

LECTURA EN PANTALLAS DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN EN LOS GRADOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA *

READING ON SCREENS BY PRE-SERVICE STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION DEGREE PROGRAMS

*José Rovira-Collado*¹

*Mónica Ruiz-Bañuls*²

*Francisco Antonio Martínez-Carratalá*³

Cómo citar este artículo:

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., & Martínez-Carratalá, F. A. (2026). Lectura en pantallas del alumnado en formación en los grados de maestro/a de educación infantil y de educación primaria. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.114084>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2024-04-25, aceptado: 2025-10-10

* Esta investigación ha sido realizada gracias a la financiación del Grupo de Investigación «Educación Literaria y Lingüística en español e inglés» (Ref-ELEI-UA-2023) de la Universidad de «Alicante» (España).

1 Universidad de Alicante, Alicante, España, jrovira.collado@ua.es ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

2 Universidad de Alicante, Alicante, España, monica.ruiz@ua.es ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4252-9888>

3 Universidad de Alicante, Alicante, España, franciscoantonio.martinez@ua.es ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0587-5063>

Resumen

El objetivo principal del estudio es analizar la percepción del alumnado universitario en formación, en los grados de maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria de ocho universidades españolas, sobre la utilidad y hábitos de la lectura digital en pantallas. A partir de la literatura científica se asientan las bases actuales sobre el tema, que siguen siendo controvertidas, lo que permite entender las características del alumnado en formación docente que prefiere la lectura en pantalla y los hábitos lectores digitales para el desarrollo de su competencia lectora. A partir de una muestra del curso 2021-2022 de ocho universidades españolas, se realiza un análisis multivariado para clasificar la variable *leer en pantallas*, distinguiendo tres categorías (baja, media y alta) en función del resto de respuestas para conocer el perfil de cada grupo. A partir de los resultados se establecen las características principales de estas personas que prefieren leer en pantallas.

Palabras clave: *alfabetización digital; competencia lectora; formación docente; hábitos lectores; lectura digital; tecnologías de la información y la comunicación.*

Abstract

The central objective of the study is to analyse how pre-service university students enrolled in Early Childhood Education and Primary Education degree programmes at eight Spanish universities perceive the usefulness of digital reading and associated reading habits. A review of the scientific literature provides a conceptual and empirical baseline for this still-contested field, offering a better understanding of pre-service teachers who prefer reading on screens and the digital reading practices that shape their reading skills. Using data from the 2021–2022 academic year, the study applies a multivariate analytical approach to classify the variable ‘reading on screens’ into three levels (low, medium and high), based on patterns observed across the remaining variables, to describe each group. The findings specify the defining features of individuals who exhibit a preference for reading on screens.

Keywords: *digital literacy; reading skills; teacher education; reading habits; digital reading; information and communications technology.*

1. Introducción

En una reciente publicación en la web *The conversation* (Martínez, 2024), la autora afronta en su trabajo la sugerente pregunta: «¿Es lo mismo leer en papel que en pantalla?», recogiendo así los últimos planteamientos de un debate que es tan antiguo como la aparición de la lectura digital. Aunque esta web es una página de lo que ahora se denomina «divulgación y transferencia», demuestra que este es todavía un tema abierto en el ámbito académico, con múltiples posturas, en ocasiones enfrentadas, para valorar las ventajas e inconvenientes de la lectura digital y sus efectos en la comprensión lectora (Mangen et al., 2013). Se asumen las diferentes características de ambas lecturas y las investigaciones que confirman la persistencia del papel como un instrumento imprescindible para la formación lectora desde las primeras etapas (Salmerón et al., 2024). Pero también se asume la omnipresencia de pantallas y lecturas digitales o multimodales en todos los ámbitos de la sociedad (Trujillo, 2014). Esta preocupación es creciente sobre todo si nos centramos en la formación lectora de la infancia (Furenes et al., 2021) y del alumnado en formación docente de las primeras etapas educativas. En esta investigación se persigue identificar las características del profesorado en formación de Educación Infantil y Primaria en el estado español que se identifica como lector/a digital, frente a otros modelos que no valoran tanto este tipo de lectura.

1.1. Nuevos modos de lectura en la era digital

Durante la última década, los dispositivos digitales como herramientas de lectura han consolidado su espacio en todos los contextos y niveles educativos (Alcocer-Vázquez & Zapata-González, 2021; Altamura & Salmerón, 2021; Abarzúa-Ceballos et al., 2024; Santos et al., 2024). La utilización de Internet y la generalización de los dispositivos digitales han facilitado el establecimiento de espacios de lectura y escritura a través de pantallas, que han constituido una modificación de los hábitos lectores, de forma especial entre los más jóvenes (Cassany & Hernández, 2012; Cassany, 2016). Como señalan Rovira-Collado y Llorens (2019), estos nuevos soportes de lectura digital y las herramientas y dinámicas de la web social han supuesto un cambio sustancial en la concepción de la lectura tal como la conocemos hasta ahora, «desde los primeros blogs, foros y wikis literarios hasta las nuevas prácticas audiovisuales recogidas dentro del concepto de epitextos virtuales, nos encontramos con una amplia gama de posibilidades que cuentan con numerosos seguidores» (p. 319).

La lectura es un hecho eminentemente social, por lo que las comunidades virtuales se convierten en los nuevos mediadores lectores (Luch, 2010, 2014, 2018), desplazando a las escuelas y las bibliotecas (Trujillo, 2014; Trujillo et al., 2020), que se configuran

«en una generación 2.0 marcada por las capacidades de las redes sociales y el saber que importa es el que es capaz de entrar en conexión con todos los demás saberes» (Alonso & Cordón, 2014, p. 125). Por todo ello, se han generado nuevos modos de leer interactuando socialmente con el hecho lector, una opción que no permitía el libro en papel (Castro & Díaz, 2021; Cleger & Rodríguez, 2015; García-Roca & Amo, 2019; Lluch et al., 2015; Rovira-Collado, 2017), propiciando una nueva experiencia lectora que conlleva de igual modo una nueva forma de promover la lectura, perfeccionar el hábito lector y favorecer la educación literaria (Yubero & Larrañaga, 2015; Romero-Oliva et al., 2023). En definitiva, como subrayan Larrañaga y Yubero (2019), es evidente que «la proliferación de dispositivos electrónicos de lectura en convergencia con la expansión de internet está transformando la figura del lector» (p. 62).

Aunque en la actualidad no podemos encontrar consenso absoluto para definir el concepto de lectura digital (Amo, 2019; Coiro, 2021; Deleuze, 2009; Gutiérrez, 2009; Salmerón et al., 2024), sí que hay unanimidad para afirmar que «integra tres procesos simultáneos: navegación, integración y evaluación de la información de las múltiples textualidades que se hallan en los contextos digitales» (Abarzúa-Ceballos et al., 2024, p. 35). A pesar de ser una noción compleja, la lectura digital supone navegar fragmentariamente a través de múltiples y heterogéneos epitextos virtuales (Lluch et al., 2015) y ficcionales (Romero-Oliva et al., 2023) que rompen la linealidad de la lectura tradicional analógica para que el lector construya y reconstruya su propio texto que ahora se vuelve multimodal (Rovira-Collado et al., 2022; Taberner et al., 2020).

