

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

20 (I) 2025

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Digital reading and reading
metacognition / Lectura digital y
metacognición lectora

.....1-22

Reading Motivation in Families /
Motivación lectora en familias

.....23-47

Scale to detect specific reading
difficulties / Escala para detectar
dificultades lectoras

.....48-73

Careful reading as a strategy to analyse
fake news / lectura atenta como
estrategia para analizar fake news

.....74-99

School-related factors on the reading
performance of Spanish students /
Predictores del estudiante en el
rendimiento lector de los alumnos
españoles

.....100-124

Reading comprehension in deaf
students/ Comprensión lectora de
estudiantes sordos

.....125-150



EDUVERSO
MULTIVERSO EDUCATIONAL



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)

- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<u>ESCI</u> Clarivate 
<u>Scopus</u> Elsevier 
<u>Latindex</u> 
<u>Google Scholar</u> 
<u>Dialnet</u> 
<u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u>      
<u>FECYT</u> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y
Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@compresionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2025





INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Digital Reading and Reading Metacognition in Future Chilean Teachers

Mario Díaz-Díaz

<https://orcid.org/0000-0003-4519-223X>

Universidad Católica de Temuco, Chile



Yolanda Echegoyen-Sanz

<https://orcid.org/0000-0002-3729-460X>

Universitat de València, Spain



Antonio Martín Ezpeleta

<https://orcid.org/0000-0003-0210-3399>

Universitat de Valencia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20265>



Reception: 27/07/2024

Acceptation: 28/05/2025

Contact: mario.diaz@uct.cl

Abstract:

The increasing virtualisation of reading spaces has led to a proliferation of multimodal digital texts, which require readers to be more active and perceptive, and to have a greater awareness of what they are reading. Therefore, it is essential to explore how Chilean trainee teachers adapt their metacognitive strategies to these new reading formats. This quantitative descriptive study examined the reading behaviour and metacognitive strategy perceptions of 146 future Chilean teachers using two instruments: a questionnaire on self-perceived reading strategies and another on attitudes towards digital and print reading. The results revealed a preference for digital reading for recreational purposes, as well as a high awareness of problem-solving strategies. Significant correlations were found between attitudes towards academic reading and the three metacognitive subscales, and between recreational print reading and overall metacognition. The results suggest that, despite being digital natives, future teachers benefit more from reading on paper in terms of reading self-regulation. This study provides evidence for the integration of training programmes incorporating specific metacognitive strategies for digital media into initial teacher education.

Keywords: Reading; teacher training; reading metacognition; reading habits.

Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (2025). Digital reading and reading metacognition in future Chilean teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22.

Digital Reading and Reading Metacognition in Future Chilean Teachers

INTRODUCTION

The rapid advancement of technology and the increasing digitalisation of contemporary society — particularly due to widespread internet access and the growing popularity of mobile devices — has significantly impacted many aspects of daily life. This has led to an increase in multimodal digital reading, while traditional print reading has become less common. This is evident from the steady increase in digital reading preferences for newspapers, magazines and books among Chilean citizens. For instance, while only 14% of respondents said they read newspapers in digital format in 2011, this figure had increased significantly to 97% by 2022, according to the IPSOS survey.

The expansion of multimodal discourse in the digital sphere has significant implications for reading competence, which is defined as the ability to apply reading comprehension in accordance with the communicative requirements of the surrounding context (Jiménez-Pérez, 2014). This is particularly evident in the distinctive characteristics of digital discourse, such as multiple sources of information and distractions like pop-up windows and audiovisual resources. Consequently, reading becomes more fragmented and less linear than reading a printed book (Díaz-Díaz et al., 2022). It demands new comprehension skills (Cromley et al., 2021) and requires readers to be more aware and capable of interpreting digital texts effectively.

Several studies have compared the implications of the reading competence process in relation to the format in which texts are read. In Spain, Santos et al. (2024) concluded that adolescents with a well-established reading profile preferred the physical format. Clinton (2019) supports this finding with a meta-analysis demonstrating poorer performance in digital reading than in print. Further studies (Furenes et al., 2021; Ramírez-Restrepo & Konstantinova, 2018) support this, indicating that young readers have a poorer understanding of digital texts. Ocal et al. (2022) attribute this to the tendency to read digital texts rapidly and superficially. Similarly, several studies (Dahan Golan et al., 2018; Duncan et al., 2016; Naumann

and Sälzer, 2017; Halamish and Elbaz, 2020; Støle et al., 2020) reinforce the hypothesis that reading comprehension is more positively associated with printed texts than digital ones.

The dispersion of sources and formats presented by digital texts affects the linearity of reading. Combined with the speed of virtual discourse, this generates anxiety and impatience in readers, which negatively affects the comprehension process (Jiménez-Pérez et al., 2017). This scenario poses a significant challenge for contemporary readers, underscoring the urgent need to develop more sophisticated reading skills. This involves acquiring and mastering a broad repertoire of text comprehension strategies. In this demanding context, reading metacognition emerges as a crucial factor in facilitating the planning, monitoring, and evaluation of the comprehension process (Garner, 1988; Thiede et al., 2009).

In recent years, reading metacognition has gained significant consideration in research on the process of textual comprehension, leading even the most up-to-date model of reading comprehension, proposed by Duke and Cartwright (2021), to understand self-regulation mechanisms as an essential part of the reading phenomenon. This model, called ‘active conception of reading’ by its authors, is an evolution of the simple conception of reading model and adds a new component called ‘active self-regulation,’ which considers motivation, executive functions, and reading strategies involved in textual comprehension (Ripoll, 2023).

Although there are metacomprehension strategies applicable to any format, recent studies (Sidi et al., 2016; McKenna et al., 2012) suggest that reading metacognition is less effective on screens than on paper. Goodwin et al. (2020) compared underlining and annotation in both formats, finding that underlining on paper improves comprehension, especially in long texts. However, Halamish et al. (2020) conclude that format does not affect reading metacognitive awareness, showing a lack of

scientific consensus and the need for further research in this area.

The complexity of digitalisation's impact on reading is intensified when considering its effect on education systems and initial teacher training. This has sparked a debate about the role and importance of electronic devices in the classroom. This debate highlights the need to provide current and future teachers with comprehensive training and support in using these technologies as teaching and learning resources. This need has become even more urgent due to the virtualisation of educational activities resulting from the pandemic, which is particularly evident in the training of new generations of teachers (Shatunova et al., 2021). This is especially pertinent for those whose work will involve teaching reading in an environment characterised by the continuous proliferation of digital discourse. Additionally, the increasing use of screens for reading among children and young people adds a new level of complexity to the educational landscape (Peras et al., 2023).

Understanding the reading habits and behaviours of future Chilean teachers is essential, given that they act as role models for their students, whose reading approach is influenced by their personal experience (Munita, 2018). However, several subsequent studies conducted in various countries, such as Spain (Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019), Canada (Benevides & Peterson, 2010), Ecuador (Ouyang et al., 2020) and Chile (González Ramírez et al., 2020; Orellana et al., 2024), have debunked the image of teachers as model readers, as first denounced by Applegate & Applegate (2004) in the United States.

In addition, it should be noted that little research has been conducted on metacognitive reading skills in Chilean initial teacher training, and very few studies have focused on this issue. Empirical evidence is therefore needed to inform the development of teaching interventions in reading and literacy education in teacher training programmes, particularly with regard to teaching reading comprehension strategies. According to Duke and Cartwright (2021), the components of the active conception of reading model — particularly active self-regulation— can be taught and implemented in the classroom, which could improve the relationship that future teachers have with reading. This highlights the need for more information on the reading behaviour of these future educators, who are responsible for the literary education of new generations.

