



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**Perfiles lectores de docentes de primer ciclo de  
educación básica conforme a sus hábitos, teorías  
implícitas y discurso sobre lectura**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**Cecilia Matilde Cámara Ulloa**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**Dra. Alejandra Platas García**

**PUEBLA, MÉXICO**

**MAYO DE 2022**



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 12 de mayo de 2022

**Dra. Emma Verónica Santana Valencia**  
**Directora Académica de los Programas de Investigación Educativa**  
**UPAEP**  
**Presente**

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Cecilia Matilde Cámara Ulloa** titulada “**Perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus hábitos, teorías implícitas y discurso sobre lectura**” en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Pedagogía**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

**Atentamente**

A handwritten signature in black ink that reads 'Aplatas g.'.

**Dra. Alejandra Platas García**  
**Directora de la Tesis Doctoral**

## RESUMEN

Dada la importancia que tiene para la vida escolar del estudiantado la persona que ofrece el primer acercamiento a la lectura formal, en esta tesis se analizan los rasgos peculiares que caracterizan a un grupo de docentes de 1° y 2° de primaria en cuanto lectores. El objetivo de la investigación fue analizar los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus hábitos, teorías implícitas y discurso sobre lectura. Los criterios a partir de los cuales se realiza la presentación de los perfiles lectores son tres: los hábitos lectores, las teorías implícitas sobre comprensión lectora entendidas como las creencias o concepciones que tienen los maestros/as de forma inconsciente sobre lo que significa la comprensión lectora y el discurso sobre la lectura en una carta escrita por los/las docentes dirigida a sus alumnos/as. La metodología empleada fue cualitativa con un paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico. Las participantes fueron 17 maestras mexicanas de primer ciclo de educación básica con un promedio de edad de 47 años ( $DE \pm 6.7$ ). Los instrumentos que se emplearon fueron los siguientes: Cuestionario sobre hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria; Escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) de Perales-Escudero et al. (2021); Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria (Complemento-ETICOLEC) y Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno de 1° o 2° de primaria. Los resultados se presentaron tanto de forma grupal para ofrecer una visión en conjunto de las docentes en los tres criterios considerados como de forma individual para conocer los perfiles lectores de cada maestra. Entre los hallazgos grupales, se encontró que las 17 docentes se clasificaron en distinto número de teorías implícitas dependiendo de cada instrumento; y entre los hallazgos individuales, se comprendió cómo el discurso escrito ofrece elementos que se pueden categorizar a partir de las teorías implícitas e interpretar a partir de los niveles de cooperación textual. En trabajos futuros, se podría recabar información cualitativa a través de la observación de clases virtuales o presenciales, la entrevista y las biografías lectoras para complementar la información sobre los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica.

**Palabras clave:** comprensión lectora, educación básica, concepciones del profesor.

## ABSTRACT

Given the importance for the students' school life of the person who offers the first approach to formal reading, in this thesis was analyzed the peculiar traits that characterize a group of 1st and 2nd grade of primary teachers as readers. The objective of the research was to analyze the reading profiles of primary school teachers according to their habits, implicit theories, and discourse on reading. The criteria from which the presentation of the reading profiles is made are three: reading habits, the implicit theories of reading comprehension understood as the beliefs or conceptions that teachers have unconsciously about what reading comprehension means, and the discourse on reading in a letter written by the teachers addressed to their students. The methodology used was qualitative with an interpretative paradigm and hermeneutic approach. The participants were 17 Mexican first cycle basic education female teachers with an average age of 47 years (SD  $\pm 6.7$ ). The instruments that were used were the following: Questionnaire on teacher reading habits from 1st and 2nd grade of primary school; Scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC) by Perales-Escudero et al. (2021); Scale on actions of teaching practice of reading in 1st and 2nd grade of primary (Complement-ETICOLEC); and Letter on the meaning of reading addressed to a student from 1st and 2nd grade of primary school. The results were presented both as a group to offer an overview of the teachers in the three criteria considered and individually to know the reading profiles of each teacher. Among the group findings, it was observed that the 17 teachers were classified in different number of implicit theories depending on each instrument; and between individual findings, it was understood how the discourse on the letter offers elements that can be categorized from implicit theories and interpreted from the levels of textual cooperation. In future works, qualitative information could be collected through the observation of virtual or face-to-face classes, interviews and reading biographies to complement information on the reading profiles of first cycle teachers of basic education.

**Keywords:** reading comprehension; primary education, teachers' conceptions.

## ÍNDICE GENERAL

Introducción	9
I. Planteamiento del problema	11
1.1 Antecedentes	11
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Preguntas de investigación	15
1.4 Objetivos	16
1.5 Supuesto	16
1.6 Justificación	17
1.7 Marco contextual	18
1.8 Limitaciones	19
II. Marco teórico	20
2.1 Función de los/las docentes de primer ciclo de educación básica con relación a la lectura	20
2.2 Hábitos de lectura de docentes	22
2.3 Teorías implícitas sobre comprensión lectora	24
2.4 Discurso escrito a través de cartas	28
2.5 Niveles de cooperación textual	31
III. Marco metodológico	34
3.1 Diseño metodológico	34
3.2 Participantes	35
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	35
3.4 Procedimiento	39
3.5 Técnicas de análisis de datos	39
IV. Resultados	43
4.1 Resultados grupales	43
4.1.1 Hábitos lectores de las docentes	43

4.1.2 Clasificación de las docentes conforme a sus teorías implícitas sobre lectura	49
4.1.3 Categorías para los elementos del discurso de las docentes en las cartas	51
4.1.4 Niveles de cooperación textual reconocidos en el discurso de las docentes en las cartas	56
4.2 Resultados individuales	56
4.2.1 Perfiles lectores de las docentes de primer ciclo de educación básica	56
V. Discusión	77
Conclusiones	80
Referencias	81
Anexos	87
Anexo A	87
Anexo B	88
Anexo C	90
Anexo D	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Propósitos que tienen las docentes para leer	44
Figura 2 Razones para privilegiar un tipo de texto	45
Figura 3 Medios empleados para leer	46
Figura 4 Clasificación de las maestras conforme a sus teorías implícitas en la escala ETICOLEC	49
Figura 5 Clasificación de las maestras conforme a sus teorías implícitas en el complemento a la escala ETICOLEC	50

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Instrumentos de recolección de datos para alcanzar los objetivos específicos	36
Tabla 2 Técnicas de análisis de datos conforme a los tipos de resultados	40
Tabla 3 Información para agregar al cuestionario sobre hábitos de lectura	47

## Introducción

Los/las docentes de primer ciclo de educación básica tienen 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 escritura. Asimismo, los hábitos lectores que se adquieren en edad adulta están relacionados con las experiencias escolares (cf. Cremin et al., 2008), especialmente en estos primeros años de formación.

Así, es oportuno indagar sobre los perfiles lectores que tienen los/las docentes, puesto que, el conocimiento de esto puede ayudar a comprender algunos fenómenos relacionados con la comprensión y los hábitos lectores de los/las estudiantes en ciclos superiores de educación básica.

La presente investigación presentará, entonces, los perfiles lectores de docentes a partir de distintos elementos, a saber: ¿qué hábitos lectores tienen?, ¿en qué tipo de categoría implícita sobre comprensión lectora se pueden ubicar?, ¿qué teorías implícitas sobre comprensión lectora transmiten a su alumnado a través de su discurso en una carta?, ¿cómo se interpreta su discurso presente en una carta escrita a sus alumnos/as?

Es conveniente aclarar lo que se entiende por los conceptos principales de esta investigación, a saber:

*Perfil lector*, es el conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a los/las docentes en cuanto lectores/as (cf. Real Academia Española [RAE], 2022).

*Hábito lector*, es un proceso compuesto tanto del afianzamiento en el aprendizaje de la lectura como por el disfrute pleno de esta; de tal forma que, es una actividad adquirida por la repetición constante del ejercicio conductual que se complementa con la facilidad conseguida por la constancia en la práctica (Molina, 2006).

*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). En otras palabras, son aquellas ideas que se han formado los profesores a partir de su experiencia que les sirven para interpretar ciertos aspectos de la realidad educativa, en este caso la comprensión lectora, y que se hacen presentes en su proceso de enseñanza. Estas 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).

*Discurso*, es el texto escrito en una carta, el cual supone un proceso de producción a nivel lingüístico, comunicativo e ideológico dentro de un contexto educativo (cf. Karam, 2005). Como se explicará más adelante, el empleo de la carta parece un instrumento oportuno para conocer las teorías implícitas de los/las docentes sobre la comprensión lectora.

Este trabajo se compone de cinco capítulos. En el primero, se plantea el problema de investigación con los antecedentes y otros elementos que sirven de guía para la realización del estudio. En el segundo, se presentan los ejes teóricos, a saber: la función del o de la docente de primer ciclo de educación básica con relación a la lectura; los hábitos de lectura de docentes; las teorías implícitas sobre comprensión lectora; el discurso escrito a través de cartas; los niveles de cooperación textual. En el tercero, se plantea la metodología acorde al objetivo general en que se describe un tipo de estudio cualitativo. En el cuarto, se presentan los resultados a partir de los distintos instrumentos. En el quinto, se discuten los resultados. Por último, se ofrecen unas conclusiones.

## I. Planteamiento del problema

### 1.1 Antecedentes

Se presentan a continuación, en orden cronológico, las investigaciones encontradas que han tenido por objetivo analizar alguno(s) de los criterios considerados en esta tesis para indagar sobre el perfil lector de docentes de primaria; esto es: los hábitos lectores, las teorías implícitas de comprensión lectora y el discurso escrito. Si bien, no todos los trabajos se realizaron con docentes de nivel primaria, sino de otros niveles escolares, o incluso con futuros maestros/as (estudiantes), se reportan aquí porque ofrecen un panorama para conocer estudios previos que han tenido interés en estos temas. Es importante aclarar que los estudios sobre *teorías implícitas* no siempre emplean este término, en ocasiones se les llama *creencias* o *concepciones*. En esta tesis se consideran nociones que están incluidas en el concepto de teorías implícitas. Además, las clasificaciones que existen de las teorías implícitas sobre comprensión lectora son distintas, esto se aborda más adelante en el marco teórico de la presente tesis.

Pues bien, Silva-Díaz (2001) ofrece una idea sobre los hábitos lectores de estudiantes de Magisterio, especialmente sobre libros infantiles; entre sus resultados reporta que las estudiantes no tenían experiencias lectoras previas en lo referente a literatura infantil y, por ello, sugiere que “un programa de formación en literatura infantil y su didáctica debe proporcionar muchas y variadas experiencias de lectura para suplir la inexperiencia de los participantes” (p. 9). Además, la autora observó que las participantes no indicaron las razones al enunciar creencias y opiniones de los libros.

López-Bonilla (2006) analizó las teorías implícitas (creencias) de cuatro maestros de bachillerato sobre la literacidad (lectura y escritura) en dos disciplinas específicas: historia y literatura. Específicamente, reporta que los maestros de literatura caracterizan su asignatura en términos de lo que supone para ellos 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); empleó como instrumento de

recolección de datos el grupo focal y un cuestionario de metacompreensión; 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 la lectura) que tenían estudiantes universitarios inscritos en los últimos semestres de Licenciatura en Educación quienes eran, a su vez, docentes de educación básica en Venezuela. Los autores encontraron que el 100% de los/las docentes tiene un acuerdo en definir que la lectura es: (1) un proceso de interpretación y búsqueda de sentido de lo que el texto comunica; (2) una actividad que ayuda tanto a interpretar el mundo como a entender a los demás y a sí mismo.

Ahora, 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 (2014) indaga los hábitos lectores de estudiantes de Magisterio en España y afirma, a partir de los resultados, que “los futuros maestros encuestados presentan un escaso hábito lector” (p. 66) y concluye que es difícil esperar que los futuros maestros sean capaces de crear entornos lectores que transmitan motivación intrínseca hacia la lectura en los alumnos y que eviten un uso meramente instrumental de la lectura cuando los propios formadores únicamente leen para responder a las exigencias académicas de sus estudios.

Granado y Puig (2015) exploran, a partir del discurso escrito en relatos autobiográficos, la identidad lectora de estudiantes de Magisterio en España, estudiaron la 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 futuros maestros se conforma tanto de una dimensión biográfica como de una contextual (especialmente del contexto escolar).

Larrañaga y Yubero (2019) estudiaron la relación del compromiso lector con el hábito lector de un grupo de estudiantes de Magisterio en España. Entre los resultados se informa que el 15 % de los participantes se declaró como no lector y el 20% se clasificó como falsos lectores. Además, los autores mencionan que “las experiencias personales están

constituidas tanto por el comportamiento lector como por el compromiso con la lectura” (Larrañaga y Yubero, 2019, pp. 41-42) e invitan a los/las responsables de la formación de los/las docentes a tener presente este hallazgo.

Errázuriz et al. (2019) analizaron las concepciones (teorías implícitas) de lectura de docentes en servicio para construir sus perfiles lectores. Los participantes fueron maestros 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 maestros 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; receptiva, interpretativa, constructiva-retórica, constructiva-crítica y constructiva-aplicativa. En sus resultados encontraron que los/las docentes tienen presencia de la teoría implícita receptiva y que esta tiende 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. La autora reporta entre los resultados que existe una correlación positiva y significativa en nivel moderado entre la motivación a la lectura y los hábitos lectores; y que existe una correlación también positiva y significativa, pero en nivel bajo, entre los hábitos lectores y las creencias sobre la lectura. Además, los/las docentes tienen teorías implícitas (creencias sobre la lectura) tanto reproductivas como epistémicas.

## **1.2 Planteamiento del problema**

En la organización del sistema escolar mexicano, los/las docentes de educación primaria de primer ciclo (1° y 2° grado) son quienes tienen la función de enseñar a leer y a escribir a los niños, lo cual supone una alfabetización inicial, entendida en general como la capacidad de dominar el código de la lengua escrita. Sin embargo,

Leer y escribir por el placer de imaginar, de explorar, de evocar, de enriquecer el acervo y la capacidad intelectual, casi no existe en los planes de estudio ni en la práctica docente a ningún nivel, y enseñar a leer con sentido pedagógico, histórico y reflexivo para desarrollar la capacidad crítica que define al adulto autónomo, menos aún (Page, 1993, como se cita en Morán, 2015, p. 8).

Así, no es suficiente con que los/las docentes de 1° y 2° grado alfabeticen a los niños, ya que deberían llevar a cabo también una labor como formadores de lectores. De hecho, el o la docente debe ser un modelo de lector, es decir, una persona que “domina un conjunto de prácticas de lectura y escritura y que, por lo mismo, puede brindar la oportunidad a los estudiantes de participar en prácticas de lectura que conoce y establecer con ellos una relación de lector a lector” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 179).

Pues bien, dada la importancia de la lectura específicamente en este primer ciclo de educación básica, parece oportuno conocer los perfiles lectores que tienen los/las docentes.

Ahora, estos perfiles lectores se analizan en la presente tesis a partir de tres criterios que responden a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los hábitos de lectura que tienen los/las docentes?; ¿en qué clasificación de las teorías implícitas sobre comprensión lectora se ubican?; ¿qué transmiten los/las docentes sobre la comprensión lectora a partir de su discurso escrito en una carta? Si bien era posible emplear criterios distintos para conocer los perfiles lectores de los/las docentes, en esta tesis se optó por los que indican las preguntas anteriores porque se buscó analizar algunos aspectos no explícitos que permiten distinguir a los/las docentes entre sí.

Estos aspectos no explícitos verbalmente hacen referencia a sus teorías implícitas de comprensión lectora. En otras palabras, se sabe que los/las docentes construyen teorías en función de la situación y su didáctica está dirigida por estas teorías aun cuando no sea de manera explícita (Makuc, 2008). Además, es importante señalar que la concepción de lectura que cada persona tenga es la brújula que guía su manera de encarar la cultura escrita (Macías et al., 2014) . Al respecto, Córdova et al. (2009) explican que:

El ejercicio de la enseñanza de la lectura va a estar orientado principalmente por el concepto que de ella se maneje, por el propósito e importancia que se le asigne, matizado con las creencias que cada individuo tenga del mundo en general y de su práctica pedagógica en particular (p. 179).

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. Esta relación personal que tienen los/las docentes con la lectura se puede conocer a partir de sus hábitos lectores.

Los hábitos lectores de los/las docentes influyen sobre su práctica docente y en el fomento de la lectura en el aula (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014, como se citan en Larrañaga y Yubero, 2019), de tal manera que, “si el docente no es un asiduo lector, resulta imposible inculcar este hábito a los alumnos” (Córdova et al., 2009, p. 177).

