

Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes

From the ideal reading to the competent mediator. Metacognition and reading habits in teacher training

Mario Díaz-Díaz¹ , Yolanda Echevoyen¹ , Antonio Martín-Ezpeleta^{1,a} 
^a Universitat de València, Español

✉ ^a Autor de correspondencia: anmarez@uv.es

Resumen

En el camino de fijar claves que permitan introducir cambios instruccionales y didácticos que sirvan para optimizar la formación inicial de docentes, este trabajo tiene por objetivo principal analizar los hábitos lectores (autopercepción de nivel lector, frecuencia lectora, motivación...) que presentan 170 maestros en formación en relación con el formato de lectura preferido (digital o convencional) y con la percepción de las estrategias metacognitivas lectoras que emplean. Los resultados muestran preferencias por los medios digitales para el caso de la lectura recreativa y académica, así como una mejor relación con la lectura, estadísticamente significativa, para el caso de las mujeres. También se concluye una correlación positiva y significativa entre hábitos lectores y percepción de la metacognición lectora, la cual merece ser tomada en cuenta para reforzar los procesos lectores (digital y convencional) durante la formación de estos futuros mediadores de la lectura.

Palabras clave: Hábitos de lectura; enseñanza de la lectura; metacognición; comprensión lectora; formación de docentes.

Abstract

This work aims at helping determine those factors that will allow the introduction of instructional changes to optimize the initial training of reading teachers. To that end the reading habits (self-perception of reading level, reading frequency, motivation...) presented by 170 teachers in training in relation to their preferred reading format (digital or conventional) and with their perception of metacognitive reading strategies are analysed. The results show preferences for digital media both for recreational and academic reading, as well as a statistically significant better relationship with reading in women. There was a positive and significant correlation between reading habits and perception of reading metacognition, which deserves to be taken into account to reinforce reading processes (digital and conventional) during the training of these future mediators of reading.

Keywords: Reading habits; reading instruction; metacognition; reading comprehension; teacher education.



INTRODUCCIÓN

Se suele afirmar que las cualidades que deben atesorar los profesores para contribuir al desarrollo de la competencia lectoliteraria de sus estudiantes son las que definirían a un lector ideal. Entre estas, se parte de una afición y gusto por la lectura que correctamente enriquecida con saberes técnicos y heterogéneos sirven para conformar una capacidad crítica, imposible de sustraer de la lectura compleja o crítica y, por tanto, imprescindible para ser un lector modelo o un docente encargado de enseñar a leer textos literarios. Este es el horizonte que dibujan, entre otros, los estudios de [Morrison et al. \(1998\)](#) o más recientemente [Munita \(2014\)](#) para el caso de maestros en formación españoles, que, por incómodo que sea, hay que poner en relación con [Applegate y Applegate \(2004\)](#) y las conclusiones de su “Peter Effect”: los docentes encargados de enseñar a leer literatura no son lectores ideales o, lo que es lo mismo, no están capacitados para tamaña misión.

Es importante, pues, conocer con precisión las actitudes y hábitos de lectura del profesorado en formación, pues se trata del punto de partida para diseñar, implementar y evaluar cambios instruccionales y didácticos en los planes de estudios universitarios que permitan contribuir a un mejor desarrollo de su competencia lectoliteraria, de su capacidad de mediación literaria y cultural, de su eficacia docente al fin. Así, este trabajo, que se suma y completa otros anteriores ([Yüksel y Yüksel, 2012](#); [Al-Dawaideh y Al-Saadi, 2013](#); [Iwai, 2016](#); y, para el caso español, [Felipe y Barrios, 2017](#); [Caride et al., 2018](#); [Alcocer-Vázquez y Zapata-González, 2021](#); [Díaz-Díaz et al., 2022](#), entre otros), tiene por objetivo principal analizar los hábitos lectores (autopercepción de nivel lector, frecuencia lectora, motivación...) que presentan los estudiantes de Magisterio en relación con el formato de lectura preferido (digital o convencional) y con la percepción de las estrategias metacognitivas lectoras que emplean.

A partir del objetivo principal se desprenden, a su vez, las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio? ¿Existen diferencias significativas en función del género?
- b) ¿Cuál es el formato de lectura (papel/digital) preferido por los estudiantes de Magisterio?
- c) ¿Cuál es el nivel de percepción de la metacognición lectora que presentan los estudiantes de Magisterio?
- d) ¿Existe alguna correlación entre los hábitos lectores y el nivel de metacognición lectora?

Actitudes y hábitos lectores de los docentes en formación

Son muchos los estudios dedicados a generar un perfil lector de los estudiantes de Magisterio que incluya sus actitudes, motivación, intereses o hábitos lectores. Esto es lógico, porque, como desarrollan [Jodeck-Osses et al. \(2021\)](#), entender e intervenir en la motivación hacia la lectura de los maestros resulta crucial al constatarse que un docente que disfruta de la lectura en su vida privada puede convertirse en modelo y mediar en la consolidación de la lectura como una práctica que sus estudiantes valoren intrínsecamente. En Estados Unidos las citadas investigaciones de [Applegate y Applegate](#)