This study addresses this need, aiming to investigate the reading behaviour of a group of teachers undergoing initial

teacher training (Basic General Pedagogy and Pedagogy in Spanish) in relation to reading support (digital and conventional) and their perception of their metacognitive reading strategies. Secondary objectives include investigating the influence that the variables 'gender' and 'career' may have on the preference for a particular format, purpose, or reading strategy. The research questions that guide this work are therefore as follows:

- a) What are the reading habits of Chilean trainee teachers (frequency, motivation, etc.)?
- b) What is their preferred reading format (conventional or digital)?
- c) What is their perception of reading metacognition? What reading metacognition strategies do they prefer when trying to understand a text?
- d) Are there any significant differences based on gender and degree programme (Primary Education and Spanish Language Teaching)?
- e) Is there a relationship between attitudes towards digital and conventional reading, and the perception of reading metacognitive awareness and reading habits exhibited by trainee teachers?

METHODOLOGY

Participants

The research was conducted during the 2022 academic year. The population consisted of 146 students enrolled in initial teacher training programmes in General Basic Education (n = 57) and Spanish Language Education (n = 89) at two Chilean universities, comprising 115 women and 31 men. In terms of their sociodemographic characteristics, the future teachers were aged between 18 and 33 years old, with an average age of 21 years old and a standard deviation of 3.0 years. The respondents belonged to a medium socioeconomic level.

Instruments

Two validated instruments were used: the Attitudes towards Digital and Conventional Reading Questionnaire (McKenna et al., 2012) and the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) (Mokhtari & Reichard, 2002). Additionally, questions from the Reading

Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (2025). Digital reading and reading metacognition in future Chilean teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22.

Habits Questionnaire by the Centre for the Promotion of Reading (Larrañaga et al., 2018) were included to address frequency, motivation, and self-perception of reading, as well as other relevant aspects.

The 18-item questionnaire on attitudes towards reading comprises four subscales that assess predisposition towards reading on screen and paper for recreational and academic purposes. It uses a six-point Likert scale and showed acceptable internal consistency (Cronbach's α : Digital Academic: $\alpha = .740$; Print Academic: $\alpha = .678$; Digital Recreational: $\alpha = .686$; Print Recreational: $\alpha = .609$).

The MARS questionnaire comprises 30 items across three subscales (global, problem-solving and support strategies) and uses a five-point Likert scale to measure perceptions of reading comprehension strategies. Reference values are as follows: high (≥ 3.5), medium (2.5–3.4), and low (< 2.4). Internal consistency is high (Cronbach's alpha: Global Strategies $\alpha = .864$, Problem Solving $\alpha = .792$ and Support Strategies $\alpha = .810$), which confirms its reliability.

The instruments were administered in person following institutional authorisation obtained by the researcher through a formal letter addressed to each participating university. Once permission had been granted, the logistics of administration were coordinated with the teachers responsible for the courses, respecting the schedules assigned by each institution. During administration, the researcher explained the study's objectives and scope, ensuring confidentiality and the voluntary participation of students by providing an informed consent form. The trainee teachers completed the instruments online using their laptops and mobile devices.

Data analysis

A statistical analysis was performed using SPSS v26. First, the mean and standard deviation were calculated for each dimension. Then, the Kolmogorov–Smirnov test was used to check whether the distributions were normal. Based on these results, either parametric (Student's t-test or ANOVA) or non-parametric (Mann-Whitney U test or Kruskal–Wallis test) tests were used to identify significant differences between groups. Spearman's correlation coefficient was used to assess correlations. The level of statistical significance was set at 0.05.

Results

The reading behaviour of trainee teachers was characterised by assessing the frequency of their voluntary reading, that is, how regularly they engage in independent, intrinsic reading. Of the future teachers, 42.3% are classified as frequent readers, that is, those who read 'every day or almost every day' or 'once or twice a week.' This suggests that this group has a solid and autonomous reading habit. However, it is concerning that a significant proportion of students (32.2%) report rarely reading, or even never reading.

It is interesting to relate the frequency of voluntary reading among future teachers to their enjoyment of reading and their self-perception as readers. 65.8% of respondents say they enjoy reading 'quite a lot' or 'a lot', while 34.2% have an average or low preference. In terms of how they perceive their role and performance as readers, 87% of trainee teachers consider themselves to be 'normal' or 'quite good' readers, 10.3% consider themselves to be regular readers, and only 2.7% consider themselves to be experienced readers. When analysing motivations for reading, the main reasons given were enjoyment (77.95%), liking it (70.7%), and, in a more functional sense, learning (65%) or informing oneself (57.1%). Additionally, almost all respondents (99.3%) use the internet daily, reflecting the high integration of digital resources into the daily lives of future Chilean teachers.

The reading preferences of future Chilean teachers: digital versus conventional

Table 1 shows the descriptive statistics from the questionnaire investigating the attitudes of future Chilean teachers towards digital and conventional reading. Students expressed a preference for digital reading for leisure purposes (mean score = 5.01), such as reading e-books, using social networks, and searching for personally interesting information. This is understandable, given that most of them are digital natives. However, recreational reading in a traditional format is not far behind, ranking second with an average of 4.80. Reading on paper for academic purposes is the least popular, with an average score of 3.94.

When the data from the questionnaire on attitudes towards digital and conventional reading were analysed according to the gender of the respondents, it was found that future female teachers had more positive attitudes towards all reading formats than their male counterparts.

Table 1. Descriptive statistics from the questionnaire investigating attitudes towards digital and conventional reading

	Minimum	Percentile 25	Median	Percentile 75	Maximum	Media	DS
Digital reading for academic purposes	1,40	3,40	4,20	5,00	6,00	4,21	1,01
Printed reading for academic purposes	1,60	3,20	4,00	4,80	6,00	3,94	1,05
Digital reading for recreational purposes	2,00	4,33	5,33	6,00	6,00	5,01	1,09
Printed reading for recreational purposes	1,20	4,20	5,20	5,80	6,00	4,80	1,18

Source: Own elaboration

Table 2. Attitudes towards digital and conventional reading depend on the degree programme.

Category	Career	Media	Standard Deviation	Z(p)
Digital academic [#]	Language	3.99	1.00	-3.394(.001) **
	Basic education	4.55	.93	
Printed academic	Language	3.82	1.06	-1.583(.113)
	Basic education	4.11	1.02	
Digital recreational	Language	4.85	1.12	-2.184(.029) *
	Basic education	5.27	.99	
Printed recreational	Language	4.95	1.06	-1.510(.131)
	Basic education	4.58	1.33	

* There are significant differences at a 0.05 significance level.

** There are also significant differences at a 0.01 significance level.

[#]As this is a normally distributed variable, a student's t-test for independent samples was used.

Source: Own elaboration

Table 3. Descriptive statistics for the various categories and the overall MARSÍ questionnaire score.

	Minimum	Percentile 25	Median	Percentile 75	Maximum	Media	DS
Global Reading Strategies	1.40	3.20	3.70	4.20	5.00	3.62	0.74
Problem-solving strategies	2.0	3.80	4.30	4.60	5.00	4.14	0.64
Reading support strategies	1.70	3.30	3.90	4.40	5.00	3.83	0.78
Total metacognition	2.00	3.50	3.90	4.40	4.90	3.86	0.66

Source: Own elaboration

Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (2025). Digital reading and reading metacognition in future Chilean teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22.