El valor de la lectura que los/las docentes transmiten al alumnado, se realiza tanto a través de su práctica lectora como de su discurso oral y escrito. Así, los hábitos lectores describen la práctica lectora, mientras que, la escritura de una carta caracteriza el discurso sobre lectura. Sobre la carta, la escritura de esta supone una espontaneidad cercana a la que se presenta en una conversación (Doll, 2002).

Entonces, el problema que aborda la presente investigación es la cuestión de presentar unos perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica dada la importancia que tienen los/las maestros/as para la experiencia como lectores del alumnado en una etapa fundamental del aprendizaje. El reto consiste en determinar estos perfiles lectores a partir del cruce de información sobre sus hábitos lectores, sus teorías implícitas y su discurso escrito.

### **1.3 Preguntas de investigación**

#### **Pregunta general**

¿Cómo son los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus hábitos, teorías implícitas y discurso sobre lectura?

#### **Preguntas específicas**

1. ¿Cuáles son los hábitos lectores de los docentes de primer ciclo de educación básica?
2. ¿Cómo se clasifican los docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus teorías implícitas de comprensión lectora?

3. ¿Cómo se categorizan los elementos del discurso presentes en una carta escrita por los docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos conforme a las teorías implícitas de comprensión lectora?
4. ¿Cómo se interpreta el discurso presente en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos a partir de los niveles de cooperación textual?

## **1.4 Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus hábitos, teorías implícitas y discurso sobre lectura.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar los hábitos lectores de los/las docentes de primer ciclo de educación básica.
2. Clasificar a los/las docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus teorías implícitas de comprensión lectora.
3. Categorizar los elementos del discurso presentes en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos conforme a las teorías implícitas de comprensión lectora.
4. Interpretar el discurso presente en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos a partir de los niveles de cooperación textual.

## **1.5 Supuesto**

El supuesto de esta investigación es que los hábitos, las teorías implícitas y el discurso sobre lectura de un grupo de docentes de primer ciclo de educación básica muestra unos perfiles lectores específicos.

## 1.6 Justificación

Se sabe que “la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje depende de las oportunidades que tengan los estudiantes para participar en diferentes situaciones de lectura y escritura. Para muchos alumnos, la escuela constituye uno de los pocos espacios donde esto es posible” (SEP, 2017, p. 181). De esta forma, es relevante analizar los perfiles lectores de los/las docentes del primer ciclo de educación básica, ya que, los/las maestros/as son los agentes educativos con quienes los niños interactúan más en sus años escolares en que comienzan a apropiarse de estas prácticas.

De hecho, existe una problemática que describe Morán (2015) de la siguiente manera:

Los docentes dan por acabado el aprendizaje de la lectura y escritura cuando los aprendices dominan el código de la lengua escrita. Por ello, no se forman lectores ni escritores, porque son habilidades más complejas que el simple acto de recorrer las líneas de un texto con los ojos o copiar las mismas en una hoja en blanco, y es por esto, que también tenemos alumnos con faltas de ortografía increíbles, porque ésta se aprecia solamente cuando se sabe para qué sirve, es decir, cuando el lector o escritor es capaz de establecer un vínculo con el texto fuera del acto mecánico (p. 19).

Pues bien, esta situación no idónea puede analizarse desde distintas perspectivas, y una de ellas es a partir de los perfiles lectores de los/las docentes. Esta perspectiva puede ayudar para la comprensión de los elementos sobre el concepto y didáctica de la comprensión lectora que transmiten los/las docentes a los niños de 1° y 2° de primaria que surgen como fruto de sus hábitos y teorías implícitas sobre comprensión lectora. Sobre esto último, es importante mencionar que “un aspecto poco abordado [...] lo constituye el modo en que los lectores se representan o conceptualizan la comprensión de textos, aspectos referidos a las teorías implícitas” (Hernández, 2008, p. 738).

Ahora, los aportes de la presente investigación son los siguientes: un aporte metodológico consiste en el empleo de la técnica de la carta que permite visibilizar las teorías implícitas de los/las docentes a través de su discurso escrito dirigido a los alumnos (cf. Makuc, 2008).

Un aporte para el área educativa se relaciona con la afirmación de Larrañaga y Yubero (2019) sobre la lectura: “parece preciso hacer más efectiva la enseñanza de las primeras etapas educativas” (p. 31). Así, un aporte pedagógico de este trabajo va dirigido a colaborar con esto, pues, al indagar en los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación primaria se puede favorecer una enseñanza más efectiva porque se podrían

visibilizar las ideas que transmiten los maestros que ayudan o no ayudan a los niños en su proceso de aprendizaje de la lectura.

Por último, un aporte social consiste en reflexionar sobre la existencia de una 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).

### **1.7 Marco contextual**

El contexto de la presente tesis son escuelas primarias públicas del centro de México, específicamente, de la Ciudad de México, el Estado de México, Puebla y Veracruz. La totalidad de las escuelas en que trabajan las docentes de esta investigación pertenece al sistema escolar mexicano que 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).

Una característica de las escuelas públicas, a diferencia de las escuelas privadas, que es de interés para esta investigación es que estas reciben del Gobierno de la “Dirección de Materiales” perteneciente a la SEP, de forma periódica, un acervo de libros gratuitos destinados a la biblioteca escolar y a la biblioteca de aula. Se puede mencionar sobre esto que la biblioteca de aula es, o debería ser: (1) un lugar dentro del aula, apartado del resto, es un espacio tranquilo y agradable para leer en él; (2) un centro de investigación que sirve a maestros y alumnos para informarse; (3) un centro de recursos en que hay libros y otros materiales; (4) un lugar en donde se hace realidad el placer de la lectura (Rueda, 1995).

## **1.8 Limitaciones**

Entre las limitaciones de esta tesis se encuentra el que se empleó un número reducido de técnicas e instrumentos de recolección de datos y no se complementaron con otras técnicas como la observación de clases, la entrevista o el grupo focal. Esto se decidió así para acotar la cantidad de información que se debería analizar en el estudio; sin embargo, en estudios futuros, se podría enriquecer la investigación sobre teorías implícitas de lectura de docentes de primaria empleando alguna de las técnicas que se mencionaron.

## II. Marco teórico

Se entiende por *perfil lector*, el conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a los/las docentes en cuanto lectores/as (cf. RAE, 2022). Ahora, este conjunto de rasgos se determina a partir de distintos criterios que se explican en este apartado, de tal manera que el marco teórico se compone de cinco breves subapartados. En el primero, se describe la función que tienen los/las docentes, específicamente, de primer ciclo de educación básica como modelos de lectores para los alumnos. En el segundo, se presenta información sobre los hábitos lectores de los/las docentes de primaria reportados en algunas investigaciones. En el tercero, se aborda el concepto de teorías implícitas y se presentan algunas clasificaciones de las teorías implícitas sobre comprensión lectora que pueden tener los/las maestros/as. En el cuarto, se mencionan algunas características del discurso escrito a través de cartas, que, en el caso de una carta escrita por un docente, dirigida a su alumno o alumna de primaria, supone un registro coloquial. Por último, en el quinto, se describen los niveles de cooperación textual que sirven para realizar un análisis interpretativo de los textos.

### **2.1 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).

Dado que la educación básica es obligatoria para todo ciudadano/a mexicano/a, existe una dependencia del Gobierno que guía los servicios educativos. Así, “la determinación del Plan y programas de estudio para la educación básica corresponde a la Secretaría de Educación Pública [...]. Su carácter es obligatorio y de aplicación nacional” (SEP, 2017, p. 54).

Específicamente, sobre el primer ciclo de educación básica, el documento del Plan y programas de estudio señala las características esperadas de los/las docentes para impartir la asignatura de “Lengua materna español” como se lee a continuación:

Un profesor de primer ciclo de primaria, además de apoyar al alumno para que aprenda a leer y escribir, debe ser un buen intérprete de los textos ante los estudiantes: alguien que domina un conjunto de prácticas de lectura y escritura y que, por lo mismo, puede brindar la oportunidad a los estudiantes de participar en prácticas de lectura que conoce y establecer con ellos una relación de lector a lector. Como intérprete, puede mostrar para qué se lee, cuáles son los textos pertinentes para satisfacer ciertos intereses, cuáles son las rutas de búsqueda más útiles, cómo se puede explorar un texto cuando se busca un determinado tema, cuáles son las modalidades de lectura más adecuadas para satisfacer determinados propósitos o cómo se puede contribuir a entender mejor un texto, convirtiéndose así en un modelo de lector que comparte con los demás sus saberes en cuanto tal. (SEP, 2017, p. 179)

A partir de la cita anterior, se pueden mencionar distintas funciones del o de la docente de primer ciclo con relación a la lectura: es un *agente alfabetizador* que propicia el primer acercamiento a nivel escolar con el lenguaje escrito; es un *generador de experiencias lectoras* que comparte sus conocimientos; es un *intérprete* que traduce al lenguaje de los niños en un texto; es una *guía* que da las pistas para el trayecto lector; finalmente, es *modelo* lector que con su ejemplo favorece que los niños lean.

Es oportuno señalar también que los/las docentes saben que son formadores de alumnos lectores (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 niños.

Ahora, es tarea de los/las docentes promover la motivación de los niños desde su propia motivación por la lectura, es decir, deben estar convencidos de la importancia de la lectura, pues, se sabe que si los/las docentes no leen es poco lo que puede enseñar a sus alumnos sobre la necesidad vital de la lectura (Morán, 2015). “Para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la educación primaria, las y los docentes debe ser un modelo lector y escritor, es decir, personas a quienes les apasiona realizar estas actividades cotidianamente” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 5).

Asimismo, el documento del Plan y programas de estudio, que sigue un enfoque humanista, detalla el desarrollo de aprendizajes clave que son “aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los

estudiantes” (SEP, 2017, p. 54). Estos aprendizajes clave que se alcanzan a lo largo de la trayectoria escolar, se organizan en tres componentes enfocados a la formación académica, el desarrollo personal-social, y las habilidades socioemocionales. Dentro del componente de formación académica, para la asignatura de “Lengua materna. Español” en el ámbito de literatura de primer grado, se indican algunos aprendizajes esperados, por ejemplo, que el niño o la niña:

- Escucha la lectura de cuentos infantiles.
- Dicta y reescribe cuentos conocidos mezclando anécdotas y personajes, con imágenes y texto.
- Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles.
- Aprende y reinventa rondas infantiles.
- Lee obras de teatro infantil y participa en juegos dramáticos de su imaginación.

Para el segundo grado estos aprendizajes esperados son que el alumno/a:

- Lee textos narrativos sencillos.
- Escribe textos narrativos sencillos a partir de su imaginación, con imágenes y texto.
- Lee y comparte canciones y poemas de su preferencia.
- Aprende y reinventa rimas y coplas.
- Selecciona una obra de teatro infantil breve para representar con títeres.

Como se observa, estos aprendizajes esperados en el ámbito de la literatura ofrecen a los/las docentes un marco de actuación para llevar a cabo su labor. En el Anexo A se presentan algunos ejemplos de indicadores específicos de estos aprendizajes esperados para el primer grado.

## **2.2 Hábitos de lectura de docentes**

Se entiende por *hábito lector* “un comportamiento estructurado —no espontáneo— que lleva a realizar, frecuentemente, esta actividad para responder siempre a motivaciones personales que contribuyen a generar satisfacción, sensación de logro, placer y entretenimiento” (Salazar, 2006, p. 31). La misma autora explica que este comportamiento involucra procesos conscientes como son: la fijación del propósito; la realización de las operaciones mentales implicadas (actualización del conocimiento y de las experiencias previas, el procesamiento de la información, el control y regulación de

los procesos mentales y la conciencia de sus resultados); el uso de las habilidades informativas, y la transferencia de los resultados a otras actividades y reflexiones.

Por su parte, Molina (2006) menciona que el hábito lector se entiende como un proceso compuesto tanto del afianzamiento en el aprendizaje de la lectura como por el disfrute pleno de esta; de tal forma que, es una actividad adquirida por la repetición constante del ejercicio conductual que se complementa con la facilidad conseguida por la constancia en la práctica.

Pues bien, específicamente, sobre el hábito lector o los hábitos de lectura en docentes, el investigador y profesor Chambers (1996) decía que desde hacía 14 años (desde el año de 1982) había estado tratando de descubrir cuántos y cuáles libros para niños necesitaría haber leído un profesor competente para promover la lectura para sus alumnos/as y había llegado a la respuesta de que serían aproximadamente 500 libros: 150 de ilustraciones; 150 novelas; 75 de poesía; 75 más o menos, cuentos de hadas y tradiciones; 100 más o menos, ilustrados para los niños cuando aprenden a leer solos; y 50, sin clasificación específica.

Ahora, a partir de la información anterior, se puede inferir que, si un maestro conociera esos 500 libros, seguramente habría formado un hábito lector que le hubieran permitido alcanzar esa meta para el beneficio de sus alumnos/as. Adicionalmente, es importante considerar la influencia que tiene este hábito de los/las docentes de 1° y 2° de primaria para los niños en su aprendizaje inicial de la lectura como se lee a continuación: “la forma en que los adultos valoran lo que enseñan, va a influir en que los niños quieran lo que aprenden” (Polaino-Lorente, 1997, como se cita en Del Valle, 2012, p. 16). Así, el valor que los/las docentes le otorgan a la lectura es fruto tanto de sus hábitos lectores como de sus teorías implícitas sobre lectura que alumnos y alumnas pueden apreciar por el discurso de los/las docentes y la observación de su conducta.

En general, los estudios sobre los hábitos lectores de los/las docentes muestran un perfil de lector débil (Granado y Puig, 2014) en el sentido de que los/las docentes leen poco (cf. Larrañaga y Yubero, 2019). En específico, sobre el nivel de primaria (docentes de primaria), Cremin et al. (2008) realizaron una investigación en Inglaterra con 1,200 maestros. Entre sus resultados encontraron que el 73% de los participantes reportó haber leído por el placer de hacerlo durante el mes anterior a la aplicación del instrumento; el 40% había elegido para esta lectura novelas populares (ficción popular); además el 60% reportó que también las novelas populares eran su lectura favorita de la infancia. Asimismo, en el caso de la lectura para los niños, los alumnos, el 70% reportó llevar a

cabo lectura en voz alta en sus clases; sobre la decisión de cuáles libros usar en el salón de clases: el 85% selecciona los libros por conocimiento e interés personales y el 64% por recomendaciones de los niños.

Cremin et al. (2008) afirman que, así como las experiencias escolares de los maestros (como estudiantes) han influido en su selección de libros significativos, entonces, se puede afirmar que también la generación actual de maestros tiene un papel clave en la promoción del placer y la dedicación por la lectura para sus estudiantes en las aulas de clase.

Errázuriz et al. (2019) reportan los hábitos de lectura de 20 docentes de escuelas públicas en Chile. Los autores describen tres razones por las cuales los maestros leen: (1) porque necesitan preparar sus clases, (2) porque les permite mejorar la ortografía, conocer nuevo vocabulario y mantenerse informados, (3) porque les ofrece bienestar y placer. Además, la mayoría de los maestros usa Internet como herramienta para buscar lecturas y algunos de ellos (seis de los 20 docentes) leen cada día el periódico.

Sánchez (2021) menciona algunos hábitos de lectura de 307 docentes de primaria en Perú: el 24.8% de los participantes se declaran lectores habituales y el mismo porcentaje, lectores frecuentes; el 22.1% se clasifica como no lectores; y el 28.3% como falsos lectores.

Fernández y Tuset (2008) llevaron a cabo una investigación con 80 maestros de sexto grado de primaria en México. Si bien, su objetivo principal no fue mostrar hábitos lectores de los/las docentes de primaria, sino identificar si las prácticas educativas de los maestros y maestras en sus lecciones de ciencias naturales eran tradicionales o constructivistas, los autores ofrecen un resultado de interés para la temática: los maestros (as) llevaban a cabo actividades de recepción y repetición (82% del total de actividades) y entre estas actividades, una de las más comunes era la lectura de textos en voz alta. Esto último indica un hábito de lectura.

