Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica

Cecilia Matilde Cámara-Ulloa
Doctora en Pedagogía
Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz, Naucalpan, Estado de México
Correo: ceciliacamara2004@yahoo.com.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8688-1958

Alejandra Platas-García
Doctora en Educación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, México.
aplatasg@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5150-0668

Recepción: *01 de mayo del 2023*
Aceptación:*31 de enero del 2024*
Publicación:*01 de febrero del 2024*

Resumen

Las teorías implícitas sobre comprensión lectora son creencias o concepciones que se tienen de forma inconsciente sobre lo que significa leer. Es oportuno indagar sobre las teorías implícitas de comprensión lectora que tienen los y las docentes de primer ciclo de educación básica puesto que el profesorado tiene un rol importante para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora del estudiantado, ya que, en 1° y 2° de primaria se comienza formalmente la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. Así, el presente estudio tuvo como objetivo identificar las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica. Se empleó la metodología cualitativa con un paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico. Participaron 17 maestras mexicanas con un promedio de edad de 47 años (DE ±6.7), todas eran docentes en escuelas públicas y tenían un promedio de 10.5 años de experiencia como docentes. Los instrumentos empleados fueron la "Escala de teorías implícitas de comprensión lectora", un complemento de ésta y la "Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno de primer ciclo". Entre los distintos resultados que se encontraron, se puede mencionar que las docentes no se clasificaron en una sola teoría implícita de comprensión lectora, sino en distintas, lo cual permite comprender que tienen concepciones sobre lo que significa la comprensión lectora, pero de forma difusa. El hallazgo

destacado consistió en visibilizar estas teorías implícitas a partir del discurso presente en sus cartas. En trabajos futuros, se podría indagar sobre las biografías lectoras del profesorado.

Palabras clave: lectura, enseñanza primaria, creencia, cartas, docente de escuela primaria.

Implicit theories of reading comprehension of primary school teachers

Abstract

Implicit theories of reading comprehension are beliefs or conceptions that people have unconsciously about the meaning of reading. It is appropriate to inquire about the implicit theories of reading comprehension that teachers of first cycle of basic education have since they have an important role for the development of the reading comprehension ability of the students, because, in first and second grades of primary school teaching of reading and writing is formally begun. Thus, the purpose of the present study was to identify the implicit theories of reading comprehension of first cycle primary school teachers. A qualitative methodology was used with an interpretative paradigm, and hermeneutic approach. Participants were 17 Mexican female teachers with an average age of 47 years (SD ±6.7), all were teachers in public schools and had an average of 10.5 years of teaching experience. The instruments used were the Scale of implicit theories of reading comprehension, a complement to this, and the Letter of the meaning of reading addressed to first cycle primary school student. Among the different results that were found, it can be mentioned that teachers were not classified in a single implicit theory of reading comprehension, but in different, which allows to understand that they have conceptions about what reading comprehension means, but diffusely. The highlight finding consisted in making visible the implicit theories of reading comprehension of the female teachers from the discourse in their letters. In future works, it could inquire about reading biographies of teachers.

Keywords: reading, primary education, belief, letters, primary school teachers.

Introducción

Las personas poseen teorías que reúnen contenidos culturales sobre un ámbito de la realidad y esto es de forma implícita porque no disponen de formulaciones verbales para las mismas (Núñez, 2019). Sobre las/los docentes, se puede mencionar que sus teorías implícitas "orientan el marco interpretativo para la acción; son un tipo de lenguaje común, implícito, que está latente y caracteriza las prácticas educativas" (Núñez, 2019, p. 218). Las teorías implícitas son susceptibles de análisis si se pide a las personas que reflexionen en ellas o si se observan las acciones y discursos de las personas que se iluminan a causa de esas ideas (cf. Makuc, 2008).

El problema que aborda la presente investigación se centra en las teorías implícitas de comprensión lectora que tienen los/las docentes de primer ciclo de educación básica puesto que el profesorado tiene un rol importante para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora del estudiantado, ya que, en 1° y 2° de primaria se comienza formalmente la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. Asimismo, Granado y Puig (2014) aseveran que el tipo de prácticas de enseñanza lectora que ofrecen los/las docentes en las aulas se ve influenciado tanto por sus creencias sobre el valor de la lectura que transmiten a sus estudiantes como por la relación personal que mantienen con la lectura.

Así, la pregunta de investigación fue la siguiente: ¿cuáles son las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica? El objetivo fue: identificar las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica.

Existen algunas investigaciones que han estudiado las *teorías implícitas* sobre comprensión lectora, que en ocasiones se les llama *creencias* o *concepciones*. Así, López-Bonilla (2006) analizó las teorías implícitas (creencias) de cuatro maestros/as de bachillerato sobre la literacidad (lectura y escritura) en dos disciplinas específicas (historia y literatura); reporta que los/las maestros de literatura caracterizan su asignatura en términos de lo que supone para ellos/ellas un tipo de lectura crítica. Asimismo, entre sus conclusiones afirma que "estudiar las creencias a la luz de las trayectorias personales y la representación que de

ella construyen los sujetos permite entender las reglas institucionales, sociales y culturales que regulan el acceso a determinado tipo de textos y posturas ante ellos" (López-Bonilla, 2006, p. 64).

Makuc (2008) realizó una investigación con el objetivo de describir los procesos de comprensión de textos, a partir de las teorías implícitas, de un grupo de 18 docentes (no especifica el nivel escolar en que impartían clases); identificó tres tipos de teorías implícitas (lineal, interactiva y transaccional) y concluyó que "las teorías implícitas que orientan las acciones de los docentes varían y se adaptan a las características del contexto y a las demandas a las que se [enfrentan]" (p. 403).

Córdova et al. (2009) analizaron las concepciones sobre lectura (y enseñanza de esta) que tenían docentes de educación básica en Venezuela, quienes eran a su vez, estudiantes universitarios inscritos en los últimos semestres de la Licenciatura en Educación. Los autores encontraron que el 100% de los/las docentes acordaron en definir que la lectura es tanto un proceso de interpretación y búsqueda de sentido de lo que el texto comunica como una actividad que ayuda a interpretar el mundo, a entender a los demás y a sí mismos.

Al analizar globalmente el conjunto de los distintos resultados de su investigación, Córdova et al. (2009) infieren que los/las docentes tienen la idea de que, en el proceso de enseñanza de lectura, requieren "concederle mayor importancia al ojo humano (decodificación de códigos escritos para convertirlo en códigos sonoros) antes que a los procesos mentales que ocurren en el cerebro (análisis, comprensión, interpretación y crítica)" (p. 179).