De este modo, la consolidación de la lectura digital (Altamura et al., 2025; Amo, 2019; Figueroa et al., 2016) ha trasladado el proceso lector a un nuevo espacio. El giro antropológico del papel a las pantallas (Clinton, 2019; García-Cancelini, 2015; García-Delgado & Arias, 2014) se ha abierto camino en los últimos años, favorecido sin duda por la emergencia sanitaria de la COVID-19 (Delgado et al., 2023); resulta evidente que la lectura de textos digitales multimodales «ha desplazado a un segundo lugar la lectura de textos en soporte papel» (Díaz et al., 2022, p. 132). Es indudable que hoy se lee en pantallas en entornos digitales diversos, particularmente las generaciones más jóvenes que dominan las tecnologías de modo generalizado y que incorporan los dispositivos digitales como herramientas de lectura. Ahora bien, es cierto que no se pueden obviar los diversos estudios que constatan lo que se ha llamado «efecto de inferioridad de pantalla» (Clinton, 2019; Delgado et al., 2018; Furenes et al., 2021; Salmerón et al., 2024). De esta manera, tal y como subrayan Vargas et al. (2024), estamos ante un fenómeno que «podría tener su origen en nuestra interacción diaria con las tecnologías» (p. 7). De este modo, se considera que el hecho de que las personas más jóvenes incorporen la

lectura en pantalla (lejos de valorarlo como algo negativo) puede desarrollar y mejorar indiscutiblemente sus hábitos lectores (Cummins, 2024; Pavék & Vaughan, 2023).

1.2. Prácticas lectoras entre alumnado universitario en los nuevos espacios digitales

La relación entre la lectura y la tecnología ha sido una cuestión ampliamente abordada, de modo especial entre niños y adolescentes (Díaz et al., 2022; Figueroa et al., 2016; Furenes et al., 2021; Santos et al., 2024; Tabernero et al., 2020; Vargas et al., 2024); sin embargo, no son tan abundantes las investigaciones que centren su mirada en el comportamiento lector de los universitarios desde sus preferencias de lectura, indagando de forma particular si esta población tiende a leer más en formato digital o en papel. Como han señalado García-Roca y Amo (2019), para aquellos estudiantes de universidad familiarizados con herramientas digitales y redes sociales «la lectura en pantalla es concebida como lectura genuina; la legítima se reserva a aquellas experiencias de recepción que necesitan intimidad, atención profunda, concentración y el formato códice» (p. 19). En trabajos recientes se ha confirmado que los perfiles lectores en el ámbito digital son diferentes dependiendo del grado universitario cursado (Abarzúa-Ceballos et al., 2024; Alcocer-Vázquez & Zapata-González, 2021), por lo que es importarse centrarse de modo particular en el comportamiento lector del profesorado en formación, alumnado en los grados de maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, objetivo de estudio del presente monográfico.

Las personas jóvenes que en la actualidad realizan sus estudios en las diversas facultades de educación «pertenecen por edad al conjunto de población más expuesto al fenómeno de digitalización de la lectura» (Díaz et al., 2022, p. 137). Aunque este alumnado deberían ser unos lectores y lectoras expertas tras la formación integral recibida en el grado, son diversos los estudios que constatan las serias limitaciones en los hábitos lectores de los futuros docentes. En esta línea de estudio, uno de los trabajos pioneros fue el de Larrañaga et al. (2008), quienes subrayan que solo uno de cada diez futuros maestros y maestras, de las diez universidades españolas que participaban en aquella investigación, era lector habitual. Colomer y Munita (2013) coinciden en destacar el bajo nivel de estudiantes de magisterio «tanto de sus hábitos personales de lectura como en lo que se refiere a sus saberes y su capacidad de interpretación de textos literarios» (p. 38). A tales resultados llegan estudios posteriores como los de Munita (2013, 2014, 2018) o Granada y Puig (2014). Por su parte, Yubero y Larrañaga (2015), tras una investigación realizada a 2745 estudiantes de diez universidades españolas y

nueve portuguesas, concluyen que en líneas generales la mayoría de ellos carece de hábito lector y defiende una concepción instrumental de la lectura.

Estudios más recientes como los de Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2018), Caride et al. (2018), Larrañaga y Yubero (2019), Chávez et al. (2020), Elche et al. (2021) o Díaz et al. (2022) apuntan resultados similares a los ya mencionados y destacan la importancia de que los maestros y maestras en formación desarrollen sus prácticas lectoras, porque de lo contrario «no podrán motivar a sus futuros estudiantes hacia un hábito lector del que carecen» (Alcocer-Vázquez & Zapata-González, 2021, p. 3).

Resulta innegable afirmar que para poder formar lectores es necesario formar en las facultades de educación futuros docentes que lean. Como señalan Díaz et al. (2022), la preferencia del profesorado en formación hacia los textos en soporte digital hace necesario «un desarrollo formativo integral que entrelace la alfabetización lectora y la alfabetización digital» (p. 133), maestros y maestras que conozcan y dominen los nuevos espacios de lectura de la era digital para construir de este modo un nuevo perfil lector más diverso que se vuelve cada vez más multimodal (Lacković et al., 2024; Nash et al., 2023; Watts-Taffe, 2022). A estas personas, en general, no se les ha educado todavía en la lectura digital. Es un reto que las nuevas generaciones de docentes puedan formar al alumnado de Infantil y Primaria con todas las herramientas disponibles, digitales e impresas, en el desarrollo de la formación lectora.

1.3. Objetivos

Este estudio formula el objetivo principal de conocer la utilidad percibida sobre la lectura en pantallas del alumnado en formación en los grados de maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria en ocho universidades españolas. En este sentido, se abordan dos objetivos específicos: (1) conocer si existen diferencias en la percepción del alumnado en formación docente sobre la utilidad de la lectura digital en pantallas, y (2) identificar los perfiles del alumnado en formación docente en función de la valoración de las diferentes actividades que realizan mediante la lectura en pantallas.

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuasiexperimental con una muestra no probabilística, dado que se trataba del grupo natural en el que el estudiante se encontraba matriculado y el análisis de datos es cuantitativo mediante la recopilación de datos a partir de un

cuestionario previamente validado por juicio de expertos/as y estadísticamente a través del análisis factorial confirmatorio (Arbazúa-Ceballos et al., 2024).

2.2. Participantes

La actual investigación se ha desarrollado durante el curso 2021/2022 en las diferentes titulaciones de grado en Maestro/a (Educación Infantil, Educación Primaria, Doble grado Infantil-Primaria, Doble grado Primaria-Inglés y Doble grado Primaria-Francés) de ocho universidades. La población corresponde a alumnado en primer curso y su distribución en las diferentes universidades es la siguiente: Alicante (12.43%), Barcelona (37.07), Cádiz (13.37), Extremadura (7.59%), Granada (15.39%), Málaga (11.85%), Valladolid (1.59%) y Zaragoza (0.72%). La distribución del alumnado participante (n = 1384) en las asignaturas de primer curso del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de las respectivas universidades se muestra en la Tabla 1, diferenciando sus características socioeconómicas por género con el que se identifican, grupo de edad, situación actual de empleo, formación previa a la realización del grado que cursan en la actualidad, con quién conviven y la modalidad de grado que están cursando.