### **2.3 Teorías implícitas sobre comprensión lectora**

En una investigación realizada por Ortega (2006) con participantes de talleres de lectura impartidos en las bibliotecas de Chalco (Estado de México, México) se identifican algunas ventajas de estos centros en comparación con la escuela, entre las cuales se encuentran las posibilidades de acceso libre a los estantes de lectura. Al respecto, la autora

hace una nota relacionada con los espacios escolares dedicados a los libros, conocido como *Rincones de lectura* y menciona: “varios niños aludieron a las limitaciones para acceder a los libros de Rincones de lectura, pues comúnmente se encontraban en un mueble con llave” (Ortega, 2006, p. 314). De esta situación surge una pregunta: ¿por qué varios maestros (ya que varios niños aludieron a ello) permitirían que los libros en su salón de clases estuvieran en un mueble cerrado con llave?

Se pueden sugerir posibles explicaciones, y una de ellas podría estar relacionada con las ideas que los/las docentes tienen de la lectura. Por ejemplo, algún o alguna docente podría justificar su acción de tener el mueble con libros visibles para los niños, pero no disponibles para el uso de ellos, porque cree que la lectura supone un proceso receptivo, de tal forma que es suficiente que los maestros lean en voz alta para los niños. Probablemente, el/la docente no diría estas palabras exactamente así porque tal vez no habría reflexionado nunca en este hecho tan evidente para los niños, pero un tanto inconsciente para sí mismo.

Pues bien, la situación mencionada sirve para abordar el tema de las teorías implícitas que: primero, 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). Segundo, 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; no obstante, una vía para su explicitación podría ser a través de procesos de análisis consciente, recuperando el curso vivido del sujeto; también puede ser inferida por el observador o investigador (...) (Núñez, 2019, p. 215).

En otras palabras, las personas poseen distintas ideas, sin saber que las tienen ni cómo se originaron, pero que les sirven para interpretar ciertos aspectos de la realidad. Estas 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.

Entre los términos que pueden considerarse cercanos semánticamente al concepto de teorías implícitas sobre comprensión lectora se encuentran los siguientes: *creencias*, *concepciones*. 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) analizaron las concepciones sobre lectura de docentes de primaria en servicio, las autoras 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).

Ahora, 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 los maestros han intervenido y son estas las que guían sus prácticas 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 de los/las docentes “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). En otras palabras, son aquellas ideas que se han formado los profesores a partir de su experiencia que les sirven para interpretar ciertos aspectos de la realidad educativa y que se hacen presentes en su proceso de enseñanza.

Específicamente, las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen los/las docentes van cambiando debido a las distintas trayectorias de lectura que los maestros y maestras 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.

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). La situación de interés de esta tesis se centra en el rol profesional en cuanto a la enseñanza de la habilidad de lectura.

Las teorías implícitas sobre comprensión lectora que se consideran en esta investigación son las siguientes:

- *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).
- *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).
- *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).
- *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).
- *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 esta tesis por ser coherente con el instrumento de recolección de datos que se describe en el apartado metodológico, 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:

- *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.
- *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.
- *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.
- *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 socio-culturales 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.

## **2.4 Discurso escrito a través de cartas**

Es necesario 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 de primaria presente en el texto de una carta dirigida a un alumno/a de 1º o 2º 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, es oportuno mencionar que en la teoría de la redescipción representacional de Karmiloff-Smith (1994, como se cita en Makuc, 2008), la idea central es que, junto al proceso de encapsulamiento progresivo, se produce un proceso inverso de mayor apertura y accesibilidad. 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 más conscientes (conocimiento declarativo)” (Makuc, 2008, p. 405).

Pues bien, una carta se reconoce por su formato fijo: “construido según fórmulas preestablecidas que le otorgan carácter reconocible. En este formato básico está presente un encabezamiento que instituye la identidad del receptor, y al final, la despedida del emisor” (Doll, 2002, p. 37).

Ahora, sobre la carta, Baños (2001) explica sus características y formas de concebirla a lo largo de distintos periodos históricos, a saber:

- En la Antigüedad grecolatina, se sitúa en el terreno de la espontaneidad, la relajación expresiva y el estilo humilde. Predomina la expresión directa, auténtica, personal; es una especie de coloquio amistoso, sencillo, que no se debe escribir a la ligera, más bien, se recomienda usar adornos como: chistes, fábulas o citas de obras antiguas.
- En la Edad Media, en las artes que se enseñaban surge el arte del dictamen (*ars dictaminis*) que tiene como objeto enseñar a redactar cartas y documentos, conocimientos muy útiles en las cancillerías. Se pierde así el carácter espontáneo, flexible y subjetivo de la carta clásica. La carta se estructura ahora en cinco partes formales: el saludo (*salutatio*), el exordio (*exordium*), la narración (*narratio*), la petición (*petitio*), y la conclusión (*conclusio*).

- En el Renacimiento, se vuelve al horizonte clásico. Así, se abandona el *ars dictaminis medieval* y se recupera la forma clásica de entender la carta, pero gracias a la herencia medieval se sigue considerando un género importante y no marginal. Se propone que la elocuencia se desarrolle en el ámbito de la escritura, ambiente en que la carta tiene un lugar valioso. Un hecho importante sucedió en 1345: Francisco Petrarca, considerado el padre del Humanismo, descubre en la Catedral de Verona un códice con cartas escritas por Cicerón. El Cicerón que encuentra Petrarca es humano, cercano, doméstico: la carta es como un espejo que refleja el alma del escritor. Entonces, Petrarca escribe también su epistolario a semejanza del ciceroniano, recuperando el horizonte clásico.

En la actualidad se presenta en las cartas un discurso familiar.

Doll (2002) explica algunas características 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 oportuno 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 la presente tesis 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.

Ahora, en virtud de las condiciones en que se produce y recibe el discurso (como la proximidad que existe entre los participantes, la finalidad de la comunicación, las características de las personas involucradas, o el grado de planificación), se distinguen dos registros: el formal y el informal o coloquial (Briz, 2002). Entonces, el discurso escrito que comunica información de parte de un o una docente a su alumno de primaria, a través de una carta, favorece un registro coloquial porque hay más grado de proximidad y más cotidianidad entre los participantes.

## **2.5 Niveles de cooperación textual**

Eco (1993) entiende por interpretación dentro del ámbito de su libro *Lector in fabula* “la actualización semántica de lo que el texto, como estrategia, quiere decir con la cooperación de su Lector Modelo” (p. 252). Así, la cooperación textual es un fenómeno que se realiza entre un autor modelo y un lector modelo, pero no entendidos estos como sujetos individuales sino como estrategias discursivas (Eco, 1993).

Así, siguiendo la propuesta de Eco (1993) para que se pueda interpretar un texto es necesario considerar distintos elementos en que se toma como base la *expresión*, es decir, la manifestación lineal del texto, que supone *códigos y subcódigos* (diccionario básico, reglas de correferencia, selecciones contextuales y circunstanciales, hipercodificación retórica y estilística, cuadros -comunes e intertextuales-, hipercodificación ideológica) y *circunstancias de enunciación* (informaciones sobre el emisor, la época y el contexto social del texto; suposiciones sobre la naturaleza del acto lingüístico, entre otras). Esto permite al lector modelo actualizar el contenido del texto a partir de dos tipos de movimientos: intensiones (referirse a) y extensiones (significar algo).

Ahora, existen distintos niveles de cooperación textual que se enlistan a continuación de forma individual; sin embargo, es necesario mencionar que estos se relacionan continuamente entre sí, ya que, los niveles de cooperación son competencias del lector para interpretar un único texto. Conviene aclarar que los términos *autor* y *lector* no hacen referencia al género masculino, sino que sirven para describir cómo una persona coopera para interpretar un texto empleando tales estrategias discursivas: por este motivo no es necesario incluir el sustantivo femenino “lectora”.

### *Intensiones*

1. *Estructuras ideológicas*: el lector reconoce un sistema de correlaciones en que un andamiaje actancial se carga con determinados juicios de valor y los papeles transmiten oposiciones axiológicas como bueno o malo; verdadero o falso.
2. *Estructuras actanciales*: el lector puede reconocer papeles actoriales. Puede reducir a los actores a oposiciones actanciales (sujeto-objeto, ayudante-oponente, destinador-destinatario), así como determinar que, en algunos casos, un único papel actancial es desempeñado por varios actores.
3. *Estructuras narrativas*: el lector está en condiciones de sintetizar partes enteras de discurso a través de una serie de macroproposiciones.
4. *Estructuras discursivas*: el lector hace un reconocimiento de topic o del tema; reduce cuadros comunes e intertextuales según su experiencia enciclopédica; amplía o explicita la parte que necesita y anestesia o deja semánticamente incluido el resto; elige isotopías entendidas como la coherencia que existe en un trayecto de lectura.

### *Extensiones*

1. *Estructuras de mundos*: el lector prevé estados de cosas que son “mundos posibles”, es decir, propone un proyecto de posible estado de los acontecimientos; construye matrices de mundos mutuamente comparables; asigna tanto propiedades a los individuos dentro del mundo como valores de verdad; a través de juicios de accesibilidad compara entre su mundo de referencia y el mundo narrativo; reconoce las actitudes proposicionales de los personajes: lo que ellos imaginan o quieren.

2. *Previsiones y paseos inferenciales*: el lector reconoce la realización de una acción probable que puede introducir nuevos desarrollos de acontecimientos; es decir, prevé cuál será el cambio de estado producido por la acción y cuál será el nuevo desarrollo de los acontecimientos. El lector, entonces, cree, desea, pronostica, espera y piensa sobre el modo en que se irán dando las cosas en el texto. Ahora, para confirmar o refutar sus previsiones y que tengan probabilidad de satisfacer el desarrollo de la historia, el lector sale del texto y realiza así unos paseos inferenciales. El lector elabora inferencias abductivas (que buscan la mejor explicación de un hecho) pero requiere de premisas que no están dentro del texto, sino fuera de este, en su enciclopedia (sus conocimientos previos).
3. *Extensiones parentetizadas*: el lector supone, en forma transitoria, que existe una identidad entre el mundo al que el enunciado hace referencia y el mundo de su propia experiencia. El lector es cauteloso y pone entre paréntesis su reconocimiento de mundo y suspende provisionalmente su creencia hasta que descubre, en el nivel de las estructuras discursivas, las garantías suficientes para pronunciarse sobre el tipo de acto lingüístico de que se trata.

En la siguiente sección que aborda la metodología de esta investigación se detallan los distintos elementos que la enmarcan, entre ellos, los niveles de cooperación textual se mencionan como los criterios que se emplearon para el análisis interpretativo de textos.

### III. Marco metodológico

Para alcanzar el objetivo general de analizar los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus hábitos, teorías implícitas y discurso sobre lectura, se optó por un diseño metodológico cualitativo con paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico como se explica a continuación.

#### 3.1 Diseño metodológico

Dado que el interés de esta investigación consiste en analizar los perfiles lectores de los docentes a partir de criterios que suponen proceso de pensamiento, experiencias y discursos, se optó por una metodología cualitativa. Los métodos cualitativos sirven “para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21).

Ahora, los criterios a partir de los cuales se analizan los perfiles lectores requieren de un proceso de interpretación para comprender la relación entre los hábitos lectores, las teorías implícitas y el discurso en una carta. Por esto, se siguió un paradigma interpretativo. Desde el paradigma interpretativo, la realidad social se entiende como “una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales” (Carr y Kemmis, 1988, p. 116).

Tójar (2006) explica que hay dos paradigmas en la investigación cualitativa y estos, a su vez, se subdividen en distintos tipos de enfoques, a saber:

- *Interpretativo*: fenomenología, hermenéutica, sociolingüística, interaccionismo simbólico, etnometodología.
- *Crítico*: feminismo, marxismo, freiriano.

El enfoque hermenéutico del paradigma interpretativo es el que permitió interpretar los textos en la carta. De hecho, 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).

### **3.2 Participantes**

Las participantes fueron 17 maestras de primer ciclo de educación básica (todas mujeres) con un promedio de edad de 47 años ( $DE \pm 6.7$ ). Los lugares en los que se encuentran las escuelas públicas en las que trabajan son en 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 ( $DE \pm 6.5$ ). En la presentación de los perfiles lectores de las docentes se mostrarán estos datos de forma individual.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas de investigación cualitativa “enfatan la obtención de información referida, básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas” (Guardián-Fernández, 2007, p. 190). En una clasificación general de las técnicas de recolección de datos, Corral (2010) afirma que “la encuesta y la observación son las dos técnicas básicas para recabar datos primarios cuantitativos y cualitativos en la investigación científica. [...] Instrumentos mayormente empleados por estas técnicas son: el cuestionario, la entrevista y los formatos de observación” (p. 153).

Así, siguiendo a Corral (2010) la técnica empleada para la presente investigación cualitativa fue la encuesta con cuatro instrumentos que, en general, son un tipo de cuestionario: dos escalas con respuesta tipo Likert, un cuestionario con preguntas abiertas breves, y una carta (que sería un cuestionario con una pregunta). Ahora, dado que para triangular se requiere una variedad de instrumentos para recabar información, se emplearon los siguientes (tabla 1):

**Tabla 1***Instrumentos de recolección de datos para alcanzar los objetivos específicos*

Objetivo específico	Instrumento
1. Identificar los hábitos lectores de los/las docentes de primer ciclo de educación básica.	- Cuestionario sobre hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria.
2. Clasificar a los/las docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus teorías implícitas de comprensión lectora.	- Escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC). - Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria (Complemento-ETICOLEC)
3. Categorizar los elementos del discurso presentes en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos conforme a las teorías implícitas de comprensión lectora.	- Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno/a de 1° o 2° de primaria.
4. Interpretar el discurso presente en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos a partir de los niveles de cooperación textual.	- Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno/a de 1° o 2° de primaria.

*Fuente:* Elaboración propia.

A continuación, se presentan los detalles de los cuatro instrumentos y el proceso de validación de estos.

(a) *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*).

Para el análisis de resultados de la escala ETICOLEC, se suman las respuestas *De acuerdo* y *Completamente de acuerdo* de los enunciados que conforman cada teoría implícita y se clasifican a los participantes conforme a las siguientes puntuaciones:

- Constructiva-retórica: 28 a 35 puntos (enunciados 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17).
- Receptiva: 12 a 15 puntos (enunciados: 1, 2 y 7).
- Constructiva-crítica: 12 a 15 puntos (enunciados: 18, 19, 20).
- Interpretativa: 16 a 20 puntos (enunciados: 3, 4, 5 y 6).
- Constructiva-aplicativa: 12 a 15 puntos (enunciados: 8, 9 y 10).

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. 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 ( $DE \pm 11.1$ ) los 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 como se puede notar en los resultados del Anexo B.

El valor de fiabilidad de consistencia interna (coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach) fue de  $\alpha = .89$  (Cámara-Ulloa y Platas-García, 2021), lo que representa una magnitud de confiabilidad muy alta (Corral, 2010). Así, se aplicó este instrumento a los/las docentes de primer ciclo que formaron parte de esta investigación.

(b) *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 la práctica de los/las docentes de educación primaria con sus alumnos. Este instrumento es un complemento de 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 (ver Anexo C).

Para el análisis de resultados de la escala Complemento-ETICOLEC, se suman las respuestas *Casi siempre* y *Siempre* de los enunciados que conforman cada teoría implícita y se clasifican a los participantes conforme a las siguientes puntuaciones:

- Constructiva-retórica: 12 a 15 puntos (enunciados 1, 2 y 3).
- Receptiva: 12 a 15 puntos (enunciados: 4, 5 y 6).
- Constructiva-crítica: 12 a 15 puntos (enunciados: 7, 8 y 9).
- Interpretativa: 12 a 15 puntos (enunciados: 10, 11 y 12).
- Constructiva-aplicativa: 12 a 15 puntos (enunciados: 13, 14 y 15).

(c) *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”.

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 & 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 & Chow, 2020).

(d) *Cuestionario sobre hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria*

Este instrumento tiene como objetivo conocer hábitos de lectura generales que tienen docentes de 1° y 2° de primaria tanto cuando leen para sí mismos como cuando leen para sus alumnos. Para el diseño, se integraron algunas preguntas, con adecuaciones, de la propuesta de Vergel (2014) y se redactaron otras nuevas preguntas. En total son ocho preguntas de respuesta abierta (ver Anexo C).

Los instrumentos b, c y d se enviaron, para evaluación y validación de contenido, a tres expertos en diseño de instrumentos y en teorías implícitas sobre comprensión lectora. El juicio de expertos se define como: “una opinión informada de personas con trayectoria

en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Los criterios de evaluación fueron: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La instrucción para la carta no tuvo cambios, mientras que se realizaron las siguientes modificaciones a los otros dos instrumentos:

- *Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria.* Se cambió la redacción de pregunta a afirmación en primera persona. Se agregaron palabras en el enunciado 1 sobre la teoría implícita Constructiva-retórica y quedó de la siguiente forma: “Hago una reflexión sobre el autor del texto, sus intenciones comunicativas/persuasivas y su contexto”.
- *Cuestionario sobre hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria:* se modificó la perspectiva para clasificar los textos considerando las características de los/las docentes de educación primaria. Se presentaron las preguntas de forma separada: primero, la lectura para sí mismo y después, la lectura para los/las estudiantes. Para abreviar el cuestionario, se eliminaron cuatro preguntas que preguntaban dos aspectos al mismo tiempo.

