto distinto al nuestro (México, el país hispanoparlante con mayor población) y con docentes en formación, no en ejercicio. Ello es relevante de cara a las variaciones bien conocidas entre el profesorado experto y novato (Marrero, 2009). No encontramos instrumentos o investigaciones enfocadas específicamente en docentes de secundaria en ejercicio. Este nivel educativo reviste particular importancia ya que constituye el inicio de la formación disciplinar (López-Bonilla, 2013), es decir, de la lectura especializada. Ello resulta pertinente para la investigación de TIs puesto que las diferentes disciplinas representadas en las asignaturas del currículum implican distintas maneras de relacionarse con diferentes tipos de textos. Sin embargo, la lectura en la secundaria mexicana y el pensamiento docente al respecto son temas casi inexplorados (Vega et al., 2019).

Estimamos entonces necesario contar con un instrumento ecológicamente válido para explicitar las TIs sobre la lectura de grandes grupos de docentes de secundaria en ejercicio. También contar con instrumentos breves y prácticos de aplicar con la finalidad de combinarlos con otros instrumentos y técnicas para investigar otras dimensiones del pensamiento docente sobre la lectura en estudios complejos. Así, perseguimos reportar la validación de la Escala de TIs de la Comprensión Lectora (ETICOLEC) con docentes de secundaria en dos estados (provincias) de México. De manera

exploratoria, identificamos relaciones entre TIs y dos variables demográficas: el tipo de escuela y el área de conocimiento.

Tanto las áreas de conocimiento como los tipos de escuela configuran escenarios socioculturales próximos variados que podrían producir diferencias en las TIs (Rodrigo, 1997). Es sabido que los géneros textuales y las formas de relacionarse con los textos varían entre las disciplinas (De la Paz y Nokes, 2020; Lombardi y Bailey, 2020), por lo que pueden influir sobre las TIs de los docentes según su asignatura (Errázuriz et al., 2020). Esta enunciación de posibilidad no constituye aquí una hipótesis formal, sino un mero supuesto que exploramos con la finalidad de generar hipótesis para investigaciones futuras.

Método

En la validación de la ETICOLEC participaron 653 docentes de 75 escuelas secundarias de diferentes tipos (privada, general pública, técnica pública, telesecundaria pública¹), 360 del estado de Tamaulipas (noreste de México, municipios de Matamoros, Reynosa, Valle de San Fernando, Victoria, Tula, Mante, Tampico, Altamira y Madero) y 293 del estado de Quintana Roo (sureste de México, municipios de Othón P. Blanco, Benito Juárez, Solidaridad, Bacalar, Cozumel y Felipe Carrillo Puerto), 407 mujeres (62.3%) y 243 hombres (37.2%) más 3 que no indicaron género. La edad media fue de 41.58 años, con 14.29 años de experiencia docente promedio. 464 docentes (71.1%) tienen solo licenciatura, 7 (1.1%) especialidad, 171 (26.2%) maestría y 5 (.08%) doctorado. 6 no declararon nivel de estudios. El muestreo fue estratificado aleatorio simple. El criterio de muestreo consistió en asegurar la representatividad proporcional de los docentes por tipo de escuela (ver tabla 1).

La selección se realizó por escuelas de la base de datos 2017 del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. La muestra supera el número mínimo de dos respondientes por ítem (Prat y Doval, 2005). Sin embargo, no es estadísticamente representativa de la población. La imposibilidad de alcanzar la representatividad se debió a varios

Tabla 1

Porcentaje de profesores por modalidad educativa y área de conocimiento

Modalidad				Área de conocimiento*			
General pública	Técnica pública	Privada	Telesecundaria pública	Lenguaje	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Otras
312 (47.8%)	205 (31.4%)	81 (12.4%)	47 (7.2%)	150 (23%)	130 (19.9%)	115 (17.6%)	251 (38.45)

* 7 participantes no registraron área de conocimiento

factores: 1) restricciones monetarias y de tiempo por las condiciones de financiación; 2) obstáculos creados por el ambiente de desconfianza hacia el hoy extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (entidad financiadora) generado por la Reforma Educativa del año 2013 (Gil, 2018); 3) imposibilidad de acceso a algunas zonas debido a la violencia generada por el narcotráfico en México.