In the recreational digital reading category, the Mann-Whitney U test revealed a statistically significant difference in favour of women ($M=5.12$; $p=.042$). Table 2 shows the attitudes of future teachers towards print and digital reading according to their degree programme (Basic Education or Language and Communication). Aspiring primary school teachers have more positive attitudes towards most reading formats and purposes than those on the Language and Communication programme. The Mann-Whitney U test reveals significant differences in academic and recreational digital reading. Only in recreational print reading do future Language and Communication teachers obtain a higher score, but this is not significant.

The perception of reading metacognition among trainee teachers in Chile

Table 3 shows the descriptive statistics for the MARS questionnaire. This instrument assesses respondents' perceptions of the reading strategies they use rather than their actual application in real contexts.

Future teachers demonstrate a high level of perceived metacognition ($M = 3.86$) and a strong preference for problem-solving strategies ($M = 4.14$), which help to overcome interruptions in comprehension. Global reading strategies, which prepare readers for what they are about to read, received the lowest score ($M = 3.62$).

When analysing perceptions of reading metacognition according to gender, it was found that women scored higher in problem-solving strategies, reading support, and overall metacognition, while men scored slightly higher in overall reading strategies. The Mann-Whitney U test revealed that the only statistically significant difference was in reading

support strategies ($p>.019$), with female teacher trainees outperforming their male counterparts.

Analysing the MARS questionnaire data according to the trainees' degree programme reveals that those specialising in Basic Education achieve higher scores in problem-solving strategies ($M = 4.15$), reading support ($M = 3.93$) and overall metacognition ($M = 3.89$). In contrast, trainees specialising in Language and Communication Education scored slightly higher in overall reading strategies ($M = 3.64$).

The Mann-Whitney U test for independent samples indicated that none of these differences were statistically significant.

The relationship between digital and paper reading preferences and reading strategies.

A Spearman correlation test was conducted to ascertain whether attitudes towards reading formats influence the perception of metacognitive strategies (see Table 4). The results show that both digital and printed academic reading has significant correlations ($p < 0.01$) with global, problem-solving, and support strategies. Conversely, paper-based recreational reading correlates with all metacognitive strategies, including global metacognition. However, leisure reading on electronic devices does not show a significant correlation with any strategy.

The relationship between digital and paper reading preferences and reading behaviour.

Finally, we aimed to establish whether trainee teachers' reported reading behaviour, such as reading frequency and

Table 4. *Spearman correlations for reading preferences and reading strategies (GS: global strategies; PSS: problem-solving strategies; RSS: reading support strategies; GMC: global metacognition)*

	GS	PSS	RSS	GMC
Digital Academic	.462**	.455**	.440**	.489
Printed Academic	.463**	.418**	.396**	.467**
Digital Recreational	.128	.116	.141	.141
Printed Recreational	.350**	.327**	.311**	.357**

**The correlation is significant at the .01 level (two-tailed).

Source: Own elaboration.

Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (2025). Digital reading and reading metacognition in future Chilean teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22.

Table 5. Spearman correlations for reading behaviour and attitudes towards digital and conventional reading (DA = digital academic; PA = printed academic; DR = digital recreational; PR = printed recreational).

	DA	PA	DR	PR
Reading for pleasure in one's free time.	.126	.186*	.009	.341**
Enjoyment of reading	.016	.164*	.028	.495**
Reading frequency per week	-.005	.164*	-0.88	.293**
Self-perceived reading ability	.059	.099	.032	.014

* There are significant differences at a 0.05 significance level.

**There are significant differences at a 0.01 significance level.

Source: Own elaboration.

enjoyment of reading, influences their attitudes towards reading formats (digital and conventional) and purposes (recreational or academic). To this end, we analysed the correlation between these variables using Spearman's test (see Table 5).

It should be noted that the use of paper media is significantly correlated with many of the factors that influence reading behaviour, including voluntary reading, reading enjoyment and reading frequency per week. The significance level of these associations is 0.05 for print reading for academic purposes and 0.01 for recreational reading on paper. By contrast, regardless of their reading purpose, digital media do not show significant correlations with the reading habits reported by trainee teachers.

CONCLUSIONS

The present study provides a f Technological advances and the increased use of screens have transformed the way we live, communicate and read. Devices such as mobile phones, computers and tablets have introduced new reading habits and updated traditional reading comprehension models. This revolution has also impacted the theory and practice of teaching reading and literature in classrooms, particularly in the training of educators who will be responsible for promoting and teaching reading in Chilean schools in an era of rapid technological evolution.

This research project aims to characterise the reading behaviour of future Chilean teachers working in primary and secondary education. The study focuses on three

dimensions: attitudes towards digital and traditional reading, metacognitive awareness, and reading habits. The aim is to reflect on and propose changes to the reading and literacy education of teacher training students, who will be tasked with fostering a love of reading.

Firstly, it is important to acknowledge the limitations of this study. While the gender distribution of the sample shows a predominance of females, this reflects the typical composition of educational programmes in Chile. Furthermore, while the instruments used are validated, they could be improved or supplemented with additional ones. Therefore, the results are specific to this sample and context, and further research is needed that incorporates new variables and contexts to improve our understanding of the subject.

This study provides an initial diagnosis of the reading patterns of Chilean teacher trainees in primary and secondary education. This population, which plays a crucial role in promoting reading among children and adolescents, exhibits low reading frequency, primarily driven by external demands rather than personal motivation. Independent and enjoyable reading is not a characteristic of these future teachers. These results are consistent with those of studies conducted in other countries with similar populations (Applegate & Applegate, 2004; Álvarez & Diego, 2019; González & Ramírez et al., 2020).

Teacher trainees report extensive use of the internet, which is reflected in their preference for electronic formats for leisure reading. However, the correlations obtained in this study indicate a positive relationship between reading print and reading strategies. The opposite is true for reading on

digital media, suggesting that reading on screens does not enhance metacognitive awareness of comprehension. This is likely due to the specific characteristics of digital discourse. Nevertheless, future teachers demonstrate a high level of awareness of their reading strategies, with problem-solving strategies being the most favoured. Similar conclusions were obtained in other studies (Do & Phan, 2021; Diaz-Diaz et al., 2022).

An analysis of the results of the questionnaire on attitudes towards digital and conventional reading, broken down by gender, shows that women are more positive about all reading formats and purposes. They prefer recreational reading on paper and read a wider variety of traditional texts more frequently. Previous studies in South Korea (Jang & Ryoo, 2019) and elsewhere (Ahmad et al., 2019; Deregözü & Üstün, 2021) also indicate that women have a more favourable attitude towards recreational reading and tend to read more voluntarily and for enjoyment.

The above premises enable us to propose teaching and instructional strategies that strengthen trainee teachers' relationship with reading. These strategies also adapt the reading and literacy education plans of training institutions to new digital forms of reading. We believe that including emerging digital discourses, together with the necessary teaching support, can optimise understanding of such content by teaching specific reading strategies for digital media. This initiative could form part of a digital metacognitive training programme aimed at promoting self-awareness of the reading process among participants and its potential application in teaching. This could be achieved by creating spaces for reading dialogue, where future teachers can socialise and share their views on texts and the comprehension strategies and techniques they use for reading. This is easily done in virtual learning environments.