### **3.4 Procedimiento**

Para la recolección de datos, se invitó por correo electrónico a docentes de 1° y 2° de primaria que trabajaban en escuelas públicas del centro de México a participar 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 cuatro instrumentos y aproximadamente llevó un tiempo de 60 minutos para responderlo.

### **3.5 Técnicas de análisis de datos**

Los datos se analizaron para presentar resultados de dos tipos, a saber:

1. *Resultados grupales*: se presenta una visión de la información sobre las participantes de forma grupal según cada uno de los criterios: “hábitos lectores”, “teorías implícitas” y “discurso”, considerando los criterios por separado.
2. *Resultados individuales*: se muestran los perfiles lectores de las docentes de forma individual según cada uno de los criterios: “hábitos lectores”, “teorías implícitas” y “discurso”, considerando los criterios de forma unida como parte del perfil.

Los primeros sirven de preámbulo para los segundos que son los centrales. Para la presentación de resultados, los nombres originales de las maestras se cambiaron por otros. Las técnicas de análisis se presentan en la tabla 2 a continuación.

**Tabla 2**

*Técnicas de análisis de datos conforme a los tipos de resultados*

Objetivo específico	Instrumento	Técnica de análisis de datos
1. Identificar los hábitos lectores de los/las docentes de primer ciclo de educación básica.	- Cuestionario sobre hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria.	<i>Resultados grupales</i> : análisis con estadística descriptiva (frecuencia de menciones de palabras clave o ideas principales, así como de porcentajes). <i>Resultados individuales</i> : reporte de la información a través de un enunciado descriptivo de los hábitos lectores.
2. Clasificar a los/las docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus teorías implícitas de comprensión lectora.	- Escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC). - Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria (Complemento-ETICOLEC)	<i>Resultados grupales</i> : análisis con estadística descriptiva (porcentajes). <i>Resultados individuales</i> : reporte de las teorías implícitas correspondientes dados los valores en las escalas.
3. Categorizar los elementos del discurso presentes en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica	- Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno/a de 1° o 2° de primaria.	<i>Resultados grupales</i> : análisis de contenido cualitativo de todas las cartas a partir de las categorías previas (cinco teorías implícitas de Perales-

dirigida a sus alumnos conforme a las teorías implícitas de comprensión lectora.

Escudero et al., 2021) y las categorías emergentes.  
*Resultados individuales:* análisis de contenido cualitativo de cada una de las cartas a partir de las categorías previas (cinco teorías implícitas de Perales-Escudero et al., 2021) y las categorías emergentes.

4. Interpretar el discurso presente en una carta escrita por los/las docentes de primer ciclo de educación básica dirigida a sus alumnos a partir de los niveles de cooperación textual.

- Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno/a de 1° o 2° de primaria.

*Resultados grupales:* síntesis numérica de los niveles de cooperación encontrados en el grupo.  
*Resultados individuales:* análisis interpretativo de cada una de las cartas a partir de los niveles de cooperación textual (Eco, 1993).

---

*Fuente:* Elaboración propia.

Para los *resultados individuales*, que son los centrales, se trianguló la información recabada a través de los distintos instrumentos y criterios: la triangulación permite obtener una imagen más completa del fenómeno que se está estudiando a través del cruce de información (Gay et al., 2012). Este cruce permitió interpretar los datos empleando un enfoque hermenéutico.

Para el discurso presente en la carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno/a, se empleó, por un lado, el análisis de contenido cualitativo en que se extrajeron códigos y después se agruparon en categorías. Es conveniente mencionar que para la técnica de análisis de contenido cualitativo “lo importante implica la novedad, el interés, el valor de un tema, es decir, su presencia o su ausencia; interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades” (Monje Álvarez, 2011, p. 119). Las categorías consideradas previamente correspondieron a las siguientes cinco teorías implícitas (Perales-Escudero et al., 2021): constructiva-retórica; receptiva; constructiva-crítica; interpretativa; constructiva-aplicativa. 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.

Por otro lado, el análisis interpretativo conforme a los niveles de cooperación textual (Eco 1993) se realizó reconociendo en los enunciados alguno(s) de los siguientes elementos: estructuras ideológicas, estructuras actanciales, estructuras narrativas, estructuras discursivas, estructuras de mundos, previsiones y paseos inferenciales, extensiones parentetizadas.

## **IV. Resultados**

### **4.1 Resultados grupales**

En este subapartado se ofrece una visión de la información sobre las participantes de forma grupal según cada uno de los criterios: “hábitos lectores”, “teorías implícitas” y “discurso”.

#### **4.1.1 Hábitos lectores de las docentes**

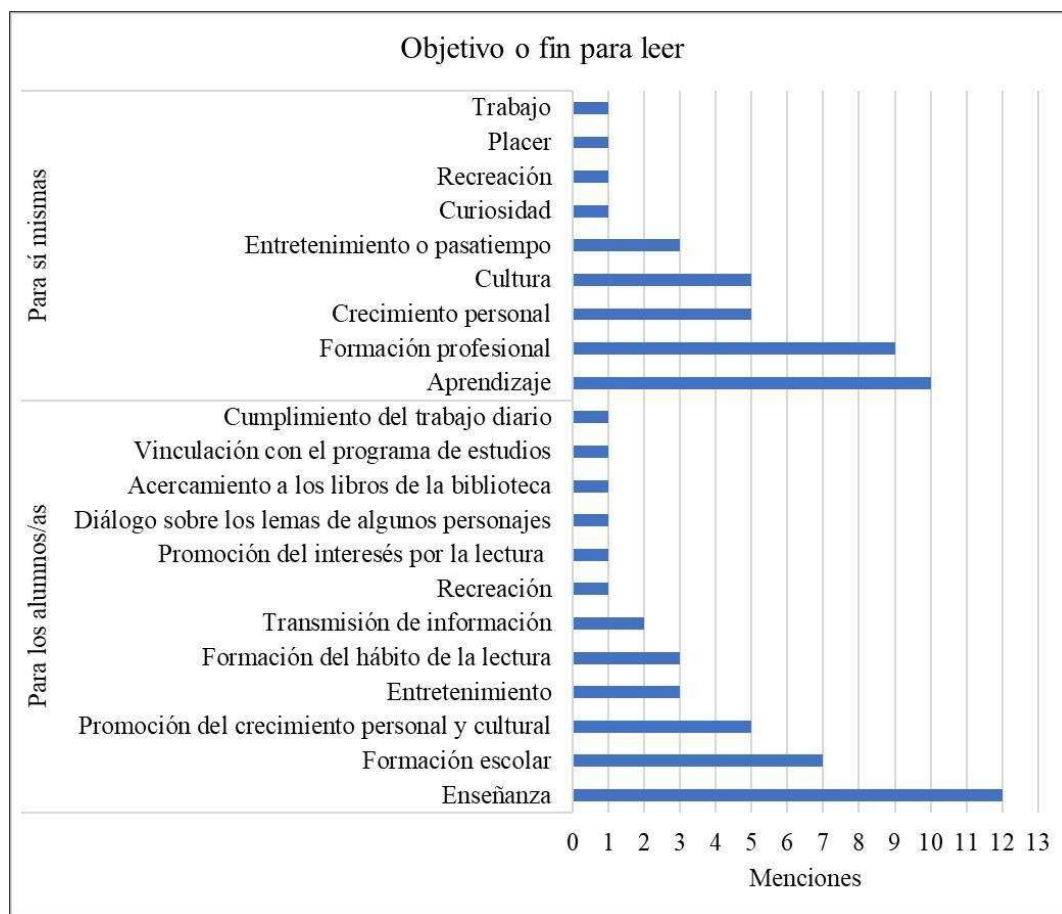
A continuación, se presentan los aspectos que describen los hábitos lectores de las docentes cuando leen para ellas mismas y cuando leen para sus alumnos/as conforme a sus respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario.

#### ***Objetivos para leer***

La figura 1 permite visualizar que los objetivos principales por los cuales leen las maestras para ellas mismas es el aprendizaje y la formación profesional; mientras que, cuando leen para sus alumnos/as, es la enseñanza.

**Figura 1**

*Propósitos que tienen las docentes para leer*



*Fuente:* Elaboración propia.

### ***Tipología de textos***

En esta tesis se considera una clasificación de tipología de textos en informativos y literarios. Algunos ejemplos de textos informativos son: columnas editoriales en un periódico, un foro en línea, recetas de cocina, folletos, manuales, revistas de manualidades, textos escolares, artículos de revistas sobre temas especializados. Algunos ejemplos de textos literarios son: cuentos, leyendas, mitos, diarios, crónicas, novelas, historietas, biografías, obras de teatro, poemas.

Pues bien, cuando las docentes leen para ellas mismas seleccionan ambas tipologías textuales, de tal forma que, los textos informativos tuvieron 13 menciones y los textos

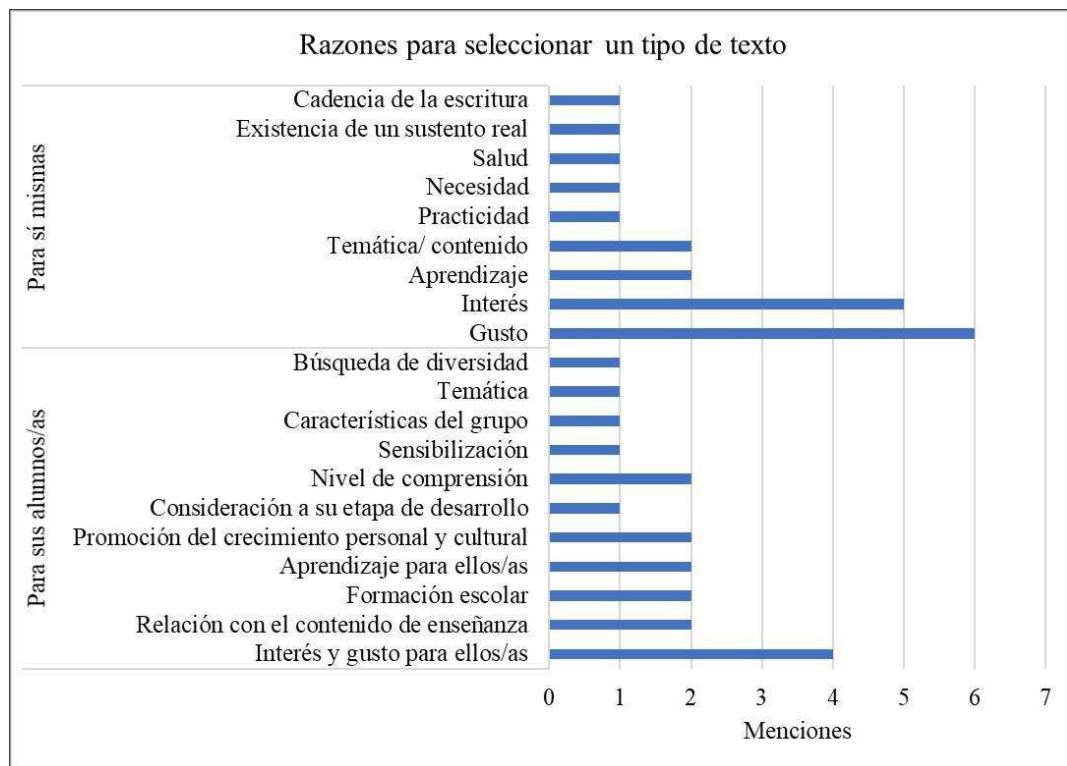
literarios, 9; mientras que, cuando leen para sus alumnos/as, seleccionan preferentemente textos literarios (11 menciones) y, en menor medida, textos informativos (5 menciones).

***Razones por las cuales privilegiar un tipo de texto***

Las maestras seleccionan un tipo de texto cuando leen para ellas mismas dependiendo principalmente de su interés y gusto personales (con más menciones); mientras que, cuando leen para sus alumnos/as, las razones son, por ejemplo: por el interés y gusto que tenga para los alumnos/as o por la relación que tenga con el contenido de la clase. Estos resultados se pueden visualizar en la figura 2 a continuación.

**Figura 2**

*Razones para privilegiar un tipo de texto*



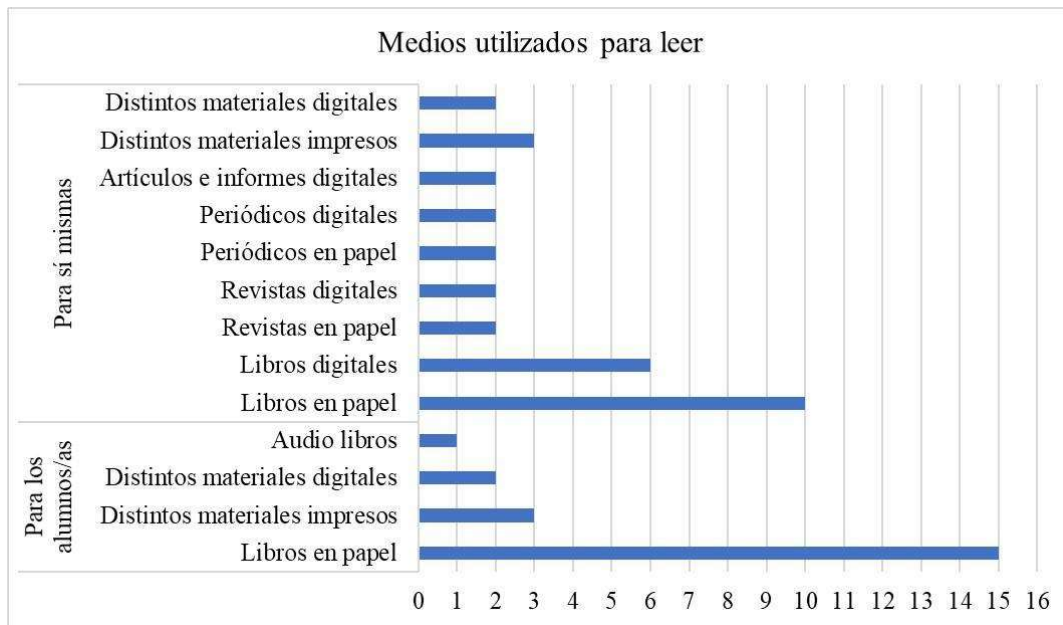
Fuente: Elaboración propia.

### *Medios utilizados para leer*

Entre los medios que utilizan las maestras cuando leen para ellas mismas, reportan distintos tipos de textos tanto en papel como digitales: más de la mitad de las participantes lee libros en papel. De forma similar, cuando leen para sus alumnos/as, las docentes seleccionan preferentemente los libros en papel; incluso, de las 15 maestras que reportaron usar libros en papel para sus alumnos/as, siete de ellas mencionó que son los libros de la biblioteca del aula. Así, la figura 3 permite conocer las respuestas de las participantes.

**Figura 3**

### *Medios empleados para leer*



*Fuente:* Elaboración propia.

### *Sugerencias finales*

Por último, se hizo esta pregunta a las docentes: “¿qué información quisiera agregar en este cuestionario?”. Parece que fue oportuna esta pregunta, pues, las participantes abordaron en sus respuestas tanto aspectos relacionados con los hábitos de lectura como

otros elementos de interés para los objetivos de la tesis. Así, sobre los hábitos de lectura se pueden mencionar, por ejemplo, a la maestra Martha que suele escuchar música tranquila mientras lee para ella misma; y la maestra Sonia que invita a buscar un lugar que ofrezca tranquilidad también cuando lee para sus alumnos/as.

Entre las respuestas que brindaron información sobre otros elementos de interés se puede referir, por ejemplo, a la maestra Ruth que indica una teoría implícita interpretativa sobre la comprensión lectora, pues, promueve el diálogo entre los/las estudiantes y el/la docente en que se expongan las ideas derivadas de los textos; a la maestra Gloria que habla del o de la docente como modelo lector para los niños; o el comentario de la maestra Lourdes quien opina que la experiencia de formación que la persona tuvo en su infancia influye en su interés por la lectura. Los resultados se muestran en la tabla 3 a continuación.