Granado y Puig (2015) exploraron la identidad lectora de estudiantes de Magisterio en España. A partir del discurso escrito en relatos autobiográficos, estudiaron su trayectoria como lectores, la representación que se hacían de la lectura y del trabajo lector en las escuelas a través de sus discursos. Las autoras encontraron que la identidad lectora de los/las futuros/as maestros/as se conformaba tanto de una dimensión biográfica como de una contextual (especialmente del contexto escolar).

Errázuriz et al. (2019) analizaron las concepciones (teorías implícitas) de lectura de docentes en servicio para construir sus perfiles lectores. Participaron docentes de 4° a 6° grado de escuelas públicas en Chile. Los resultados indicaron que los/las docentes con concepciones reproductivas de la lectura tenían fines pragmáticos y empleaban estrategias apegadas al texto; mientras que los/las maestros/as con concepciones epistémicas de la lectura vinculaban esta actividad con el placer y su identidad; además, eran inclusivos.

Perales-Escudero et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de reportar el diseño y validación de un instrumento sobre teorías implícitas de comprensión lectora en docentes de secundaria mexicanos. Para el diseño de su instrumento consideraron cinco teorías implícitas, a saber: receptiva, interpretativa, constructiva-retórica, constructiva-crítica y constructiva-aplicativa. En sus resultados encontraron que los/las docentes tenían presencia de la teoría implícita receptiva y que esta tendía a combinarse con los tres tipos de teorías implícitas constructivas.

Sánchez (2021) indagó la relación que existía entre los hábitos lectores, la motivación por la lectura y las creencias sobre la lectura de docentes de educación primaria en servicio de instituciones de gestión pública en Perú. Entre los resultados, la autora reportó que existía una correlación positiva y significativa en nivel moderado entre la motivación a la lectura y los hábitos lectores; y que existía una correlación también positiva y significativa, pero en nivel bajo, entre los hábitos lectores y las creencias sobre la lectura. Además, los/las docentes tenían teorías implícitas (creencias sobre la lectura) tanto reproductivas como epistémicas.

Pues bien, los estudios anteriores son los antecedentes para la presente investigación con el fin general de identificar las teorías implícitas de comprensión lectora que tiene un grupo de docentes de primer ciclo de educación básica y cómo estas se pueden visibilizar a través de su discurso (en el sentido de las palabras que dirigen a un futuro alumno/a en una carta).

Marco Teórico

Función de los/las docentes de primer ciclo de educación básica con relación a la lectura

El sistema escolar mexicano se divide en tres niveles educativos, a saber: educación básica, educación media y educación superior. La educación básica, que es obligatoria, comprende tres grados de educación preescolar, seis grados de educación primaria, y tres grados de educación secundaria. La educación básica primaria se organiza, a su vez, en tres ciclos: primer ciclo (primero y segundo grado); segundo ciclo (tercero y cuarto); y tercer ciclo (quinto y sexto).

Específicamente, sobre el primer ciclo, se pueden mencionar distintas funciones del o de la docente con relación a la lectura como se describe a continuación: es agente alfabetizador que propicia el primer acercamiento a nivel escolar con el lenguaje escrito; es generador/a de experiencias lectoras mientras comparte sus conocimientos; es intérprete que traduce al lenguaje de los/las niños un texto; es guía que da las pistas para el trayecto lector; finalmente, es modelo lector que con su ejemplo favorece que los/las niños/as lean (cf. Secretaría de Educación Pública, 2017).

Es oportuno señalar también que los/las docentes saben que son formadores de alumnos/as lectores/as (Córdova et al., 2009); de tal manera que, en la medida que lleven a cabo acciones encaminadas a promover actividades de lectura en las clases, estarán favoreciendo el desarrollo de esta habilidad en los/las niños/as.

Teorías implícitas sobre comprensión lectora

En primer lugar, las teorías implícitas son teorías porque “han sido elaboradas individualmente por el sujeto como modelo interpretativo de su mundo. Además, porque reúnen un conjunto de contenidos culturales; organizados sistemáticamente y con cierta recurrencia, en ideas típicas y representativas, sobre determinado ámbito de la realidad” (Núñez, 2019, p. 215). En segundo lugar, son implícitas porque “no son accesibles a la conciencia, el sujeto portador de teorías no sabe cómo llegó a ellas y no dispone de una formulación verbal para explicitarlas” (Núñez, 2019, p. 215).

Entre los términos que pueden considerarse cercanos semánticamente al concepto de teorías implícitas sobre comprensión lectora se encuentran los siguientes: creencias o concepciones (para una explicación de la distinción entre *representaciones sociales* y *teorías implícitas* se puede leer a Castorina et al., 2005). Así, con respecto a las creencias, López-Bonilla (2006) asevera que "las creencias de los maestros [son] como uno de esos elementos no observables que determinan las prácticas de literacidad [lectura y escritura]" (p. 41). Asimismo, Núñez (2019) afirma que "es válido resaltar que la naturaleza de las teorías implícitas es plural, heterogénea y compleja. Recupera tanto la dimensión cultural como la psicológica para generar un concierto dinámico de ideas inscritas en el sistema de creencias de las personas" (p. 217).

Con respecto a las concepciones, Córdova et al. (2009) explican que estas pueden entenderse como un sistema personal de constructos que se van elaborando y reformulando continuamente a partir de una mezcla de teorías formales de conocimiento (conocimientos teóricos) y de conocimientos extraídos de la experiencia personal y profesional (creencias). De tal manera que, las concepciones recogen las ideas, conceptos y teorías a través de los cuales una persona interpreta lo que percibe; así como los afectos y los sentimientos; y las representaciones de naturaleza histórico-social y contextual que las personas tienen del mundo (Córdova et al., 2009).

Las teorías implícitas de los/las docentes son el resultado tanto de experiencias y acciones que se han derivado de los distintos espacios socioculturales en los que el profesorado ha intervenido y son estas las que guían su práctica de enseñanza; de hecho, una teoría implícita engloba distintos tipos de conocimiento y varias creencias que se traducen en esquemas de actuación y comprensión que sirven de guía para la acción práctica (Marrero, 2009).

Las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen los/las docentes van cambiando debido a las distintas trayectorias de lectura que construyen en contextos sociales que están en constante evolución (Ortega, 2006). En otras palabras, "el profesor en el contexto de la enseñanza ajusta o modifica su teoría de la comprensión a las características del contexto y a las demandas a las que se ve enfrentado" (Makuc, 2008, p. 419).

Se puede mencionar, entonces que las teorías implícitas que tengan los/las docentes sobre la comprensión lectora caracterizarán su práctica de enseñanza de la comprensión lectora. Al respecto Fuentes et al. (2017) aseveran que:

> La enseñanza que efectúa el docente de primer grado sobre lectura se encuentra influida por las creencias que este posee, conforme las haya aprendido de sus maestros o adquirido en la experiencia como ese laboratorio diario donde pone a prueba y verifica lo que él cree. (p. 345)

Asimismo, las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen los/las docentes surgen desde ámbitos diferenciados debido a su rol: un ámbito social (rol profesional) y un ámbito individual (rol como lector), se activan, entonces, en situaciones específicas (Makuc, 2008).