Taking all of this into account, our work makes a novel contribution to reading and literature education, as well as to initial teacher training in Chile. This is because it empirically explores the relationship between attitudes towards different reading formats (digital and conventional), reading purposes (academic and recreational), and reading metacognitive awareness in future Chilean teachers. It is empirically demonstrated that reading on paper strengthens self-regulation of reading processes, even among digital natives. There is a need to further reflect on how to enhance reading strategies for digital and multimodal texts in initial teacher training.

Finally, it is crucial to foster a strong relationship with reading among future Chilean teachers in order to transform them into effective agents for promoting reading. They must be able to pass on their skills and love of reading to younger students. This will enable students to recognise their language and literature teachers as inspiring role models in the world of reading. However, none of this will be possible if we fail to recognise that reading is now a multi-faceted process that encompasses both paper and digital texts. Therefore, it is worthwhile for teachers to incorporate technical reflection on these reading processes into their repertoire, alongside analysis such as this report, which provides an update on the reading habits of a population that is crucial for improving education: trainee teachers.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization, MDD, YES, AME; methodology, MDD, YES, AME; statistical analysis, MDD, YES, AME; research, MDD, YES, AME; manuscript preparation, MDD, YES, AME; revision and editing, MDD, YES, AME.

Funding: Dk/Da

Note: Dk/Da

REFERENCES

- Ahmad, S., Dar, B. A., & Lone, J. A. (2019). Reading Habits and Attitudes of Undergraduate Students: A Gender Based Comparative Study of Government Degree College (Boys) and Government Degree College for Women, Anantnag (J&K). *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 1-13. <https://search.proquest.com/docview/2234441999>
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿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>
- 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>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Cromley, J. G., Kunze, A. J., & Dane, A. P. (2021). Multi-text multi-modal reading processes and comprehension. *Learning and Instruction*, 71, 101413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101413>
- Dahan Golan, D., Barzillai, M., & Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346-358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
- Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). A Comparative Study of Reading Strategies Used by Prospective Language Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1250-1262. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1294305>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Do, H. M., & Phan, H. L. T. (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>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duncan, L., McGeown, S., Griffiths, Y., Stothard, S., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension* (2° ed.). Ablex Publishing Corporation.
- González Ramírez, C., González Figueroa, M., Lobos Guerrero, C., Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura Y Lingüística*, (42), 359-389. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600>
- Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (2025). Digital reading and reading metacognition in future Chilean teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22.

- Goodwin, A. P., Sun-Joo Cho, Reynolds, D., Brady, K., & Salas, J. (2020). Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867. <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- IPSOS. (2022). *Leer en Chile 2022: estudio de hábitos y percepciones lectoras*. IPSOS.
- Jang, B. G., & Ryoo, J. H. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(7), 1769-1793. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Jiménez-Pérez, E., (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Jiménez-Pérez, E., Fresneda, G., & Mediavilla, A. (2017). Diversidad lectora. La influencia de las TIC en la forma de leer: tipología de textos digitales. En El Homrani, Ávalos, M.I. & Báez, D. (Eds.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 171-179). Comares.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a US. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (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>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 9(17), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Naumann, J., & Sälzer, C. (2017). Digital reading proficiency in German 15-year-olds: Evidence from PISA 2012. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 20, 585–603. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0758-y>
- Ocal, T., Durgunoglu, A., & Twite, L. (2022). Reading from Screen Vs Reading from Paper: Does It Really Matter? *Journal of College Reading and Learning*, 52(2), 130-148. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2028593>
- Orellana, P., Silva, M., & Iglesias, V. (2024). Students' reading comprehension level and reading demands in teacher education programs: the elephant in the room? *Frontiers in Psychology*, 15 <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1324055>
- Ouyang, Y., Van Hoof, H., Sharma, A., Cueva Navas, A., Estrella Duran, M., Maldonado, G., Velez Calvo, X., & Gavilanes Valle, 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>
- Peras, I., Klemenčič Mirazchiyski, E., Japelj Pavešić, B., & Mekiš Recek, Ž. (2023). Digital versus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2005. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100142>
- Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (2025). Digital reading and reading metacognition in future Chilean teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22.

- Ramírez Restrepo, L. M., & Konstantinova Vsevolodovna, L. (2018). Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania. *Revista Cubana De Educación Superior : RCES*, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300004&lng=en&tlng=en
- Ripoll, J.C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Secretaría General Técnica.
- Santos, I. C., Romero, M. F., Heredia, H., & Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (26) Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=9335727>
- Shatunova, O., Bozhkova, G., Tarman, B., & Shastina, E. (2021). Transforming the Reading Preferences of Today's Youth in the Digital Age. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(3), 62-73. <https://doi.org/10.29333/ejecs/347>
- Sidi, Y., Ophir, Y., & Ackerman, R. (2016). Generalizing screen inferiority - does the medium, screen versus paper, affect performance even with brief tasks? *Metacognition and Learning*, 11(1), 15-33. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9150-6>
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford, J. S. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 85-106). Routledge.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Lectura digital y metacognición lectora en futuros docentes chilenos

Mario Díaz-Díaz

<https://orcid.org/0000-0003-4519-223X>

Universidad Católica de Temuco, Chile



Yolanda Echegoyen-Sanz

<https://orcid.org/0000-0002-3729-460X>

Universitat de València, Spain



Antonio Martín Ezpeleta

<https://orcid.org/0000-0003-0210-3399>

Universitat de Valencia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20265>



Recepción: 27/07/2024

Aceptación: 28/05/2025

Contacto: mario.diaz@uct.cl

Resumen:

La creciente virtualización de los espacios de lectura ha generado la masificación de textos multimodales digitales que demandan lectores más activos, perspicaces y conscientes de lo que leen, por lo que es clave explorar cómo el profesorado en formación chileno adapta sus estrategias metacognitivas a estos nuevos formatos de lectura. Este estudio cuantitativo-descriptivo examinó el comportamiento lector y la percepción de estrategias metacognitivas de 146 futuros docentes chilenos mediante la aplicación de dos instrumentos: un cuestionario de autopercepciones de estrategias de lectura y otro de actitudes hacia la lectura digital e impresa. Los resultados revelan una preferencia por la lectura digital con fines recreativos y una alta percepción de estrategias de resolución de problemas. Se hallaron correlaciones significativas entre actitudes hacia la lectura académica y las tres subescalas metacognitivas, mientras que la lectura recreativa impresa se relacionó también con la metacognición global. Los resultados sugieren que, aunque los futuros docentes son nativos digitales, la lectura en papel fortalece más la autorregulación lectora. Este estudio aporta evidencia sobre la necesidad de integrar programas de formación que incorporen estrategias metacognitivas específicas para soportes digitales en la educación inicial de profesores.

Palabras clave: Lectura; formación de docentes; metacognición lectora; hábitos lectores.

Lectura digital y metacognición lectora en futuros docentes chilenos

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso avance de la tecnología y la creciente digitalización en la sociedad contemporánea, especialmente gracias a la accesibilidad generalizada a Internet y la popularización de su uso a través de dispositivos móviles, ha tenido un impacto significativo en múltiples aspectos de la vida diaria. Esto ha propiciado la expansión de la lectura multimodal digital y relegado, en segundo plano, a la lectura en formato impreso tradicional. Lo anterior se evidencia en el constante aumento de las preferencias de lectura digital de periódicos, revistas y libros entre los ciudadanos chilenos. Por ejemplo, en 2011, solo el 14% de los encuestados manifestaba leer periódicos en formato digital; sin embargo, para el año 2022, este porcentaje experimentó un notable incremento del 97%, de acuerdo a la encuesta IPSOS (2022).