Para la construcción y validación de la ETICOLEC se siguió el procedimiento de Prat y Doval (2005). Comprende cinco fases cuya puesta en práctica se describe a continuación.

1. Delimitación de los objetivos de la escala

Los estudios sobre TIs de lectura presentan generalmente tres componentes: teorías sobre la comprensión, sobre los textos y sobre los lectores. Dada la finalidad de diseñar un instrumento corto para aplicarse a grandes grupos en combinación con otros instrumentos, nuestra escala se restringió a las TIs sobre comprensión. Ello se reflejó en la forma de redactar la instrucción y los ítems. Las nociones sobre comprensión necesariamente implican ideas sobre el lector y los textos pero permanecieron implícitas.

2. Elaboración de los ítems y configuración del instrumento de medida

Los ítems se elaboraron a partir de la revisión de estudios similares y la realización y análisis de entrevistas semiestructuradas a 20 docentes y 4 formadores de docentes de secundaria. El guion de entrevista se fundamentó en la revisión de la literatura sobre el tema. Las entrevistas permitieron incluir las perspectivas de la población a la

cual se aplicaría el instrumento. Esto es relevante dado el carácter culturalmente situado de las TIs. A continuación, se realizó una primera lista de ítems y se estableció una escala de respuestas tipo Likert por nivel de acuerdo.

3. Selección teórica de los ítems

Procedimos a una clasificación inicial de los ítems en subescalas. Las tipologías que se adecuaron mejor a los ítems construidos a partir del procedimiento anterior, siendo representativas de los tipos de respuestas obtenidos durante las entrevistas, fueron las de Hernández (2008) y Perales-Escudero et al. (2017). Ello resulta esperable debido a la naturaleza cultural de las TIs puesto que estos estudios se realizaron también en México y, en el caso de Perales-Escudero et al. (2017), con docentes en formación. En ellas, se distinguen tres tipos de TIs: receptiva, interpretativa y constructiva (Hernández, 2008). Perales-Escudero et al. (2017) encuentran tres subtipos de TIs constructivas en docentes de lenguas en formación: constructiva-aplicativa, constructiva-retórica y constructiva-crítica (ver tabla 2).

Tres expertos en comprensión de lectura validaron esta distribución teórica. Se les remitieron los ítems previamente reordenados al azar y la definición conceptual de cada subescala. Acomodaron los ítem y determinaron su relevancia para cada subescala (ver sección de resultados sobre validez del contenido).

4. Selección empírica de los ítems

Para recolectar datos, se solicitó el permiso de las autoridades educativas de cada estado y se acudió

Tabla 2
 Diseño original de las subescalas

Tipología de TIs	Definición conceptual de subdimensiones	Definición operacional
Hernández (2008)	Teoría implícita receptiva: la comprensión consiste en reproducir fielmente el mensaje del texto.	Ítems que indican que la comprensión adecuada consiste en la reproducción exacta del contenido del texto (ítems 1, 2 y 3)
Hernández (2008)	Teoría implícita interpretativa: la comprensión es un proceso activo de construcción de significado por parte del lector que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas.	Ítems que indican que la comprensión adecuada consiste en la puesta en juego de la subjetividad para generar interpretaciones propias de lo leído (ítems 4, 5, 6 y 7)
Hernández (2008) Perales-Escudero et al. (2017)	Teoría implícita constructiva-aplicativa: la comprensión consiste en poner en relación lo leído con la propia vida (conocimientos, experiencias) para aplicarlo a ella.	Ítems que señalan que la comprensión adecuada consiste en relacionar el texto con los conocimientos y experiencias previas con fines aplicativos (Ítems 8, 9 y 10)
Perales-Escudero et al. (2017)	Teoría implícita constructiva-retórica: la comprensión implica en 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.	Ítems que señalan que la comprensión adecuada consiste en interrogar al texto y su situación comunicativa, modificando la forma de abordarlo en función de tal interrogación (ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17).
Perales-Escudero et al. (2017)	Teoría implícita constructiva-crítica: la comprensión implica evaluar y poner en duda lo leído considerando su veracidad, pertinencia y/o carga ideológica.	Ítems que señalan que la comprensión adecuada consiste en evaluar de manera crítica el contenido de los textos (ítems 18, 19 y 20).