Tabla 1. Descriptores demográficos del alumnado participante

Descriptores		Total	Porcentaje
Género	Femenino	1109	80.13
	Masculino	264	19.08
	No binario	8	0.58
	Otro	3	0.21
Edad	17-18	561	40.53
	19-20	537	38.80
	21-22	182	13.15
	22-25	71	5.13
	26-30	16	1.16
	31-40	9	0.65
	Más de 40	8	0.58
Empleo	Persona empleada	408	29.48
	Persona no empleada	976	70.52
Formación previa	Bachillerato	1210	87.43
	Ciclo formativo superior	160	11.56
	Otro grado	14	1.01
	Otros (posgrado, etc.)	0	0.00

Descriptorios		Total	Porcentaje
Residencia	Con familiares	1038	75.00
	Piso compartido	316	22.83
	Independiente	30	2.17
Grado	Ed. Infantil	535	38.66
	Ed. Primaria	788	56.94
	Doble grado Ed. Infantil y Primaria	34	2.46
	Doble grado Ed. Primaria y Est. Ingleses	11	0.78
	Doble grado Ed. Primaria y Est. Franceses	16	1.16

$$N = 1384; N_{UA} = 172; N_{UB} = 513; N_{UCA} = 185; N_{UEX} = 105; N_{UGR} = 213; N_{UMA} = 164; N_{UVA} = 22; N_{UNIZAR} = 10.$$

Se comprueban en los descriptorios generales que se trata, principalmente, de alumnado que se identifica con el género femenino (80.13%), cuya edad oscila entre los 17 y 22 años (92.49%), no compaginan sus estudios con otro trabajo (70.52%), su acceso al grado ha sido a través de los estudios de Bachillerato (87.43%), vive con sus familiares (75.00%) y la mayoría del alumnado participante (95.60%) cursa en Grado en Maestro/a en Educación Primaria (56.94%) o el de Educación Infantil (38.66).

2.3. Instrumento

El cuestionario diseñado *ad hoc* se configura a partir de cinco dimensiones (que por operatividad tras el análisis factorial confirmatorio se reducen a cuatro) y cuenta con 87 ítems de escala tipo Likert de cinco puntos, cuyos valores son los siguientes: 1, «nunca»; 3, «a veces» y 5, «siempre». Tales ítems están relacionados con el concepto de lectura digital y en este estudio se presenta el análisis relacionado con la percepción del alumnado sobre el uso y utilidad de la lectura en pantalla con fines académicos y personales. Dicha percepción se recoge en una sección que consta de tres bloques diferenciados y con un total de 41 ítems que figuran en la Tabla 2. Estos ítems se formulan a partir de la frecuencia (FRE) de uso con la que la muestra de estudio expresa sus preferencias en la lectura atendiendo a diferentes bloques o el grado de acuerdo con diferentes afirmaciones (LEO).

Para su mejor comprensión, se presentan los diferentes términos empleados para abreviar su redacción entre paréntesis. El bloque 1 (ACTI_; 12 ítems) pregunta sobre las *experiencias personales con la lectura y los medios digitales* y plantea la cuestión «¿qué frecuencia realizas las siguientes actividades durante tu tiempo libre?». El bloque 2,

Usos académicos de dispositivos, soportes y herramientas digitales, está compuesto por tres preguntas: «¿con qué frecuencia usas estos dispositivos y herramientas digitales para leer con fines académicos?» (USA_; 6 ítems), «¿cuánto prefieres al leer para aprender...?» (APREN_; 2 ítems) y «¿con qué frecuencia cuando lees para aprender...?» (FREC_PAN; 6 ítems). Finalmente, el bloque 3, *Usos académicos de la lectura digital*, se concreta en una pregunta sobre el grado de acuerdo sobre la afirmación: «Leo digitalmente (en digital) con fines académicos, porque...» (LEO_DIGITAL, 15 ítems). El cuarto bloque se dedicaba a la recopilación de los datos personales (sexo, edad, formación en curso y previa) y sociodemográficos antes mencionados (universidad donde estudia, situación laboral, con quién vive y de qué dispositivos electrónicos dispone).

Tabla 2. Sección del cuestionario relacionada con la lectura en pantallas

Bloque/Dim.	Indicadores/ítem
1/ACTI_	V1. Leer libros o revistas impresas con diversas temáticas
	V2. Leer libros o revistas digitales con diversas temáticas
	V3. Leer tweets sobre diferentes temáticas
	V4. Leer blogs sobre diferentes temáticas
	V5. Leer periódicos impresos
	V6. Leer periódicos en línea
	V7. Buscar información en internet por intereses personales
	V8. Ver fotografías y/o imágenes en las redes sociales
	V9. Ver <i>stories</i> en redes sociales
	V10. Escuchar podcasts
	V11. Ver series, películas o documentales en <i>streaming</i>
	V12. Relacionarse con otras personas
2.1/USA_	V1. Material impreso (libros, artículos, etc.)
	V2. Ordenador de escritorio
	V3. Ordenador portátil
	V4. Móvil
	V5. Tablet
	V6. E-Reader
2.2/ APREN_	V1. Leer en papel
	V2. Leer en pantalla

Bloque/Dim.	Indicadores/ítem
2.3/ FRE-CPAN	V1. Tomas notas en papel
	V2. Tomas notas en un procesador de textos (Word, Pages, etc.)
	V3. Tomas notas en el móvil
	V4. Tomas notas en la Tablet
	V5. Destacas con colores la información de los textos en formato digital
	V6. Destacas con colores la información de los textos impresos
3/LEODI	V1. Puedo acceder desde cualquier lugar
	V2. Puede acceder en cualquier momento
	V3. Me permite hacer otras cosas simultáneamente (música, chatear, ...)
	V4. Existen hipervínculos que me permiten acceder a otros sitios web
	V5. Es más barato que comprarse libros
	V6. Lo exige la universidad
	V7. Lo hacen otras personas cercanas
	V8. Es más estimulante que el material impreso
	V9. Es más rápido que leer material impreso (búsqueda de palabras clave)
	V10. Si encuentro algo interesante lo puedo compartir con otros compañeros
	V11. Puedo encontrar información en diferentes formatos (infografías, vídeos, ...)
	V12. Los libros impresos ya están pasados de moda
	V13. Me permite usar herramientas digitales que facilitan la lectura en línea
	V14. Tengo buenas estrategias para la lectura digital (sin dificultades concentración)
	V15. Es más sostenible y tiene menor impacto ecológico

El instrumento diseñado también presenta medidas de fiabilidad adecuadas de consistencia interna medidas a través del alfa de Cronbach (valor $\alpha = 0.74$).

2.4. Procedimiento

El cuestionario en línea fue presentado y completado presencialmente en las diferentes clases, donde se replicaba un protocolo de presentación para que fuera la misma independientemente de la universidad donde se realizaba. Este protocolo se inicia con la cumplimentación del consentimiento informado por parte del alumnado participante que, voluntariamente, participaba en el estudio. Para dicha tarea se compartía un enlace y un código QR para que la muestra lo pudiera completar empleando su ordenador, tableta o móvil. Este proceso tuvo la aprobación del comité de ética de las respectivas

universidades, en el que se aseguró la pseudonimización y privacidad en el tratamiento de sus datos personales. Los datos se recogieron de manera coordinada al final del curso 2021/2022 cuando todos los grupos investigadores lo presentaron en sus diferentes facultades con el alumnado que estudiaba diferentes opciones de grados en formación docente en los grados de Educación Infantil y Primaria.