Esta expansión de los discursos multimodales en el ámbito digital ha generado implicaciones significativas en la configuración y dinámica de la competencia lectora, entendida como la destreza que posee un sujeto de aplicar su comprensión lectora en función de los requerimientos comunicativos del contexto que lo rodea (Jiménez-Pérez, 2014), en especial a las características distintivas que presenta este tipo de discurso como, por ejemplo, la presencia de múltiples fuentes de información y distractores (ventanas emergentes, recursos audiovisuales). Esto converge en una lectura más fragmentada y menos lineal comparada con la de un libro impreso (Díaz-Díaz et al., 2022). Esto exige nuevas habilidades de comprensión (Cromley et al., 2021), requiriendo lectores más conscientes y capaces de interpretar eficazmente textos digitales.

Varias investigaciones han comparado las implicaciones del proceso de competencia lectora en relación con el formato de lectura utilizado. En España, Santos et al. (2024) concluye que los adolescentes con un perfil de lectura más consolidado prefieren el formato físico. Clinton (2019) refuerza esto con un meta-análisis que muestra un rendimiento negativo en la lectura digital frente a la impresa. Estudios adicionales (Furenes et al., 2021; Ramírez-Restrepo y Konstantinova, 2018) concuerdan,

sugiriendo que los lectores jóvenes comprenden peor los textos digitales. Ocal et al. (2022) atribuye esto a la lectura rápida y superficial de textos digitales. En el mismo sentido, se localizan varios estudios (Dahan Golan et al., 2018; Duncan et al., 2016; Naumann y Sälzer, 2017; Halamish y Elbaz, 2020; Støle et al., 2020) que refuerzan la hipótesis de que la comprensión lectora posee asociaciones más positivas con la lectura de textos impresos, en contraste con la lectura digital.

La dispersión de fuentes y formatos que presentan los textos digitales han afectado la linealidad de la lectura lo que, sumado a la celeridad de los discursos virtuales, ha generado una ansiedad e impaciencia en el lector, que afecta negativamente en el proceso de comprensión (Jiménez-Pérez et al., 2017). Este panorama plantea un desafío significativo para los lectores contemporáneos, lo que subraya la necesidad imperativa de desarrollar una competencia lectora más sofisticada. Esto implica la adquisición y dominio de un repertorio amplio de estrategias de comprensión textual. En este contexto exigente, la metacognición lectora emerge como un factor crucial, al facilitar la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso de comprensión (Garner, 1988; Thiede et al., 2009).

En los últimos años la metacognición lectora ha adquirido una importante consideración en la investigación sobre el proceso de comprensión textual, lo que ha conducido a que incluso el más actualizado modelo de comprensión lectora, propuesto por Duke y Cartwright (2021), entienda los mecanismos de autoregulación como una parte esencial del fenómeno lector. Este modelo, llamado de “concepción activa de la lectura” por sus autores, es la evolución del modelo de concepción simple de lectura y añade como novedad el componente denominado “autorregulación activa”, que considera la motivación, las funciones ejecutivas y las estrategias de lectura implicadas en la comprensión textual (Ripoll, 2023).

Aunque hay estrategias de metacompreensión aplicables a cualquier formato, estudios recientes (Sidi et al., 2016; McKenna et al., 2012) sugieren que la metacognición

lectora es menos efectiva en pantallas que en papel. Goodwin et al. (2020) comparó el subrayado y las anotaciones en ambos formatos, encontrando que el subrayado en papel mejora la comprensión, especialmente en textos largos. Sin embargo, Halamish et al. (2020) concluyen que el formato no afecta la conciencia metacognitiva lectora, mostrando una falta de consenso científico y la necesidad de más investigación en esta área.

La complejidad del fenómeno de la digitalización de la lectura se intensifica al considerar su impacto en los sistemas educativos y en la formación inicial de docentes. Esto ha generado un debate incipiente sobre el papel y la importancia que deben atribuirse a los dispositivos electrónicos en las aulas. Este debate subraya la necesidad de proporcionar un acompañamiento formativo integral tanto a los docentes en ejercicio como a los futuros profesores en el uso de estas tecnologías como recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Esta necesidad se ha vuelto aún más urgente debido a la pandemia del COVID-19 y la consiguiente virtualización de las actividades pedagógicas, siendo especialmente evidente en la formación de las nuevas generaciones de docentes (Shatunova et al., 2021), en particular de aquellos cuya labor incluirá la enseñanza de la lectura en un entorno caracterizado por la continua proliferación de los discursos digitales. Además, se añade el creciente uso de pantallas para la lectura por parte de niños y jóvenes, lo cual agrega un nuevo nivel de complejidad al panorama educativo (Peras et al., 2023).

Es fundamental comprender los hábitos y comportamientos lectores de los futuros maestros chilenos, ya que ellos actúan como modelos de lectores para sus estudiantes y su enfoque didáctico en la lectura se influye por su experiencia personal (Munita, 2018). Sin embargo, desde que Applegate y Applegate (2004) denunciaron el alicaído y deficiente hábito de lectura de los maestros en formación en EE. UU., varios estudios posteriores realizados en diversos países como España (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019), Canadá (Benevides y Peterson, 2010), Ecuador (Ouyang et al., 2020) y Chile (González Ramírez et al., 2020; Orellana et al., 2024) han desacralizado la figura del docente como lector modelo.

Sumado a lo anterior hay que destacar la reducida investigación realizada sobre habilidades metacognitivas lectoras en el área formación inicial docente en Chile, con muy pocas investigaciones que enfoquen realmente el asunto. En este sentido, se requiere de evidencia empírica que permita en un futuro próximo elaborar intervenciones didácticas en la educación lecto-literaria de los planes de

formación de profesores, en particular en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Según Duke y Cartwright (2021), los componentes del modelo de concepción activo de lectura, con especial énfasis en la autorregulación activa, son susceptibles de tratamiento didáctica y su consecuente implementación instruccional en aula, lo que contribuiría a optimizar la alicaída relación entre los futuros maestros y la lectura. Esto resalta la necesidad de más información sobre el comportamiento lector de estos futuros educadores, responsables de educar literariamente a las nuevas generaciones.

Este estudio responde a esta necesidad y tiene por objetivo principal investigar en el comportamiento lector que manifiestan un grupo de profesores que cursan su formación inicial docente (Pedagogía General Básica y Pedagogía en Castellano) en función del soporte de lectura (digital y convencional) y la percepción de sus estrategias metacognitivas de lectura. Como objetivos secundarios se plantea indagar en la influencia que las variables “género” y “carrera” podrían tener en la predilección de determinado formato, propósito o estrategia de lectura. De esta forma, las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes:

- a) ¿Cuáles son los hábitos lectores (frecuencia, motivación, etc.) de los docentes en formación chilenos?
- b) ¿Cuál es su formato de lectura (convencional/digital) preferido?
- c) ¿Cuál es la percepción de metacognición lectora que presentan los profesores en formación? ¿Y sus estrategias de metacognición lectora preferidas al enfrentar la comprensión de un texto?
- d) ¿Existe alguna diferencia significativa en función del género y carrera (Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Castellano)?
- e) ¿Hay alguna relación entre las actitudes de lectura digital/convencional y la percepción de la conciencia metacognitiva lectora y hábitos lectores que manifiestan los profesores en formación.