Clasificación de las teorías implícitas sobre comprensión lectora

Las Teorías Implícitas (TI) sobre comprensión lectora que se consideran en esta investigación son las siguientes:

a. *Constructiva-retórica*: "la comprensión implica […] examinar la situación comunicativa en la que el texto está involucrado (género, autores, lectores, sus motivos y contextos y las relaciones con otros textos) y modificar la forma de abordar el texto en función de ello" (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017).
b. *Receptiva:* "la comprensión consiste en reproducir fielmente el mensaje del texto" (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25); "se conceptualiza a la comprensión de los textos como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que está puesto en los textos por los autores que 'saben'" (Hernández, 2008, p. 761).
c. *Constructiva-crítica*: "la comprensión implica evaluar y poner en duda lo leído considerando su veracidad, pertinencia y/o carga ideológica" (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017).
d. *Interpretativa*: "la comprensión es un proceso activo de construcción de significado por parte del lector que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas" (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25). "Se considera que la dificultad para llevar a

cabo la comprensión lectora parece depender sobre todo de la participación del lector en la dimensión motivacional y cognitiva" (Hernández, 2008, p. 761).

e. *Constructiva-aplicativa*: "la comprensión consiste en poner en relación lo leído con la propia vida (conocimientos, experiencias) para aplicarlo a ella" (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017). "Se reconoce que leer sirve para aprender, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante" (Hernández, 2008, p. 761).

Si bien, la clasificación anterior es la seleccionada en este trabajo por ser coherente con el instrumento de recolección de datos y por servir para el proceso de categorización que se describe más adelante en el marco metodológico, existen otras clasificaciones de las teorías implícitas de comprensión lectora de docentes como la que refiere Makuc (2008) quien distingue cuatro teorías implícitas sobre lectura, a saber:

a. *Lineal*: la lectura se concibe como un proceso perceptual directo en que los lectores son decodificadores de símbolos gráficos que se traducen a un código oral; de tal forma que la comprensión escrita es la comprensión oral.
b. *Cognitiva* (de orientación generativista): la lectura se concibe como un proceso complejo a través del cual los individuos construyen significados; así, es posible investigar la relación que existe entre el proceso de comprensión lectora y el funcionamiento cognitivo humano.
c. *Interactiva*: la lectura se concibe como un proceso de interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector; de tal manera que los lectores tienen un rol activo al procesar la información del texto basados en sus propios esquemas o marcos conceptuales que surgen de sus conocimientos y experiencias del mundo.
d. *Transaccional:* la lectura se concibe como una relación doble, recíproca, que se da entre el lector y el texto; es decir, es un proceso de transacción en un circuito dinámico en que se fusionan lector y texto en una síntesis única que constituye el significado. Para esta teoría es importante la consideración de las determinantes contextuales, históricas y socioculturales que intervienen en la construcción de significados de los lectores.

Por su parte, Errázuriz et al. (2019) exponen dos tipologías de teorías implícitas sobre comprensión lectora, a saber: reproductivas y epistémicas. Las *reproductivas*, reproducen el conocimiento, por esto, se centran en el conocimiento y en la mecánica lectora, e ignoran la situación comunicativa, la finalidad, el género y la comunidad. Las *epistémicas*, construyen el conocimiento procesualmente y toman en cuenta los distintos elementos que intervienen: el entorno, el propósito, las propiedades del género y la comunidad. En esta última tipología, se concibe la lectura como una actividad social en la cual intervienen mecanismos metacognitivos.

Discurso escrito a través de cartas

Es oportuno comenzar este apartado citando a Makuc (2008) quien afirma sobre el estudio de las teorías implícitas de comprensión lectora que "para acceder al nivel implícito, es preciso desarrollar diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de las teorías en cuestión" (p. 404). Así, el discurso de los docentes presente en el texto de una carta dirigida a un alumno/a de 1° o 2° de primaria en su primer día de clases es una estrategia que permite la explicitación, ya que, la carta, desde un punto de vista clásico, "permite contemplar el alma del escritor, que no está constantemente midiendo sus palabras, sino que las deja brotar, en libertad, directamente desde el corazón" (Baños, 2001, p. 148).

Así, "lo típico en el caso de la carta privada es suponer que se trata de la expresión sincera del pensamiento de quien la escribe" (Eco, 1993). Incluso, la escritura de una carta supone una espontaneidad cercana a la que se presenta en una conversación (Doll, 2002). Además, "gracias a procesos mediante los cuales el sujeto va cambiando el formato de representación de la información que ha almacenado, ésta pasa de niveles implícitos (conocimiento procedimental) a niveles más explícitos y […] conscientes (conocimiento declarativo)" (Makuc, 2008, p. 405).

Doll (2002) explica algunas característica de las cartas privadas, a saber: (1) las cartas son un simulacro de diálogo en que uno de los interlocutores está ausente, pero el otro, el autor, finge que está presente y se comunica con él; (2) el remitente diseña estrategias textuales (ante la distancia del destinatario) para la situación de interacción diferida en tiempo

y espacio; (3) existe un contrato epistolar entre las partes relacionadas en el simulacro de diálogo que instituye un modo de lectura y un tipo de escritura; (4) la carta posee una función pragmática comunicativa en que un mensaje escrito es enviado por un emisor a un destinatario; (5) existe una relación dialéctica entre el sujeto real y el sujeto textual; (6) el autor tiene una marcada autorreflexividad, ya que, adopta un punto de vista exterior a sí mismo.

Otra característica de la carta la mencionan Hintze y Zandanel (2012) "se la asocia con un tipo de discurso marcado por la improvisación, cuya escritura está garantizada por la espontaneidad y la sinceridad [...] en general las cartas son escritas sin intención estética alguna" (p. 29). Es conveniente mencionar que las palabras discurso y texto se relacionan estrechamente; de tal forma que, el texto es el producto del discurso, y el discurso es el proceso lingüístico (Karam, 2005).

Existen tres grandes tendencias para conceptualizar qué es el discurso conforme expone Karam (2005): (1) una aproximación formalista (intra-discursiva), el discurso son las frases o enunciados, también los relatos y el mensaje global; (2) una perspectiva enunciativa en que el discurso se considera como parte de un modelo de comunicación: una persona en determinado lugar y tiempo organiza su lenguaje en función de un destinatario; (3) una perspectiva materialista en que el discurso se entiende como una práctica social en un contexto histórico, con una ideología determinada, dentro de una cultura.