Se han empleado diferentes programas para el tratamiento: hojas de cálculo Excel para la recogida de datos, SPSS.26 para la obtención de los estadísticos descriptivos y SPAD_N (Bécue & Valls, 2005) para el análisis multivariado para clasificar la variable del segundo bloque «APREN_V2. Leer en pantallas», tomando en cuenta todas las variables analizadas para distinguir sus valores en tres categorías (baja, media y alta) en función del resto, con el fin de conocer el perfil de cada grupo (aquellas que son más homogéneas entre las personas participantes y más heterogéneas con relación al resto).

3. Resultados

3.1. Resultados de los estadísticos descriptivos

Antes de profundizar en el análisis factorial que nos permitirá identificar al lector o lectora en pantallas, en la Tabla 3 presentamos los estadísticos descriptivos de los 41 ítems seleccionados agrupados por las ocho universidades donde se realizó el estudio: Alicante, Barcelona, Cádiz, Extremadura, Granada, Málaga, Valladolid y Zaragoza. Se incluye la media y la desviación típica, siendo el valor más alto 5 y el mínimo 1.

Tabla 3. Puntuaciones medias de percepción de utilidad de la lectura en pantallas

Univ.	UA	UB	UCA	UEX	UGR	UMA	UVA	UNIZAR
B/Í	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
1_V1	2.65(0.96)	2.51(1.10)	2.52(0.98)	2.29(0.92)	2.62(1.04)	2.65(1.04)	3.23(1.31)	2.90(1.12)
1_V2	2.63(0.99)	2.40(1.04)	2.52(1.06)	2.32(0.95)	2.57(1.05)	2.60(1.02)	2.82(1.05)	2.30(1.06)
1_V3	3.17(1.36)	3.03(1.38)	3.25(1.30)	2.94(1.27)	3.32(1.36)	3.58(1.33)	3.68(1.21)	2.60(1.27)
1_V4	2.26(0.95)	2.39(0.99)	2.40(0.92)	2.23(0.90)	2.32(1.02)	2.38(1.03)	2.55(1.01)	2.00(0.94)
1_V5	1.45(0.73)	1.42(0.70)	1.37(0.66)	1.63(0.87)	1.37(0.64)	1.30(0.63)	1.36(0.66)	1.80(1.03)
1_V6	2.09(1.15)	2.31(1.09)	2.04(1.02)	2.61(1.00)	2.23(1.00)	2.32(1.12)	2.09(1.27)	2.30(0.95)
1_V7	4.10(0.81)	4.36(0.75)	4.19(0.89)	3.87(0.86)	3.96(0.92)	4.15(0.88)	4.27(0.83)	4.00(0.82)
1_V8	4.56(0.74)	4.76(0.62)	4.68(0.66)	4.40(0.73)	4.53(0.74)	4.77(0.52)	4.64(0.73)	4.70(0.48)
1_V9	4.57(0.80)	4.73(0.69)	4.66(0.77)	4.54(0.73)	4.58(0.81)	4.66(0.80)	4.64(0.73)	4.60(0.70)
1_V10	2.85(1.24)	2.59(1.20)	2.68(1.27)	2.71(1.12)	2.71(1.22)	2.71(1.26)	3.18(1.01)	2.60(1.27)
1_V11	4.33(0.83)	4.37(0.85)	4.30(0.91)	4.17(0.83)	4.12(1.01)	4.29(0.85)	4.55(0.80)	4.20(0.92)
1_V12	4.60(0.68)	4.73(0.53)	4.66(0.66)	4.59(0.77)	4.65(0.58)	4.77(0.50)	4.36(0.79)	4.60(0.52)

Univ.	UA	UB	UCA	UEX	UGR	UMA	UVA	UNIZAR
B/Í	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
2.1_V1	3.24(1.14)	3.18(1.09)	3.39(1.07)	3.07(1.14)	3.34(1.05)	3.18(0.98)	3.09(1.07)	3.10(1.10)
2.1_V2	1.94(1.17)	2.15(1.41)	1.94(1.36)	2.07(1.35)	1.95(1.24)	1.96(1.24)	1.82(1.33)	1.50(0.53)
2.1_V3	4.49(0.81)	4.55(0.87)	4.22(1.03)	4.44(0.83)	4.33(0.82)	4.40(1.03)	4.05(1.21)	4.40(0.70)
2.1_V4	4.19(1.04)	4.24(1.03)	4.13(1.02)	4.38(0.79)	4.28(0.97)	4.15(0.98)	3.45(1.30)	4.20(0.92)
2.1_V5	2.33(1.40)	2.17(1.38)	2.86(1.72)	2.33(1.40)	2.38(1.53)	2.47(1.53)	2.41(1.56)	1.60(0.84)
2.1_V6	1.24(0.65)	1.17(0.55)	1.22(0.65)	1.32(0.74)	1.28(0.69)	1.40(0.91)	1.18(0.85)	1.00(0.00)
2.2_V1	4.45(0.85)	4.35(0.97)	4.46(0.92)	4.08(1.10)	4.48(0.82)	4.52(0.82)	3.73(1.35)	4.50(1.08)
2.2_V2	2.84(1.07)	2.98(1.16)	2.73(1.20)	2.82(1.18)	2.77(1.10)	2.70(1.14)	3.09(1.11)	2.40(0.97)
2.3_V1	3.47(1.16)	3.40(1.18)	3.55(1.09)	3.18(1.11)	3.45(1.08)	3.16(1.10)	3.64(1.09)	3.00(1.56)
2.3_V2	3.67(1.11)	3.69(1.15)	3.65(1.18)	3.48(1.18)	3.37(1.21)	3.62(1.11)	3.27(1.16)	3.20(1.14)
2.3_V3	2.41(1.07)	2.35(1.17)	2.59(1.23)	2.84(1.19)	2.81(1.19)	2.89(1.10)	2.23(0.87)	2.00(0.82)
2.3_V4	1.72(1.11)	1.58(1.10)	2.22(1.43)	1.84(1.25)	1.80(1.22)	1.78(1.14)	2.09(1.27)	1.30(0.68)
2.3_V5	3.81(1.27)	3.42(1.39)	3.56(1.42)	3.46(1.27)	3.36(1.41)	3.46(1.35)	3.59(1.26)	3.20(1.62)
2.3_V6	4.31(1.09)	4.29(1.00)	4.39(1.05)	4.05(1.27)	4.39(0.98)	4.02(1.27)	4.05(1.46)	3.60(1.58)
3_V1	4.16(0.80)	4.51(0.69)	4.16(0.69)	4.16(0.76)	4.16(0.84)	4.33(0.64)	3.86(1.25)	3.70(1.16)
3_V2	4.34(0.74)	4.59(0.62)	4.36(0.66)	4.32(0.73)	4.42(0.67)	4.38(0.65)	3.91(1.27)	3.70(1.25)
3_V3	4.04(1.02)	3.97(1.15)	3.86(1.13)	4.23(0.86)	4.10(0.98)	3.90(1.10)	3.86(1.36)	3.40(1.43)
3_V4	3.92(0.94)	4.24(0.86)	3.91(0.93)	4.10(0.73)	3.94(0.88)	4.00(0.86)	3.82(0.73)	3.80(1.03)
3_V5	4.14(1.00)	4.26(0.97)	3.94(1.09)	3.98(1.01)	4.03(0.97)	3.90(1.08)	4.00(1.02)	3.70(0.82)
3_V6	3.23(1.17)	3.09(1.15)	3.09(1.17)	3.33(1.12)	3.15(1.08)	3.13(1.16)	3.27(1.35)	3.40(1.27)
3_V7	2.78(1.24)	2.57(1.24)	2.56(1.15)	3.05(1.30)	3.05(1.14)	2.46(1.24)	2.50(1.23)	2.50(1.27)
3_V8	2.54(1.20)	2.60(1.18)	2.52(1.18)	2.89(1.20)	2.46(1.15)	2.24(1.21)	2.68(1.25)	2.10(1.10)
3_V9	3.63(1.18)	3.85(1.13)	3.51(1.26)	3.82(1.03)	3.72(1.12)	3.57(1.21)	3.36(1.22)	3.60(1.43)
3_V10	4.15(0.94)	4.19(0.88)	4.17(0.83)	4.19(0.86)	4.11(0.85)	4.08(0.97)	3.86(1.25)	3.50(1.27)
3_V11	4.35(0.75)	4.38(0.76)	4.28(0.77)	4.23(0.79)	4.31(0.69)	4.37(0.75)	4.18(0.73)	4.10(0.57)
3_V12	1.83(0.97)	1.75(0.92)	1.99(1.07)	2.30(1.13)	1.92(1.08)	1.62(0.92)	1.86(1.08)	1.70(0.95)
3_V13	3.83(0.95)	4.06(0.83)	3.75(1.02)	3.81(0.99)	3.85(0.87)	3.73(1.05)	3.41(0.91)	3.70(1.06)
3_V14	3.15(1.05)	2.86(1.06)	2.98(1.06)	3.34(0.90)	3.20(1.09)	2.93(1.20)	3.18(1.10)	2.50(1.08)
3_V15	3.80(1.05)	3.78(1.01)	3.66(1.05)	3.73(0.85)	3.92(0.87)	3.68(1.00)	3.55(0.91)	3.40(1.17)