(2004) en torno a los hábitos lectores de docentes en formación demostraron que los futuros responsables de la educación literaria de las escuelas norteamericanas carecían de un hábito lector autónomo y consolidado, lo que no permitía una implicación emocional y personal con la lectura. Se dejaba patente así que su motivación lectora era principalmente extrínseca y, en general, producida por una demanda académica y cuya principal recompensa era la calificación. Este preocupante resultado también se ha constatado en otras zonas geográficas, como en Reino Unido (Cremin et al., 2008), Canadá (Benevides y Peterson, 2010), Ecuador (Ouyang et al., 2020) o, entre otras, España. Sobre el caso español, se han publicados numerosos estudios sobre el comportamiento lector de los maestros en formación (a los citados, añádase ahora: Echevarría y Gastón, 2000; Larrañaga et al., 2008; Granado, 2014; Felipe y Barrios, 2017), que permiten refrendar la tesis de la poca valoración de la lectura y la insuficiente formación lectora de esta población tan relevante para el sistema educativo. Esta desvalorización de la lectura en los estudiantes de Magisterio converge en la adopción de una visión simplista y vaga del proceso lector, que omite las bases epistémicas tanto lingüísticas como didácticas de la lectura requeridas para su enseñanza efectiva en el aula (Díez et al., 2018). Y los docentes en ejercicio, por su parte, tampoco suelen ser modelos de lector ideal y antes bien se demuestra la poca frecuencia de lecturas personales o que estas solo tengan como objetivo el fortalecimiento de su rol académico-profesional (Cremin et al., 2008; Benevides y Peterson, 2010), dejando de lado la apreciación del acto de leer como una acción relevante en sus vidas.

Esta situación crónica se complica con la denominada revolución digital y la diversificación de los formatos de lectura. Los estudios recientes sobre hábitos lectores no olvidan incorporar ese otro tipo de procesos lectores que se producen en las pantallas (Mokhtari et al., 2009; Díaz-Díaz et al., 2022) y que suponen el desplazamiento de la lectura en papel o convencional tanto en la lectura recreativa como académica. Por lo demás, la lectura digital se encuentra vinculada a espacios de sociabilización en comunidades digitales y al esparcimiento (Alcocer-Vázquez y Zapata-González, 2021), situando a la lectura convencional en espacios profesionalizantes y con mucha mayor exigencia de concentración (Putro y Lee, 2018). Estos comportamientos de lectura han sufrido cambios a causa de la actual pandemia por COVID-19, que ha impulsado el uso de recursos y tecnologías digitales en la formación académica de los estudiantes.

Metacognición y formación lectoras de los futuros maestros

El precario hábito lector e interés autónomo de los maestros en formación por la lectura comporta un conocimiento limitado de estrategias de comprensión lectora, especialmente aquellas de tipo metacognitivo. Como es sabido, estas estrategias son claves para el óptimo desarrollo del proceso de lectura, pues permiten identificar y corregir disrupciones que afecten el diálogo de comprensión textual entre lector y discurso. Este diálogo incluye la planificación, monitoreo, verificación, revisión y evaluación de los mecanismos cognitivos implicados en la lectura (Myers y Paris, 1978; Brown et al., 1981; Garner, 1988).

La metacognición cumple una función clave, pues, en el rendimiento de los aprendizajes (Armbruster et al., 1983). Considerando que la lectura es uno de los principales instrumentos para adquirir nuevos conocimientos, una competencia lectora

precaria, no intencionada y poco autorregulada afecta negativamente las actividades académicas y profesionales (Dabarera et al., 2013).

Williams y Atkins (2009), por su parte, han puesto el acento en que la eseñanza de la lectura precisa de docentes con un elevado nivel de competencia y flexibilidad. En este punto, añaden que únicamente cuando los docentes son conscientes de lo que implica su propia comprensión, son capaces de monitorizar convenientemente la lectura de sus estudiantes y brindarles una instrucción adecuada. En fin, llegan a afirmar que es aún más importante para los profesores tener reflexión metacognitiva que para sus alumnos. Wilson y Bay (2010), en el mismo sentido, focalizan en la importancia de que los estudiantes observen que las estrategias son flexibles y que los buenos lectores las usan según el propósito de la lectura y las demandas del texto. Todo ello supone que los docentes desarrollen, según la denominan, una comprensión “pedagógica” de la metacognición.

Por lo que respecta a la evaluación de la metacognición lectora, existen instrumentos validados, como la Escala de Conciencia Lectora (Jiménez Rodríguez et al., 2009), destinada a sujetos preadolescentes y en la que se combinan tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y tres variables (tarea, persona y texto); o el Cuestionario de percepción de estrategias metacognitivas de lectura (MARSI) (Mokhtari y Reichard, 2002), que evalúa tanto la metacognición lectora global como el uso de diferentes estrategias de lectura (globales, de apoyo a la lectura y de resolución de problemas).

Aunque no se cuenta con tantos instrumentos como para el caso de las actitudes y hábitos lectores, se registran varios estudios sobre la metacognición lectora de los docentes en formación. En síntesis, estos concluyen un nivel de percepción metacognitiva lectora media o media-alta (Asikcan y Saban, 2018; Pascual, 2019), que no casaría con la de un lector ideal. Si se atiende al desglose de estas investigaciones, cabe destacarse que se ha identificado una preferencia por el uso de estrategias de resolución de problemas, es decir, aquellos procedimientos cognitivos que usa el lector para evitar o corregir problemas que afecten la comprensión del texto (Al-Dawaideh y Al-Saadi, 2013; Solak y Altay, 2014; Iwai, 2016). En contraste, las estrategias de apoyo a la lectura (uso de diccionarios, toma de apuntes, etcétera) son las menos preferidas por los futuros maestros al momento de optimizar su comprensión textual (Koulianou y Samartzi, 2018; Martín-Ezpeleta y Echegoyen, 2020; Do y Phan, 2021; Díaz-Díaz et al., 2022). Todo ello, en fin, no deja de evidenciar que la relación de los docentes en formación con la lectura es muy susceptible de ser enriquecida.