Fuente: elaboración propia.

de manera presencial a las escuelas con fotocopias de la escala que fueron entregadas a los docentes que aceptaron participar voluntariamente. Cada copia fue acompañada de una carta de presentación que explicaba los fines del estudio y garantizaba el completo anonimato del respondiente (no solicitando nombres). Incluimos preguntas para recabar variables demográficas. Para este estudio, solo consideramos el tipo de escuela y la asignatura impartida.

5. Evaluación de las propiedades psicométricas

Analizamos la validez y fiabilidad de cada subescala mediante las pruebas alfa de Cronbach y análisis factorial con rotación Varimax mediante SPSS v. 25. El tamaño del efecto se calculó manualmente usando la fórmula de eta al cuadrado.

De manera exploratoria y después de la validación, examinamos las relaciones entre TIs, tipo de escuela y área de conocimiento. Los docentes se

agruparon según su asignatura en lenguaje (Español, segunda lengua), ciencias naturales (biología, física, química), ciencias sociales (Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, asignatura estatal) y otras (Artes, Matemáticas, Educación Socioemocional, distintas materias de tecnología). En la categoría “otras” incluimos docentes que imparten asignaturas de dos o más áreas de conocimiento; comprende a los docentes de telesecundaria porque imparten todas o casi todas las asignaturas.

Para explorar las relaciones entre las dos variables demográficas y las TIs realizamos dos pruebas: Análisis de Varianza (ANOVA) y chi cuadrado, eliminando a los docentes que no declararon tipo de escuela o asignatura. Para chi cuadrado, segmentamos la muestra en niveles bajo, medio y alto para cada teoría en función de la puntuación máxima que podía alcanzarse dentro de los ítems de cada subescala e identificamos y cuantificamos a los docentes que obtuvieron un puntaje alto en cada subescala. Para ANOVA de una sola vía, calculamos

con base en la puntuación media de cada grupo (tipos de escuela, área de conocimiento) para el conjunto de preguntas correspondientes a cada TI. Realizamos la prueba de Levene para verificar la homogeneidad de las varianzas. Cuando las varianzas fueron homogéneas, usamos la prueba post-hoc LSD. En el único caso en que no se cumplió tal supuesto, usamos la prueba post-hoc Games-Howell (Howell, 2002).

Resultados

Análisis de validez del contenido

Se calculó el índice de acuerdo entre jueces (Escurra, 1988). El valor de relevancia es el promedio simple de las puntuaciones que los jueces otorgaron (ver tabla 3).

Tabla 3

Índice de acuerdo interjueces

Subescala	Índice de acuerdo	Relevancia
TI Receptiva	1.00	2.88
TI Interpretativa	0.75	2.66
TI Constructiva-Aplicativa	0.66	2.77
TI Constructiva-Retórica	0.86	2.71
TI Constructiva-Crítica	1.00	2.88

Fuente: elaboración propia.