El primer bloque/dimensión relacionado con sus *experiencias personales con la lectura y los medios digitales* muestra una preferencia en el tiempo libre del uso de los dispositivos para buscar información en Internet para usos personales (ACTI_1_V7), consultar redes sociales (fotos, ACTI_1_V8 o *stories*, ACTI_1_V9) o ver películas en *streaming* (ACTI_1_V11), aunque los mayores valores de la media se centran en los dispositivos como medio para relacionarse con otras personas, también en redes sociales o con programas de mensajería móvil (ACTI_1_V12). Igualmente, también se detecta la preferencia de leer periódicos en línea (ACTI_1_V6) frente a la opción en papel (ACTI_1_V5).

Respecto a los diferentes indicadores del segundo bloque/dimensión referidos a los *Usos académicos de dispositivos, soportes y herramientas digitales* sobre la frecuencia de uso de dispositivos para el proceso de aprendizaje con fines académicos, el ordenador portátil (USA_2.1_V3) y el móvil (UA_2.1_V4) son preferentemente utilizados frente al material en soporte impreso (USA_2.1_V1), que oscila entre unos valores de media entre 3.07 (UEX) y 3.39 (UCA). Uno de los datos centrales de la investigación se encuentra en los dos ítems que diferencian entre la preferencia y frecuencia de leer para aprender en soporte impreso o en digital, siendo la opción en papel (APREN_2.2_V1) la escogida prioritariamente por el alumnado en las ocho universidades y que oscila entre los valores $M_{UVA} = 3.73$ y $M_{UMA} = 4.52$, siendo las diferencias entre las medias (entre APREN_2.2_V1 y APREN_2.2_V2) más acusadas entre el alumnado participante en las universidades de Málaga (Dif. $M = 1.82$), Cádiz (Dif. $M = 1.73$) y Granada (Dif. $M = 1.71$). En la última cuestión, referida a las estrategias y frecuencia de uso para aprender (FRECPAN_2.3), se observan mayores valores de media en la opción de tomar notas en un procesador de textos (FRECPAN_2.3_V2) frente al papel en el alumnado de seis universidades, pese a que los valores no presentan grandes diferencias en sus medias. Curiosamente, la opción de resaltar en el texto la información más relevante cuando estudian suele darse en el soporte impreso (APREN_2.3_V6) frente al digital en las ocho universidades.

Por último, en el bloque/dimensión centrado en los *Usos académicos de la lectura digital* (3_LEODI) y los motivos por los que usan los dispositivos para la lectura con fines académicos se destacan la accesibilidad en cualquier momento y lugar (LEODI_V2; $M_{TOTAL} = 4.44$; (LEODI_V1; $M_{TOTAL} = 4.30$) o la opción de encontrar diferentes formatos (LEODI_V11; $M_{TOTAL} = 4.33$). Por el contrario, pese al reconocimiento de estas ventajas, no consideran que el soporte impreso esté pasado de moda (LEODI_V12; $M_{TOTAL} = 1.85$) ni que sea más estimulante el formato digital de lectura que el impreso (LEODI_V8; $M_{TOTAL} = 2.54$).

3.2. Resultados del análisis multivariado para la determinación de los perfiles del alumnado

Los estadísticos descriptivos proporcionan una visión general del alumnado acerca de sus preferencias, frecuencia y usos de la lectura digital e impresa para el aprendizaje o uso personal. En este sentido, resulta necesario partir de las variables discriminatorias para identificar cuál es el perfil de las personas participantes a partir de la variable criterio *APREN_V2_Leer en pantallas para aprender*. Estos datos se han obtenido mediante el análisis multivariado que toma en cuenta todos los ítems del cuestionario asociados

a dicha variable de estudio, con el objetivo de identificar los diferentes perfiles entre las personas participantes. Mediante el programa SPAD_N (Bécue & Valls, 2005), se realiza un tratamiento estadístico en el que se agrupan las variables por grupos de puntuación (baja, media y alta), considerando el mayor grado de homogeneidad entre las variables asociadas a un grupo frente a la heterogeneidad del resto. En la Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6 se muestran aquellos ítems que presentan una significatividad o probabilidad por debajo del 5% ($p < 0.05$) en la configuración del grupo.

