




ANTES DE ENSEÑAR A LEER: METACOGNICIÓN LECTORA Y FORMACIÓN DE DOCENTES

 Mario Díaz Díaz^I
 Yolanda Echegoyen Sanz^{II}
 Antonio Martín Ezpeleta^{III}

^I Universitat de València, Valencia, España; diazmase@alumni.uv.es

^{II} Universitat de València, Valencia, España; yoesanz@uv.es

^{III} Universitat de València, Valencia, España; anmarez@uv.es

Resumen

Este trabajo presenta una investigación exploratoria transversal cuyo objetivo es evaluar la conciencia de metacognición lectora de los futuros maestros, grupo estratégico para entender la enseñanza de la lectura del presente y del futuro inmediato. Para ello, 252 estudiantes de Magisterio completaron el cuestionario validado MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory). Los resultados obtenidos indican que estos futuros maestros prefieren las estrategias de resolución de problemas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del grado (educación infantil o primaria) y el género (las mujeres utilizan más estrategias de apoyo a la lectura). Por último, se valora la pertinencia de tener en cuenta esta identidad metacognitiva lectora para actualizar la formación lectora de los estudiantes de Magisterio.

LECTURA • PROCESOS DE LECTURA • FORMACIÓN DE PROFESORES

ANTES DE ENSINAR A LER: METACOGNIÇÃO LECTORA E FORMAÇÃO DE DOCENTES

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa exploratória transversal, cujo objetivo é avaliar a consciência de metacognição leitora dos futuros professores, grupo estratégico para entender o ensino da leitura do presente e do futuro imediato. Com esse objetivo, 252 alunos do magistério completaram o questionário validado MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory). Os resultados obtidos indicam que esses futuros professores preferem as estratégias de resolução de problemas. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do grau (educação infantil ou primária) e do gênero (as mulheres utilizam mais estratégias de apoio à leitura). Por último, valoriza-se a pertinência de levar em consideração essa identidade metacognitiva leitora para atualizar a formação leitora dos alunos do magistério.

LEITURA • PROCESSOS DE LEITURA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BEFORE TEACHING TO READ: READING METACOGNITION AND TEACHER TRAINING

Abstract

The present work shows a cross-sectional, exploratory study aimed at evaluating the metacognition awareness in reading of future teachers, a strategic group for understanding the teaching of reading in the present and in the immediate future. With this objective, 252 preservice teachers completed the validated Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) questionnaire. The results indicate that these future teachers prefer using problem-solving strategies. Statistically significant differences were found, according to degree (early childhood or elementary education) and gender (women used more support strategies for reading). Finally, the importance of taking metacognitive learning identity into account in updating the reading training of preservice teachers is valued.

READING • LEARNING PROCESSES • TEACHER TRAINING

AU PREALABLE D'ENSEIGNER À LIRE: MÉTACOGNITION EN LECTURE ET FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S

Résumé

Cet article présente une étude exploratoire transversale visant à évaluer la conscience de la métacognition en lecture des futur.e.s enseignant.e.s, groupe stratégique pour comprendre l'enseignement de la lecture dans le présent et dans le futur immédiat. À cette fin, 252 professeur.e.s des écoles en formation ont rempli le questionnaire validé MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory). Les résultats obtenus indiquent qu'ils privilégient les stratégies basées sur la résolution de problèmes. Des différences statistiquement significatives ont été trouvées en fonction du niveau d'enseignement (préscolaire ou primaire) et du genre (les femmes utilisant davantage de stratégies de soutien à la lecture). La prise en compte de l'identité métacognitive en lecture est pertinente et doit être valorisée pour actualiser la formation en lecture des élèves-enseignant.e.s.

LECTURE • PROCESSUS DE LECTURE • FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S

Recibido el: 29 OCTUBRE 2021 | Aprobado para publicación el: 27 MARZO 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS OTORGAN UN LUGAR DE ESPECIAL RELEVANCIA AL DESARROLLO

de la comprensión lectora, supeditada al control de los gobiernos, que no solo reglan su enseñanza, sino que la evalúan con diferentes procedimientos, como las denominadas Pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyos resultados se interpretan como termómetro de la eficacia del sistema educativo (OCDE, sf). Se considera, pues, que la educación obligatoria debe asegurar que los ciudadanos estén capacitados para comprender y poner en tela de juicio textos complejos, como parte ineludible del proceso de formación del pensamiento crítico (Flores, 2016). Y en este contexto surge, como puntualizan Díez y Gutiérrez (2020), la necesidad de atender también al proceso de lectura, que de un tiempo a esta parte se ha visto modificado extraordinariamente al compaginar textos escritos en papel con textos multimodales, como son los propios de la red. Esto supone la pertinencia de replantear el procedimiento de cómo se enseña a leer, partiendo de los que se encargan de esa misión, los maestros.

Los estudios de Applegate y Applegate (2004) sirvieron para denunciar el mediocre nivel de competencia lectoliteraria de los estudiantes de Magisterio, que para el caso español del presente trabajo ha sido corroborado por otros trabajos recientes (Granado, 2014; Munita, 2018, entre otros). Sin embargo, más allá del poco entusiasmo que despierta la lectura entre los docentes en formación del siglo XXI, lo que llama la atención es que estos no terminan de valorar la relevancia de la lectura para sus vidas y su tarea profesional (Larrañaga et al., 2008).

Los maestros, junto con la familia, son los dos principales modelos de lectura para niños y adolescentes. Aquí radica la relevancia del estudio de las características de sus prácticas lectoras, según lo que explica Munita (2018): “Estudiar al profesor como lector en su espacio personal se ha basado en una idea clave: la educación literaria necesita de mediadores de lectura capaces de transmitir su propia relación personal (y pasional) con el libro y la literatura” (p. 2). En consecuencia, analizar el comportamiento y la postura de los futuros maestros frente a la lectura contribuye a comprender la naturaleza de las metodologías didácticas que utilizarán en el aula y la concepción de lectura que transmitirán a sus estudiantes.

Así, dejando de lado el evidente problema social que supone no terminar de prestigiar la lectura en el siglo XXI, este trabajo desea contribuir a replantear la enseñanza de la lectura o la educación literaria de los docentes en formación, entendiendo que para este proceso resulta fundamental que estos se sensibilicen con el proceso de lectura o metacognición lectora. Se entiende que, al conceptualizar las diferentes estrategias y procedimientos presentes mientras se lee, los docentes en formación serán capaces de unir su propia percepción de la metacognición lectora con su futura tarea de encargados de impulsar la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas, además de suponer todo ello como un buen punto de partida para actualizar y completar la formación de estos docentes.