METODOLOGÍA

Participantes

La investigación se llevó a cabo durante el año académico 2022. La población está compuesta por 146 estudiantes que cursaban su formación inicial docente en dos universidades chilenas y pertenecientes a las carreras de Pedagogía General Básica (n=57) y Pedagogía en Castellano (n=89), siendo 115 mujeres y 31 hombres. Con respecto a los rasgos sociodemográficos, la edad de los futuros maestros osciló entre los 18 y los 33 años, con una media de 21 años y una desviación estándar de 3.0. Los encuestados pertenecían a un nivel socioeconómico medio.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos validados: el cuestionario de actitudes hacia la lectura digital y convencional (McKenna et al., 2012) y el inventario MARSÍ sobre percepción de conciencia metacognitiva (Mokhtari y Reichard, 2002). Además, se añadieron preguntas del Cuestionario de hábitos lectores del Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura (Larrañaga et al., 2018), que abordan frecuencia, motivación y autopercepción lectora, entre otros aspectos relevantes.

El cuestionario de actitudes hacia la lectura tiene 18 ítems en cuatro subescalas que evalúan la predisposición hacia la lectura en pantalla y papel para fines recreativos y académicos. Usa una escala Likert de seis puntos y mostró una consistencia interna aceptable (Alfa de Cronbach: Académico Digital $\alpha = .740$, Académico Impreso $\alpha = .678$, Recreativo Digital $\alpha = .686$, Recreativo Impreso $\alpha = .609$).

El MARSÍ, con 30 ítems en tres subescalas (estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo), usa una escala Likert de cinco puntos para medir la percepción de estrategias de comprensión lectora. Los valores de referencia son: alto (≥ 3.5), medio (2.5-3.4) y bajo (< 2.4). La consistencia interna es alta (Alfa de Cronbach: Estrategias Globales $\alpha = .864$, Resolución de Problemas $\alpha = .792$, Estrategias de Apoyo $\alpha = .810$), confirmando su confiabilidad.

Los instrumentos fueron aplicados de forma presencial, previa autorización institucional gestionada por el investigador mediante una carta formal dirigida a cada una de las universidades participantes. Una vez obtenido el permiso correspondiente, se coordinó la logística de aplicación en conjunto con los docentes responsables de los cursos, respetando los horarios asignados por cada institución. Durante la administración de los cuestionarios,

el investigador explicó los objetivos y alcances del estudio, asegurando la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria de los estudiantes a través de un consentimiento informado. Los instrumentos fueron respondidos en línea por los docentes en formación, utilizando sus computadores portátiles y dispositivos móviles.

Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó con SPSSv26. Primero, se calcularon los valores descriptivos (media y desviación estándar) de cada dimensión. Luego, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad de las distribuciones. Según los resultados, se usaron pruebas paramétricas (T de Student o ANOVA) o no paramétricas (U de Mann-Whitney o Kruskal-Wallis) para identificar diferencias significativas entre grupos. Para las correlaciones, se utilizó el coeficiente de Spearman. El nivel de significación estadística fue de 0.05.

En la caracterización del comportamiento lector de los maestros en formación, se evaluó la frecuencia de su lectura voluntaria, es decir, la periodicidad con la que se entregan a la lectura de manera autónoma y motivados intrínsecamente. El 42.3% de los futuros maestros se clasifican en las categorías de lectura frecuente, es decir, aquellos que leen "todos o casi todos los días" o "una o dos veces por semana". Este resultado sugiere la existencia de un sólido y autónomo hábito lector en este grupo. Sin embargo, resulta preocupante observar que un porcentaje significativo de estudiantes (32.2%) admiten leer raramente o, incluso, declaran no leer nunca.

Es interesante relacionar la frecuencia de lectura voluntaria de los futuros maestros con su gusto por la lectura y autopercepción como lectores. El 65.8% de los encuestados declara que le gusta "bastante" o "mucho" leer, mientras que el 34.2% tiene una baja o regular predilección. En cuanto a la autoevaluación de rol y desempeño como lector, el 87% de los profesores en formación se percibe como lectores "normales" o "bastante buenos", el 10.3% como lectores regulares y solo el 2.7% se considera lectores experimentados. Por otra parte, al analizar las motivaciones de lectura, las principales razones para leer son porque se divierten (77.95), porque les gusta (70.7%) y, en un sentido más funcional, porque a través de la lectura aprenden (65%) o se informan (57.1%). Además, se añade que casi la totalidad de los encuestados (99.3%) usa Internet diariamente, lo que refleja la alta integración de los recursos digitales en la vida cotidiana de los futuros docentes chilenos.

Futuros maestros chilenos y sus preferencias de lectura digital y convencional

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos del cuestionario de actitudes de lectura digital y convencional en futuros docentes chilenos. Los estudiantes manifiestan predilección por la lectura digital con fines de ocio ($M=5,01$), como leer libros electrónicos, usar redes sociales o buscar información de interés personal. Esto es comprensible, ya que la mayoría son nativos digitales. Sin embargo, la lectura recreativa en formato tradicional no se queda atrás y ocupa el segundo lugar de las preferencias, con una media de 4.80. Por último, la lectura en papel para contextos académicos logra el menor favoritismo, con una media de 3.94.

Al analizar los datos del cuestionario sobre actitudes hacia la lectura digital y convencional según el género de los encuestados, se aprecia que las futuras profesoras muestran actitudes más positivas hacia todos los formatos de lectura en comparación con sus pares masculinos. En la categoría de lectura recreativa digital se observa una diferencia estadísticamente significativa a favor de las mujeres ($M=5.12$; $p=.042$), según lo revela la prueba de U de Mann-Whitney.

La Tabla 2 muestra las actitudes hacia la lectura impresa y digital según la carrera de los futuros maestros (Educación Básica y Lenguaje y Comunicación). Los aspirantes a profesores de Educación Básica tienen actitudes más positivas hacia la mayoría de los formatos y propósitos de lectura que sus homólogos de Lenguaje y Comunicación. La prueba de U de Mann-Whitney revela diferencias significativas en la lectura digital, tanto académica como recreativa. Solo en la lectura recreativa en formato impreso, los futuros maestros de Lenguaje y Comunicación obtienen una puntuación superior, pero no significativa.

La percepción de la metacognición lectora de los profesores en formación chilenos

La tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos del cuestionario MARSÍ. Este instrumento evalúa la apreciación de los encuestados sobre las estrategias lectoras que utilizan, no su uso efectivo en contextos

reales. Así, los futuros maestros muestran una alta percepción de su metacognición global ($M=3.86$) y una fuerte predilección por las estrategias de resolución de problemas ($M=4.14$), que ayudan a superar interrupciones en la comprensión. Las estrategias globales de lectura, que preparan el escenario previo a la lectura, tienen la puntuación más baja ($M=3.62$).

Al analizar las percepciones de metacognición lectora en función del género de los encuestados, las mujeres obtienen mejores puntajes en estrategias de resolución de problemas, apoyo a la lectura y metacognición global, mientras que los hombres superan levemente en estrategias globales de lectura. La prueba de U de Mann-Whitney revela que solo la diferencia en estrategias de apoyo a la lectura es estadísticamente significativa ($p>.019$), con las futuras maestras superando a sus homólogos masculinos.