Tabla 4. Análisis de clasificación con la variable criterio *Leer en pantallas: grupo baja*

Grupo: puntuación total baja (n = 556; 40.17%)			
Variables	Categoría	Valor_T	p
APREN_V2_Leer pantallas para aprender	Baja	42.99	0.000
APREN_V1_ leer papel para aprender	Alta	10.40	0.000
LEODI_V8_Es más estimulante que el material impreso	Baja	9.05	0.000
LEODI_V14_Tengo buenas estrategias para la lectura digital	Baja	8.49	0.000
LEODI_V9_Es más rápido que leer material impreso	Baja	5.66	0.000
LEODI_V12_Los libros impresos ya están pasados de moda	Baja	4.91	0.000
FRECPAN_V3_Tomas notas en el móvil	Baja	4.51	0.000
ACTI_V2_Leer libros o revistas digitales	Baja	4.38	0.000
USA_V4_Móvil	Baja	3.83	0.000
Estudios previos al grado de magisterio	C. Formativo	3.61	0.000
FRECPAN_V6_Destacas colores la información relevante	Alta	3.46	0.000
Grado de magisterio es el que estudias actualmente	D.G. Infantil	3.45	0.000
ACTI_V11_Ver series, películas, documentales <i>streaming</i>	Media	3.44	0.000
FRECPAN_V2_Tomas notas en un procesador de textos	Baja	3.18	0.001
FRECPAN_V4_Tomas notas en la <i>tablet</i>	Baja	2.95	0.002
LEODI_V3_Me permite hacer otras cosas simultáneamente	Baja	2.91	0.002
PERFIL_GENERO_GRADO_CATEGORIZADA_3	Femenino (D.G)	2.89	0.002
FRECPAN_V5_Destacas con colores información relevante	Baja	2.84	0.002
Actualmente, ¿con quién vives?	Comparte piso	2.80	0.003
LEODI_V15_Es más sustentable, menos impacto ecológico	Baja	2.66	0.004
ACTI_V4_Leer blogs	Baja	2.61	0.005
LEODI_V1_Puedo acceder desde cualquier lugar	Baja	2.58	0.005
USA_V1_Material impreso (libros, artículos, etc.)	Alta	2.52	0.006
LEODI_V2_Puedo acceder en cualquier momento	Media	2.50	0.006
LEODI_V7_Lo hacen otras personas cercanas	Baja	2.41	0.008
LEODI_V1_Puedo acceder desde cualquier lugar	Media	2.21	0.014

Grupo: puntuación total baja (n = 556; 40.17%)			
VARIABLES	Categoría	Valor_T	p
LEODI_V10_Si encuentro algo interesante puedo compartir	Media	2.15	0.016
En qué universidad realizas actualmente tus estudios	U. Málaga	2.13	0.017
LEODI_V15_Es más sustentable, menos impacto ecológico	Media	2.07	0.019
LEODI_V5_Es más barato que comprarse libros	Media	1.92	0.028
LEODI_V4_Existen hipervínculos que permiten acceder otros	Media	1.91	0.028
ACTI_V7_Buscar información internet por interés personal	Media	1.89	0.030
ACTI_V11_Ver series, películas documentales <i>streaming</i>	Baja	1.88	0.030
PERFIL_GENERO_GRADO_CATEGORIZADA_3	Femenino/Primaria	1.78	0.038
FRECPAN_V2_Tomas notas en un procesador de textos	Media	1.74	0.041
USA_V4_Móvil	Media	1.71	0.044
LEODI_V10_Si encuentro algo interesante puedo compartir	Baja	1.70	0.045
LEODI_V13_Me permite usar herramientas digitales	Baja	1.69	0.045
LEODI_V9_Es más rápido que leer material impreso	Media	1.69	0.046
USA_V5_Tablet	Baja	1.66	0.048

N = 1384

El perfil del alumnado que encuentra una baja utilidad en la lectura en pantallas para aprender es el que obtiene una mayor representatividad (40.17%). Este perfil se asocia primordialmente con una alta percepción de la lectura en papel para aprender, usa principalmente material impreso y valora positivamente la capacidad para resaltar la información en este tipo de material impreso. Respecto a sus características socio-demográficas, este perfil se relaciona significativamente con alumnado con formación previa en un ciclo formativo, cursa el Doble grado de Educación Infantil y Primaria, y comparte piso, siendo principalmente un alumnado femenino (aunque se debe considerar que el 80.13% del total de la muestra es femenino).

Del mismo modo, se destaca la baja o media percepción de utilidad de la lectura digital que no les parece más estimulante; consideran que no tienen buenas estrategias para la lectura en pantalla y el uso de los dispositivos se centra principalmente (con una utilidad media) en el uso personal o recreativo como ver series, películas o documentales en *streaming*. Tampoco destacan su utilización para otras tareas relacionadas con el aprendizaje (utilidad baja) como tomar notas en diferentes dispositivos electrónicos, la accesibilidad o sostenibilidad que ofrecen dichos recursos. Entre los dispositivos menos utilizados por este perfil de alumnado destaca la *tablet* como aquella herramienta con una percepción de utilidad más baja.

Tabla 5. Análisis de clasificación con la variable criterio Leer en pantallas: grupo media

Grupo: puntuación total media (n = 422; 30.49%)			
Variables	Categoría	Valor_T	p
APREN_V2_Leer pantallas para aprender	Media	41.05	0.000
LEODI_V8_Es más estimulante que el material impreso	Media	3.26	0.001
APREN_V1_Leer papel para aprender	Alta	2.31	0.010
LEODI_V9_Es más rápido que leer material impreso	Media	2.02	0.022
ACTI_V11_Ver series, películas documentales <i>streaming</i>	Alta	1.89	0.030
ACTI_V2_Leer libros o revistas digitales	Media	1.88	0.030
USA_V6_E-reader	Baja	1.80	0.036
FRECPAN_V1_Tomas notas en papel	Media	1.79	0.037
Actualmente, ¿con quién vives?	Solo/Sola	1.71	0.044
USA_V1_Material impreso (libros, artículos, etc.)	Media	1.68	0.046

N = 1384

El grupo que tiene una percepción de utilidad media representa el 30.49% de la muestra encuestada. En este caso se destaca la preferencia alta de utilidad del material impreso para aprender y el empleo de dispositivos se centra en el uso recreativo para ver series, películas o documentales en *streaming*. En su perfil destaca que son personas que viven solas y no perciben utilidad en un tipo de dispositivo como el *E-reader*. Este perfil es más heterogéneo, dando una utilidad media al uso de material impreso y a realizar actividades como tomar notas en papel, aunque también encuentran, con una percepción media, más estimulante la lectura digital que la impresa. Como podemos observar, en esta clasificación intermedia confluyen también menos ítems relacionados, señalando de igual modo que la lectura en papel o digital nos lleva a posiciones extremas y contrarias.

Tabla 6. Análisis de clasificación con la variable criterio Leer en pantallas: grupo alta

Grupo: puntuación total baja (n = 406; 29.34%)			
Variables	Categoría	Valor_T	p
APREN_V2_Leer pantallas para aprender	Alta	40.72	0.000
APREN_V1_Leer papel para aprender	Media	8.86	0.000
LEODI_V8_Es más estimulante que el material impreso	Alta	8.65	0.000
LEODI_V14_Tengo buenas estrategias para la lectura digital	Alta	7.63	0.000
APREN_V1_Leer papel para aprender	Baja	7.62	0.000
LEODI_V9_Es más rápido que leer material impreso	Alta	6.63	0.000