Lógicamente, este horizonte excede los límites de un trabajo como el que aquí se presenta, que debe entenderse como la primera fase del mismo, pues el objetivo principal de esta investigación es evaluar la conciencia de metacognición lectora de los estudiantes de Magisterio en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. Por otro lado, se plantea un objetivo secundario que consiste en estudiar la influencia de las variables de género, grado (Educación Infantil o Educación Primaria) y estudios de origen en su percepción de la metacognición lectora. En consecuencia, las preguntas que constituyen y dan sentido a esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es la conciencia de metacognición lectora de los estudiantes del Grado en Maestro?
- ¿Qué tipo de estrategias de lectura son las más utilizadas por estos estudiantes cuando se enfrentan a un texto?

- ¿Existen diferencias significativas en los aspectos anteriores en función del género, los estudios de origen o el grado que están cursando?

El papel de la metacognición en la comprensión lectora

La metacognición lectora es un mecanismo clave en el proceso de comprensión lectora, ya que permite la planificación, el monitoreo y la evaluación de la lectura por medio de un conjunto de acciones que resuelven y corrigen disrupciones que afectan el diálogo hermenéutico entre el lector y el texto. Flavell (1979) fue uno de los primeros investigadores en hacer referencia al conocimiento, control y potencial entrenamiento que poseen los sujetos sobre sus facultades de aprendizaje, planteamiento que sería trasladado posteriormente al ámbito de estudio de la comprensión textual por otros autores (Gordon & Braun, 1985; Garner, 1988; Paris & Byrnes, 1989).

El funcionamiento de la metacompreensión lectora implica dos saberes diferentes, pero estrechamente vinculados. En primer lugar, el conocimiento de la propia cognición (en este caso, la conciencia de las características particulares con que un sujeto conduce y lleva a cabo el acto de leer) y la regulación del proceso lector, verificando que en todo momento se mantenga una interacción fluida entre lector y texto en aras de la construcción del significado (Flavell 1979; Armbruster et al., 1983). Este último autor también plantea que el lector, para participar activamente del proceso de comprensión, debe coordinar la compleja interacción entre cuatro variables, que son: la tarea, el texto, las estrategias y la interiorización de sus propios rasgos como lector. A lo propuesto por Armbruster, Garner (1988) suma el control ejecutivo de la comprensión lectora. Este control se caracteriza por ser intencional y consciente, ya que el lector dirige y lidera de manera activa su diálogo con el texto.

En este sentido, Burón (1993) define metacognición como el conjunto de saberes que se tiene sobre el propio proceso de comprensión. Este autor concibe la metacompreensión lectora como un proceso progresivo y secuencial: se inicia en la planificación de la lectura (apelar a conocimientos previos, tener claros los mecanismos y técnicas que implica el proceso de comprensión, atender a los rasgos lingüísticos que presenta el discurso, etc.); continúa en la puesta en marcha de la actividad cognitiva en paralelo a la acción de interpretar el texto, en cuyo desempeño juegan un papel clave la autorregulación de la actividad cognitiva y la verificación de su progreso; y, finalmente, se concluye evaluando que ese esfuerzo intelectual haya supuesto un rendimiento real.

Por lo demás, hay que tener presente que la regulación de la actividad lectora se concreta por medio del uso de estrategias de lectura. Este tipo de procedimientos contribuye a mantener la fluidez y el buen desarrollo del proceso lector por medio de su intervención frente a disrupciones o problemas que puedan afectar la comprensión textual. Flavell (1979) consideraba las estrategias como parte indispensable del fenómeno metacognitivo. Además, clasificó estas estrategias en dos tipos: las de naturaleza cognitiva, responsables del progreso de la comprensión; y las de tipo metacognitivo, cuya tarea es monitorear y verificar el buen funcionamiento de ese proceso.

Armbruster et al. (1986) tratan de entender las estrategias metacognitivas como las acciones que se llevan a cabo para remediar algún fallo ocurrido durante el proceso de comprensión, que clasifican en dos categorías: aquellas que están destinadas a solucionar alguna disrupción o interferencia en la comprensión o *fix-up strategies*; y, por otro lado, otro grupo que se destina a potenciar la memorización y el procesamiento de la información, especialmente en el contexto de situaciones de estudio y aprendizaje o *studying strategies*.

En fin, otras aportaciones relevantes a la caracterización de la metacognición lectora son las de Baker y Brown (1984) y Pressley y Afflerbach (1995). Los primeros llaman la atención sobre el hecho de que las estrategias lectoras varían en función del objetivo de la lectura, sobre el cual

los lectores tienen conciencia y contribuye a autorregular sus estrategias metacognitivas. Pressley y Afflerbach (1995), por su parte, enumeran una serie de estrategias que los lectores más experimentados utilizan en el momento de emprender la tarea de comprender algún enunciado o mensaje. Así, estos autores categorizan las estrategias metacognitivas de seleccionar la información más relevante del texto, generar hipótesis y predicciones de lectura, activar conocimientos previos antes de abordar el texto o interrelacionar segmentos de la lectura para obtener una visión global de lo leído, entre otras acciones. Todas ellas tienen su reflejo en el cuestionario MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) utilizado en este estudio.

La formación lectora de los estudiantes de Magisterio en España

Los citados Applegate y Applegate (2004), al abordar la comprensión de las prácticas lectoras de los docentes, pusieron en circulación el sintagma “Peter Effect” para dar cuenta de aquellos maestros que deben enseñar literatura por una orden curricular, por cumplir con sus obligaciones y responsabilidades docentes, pero sin sentir un aprecio, interés y una práctica comprometida y constante de la lectura. Como concluyen estos autores, el hecho de que no se pueda hablar de una motivación intrínseca por la lectura y un nivel de comprensión lectora alto para el caso de estos docentes repercute al limitar su capacidad para estimular la lectura y desarrollar la competencia lectora de los más jóvenes. Las razones cabe buscarlas en su deficiente formación en las etapas de educación obligatoria, una insuficiente atención en los planes de estudios de Magisterio, sin obviar un problema social y global como es el deterioro del prestigio por la lectura literaria. De estas investigaciones pioneras se configura un perfil lector de los docentes en formación bastante precario, en donde predomina una visión funcional y academicista de la lectura, todo ello sumado a un bajo compromiso personal y emocional con el hábito lector.