MÉTODO

Participantes

La investigación se llevó a cabo durante el curso 2020-2021 con una muestra de 170 estudiantes de 2º curso de los Grados en Maestro de Educación Infantil (N=71) y de Educación Primaria (N=99), que cursaban sus estudios en una muy relevante universidad española. Con respecto a las características demográficas de la muestra estudiada, el 87.6% de los participantes era mujer y el 12.4% hombre, lo que corresponde con la población de estudio. El rango etario de los futuros maestros implicados en el estudio variaba entre los 19 y 38 años, con una media de 20.1.

Instrumentos

Para el cumplimiento de los fines de esta investigación se usaron tres instrumentos debidamente validados: en primer lugar, para indagar en el comportamiento de lectura de los futuros maestros, se utilizó un extracto de preguntas tomadas del Cuestionario de hábitos lectores del Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura (CEPLI) de [Larrañaga et al. \(2008\)](#); en segundo lugar, para evaluar las prácticas de lectura en función del formato y los objetivos lectores, se utilizó el Cuestionario de hábitos de lectura convencional/digital ([McKenna et al., 2012](#)). En tercer lugar, para medir la percepción de las estrategias de metacognición lectora se empleó el Cuestionario de percepción de estrategias metacognitivas de lectura (MARSI), elaborado por los autores [Mokhtari y Reichard \(2002\)](#). Estos dos últimos instrumentos, originalmente en versión inglesa, han sido traducidos al español.

Para verificar la validez de las traducciones al español de los dos instrumentos se aplicó la prueba estadística de Alfa de Cronbach a cada una de las subescalas que componen los instrumentos. De esta forma, para el Cuestionario de hábitos de lectura convencional/digital se logró un valor $\alpha = .751$ para Académico Impreso (5 ítems), $\alpha = .815$ para Académico Digital (5 ítems), $\alpha = .862$ para Recreativo Impreso (5 ítems) y $\alpha = .831$ para Recreativo Digital (3 ítems). Por otro lado, para el Cuestionario de percepción de estrategias metacognitivas de lectura (MARSI) se obtuvo un $\alpha = .748$ para la escala de estrategias globales de lectura (13 ítems); un $\alpha = .732$ en la escala de estrategias de resolución de problemas (8 ítems); y, por último, en la escala de estrategias de apoyo (9 ítems) se alcanzó un valor de $\alpha = .720$. La metacognición global (30 ítems) obtuvo un $\alpha = .830$. Por último, la validación del primer cuestionario sobre hábitos lectores es proporcionada por los mismos autores ([Larrañaga et al., 2008](#)) obteniendo un $\alpha = 0.852$. Así, los valores mencionados reflejan la alta consistencia interna que presentan estadísticamente los tres instrumentos y, en consecuencia, demuestran la alta fiabilidad y validez en la medición y evaluación de las diversas dimensiones del acto de lectura.

Por lo que respecta al primer instrumento, hay que señalar que se compone de 12 preguntas de respuesta cerrada que indagan en el comportamiento de lectura de los sujetos en sus diversas dimensiones, como la frecuencia lectora, motivación al leer, autopercepción del ejercicio lector, etcétera. Las preguntas son de selección múltiple, con un número de respuestas que varía de cuatro a ocho alternativas.

Por su parte, el Cuestionario de hábitos de lectura convencional/digital se compone de 18 ítems que evalúan la actitud de los individuos hacia la lectura en cuatro dimensiones: la lectura en formato digital y convencional con un fin académico; y su contraparte, lectura en formato digital y convencional con un propósito recreativo. Cada ítem presenta una situación de lectura, ante la cual los participantes evalúan su identificación con el enunciado por medio de una escala Likert de 6 puntos, en donde el nivel 1 representa un bajo grado de identificación y el nivel 6, un alto grado.

El tercer instrumento, cuyo propósito es evaluar el nivel de conciencia metacognitiva de estrategias de lectura, consta de 30 ítems que describen diversos procedimientos que ayudan a los lectores a potenciar su comprensión textual, los que se encuentran agrupados en tres escalas: estrategias globales, cuyo propósito es preparar el escenario para una lectura eficaz; estrategias de resolución de problemas, que reúne aquellas destrezas destinadas a solucionar cualquier disrupción durante la lectura; y, finalmente, las estrategias de apoyo, que engloba los recursos externos a los que puede recurrir el

lector para fomentar su comprensión. Cada ítem responde a una estructura de escala Likert de 5 puntos. La escala de valoración de metacognición lectora se basa en la media de cada una de las tres escalas, teniendo como referencia la siguiente graduación: alto (3.5 o mayor), medio (entre 2.5 y 3.4) y bajo (menor de 2.4).

Análisis de los datos

El procesamiento de los datos obtenidos se realizó con el programa SPSS versión 26. El primer paso fue efectuar un análisis estadístico descriptivo (media y desviación estándar) de las escalas que componen cada cuestionario. Se utilizó la prueba estadística de U de Mann-Whitney para determinar la existencia de diferencias significativas en los hábitos lectores en función del género. Finalmente, se aplicó la Correlación de Spearman para determinar el nivel de interrelación entre las variables del cuestionario de hábitos lectores, de formatos de lectura convencional/digital y de metacognición lectora. En todos los casos mencionados, el nivel de significación estadístico utilizado fue de .05.

