

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UN HÁBITO LECTOR EN FUTUROS DOCENTES**  
**THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE READING HABIT IN FUTURE TEACHERS**

María José MOLINA-GARCÍA  
Universidad de Granada  
[mjose@ugr.es](mailto:mjose@ugr.es)

Cristina DEL MORAL-BARRIGÜETE  
Universidad de Granada  
[crismorab@ugr.es](mailto:crismorab@ugr.es)

RESUMEN

*En el contexto de una significativa desafección por la lectura entre los estudiantes universitarios, se presenta este trabajo que demuestra la situación actual entre los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, que debieran tener adquirido este hábito lector como competencia profesional. En este marco, se plantea partir de la raíz del problema, fijándose como objetivo formar profesionales de calidad en la sociedad del siglo XXI. Estos han de tener criterio para valorar y seleccionar libros en el aula. Además de que puedan guiar y orientar en su labor docente los procesos de comprensión, interpretación y animación. Para ello, se articula como vía un proyecto de innovación interdisciplinar e intercampus en la Universidad de Granada, que busca el desarrollo de un intertexto lector personal adecuado, mediante lecturas vinculadas no solo a tópicos literarios, sino también a temas de otras áreas del currículo (Historia, Matemáticas y Ciencias Experimentales), siguiendo una metodología activa y participativa. Entre los principales resultados esperables, se destacan el aumento del espectro de lecturas de los estudiantes de estos Grados y el posible logro de despertar su interés por la lectura desde distintas áreas de conocimiento, así como la concienciación de su futura labor como mediadores de lectura.*

Palabras clave: Formación universitaria, hábitos lectores, educación literaria, canon literario, propuestas didácticas

## ABSTRACT

*In the context of a significant disaffection for reading among university students, the presented work shows the current situation among future training teachers of the Bachelor's Degree in Pre-School and Primary Education, who should have acquired this reading habit as a professional competence. Within this framework, it is proposed to start from the root of the problem, setting it as an objective to train quality professionals in 21st century society. These trainers should have some criteria to evaluate and select books in the classroom. In this way, they can guide and orient in their teaching work the processes of understanding, interpretation and animation. To this end, it is articulated as a way of interdisciplinary and intercampus innovative project at the University of Granada. This project seeks to develop an appropriate personal reading intertext, through readings linked not only to literary topics, but also to topics from other areas of the curriculum (History, Mathematics and Experimental Sciences), following an active and participatory methodology. Among the main expected results, we can highlight the increase in the reading spectrum of the students of the Bachelor's Degree above mentioned and the possible achievement of awakening their interest in reading from different areas of knowledge, as well as the awareness of their future work as reading mediators.*

Keywords: University education, reading habits, literary training, literary canon, didactic proposals

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, diversos estudios como los de Chartier (2004), Elche, Sánchez-García y Yubero (2019), Granado, Puig y Romero (2011), Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008), Vélez y Rapetti (2008) han denunciado que más del 40% de los estudiantes universitarios son lectores ocasionales o no lectores, a pesar de ser conscientes de los beneficios que reporta esta actividad. Si bien es cierto que el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Conecta Research, 2020), manifiesta un aumento de lectores en los últimos años, también el mismo Barómetro confirma que esta afición por la lectura se circunscribe al ámbito académico y decrece con la edad, por lo que parece que no se llega a afianzar el tan deseado hábito lector para toda la vida y, ni mucho menos, el placer por esta actividad.

La situación se agrava cuando se confirma ese mismo perfil en los estudiantes de los grados en educación, futuros docentes, que no poseen un hábito lector, víctimas de un sistema educativo que no ha conseguido germinar en ellos el gusto por la lectura y que, por tanto, limita su criterio, capacidad

y competencia profesional para cumplir, de forma óptima, con su función de fomentar la lectura en etapas escolares.

Por otro lado, se comprueba que en los diseños metodológicos llevados a cabo en las etapas preuniversitarias, prevalece una visión historicista de la literatura, complementada con un exiguo, estereotipado, sesgado, repetitivo y poco renovado canon literario en vez de estar orientados hacia una auténtica educación literaria (Mata, 2011), lo cual conlleva una animadversión hacia la lectura por placer o, en el mejor de los casos, un consumo de best sellers por parte de los discentes que se aleja de la calidad necesaria, requerida para convertirse en lectores competentes.