Hay numerosos estudios para el caso español que coinciden con las ideas expuestas por Applegate y Applegate. Echevarría y Gastón (2000), por ejemplo, observaron que a estudiantes del primer curso les era difícil seleccionar y jerarquizar la información contenida en textos expositivos y argumentativos, reconocer la intención del autor e identificar los rasgos de la superestructura textual. Larrañaga et al. (2008), por su parte, detectaron que las prácticas lectoras de los estudiantes de Magisterio no son óptimas, pues tan solo un 48,9% lee ocasionalmente y un 7,7% se considera lector frecuente y comprometido. Y Granada (2014) completa este perfil lector de los estudiantes de Magisterio subrayando los pocos libros que leen al año y el tipo: el 84,2% son textos académicos que los docentes les exigen leer para sus asignaturas, frente a otros textos literarios o géneros de elección más personal.

No extrañará, pues, que la competencia lectora de los futuros maestros sea preocupante, como insisten Felipe y Barrios (2017) al destacar que solo el 24% de los docentes en formación se califica como bastante competente; entre ellos únicamente el 1,74% posee una competencia lectora elevada real, que es la esperada para cursar estudios universitarios y desempeñar correctamente la tarea de maestros. En cuanto a los procesos de lectura, Mayoral et al. (2013) demuestran a su vez que los futuros maestros no desarrollan los procesos de planificación, evaluación y supervisión de la lectura de manera óptima, lo que dificulta la comprensión de textos. Además, en su estudio estos autores ponen de manifiesto que la gran mayoría de los estudiantes de Magisterio tiene dificultades para discriminar entre información textual relevante e información secundaria. En fin, este es el oscuro panorama que dibujan los estudios sobre comprensión lectora de los maestros en formación, que merece iluminarse atendiendo no solo al resultado, sino también al proceso, es decir, a la metacognición lectora.

Como queda explicado, la metacognición juega un rol primordial en la comprensión textual, pues el lector tiene a su disposición un conjunto de técnicas que le permiten optimizar y potenciar al proceso de lectura. Diversos estudios han indagado en la conciencia metacognitiva lectora de los futuros maestros como población altamente sensible debido a la responsabilidad que poseen en la enseñanza de la lectura a niños y adolescentes. Entre estos, se encuentran las investigaciones de Al-Dawaideh y Al-Saadi (2013) en Arabia Saudita, Chutichaiwirath y Sitthitikul (2017) en Tailandia, Solak y Altay (2014) en Turquía o Iwai (2016) en Estados Unidos. En lo que respecta a España, solo se registra un estudio de caso (Martín-Ezpeleta & Echegoyen-Sanz, 2020).

Tras la revisión de estos estudios, se puede deducir que los estudiantes de Magisterio en España poseen en general un nivel bajo de comprensión lectora que les dificulta leer eficaz y conscientemente textos complejos. Además, se observa que estos maestros en formación presentan una concepción funcional y academicista de la lectura, es decir, leen solo por exigencias exógenas y no a causa de un hábito lector autónomo y personal.

Método

Participantes

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 252 estudiantes de 2º año del Grado de Maestro en Educación Infantil (N=87) y del Grado de Maestro en Educación Primaria (N=165) de una universidad española situada entre las cinco más importantes del país. Con respecto a las características demográficas de la muestra, el 82% de los participantes eran mujeres y el 18% hombres, lo que corresponde a la población de estudio de maestros en formación en esta institución. El rango etario de los futuros maestros implicados en el estudio variaba entre los 19 y 38 años, con una media de $20,1 \pm 2,1$. Con respecto a los estudios de origen, la gran mayoría de los estudiantes de Magisterio ingresaron al grado desde el Bachillerato de Ciencias Sociales, el Bachillerato Humanístico y el Bachillerato Científico; tres estudiantes provenían del Bachillerato Artístico y 13 estudiantes habían cursado otros estudios previos, como Grados Superiores o Formación Profesional. Las características demográficas de la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Características demográficas de la muestra estudiada

| Variable | | Frecuencia | Frecuencia relativa (%) |
|--------------------|-----------------------------------|------------|-------------------------|
| Género | Hombre | 45 | 18,0 |
| | Mujer | 207 | 82,0 |
| Grado | Infantil | 87 | 34,5 |
| | Primaria | 165 | 65,5 |
| Estudios de origen | Bachillerato Artístico | 3 | 1,2 |
| | Bachillerato Científico | 46 | 18,3 |
| | Bachillerato de Ciencias Sociales | 142 | 56,3 |
| | Bachillerato Humanístico | 48 | 19,0 |
| | Otros | 13 | 5,2 |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento de recogida de información

El instrumento de investigación seleccionado para evaluar la percepción de la metacognición lectora de los estudiantes de Magisterio es el MARSÍ. El cuestionario MARSÍ es un instrumento de auto-informe, creado y validado por Mokhtari y Reichard (2002). Su objetivo es medir la conciencia y la autopercepción de estrategias de lectura de estudiantes que pertenezcan a los niveles de Primaria, Secundaria o de Educación Superior. Hay que destacar que este instrumento mide la percepción de las estrategias metacognitivas, no su uso concreto en la realidad.

El cuestionario MARSÍ está constituido por tres escalas. Cada una de ellas mide alguna de las tres dimensiones de la lectura: a) estrategias de lectura globales; b) estrategias de resolución de problemas; y c) estrategias de apoyo a la lectura. Consta de 30 ítems, en formato escala Likert de 5 puntos: desde el valor 1 (la persona nunca efectúa la acción indicada en el descriptor) hasta 5 (la persona siempre efectúa esa acción al leer un texto). La media de los ítems de cada categoría indica el nivel de metacognición lectora de acuerdo con los siguientes valores de referencia: alto (3,5 o mayor), medio (de 2,5 a 3,4) y bajo (2,4 o menor).

Para la validación de la versión traducida al español del cuestionario MARSÍ, se aplicó la prueba estadística Alfa de Cronbach a cada una de las escalas e ítems que componen el instrumento (ver Tabla 2). En las tres escalas se obtuvieron valores por encima de 0,70, considerados adecuados por la literatura científica. De manera general, considerando las tres escalas mencionadas y los 30 ítems que en total componen el cuestionario MARSÍ, el valor de Alfa de Cronbach obtenido fue de 0,896. Estos valores indican que la traducción del cuestionario MARSÍ utilizada en este estudio posee una alta consistencia interna, lo que permite afirmar que se trata de un instrumento fiable.