Al analizar los datos del cuestionario MARSÍ en función de la carrera que cursan los docentes en formación, se observa que los de la especialidad de Educación Básica logran mejores puntajes en las estrategias de resolución de problemas ($M=4.15$), de apoyo a la lectura ($M=3.93$) y en la metacognición global ($M=3.89$); en cambio, sus homólogos de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación obtienen una leve superioridad en las estrategias globales de lectura (3.64). La prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes indicó que ninguna de las diferencias mencionadas era estadísticamente significativa.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitudes de lectura digital y convencional

	Mínimo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Máximo	Media	DS
Lectura digital con fines académicos	1,40	3,40	4,20	5,00	6,00	4,21	1,01
Lectura impresa con fines académicos	1,60	3,20	4,00	4,80	6,00	3,94	1,05
Lectura digital con fines recreativos	2,00	4,33	5,33	6,00	6,00	5,01	1,09
Lectura impresa con fines recreativos	1,20	4,20	5,20	5,80	6,00	4,80	1,18

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Actitudes de lectura digital y convencional en función de la carrera

Categoría	Carrera	Media	Desviación estándar	Z(p)
Académico digital [‡]	P. en Lenguaje	3.99	1.00	-3.394(.001) **
	P. en Ed. Básica	4.55	.93	
Académico impreso	P. en Lenguaje	3.82	1.06	-1.583(.113)
	P. en Ed. Básica	4.11	1.02	
Recreativo digital	P. en Lenguaje	4.85	1.12	-2.184(.029) *
	P. en Ed. Básica	5.27	.99	
Recreativo impreso	P. en Lenguaje	4.95	1.06	-1.510(.131)
	P. en Ed. Básica	4.58	1.33	

* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0.05.

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

[‡] Al tratarse en este caso de una variable con distribución normal se realizó la prueba t de Student para muestras independientes.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para las distintas categorías y puntuación global del cuestionario MARSI

	Mínimo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Máximo	Media	DS
Estrategias globales de lectura	1.40	3.20	3.70	4.20	5.00	3.62	0.74
Estrategias de resolución de problemas	2.0	3.80	4.30	4.60	5.00	4.14	0.64
Estrategias de apoyo a la lectura	1.70	3.30	3.90	4.40	5.00	3.83	0.78
Metacognición total	2.00	3.50	3.90	4.40	4.90	3.86	0.66

Fuente: elaboración propia

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

	EG	ERP	EA	MGI
Académico Digital	.462**	.455**	.440**	.489
Académico impreso	.463**	.418**	.396**	.467**
Recreativo Digital	.128	.116	.141	.141
Recreativo Impreso	.350**	.327**	.311**	.357**

**La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Correlaciones de Spearman para el comportamiento lector y las actitudes de lectura digital/convencional (AD= Académico Digital; AI: Académico Impreso; RD: Recreativo Digital; RI: Recreativo Impreso)

	AD	AI	RD	RI
Lectura voluntaria en tiempo libre	.126	.186*	.009	.341**
Gusto por leer	.016	.164*	.028	.495**
Frecuencia lectora semanal	-.005	.164*	-.088	.293**
Autopercepción lectora	.059	.099	.032	.014

* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0.05.

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

Fuente: elaboración propia.

Relación entre las preferencias de lectura digital/papel y las estrategias de lectura

Se aplicó la prueba de Correlación de Spearman para determinar si las actitudes hacia los formatos de lectura influyen en la percepción de las estrategias metacognitivas (tabla 4). Los resultados evidencian que la lectura académica, tanto digital como impresa, muestra correlaciones significativas ($p < 0.01$) con las estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo. Por otro lado, la lectura recreativa en papel correlaciona con todas las estrategias metacognitivas, incluida la metacognición global. En cambio, la lectura de ocio en dispositivos electrónicos no muestra correlación significativa con ninguna estrategia.

Relación entre las preferencias de lectura digital/papel y el comportamiento lector.

Por último, se busca determinar si el comportamiento lector declarado por los profesores en formación, como por ejemplo la frecuencia lectora y el gusto por leer, influyen en las actitudes que muestran hacia los formatos (digital y convencional) y la finalidad de lectura (recreativa o académica). Para ello, se analizó la Correlación de Spearman entre las variables mencionadas (ver tabla 5).

Se destaca que el uso del soporte en papel está correlacionado de manera significativa con la mayoría de las dimensiones que conforman el comportamiento lector, tales como la lectura voluntaria, el placer por la lectura y la frecuencia de lectura semanal. Estas asociaciones muestran un nivel de significancia del 0.05 en el caso de la lectura impresa con fines académicos, y del 0.01 en la categoría de

lectura recreativa en papel. En cambio, los soportes digitales, independientemente de su propósito de lectura, no muestran correlaciones significativas con los hábitos lectores reportados por los maestros en formación.

CONCLUSIONES

La presente expansión de la tecnología y el uso de pantallas han transformado cómo vivimos, comunicamos y leemos. Dispositivos como móviles, computadoras y tabletas han introducido nuevos modos de lectura y actualizado los modelos tradicionales de comprensión lectora. Esta revolución también ha impactado en la forma en que se teoriza y conduce la enseñanza lecto-literaria en las aulas y, con especial énfasis, en la formación de los educadores que se encargarán del fomento y enseñanza de la lectura en las escuelas chilenas, y en un contexto de acelerada evolución tecnológica.

Esta investigación asume el desafío de caracterizar el comportamiento lector de los futuros docentes chilenos que desempeñarán labores tanto en enseñanza básica como en enseñanza media, enfocándose en tres dimensiones: actitudes hacia la lectura digital y tradicional, conciencia metacognitiva y hábitos lectores. El objetivo es reflexionar y proponer cambios didácticos en la educación lecto-literaria de los estudiantes de Pedagogía, quienes tendrán la tarea de fomentar el amor por la lectura.

En primer lugar, es crucial abordar las limitaciones de este estudio. La distribución de género de la muestra evidencia una predominancia femenina, pero que refleja la

composición típica de los programas pedagógicos en Chile. Además, aunque los instrumentos utilizados son validados, podrían mejorarse o complementarse con otros. Por ello, los resultados son específicos de esta muestra y contexto, invitando a futuras investigaciones que incorporen nuevas variables y contextos para una mejor comprensión del tema.

Las conclusiones de este estudio ofrecen un diagnóstico inicial de los patrones de lectura de los docentes en formación chilenos, tanto de Educación Básica como Media. Esta población, crucial para fomentar la lectura entre niños y adolescentes, muestra una baja frecuencia lectora, generalmente motivada por demandas externas y no de forma voluntaria. La lectura autónoma y placentera no es característica de estos futuros maestros. Estos resultados concuerdan con estudios realizados en otros países con poblaciones similares (Applegate y Applegate, 2004; Álvarez y Diego, 2019; González y Ramírez et al., 2020).

Los maestros en formación manifiestan un uso extendido del Internet, lo que se refleja en la predilección que presentan por la lectura de ocio en formatos electrónicos. Sin embargo, las correlaciones obtenidas en este estudio demuestran una asociación positiva entre la lectura impresa y las estrategias de lectura. Lo contrario ocurre al leer en soportes digitales, lo que indica que la lectura en pantallas no fortalece ni estimula la conciencia metacognitiva de la comprensión, lo que suponemos se debe a las formas particulares que presentan los discursos digitales. A pesar de esto, los futuros profesores logran una alta conciencia de sus estrategias de lectura, siendo las preferidas las estrategias de resolución de problemas. Conclusiones coincidentes fueron obtenidas por otros estudios similares (Do y Phan, 2021; Díaz-Díaz et al., 2022).