La actual ley educativa, LOMCE (2013), prescribe la implementación de un Plan Lector en los centros para las etapas obligatorias pero no parece suficiente no solo a la luz de los reiterados resultados negativos en este sentido, sino también porque la lectura va decreciendo con la edad y el entusiasmo de los niños y niñas por los libros, en Educación Infantil y Educación Primaria, decae estrepitosamente en la adolescencia (Colomer, 1998; Cerrillo, 2007, 2010b; Latorre, 2007) y la sombra de esa estela es el bagaje que llevan muchos de ellos a la Universidad, incluso en aquellos grados vinculados a la docencia y a la educación (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014).

El hecho de que los estudiantes universitarios que se preparan para ser futuros docentes en etapas escolares no sean lectores activos o que, siéndolo, no cuenten con recursos o habilidades suficientes, además de ser una merma para su rendimiento académico (Elche, Sánchez-García y Yubero, 2019), supone un déficit formativo e implica que no puedan ejercer su misión de mediadores de la lectura y provocar el efecto espejo (Manresa, 2009) en sus alumnos, entendido este como la influencia de las conductas lectoras de los maestros en niños y jóvenes, factor decisivo en la conformación de sus trayectorias personales de lectura. Si la investigación educativa (Cremin et al, 2008) ha destacado la continuidad que existiría entre docentes lectores y alumnos más motivados y comprometidos con la lectura, cabe señalar que nuestros estudiantes no estarían en condiciones de provocar esa motivación o ese efecto espejo en sus alumnos, además de que serían incapaces de tener criterio para valorar y seleccionar libros de lectura en el aula, guiarles de forma experta en sus procesos de comprensión e interpretación ni generar entusiasmo de leer por placer. Esto conlleva que, en nuestras aulas universitarias, partimos de una base errónea y nuestro discurso didáctico se dirige a unos sujetos ideales que nada tienen que ver con la realidad (Colomer y Munita, 2013).

Aunque, como asegura Ayuso Collantes (2020), no todos nacemos con el mismo grado de disposición hacia la lectura y la familia, el entorno sociocultural, el sistema educativo y los métodos utilizados tengan un papel relevante, es posible y urgente articular vías para que los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria conozcan las bondades de la lectura literaria y consigan incorporarlas en su vida como fuente de enriquecimiento personal mediante la puesta en práctica de metodologías más activas y participativas, dado que, hasta ahora, con la perspectiva metodológica de los años de educación obligatoria, no han logrado alcanzar este objetivo. Por otro lado, es indispensable que, aunque estén sensibilizados con la lectura, en el caso de los estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) indaguen otras opciones y vías, distintas a las adquiridas en su formación universitaria, para ampliar el espectro y origen de los textos literarios que pueden sugerir a sus futuros alumnos.

Tradicionalmente, la labor del fomento a la lectura placentera ha recaído en los docentes del área de Lengua y Literatura pero ¿y si ponemos en práctica esa corresponsabilidad de todo el profesorado a la que ya el currículum insta? ¿Y si dejamos que sean los propios estudiantes quienes se inclinen hacia unas lecturas u otras de forma autónoma y libre, ofertándoles un amplio y variado abanico de posibilidades? ¿Y si aprovechamos la situación actual de pandemia que nos ha abocado a pasar más tiempo en casa para invertir dicho tiempo en la construcción de un hábito lector?

## **2. DIAGNOSIS DEL NO-HÁBITO LECTOR EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

En varios estudios previos, no experimentales, transversales, observacionales, descriptivos (Del Moral y Molina, 2018; Molina y Del Moral, 2019a), con una muestra no aleatoria, en ambos casos, de 300 estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Granada (Campus de Granada y Melilla) se detectó que el gusto por la lectura está presente en poco más de la mitad de los encuestados (55,7%), pero todavía es más llamativo que a un 44,3% le guste poco o nada. Este hecho contrasta con la frecuencia de lectura anual que dicen tener, pues el 40% dice leer entre dos

y cinco libros al año; el 31,4% entre seis y diez, es decir, de media menos de uno al mes; mientras que otro 28,5% solo lee uno o ninguno. Además, por lo que respecta a la frecuencia diaria dedicada a la lectura el 38,6% no lo hacen a diario, salvo el 32,9% (lee más de una hora al día) y 8,6% (diario pero menos de una hora); el resto (48,6%) o solo en vacaciones o ni siquiera lee a diario, el 8,6% (<1H) y el 10% (solo en vacaciones).