Tabla 2

Estudio de la fiabilidad para la versión en español del cuestionario MARSÍ

| Escala | Número de ítems | Alfa de Cronbach |
|--|-----------------|------------------|
| Estrategias globales | 13 | 0,783 |
| Estrategias de resolución de problemas | 8 | 0,730 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | 9 | 0,711 |
| Metacognición global | 30 | 0,896 |

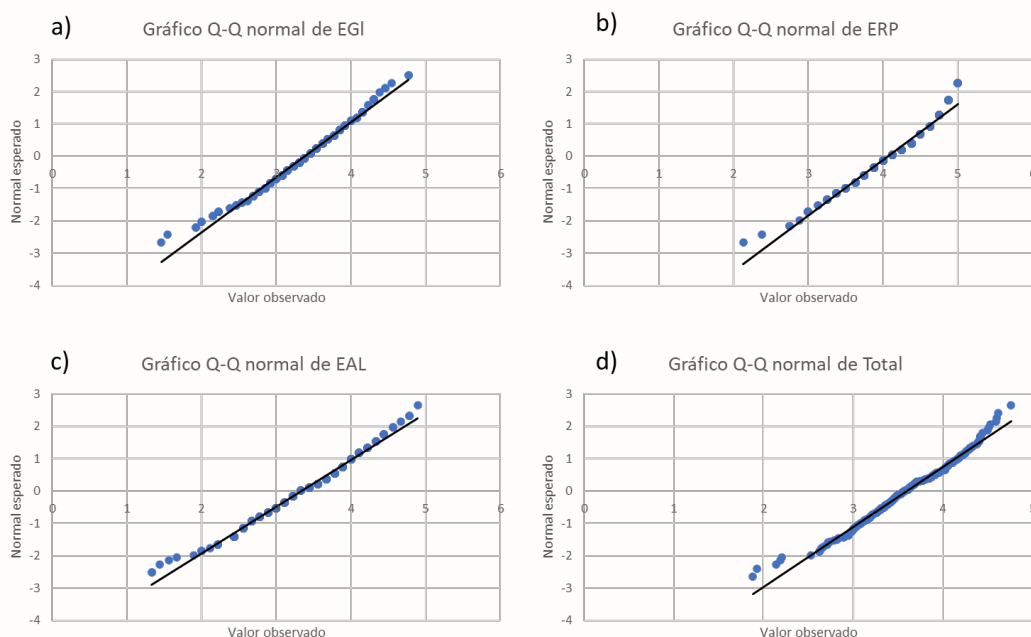
Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS versión 26. Inicialmente se calculó la media y la desviación estándar para cada uno de los ítems, de las escalas y para la puntuación global. Se utilizaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Saphiro-Wilk para verificar la normalidad de las distribuciones ($p < 0,05$ para ambos). Aunque los gráficos Q-Q plot de las categorías del cuestionario MARSÍ (Figura 1) sugirieron pequeños desvíos de normalidad (en las colas de distribución), se optó por una lectura más conservadora de los resultados, considerando las distribuciones obtenidas como no normales. Consecuentemente, para la comparativa de medias se llevaron a cabo pruebas no paramétricas como la Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes en el caso de comparar los resultados en función del género o el grado, y la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes a fin de comparar los resultados obtenidos en función de los estudios de origen (en este caso se eliminó el grupo de alumnos perteneciente al Bachillerato Artístico, por su bajo número). En todos los casos el nivel de significación utilizado fue de 0,05. El tamaño del efecto se calculó según la fórmula establecida para datos no paramétricos (Field, 2018). La magnitud de dicho efecto se valoró de acuerdo con la clasificación proporcionada

por Cohen para las ciencias del comportamiento (Cohen, 1988): nula si $0 \leq |g| \leq 0,1$; baja $0,1 < |g| \leq 0,30$; moderado $0,30 < |g| \leq 0,50$ y fuerte si $0,50 < |g|$.

Figura 1
 Q-Q plots de las diferentes categorías del cuestionario MARSI



Fuente: Elaboración propia.

Nota: a) Estrategias globales; b) Estrategias de resolución de problemas; c) Estrategias de apoyo a la lectura; d) Metacognición global.

Resultados y discusión

Para interpretar los resultados obtenidos tras su aplicación, el cuestionario MARSI (Mokhtari & Reichard, 2002) recomienda tres niveles de uso de las estrategias de lectura: un nivel alto, representado por un valor medio¹ de 3,5 o superior; un nivel medio, categoría en que entran aquellos sujetos que obtienen valores medios que oscilan entre 2,5 a 3,4; y un nivel bajo, cuando los valores se encuentran por debajo de 2,4 puntos, que indican una baja frecuencia en la utilización de estrategias durante la lectura.

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

| Categoría | Mín. | Q1 ⁽¹⁾ | Mediana ⁽¹⁾ | Q3 ⁽¹⁾ | Máx. | Media | Desviación estándar |
|--|------|-------------------|------------------------|-------------------|------|-------|---------------------|
| Estrategias globales | 1,46 | 3,00 | 3,42 | 3,77 | 4,77 | 3,38 | 0,57 |
| Estrategias de resolución de problemas | 2,13 | 3,75 | 4,13 | 4,50 | 5,00 | 4,06 | 0,56 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | 1,33 | 2,89 | 3,33 | 3,89 | 4,89 | 3,34 | 0,67 |
| Metacognición global | 1,88 | 3,26 | 3,57 | 4,02 | 4,76 | 3,59 | 0,53 |

Fuente: Elaboración propia.

* N = 252.

(¹) 50% de los valores observados están situados por debajo de la Mediana (o Q2). La interpretación es análoga para Q1 (1er cuartil) y Q3 (3er cuartil), considerando 25% y 75% respectivamente.

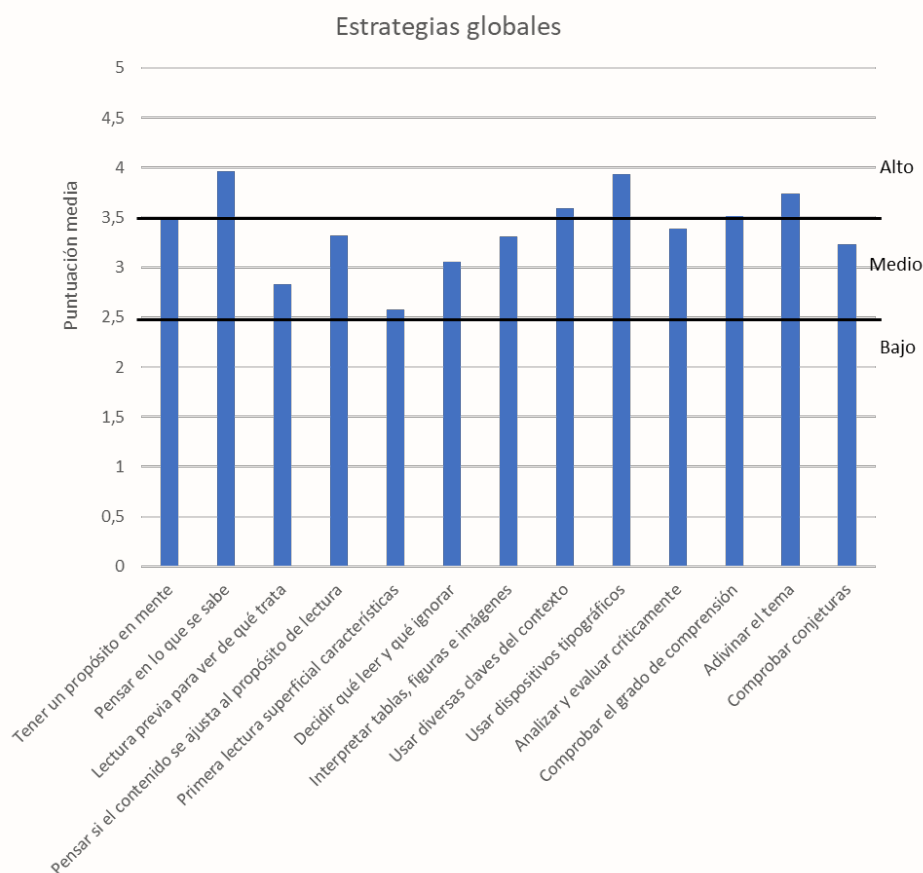
1 Aunque la normalidad de los datos fue rechazada, la proximidad de la media y la mediana en cada una de las categorías del cuestionario permite que los resultados puedan ser discutidos en base a los valores medios.