Análisis factorial exploratorio y de fiabilidad

Realizamos un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax para el conjunto de la escala. Tras definir los factores, calculamos la fiabilidad de cada uno. La tabla 4

Tabla 4

Análisis factorial y consistencia interna de las subescalas

Ítem	Descriptivos		Análisis factorial exploratorio			Fiabilidad	
	M	DE	Peso Factorial	Valor Eigen	% Varianza	α	Núm. de ítems
1. Teoría implícita constructiva-retórica							
12	3.90	0.892	0.777		16.99	0.842	7
11	3.51	1.011	0.684				
15	3.75	0.922	0.670				
14	3.85	0.860	0.663				
13	4.03	0.743	0.596				
16	3.79	0.895	0.585				
17	3.61	0.985	0.316				
2. Teoría implícita receptiva							
1	4.38	0.942	0.847		12.86	0.721	3
2	4.14	0.908	0.802				
7	3.98	0.914	0.481				
3. Teoría implícita constructiva-crítica							
20	3.59	0.948	0.739		12.53	0.783	3
19	3.47	0.958	0.713				
18	3.78	0.939	0.700				
4. Teoría implícita interpretativa							
5	3.02	1.144	0.828		10.90	0.682*	4
6	3.45	1.062	0.723				
4	3.62	1.091	0.682				
3*	2.73	1.048	0.526				
5. Teoría implícita constructiva-aplicativa							
9	3.48	1.097	0.816		9.84	0.733	3
10	3.49	1.052	0.793				
8	4.27	0.817	0.377				

Fuente: elaboración propia. *Si se elimina el ítem 3, $\alpha = 0.726$.

muestra que los ítems se agruparon en factores consistentes con los supuestos teóricos. Además, se obtuvo una fiabilidad adecuada para todas las subescalas. El instrumento completo está en el anexo 1.

Análisis de relaciones entre las TIs de los participantes y variables demográficas

Para este análisis exploratorio, en primer lugar, presentamos la distribución de los docentes por TI según la TI para la cual obtuvieron una puntuación alta en la validación de la ETICOLEC (ver tabla 5).

Tabla 5
 Distribución de docentes por TIs (n=653)

Teoría Implícita	Número de docentes
Receptiva	281
Interpretativa	20
Constructiva-Aplicativa	69
Constructiva-Retórica	56
Constructiva-Crítica	55
Teorías mixtas	172

Fuente: elaboración propia.

Como muestra la tabla 5, la TI receptiva es la de mayor presencia en la muestra, seguida de los tres tipos de TIs constructivas. La menos presente es la TI interpretativa. Además, 172 docentes obtuvieron una puntuación alta en más de una subescala. De

ellos, 130 manifiestan la TI receptiva, combinada mayormente con alguna de las TIs constructivas (n=106) y escasamente con la TI interpretativa (n=24). Es decir, la TI receptiva es la más extendida en la muestra, presente en 411 participantes. Con menor distribución y en diversas combinaciones se encuentran las otras TIs constructivas y la TI interpretativa.

Se realizó una prueba chi cuadrado de independencia para examinar la relación tipo de secundaria-TIs. Esta no fue significativa, $X^2 (15, N=645) = 14.6, p > .05$. 5 celdas (20.8%) tuvieron valores menores a 5 en los conteos esperados.

También se realizó una prueba chi cuadrado de independencia para examinar la relación área de conocimiento-TIs. Esta tampoco fue significativa, $X^2 (15, N=646) = 20.49, p > .05$. Tres celdas (12.5%) tuvieron valores menores a 5 en el conteo esperado. A continuación se presentan los resultados de ANOVA para la variación de TIs por tipo de escuela (tabla 6).

El ANOVA de una sola vía indicó diferencias significativas en la presencia de la teoría receptiva entre los docentes de escuelas privadas (M = 4.40, DS = 0.49), generales (M = 4.15, DS = 0.72), técnicas (M = 4.08, DS = 0.80) y telesecundarias (M = 4.26, DS = 0.78, $F (3,641) = 4.02, p < .01$). El tamaño del efecto fue pequeño (η^2 al cuadrado = 0.013). La prueba LSD post-hoc mostró que los docentes de secundarias privadas tienen puntajes significativamente más elevados para la TI receptiva que

Tabla 6
 Variación de TIs por tipo de escuela (n=645)