RESULTADOS

Análisis de los hábitos lectores de los maestros en formación

El primer cuestionario tiene como objeto indagar sobre el comportamiento lector de los futuros maestros, atendiendo a variables clave como la frecuencia de lectura, la motivación por la que leen o el número de libros que leen durante un año, entre otras. Con respecto a la lectura voluntaria y autónoma (esto es, no motivada por una exigencia académica), los encuestados declaran leer con asiduidad (24.7%) o, al menos, una o dos veces por semana (18.8%). Sin embargo, es preocupante notar que más de la mitad de los futuros docentes (56.6%) declara leer en contadas ocasiones, una vez al mes o al trimestre, o casi nunca.

La [figura 1](#) recoge las motivaciones de lectura en la población encuestada. El 60% de los maestros en formación afirma leer por gusto, lo que supondría una motivación autónoma, indicio de un hábito lector consolidado. Se trata de una deducción totalmente contraria a los resultados del primer ítem, que, como queda apuntado, refleja una frecuencia de lectura discontinua e inconstante. Además, el 51% de la muestra investigada lee motivada por el aprendizaje y el 47% por diversión. Existe, pues, una consideración instrumental de la lectura, con una baja preferencia por su dimensión recreativa.

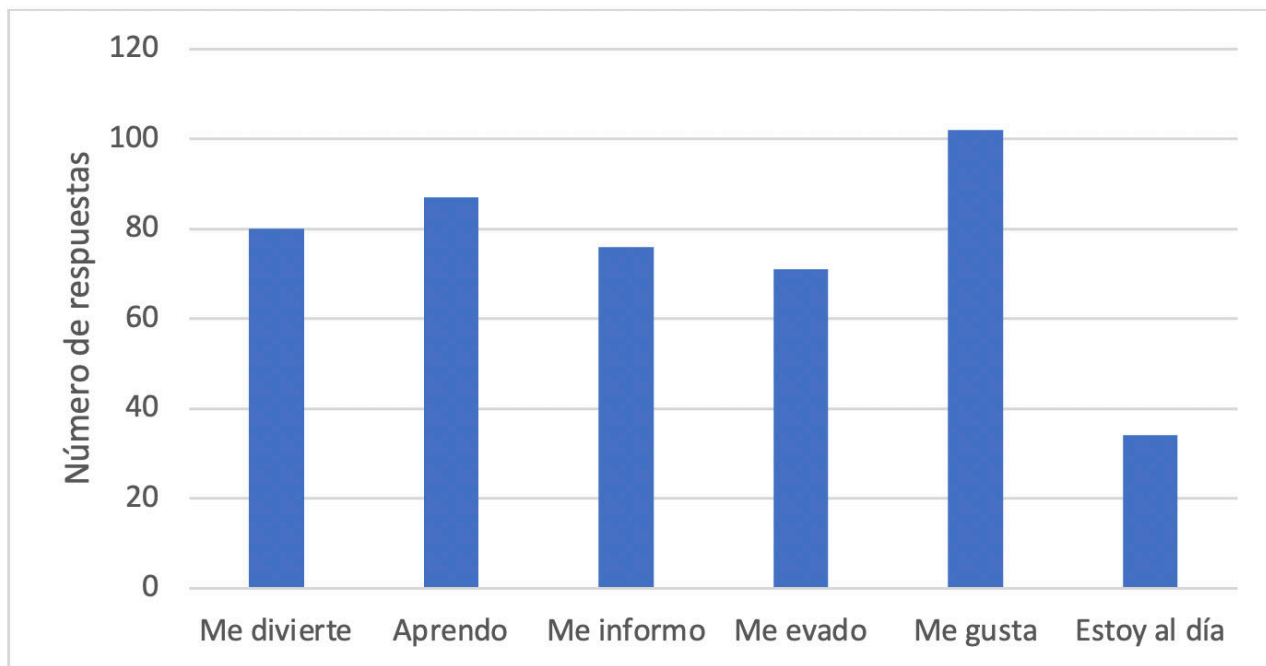


Figura 1. Motivación para leer de los maestros en formación

Los resultados anteriores también contradicen el número de libros leídos por estudiante durante el último año, en donde un 31.8% afirma haber leído solo 1 o 2 textos por iniciativa propia. Un preocupante 12.9% de los docentes en formación asevera no haber leído ningún libro. En cuanto a su relación con la lectura, los futuros maestros la evalúan de manera positiva: un 48.8% la califica de “buena” y un 20% de “muy buena”. Menos de un 15% de los encuestados calificó negativamente su trayectoria de lectura. Ante la pregunta, “¿Te gusta leer?”, el 42.9% de los encuestados respondió que “bastante” y un 18.8% afirmó que “mucho”. En otras palabras: el 61.7% de los futuros maestros declara un gusto elevado por la lectura, frente al 8.2% que afirma tener una baja afinidad con el acto de leer y un 30% que lo considera “regular”. Esta preferencia de los estudiantes por la lectura incurre de nuevo en contradicción al considerar el tiempo semanal destinado a esta actividad, ítem en el que gran parte de los encuestados declara no leer habitualmente durante la semana (35.9%), mientras que aquellos que poseen una alta frecuencia de práctica lectora semanal (de 6 a 10 horas) no supera el 13.5%.

La [figura 2](#) muestra los resultados obtenidos en la autopercepción lectora que poseen los futuros maestros, es decir, en la autoevaluación de su propio nivel lector a partir de sus experiencias de lectura en el ámbito personal y académico. Estos resultados coinciden con los que obtenidos por [Munita \(2014\)](#) en un estudio con profesores en formación catalanes, en donde observó que el 50.5% de la muestra investigada se catalogó como un lector fuerte, competente y con un hábito lector consolidado.