La puntuación media global del cuestionario (3,59) ubica a estos estudiantes en un nivel medio-alto de conciencia de metacognición lectora (ver tabla 3), siendo las estrategias de resolución de problemas las que presentan una mayor frecuencia de uso (4,06), en contraste con las estrategias de apoyo a la lectura (3,34), que son las menos utilizadas durante el proceso de lectura. Estos resultados son comparables y coherentes con otras investigaciones semejantes, que también encontraron una mayor frecuencia de uso de las estrategias de resolución de problemas frente al resto, como las llevadas a cabo por Al-Dawaideh y Al-Saadi (2013), Solak y Altay (2014), Iwai (2016), Madhumathi y Ghosh (2012) y Martín-Ezpeleta y Echegoyen-Sanz (2020).

El análisis individual de cada una de las preguntas para las tres dimensiones del cuestionario se muestra en las Figuras 2-4. Se puede observar cómo las puntuaciones medias de todas las preguntas referentes a las estrategias globales de lectura (Figura 2) se encuentran por encima de tres puntos salvo los ítems “Hago primero una lectura superficial del texto señalando sus características, como la longitud y la organización” (M=2,58; SD=1,2) y “Realizo una lectura previa del texto para ver de qué se trata antes de leerlo” (M=2,83; SD=1,2). Por otro lado, las estrategias globales más utilizadas por los futuros maestros son las siguientes: “Pienso en lo que sé para ayudar a entender lo que leo” (M=3,96; SD=0,92) y “Uso los dispositivos tipográficos, como la letra negrilla y la cursiva, para identificar la información clave” (M=3,94; SD=1,10).

Figura 2

Puntuación media obtenida para cada una de las preguntas de la dimensión de estrategias globales de lectura. Se muestran los valores de referencia para los niveles bajo/medio/alto



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los estudios anteriormente mencionados (Al-Dawaideh & Al-Saadi, 2013; Solak & Altay, 2014; Iwai, 2016; Madhumathi & Ghosh, 2012; Martín-Ezpeleta & Echegoyen-Sanz,

2020), las estrategias de resolución de problemas son las preferidas por los estudiantes, ya que les permiten superar las dificultades de comprensión que presentan algunos textos. Los resultados del presente estudio (ver Figura 3) concuerdan con los obtenidos con estos autores, pues los valores medios para todos los ítems de esta categoría se encuentran por encima de 3,5 puntos. Así, las estrategias más utilizadas por los maestros en formación pertenecen a esta categoría: “Cuando el texto se hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo” ($M=4,40$; $SD=0,82$); “Cuando el texto se hace difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión” ($M=4,32$; $SD=0,80$) y “Vuelvo a la información del texto cuando pierdo el hilo de la lectura” ($M=4,29$; $SD=0,75$).

Figura 3

Puntuación media obtenida para cada una de las preguntas de la dimensión de estrategias de resolución de problemas. Se muestran los valores de referencia para los niveles bajo/medio/alto

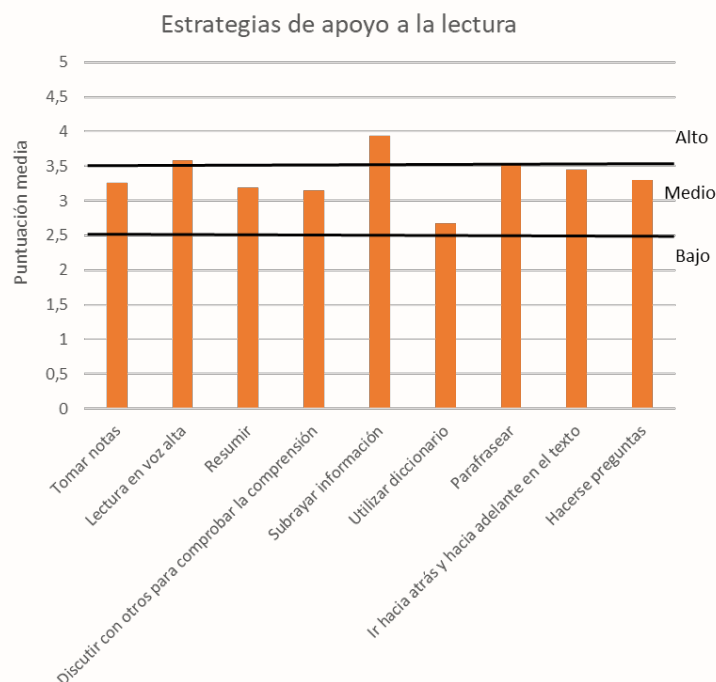


Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de apoyo a la lectura (ver Figura 4) son las que obtienen valores medios más bajos, con valores por debajo de 3,6 puntos en todos los casos excepto en el ítem “Subrayo información en el texto que me ayude a recordar su contenido” ($M=3,94$; $SD=1,10$). Los ítems con la puntuación más baja en esta categoría son “Utilizo materiales de referencia, tales como diccionarios, para ayudar a entender lo que leo” ($M=2,67$; $SD=1,14$) y “Discuto lo que leo con otros para comprobar mi comprensión” ($M=3,15$; $SD=1,15$). Estas conclusiones son semejantes a las obtenidas por los investigadores Al-Dawaideh y Al-Saadi (2013) y Chutichaiwirath y Sitthitikul (2017), con estudiantes árabes y tailandeses, respectivamente.