Por su parte, Bajtín (1998) explica que el discurso se presenta como un enunciado que le pertenece a un sujeto discursivo (autor) determinado que activa una postura de respuesta en quien lo oye o lo lee, de tal manera que los discursos entre personas se correlacionan.

Pues bien, en el presente estudio se asume que el discurso es el texto escrito por los/las docentes en las cartas dirigidas a sus alumnos/as, el cual supone un proceso de producción a nivel lingüístico, comunicativo, ideológico y social dentro de un contexto educativo.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, con un paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico (cf. Tójar, 2006). La hermenéutica busca "descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte" (Guardián-Fernández, 2007, p. 147).

Participantes

Las participantes fueron 17 maestras de primer ciclo de educación básica, todas mujeres, con un promedio de edad de 47 años (DE ±6.7). Eran docentes en escuelas públicas mexicanas de los siguientes lugares: la Ciudad de México, el Estado de México, Puebla y Veracruz. Con respecto a su grado de estudios, 11 tenían licenciatura, 5 maestría y 1 doctorado. Por último, el promedio de años de experiencia como docentes en 1° o 2° de primaria era de 10.5 años (DE ±6.5).

Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos que se describen a continuación.

(1) Escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC)

La escala ETICOLEC fue diseñada por Perales-Escudero et al. (2021) con el objetivo de caracterizar las teorías implícitas de grupos de docentes en servicio en combinación con otros instrumentos. La escala se compone de 20 enunciados que corresponden a cinco dimensiones (cada dimensión es una teoría implícita específica, y comprende enunciados distintos). El tipo de respuesta es una escala de Likert con opciones que van de *1 (Completamente en desacuerdo)* a *5 (Completamente de acuerdo).*

Ahora, dado que Perales-Escudero et al. (2021) validaron su instrumento con docentes mexicanos de nivel secundaria, se procedió a una validación del instrumento con docentes de nivel primaria (Cámara-Ulloa y Platas-García, 2021). Después de solicitar el consentimiento a los participantes, se aplicó el instrumento de forma digital a 174 docentes del centro de México (145 mujeres y 29 hombres), con una edad promedio de 41.6 años (DE

±11.1) las personas participantes eran docentes en servicio en escuelas primarias públicas (162) y privadas (12). Al clasificar a los participantes conforme a las teorías implícitas, no se observó que los/las docentes tuvieran una teoría implícita bien definida, pues, en la mayoría de los casos los/las docentes tienen una combinación de más dos o más teorías implícitas.

El valor de fiabilidad de consistencia interna (coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach) fue de α = .89 (Cámara-Ulloa y Platas-García, 2021), lo que representa una magnitud de confiabilidad alta. Así, se aplicó este instrumento a los/las docentes de primer ciclo que formaron parte de esta investigación.

(2) Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria (Complemento-ETICOLEC)

El objetivo del cuestionario es conocer la frecuencia en que se realizan algunas acciones en la práctica docente de profesores de 1° y 2° de primaria con relación a sus teorías implícitas sobre comprensión lectora. Se elaboró un cuestionario relacionado con las teorías implícitas sobre comprensión lectora propuesta por Perales-Escudero et al. (2021) enfocado en las prácticas lectoras del profesorado de educación primaria con su alumnado. Este instrumento sirve de complemento para la escala ETICOLEC de Perales-Escudero et al. (2021) que permite clasificar previamente a los/las docentes conforme a sus teorías implícitas sobre comprensión lectora; por esto se nombra como “Complemento-ETICOLEC”. El tipo de respuesta es una escala Likert que va de 1 (*Nunca)* a 5 (*Siempre*). En total son 15 enunciados, tres por cada teoría implícita.

Así, después de la frase “cuando realizo prácticas de lectura con mis alumnos”, se presentan los siguientes enunciados para la *TI Constructiva-retórica*: 1. Hago una reflexión sobre el autor del texto, sus intenciones comunicativas/persuasivas y su contexto. 2. Indico la importancia de conocer el tipo de texto del cual se trata. 3. Menciono la necesidad de conocer el contexto y los motivos por los cuales se escribió el texto. Para la *TI Receptiva*: 4. Invito a reconocer el mensaje que quiere dar el autor. 5. Hago hincapié en la importancia de ser receptivo al mensaje que transmite el autor. 6. Busco ser fiel al reproducir las ideas presentes en el texto.

Para la *TI Constructiva-crítica*: 7. Hago una evaluación para considerar la veracidad de lo que transmite el texto. 8. Analizo la pertinencia de algunas partes del texto. 9. Examino la ideología presente en el texto. Para la *TI Interpretativa*: 10. Ofrezco distintas formas de dar sentido al texto. 11. Estimulo la generación de interpretaciones a partir del texto. 12. Explico los distintos modos en que se puede entender el texto. Por último, para la *TI Constructiva-aplicativa*: 13. Enfatizo la necesidad de relacionar lo leído con la propia vida. 14. Describo la forma cómo se podría poner en práctica el mensaje del texto. 15. Enumero los beneficios prácticos que se pueden extraer del texto.

(3) Carta sobre el significado de "leer" dirigida a un alumno de 1° o 2° de primaria

El objetivo de este instrumento es conocer las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen docentes de 1° y 2° de primaria que se ven reflejadas en su discurso escrito dirigido a los alumnos. Las instrucciones son: "Escriba una carta dirigida a un niño o una niña de 1° o 2° de primaria para su primer día de clases en que le explique en qué consistirá el que aprenda a leer durante el año escolar". Es importante mencionar que el niño o niña aún no sabe leer, por lo tanto, es un lector imaginario, pero el aspecto relevante de este instrumento consiste en que el o la docente tengan en mente como persona destinataria de la carta a un alumno o alumna a quien quieran dar una explicación sobre el significado de leer.

El empleo de la carta como instrumento de recolección de datos cualitativos es sugerido por Stamper (2020). Asimismo, existen investigaciones como la de Arias-Matos (2019) y de Wong y Chow (2020) que han empleado la redacción de cartas como instrumento de recolección de datos. La escritura de cartas, con propósitos de investigación, proporciona una zona de seguridad emocional a los participantes debido a que no se solicita una respuesta inmediata como en una entrevista oral y porque es anónima (cf. Wong y Chow, 2020).

Procedimiento

Para la recolección de datos, en octubre de 2021, se invitó por correo electrónico a docentes de 1° y 2° de primaria que trabajaban en escuelas públicas del centro de México a participar voluntariamente en la investigación, a quienes accedieron, se les envió un formulario digital solicitando su consentimiento informado en el que aceptaron que se usaran sus respuestas;

también se les mencionó que los datos generales (sexo; edad; último grado de estudios; años de experiencia como docentes en 1° o 2° de primaria; y ciudad en donde trabajaban como docentes), se tratarían de forma confidencial y únicamente para los fines de la investigación. El formulario digital contenía los tres instrumentos y para responderlos, se necesitó un tiempo aproximado de 50 minutos (en total).