	M (DE)				F (3,645)	Efecto
	Privada (n=81)	General (n=312)	Técnica (n=205)	Telesecundaria (n=47)		
TI-R	4.40 (0.49)	4.15 (0.72)	4.08 (0.80)	4.26 (0.78)	4.02*	.018
TI-I	3.19 (0.82)	3.18 (0.79)	3.23 (0.74)	3.27 (0.71)	0.32	.001
TI-Ca	3.78 (0.79)	3.74 (0.79)	3.78 (0.80)	3.85 (0.79)	0.75	.003
TI-Cr	3.87 (0.66)	3.78 (0.62)	3.71 (0.65)	3.87 (0.69)	1.50	.007
TI-Cc	3.68 (0.73)	3.57 (0.82)	3.66 (0.76)	3.65 (0.80)	0.74	.003

*p < .01

Tabla 7
 Variación por área de conocimiento (n=646)

	M (DE)				F (3.646)	Efecto
	Lenguaje (n=131)	Ciencias Naturales (n=130)	Ciencias Sociales (n=115)	Otras (n=217)		
TI-R	4.18 (0.71)	3.87 (0.71)	4.21 (0.76)	4.25 (0.61)	8.05**	.036
TI-I	3.20 (0.73)	3.17 (0.77)	3.17 (0.83)	3.23 (0.76)	0.20	.000
TI-Ca	3.70 (0.80)	3.60 (0.80)	3.71 (0.78)	3.83 (0.78)	2.61	.012
TI-Cr	3.85 (0.69)	3.58 (0.64)	3.78 (0.60)	3.83 (0.62)	5.24*	.023
TI-Cc	3.58 (0.88)	3.48 (0.71)	3.61 (0.77)	3.71 (0.78)	2.53	.011

*p < .01. ** p < .001

los docentes de secundarias generales y técnicas, $p < .01$. No hubo diferencias significativas en el resto de las comparaciones por tipo de escuela. A continuación, se presenta la variación en las TIs por área de conocimiento (tabla 7).

El ANOVA de una sola vía indicó que hubo diferencias significativas en la presencia de la TI receptiva entre los docentes de las distintas áreas de conocimiento: lenguaje ($M = 4.18$, $DS = 0.71$), ciencias naturales ($M = 3.87$, $DS = 0.71$), ciencias sociales ($M=4.21$, $DS = 0.76$), y otras ($M=4.25$, $DS = 0.61$), $F(3.642) = 9.05$, $p < .001$. El tamaño del efecto fue pequeño ($\eta^2 = 0.036$). La prueba Games-Howell post-hoc mostró que los docentes de ciencias naturales tienen puntajes significativamente menores para esta TI que los docentes de lenguaje, $p < .05$, de ciencias sociales, $p < .019$, y de otras áreas de conocimiento, $p < .001$. Estos últimos presentan la TI receptiva en mayor medida que todos los demás.

Asimismo, hubo diferencias significativas en la presencia de la TI constructiva-retórica entre los docentes de las diferentes áreas de conocimiento: lenguaje ($M = 3.85$, $DS = 0.69$), ciencias naturales ($M = 3.58$, $DS = 0.64$), ciencias sociales ($M=3.78$, $DS = 0.60$), y otras ($M=3.71$, $DS = 0.78$), $F(3.641) = 5.24$, $p < .01$. Los docentes de lenguaje (aquellos que enseñan español o una segunda lengua) alcanzan la media más alta; los de ciencias naturales la más baja. El tamaño del efecto fue pequeño ($\eta^2 = 0.023$). La prueba LSD post-hoc mostró que los

docentes de ciencias naturales tienen puntajes significativamente menores para esta TI que los docentes de lenguaje, $p < .001$, de ciencias sociales, $p < .05$, y de otras áreas de conocimiento, $p < .001$.