**Tabla 3**

*Información para agregar al cuestionario sobre hábitos de lectura*

Maestra	Cuando lee para sí misma	Cuando lee para los alumno/as
Rosa	“LA REFLEXIÓN DE LA LECTURA REALIZADA”.	“QUE PUEDEN COMENTAR DE LA LECTURA REALIZADA”.
Aurora	“Ahora que lo digital es más usado, he disfrutado escuchar las obras literarias en voz de los propios autores, en espacios como el de radio UNAM. Pero no me pasa lo mismo con quienes graban videos en donde cuentan cuentos para grandes o pequeños, esos no los disfruto”.	“Es INDISPENSABLE conocer los materiales al alcance de los alumnos (empezando por el libro de texto), lo mismo que los intereses y necesidades de los alumnos, para asegurar una interacción adecuada con el texto”.
Lourdes	“Influye bastante tu formación en la infancia para que te guste la lectura y la disfrutes 😊”.	“Los estudiantes necesitan tener a su alcance diversidad de textos para poder elegir lo que les gusta leer”.
Araceli	“Uso de diferentes tipologías para enriquecer la lectura”.	“Continuamente se utiliza la lectura durante toda la jornada escolar”.
Lilia	“Que fuese con respuestas cerradas”.	“Ninguna”.

Martha	“Me gusta escuchar música tranquila mientras leo”.	“Invitar a los alumnos a leer también”.
Elena	“Trato de aprovechar los tiempos libres”.	“Ocasionalmente se buscan textos por placer que contengan una enseñanza”.
Sonia	“La lectura es de vital importancia para aprender”.	“El lugar para la lectura tiene que ser un lugar de tranquilidad”.
Adriana	“QUE HAY VARIOS SITIOS EN LA WEB PARA ENTREGARNOS A LA LECTURA”	“QUE ES NECESARIA/INDISPENSABLE ESTA ACTIVIDAD”.
Ruth	“NOVELAS, AUTOAYUDA, SUPERACIÓN Y CRECIMIENTO PERSONAL, EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA, INFORMÁTICA, PROGRAMACIÓN, DISEÑO DIGITAL”.	“ME AGRADA QUE SE HAGAN PARTICIPES Y CONTRIBUYAN CON SUS IDEAS Y COMENTARIOS”.
Marcia	“Si compartimos lo aprendido”.	“Conversamos sobre el tema”.
Patricia	“Disfruto la lectura”.	“Doy diferentes entonaciones”.
Gloria	“Compartir con mis hijos en casa y con mis alumnos en la escuela”.	“Como maestra ser un ejemplo en el hábito de la lectura e invitar a los padres también lean en casa porque los niños pequeños hacen lo que ven hacer a los adultos más cercanos”.
Georgina	“Estrategias para favorecer habilidades lectoras entre los estudiantes”.	“Por el momento todo bien”.
Beatriz	“Ninguna”.	Sin respuesta
Paula	“Ninguna”.	“Ninguna”.
Teresa	“Porqué te gusta la lectura?”	“Pretendo cautivar a mis alumnos con a la lectura”.

---

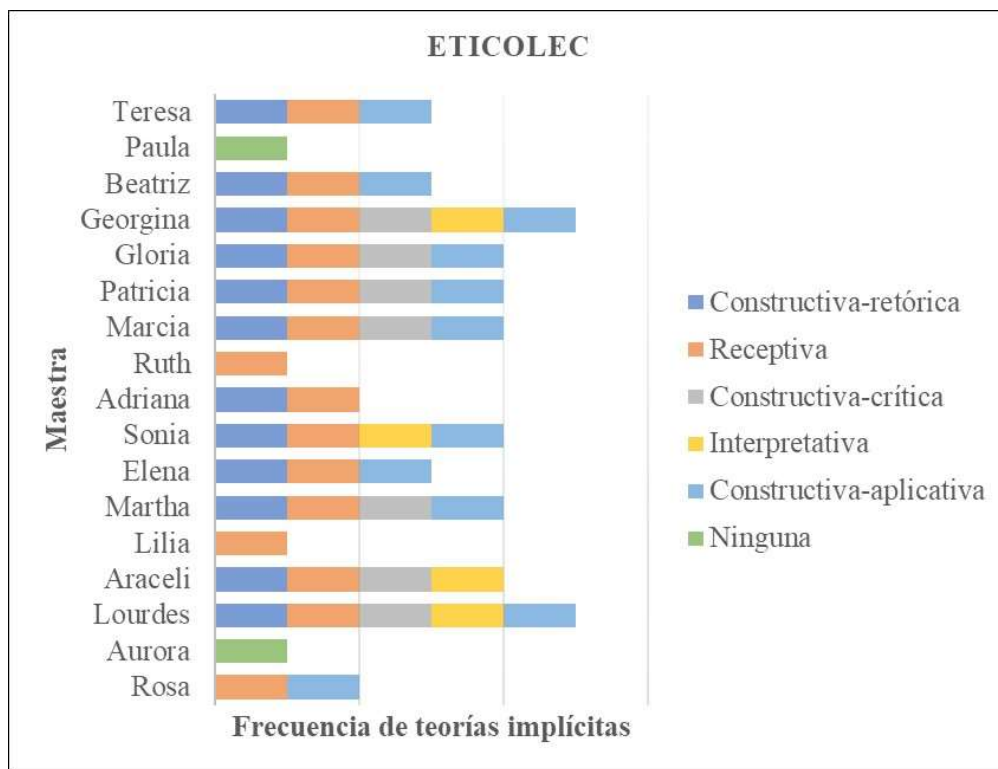
*Fuente:* Elaboración propia.

#### 4.1.2 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 4).

**Figura 4**

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

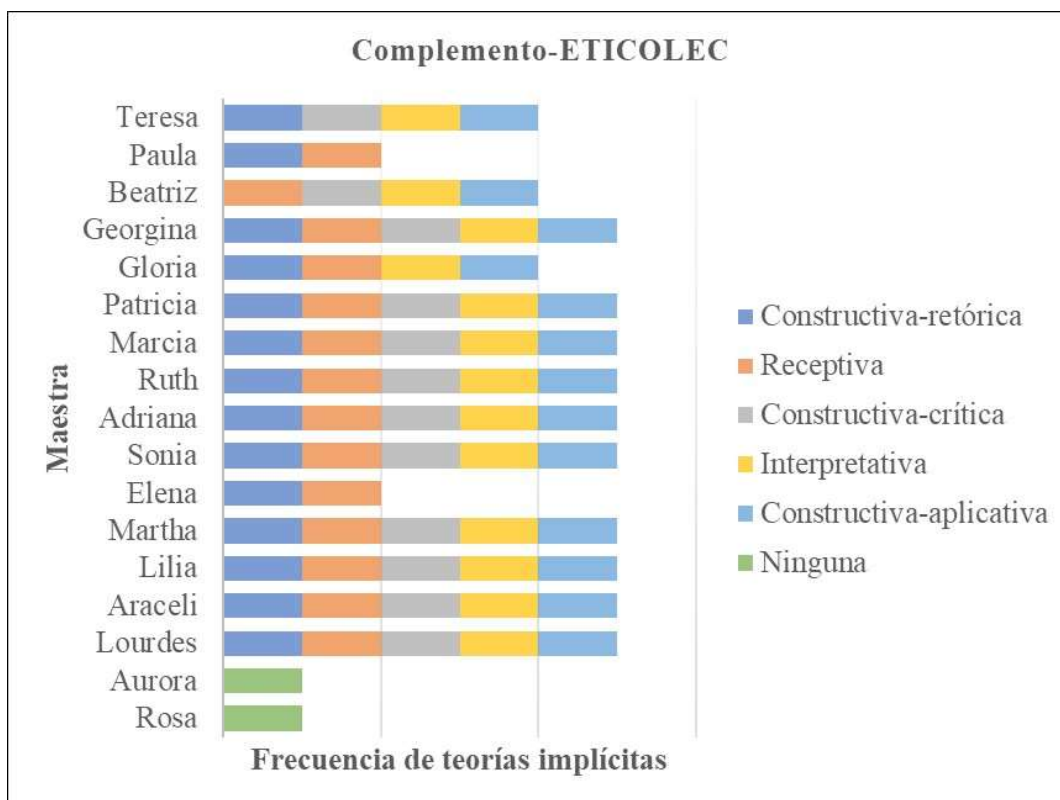


*Fuente:* Elaboración propia.

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 5).

**Figura 5**

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



*Fuente:* Elaboración propia.

Al comparar las coincidencias exactas entre los resultados de ambos instrumentos, se observó 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.

### 4.1.3 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”. Las 17 cartas completas de las maestras se podrán leer en el subapartado de *resultados individuales*, aquí sólo se citan extractos para las categorías consideradas, se muestran las respuestas de las docentes entre comillas (en ocasiones faltan acentos o se emplean únicamente las mayúsculas).

#### ***Categorías previas: Teorías Implícitas (TI)***

Las categorías consideradas previamente correspondieron a las siguientes cinco teorías implícitas (Perales-Escudero et al., 2021): constructiva-retórica; receptiva; constructiva-crítica; interpretativa; constructiva-aplicativa. 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.

#### *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).

#### *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 este 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, ya 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).

### *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 [...]”.

### *TI interpretativa*

Para 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 conocerás nuevas actividades, entre ellas la lectura tendrás maravillosos beneficios: la creatividad, aprenderás a reír y soñar entre las páginas de los libros” (Maestra Georgina).

### *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 ayudarás a tu abuelito a contar sus tesoros [...]”.

### ***Categorías emergentes: situación de pandemia, gusto por aprender y leer, promoción de la autoconfianza, acompañamiento docente, socialización de lo leído***

#### *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).

### *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:

“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).

“[...] 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).

### *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).

### *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 mí y yo junto a ti [...] La vida se volverá otra cuando leamos juntos” (Maestra Beatriz).

### *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).

“Uds 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).

### *Anotaciones generales*

Por último, a manera de anotaciones generales sobre las cartas que escribieron las maestras se puede mencionar lo siguiente:

- Las cartas tienen distintas longitudes: el texto más largo tiene 210 palabras; mientras que el más corto tiene 13.
- Únicamente algunas maestras dan importancia a la estructura del tipo de texto que es una carta informal.
- La carta escrita en formato digital carece en algunos casos de los acentos y en un caso (Maestra Lourdes, 41 años) incluye elementos típicos de este formato como son los emoticones.

Es interesante reportar la nota aclaratoria de la maestra Aurora que escribió dos opciones de carta:

“Es difícil escribir para quien todavía no se conoce. Las palabras leídas o escuchadas no tienen el mismo impacto en alumnos de primero y segundo, que en alumnos de otros grados, de ahí que incluya dos textos alternativos; escritos con un poco de premura y tratando de abarcar a la diversidad de alumnos de un grupo” (Maestra Aurora).

Esta aclaración es importante para la presente tesis porque ofrece un argumento para justificar la selección de docentes de 1° y 2° de primaria, y no de los siguientes grados escolares, para la investigación sobre teorías implícitas de comprensión lectora.

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 de esta tesis (Anexo D).

#### **4.1.4 Niveles de cooperación textual reconocidos en el discurso de las docentes en las cartas**

El análisis interpretativo conforme a los niveles de cooperación textual (Eco 1993) se realizó reconociendo en las cartas los siguientes elementos que se presentan en una síntesis numérica a continuación (en los *resultados individuales* se podrán ver las explicaciones):

- Estructuras ideológicas: 6 coincidencias (Maestras Aurora, Araceli, Lilia, Sonia, Gloria y Paula).
- Estructuras actanciales: 10 coincidencias (Maestras Rosa, Aurora, Marcia, Lilia, Elena, Gloria, Beatriz, Sonia, Ruth y Teresa).
- Estructuras narrativas: 0 coincidencias.
- Estructuras discursivas: 2 coincidencias (Maestras Rosa y Lourdes).
- Estructuras de mundos: 6 coincidencias (Maestras Rosa, Lourdes, Lilia, Ruth, Marcia y Patricia).
- Previsiones y paseos inferenciales: 6 coincidencias (Maestras Rosa, Martha, Sonia, Georgina, Paula y Teresa).
- Extensiones parentetizadas: 2 coincidencias (Maestras Aurora y Adriana).

#### **4.2 Resultados individuales**

En este subapartado se muestran los perfiles lectores de las docentes de forma individual conforme a cada uno de los criterios: “hábitos lectores”, “teorías implícitas” y “discurso”, considerando los criterios de forma unida como parte del perfil.

##### **4.2.1 Perfiles lectores de las docentes de primer ciclo de educación básica**

En los perfiles lectores de las maestras que se presentan a continuación, se emplea el tiempo presente del verbo considerando la situación de las docentes en el momento de contestar el cuestionario en el mes de agosto del año 2021.

## **Maestra Rosa**

Es una mujer de 47 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en Naucalpan de Juárez, Estado de México y tiene 10 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace con los objetivos de aprender y formarse profesionalmente; elige textos informativos porque le gusta y es de su interés; suele leer libros en formato de papel; le parece importante mencionar que reflexiona cuando lee. Cuando lee para sus alumnos/as lo hace con los objetivos tanto de enseñar y formar en un contexto escolar como tener una actividad de ocio y entretenimiento; elige textos narrativos porque son del interés de los alumnos/as; suele leerles libros de la biblioteca del aula en formato de papel; le parece oportuno mencionar que los alumnos/as pueden hacer comentarios sobre la lectura.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar, a partir de los instrumentos, en la TI receptiva, TI constructiva-aplicativa (ETICOLEC), o en ninguna (Complemento-ETICOLEC). Además, el hecho de que en sus hábitos de lectura se haya podido saber que reflexiona para sí misma mientras lee y que propicia que los alumnos/as hagan comentarios cuando les lee podría indicar que tiene una TI constructiva-crítica sobre la comprensión lectora.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hoy quiero darte la bienvenida. Comienza una nueva aventura, un curso que seguro será especial. Es momento de tomar tu mochila, nuevos cuadernos, esos libros con olor a nuevo... Sin olvidarnos de incluir algunas de 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, risas llenas de nervios por volver a empezar...

A partir del discurso de la Maestra Rosa, no se encuentran elementos para visibilizar alguna concepción de lectura, esto es, una de las teorías implícitas consideradas como categorías previas como se encontró con el Complemento-ETICOLEC; sin embargo, se puede identificar una categoría emergente de *situación de pandemia* pues la docente menciona las “ganas de reencuentros” y los “abrazos que han quedado pendientes”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de las estructuras de mundo que el mundo narrativo coincide con el mundo de referencia de la situación de pandemia que se vivía en agosto de 2021. Parece en el nivel de las estructuras discursivas, que la mención de las actitudes positivas “ilusión por aprender cosas nuevas” es más necesaria

que una definición de lo que será para los alumnos/as el aprender a leer. En el nivel de previsiones y paseos inferenciales se puede explicar que para la Maestra Rosa el contexto de la escuela física es un espacio adecuado para el aprendizaje y, al mismo tiempo, en el nivel de estructuras actanciales invita a los niños/as en su rol de estudiantes a tomar sus libros y dirigirse a ese espacio “es momento de tomar tu mochila, nuevos cuadernos, esos libros con olor a nuevo”.

### **Maestra Aurora**

Es una mujer de 56 años, tiene el grado de maestría, trabaja en una escuela pública en Naucalpan de Juárez, Estado de México y tiene 20 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por curiosidad, placer, aprendizaje, pasatiempo y trabajo; elige textos informativos por gusto, necesidad y practicidad; suele leer libros en formato tanto digital como en papel; le parece importante mencionar que:

Ahora que lo digital es más usado, he disfrutado escuchar las obras literarias en voz de los propios autores, en espacios como el de radio UNAM. Pero no me pasa lo mismo con quienes graban videos en donde cuentan cuentos para grandes o pequeños, esos no los disfruto.

Cuando lee para sus alumnos/as lo hace como parte de su trabajo diario y como un acercamiento a los libros de la biblioteca; elige los textos conforme a las características de sus grupos de alumnos/as; suele leerles libros impresos y el “Cartel cuento”; le parece oportuno mencionar que:

Es INDISPENSABLE conocer los materiales al alcance de los alumnos (empezando por el libro de texto), lo mismo que los intereses y necesidades de los alumnos, para asegurar una interacción adecuada con el texto.

*Teorías implícitas (TI):* la Maestra Aurora no se puede ubicar en ninguna TI, a partir de los instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC). Sin embargo, al analizar los comentarios que hace respecto a sus hábitos de lectura, cuando lee para sus alumnos/as, se puede visibilizar una TI constructiva-aplicativa, ya que, indica que la lectura debe responder a las necesidades de los niños/as: “Es INDISPENSABLE conocer [...] los intereses y necesidades de los alumnos, para asegurar una interacción adecuada con el texto”.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

!Hola queridos alumnos;

Quizá no sean ustedes quienes estén leyendo [esta] carta.