Técnicas de análisis de datos

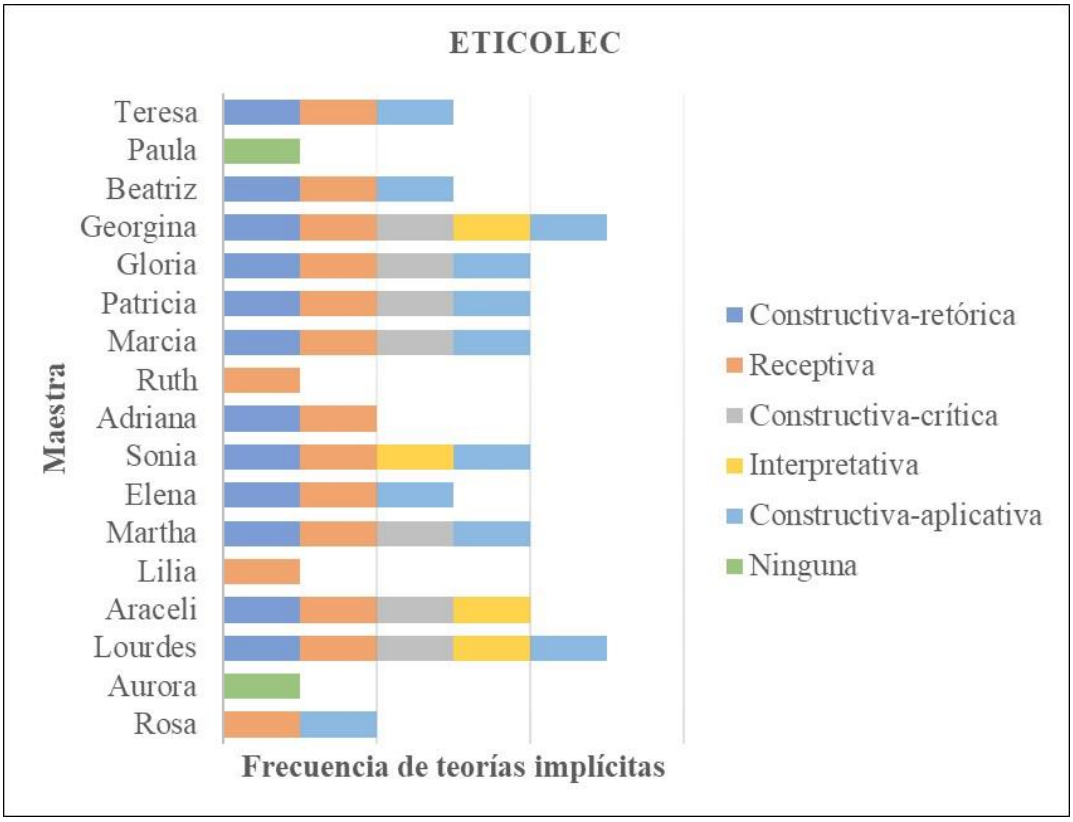
Para los instrumentos: *ETICOLEC* y *Complemento ETICOLEC*, se realizaron análisis con estadística descriptiva (porcentajes) para presentar clasificaciones; mientras que, para el instrumento: *Carta sobre el significado de leer*, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo del instrumento, en que se extrajeron códigos y después se agruparon en categorías. Las categorías consideradas previamente correspondieron a las cinco teorías implícitas de Perales-Escudero et al. (2021). También surgieron algunas categorías emergentes, a saber: situación de pandemia, gusto por aprender y leer, promoción de la autoconfianza, acompañamiento docente, y socialización de lo leído. Para la presentación de resultados, los nombres originales de las maestras se cambiaron por otros.

Resultados

Clasificación de las docentes conforme a sus teorías implícitas sobre lectura

Al clasificar a las docentes conforme a sus respuestas en la escala *ETICOLEC*, se observó, de forma similar a los hallazgos en la prueba para la validación del instrumento con docentes de primaria, que la mayoría de las participantes tienen combinación de dos o más teorías implícitas, a excepción de la maestra Ruth que se clasifica en la teoría receptiva, o la maestra Paula y la maestra Aurora que no se pueden clasificar en ninguna teoría implícita (Figura 1).

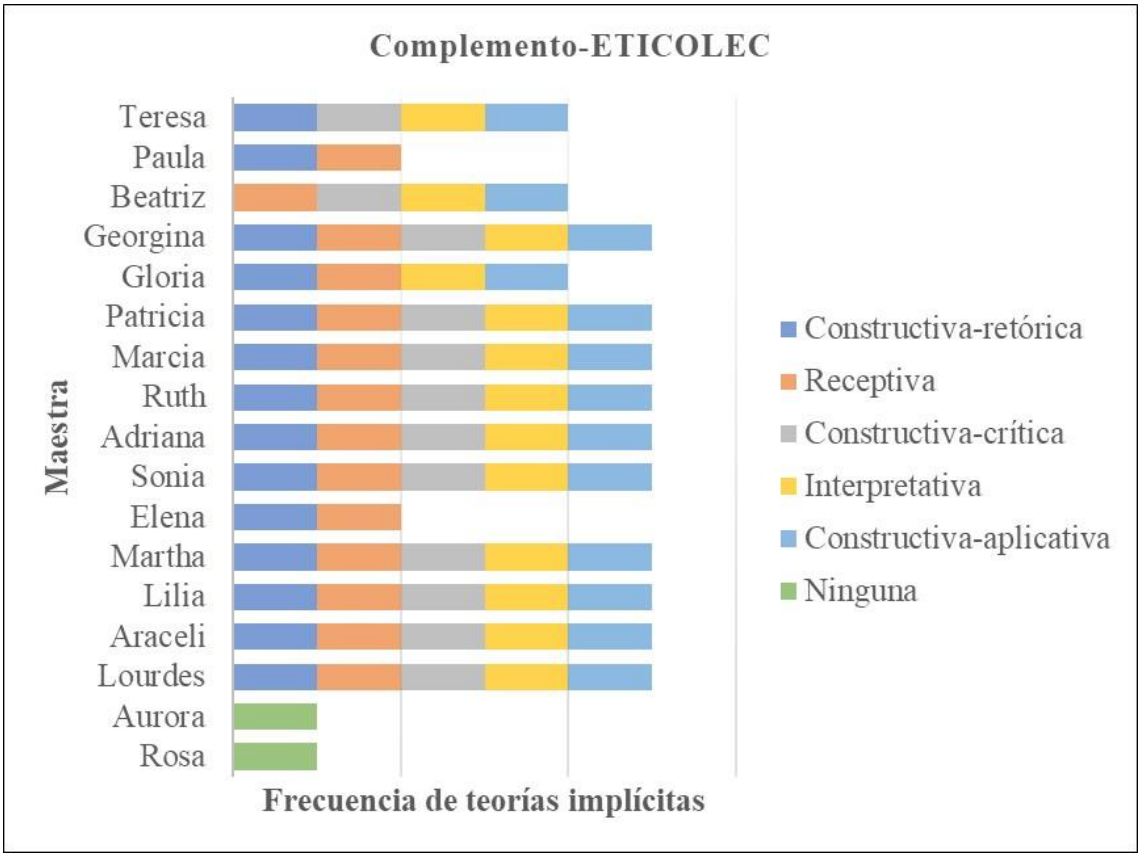
Figura 1. *Clasificación de las maestras conforme a sus teorías implícitas en la escala ETICOLEC*



Fuente: Elaboración propia.