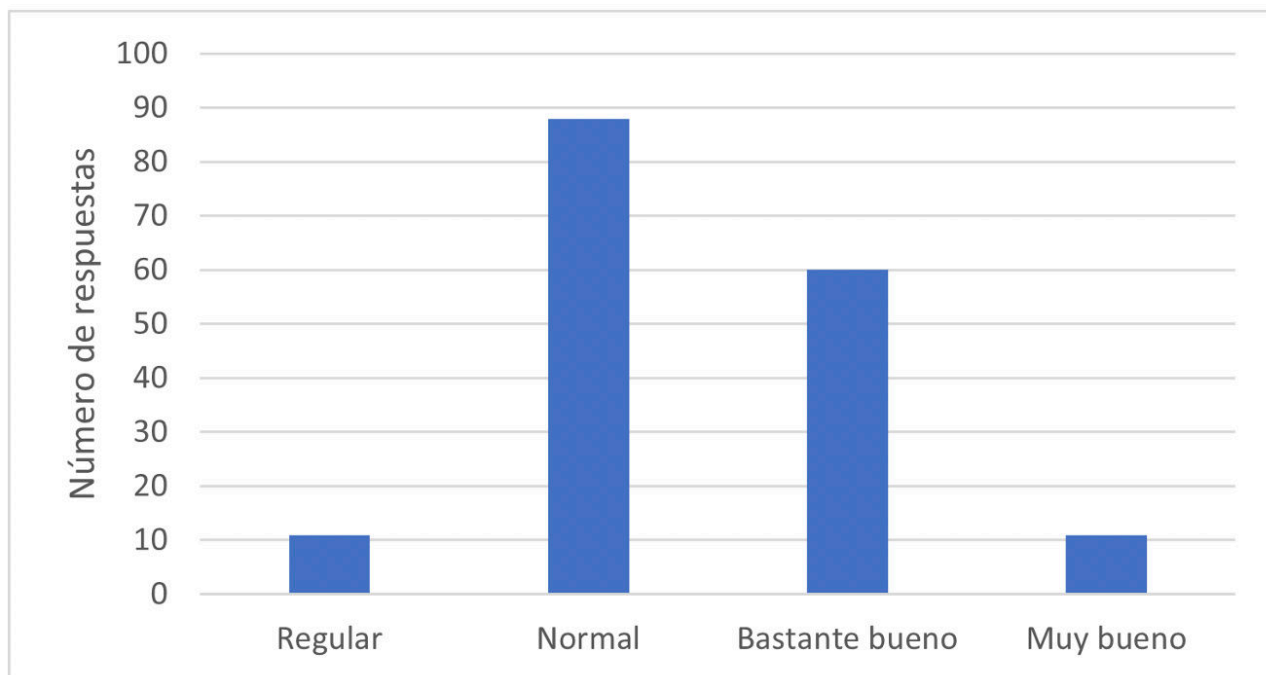


Figura 2. Autopercepción del nivel lector de los maestros en formación

Al analizar los resultados del cuestionario de hábitos lectores en función del género, se observan diferencias entre ellos. Los hombres declaran leer más libros por placer (el 66.6% de los hombres leyeron más de tres libros por placer el último año frente al 53.8% de las mujeres), mientras que las mujeres dedican más tiempo a la lectura y tienen una mejor relación con ella y un mayor gusto por el acto de leer, así como una mayor percepción de su nivel lector. Según la prueba U de Mann Whitney (ver [tabla 1](#)) estas diferencias son estadísticamente significativas en el caso de la relación con la lectura y en el gusto por la misma. Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones obtenidas tanto en poblaciones adultas ([Vadon, 2000](#); [Summers, 2013](#)) como juveniles ([Logan y Johnston, 2009](#)), en los que las actitudes de las mujeres hacia la lectura y su actividad lectora eran superiores a las de los hombres.

Tabla 1. Diferencias en los hábitos lectores en función del género

Pregunta	Género	Rango promedio	U	z	p
¿Cuántos libros leíste por placer el año pasado?	Mujer	85.18	1517.50	.231	.817
	Hombre	87.74			
Si eres lector habitual ¿cuánto tiempo dedicas a leer a la semana?	Mujer	86.02	1487.50	.375	.707
	Hombre	81.83			
Desde tu infancia hasta hoy, ¿cómo crees que ha sido tu relación con la lectura?	Mujer	88.94	1052.50	3.601	.009**
	Hombre	61.12			
En función de tu comportamiento lector, ¿cuál crees que es tu nivel lector?	Mujer	87.91	1205.50	1.881	.060
	Hombre	68.40			
¿Te gusta leer?	Mujer	89.02	1040.00	2.638	.008**

Pregunta	Género	Rango promedio	U	z	p
	Hombre	60.52			

** Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0.01.

Estrategias metacognitivas de lectura

La [tabla 2](#) muestra los estadísticos descriptivos para cada una de las escalas que componen el cuestionario MARSÍ, que evalúa la percepción que poseen los estudiantes respecto a las estrategias de lectura que suelen usar para ayudarse en la comprensión de un texto ([Mokhtari y Reichard, 2002](#)).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de cada una de las escalas que componen el cuestionario de conciencia de metacognición lectora

Escala	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Estrategias globales	1.9	4.8	3.46	.57
Estrategias de resolución de problemas	2.1	5.0	4.15	.56
Estrategias de apoyo	1.3	4.9	3.49	.66
Metacognición global	1.9	4.9	3.69	.52

Según se observa, los estudiantes de Magisterio obtienen un alto nivel de conciencia en metacognición lectora (M=3.69), además de tener una preferencia por el uso de las estrategias de resolución de problemas (M=4.15), seguidas por las estrategias de apoyo (M=3.49) y, por último, las estrategias globales (M=3.46). Esta convergencia en los resultados indica que las estrategias de resolución de problemas, como, por ejemplo, la relectura de párrafos complejos o la formulación de hipótesis, son técnicas conocidas por los estudiantes al momento de enfrentar dificultades en la comprensión textual.