Figura 4

Puntuación media obtenida para cada una de las preguntas de la dimensión de estrategias de apoyo a la lectura. Se muestran los valores de referencia para los niveles bajo/medio/alto



Fuente: Elaboración propia.

Tras el estudio de los resultados globales del cuestionario, se realizó el análisis estadístico de los resultados obtenidos en función de las características demográficas de la muestra. Así se investigó si existían diferencias significativas en la percepción de metacognición lectora en función del género de los estudiantes, del grado que estaban cursando y de los estudios previos a la universidad. La Tabla 4 muestra los resultados de las diferentes dimensiones del cuestionario en función del género.

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos para las distintas categorías del cuestionario MARSÍ en función del género**

| Categoría | Género | Mín. | Q1 ⁽¹⁾ | Mediana ⁽¹⁾ | Q3 ⁽¹⁾ | Máx. | Media | Desviación estándar |
|--|--------|------|-------------------|------------------------|-------------------|------|-------|---------------------|
| Estrategias globales | Mujer | 1,46 | 3,00 | 3,38 | 3,77 | 4,77 | 3,36 | 0,60 |
| | Hombre | 2,15 | 3,15 | 3,46 | 3,81 | 4,31 | 3,46 | 0,47 |
| Estrategias de resolución de problemas | Mujer | 2,13 | 3,75 | 4,13 | 4,50 | 5,00 | 4,07 | 0,58 |
| | Hombre | 3,00 | 3,81 | 4,13 | 4,44 | 5,00 | 4,10 | 0,47 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | Mujer | 1,33 | 2,89 | 3,44 | 3,89 | 4,89 | 3,38 | 0,68 |
| | Hombre | 2,00 | 2,67 | 3,22 | 3,56 | 4,56 | 3,17 | 0,61 |
| Metacognición global | Mujer | 1,88 | 3,22 | 3,58 | 4,03 | 4,76 | 3,60 | 0,55 |
| | Hombre | 2,65 | 3,35 | 3,54 | 3,91 | 4,42 | 3,57 | 0,42 |

Fuente: Elaboración propia.

* N hombre = 45, N mujer = 207.

(¹) 50% de los valores observados están situados por debajo de la Mediana (o Q2). La interpretación es análoga para Q1 (1er cuartil) y Q3 (3er cuartil), considerando 25% y 75% respectivamente.

Tal como se observa en la Tabla 4, los hombres obtienen mayores puntuaciones en la escala de estrategias globales y de resolución de problemas, aunque en este último caso las diferencias son

mínimas (media de 4,07 para las mujeres y 4,10 para los hombres). Por su parte, las mujeres superan a sus compañeros varones en las estrategias de apoyo a la lectura. Con respecto a la puntuación global, esta favorece en pequeño margen a las mujeres (3,60) en contraste con los hombres (3,57). Para determinar si las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes (ver Tabla 5).

Tabla 5
Diferencias en las categorías del cuestionario MARSÍ en función del género

| Categoría | p ⁽¹⁾ | g ⁽²⁾ |
|--|------------------|------------------|
| Estrategias globales | 0,293 | -0,066 |
| Estrategias de resolución de problemas | 0,824 | -0,014 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | 0,041* | 0,129 |
| Metacognición global | 0,800 | 0,016 |

Fuente: Elaboración propia.

(¹) Nivel descriptivo (p) del test de Mann-Whitney (207 mujeres y 45 hombres).

(²) Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0,05.

El resultado mostró que solamente en el caso de las estrategias de apoyo a la lectura la diferencia observada era estadísticamente significativa a favor de las mujeres. El tamaño del efecto resultó ser bajo ($|g|=0,129$). Este mayor uso de estrategias de apoyo a la lectura por parte de las mujeres también fue puesto de manifiesto en el estudio de Madhumathi y Ghosh (2012). Nuestros resultados son comparables también con los de Solak y Altay (2014), que no encontraron diferencias significativas en el uso general de estrategias entre hombres y mujeres. Sin embargo, Al-Dawaideh y Al-Saadi (2013) sí que encontraron diferencias significativas en la percepción de la conciencia metacognitiva lectora (metacognición global), favoreciendo a las mujeres.

Tabla 6
Estrategias de lectura individuales con diferencias significativas en función del género

| Tipo de estrategia | Estrategia de lectura | p ⁽¹⁾ | g ⁽²⁾ |
|----------------------------|---|------------------|------------------|
| Global | Tener un propósito en mente | 0,030* | -0,137 |
| | Usar diversas claves del contexto del texto | 0,030* | -0,136 |
| | Usar dispositivos tipográficos | 0,002** | 0,191 |
| | Comprobar conjeturas | 0,035* | -0,133 |
| De apoyo a la lectura | Tomar notas | 0,006** | 0,173 |
| | Lectura en voz alta | 0,011* | 0,159 |
| | Subrayar información | 0,000** | 0,348 |
| De resolución de problemas | Releer al perder el hilo | 0,023* | 0,143 |
| | Adivinar significado de palabras desconocidas | 0,000** | -0,223 |

Fuente: Elaboración propia.

(¹) Nivel descriptivo (p) del test de Mann-Whitney (207 mujeres y 45 hombres).

(²) Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0,05.

** Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0,01.

Cuando analizamos cada estrategia de manera individual se encuentran diferencias significativas en ítems correspondientes a las tres categorías (ver Tabla 6). Así, nos encontramos con que los hombres utilizan más que las mujeres estrategias globales como tener un propósito en mente al leer un texto (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,137$), utilizar diversas claves del contexto del texto (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,136$) o ser capaces de comprobar si sus conjeturas sobre el texto son correctas o incorrectas (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,133$), además de estrategias de resolución de problemas como tratar de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,143$). Por su parte las mujeres utilizan más estrategias de apoyo como tomar notas durante la lectura para ayudarse a entender lo que leen (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,173$), leer en voz alta cuando el texto se hace difícil para ayudarse a la comprensión (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,159$) o subrayar la información del texto para ayudarse a recordar el contenido (con un tamaño de efecto moderado, $|g|=0,348$). Y también vuelven más a la información del texto al perder el hilo de la lectura, que es una estrategia de tipo resolución de problemas (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,143$), o usan más los dispositivos tipográficos (como las negritas o cursivas) para identificar la información clave (con un tamaño de efecto bajo, $|g|=0,191$), que es esta vez una estrategia de tipo global.