Conclusiones

Las TIs sobre la lectura constituyen un tema poco explorado en la secundaria mexicana. Así, perseguimos validar la escala ETICOLEC para identificar las creencias implícitas de lectura por parte de profesores de educación secundaria. El análisis factorial y de validez arrojó propiedades psicométricas adecuadas y dio como resultado la agrupación de 20 ítems en cinco factores. Destaca el hallazgo de tres tipos diferenciados de TIs constructivas, el cual puede explicarse tanto por el contexto cultural distinto al de otros estudios como por el hecho de que nuestro estudio, a diferencia de muchos otros, se realizó con docentes en servicio. Estos han tenido la oportunidad de formarse en culturas escolares específicas que tendrían una influencia sobre sus TIs (Jiménez, 2009; Marrero, 2009).

Los resultados señalan que los profesores manifiestan en mayor medida una TI receptiva que tiende a presentarse combinada con los tres tipos de TIs constructivas, mismas que se corresponden aproximadamente con las TIs epistémicas de otros estudios. Así, los hallazgos coinciden en general con los reportados por Errázuriz et al. (2019) y Errázuriz et al. (2020) con profesores en ejercicio. Pensamos que la presencia amplia, si

bien minoritaria, de las TIs constructivas es un hallazgo favorable que en principio sugeriría la posibilidad de mejores prácticas en la enseñanza de la lectura, aunque no sabemos si los profesores activan estas TIs en la enseñanza o si las reservan para su propia lectura. Para ello serían necesarios estudios futuros que examinen la relación entre TIs y prácticas.

El ANOVA de las TIs por tipo de secundaria muestra una tendencia al predominio de la TI receptiva en las secundarias privadas. Este resultado es sugerente debido a que en el contexto mexicano las condiciones materiales de las escuelas privadas superan a las públicas (INEE, 2019). En principio, ello podría conducir a TIs más sofisticadas. Una explicación plausible de esta tendencia estriba en considerar variables como el perfil y los procesos de formación previa y actualización (Medrano y Ramos, 2019) así como la cultura de este tipo de centro escolar (Jiménez, 2009). Ello amerita exploración en futuras investigaciones que contrasten los escenarios socioculturales de secundarias privadas y públicas.

Los resultados de ANOVA por área de conocimiento, pese a ser exploratorios, presentan indicios interesantes y consistentes con estudios previos. Por ejemplo, muestran una menor presencia de las TIs receptiva y constructiva retórica en los profesores de ciencias naturales. Ello concuerda con las prácticas de lectura diferenciadas de los profesores de esta área (Rodríguez, 2001). En la TI constructiva retórica la diferencia favorece a los profesores de lenguaje, lo cual es consistente con la mayor presencia de la TI epistémica (Errázuriz et al., 2020).

Las asignaturas constituyen escenarios socioculturales diferenciados para la lectura puesto que las prácticas lectoras de las comunidades discursivas son variadas. Así, no sorprende la mayor presencia de la TI constructiva retórica en los docentes de lenguaje dada su especialización en comprensión lectora. En México, el sistema educativo enfatiza recientemente las prácticas de tipo retórico como la lectura contrastiva de varias

fuentes, particularmente en lenguaje (Vega et al., 2019). De confirmarse por estudios más rigurosos, la escasa presencia de la TI retórica en los docentes de otras áreas indicaría la necesidad de extender y reforzar las prácticas lectoras retóricas a través del currículum. Ello es especialmente relevante por la utilidad de estas prácticas para enfrentar la infodemia de noticias falsas sobre la COVID-19 y otros fenómenos sociopolíticos contemporáneos.

Notas

1. En México, la secundaria es un nivel anterior al bachillerato, corresponde aproximadamente a la Educación Secundaria Obligatoria española. La telesecundaria es un tipo cuyas clases se apoyan con contenidos televisados por la Secretaría (Ministerio) de Educación Pública; un solo docente imparte todas o casi todas las materias. Están en áreas rurales y urbanas marginadas. La secundaria técnica es un tipo en el cual se aprende algún oficio.

Referencias

- Asfura, E., & 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*, 50, 83-113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>.
- De la Paz, S., & Nokes, J. (2020). Strategic processing in history and historical strategy instruction. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, & M. Parkinson (Eds.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (pp. 195-215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-12>.
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>.
- Errázuriz, M.C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Signos*, 53(103), 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>.