Hábitos de lectura digital y convencional

La [tabla 3](#) expresa los estadísticos descriptivos del cuestionario de hábitos de lectura digital y convencional con fines tanto académicos como recreativos. La preferencia más alta la obtiene la lectura recreativa en formato digital (M=5.16), que engloba las prácticas lectoras vinculadas al ocio en Internet, redes sociales, textos en línea, etcétera. Le sigue la lectura con fines recreativos en soporte impreso (M=4.79), tales como novelas, cómics y manga; la lectura académico digital (M=4.16), cuya alta preferencia se puede deber al extensivo uso de textos digitales en las universidades debido a la pandemia de COVID-19; y, por último, el académico impreso (M=3.78), cuya baja elección por parte de los futuros maestros también se puede deber, en un sentido inversamente proporcional, al aumento de la carga de lectura académica en formato digital y al descenso del uso de soporte físico en los centros educativos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas que componen el cuestionario de hábitos de lectura convencional y digital

Escala	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Académico Digital	2.0	6.0	4.16	.81
Académico Impreso	2.0	5.60	3.78	.80
Recreativo Digital	3.0	6.0	5.16	.82
Recreativo Impreso	2.6	6.0	4.79	.93

Correlación entre hábitos lectores, metacognición lectora y lectura en formato digital/convencional

El último objetivo de este estudio es analizar la relación que muestran los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio con la percepción de su metacognición lectora y con sus actitudes hacia la lectura en un formato digital o convencional. Las tablas 4 y 5 muestran las correlaciones de Spearman entre las variables de comportamiento lector y la percepción en metacognición lectora (en sus tres subescalas y el valor global), así como con sus actitudes en función del formato de lectura.

Tabla 4. Correlaciones de Spearman para los hábitos lectores y las estrategias de lectura (EG: estrategias globales; ERP: estrategias de resolución de problemas; EA: estrategias de apoyo a la lectura; MGI: metacognición global)

Hábito lector	EG	ERP	EA	MGI
¿Cuántos libros leíste por placer el año pasado?	R .109	.170*	.131	.158*
	p .155	.026	.090	.040
¿Te gusta leer?	R .160*	.228**	.170*	.214**
	p .037	.003	.026	.005
Si eres lector habitual ¿cuánto tiempo dedicas a leer a la semana?	R .143	.120	.103	.139
	p .062	.119	.181	.071
Desde tu infancia hasta hoy. ¿cómo crees que ha sido tu relación con la lectura?	R .189	.270**	.214**	.262**
	p .014	.000	.005	.001
En función de tu comportamiento lector. ¿cuál crees que es tu nivel lector?	R .156*	.208**	.110	.183*
	p .042	.007	.154	.017

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0.05

Como se aprecia, se detectan numerosas correlaciones significativas entre todas las variables estudiadas. Las correlaciones más significativas de las distintas estrategias de lectura y metacognición global se encuentran con la relación con la lectura y con el gusto declarado por la lectura. Por lo tanto, se deduce que los futuros maestros que valoran positivamente el hábito lector son aquellos que tienen una mayor percepción de sus estrategias de lectura.

El número de libros leídos por placer tiene correlaciones significativas con las estrategias de resolución de problemas y las estrategias de apoyo, no así con las estrategias globales y de metacognición total. Esto puede indicar que la lectura recreativa, al estar exenta de exigencias externas y de la complejidad propia de los textos académicos, no va acompañada de una planificación previa a la lectura, y que el esfuerzo que realizan los sujetos para su comprensión se centra en un uso muy reducido y localizado de estrategias de resolución de problemas y de apoyo.

Tabla 5. Correlaciones de Spearman para los hábitos lectores y los formatos de lectura (AD: académico digital; AI: académico impreso; RD: recreativo digital y RI: recreativo impreso)

Hábito lector	AD	AI	RD	RI
¿Cuántos libros leíste por placer el año pasado?	R .173*	.307**	-.141	.535**
	p .024	.000	.066	.000
¿Te gusta leer?	R .009	.211**	-.020	.735**
	p .907	.006	.793	.000
Si eres lector habitual ¿cuánto tiempo dedicas a leer a la semana?	R .140	.247**	-.136	.484**
	p .069	.001	.078	.000
Desde tu infancia hasta hoy. ¿cómo crees que ha sido tu relación con la lectura?	R -.020	.221**	-.008	.523**
	p .798	.004	.919	.000
En función de tu comportamiento lector. ¿cuál crees que es tu nivel lector?	R -.046	.125	-.059	.367**
	p .549	.105	.443	.000