Ahora, al buscar comparar estos resultados con la información recolectada en la escala *Complemento-ETICOLEC,* se observó que, a excepción de la maestra Aurora y la maestra Rosa que no se ubicaron en ninguna teoría implícita, todas las docentes tienen una combinación de dos o más teorías implícitas (Figura 2).

Figura 2. *Clasificación de las maestras conforme a sus teorías implícitas en el complemento a la escala ETICOLEC*



Fuente: Elaboración propia.

Se observó, entonces, que el instrumento de *Complemento-ETICOLEC* no ofreció la información esperada porque no permitió restar alguna teoría implícita de los resultados en la escala ETICOLEC. De hecho, se obtuvieron más combinaciones, y no menos, con relación a la escala ETICOLEC y las únicas coincidencias que se encontraron fueron para el caso de la maestra Aurora que no se pudo clasificar en ninguna teoría; y para la maestra Georgina y la maestra Lourdes que se clasificaron en las cinco teorías implícitas.

Categorías para los elementos del discurso de las docentes en las cartas

A continuación, se presentan las categorías con los distintos elementos del discurso escrito de las maestras que se encontraron en el instrumento de la carta que tenía la siguiente instrucción: "Escriba una carta dirigida a un niño o una niña de 1° o 2° de primaria para su primer día de clases en que le explique en qué consistirá el que aprenda a leer durante el año escolar". Se citan extractos literales de las cartas de las docentes, en ocasiones faltan acentos o se emplean únicamente las mayúsculas.

Las categorías consideradas previamente correspondieron a las siguientes cinco Teorías Implícitas (TI) (Perales-Escudero et al., 2021): constructiva-retórica; receptiva; constructiva-crítica; interpretativa; constructiva-aplicativa. También surgieron cinco categorías emergentes, a saber: situación de pandemia, gusto por aprender y leer, promoción de la autoconfianza, acompañamiento docente y, por último, socialización de lo leído**.**

Categorías previas

A. TI constructiva-retórica

El elemento que permitió conocer la TI constructiva-retórica de algunas docentes fue la referencia al contexto de los textos como se lee en los extractos a continuación: "Sabes que la lectura es una manera de conocer mundos increíbles llenos de aventuras y de historias fantásticas que te invitan a conocer otro mundo 🌎 😉 y a entender a otras personas en espacios diferentes" (Maestra Lourdes).

> Este es un grado muy importante para la vida de todas las personas, pues aprendemos a leer y a escribir, lo que nos permite comunicarnos con personas que están muy lejos de nosotros, y además conocer muchas historias, que sucedieron hace mucho tiempo o que acaban de pasar, en lugares muy lejanos o aquí mismo (Maestra Martha).

B. TI receptiva

Uno de los elementos de la TI receptiva supone que cuando la persona lee necesita recuperar el mensaje que está dado en el texto por los autores. Así, esta TI se puede visibilizar en el siguiente fragmento de la Maestra Aurora: "[...] me platicarán emocionados lo que

descubrieron en cada historia", ya que, le dirán a la maestra el mensaje que encontraron en el texto.

Otra cita que puede ejemplificar esta TI hace referencia al proceso básico de decodificación para comenzar a leer, dado que esto supone también una idea de recuperar un mensaje puesto por los autores que se debe descubrir: "[...] viajarás junto con tus compañeros por el mundo de las letras, primero las visualizaras e identificarás después las juntarás y verás que puedes encontrar una infinidad de palabras que irás descubriendo" (Maestra Sonia).

C. TI constructiva-crítica

Entre los elementos que describen la TI constructiva-crítica se encuentra la actividad de evaluación de la información presente en el texto, así cuando los niños/as comprueban la información que leen están teniendo un tipo de pensamiento crítico que considera la veracidad de lo leído. Esta TI se puede apreciar en las palabras de la Maestra Lilia a continuación: "[...] Uds serán los artistas de su camino por el mundo maravilloso de la lectura, escritura, los números y muchísimas experiencias fantásticas que les ofrezco, que serán de su agrado y lo mejor que lo podrán comprobar".

Esta TI se puede encontrar también en el extracto de la Maestra Marcia que se cita por el énfasis en que la lectura hace posible la comprensión de algunos hechos, lo cual supone también un proceso de evaluación de la información: "[...] leer un texto te lleva a comprender algunos eventos [...]".

D. TI interpretativa

Una persona que tiene la TI interpretativa reconoce que los lectores realizan un proceso activo de construcción de significados a partir del texto. Así, los siguientes extractos permiten asignar a las maestras esta TI. Para la Maestra Adriana y la Maestra Georgina, la construcción activa de significados implica creatividad.

"ESTÁS CONTINUANDO CON UN PROCESO QUE BENEFICIARÁ EL CONOCIMIENTO DE MUNDOS INIMAGINABLES, PODRÁS SER LIBRE DESARROLLANDO TU IMAGINACION Y CREATIVIDAD CON ESAS

HERRAMIENTAS A LA MANO [...]" (Maestra Adriana); "[…] durante ese ciclo escolar conoceras nuevas actividades, entre ellas la lectura tendras maravillosos beneficios: la creatividad, aprenderas a reir y soñar entre las paginas de los libros" (Maestra Georgina).

E. TI constructiva-aplicativa

La TI constructiva-aplicativa consiste en reconocer que lo leído se puede aplicar a la propia vida. Las palabras de las maestras que se citan a continuación permiten visibilizar esta TI: se lee para poder leer a otras personas, para comunicarnos, para ser menos ignorante.

"Ese adulto que lee para ustedes es el mejor ejemplo de porqué aprenderán a leer y escribir en la escuela en este año" (Maestra Aurora); "[...] aprendemos a leer y a escribir, lo que nos permite comunicarnos con personas que están muy lejos de nosotros [...]" (Maestra Martha); "durante este ciclo escolar aprenderás a leer y a escribir, y así podrás comunicarte con todos tus seres queridos [...]" (Maestra Ruth); "llevaremos a cabo el lema de Sor Juana Inés de la cruz leer más no es para aprender más sino para ignorar menos [...]" (Maestra Marcia).