Quizá sea algún adulto cercano a ustedes quien la esté leyendo en voz alta para que ustedes sepan de que se trata.

(primer texto alternativo) 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, se los aseguro, mientras eso pasa yo les leeré y los ayudaré a que aprendan a leer y escribir.

(segundo texto alternativo) Ese adulto que lee para ustedes es el mejor ejemplo de porqué aprenderán a leer y escribir en la escuela en este año. Cuando ustedes puedan leer y escribir solos, creo que van a pedir muchos libros prestados de la biblioteca para que los lleven a casa y los lean muchas veces y los compartan con alguien de su familia, y después me platicarán emocionados lo que descubrieron en cada historia. Mientras logran aprender a leer y escribir, yo les leeré; pues sus libros son muy bonitos y quiero que los conozcan ya, aunque todavía no sepan lo que dicen las letras. Verán que pronto aprenden.

[La Maestra Aurora hace esta nota aclaratoria:] Es difícil escribir para quien todavía no se conoce. Las palabras leídas o escuchadas no tienen el mismo impacto en alumnos de primero y segundo, que en alumnos de otros grados, de ahí que incluya dos textos alternativos; escritos con un poco de premura y tratando de abarcar a la diversidad de alumnos de un grupo.

A partir del discurso de la Maestra Aurora, a diferencia de los resultados en los instrumentos ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC, se pueden visibilizar algunas creencias sobre la lectura, esto es, algunas de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber:

- TI receptiva: “me platicarán emocionados lo que descubrieron en cada historia”, es decir, el estudiantado le informará a la maestra el mensaje encontrado y recibido en el texto.
- TI constructiva-aplicativa: “Ese adulto que lee para ustedes es el mejor ejemplo de porqué aprenderán a leer y escribir en la escuela en este año”, es decir, la lectura sirve para ayudar a una persona que no sabe hacerlo aún y de esta forma se aplica para la vida.

Asimismo, se pueden identificar categorías emergentes como son:

- Gusto por aprender y leer:

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.

- Socialización de lo leído: “Cuando ustedes puedan leer y escribir solos, creo que van a pedir muchos libros prestados de la biblioteca para que los lleven a casa y los lean muchas veces y los compartan con alguien de su familia [...]”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras ideológicas un juicio de valor positivo hacia la lectura de libros: “sus libros son muy bonitos y quiero que los conozcan ya, aunque todaví-a no sepan lo que dicen las letras”; en el nivel de extensiones parentetizadas, parece que cuando la Maestra Aurora afirma “Cuando ustedes puedan leer y escribir solos, creo que van a pedir muchos libros prestados de la biblioteca para que los lleven a casa [...]” y emplea el verbo “creer”, en realidad, al releer las opciones de carta, se sabe que no es una suposición, sino una certeza, pues, tiene 20 años de experiencia y sabe que esto es lo que sucederá. Por último, se reconoce en el nivel de estructuras actanciales, la importancia que tiene para la autora el hecho de conocer las características de su(s) destinatario(s) en la carta:

Es difícil escribir para quien todavía no se conoce. Las palabras leídas o escuchadas no tienen el mismo impacto en alumnos de primero y segundo, que en alumnos de otros grados, de ahí que incluya dos textos alternativos; escritos con un poco de premura y tratando de abarcar a la diversidad de alumnos de un grupo”.

### **Maestra Lourdes**

Es una mujer de 41 años, tiene el grado de maestría, trabaja en una escuela pública en el Estado de México y tiene 10 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por entretenimiento y formación profesional; elige textos literarios en formato digital y menciona que “Influye bastante tu formación en la infancia para que te guste la lectura y la disfrutes 😊”. Ahora, cuando ella lee para sus alumnos/as lo hace con los objetivos de formar y entrenar a los alumnos/as; suele seleccionar textos narrativos, informativos, libros de texto y libros de la biblioteca del aula; además, menciona que “Los estudiantes necesitan tener a su alcance diversidad de textos para poder elegir lo que les gusta leer”.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco TI a partir de ambos instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC). Además, en el comentario sobre sus hábitos lectores cuando lee para el alumnado se visibiliza una TI constructiva-retórica que reconoce la diversidad de las situaciones comunicativas: “Los estudiantes necesitan tener a su alcance diversidad de textos para poder elegir lo que les gusta leer”.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hoola;iii

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.

Es interesante notar el uso que hace de los emoticones para reafirmar las palabras o ideas apenas expresadas (también se puede ver en un comentario sobre sus hábitos lectores), es la única maestra que lo hace.

A partir del discurso de la Maestra Lourdes, se pueden visibilizar algunas creencias sobre la lectura, esto es, algunas de las teorías implícitas consideradas como categorías previas. Así cuando afirma: “Sabes que la lectura es una manera de [...] entender a otras personas en espacios diferentes”, se observa el énfasis en el contexto (TI constructiva-retórica), la aplicación que tiene para la propia vida que también se visibiliza en esta afirmación “la lectura es una manera de conocer mundos increíbles llenos de aventuras y de historias fantásticas” (TI constructiva-aplicativa) y la necesidad de extraer significados para entender a las personas (TI interpretativa).

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras discursivas que la autora ha experimentado la comprensión de otras personas y contextos gracias a la lectura; además en el nivel de estructuras de mundo se puede saber que ella desea motivar a los niños/as mostrándoles los beneficios de la lectura.

### **Maestra Araceli**

Es una mujer de 43 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en la Ciudad de México y tiene 15 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma lo hace por aprendizaje y formación personal; lee foros en línea porque le interesa; suele leer libros en formato tanto digital como en papel; le parece oportuno indicar que usa diferentes tipologías de textos para enriquecer su lectura. Cuando lee para sus alumnos/as lo hace con propósitos de promoción del crecimiento personal y cultural; elige textos tanto informativos como narrativos para complementar el aprendizaje de los niños/as; suele emplear libros en papel; señala que utiliza la lectura durante toda la jornada escolar.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco TI a partir de ambos instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC, a excepción de la TI constructiva-aplicativa en el ETICOLEC). Por un lado, cuando la Maestra Araceli señala el empleo de distintas tipologías de texto en sus hábitos de lectura personales, se puede visibilizar una TI

constructiva-retórica que tiene presente las distintas situaciones comunicativas. Por otro lado, cuando lee para sus alumnos subraya la importancia de la lectura a lo largo de toda la jornada de trabajo, es decir, se puede aplicar para distintos ámbitos de la vida escolar de los estudiantes, por esto se visibiliza una TI constructiva-aplicativa.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Alumno

Envío un cordial saludo.

Hoy iniciamos una experiencia maravillosa para tu vida escolar, viviremos tú, tus compañeros y yo tu maestra, momentos tan sorprendentes durante este ciclo escolar, en el que continuamente viajaremos con la imaginación a través de la lectura y viviremos experiencias tan enriquecedoras que nunca olvidaremos, ojalá y sea de tu agrado.

Tu maestra

A partir del discurso de la Maestra Araceli se encuentran elementos para visibilizar una de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber:

- TI constructiva-interpretativa: “viajaremos con la imaginación a través de la lectura”, es decir, en la búsqueda de significados que hace la persona que lee usa su imaginación. Este aspecto se relaciona con la noción cognitiva del “modelo de situación” entendido como aquello que explica cuando los lectores tratan de “imaginar” las cosas, las personas, los eventos a los que el texto hace referencia (van Dijk, 1993).

Asimismo, se puede identificar una categoría emergente:

- Gusto por aprender y leer: “viviremos experiencias tan enriquecedoras que nunca olvidaremos, ojalá y sea de tu agrado”. Estas experiencias agradables quedarán en la memoria de los niños/as.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de las estructuras ideológicas un juicio de valor positivo hacia la lectura que posibilitará la vivencia de experiencias que darán riqueza y se recordarán por varios años: “viviremos experiencias tan enriquecedoras que nunca olvidaremos”.

### **Maestra Lilia**

Es una mujer de 57 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en la Ciudad de México y tiene 10 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma lo hace para aprender; lee textos informativos porque son de su interés; prefiere textos en papel. Cuando lee para sus

alumnos/as lo hace para fomentar (su interés por) la lectura; suele elegir distintos tipos de textos, en formato digital y en papel.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en la TI receptiva a partir del instrumento ETICOLEC y en las cinco TI conforme al Complemento-ETICOLEC.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hola mis querid@s pequeñit@s:

Bienvenid@s a una aventura de diversión, aprendizaje y de conocimiento donde 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 y compartir con sus familiares.

Muchas felicidades. Y vamos a sumergirnos a un mundo de conocimientos.

A partir del discurso de la Maestra Lilia se visibiliza la TI constructiva-crítica considerada como categoría previa, los niños/as “podrán comprobar” sus aprendizajes a través de la lectura. Asimismo, se pueden identificar algunas categorías emergentes como son:

- Gusto por aprender y leer: “[vivirán] experiencias fantásticas que les ofrezco, que serán de su agrado”.
- Socialización de lo leído “lo mejor que lo podrán [...] compartir con sus familiares”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras actanciales el papel protagónico del niño/a en su propio aprendizaje: “Uds serán los artistas de su camino por el mundo maravilloso de la lectura”; también se reconoce en el nivel de estructuras ideológicas una valoración positiva del aprendizaje: “el mundo maravilloso de la lectura, escritura, los números y muchísimas experiencias fantásticas”; por último, en el nivel de estructuras de mundos, cuando la Maestra Lilia afirma: “vamos a sumergirnos a un mundo de conocimientos” y se compara el mundo narrativo (que emplea una metáfora) con el mundo de referencia, se interpreta que la maestra quiere decir que gracias a la lectura y a la escritura el niño/a podrá tener amplios conocimientos.

### **Maestra Martha**

Es una mujer de 51 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública de Tlalnepantla de Baz, Estado de México y tiene 9 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma lo hace por crecimiento personal y cultural; elige textos literarios; le gusta leer sobre viajes, novelas, arte e historia; suele

leer libros, revistas y periódicos en papel también periódicos y artículos en formato digital; además, escucha música tranquila mientras lee. Cuando lee para el alumnado, tiene como objetivos la enseñanza y favorecer el crecimiento cultural de los niños/as; elige textos informativos y narrativos; lee los libros de texto y otros de la biblioteca de aula en formato de papel; invita a los niños/as a leer también.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco teorías implícitas a partir de ambos instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC, a excepción de la TI interpretativa en el ETICOLEC).

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hola alumno, alumna:

Bienvenido al primer grado de primaria. 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.

Además podemos conocer historias reales o imaginarias. ¿No te parece increíble? Te invito a leer y a disfrutar siempre de lo que lees, te aseguro que la lectura siempre será una buena amiga para ti.

Tu maestra.

A partir del discurso de la Maestra Martha se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber:

- TI constructiva-retórica, que considera la importancia del contexto: “aprendemos a leer y a escribir, lo que nos permite [...] conocer muchas historias, que sucedieron hace mucho tiempo o que acaban de pasar, en lugares muy lejanos o aquí mismo”.
- TI constructiva-aplicativa: “Bienvenido al primer grado de primaria. 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 [...]”.

Asimismo, se pueden identificar una categoría emergente que es el gusto por aprender y leer: “Te invito a leer y a disfrutar siempre de lo que lees”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de previsiones y paseos inferenciales, cuando la Maestra Martha afirma: “te aseguro que la lectura siempre será una buena amiga para ti” su interés por motivar a los niños/as a partir de su propia experiencia, pues, emplea el verbo “asegurar” lo cual supone una vivencia previa.

### **Maestra Elena**

Es una mujer de 47 años, tiene el grado de maestría, trabaja en una escuela pública de Tlalnepantla de Baz, Estado de México y tiene 6 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por aprendizaje, formación profesional y entretenimiento; selecciona libros informativos y literarios conforme a la temática que le interesa; suele leer libros en papel y busca aprovechar los tiempos libres. Cuando lee para los alumnos/as lo hace con los objetivos de enseñanza y formación escolar vinculadas con el programa académico; elige textos informativos o literarios que se relacionen con el contenido que debe abordar en clases, aunque ocasionalmente, busca textos que contengan una enseñanza y los lee por placer; prefiere usar los libros en papel.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las TI constructiva-retórica y TI receptiva a partir de los instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC). También se clasifica en la TI constructiva-aplicativa (ETICOLEC): esto se aprecia por el hecho de que en sus hábitos de lectura haya mencionado la importancia de elegir, para los niños/as, textos vinculados a su programa.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

¡Hola! Querida alumna y alumno

Para iniciarte en el mundo de las letras, todo el tiempo te estaré acompañando en la lectura de cuentos, fabulas, adivinanzas, historias, cartas, noticias...

A partir del discurso de la Maestra Elena, se encuentran elementos para visibilizar una de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, esto es: TI constructiva-retórica que se interesa por las distintas tipologías de textos y situaciones comunicativas: “lectura de cuentos, fábulas, adivinanzas, historias, cartas, noticias”.

Asimismo, se puede identificar una categoría emergente, el acompañamiento docente: “todo el tiempo te estaré acompañando”, esto es, un monitoreo frecuente.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras actanciales, el papel de guía de la maestra que acompaña al estudiante.

### **Maestra Sonia**

Es una mujer de 51 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública de la Ciudad de México y tiene 5 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por aprendizaje y cultura; selecciona textos informativos (como periódicos) y literarios (como novelas) que le

interesan; suele leer libros, periódicos en papel y revistas digitales; le parece oportuno indicar que: “La lectura es de vital importancia para aprender”. Cuando lee para los alumnos/as, lo hace para enseñarles y formar su hábito lector; selecciona textos informativos o literarios conforme a los intereses del alumnado y buscando su aprendizaje; prefiere los libros en papel; señala que: “El lugar para la lectura tiene que ser un lugar de tranquilidad”.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco teorías implícitas a partir de ambos instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC, a excepción de la TI constructiva-crítica en el ETICOLEC). Además, por el hecho de señalar en sus hábitos de lectura para sí misma que “La lectura es de vital importancia para aprender” se visibiliza una TI constructiva-aplicativa.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

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, pero poco a poco te agrada, ya que 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. Tus primeras palabras escritas serán para tí y veré la alegría en tus ojos al ver tu lápiz moviéndose al ritmo que le des, después no serán palabras serán oraciones hasta llegar a tu primer carta o recado para tu amigo (a) o a la persona que más quieras. Poco a poco entenderás que el aprender a leer te llevará a un mundo maravilloso lleno de grandes viajes e ilusiones.

Espero guiarte de la mejor manera junto con tu mamá para que logres adquirir la lectura y así también plasmes todo lo maravilloso que dan las letras.

Atte. Profra. [Nombre]

A partir del discurso de la Maestra Sonia se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber:

- TI receptiva: [...] 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”, la maestra describe el proceso básico de decodificación para comenzar a leer que supone una idea de recuperar un mensaje puesto por los autores que se debe descubrir.
- TI constructiva-aplicativa: “Espero guiarte de la mejor manera junto con tu mamá para que logres adquirir la lectura y así también plasmes todo lo maravilloso que dan las letras”.

Asimismo, se pueden identificar categorías emergentes como son:

- Situación de pandemia: “ya que no pudiste conectarte en línea”.
- Gusto por aprender y leer: “poco a poco te agrada, ya que viajarás junto con tus compañeros por el mundo de las letras”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras actanciales, el rol del alumno que (en el recuerdo de la autora) tuvo una dificultad para conectarse a las clases en línea y en el nivel de previsiones y paseos inferenciales se infiere que la maestra está dando la bienvenida a este alumno para clases presenciales: “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”. También en el nivel de estructuras actanciales, la autora indica su rol de guía, que comparte con la mamá del niño a quien escribe: “Espero guiarte de la mejor manera junto con tu mamá”.

En el nivel de estructuras ideológicas, la maestra tiene una apreciación positiva del proceso de escritura: “veré la alegría en tus ojos al ver tu lápiz moviéndose al ritmo que le des”, así como del proceso de lectura: “el aprender a leer te llevará a un mundo maravilloso lleno de grandes viajes e ilusiones”.