Al analizar los resultados del cuestionario de actitudes de lectura digital y convencional en función del género se verifica que las mujeres tienen una predisposición más positiva hacia todos los formatos y propósitos de lectura. Ellas prefieren más la lectura recreativa en papel y leen con mayor frecuencia diversos textos en formato tradicional. Estudios previos en Corea del Sur (Jang y Ryoo, 2019) y otros (Ahmad et al., 2019; Deregözü & Üstün, 2021) también indican que las mujeres tienen una actitud más favorable hacia la lectura recreativa y tienden a leer más voluntariamente y con disfrute.

Las premisas anteriores permiten plantear propuestas didácticas e instruccionales que tengan como fin fortalecer la alicaída relación que los maestros en formación tienen

con la lectura, además de adecuar los planes de educación lecto-literaria de las instituciones formadoras a las nuevas formas de lectura, esencialmente digitales. En este sentido, creemos que incluir los discursos digitales emergentes, junto con el acompañamiento didáctico necesario, puede optimizar la comprensión de sus contenidos al incluir la enseñanza de estrategias de lectura específicas para tales soportes. Esta iniciativa podría ser incluida dentro de un programa de entrenamiento metacognitivo digital, cuyo fin sea el autoconocimiento del proceso lector de sus participantes y su posible transferencia didáctica. Esta transferencia podría realizarse a través de la creación de espacios de diálogos de lectura, en donde los futuros maestros puedan socializar y compartir tanto sus puntos de vista sobre los textos leídos, así como las estrategias y técnicas de comprensión que utilizan para abordar su lectura, que es algo realmente sencillo en entornos de aprendizaje virtuales.

Considerando lo anterior, este trabajo representa un aporte novedoso al ámbito de la educación lecto-literaria y la formación inicial docente en Chile, ya que explora, de forma empírica, la relación entre las actitudes hacia distintos formatos de lectura (digital y convencional), los propósitos al leer (académico y recreativo) y la conciencia de metacognición lectora en futuros profesores chilenos. En este sentido, se evidencia empíricamente que la lectura en papel fortalece la autorregulación de los procesos lectores, incluyendo a los nativos digitales, y se observa la necesidad de ahondar en la reflexión sobre cómo potenciar las estrategias de lectura en textos digitales y multimodales en la formación inicial docente.

Por último, resulta fundamental reforzar la relación de los futuros profesores chilenos con la lectura con el fin de convertirlos en agentes efectivos de promoción lectora, aptos para transmitir su competencia y amor por la lectura a los estudiantes más jóvenes. De esta manera, los estudiantes podrán reconocer a sus docentes de Lengua y Literatura como referentes inspiradores en el mundo de la lectura. Pero nada de ello será posible si no se tiene en cuenta que el proceso lector ya no es solo uno, y que a la lectura en papel hay que añadir la lectura de textos digitales. Merece la pena, pues, que los docentes sumen a su bagaje la reflexión técnica sobre estos procesos lectores, además del análisis como el presente que actualiza el panorama de los hábitos lectores del siglo XXI en una población extraordinariamente estratégica para mejorar la

educación, como es la de maestros y maestras en formación.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Contribución de los autores: Conceptualización, MDD, YES, AME; metodología, MDD, YES, AME; análisis estadístico, MDD, YES, AME; investigación, MDD, YES, AME; preparación del manuscrito, MDD, YES, AME; revisión y edición, MDD, YES, AME.

Fondos: NS/NC

Nota: NS/NC

REFERENCIAS

- Ahmad, S., Dar, B. A., & Lone, J. A. (2019). Reading Habits and Attitudes of Undergraduate Students: A Gender Based Comparative Study of Government Degree College (Boys) and Government Degree College for Women, Anantnag (J&K). *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 1-13. <https://search.proquest.com/docview/2234441999>
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿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>
- 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>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Cromley, J. G., Kunze, A. J., & Dane, A. P. (2021). Multi-text multi-modal reading processes and comprehension. *Learning and Instruction*, 71, 101413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101413>
- Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2025). Lectura digital y metacognición lectora en futuros docentes chilenos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22

- Dahan Golan, D., Barzillai, M., & Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346-358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
- Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). A Comparative Study of Reading Strategies Used by Prospective Language Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1250-1262. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1294305>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.2.2967>
- Do, H. M., & Phan, H. L. T. (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>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duncan, L., McGeown, S., Griffiths, Y., Stothard, S., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension* (2° ed.). Ablex Publishing Corporation.
- González Ramírez, C., González Figueroa, M., Lobos Guerrero, C., Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura Y Lingüística*, (42), 359-389. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600>
- Goodwin, A. P., Sun-Joo Cho, Reynolds, D., Brady, K., & Salas, J. (2020). Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867. <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- IPSOS. (2022). *Leer en Chile 2022: estudio de hábitos y percepciones lectoras*. IPSOS.
- Jang, B. G., & Ryoo, J. H. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(7), 1769-1793. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Jiménez-Pérez, E., (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Jiménez-Pérez, E., Fresneda, G., & Mediavilla, A. (2017). Diversidad lectora. La influencia de las TIC en la forma de leer: tipología de textos digitales. En El Homrani, Ávalos, M.I. & Báez, D. (Eds.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 171-179). Comares.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a US. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Díaz Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2025). Lectura digital y metacognición lectora en futuros docentes chilenos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (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>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 9(17), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Naumann, J., & Sälzer, C. (2017). Digital reading proficiency in German 15-year-olds: Evidence from PISA 2012. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 20, 585–603. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0758-y>
- Ocal, T., Durgunoglu, A., & Twite, L. (2022). Reading from Screen Vs Reading from Paper: Does It Really Matter? *Journal of College Reading and Learning*, 52(2), 130-148. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2028593>
- Orellana, P., Silva, M., & Iglesias, V. (2024). Students’ reading comprehension level and reading demands in teacher education programs: the elephant in the room? *Frontiers in Psychology*, 15 <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1324055>
- Ouyang, Y., Van Hoof, H., Sharma, A., Cueva Navas, A., Estrella Duran, M., Maldonado, G., Velez Calvo, X., & Gavilanes Valle, 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>
- Peras, I., Klemenčič Mirazchiyski, E., Japelj Pavešić, B., & Mekiš Recek, Ž. (2023). Digital versus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2005. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100142>
- Ramírez Restrepo, L. M., & Konstantinova Vsevolodovna, L. (2018). Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania. *Revista Cubana De Educación Superior* : RCES, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300004&lng=en&tlng=en
- Ripoll, J.C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Secretaría General Técnica.
- Santos, I. C., Romero, M. F., Heredia, H., & Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (26) Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=9335727>
- Shatunova, O., Bozhkova, G., Tarman, B., & Shastina, E. (2021). Transforming the Reading Preferences of Today’s Youth in the Digital Age. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(3), 62-73. <https://doi.org/10.29333/ejecs/347>
- Sidi, Y., Ophir, Y., & Ackerman, R. (2016). Generalizing screen inferiority - does the medium, screen versus paper, affect performance even with brief tasks? *Metacognition and Learning*, 11(1), 15-33. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9150-6>
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford, J. S. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 85-106). Routledge