Grupo: puntuación total baja (n = 406; 29.34%)			
VARIABLES	Categoría	Valor_T	p
FRECPAN_V3_Tomas notas en el móvil	Alta	5.17	0.000
FRECPAN_V2_Tomas notas en un procesador de textos	Alta	4.77	0.000
FRECPAN_V4_Tomas notas en la <i>tablet</i>	Alta	4.43	0.000
Estudios previos al grado de magisterio	No	4.40	0.000
En qué universidad realizas actualmente tus estudios	U. Barce-lona	4.25	0.000
LEODI_V15_Es más sustentable, menos impacto ecológico	Ns/Nc	4.25	0.000
ACTI_V2_Leer libros o revistas digitales	Alta	3.99	0.000
LEODI_V7_Lo hacen otras personas cercanas	Alta	3.46	0.000
USA_V1_Material impreso (libros, artículos, etc.)	Baja	3.29	0.001
LEODI_V10_Si encuentro algo interesante puedo compartir	Alta	3.20	0.001
LEODI_V12_Los libros impresos ya están pasados de moda	Alta	3.17	0.001
LEODI_V5_Es más barato que comprarse libros	Alta	3.14	0.001
Actualmente ¿con quién vives?	Familia / Adultos	3.04	0.001
USA_V4_Móvil	Alta	2.99	0.001
LEODI_V4_Existen hipervínculos que permiten acceder otros	Alta	2.77	0.003
LEODI_V13_Me permite usar herramientas digitales	Alta	2.76	0.003
LEODI_V1_Puedo acceder desde cualquier lugar	Alta	2.74	0.003
PERFIL_GÉNERO_GRADO_CATEGORIZADA	Femenino_ Ed. Inf.	2.73	0.003
¿Qué grado de magisterio es el que estudias actualmente?	Ed. Infantil	2.60	0.005
ACTI_V11_Ver series, películas documentales <i>streaming</i>	Alta	2.58	0.005
FRECPAN_V6_Destacas colores la información relevante	Baja	2.32	0.010
LEODI_V12_Los libros impresos ya están pasados de moda	Media	2.24	0.012
FRECPAN_V6_Destacas colores la información relevante	Media	2.21	0.014
LEODI_V2_Puedo acceder en cualquier momento	Alta	2.13	0.017
ACTI_V4_Leer blogs	Media	2.03	0.021
FRECPAN_V5_Destacas con colores información relevante	Alta	2.03	0.021
LEODI_V11_Encontrar información diferentes formatos	Alta	1.94	0.026
ACTI_V7_Buscar información internet por interés personal	Alta	1.92	0.028
USA_V6_E-reader	Media	1.67	0.047
USA_V5_Tablet	Alta	1.66	0.049

N = 1384

El perfil con menor representación es el que da una utilidad alta al uso de la lectura en pantallas para aprender (29.34%), que sería el que más nos interesa. Se trata de un perfil sin estudios previos de ciclo formativo, vive con su familia y estudia el grado en Maestro/a en Educación Infantil. Entre las potencialidades de la lectura en pantalla destacan que es más estimulante que el material impreso, además de la rapidez, tomar notas, compartir contenidos con otros compañeros, menor coste o la existencia de hipervínculos, entre otras. Consideran que disponen de buenas estrategias para la lectura en pantalla, que los libros están pasados de moda y que forma parte de la práctica habitual en personas cercanas. En sentido contrario, la percepción de utilidad baja se centra en la menor percepción de la lectura en papel para aprender, un menor uso del material impreso o una menor utilidad para destacar la información en el material impreso.

4. Discusión y conclusiones

La muestra recogida es amplia y significativa, con una representación de universidades de todo el Estado español que nos permite considerar que estos resultados y perfiles pueden ser extrapolables a otros espacios universitarios. Se han realizado otro tipo de análisis previos para validar el cuestionario y su validez (Abarzúa-Ceballos et al., 2024), así como distintas aproximaciones a los resultados para mostrar distintos enfoques y perfiles. Se pueden plantear múltiples interpretaciones a partir de los resultados expuestos. A partir del último perfil, se comprueba que las futuras maestras de Educación Infantil plantean un uso extendido de la lectura digital, posiblemente porque en esta etapa se está desarrollando la lectoescritura y se aprovecha la lectura digital para una aproximación multimodal. Además, esta postura choca con la necesidad de una formación lectora del alumnado de Infantil en papel, con elementos centrales como, por ejemplo, el álbum ilustrado (Martínez-Carratalá et al., 2024). En este sentido, las investigaciones académicas siguen perfilando los efectos positivos y negativos en la comprensión lectora en la primera infancia (Furenes et al., 2021; Mannell et al., 2023; Salmerón et al., 2025).

No obstante, la discusión de los resultados muestra cómo estos perfiles asociados a la lectura en pantalla se concentran principalmente en los perfiles de uso medio (30.49%) y bajo (40.17%), que son los que concentran a la mayor parte del alumnado participante. Este alumnado mantiene la lectura en papel para desarrollar actividades relacionadas con el estudio y el aprendizaje, mientras que la lectura en digital se centra en las actividades relacionadas con el ocio y el tiempo libre. Tales preferencias tan diferenciadas pueden sugerir la falta de habilidades metacognitivas de transferencia de habilidades en la gestión de la información y el aprendizaje, mientras que la mayor

capacidad de interacción de la lectura digital puede contemplarse desde un plano lúdico e informal. Adicionalmente, los datos obtenidos también subrayan las diferencias en los perfiles de utilidad del alumnado, como su nivel de estudios previos y su contexto sociofamiliar, que merecen ser explorados con mayor detenimiento para contemplar la brecha digital entre estos grupos.

Pese a que las herramientas de lectura digital han proliferado en los diferentes niveles del ámbito educativo (Alcocer-Vázquez & Zapata-González, 2021; Altamura & Salmerón, 2021; Abarzúa-Ceballos et al., 2024; Santos et al., 2024), siendo cada vez más atractivas para la población más joven (Cassany, 2016; Rovira-Collado & Llorens, 2019), los resultados muestran una clara preferencia del docente en formación para vincularse a la lectura tradicional en papel para aprender. De este modo, se comprueba que el alumnado en formación tiene dificultades en integrar las tres habilidades que se desarrollan durante el proceso de lectura digital como los de navegación, integración y evaluación de la información en los contextos digitales, tal y como señalan Abarzúa-Ceballos et al. (2024), y que el desplazamiento de la lectura en papel hacia los textos digitales, que señalan Díaz et al. (2022), no resulta tan evidente en el plano del aprendizaje. De este modo, también se podrían vincular las dificultades de transferencia de las habilidades de lectura en papel a la digital (Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2018; Larrañaga & Yubero, 2019; Elche et al., 2021) en las personas en formación docente al «Peter Effect» (Applegate & Applegate, 2004), subrayando que difícilmente estos futuros mediadores podrán desarrollar habilidades de lectura digital en su alumnado si no las tienen adquiridas o no les resulta especialmente atractivo.

Como ya se ha mencionado, la investigación se realizó dos cursos después de la pandemia de la COVID-19, en la que se produjeron cambios importantes en los hábitos lectores de toda la sociedad (Delgado et al., 2023), con una sobreexposición a los dispositivos digitales. Aquel episodio también permitió mejorar la competencia digital de toda la sociedad, especialmente del profesorado, que necesitó de las pantallas para desarrollar su práctica docente. Nos encontramos ante nuevos marcos de referencia (Trujillo et al., 2020) en la competencia digital docente (Álvarez-Herrero & Hernández-Ortega, 2021) que afectan la formación del futuro profesorado en todas las etapas educativas. Tal vez cabría plantearse si aquella sobreexposición pudo suponer un cansancio del uso de pantallas.

En definitiva, esta extensa investigación nos ha permitido constatar un hecho: aunque la lectura digital es una realidad en todos los niveles de la sociedad y una cuestión imprescindible en la formación docente y en el contexto escolar, el alumnado universitario no ha recibido todavía una formación específica en lectura digital. Al ser

un estudio planteado en los primeros cursos de los distintos grados, tal vez sea necesario analizar si en los cursos superiores dicha formación mejora como así confirman muchas de las líneas de investigación planteadas en las universidades participantes.