### **Maestra Adriana**

Es una mujer de 46 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en el Estado de México y tiene 7 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace para aprender; elige textos informativos y le da preferencia a los artículos porque considera que en ellos “HAY SUSTENTO REAL”; suele leer revistas en papel y digitales; le parece oportuno mencionar que hay varios sitios en la web que ofrecen posibilidades para la lectura. Cuando lee para los alumnos/as, lo hace para transmitir información que va a promover una enseñanza; atiende a la etapa de desarrollo de los niños/as cuando selecciona los textos que pueden ser libros, revistas, folletos o carteles (en papel o digitales); señala que la lectura para los alumnos/as es una actividad necesaria o indispensable.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco TI a partir del instrumento Complemento-ETICOLEC y únicamente en las TI constructiva-retórica y TI receptiva en el ETICOLEC. De hecho, se puede visibilizar, por sus hábitos de lectura, la TI constructiva-crítica, pues, la maestra indica que los artículos que lee son confiables pues tienen un fundamento en la realidad.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

QUERIDA ALUMNA LAURA... 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.... LA LECTURA Y LA ESCRITURA. TE ANUNCIO QUE ESE PROCESO YA INICIÓ. SUERTE EMPODERATE.

A partir del discurso de la Maestra Adriana se encuentran elementos para visibilizar algunas de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, esto es:

- TI interpretativa que supone una búsqueda creativa de significados “PODRÁS SER LIBRE DESARROLLANDO TU IMAGINACION Y CREATIVIDAD”.
- TI constructiva-aplicativa en que se espera que la lectura ofrezca un beneficio que se pueda aplicar en la vida práctica: “ESTÁS CONTINUANDO CON UN PROCESO QUE BENEFICIARÁ EL CONOCIMIENTO DE MUNDOS INIMAGINABLES”.

Asimismo, se puede identificar una categoría emergente que es la promoción de la autoconfianza con las palabras finales: “SUERTE EMPODERATE”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras parentetizadas que la Maestra Adriana entiende que el aprendizaje de la lectura y la escritura son elementos que hacen posible que el niño/a sea libre de imaginar y crear; ahora, con cautela, se puede interpretar que un niño/a que no sabe leer o escribir no tiene plena libertad en su vida para imaginar, paradójicamente, “MUNDOS INIMAGINABLES”.

### **Maestra Ruth**

Es una mujer de 41 años, tiene el grado de maestría, trabaja en una escuela pública en el Estado de México y tiene 2 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por aprendizaje, formación y crecimiento personal; elige por su contenido temático (como tecnología, autoayuda, programación, educación) tanto textos informativos como literarios; suele leer libros en papel e informes digitales. Cuando lee para los alumnos/as, lo hace con los propósitos de enseñar, formar y promover su crecimiento personal y cultural; suele elegir libros en papel de la biblioteca, audiolibros, libros digitales, libros que le pertenecen a ella o a los alumnos/as; comenta sobre la lectura para los alumnos: “ME AGRADA QUE SE HAGAN PARTICIPES Y CONTRIBUYAN CON SUS IDEAS Y COMENTARIOS”.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco TI a partir del instrumento Complemento-ETICOLEC y únicamente en las TI receptiva en el ETICOLEC. Además,

por sus hábitos de lectura cuando lee para los niños/as, se puede visibilizar una TI interpretativa pues invita al alumnado a comentar y con ello buscar significados a partir de lo leído: “ME AGRADA QUE [...] CONTRIBUYAN CON SUS IDEAS Y COMENTARIOS”.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Querida Laila:

Es para mí un placer recibirte el día de hoy, estoy muy contenta de poder trabajar contigo, aunque sé que para ti es un cambio porque no verás más a tus compañeritos del quinder, y tal vez te puedas sentir triste, quiero que sepas que aquí encontrarás muchos amigos, la escuela es grande y hay muchos juegos muy divertidos, debes sentirte muy feliz porque durante éste ciclo escolar aprenderás muchas cosas, tu mami me platico que tu abuelita vive en Veracruz y que no hay manera de comunicarte con ella, pero sabes, pronto le contarás todo lo que hay aquí en el Estado de México. Durante este ciclo escolar aprenderás a leer y a escribir, y así podrás comunicarte con todos tus seres queridos, incluso podrás escribir todo lo que alguna vez te has imaginado y sería genial que una niña como tú algún día pudiera escribir todas sus aventuras en un maravilloso libro.

Vamos a iniciar juntas esta nueva aventura, que deseo de corazón la disfrutes y recuerda; la suerte para triunfar en la vida se llama: “creer en ti”, éxito Laila.

Atte. Miss [Nombre]

A partir del discurso de la Maestra Ruth se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber:

- TI constructiva-aplicativa que concibe el proceso de lectura relacionado de forma práctica con la propia vida: “Durante este ciclo escolar aprenderás a leer y a escribir, y así podrás comunicarte con todos tus seres queridos”.

Asimismo, se pueden identificar categorías emergentes como son:

- Promoción de la autoconfianza: “[...] recuerda; la suerte para triunfar en la vida se llama: “creer en ti”, éxito Laila”.
- Acompañamiento docente: “Vamos a iniciar juntas esta nueva aventura”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras de mundo cómo la autora quiere hacer saber a su alumna Laila que comprende su contexto y sus sentimientos: “sé que para ti es un cambio porque no verás más a tus compañeritos del quinder, y tal vez te puedas sentir triste”; del mismo modo, en el nivel de estructuras actanciales se reconocen los distintos personajes (la alumna, la mamá, la abuelita y la maestra) que tienen un papel en el texto dialógico de la carta: “tu mami me platico que tu abuelita vive en Veracruz y que no hay manera de comunicarte con ella”.

## **Maestra Marcia**

Es una mujer de 50 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en Acayucan, Veracruz y tiene 25 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma lo hace como actividad cultural; suele elegir textos informativos y literarios en formato digital; señala que es oportuno compartir lo que se ha recibido (en términos de aprendizajes). Cuando lee para los alumnos/as, lo hace con un propósito de enseñanza, para fomentar su crecimiento personal, cultural, y para proporcionar una actividad de entretenimiento “para q se interesen por leer me gusta mucho conversar sobre los lemas de algunos personajes”; selecciona textos informativos y literarios (libros).

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco TI a partir del instrumento Complemento-ETICOLEC y también en casi todas en el ETICOLEC: excepto la TI interpretativa. Sin embargo, por sus hábitos de lectura cuando lee para sus alumnos/as e indica que le gusta “conversar sobre los lemas de algunos personajes”, se puede visibilizar una TI interpretativa que posibilita la puesta en común de los significados encontrados en el texto, incluso cuando es breve, como un lema.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hola mi alumno(a)

Espero que inicies con alegría la aventura de un nuevo año escolar te esperan conocimientos nuevos y algunos los reforzaremos ya sabes que leer un texto te lleva a comprender algunos eventos y a empaparte cada día más.

Llevaremos a cabo el lema de Sor Juana Inés de la cruz leer más no es para aprender más sino para ignorar menos.

Los espero con los brazos abiertos

Su maestra [Nombre]

A partir del discurso de la Maestra Marcia se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber:

- TI constructiva-crítica para la cual la lectura hace posible la comprensión de los acontecimientos después de un proceso de evaluación de la información: “leer un texto te lleva a comprender algunos eventos”.
- TI constructiva-aplicativa, en que el alumno/a, podrá relacionar conocimientos en su vida, conocimientos que ya no serán desconocidos: “Llevaremos a cabo el lema de Sor Juana Inés de la cruz leer más no es para aprender más sino para ignorar menos”. Es interesante notar cómo la maestra había indicado que suele reflexionar sobre los lemas de algunos personajes cuando lee para sus alumnos/as y al escribir

la carta da un ejemplo de esta conversación que quiere entablar con sus destinatarios empleando un lema o frase de un personaje adecuado al tema que le interesa abordar.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras actanciales el papel cercano que tiene el alumno/a para la maestra, pues incluso le dice “mi alumno(a)”; también, en el nivel de estructuras de mundo, se reconoce que la maestra quiere mostrar una actitud de acogida cariñosa hacia sus alumnos “Los espero con los brazos abiertos” y, de esta forma, propiciar un ambiente agradable de aprendizaje.

Ahora, de manera similar a la carta de la Maestra Lilia, también en el nivel de estructuras de mundos que emplea la metáfora de sumergirse en un mundo de conocimientos, la Maestra Marcia describe: “leer un texto te lleva a [...] empaparte cada día más”. Así, la lectura se compara con saberse dentro del agua o tocado completamente por esta, de tal forma que los conocimientos serían una especie de fuente de agua.

### **Maestra Patricia**

Es una mujer de 51 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en Teziutlán, Puebla y tiene 10 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma lo hace con propósitos de crecimiento personal y cultural; suele leer libros en papel y algunos digitales; menciona que disfruta la lectura. Cuando lee para sus alumnos/as lo hace para enseñarles; selecciona los libros por la temática que abordan y los prefiere en papel; además, añade una característica de su lectura para el estudiantado: “Doy diferentes entonaciones”.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco TI a partir del instrumento Complemento-ETICOLEC y también en casi todas en el ETICOLEC: excepto la TI interpretativa.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hola cuando aprendas a leer podras viajar con la imaginacion a muchos lugares

A partir del discurso de la Maestra Patricia, se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas: TI constructiva-interpretativa, ya que, en la búsqueda de significados que hace la persona que lee usa su imaginación (ver la carta de la Mtra. Araceli que también hace mención a la imaginación).

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras de mundos que la maestra presenta un mundo narrativo en que la lectura ofrece la posibilidad de viajar a

diferentes lugares y al comparar con el mundo de referencia se sabe que esto es posible gracias a las descripciones que se encuentran en los libros que refieren distintos lugares.

### **Maestra Gloria**

Es una mujer de 52 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en Las Choapas, Veracruz y tiene 22 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por un interés de crecimiento personal; elige textos informativos con la intención de seguir aprendiendo; prefiere libros en papel; explica que le gusta compartir las lecturas con sus hijos en su casa y con sus alumnos en la escuela. Cuando lee para sus alumnos/as, lo hace para fomentar el hábito de la lectura; elige textos literarios para cultivar su interés por la lectura; suele emplear los libros de la biblioteca del aula y de la escuela; le parece oportuno señalar que: “Como maestra ser un ejemplo en el hábito de la lectura e invitar a los padres también lean en casa porque los niños pequeños hacen lo que ven hacer a los adultos más cercanos”.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en cuatro de las teorías implícitas a partir de los instrumentos: todas excepto TI interpretativa (ETICOLEC), todas excepto TI constructiva-aplicativa (Complemento ETICOLEC).

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

¡Bienvenido a esta gran aventura,!

En este salón de 1°A aprenderás a leer jugando y cantando será muy divertido. ¿Estas listo para aprender y divertirse junto con tus amigos, te gustaría leer y escribir tu nombre y el de tus compañeros?

Entra al maravilloso mundo de los cuentos, puedes traer tu libro favorito; juntos compartiremos y aprenderemos leyendo.

Adelante.

Mi nombre es [Nombre].

Soy tu maestra.

A partir del discurso de la Maestra Gloria se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber: TI constructiva-aplicativa en que la lectura se entiende como un aprendizaje que se puede aplicar para la vida: “[¿] te gustaría leer y escribir tu nombre y el de tus compañeros?”; en esta pregunta se reconocen también las estructuras actanciales en que la maestra se dirige a su alumno que tiene un papel de destinatario de la carta de quien espera una respuesta.

Asimismo, se puede identificar una categoría emergente que es la socialización de lo leído: “juntos compartiremos y aprenderemos leyendo”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras ideológicas la apreciación positiva que tiene la maestra de sus estrategias de enseñanza de la lectura: “aprenderás a leer jugando y cantando será muy divertido”.

### **Maestra Georgina**

Es una mujer de 29 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en Naucalpan de Juárez, Estado de México y tiene 4 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace por formación profesional; selecciona textos informativos (periódicos, recetas, manualidades), en formato digital, reconoce la relevancia de los textos escritos en su entorno. Cuando lee para el estudiantado, lo hace con los objetivos de enseñanza y formación escolar; elige textos literarios ya que favorecen la formación académica y los niveles de comprensión lectora de los niños/as; prefiere los libros en papel; le parece importante implementar estrategias para favorecer habilidades lectoras entre los estudiantes.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las cinco teorías implícitas a partir de ambos instrumentos (ETICOLEC y Complemento-ETICOLEC).

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hola, bienvenido a la primaria. Te recibo con una inmensa alegría, darte a conocer 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.

A partir del discurso de la Maestra Georgina se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, esto es, la TI constructiva-aplicativa: “conocerás nuevas actividades, entre ellas la lectura tendrás maravillosos beneficios”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de previsiones y paseos inferenciales cuando la maestra asevera: “aprenderas a reir y soñar entre las paginas de los libros” que los temas que se tratan en los libros, una vez comprendidos, pueden causar reacciones como la risa y que los textos suelen ofrecer descripciones tan precisas que es posible soñar que se observa esa realidad.

## **Maestra Beatriz**

Es una mujer de 50 años, tiene el grado de doctorado, trabaja en una escuela pública en Vicente Guerrero, Puebla y tiene 6 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace con propósitos de aprendizaje, formación profesional, cultura y recreación; elige textos informativos y literarios conforme a su gusto; prefiere los materiales en papel. Cuando lee para los alumnos/as, lo hace para ofrecer actividades de aprendizaje, información, recreación y cultura; elige textos narrativos según su adecuación para el aprendizaje, la sensibilización y los elementos culturales que contienen; prefiere los libros en papel que están disponibles en las bibliotecas tanto escolar como del aula o personal.

*Teorías implícitas (TI):* se puede ubicar en las TI constructiva-retórica, receptiva y constructiva-aplicativa a partir del instrumento ETICOLEC y en casi todas las TI a partir del Complemento-ETICOLEC a excepción de la TI constructiva-retórica.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

¡Bienvenido! Aprenderemos tanto y lo haremos juntos. Seremos compañeros de aula y estarás junto a mi y yo junto a ti...Los sonidos se volverán historias y las historias libros y los libros enunciados y palabras y letras, números y ciencia. La vida se volverá otra cuando leamos juntos!

A partir del discurso de la Maestra Beatriz se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, esto es: TI constructiva-aplicativa: “La vida se volverá otra cuando leamos juntos!”, de tal forma que gracias a la lectura se encontrarán aspectos relacionados con la propia vida.

Asimismo, se puede identificar una categoría emergente como el acompañamiento docente: “Aprenderemos tanto y lo haremos juntos. Seremos compañeros de aula y estarás junto a mi y yo junto a ti”, este monitoreo cercano es observado por la maestra como un compañerismo.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de estructuras actanciales el papel de la maestra como compañera que conoce el proceso de aprendizaje de la lectura (“Los sonidos se volverán historias y las historias libros y los libros enunciados y palabras y letras, números y ciencia”) y del niño/a como compañero/a que aprenderá bajo su guía: “Seremos compañeros de aula”.

### **Maestra Paula**

Es una mujer de 42 años, tiene el grado de licenciatura, trabaja en una escuela pública en el Estado de México y tiene 11 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma, lo hace con propósitos de aprendizaje, formación profesional y crecimiento personal; elige textos informativos y literarios (novelas); usa libros en papel y digitales. Cuando lee para el estudiantado, lo hace para enseñar y formar; elige textos literarios porque a los alumnos/as les gustan los cuentos; prefiere los libros en papel.

*Teorías implícitas (TI):* no se puede ubicar en ninguna TI a partir del instrumento ETICOLEC, pero sí en la TI constructiva-retórica y TI receptiva a partir del Complemento-ETICOLEC.

*Discurso:* a continuación, se presenta su carta.

Hola Leonardo yo voy a ser tu maestra te doy la bienvenida a tu nueva escuela, sabes el día de hoy vas iniciar un nuevo viaje lleno de aprendizaje aquí recorreremos muchos lugares mágicos en donde conoceremos el mundo maravilloso de las letras y cuando terminemos tú sabrás leer y escribir.

A partir del discurso de la Maestra Paula se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, a saber: TI receptiva en que se llevará a cabo un proceso de aprendizaje que concluirá con el desarrollo de las habilidades de leer y escribir; entendida la comprensión lectora como la capacidad de reproducir el mensaje de un texto.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de previsiones y paseos inferenciales cuando la maestra indica “conoceremos el mundo maravilloso de las letras” que lo que quiere transmitir al niño, Leonardo, es que cuando se aprende a leer se es capaz de descubrir un mundo que antes no se conocía; además, en el nivel de estructuras ideológicas, se reconoce que la maestra hace una valoración positiva al mencionar que el mundo de las letras es maravilloso.