- Escurrea, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>.
- Gil, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300004&lng=es&tln=es.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical Methods for Psychology*. Duxbury/Thomson Learning.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE.
- Jiménez, A. (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 (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 47-94). Octaedro.
- Larrañaga, M., & Yubero, 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*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>.
- Lombardi, D., & Bailey, J. (2020). Science strategy interventions. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer & M. Parkinson (Eds.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (pp. 177-194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-11>.
- López-Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: Creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 28, 40-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200003&lng=es&tln=es.
- Lordán, E., Solé, I., & Beltran, 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*, 40 (1), 37-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12051>.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, 41(68), 403-422. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>.
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Signos*, 48(87), 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.
- Medrano, V., & Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México: Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional, Otras instituciones de educación superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>.
- Meneses H., & Montalvo, R. (2014). Diagnóstico y percepciones de la lectura en Tlaxcala. *RIESED Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 153-175. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/35>.
- Moore, P., & Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400009&lng=es&tln=pt.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04.
- Perales-Escudero, M. D., Busseniers, P., & Reyes, M. R. (2017). Variation in pre-service EFL teachers' implicit theories of reading: A qualitative study. *MEXTESOL Journal*, 41(4), 1-18. https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2618.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, & E., Martín (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.

- Prat, R., & Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levi, & J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 44-88). Pearson.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-117). Visor.
- 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, & J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Paidós.
- Rodrigo, M. J., & Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. En C. Coll., J. Palacios., & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Alianza.
- Rodríguez, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 145-155. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2000.48741>.
- Rodríguez, A. & González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), 221-229.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Vega, N., Perales-Escudero, M., Correa, S., Murrieta, G., & Reyes, M. (2019). Validación de la Escala de Medición de Prácticas de Enseñanza de Lectura Comparativa (EMPELC). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1077-1107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662019000401077&lng=es&nrm=iso.

Anexo 1. Escala ETICOLEC

Piensa en lo que significa para ti comprender un texto de manera adecuada. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con la manera en que cada una de las frases completa el enunciado siguiente: “Desde tu perspectiva, comprender adecuadamente un texto implica...”

1=Completamente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4=De acuerdo 5=Completamente de acuerdo				
1. Comprender las ideas principales del texto.	1	2	3	4	5
2. Entender exactamente el mensaje del texto.	1	2	3	4	5
3. Restringir la comprensión exclusivamente al mensaje del texto.	1	2	3	4	5
4. Entender libremente el mensaje del texto (el lector construye el significado de forma libre).	1	2	3	4	5
5. Comprender el texto de acuerdo con mis propias intenciones.	1	2	3	4	5
6. Replantear los mensajes del texto de acuerdo con mi propia apreciación.	1	2	3	4	5
7. A partir del mensaje exacto del texto, hacerse una idea propia.	1	2	3	4	5
8. Relacionar el texto con el conocimiento previo.	1	2	3	4	5
9. Relacionar el texto con mi propia vida.	1	2	3	4	5
10. Aplicar el mensaje del texto a la vida propia.	1	2	3	4	5
11. Identificar información pertinente sobre el autor.	1	2	3	4	5
12. Identificar el contexto histórico y cultural (por ejemplo, cuándo se escribió, las circunstancias del momento) del texto.	1	2	3	4	5
13. Descubrir los mensajes implícitos del texto.	1	2	3	4	5
14. Descubrir los propósitos del autor.	1	2	3	4	5
15. Descubrir el tipo de lectores a quienes se dirige el autor.	1	2	3	4	5
16. Contrastar el mensaje del texto con los mensajes de otros textos relacionados.	1	2	3	4	5
17. Ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
18. Cuestionar la veracidad de los mensajes del texto.	1	2	3	4	5
19. Cuestionar la postura ideológica del autor.	1	2	3	4	5
20. Juzgar la pertinencia de los mensajes del texto para mi contexto.	1	2	3	4	5