5. Referencias

- Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A., & Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 33-59. <https://doi.org/10.6018/rie.548111>
- Alcocer-Vázquez, E., & Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20(3), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Alonso, J., & Cordon, J. A. (2014). Lectura social, metadatos y visibilidad de la información. Memorias: Tecnologías de la información: tendencias e impacto en las bibliotecas. En *XLV Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía* (pp. 122-146). Asociación Mexicana de Bibliotecarios.
- Altamura, L., & Salmerón, L. (2021). Hábitos lectores digitales y desarrollo de la comprensión lectora. *Ciencia Cognitiva*, 15(2), 17-19.
- Altamura, L., Vargas, C., & Salmerón, L. (2025). Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*, 95(1), 53-88. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. (2018). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Álvarez-Herrero, J. F., & Hernández-Ortega, J. (2021). Itinerarios didácticos con smartphones para promover la educación ambiental y la competencia digital entre el alumnado de secundaria. *Digital Education Review*, 39. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p>
- Amo, J. M. de (2019). (Coord.). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563. <http://www.jstor.org/stable/20205399>
- Bécue, M., & Valls, J. (2005). *Manual de introduccion a los métodos factoriales y clasificacion con SPAD*. Servei d'Estadística de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/ca/servei-estadistica-aplicada>

- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaïlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Cassany, D. (2016). Enseñar prácticas lectoras digitales. En Yubero, S. et al. (Eds.), *Educación social y alfabetización lectora* (pp. 77-98). Síntesis
- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.32>
- Castro, A., & Díaz, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos*, 20(1), 82-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481
- Chávez, I. L., Flores, C. R., Ordóñez, A. I., & Sánchez, L. R. (2020). Nativos digitales: internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 94-107. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1876>
- Cleger, O., & Rodríguez, J. C. (2015). La cultura digital y la convergencia de múltiples lenguajes. Los límites de lo literario. En Amo, J. M. de, Cleger, O., & Mendoza, A. (Eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 53-66). Octaedro.
- Clinton, V. (2019). Lectura en papel comparada con pantallas. *Revista de investigación en lectura*, 42, 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1) 9-31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Cummins, J. (2024). How can emerging technologies advance the creation of language-friendly and literacy-friendly schools? *Language, Culture and Curriculum*, 37(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2306286>
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité? *Enjeux*, 74, 93-100.
- Delgado, P., Serrano-Mendizábal, M., Gómez-Merino, N., Pi-Ruano, M., Rubio, A., Skrobiszewska, N., & Salmerón, L. (2023). Cambios en los hábitos lectores durante el confinamiento por la COVID-19 en España. *Cultura y Educación*, 35(2), 420-449. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2135271>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). No tires tus libros impresos: un metaanálisis sobre los efectos de los medios de lectura en la comprensión lectora. *Revisión de investigaciones educativas*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín, A. L. (2022). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 63, 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>

- Elche, M., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2021). Lectura en soportes impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 269-281. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a01>
- Figueroa, M., Pitriqueo, P., & Zúñiga, S. (2016). Lectura digital en los jóvenes. *Revista Educación y Tecnología*, 8(2), 41-49. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/5>
- 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 August*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/003465432199807>
- García-Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. En García-Canclini, N., Gerber-Biecci, V., López-Ojeda, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., & Winocur, R. (Eds.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-35). Telefónica Fundación, Universidad Autónoma Metropolitana, Ariel.
- García-Delgado, B., & Arias, G. (2014). Papel vs digital: hábitos de lectura de los estudiantes de la UEM. *Caracteres. Estudios culturales y críticos en la esfera digital*, 3(1), 250-272. <http://revistacaracteres.net/revista/vol3n1mayo2014/papel-digital-lectura-estudiantes/>
- García-Roca, A., & Amo, J. M. de. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144-163.
- Lacković, N., Olteanu, A., & Campbell, C. (2024). Postdigital literacies in everyday life and pedagogic practices. *Postdigital Science and Education*, 6, 796-820. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00500-5>
- Larrañaga, M., & Yubero, S. (2019). La influencia del hábito lector en el empleo de internet: un estudio con jóvenes universitarios. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 51-66. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985>
- Larrañaga, M., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI, Fundación SM.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En Lluch, G. (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Anthropos.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Síntesis.

- Lluch, G., Taberero-Sala, R., & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *Profesional de la información Information Professional*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Mangen, A., Walgermo, B., & Bronnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Mannell, K., Bloul, S., Sefton-Green, J., & Willcox, M. (2024). Digital media and technology use by families with infants, toddlers, and young children: A scoping review and call for forward momentum. *Journal of Children and Media*, 18(4), 605-628. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2394939>
- Martínez, D. (2024, abril 11). ¿Es lo mismo leer en papel que en pantalla? *The Conversation*. <https://theconversation.com/es-lo-mismo-leer-en-papel-que-en-pantalla-227061>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., & Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 6(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Nash, B. L., Dunham, H., Murdter-Atkinson, J., & Mosley Wetzel, M. (2023). A culturally sustaining approach to multimodal literacies: building from students' funds of knowledge in field-based teacher education. *Literacy Research and Instruction*, 63(2), 151-175. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153766>
- Pavek, C., & Vaughan, M. (2023). Digital reading check-ins: supporting independent digital reading. *The Reading Teacher*, 76, 653-657. <https://doi.org/10.1002/trtr.2179>
- Romero-Oliva, M. F., Heredia-Ponce, H., & Romero-Claudio, C. (2023). Promoción de la lectura y transmedia. De la creación editorial al book-trailer como epitexto ficcional. *Texto livre. Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte*, 16, 1-18. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/42047/32260>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>

- Rovira-Collado, J., & Llorens, R. (2019). Lectura social en red o redes sociales de lectura: panorama didáctico. En Amo, J. M. de, & Núñez, P. (Eds.), *Lectura y educación literaria* (pp. 311-321). Octaedro.
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., & Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e05. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Salmerón, L., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Mañá, A., Montagud, S., Romero, M., Vargas, C., & Gil, L. (2025). Did screen reading steal children's focus? Longitudinal associations between reading habits, selective attention and text comprehension. *Journal of Research in Reading*, 48(2), 175-198. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.70003>
- Salmerón, L., Altamura, L., Delgado, P., Karagiorgi, A., & Vargas, C. (2024). Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 153-172. <https://doi.org/10.1037/edu0000830>
- 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, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>
- Tabernerero, R., Álvarez, E., & Heredia, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 90-107. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302>
- Trujillo, F. (Ed.). (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Graó.
- Trujillo, F., Álvarez, D., Montes, R., Segura, A., & García, M. J. (2020). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Fundación ProFuturo. <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2020/11/profuturo-marco-competencial-es.pdf>
- Vargas, C., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Gil, L., Mañá, A., Montagud, S., & Salmerón, L. (2024). Hábitos y comprensión de lectura impresa y digital en niños con y sin necesidades educativas especiales. *Investigación sobre discapacidades del desarrollo*, 146, 104675. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675>
- Watts-Taffe, S. (2022). Multimodal literacies: fertile ground for equity, inclusion, and connection. *The Reading Teacher*, 75, 603-609. <https://doi.org/10.1002/trtr.2080>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: estudio de hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>