Asimismo, la Maestra Teresa explica a los niños/as distintas aplicaciones prácticas de la lectura en la vida: "[...] podrán ayudar a su mami cuando va de compras; a leerle todos los carteles de los precios de los productos, a tus amigos y familiares les podrás contar cuentos, leyendas y ayudaras a tu abuelito a contar sus tesoros [...]".

Categorías emergentes

A. Situación de pandemia

Las maestras hacen referencia a la situación de clases virtuales debido a la pandemia por el virus de COVID-19 y a la situación de la pandemia misma que es el contexto histórico en que se desarrolló la presente investigación. Estas alusiones se pueden leer a continuación: "[...] las cosas indispensables para este nuevo comienzo: ilusión por aprender cosas nuevas, entusiasmo por ver a nuestros nuevos compañeros y amigos con ganas de reencuentros, abrazos que han quedado pendientes [...]" (Maestra Rosa); "15 de septiembre de 2021. Para: Abraham [Apellido] Te doy la bienvenida a tu primer día de clases, se que te costará adaptarte

un poco más que a tus compañeros, ya que no pudiste conectarte en línea [...]" (Maestra Sonia); "mis niños, después de esta terrible pandemia espero se encuentren muy bien" (Maestra Teresa).

B. Gusto por aprender y leer

Las participantes enfatizan la necesidad de comenzar el nuevo curso con sentimientos y emociones positivas como se puede leer a continuación: "[...] viviremos experiencias tan enriquecedoras que nunca olvidaremos, ojalá y sea de tu agrado" (Maestra Araceli); "[...] experiencias fantásticas que les ofrezco, que serán de su agrado" (Maestra Lilia); "te invito a leer y a disfrutar siempre de lo que lees" (Maestra Martha); "[...] poco a poco te agradará, ya que viajarás junto con tus compañeros por el mundo de las letras" (Maestra Sonia).

> En este año aprenderán a leer y escribir. Para que después ustedes lean solos o les lean a otros las historias que van a encontrar en sus nuevos libros y en los libros de la biblioteca, porque son historias que les encantarán [...] (Maestra Aurora).

C. Promoción de la autoconfianza

Esta categoría hace referencia a las palabras de las maestras que motivan a los niños/as a confiar en sus capacidades para aprender. Esto se puede leer en los extractos a continuación: "QUERIDA ALUMNA LAURA... ESTÁS CONTINUANDO CON UN PROCESO QUE BENEFICIARÁ EL CONOCIMIENTO DE MUNDOS INIMAGINABLES, [...] TE ANUNCIO QUE ESE PROCESO YA INICIÓ. SUERTE EMPODERATE" (Maestra Adriana); "[...] recuerda; la suerte para triunfar en la vida se llama: 'creer en ti', éxito Laila" (Maestra Ruth).

D. Acompañamiento docente

Para las maestras es importante hacerle saber a los niños/as que no están solos/as en su proceso de aprendizaje y que ellas estarán a su lado en todo momento como se puede leer en las siguientes citas: "para iniciarte en el mundo de las letras, todo el tiempo te estaré acompañando [...]" (Maestra Elena); "vamos a iniciar juntas esta nueva aventura [...]" (Maestra Ruth); "[...] juntos compartiremos y aprenderemos leyendo [...]" (Maestra Gloria);

“aprenderemos tanto y lo haremos juntos. Seremos compañeros de aula y estarás junto a mi y yo junto a ti [...] La vida se volverá otra cuando leamos juntos” (Maestra Beatriz).

E. Socialización de lo leído

Esta categoría indica el hecho de que leer no es una actividad únicamente para fines individuales, sino que invita a compartir lo que se ha leído con otras personas. Los siguientes extractos de las cartas refieren esto: “cuando ustedes puedan leer y escribir solos, creo que van a pedir muchos libros prestados de la biblioteca para que los llevan a casa y los lean muchas veces y los compartan con alguien de su familia [...]” (Maestra Aurora); “[ustedes] serán los artistas de su camino por el mundo maravilloso de la lectura [...] y lo mejor que lo podrán comprobar y compartir con sus familiares [...]” (Maestra Lilia); “[...] juntos compartiremos y aprenderemos leyendo [...]” (Maestra Gloria).

Resultado adicional

Por último, se realizaron unos análisis grupales del discurso de las maestras en las cartas que permiten conocer la métrica de las palabras más empleadas, es un resultado adicional que puede ser de interés para algún lector o lectora. Se empleó la herramienta de análisis textual Voyant Tools (https://voyant-tools.org/) una aplicación web gratuita que permite, entre otras opciones, obtener métricas de textos digitales. Este análisis indica que las 25 palabras que más se repitieron (excluyendo preposiciones, artículos y pronombres) en el corpus formado por los textos de las 17 cartas tienen el siguiente recuento total (frecuencia absoluta): leer (16), escribir (11), mundo (10), lectura (9), historias (8), libros (8), aprender (6), compañeros (6), letras (6), maravilloso (6), aventura (5), conocer (5), junto (5), podrás (5), serán (5), amigos (4), aprenderás (4), espero (4), nuevo (4), nuevos (4), palabras (4), vida (4), alegría (3), cosas (3), cuentos (3). La nube de palabras representa visualmente estas frecuencias (Figura 3).

Figura 3. *Nube de las 25 palabras más frecuentes en las cartas de las docentes*

Fuente: Elaboración propia.

De las tres primeras palabras más frecuentes que son *leer*, *escribir* y *mundo*, excluyendo *leer* y *escribir* que suelen estar escritas en el contexto de "aprender a leer y a escribir", es interesante notar el valor positivo que le dan las maestras a la palabra *mundo* al relacionarla con la lectura como se lee en las 10 menciones en contexto, a saber: conocer otro mundo; mundo maravilloso de la lectura; mundo de conocimientos; mundo de las letras (2); mundo maravilloso lleno de grandes viajes e ilusiones; maravilloso mundo de los cuentos; mundo maravilloso de las letras; mundo mágico; mundo mágico de la lectura. Incluso, en las dos menciones que tiene en el corpus la palabra mundo en plural, también tiene un calificativo positivo: mundos increíbles, mundos inimaginables.

Además, el que las maestras mencionen la palabra *mundo* con la intención de explicar a los niños que a través de la lectura conocerán, se iniciarán, entrarán, se sumergirán e irán a un mundo maravilloso y mágico, permite inferir que los textos literarios (cuentos) son la tipología textual que más utilizan para enseñar a leer a los niños.