### **Maestra Teresa**

Es una mujer de 45 años, tiene el grado de maestría, trabaja en una escuela pública en el Estado de México y tiene 6 años de experiencia dando clases en 1° o 2° de primaria.

*Hábitos de lectura:* cuando lee para sí misma lo hace con propósitos de formación profesional; elige textos informativos (recetas de cocina) y literarios (novelas); usa libros en papel y digitales. Cuando lee para el estudiantado lo hace con los objetivos de

enseñanza y formación escolar; elige textos narrativos debido a su nivel de comprensión por parte de los niños/as; prefiere los libros en papel de la biblioteca del aula; le parece que es necesario preguntarle a los niños/as las razones por las cuales les gusta leer, además señala: “Pretendo cautivar a mis alumnos con [...la] lectura”.

*Teorías implícitas (TI)*: se puede ubicar en las TI constructiva-retórica, receptiva y constructiva-aplicativa a partir del instrumento ETICOLEC y también en las TI constructiva-retórica y constructiva-aplicativa en el Complemento ETICOLEC además de las TI constructiva-crítica e interpretativa.

*Discurso*: a continuación, se presenta su carta.

Mis niños, después de esta terrible pandemia espero se encuentren muy bien.

Hoy vamos a entrar al mundo mágico, donde por arte de magia van aprender leer todo lo que se encuentre a su alrededor, podrán ayudar a su mamá 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 ayudarás a tu abuelito a contar sus tesoros... quieren entrar al mundo mágico de la lectura??

A partir del discurso de la Maestra Teresa se encuentran elementos para visibilizar alguna de las teorías implícitas consideradas como categorías previas, esto es, la TI constructiva-aplicativa: “podrán ayudar a su mamá cuando va de compras; a leerle todos los carteles de los precios de los productos”.

Asimismo, se puede identificar una categoría emergente, la situación de pandemia: “Mis niños, después de esta terrible pandemia espero se encuentren muy bien”.

Niveles de cooperación textual: se reconoce en el nivel de previsiones y paseos inferenciales que, en sus 6 años de experiencia docente, la maestra ha observado que en determinado momento del proceso de enseñanza, los niños comprenden las palabras y frases que observan en su vida cotidiana, al parecer de forma inesperada: “por arte de magia van aprender [a] leer todo lo que se encuentre a su alrededor”.

Asimismo, en el nivel de estructuras actanciales se reconoce el papel de los alumnos/as como destinatarios/as de la carta a quienes la maestra se dirige con la pregunta: “quieren entrar al mundo mágico de la lectura??” y de quienes espera una respuesta (ver la carta de la Maestra Gloria que también dirige una pregunta a los niños/as).

## V. Discusión

El supuesto de esta investigación fue que los hábitos, las teorías implícitas y el discurso sobre lectura de un grupo de docentes de primer ciclo de educación básica muestra unos perfiles lectores. Esto se realizó a partir de los resultados presentados.

Ahora, entre los distintos resultados que se encontraron, se puede mencionar en primer lugar, con respecto a los hábitos lectores, el hecho de que las docentes suelen emplear textos literarios con el propósito de enseñar a los alumnos/as. Este hallazgo está relacionado con los resultados de la investigación de Neira-Piñeiro y Martín-Macho (2020) realizado con futuros docentes en España en que encontraron que los/las participantes no tenían “un criterio formado para valorar los textos literarios” (p. 244) en el sentido de que sería conveniente que los/las docentes de educación básica promovieran la lectura de textos literarios con propósitos de placer y no por enseñanza. Al respecto, Cerrillo (2003) distingue entre la “lectura escolar” (obligatoria) y la “lectura literaria” (voluntaria) y asevera que muchos de los problemas para crear hábitos lectores en el alumnado son causados porque no se delimitan con precisión las barreras entre este tipo de lecturas.

En segundo lugar, las docentes no se pudieron clasificar en una sola teoría implícita de comprensión lectora, sino en distintas teorías implícitas 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 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.

En tercer lugar, el discurso en la carta de las docentes permitió conocer distintas categorías e interpretaciones. Así, a través del discurso de las docentes se visibilizaron algunas de las teorías implícitas consideradas, este es un hallazgo importante pues se comprobó la recomendación de Makuc (2008) que indica que “para acceder al nivel implícito, es preciso desarrollar diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de las teorías en cuestión” (p. 404). Sin embargo, en las cartas no se encontraron todos los elementos esperados para visibilizar las creencias de las docentes sobre la comprensión lectora, pues, aunque la indicación para la carta era clara, algunas docentes escribieron un texto muy breve (por ejemplo, la Maestra Patricia, 13 palabras) o hablaron del significado general de comenzar un nuevo curso.

Una de las TI más reportada con los ejemplos 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 teorías implícitas de comprensión lectora, distinta a la considerada en esta tesis (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.

La interpretación de las cartas a partir de los niveles de cooperación textual permitió reconocer que el nivel de estructuras actanciales fue uno de los más frecuentes, una explicación a esto se debe al hecho de que el discurso solicitado correspondía a una carta. En la carta un mensaje escrito es enviado por un emisor a un destinatario (Doll, 2002), de esta forma son claros los papeles a desempeñar. Incluso, a través de las preguntas que dos maestras hicieron a sus alumnos/as para conocer su interés por aprender a leer se observó el simulacro de diálogo en que uno de los interlocutores está ausente, pero el otro, que es el autor, finge que está presente y se comunica con él (Doll, 2002).

Asimismo, en el nivel de estructuras ideológicas, que se puede reconocer gracias al discurso espontáneo de las maestras en las cartas (Hintze y Zandanel, 2012), se notó que varias maestras daban un valor positivo a la lectura y así lo transmitían en la carta a los niño/as explicando, por ejemplo, que la lectura permite conocer un mundo mágico y maravilloso. Este hallazgo se relaciona con la explicación de Granado y Puig (2014) quienes afirman que la enseñanza lectora que ofrecen los/las docentes se ve influenciada por sus creencias sobre el valor de la lectura que transmiten a sus estudiantes.

Es conveniente mencionar uno de los comentarios que ofrece la maestra Lourdes cuando se le pregunta por algún aspecto que quisiera añadir en el cuestionario sobre sus hábitos de lectura: la docente opina que la experiencia de formación que la persona tuvo en su infancia influye en su interés por la lectura. Este comentario sirve para justificar esta investigación, pues, una persona que tiene un rol importante en la formación de la infancia de los niños es su maestro/a de 1° o 2° de primaria.

## Conclusiones

Esta investigación ha analizado los perfiles lectores de docentes de primer ciclo de educación básica conforme a sus hábitos, teorías implícitas y discurso sobre lectura y, dado que uno de los hallazgos de esta tesis fue visibilizar algunas teorías implícitas que tenían las docentes de 1° y 2° de primaria a partir del discurso presente en sus cartas, se propone la escritura de una carta como un método cualitativo eficaz para indagar en temas similares en ámbito educativo. Incluso, se puede realizar la interpretación del discurso a partir de los niveles de cooperación textual (Eco, 1993) como se hizo en esta investigación.

Una limitación de esta tesis está relacionada con el instrumento seleccionado, la escala ETICOLEC de Perales-Escudero et al. (2021) que no especifica a los/las docentes el tipo de texto sobre el que se indaga su idea de comprensión lectora. Esto es así para obtener una visión general de las TI de los/las docentes. Sin embargo, en futuras investigaciones sería conveniente centrarse en un tipo de textos, probablemente literarios que son los más empleados por las docentes cuando leen para los niños/as.

Otra limitación corresponde al empleo de un número reducido de técnicas e instrumentos de recolección de datos y 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 sobre los perfiles lectores de los/las docentes de primer ciclo de educación básica se podría indagar empleando específicamente como instrumento las biografías lectoras de las/los docentes, 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).

## Referencias

- 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.
- Briz, A. (2003). Las cartas familiares. Muestras de lo coloquial escrito. En R. Beltrán, M. Haro, J. L. Sirera y A. Tordera (Eds.), *Homenaje a Luis Quirante. Vol. II. Estudios Filológicos* (pp. 469-482). Universitat de València.
- 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-Herederó, 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>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca.
- Cerrillo, P. C. (2003). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp.17-27). Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.
- Chambers, A. (1996). *Cómo formar lectores*. Ponencia presentada en el Congreso de IBBY en Groningen, Holanda. <https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2015/09/comoformarlectores1.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1º y 2º grados de educación primaria*. Gobierno de México.

- 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>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Del Valle, M. J. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación, Guatemala.
- 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>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández, M, T. y Tuset, A. M. (2008). Calidad y equidad de las prácticas educativas de maestros de primaria mexicanos en sus clases de ciencias naturales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3),156-171. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10179>
- Gay, L. R., Mills, G. E. y Airasian, P. (2012). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications* (10a ed.). Pearson.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>

- 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](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](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.
- Larrañaga, M. y 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>
- 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.
- Macías, V., López, G. y Carrasco, A. (2014). Promoción de lectura y bibliotecas. En V. Macías (Ed.), *Lenguaje y educación temas de investigación educativa en México* (pp. 289-317). Fundación SM de Ediciones México, A.C.
- 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.

- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morán, P. (2015). Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(11), 7 - 35. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v6i11.158](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i11.158)
- 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](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Neira-Piñeiro, M. R. y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- 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](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](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515)
- Real Academia Española (RAE) (2022). *Diccionario de la lengua española*, (23.ª ed.), [versión 23.5 en línea]. Perfil. <https://dle.rae.es/perfil>
- Rueda, R. (1995). *La biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía*. Narcea.

- Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 66, 13-46.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá-Ministerio de Educación Nacional: CERLALC-UNESCO.
- 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. (2013). *Libros del Rincón y del aula. Bibliotecas Escolares y de Aula 2013-2014. Catálogo de selección*. [https://serviciosasev.files.wordpress.com/2015/04/catalogo\\_lr\\_2013-2014.pdf](https://serviciosasev.files.wordpress.com/2015/04/catalogo_lr_2013-2014.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Silva-Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5 y 6. [https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos\\_665.pdf](https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf)
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33069-9_7)
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Van Dijk, T. A. (1993). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55.
- Vergel, R. F. (2014). *Incidencia de los hábitos lectores de los padres en el fortalecimiento de la actividad lectora en niños de 8 años de edad*. Trabajo de grado. Facultad de Psicología. Universidad de la Sabana <http://hdl.handle.net/10818/10185>

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>

## **Anexos**

### **Anexo A**

Ejemplos de indicadores de aprendizajes esperados en el ámbito de literatura para el primer grado:

- Utiliza las letras iniciales y finales como pistas para leer títulos, nombres de personajes y lugares centrales de la narración.
- Sigue con atención la lectura que hace el docente en voz alta.
- Vincula lo que escucha con el texto leído.
- Verifica las anticipaciones y predicciones hechas en la exploración del cuento, al terminar la lectura de este.
- Reflexiona con sus compañeros, con ayuda del profesor, sobre las diferencias entre el discurso oral y el texto escrito.
- Selecciona, de los acervos o de publicaciones provenientes de otros lugares, canciones y rondas infantiles de su preferencia para trabajar con ellas.
- Elige diversas rondas infantiles para cantarlas, declamarlas o leerlas en voz alta.
- Reconoce las semejanzas gráfico-sonoras de palabras que inician o terminan igual.
- Identifica las palabras que pueden ser sustituidas por otras similares que transforman el sentido de la ronda, pero que conservan el ritmo y la rima. Explora tantas opciones como sea posible.
- Escribe palabras que tienen sonidos semejantes y compara sus escrituras.
- Infiere, con ayuda del profesor, el significado de palabras desconocidas o que llaman su atención.
- Explora diversas obras de teatro infantil (para primeros lectores) e identifica algunas de sus características de forma y contenido, como acotaciones y su función, personajes y guiones para marcar diálogos.
- Elige algunas obras para ser leídas en voz alta.

## Anexo B

*Clasificación de los 174 docentes de primaria conforme a sus teorías implícitas*

Teorías implícitas (El asterisco indica la combinación)	Número de participantes
Receptiva	12
Constructiva-crítica	2
Constructiva-aplicativa	6
Receptiva * Interpretativa	3
Receptiva * Constructiva-crítica	8
Receptiva * Constructiva-aplicativa	9
Receptiva * Constructiva-retórica	6
Constructiva-crítica * Constructiva-aplicativa	2
Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-crítica	11
Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-aplicativa	12
Constructiva-aplicativa * Receptiva * Constructiva-crítica	6
Constructiva-retórica * Constructiva-crítica * Constructiva-aplicativa	4
Constructiva-aplicativa * Receptiva * Interpretativa	3
Constructiva-retórica * Receptiva * Interpretativa	4
Constructiva-crítica * Receptiva * Interpretativa	2

Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-crítica * Constructiva-aplicativa	34
Constructiva-retórica * Receptiva * Interpretativa * Constructiva- aplicativa	8
Receptiva * Constructiva-crítica * Interpretativa * Constructiva- aplicativa	2
Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-crítica * Interpretativa * Constructiva-aplicativa	26
Ninguna	14

## Anexo C

### Instrumentos

#### Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria

*Objetivo del cuestionario.* 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.

*Nota:* este instrumento es un complemento del ETICOLEC (Escala de teorías implícitas de comprensión lectora) de Perales-Escudero et al. (2021) que permite clasificar previamente a los docentes conforme a sus teorías implícitas sobre comprensión lectora.

*Tipo de respuesta:* escala Likert.

1 Nunca / 2 Casi nunca/ 3 A veces/ 4 Casi siempre/ 5 Siempre.

*Formato de aplicación:* formulario digital.

*Instrucciones:* En cada una de las preguntas, elija la opción que corresponda con su caso cuando realiza prácticas de lectura con sus alumnos.

---

<b>Teoría implícita (categoría)</b>	<b>Enunciados (subcategorías)</b>
<i>(Nota:</i> Esta parte no se presentó a los docentes)	<i>(Nota:</i> Los enunciados se presentaron de forma desordenada a los docentes)
Constructiva-retórica	<i>Cuando realizo prácticas de lectura con mis alumnos:</i>  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.

---

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.

---

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.

---

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.

---

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.

---

## Cuestionario sobre hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria

*Objetivo del cuestionario.* Conocer hábitos de lectura de docentes de 1° y 2° de primaria tanto cuando leen para sí mismos como cuando leen para sus alumnos.

*Tipo de respuesta:* respuesta abierta.

*Formato de aplicación:* formulario digital.

*Instrucciones:* Por favor, responda a cada una de las siguientes preguntas.

*Preguntas:*

1. Cuando lee para usted mismo, generalmente: ¿con qué fin u objetivo lo hace? (Por ejemplo: aprendizaje y formación profesional; crecimiento personal y cultural; ocio y entretenimiento).

Lea la siguiente tabla:

*Tipología textual*

---

<b>Tipos de textos</b>	<b>Ejemplos</b>
Informativos	Columnas editoriales en un periódico, un foro en línea, recetas de cocina, folletos, manuales, revistas de manualidades, textos escolares, artículos de revistas sobre temas especializados.
Literarios	Cuentos, leyendas, mitos, diarios, crónicas, novelas, historietas, biografías, obras de teatro, poemas.

---

*Fuente:* Adaptado de SEP (2013, p. 8) y Sánchez (2014, p. 18).

2. Cuando lee para usted mismo: ¿por qué privilegia cierta tipología textual?

3. Cuando lee para usted mismo, generalmente: ¿cuáles medios utiliza? (Por ejemplo: libros en papel, libros digitales, periódicos digitales).

4. Cuando lee para usted mismo: ¿qué información quisiera agregar en este cuestionario?
5. Cuando lee para sus alumnos, generalmente: ¿con qué fin u objetivo lo hace? (Por ejemplo: enseñanza y formación escolar; promoción del crecimiento personal y cultural; ocio y entretenimiento).
6. Cuando lee para sus alumnos: ¿por qué privilegia cierta tipología textual?
7. Cuando lee para sus alumnos, generalmente: ¿cuáles medios utiliza? (Por ejemplo: libros en papel de la biblioteca del aula, libros digitales).
8. Cuando lee para sus alumnos: ¿qué información quisiera agregar en este cuestionario?

¡Gracias por sus respuestas!

## Anexo D

### Métrica de palabras frecuentes en las cartas

Un resultado adicional corresponde al análisis de la métrica de las palabras que aparecieron con mayor frecuencia en las cartas, se empleó la herramienta de análisis textual *Voyant Tools* (<https://voyant-tools.org/>) que es 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).

#### Figura

*Nube de las 25 palabras más frecuentes en las cartas de las docentes*



*Fuente:* Elaboración propia.

Ahora, 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 mencionan 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.