Tabla 7
*Estadística descriptiva para las categorías del cuestionario MARSÍ en función del grado**

| Categoría | Género | Mín. | Q1 ⁽¹⁾ | Mediana ⁽¹⁾ | Q3 ⁽¹⁾ | Máx. | Media | Desviación estándar |
|--|----------|------|-------------------|------------------------|-------------------|------|-------|---------------------|
| Estrategias globales | Primaria | 1,46 | 3,00 | 3,38 | 3,77 | 4,77 | 3,35 | 0,58 |
| | Infantil | 1,92 | 3,08 | 3,46 | 3,77 | 4,77 | 3,44 | 0,56 |
| Estrategias de resolución de problemas | Primaria | 2,13 | 3,75 | 4,13 | 4,50 | 5,00 | 4,09 | 0,56 |
| | Infantil | 2,38 | 3,63 | 4,00 | 4,50 | 5,00 | 4,04 | 0,56 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | Primaria | 1,33 | 2,78 | 3,22 | 3,78 | 4,78 | 3,30 | 0,69 |
| | Infantil | 1,33 | 3,00 | 3,44 | 3,89 | 4,89 | 3,42 | 0,64 |
| Metacognición global | Primaria | 1,93 | 3,22 | 3,57 | 3,99 | 4,62 | 3,57 | 0,53 |
| | Infantil | 1,88 | 3,30 | 3,58 | 4,03 | 4,76 | 3,63 | 0,52 |

Fuente: Elaboración propia.

* NPrimaria = 165, NInfantil = 87.

(¹) 50% de los valores observados están situados por debajo de la Mediana (o Q2). La interpretación es análoga para Q1 (1er cuartil) y Q3 (3er cuartil), considerando 25% y 75% respectivamente.

Como se puede apreciar en la Tabla 7 los docentes en formación, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, utilizan con mayor frecuencia las estrategias de resolución de problemas para optimizar sus procesos lectores. Se detectan mínimas diferencias, como, por ejemplo, que los alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil obtienen una mayor puntuación que los del Grado de Educación Primaria en las estrategias globales y de apoyo a la lectura, así como en la metacognición global. Sin embargo, los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney (ver Tabla 8) indican que ninguna de estas diferencias es estadísticamente significativa.

Tabla 8
Diferencias en las categorías del cuestionario MARSÍ en función del grado

| Categoría | p ⁽¹⁾ | g ⁽²⁾ |
|--|------------------|------------------|
| Estrategias globales | 0,213 | -0,077 |
| Estrategias de resolución de problemas | 0,461 | 0,046 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | 0,165 | -0,087 |
| Metacognición global | 0,527 | -0,040 |

Fuente: Elaboración propia.

(¹) Nivel descriptivo (p) del test de Mann-Whitney (165 estudiantes del grado de Primaria y 87 estudiantes del grado de Infantil).

(²) Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

Estos resultados son equiparables a los obtenidos por Martín-Ezpeleta y Echegoyen-Sanz (2020) en una población semejante, en cuya investigación no hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del grado que cursaban los estudiantes. Otros estudios, como los de Felipe y Barrios (2017), sí han observado diferencias en la competencia lectora entre estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria, siendo las estrategias de metacognición lectora claves en el logro de una comprensión eficaz. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, se deduce que la diferencia en logros en comprensión lectora entre estudiantes de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria puede deberse a otros factores sin determinar y no solo a la percepción de la metacognición lectora, que, por lo demás, no tiene que corresponder a su capacidad metacognitiva real.

Tabla 9
Estrategias de lectura individuales con diferencias significativas en función del grado

| Tipo de estrategia | Estrategia de lectura | p ⁽¹⁾ | g ⁽²⁾ |
|-----------------------|--------------------------------|------------------|------------------|
| Global | Decidir qué leer y qué ignorar | 0,038* | -0,131 |
| De apoyo a la lectura | Tomar notas | 0,045* | -0,126 |
| | Subrayar información | 0,033** | -0,134 |

Fuente: Elaboración propia.

(¹) Nivel descriptivo (p) del test de Mann-Whitney (165 estudiantes del grado de Primaria y 87 estudiantes del grado de Infantil).

(²) Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0,05.

** Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0,01.

Cuando se analiza cada estrategia de lectura de manera individual en función del grado que están cursando los estudiantes, se encuentran diferencias significativas en dos estrategias de apoyo a la lectura y en una estrategia de tipo global, pero ninguna de resolución de problemas (ver Tabla 9). Se puede comprobar cómo son los futuros maestros de Educación Infantil los que tienen en este caso una mayor conciencia de utilizar estrategias como tomar notas durante la lectura, subrayar la información del texto para recordar su contenido o decidir qué leer y qué ignorar en un texto determinado (con un tamaño de efecto bajo en todos los casos $|g|=0,131$, $|g|=0,126$, $|g|=0,134$, respectivamente).

Tabla 10
Diferencias en las categorías del cuestionario MARSÍ en función de los estudios de origen

| Categoría | p ⁽¹⁾ | g ⁽²⁾ |
|--|------------------|------------------|
| Estrategias globales | 0,848 | 0,008 |
| Estrategias de resolución de problemas | 0,844 | 0,008 |
| Estrategias de apoyo a la lectura | 0,598 | 0,015 |
| Metacognición global | 0,662 | 0,013 |

Fuente: Elaboración propia.

(¹) Nivel descriptivo (p) del test de Kruskal-Wallis, para los grupos: Bachillerato Humanístico (48), Ciencias Sociales (142), Científico (46) y otro (13).

(²) Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

También se ha investigado la posibilidad de que los estudios que los futuros maestros cursaron con anterioridad al Grado de Maestro en Educación Infantil o Educación Primaria, como los diversos tipos de Bachillerato (Artístico, Humanístico, Ciencias Sociales, Científico) u otros tipos de formación (como Grados Superiores o Formación Profesional), pudiesen influir en su percepción de la metacognición lectora. En concreto se trataba de discernir si aquellos estudiantes que provenían del Bachillerato Humanístico en el que forzosamente se ha de dar más importancia al hecho lector correspondía a una mayor conciencia de metacognición lectora. Sin embargo, tal como se observa en la Tabla 9, los resultados de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes, con un nivel de significación de 0,05, no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los futuros maestros en función de los estudios de origen para ninguno de los factores analizados ni tampoco en la puntuación total del cuestionario MARSÍ. Al realizar el análisis estadístico de cada una de las estrategias de lectura de manera individual tampoco se encontraron diferencias significativas en función de los estudios previos.