Discusión

Entre los distintos resultados que se encontraron, se puede mencionar que las docentes no se pudieron clasificar en una sola teoría implícita (TI) de comprensión lectora, sino en distintas TI lo cual permite comprender que tienen concepciones sobre lo que significa la comprensión lectora, pero de forma difusa. Probablemente esto se deba a que, aunque las TI son creencias no explicitadas verbalmente (Núñez 2019), las maestras no están habituadas a reflexionar en lo que significa comprender un texto especialmente de la forma como los instrumentos empleados lo solicitaron.

A través del discurso de las docentes se visibilizaron algunas de las TI consideradas, este es un hallazgo importante pues se comprobó la recomendación de Makuc (2008) quien indica que "para acceder al nivel implícito, es preciso desarrollar diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de las teorías en cuestión" (p. 404).

Una de las TI que se pudo visibilizar en varias maestras fue la TI constructiva-aplicativa que supone que la persona que lee pueda aplicar esta habilidad en su vida; probablemente esto se asocia al hecho de que "los docentes de los primeros años de escolaridad consideran la lectura como una habilidad perceptiva (reconocimiento gráfico de las letras y palabras) en la que hay que descifrar el código para luego comprender" (Cardona-Puello, 2014, p. 165). En otras palabras, es probable que las maestras de 1° y 2° de primaria consideren que después de que los niños/as aprendan a descifrar el código para leer, lo más importante sea aplicar ese aprendizaje en la vida cotidiana, por ejemplo, la Maestra Teresa le dice al niño/a en su carta que al aprender a leer podrá ayudar a su mamá cuando va de compras para leerle los carteles de los precios de los productos.

Entre las categorías emergentes que se encontraron en el análisis de las cartas, se puede mencionar la socialización de lo leído como una necesidad de compartir la experiencia lectora con personas cercanas como los compañeros y familiares. El énfasis que dan las maestras a este hecho se puede explicar desde otra tipología de las TI de comprensión lectora, distinta a la considerada en este trabajo (la de Perales-Escudero et al., 2021), esto es, la tipología

epistémica que consideran Errázuriz et al. (2019), para la cual comprender un texto requiere tomar en cuenta distintos elementos, entre ellos, la comunidad.

Conclusiones

Esta investigación ha identificado las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica, dado que uno de los hallazgos innovadores de este trabajo fue visibilizar algunas teorías implícitas que tenían las docentes de 1° y 2° de primaria a partir del discurso presente en sus cartas. Se recomienda la escritura de una carta como un método cualitativo eficaz para indagar en temas similares en ámbito educativo.

Una implicación pedagógica es que, al indagar en las teorías implícitas de docentes de primer ciclo de educación primaria se puede favorecer una enseñanza más efectiva porque se podrían visibilizar y analizar las ideas que transmiten las/los maestros que ayudan o no a las/los niños en su proceso de aprendizaje de la lectura.

Una limitación de este estudio correspondió al empleo de un número reducido de técnicas e instrumentos de recolección de datos ya que no se complementó con otras técnicas como la observación de clases (presenciales o virtuales) o la entrevista. Esto se decidió así para acotar la cantidad de información que se debería analizar en el estudio. De hecho, en un trabajo futuro se podría indagar empleando también el instrumento de las biografías lectoras del profesorado, dado que "suele utilizarse el relato escrito cuando se busca una visión panorámica del recorrido lector del sujeto, de su pasado y presente como lector" (Munita, 2013 como se cita en Granado y Puig, 2015, p. 48).

También en un trabajo futuro se podría indagar sobre la cultura institucional sobre la lectura en cada escuela primaria pública de México que influye en las teorías implícitas sobre lectura que tienen los/las docentes. Al respecto, Munita (2016) afirma que "las creencias y formas de hacer individuales comienzan a interactuar con aquellas creencias y formas de hacer del equipo docente, a menudo fuertemente arraigadas en la tradición de la escuela" (p. 94).

Referencias bibliográficas

Arias-Matos, P. S. (2019). Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de segundo ciclo de secundaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, *6*(2), 48-57. https://www.ideice.gob.do/revie/index.php/revie/article/view/24

Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8ª. ed.). Siglo veintiuno editores.

Baños, P. M. (2001). Retórica epistolar: de la carta a la autobiografía, el ensayo y la novela. En *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, 147-152. Almendralejo, España.

Cámara-Ulloa, C. M. y Platas-García, A. (2021). Clasificación de docentes de primaria con respecto a sus teorías implícitas de comprensión lectora. En E. Sebastián-Heredero, J. L. Bonilla Esquivel y M. E. Montes Silva (Coords.), *Actas del XV Encuentro Iberoamericano de Educación*, *1*(1), 608-616. Tijuana, México.

Cardona-Puello, S. P. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Adelante Ahead*, *5*(2), 157-167. http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/82

Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, *30*(1), 201-222. https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23016

Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Investigación y postgrado*, *24*(1), 159-187. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/913

Doll, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva. Algunos rasgos característicos. *Revista Signos*, *35*(51-52), 33-57. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100003

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3ª. ed.). Lumen.

Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Perfiles Educativos*, *41*(164), 28-46. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856

Fuentes, L., Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *19*(2), 343-365. https://doi.org/10.36390/telos192.09

Granado, C. y 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

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores.

Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, (13), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

Guardián-Fernández, A. (2007). El dilema de la elección del método. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección IDER.

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. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/577

Hintze, G. y Zandanel, M. A. (2012). Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, 29*, 13-33.

Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México, 2*(3), 34-50.

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.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos, 41*(68), 403-422. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003

Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. En J. E. Marrero (Ed.), *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado* (pp. 8-45). Editorial Octaedro.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 15*(2),77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Núñez, D. E. (2019). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Qurriculum, 32*, 213-223. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.12

Ortega, F. (2006). Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *11*(28),293-315. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/681

Perales-Escudero, M. D., Busseniers, P. y 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

Perales-Escudero, M. D., Correa-Gutiérrez, S. y Vega-López, N. A. (2021). Validación de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) de docentes en servicio. *Ocnos, 20*(2), 21-32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515

Sánchez, E. L. (2021). *Relación entre motivación a la lectura, hábitos lectores y creencias lectoras en docentes de educación primaria, Trujillo-2020.* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56102

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html

Stamper, C. (2020). Letter writing: Life in letters – A method of qualitative inquiry. En J. Ward & H. Shortt (Eds.), *Using arts-based research methods: Creative approaches for researching business, organisation and humanities* (pp. 177–208). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33069-9_7

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

Wong, Y. L. Y. y Chow, Y. F. (2020). No longer aspirational: A case study of young creative workers in Hong Kong who quit. *Global Media and China*, *5*(4), 438-451. https://doi.org/10.1177%2F2059436420964973