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0.05

Por último, es importante destacar que los formatos de lectura impresa mantienen correlaciones significativas con la mayoría de las prácticas de lectura analizadas. En particular, el factor recreativo impreso mantiene relaciones positivas y significativas con todas las variables de hábitos lectores en el nivel 0,01, especialmente relevante para el gusto por la lectura con un valor de $R = 0,735$. Por su parte, el factor académico impreso registra correlaciones positivas y significativas con todas las variables excepto con el nivel lector de los maestros en formación. En contraste, la única correlación significativa que mantiene el formato digital (solo en su versión académica) es con la cantidad de libros leídos. Esto es un indicio de la predominancia del soporte físico por parte de los lectores más experimentados, en detrimento del formato digital.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio relativos a los hábitos de lectura indican que más de la mitad de los estudiantes de Magisterio encuestados lee ocasionalmente, indicio de un comportamiento lector discontinuo y poco consolidado. Al leer lo hacen fundamentalmente motivados por razones académicas, lo que muestra una valoración instrumental por la lectura (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2018; Caride et al., 2018). Sin embargo, la autopercepción lectora es bastante alta, lo que evidencia una contradicción entre la propia evaluación de su comportamiento lector y lo que realmente leen. En general, estos futuros

maestros poseen una alta autopercepción de sus habilidades lectoras, lo cual no se condice con una práctica lectora efectiva y frecuente (Garfield, 2008; French et al., 2015). Por lo demás, se ha identificado una mayor preferencia por la lectura en las mujeres, que valoran de forma más positiva su trayectoria lectora desde la infancia.

En este punto hay que tener en cuenta que la lectura es un proceso que, además de por las necesidades comunicativas y características de los individuos, se ve permeado por las características del contexto cultural en que se lleva a cabo y la naturaleza de los discursos que se propagan en una determinada época. Leer no es meramente descodificar información lingüística, sino que integra procesos sensoriales y motores basados en la experiencia y el contexto cultural y social del lector (Järvilehto et al., 2009) un contexto que a su vez también influye en las estrategias metacognitivas (Chiu et al., 2007).. Además, formarse como lector en la era digital ha supuesto cambios tanto en los patrones lectores como en los formatos de lectura preferidos (Díaz-Díaz et al., 2022). Por tanto, como concluyen Mangen y van der Weel (2019), en el contexto actual es necesario un nuevo modelo integrador y transdisciplinar de la lectura textual que dé cuenta de sus aspectos psicológicos, ergonómicos, tecnológicos, sociales y evolutivos. Estos autores llegan a proponer la existencia de distintas dimensiones experienciales subjetivas de la lectura de acuerdo a los diferentes tipos de textos y propósitos.

Todo esto contribuye a explicar las contradicciones detectadas que supone definirse como lector cuando no se lee. La lectura sigue siendo algo prestigiado socialmente y las campañas de fomento (de prestigio) de la lectura no hacen sino actualizar unas creencias colectivas que valoran la lectura, independientemente de que esto no siempre tenga su proyección en la práctica lectora. Por lo demás, la diversificación del proceso lector que ha supuesto el progresivo avance tecnológico en todas las esferas de la vida ha conducido a una reformulación del rol del lector; pero también del propio concepto de *lector* (normativamente, 'que lee o tiene el hábito de leer [libros]'), que cabe preguntarse si no se está extendiendo una identificación entre *lector* y *alfabetizado* o persona que lee textos no necesariamente en libros.

En fin, la percepción de la metacognición lectora de los maestros en formación se sitúa en un nivel alto, con una preferencia por las estrategias de resolución de problemas. Estos resultados son coincidentes con otros estudios anteriores (Yüksel y Yüksel, 2012; Al-Dawaideh y Al-Saadi, 2013; Iwai, 2016; Martín-Ezpeleta y Echegoye, 2020; Díaz-Díaz et al., 2022). El análisis estadístico mostró que las personas que tienen una valoración positiva de la lectura y que leen de forma frecuente poseen una mayor conciencia metacognitiva de estrategias de comprensión. Además, este tipo de lector experimentado prioriza la lectura convencional, es decir, en formato físico, en detrimento de los soportes digitales, e independiente de si la lectura realizada tiene un fin recreativo o académico, como explica Liu (2005).

A partir de todo ello, cabe concluirse que la lectura en papel contribuye a optimizar la conciencia metacognitiva en estrategias de lectura, al contrario de lo que sucede con la lectura en formato digital. Las correlaciones significativas halladas entre las variables estudiadas fundamentan esta conclusión. Así, las correlaciones significativas entre los hábitos lectores y la conciencia metacognitiva muestran que los profesores en formación que sienten gusto por leer presentan una mayor percepción de sus estrategias de lectura, fenómeno que se reitera en la autopercepción del perfil lector. Además, los hábitos lectores también encuentran correlaciones significativas con los formatos de lectura: los

lectores más hábiles y competentes suelen preferir el formato impreso, tanto en situaciones académicas como en aquellas motivadas por el ocio.

Como es lógico, los resultados de esta investigación deben ser interpretados considerando unas lógicas limitaciones, como es el hecho del alto porcentaje de mujeres que compone la muestra, en comparación con la presencia masculina (se trata de muestra de conveniencia que, en cualquier caso se corresponde con la población de estudio). También hay que tener en cuenta que los instrumentos de investigación, aunque validados, pueden tener sus limitaciones.

Dicho lo cual, los resultados explicados no solo permiten identificar cuidadosamente el perfil lector de los docentes en formación; sino que han de ser también interpretados como la base, el suelo, sobre el que cimentar los cambios instruccionales y didácticos que la formación de lectores reclama. Los futuros maestros o, mejor, los maestros del futuro necesitan cambiar su relación con la lectura y desarrollar un proceso lector más rico que les brinde mejores resultados, es decir, mejor comprensión lectora y también mejor conocimiento técnico sobre la práctica lectora, que es algo capital para enseñar a leer más allá de la alfabetización lectora básica. Fomentar una conciencia metacognitiva de lectura enriquece el diálogo hermenéutico que se mantiene con los discursos y, además, favorece su traspaso didáctico a lectores noveles e inexpertos. El profesor que sabe regular y monitorear su lectura tiene muchas más opciones de transferir de manera efectiva los procedimientos que utiliza para tal fin.