Conclusiones

Esta investigación permite conocer las representaciones que los maestros en formación tienen de sus estrategias lectoras. Esta caracterización resulta interesante para evaluar las fortalezas y debilidades de su proceso lector, que condiciona irremediabilmente su relación con la lectura y su capacidad para ejercer la enseñanza de la lectoescritura de una forma motivada, reflexiva y eficaz. Esta caracterización además puede contribuir a detectar problemas educativos que, convenientemente corroborados con otras mediciones (de comprensión lectora, sin ir más lejos), puedan ser correspondidos con propuestas de cambios instruccionales y didácticos en el camino de mejorar la formación lectora de los maestros. En este contexto, cabría reflexionar sobre la pertinencia de incluir contenidos técnicos sobre metacognición lectora en los planes de estudios de Magisterio, que suelen concentrarse más en la presentación del corpus literario de literatura infantil y en el fomento/prestigio de la lectura; pero especialmente sobre lo importante que puede resultar el diseño o impulso de actividades didácticas que conduzcan al examen sobre el propio proceso lector, sobre el propio proceso de aprendizaje, cuya conceptualización mejoraría a partir de la correcta asimilación de dichos contenidos técnicos sobre metacognición.

En fin, para el caso de la muestra aquí analizada, se ha tenido en cuenta las estrategias lectoras que utilizan los futuros maestros de forma más frecuente y las variables que condicionan su conciencia metacognitiva (género, grado y estudios de origen). Así, se concluye que los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria que han formado parte de este estudio tienen una percepción de su conciencia de metacognición lectora media-alta (ver Tabla 3 y

figuras 2-4). Entre los tipos de estrategias, son las de resolución de problemas (por ejemplo, ajustar la velocidad de lectura, detener la lectura para pensar en lo que se lee, visualizar la información textual, entre otras) las que predominan, obteniendo una media de uso más alta que las globales (por ejemplo, asignar un propósito a la lectura, identificar información contradictoria en el texto, etc.) y de apoyo a la lectura (uso de diccionarios, tomar notas durante la lectura, etc.). En otras palabras, hay una mayor preferencia por la utilización de estrategias de tipo cognitivo durante la lectura, que ayudan a los estudiantes a solucionar interrupciones que afectan la comprensión textual.

Con respecto a la comparación de la conciencia metacognitiva lectora en función del género de los estudiantes para las diferentes categorías del cuestionario MARSÍ, solo se verificó una diferencia estadísticamente significativa en el uso de estrategias de apoyo a la lectura, que favorece a las mujeres (ver Tabla 5). Aunque no había diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias globales o de resolución de problemas, al analizar las preguntas de manera individual sí que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en estrategias correspondientes a las tres categorías (ver Tabla 6).

Por otro lado, al considerar la variable grado y su influencia en la conciencia metacognitiva, no se hallaron diferencias significativas en las diferentes categorías (ver Tabla 8). Sin embargo, al analizar las estrategias de manera individual de nuevo se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En concreto se observó que los estudiantes del Grado de Educación Infantil utilizaban en mayor medida estrategias de apoyo a la lectura como la toma de notas o el subrayado de información, y de tipo global como decidir conscientemente ignorar algunas partes del texto (ver Tabla 9). Por lo demás, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable estudios de origen, que engloba la formación académica previa al acceso al Magisterio (Bachillerato Artístico, Científico, Humanístico, Ciencias Sociales, entre otros), ni para las diferentes categorías del cuestionario MARSÍ, ni para ninguna de las estrategias de manera individual (ver Tabla 10).

En este punto, hay que establecer las limitaciones del presente estudio: los estudiantes implicados no proceden de un muestreo aleatorio y el número de mujeres cuadruplica al de hombres. Por todo ello, las conclusiones obtenidas solo pueden ser válidas en sentido estricto para esta muestra en concreto y el instrumento utilizado. Sería muy interesante en futuras investigaciones realizar este estudio con una muestra mayor de estudiantes, que ayudara a corroborar los resultados.

Con todo, esta investigación facilita datos relevantes sobre la percepción de los maestros en formación sobre su propio proceso lector, que resulta ser pobre teniendo en cuenta su futuro profesional. Estos resultados pueden servir para impulsar un proceso de reflexión sobre cómo revertir los problemas cronificados en la formación lectora de los maestros. En este punto, se valora que esta formación ya no solo tiene que atender a cuestiones como la motivación o el hábito lector, sino que, a partir de este proceso de objetivación del proceso de lectura, es posible enriquecer la formación lectora de un receptor tan concreto e importante como son los maestros del futuro.

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*, 3(4), 223-235. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908837.pdf>
- Applegate, A., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563. https://www.researchgate.net/publication/290841345_The_Peter_Effect_Reading_habits_and_attitudes_of_preservice_teachers

- Armbruster, B., Brown, A., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). Erlbaum.
- Armbruster, B., Echols, C., & Brown, A. (1983). The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective. *Reading Education Report*, (40), 1-30.
<https://eric.ed.gov/?id=ED228617>
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Chutichaiwirath, K., & Sitthitikul, P. (2017). The metacognitive awareness of reading strategies in Thai EFL learners. *Journal of Nusantara Studies*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol2iss2pp1-14>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. Erlbaum.
- Díez, A., & Gutiérrez, R. (2020). Introducción. In A. Díez, & R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 11-13). Octaedro.
- Echevarría Martínez, M. A., & Gastón Barrenetxea, I. (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, A., & Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 7-21. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10978>
- Field, A. (2018). *Discovering statistic using SPSS*. Sage
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 1-10. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442016000100010
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing Corporation.
- Gordon, C. J., & Braun, C. (1985). Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse. In D. Forest-Pressley, G. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 1-75). Orlando Academic Press.
- Granado, C. (2014). 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), Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2016.100104>
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- Madhumathi, P., & Ghosh, A. (2012). Awareness of reading strategy use of Indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement. *English Language Teaching*, 5(12), 131-140. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p131>
- Martín Ezpeleta, A., & Echegoyen Sanz, Y. (2020). La percepción de la metacognición lectora en el grado de maestro: Un estudio de caso. In A. Díez, & R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 177-191). Octaedro.
- Mayoral, S., Timoneda, C., & Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de grado en maestro de educación infantil y primaria en tareas de lectura. *Aula Abierta*, 41(3), 5-12.
- 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>

- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: Lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe*, (17).
<http://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (n.d.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Paris, S., & Byrnes, J. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 169-200). Springer.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
<https://eric.ed.gov/?id=ED553411>

Nota sobre la autoría

Todos los autores contribuyeron de igual manera en esta investigación.

Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están contenidos en el manuscrito.

Cómo citar este artículo

Díaz Díaz, M., Echegoyen Sanz, Y., & Martín Ezpeleta, A. (2023). Antes de enseñar a leer: Metacognición lectora y formación de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artículo e09108.
<https://doi.org/10.1590/198053149108>