En este sentido, la formación lectora de los maestros ha de incluir, pues, estos aspectos metacognitivos, lo que supone potenciar una reflexión epistémica sobre la lectura, que para el caso de los maestros en formación espera la atención que sí ha tenido la escritura. Se entiende que los estudiantes universitarios han desarrollado una manera de leer personal, casi espontánea, y ahora se trata de que se sensibilicen con ella, que la conceptualicen a partir de términos técnicos y propios de su formación didáctica, tales como *planificación*, *revisión*, *evaluación*, etcétera. Este será el paso definitivo para intervenir reforzando esas fases y estrategias determinadas del proceso lector, que a buen seguro les ayudará a crecer como lectores, pero también como mediadores de la lectura.

Referencias

- Al – Dawaideh, A. M., & Al-Saadi, I. A. (2013). Assessing Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use for Students from the Faculty of Education at the University of King Abdulaziz. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 223-235. <https://doi.org/10.13054/mije.13.71.3.4>
- Alcocer-Vázquez, E., & Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. (2018). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563. <https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1983). The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective. *Reading Education Report No. 40*, 1-30.

- Asikcan, M., & Saban, A. (2018). Prospective Teachers' Metacognitive Awareness Levels of Reading Strategies. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(1), 23-30. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3366>
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X010002014>
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 344-365. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.007>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & 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>
- Dabarera, C., Renandya, W., & Jun Zhang, L. (2013). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.020>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2022). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- Díez, A., Güemes, L., & Molina, M. (2018). Preconceptions and education of the reading and writing in the initial training of the students of Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 105-120. <https://hdl.handle.net/10481/60407>
- Do, H. M., & Phan, H. L. (2021). Metacognitive Awareness of Reading Strategies on Second Language Vietnamese Undergraduates. *Arab World English Journal*, 12(1), 90-112. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no1.7>
- Echevarría, M., & Gastón, I. B. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>
- Felipe Morales, A., & Barrios Espinosa, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 7-21. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.177>
- French, M., Taverna, F., Neumann, M., Lena Paulo, K., Harlow, J., Harrison, D., & Serbanescu, R. (2015). Textbook use in the sciences and its relation to course performance. *College Teaching*, 63, 171-177. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1057099>
- Garfield, D. (2008). A Reading strategy for a UK university: Reviewing the literature on reading, literacy and libraries, with particular regard to the HE sector. *Journal of Information Literacy*, 2(2), 18-31. <http://doi.org/10.11645/2.2.60>
- Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension* (2° ed.). Ablex Publishing Corporation.
- 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 los futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>

- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100104>
- Järvilehto, T., Nurkkala, V.-M., & Koskela, K. (2009). The role of anticipation in reading. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 509-526. <https://doi.org/10.1075/pc.17.3.02jar>
- Jiménez-Rodríguez, V., Puente-Ferreras, A., Alvarado-Izquierdo, J. M., & Arbillaga-Durante, L. (2009). La medición de las estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora ESCOLA. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(18), 779-804. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1326>
- Jodeck-Osses, M. ., Tapia-Salinas, D., & Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC). *Ocnos*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2525
- Koulianou, M., & Samartzi, S. (2018). Greek teachers' metacognitive awareness on reading strategies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(1), 68-74. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i1.3384>
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61, 700-712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Logan, S., & Johnston, R. S. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Martín-Ezpeleta, A., & Echegoyen Sanz, Y. (2020). Percepción de la metacognición lectora en el grado de maestro. Un estudio de caso. En A. Díez Mediavilla, & R. Gutiérrez Fresneda (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (págs. 177-191). Octaedro.
- McKenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B., & Meyer, J. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/RRQ.021>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, K., Reichard, C., & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(7), 609-619. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.7.6>
- Morrison, T., Jacobs, J., & Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 81-100. <https://doi.org/10.1080/19388079909558280>
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers/Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Myers, M., & Paris, S. (1978). Children's Metacognitive Knowledge About Reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>
- Ouyang, Y., Van Hoof, H., Sharma, A., Cueva, A., Estrella, M., Maldonado, G., Velez, X., & Gavilanes, J. (2020). Reading Behavior and Compliance Among Ecuadorian University Students: A National Study. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(4), 422-436. <https://doi.org/10.1177/1538192718822326>

- Pascual, G. R. (2019). Metacognitive Awareness of Reading Strategies of the Prospective ESL Teachers. *Asian EFL Journal*, 21(2), 160-182.
- Putro, N. H., & Lee, J. (2018). Profiles of Readers in a Digital Age. *Reading Psychology*, 39(6), 585-601. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1496502>
- Solak, E., & Altay, F. (2014). The reading strategies used by prospective english teachers in turkish ELT context. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(3), 78-89.
- Summers, K. (2013). Adult Reading Habits and Preferences in Relation to Gender Differences, *Reference & User Services Quarterly*, 52(3), <https://doi.org/10.5860/rusq.52n3>
- Vadon, A.M. (2000). *Gender and Cultural Differences in Attitude toward Reading in an Adult Population*. [Tesis de maestría, Kean University]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438527.pdf>
- Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 26-43). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wilson, N.S., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Yüksel, I., & Yüksel, I. (2012). Metacognitive Awareness of Academic Reading Strategies. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.164>