El perfil medio de las muestras de estos estudios es de un 79,2% (mujeres) 20,8% (hombres); la edad de los participantes rondaba la veintena, 69,8% (20 años o menos), el 31% (21-26 años); la gran mayoría (91,4%) accedió a la universidad mediante las pruebas selectivas universitarias (PeVAU), mientras que solo el 8,6% accedió a través de un Grado Superior.

En el primer estudio realizado (del Moral y Molina, 2018), se comprueba que los géneros tratados en el currículum siguen siendo los clásicos, esto es, novela, teatro y poesía y, en menor medida, cuentos y ensayos. Sin embargo, aunque la mayoría de las lecturas por placer se sitúan también entre los primeros, hay un desequilibrio claro en cuanto a ensayos y algo más sutil en los cuentos. Del mismo modo, sorprende que no tenga apenas cobertura otro tipo de géneros que sí se eligen en las lecturas hechas por placer. Sus preferencias pueden clasificarse en novela romántica, fantástica, de aventura, la mayoría de las veces, pero también hay muestras de literatura clásica y de novela histórica, social o política. También hallamos muchos best sellers (la mayoría de ellos con versiones cinematográficas) que no son lecturas recomendables y cuyo público lector ha de rescatarse con la articulación de itinerarios de mayor calidad.

En el segundo estudio llevado a cabo por las autoras de este artículo (Molina y Del Moral, 2019b) se detecta que los itinerarios preferidos son los de temática juvenil y los de temática fantástica y/o aventura. En este último itinerario y de las lecturas ofertadas, destacamos que el 56.5% ha leído *Cantar de Mio Cid*, seguida de *El libro de la selva* (34%), *Viaje al Centro de la Tierra* (30.4%) y *La Isla del Tesoro* (21.7%). Laura Gallego, Julio Verne, Bécquer, Pérez Galdós, Valle Inclán, Benavente, Azorín y Kipling han sido visitados en otras obras, mientras que Martín Santos, Baroja y Stevenson siguen siendo desconocidos.

Además, los estudiantes afirman que, tras leer los argumentos de las obras ofrecidas en los itinerarios, están dispuestos a leer y así lograr esta competencia profesional. El orden de prioridad que los participantes establecen para su lectura en cuanto a los libros con temática fantástica y de aventura es el siguiente: *El libro de la Selva* (41.3%); *Viaje al centro de la Tierra* (32.6%);

*Cantar de Mio Cid* (28.26%); *Alas de fuego* (21.7%); *La Isla del Tesoro* (17.4); *Tiempo de Silencio* (8.6%); *Zalacáin el Aventurero* (6.5%); *Soneto de primavera y Félix Vargas* (4.3% ambos); *Maese Pérez el organista y Misericordia* (2.1% ambos).

En el itinerario de temática juvenil, tan solo despuntan como obras leídas por placer, *La sombra del viento* (20.7%) y *El sí de las niñas* (13.2%), por obligación. En cuanto al orden fijado es el siguiente: *La sombra del viento* (28.3%); *Llámalo X* (20.7%); *El sí de las niñas* (18.9%); *Nada y Mil soles espléndidos* (13.2%, en ambos casos); *Entre visillos, Joana y Llamo a la juventud* (con 11.3% cada uno); *La forja de un rebelde* (9,4%); *Demonios familiares, El Jarama e Insomnio* (con 7.5%, cada uno). Es destacable que un 3.8% declara que todos los recomendaría.

Entre los títulos de otras recomendaciones de lecturas que no se les ha proporcionado en los itinerarios destaca: *Culpa tuya*, de Mercedes Ron; *El diario de una enfermera*, de Corín Tellado y *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez. En cuanto a la literatura española, un 32% recomienda autores clásicos como Zorrilla o Cela y un 43% menciona escritores internacionales como García Márquez o Shakespeare, entre otros. También alrededor del 50% de la muestra considera cualquier obra de Ruiz Zafón como muy recomendable. Y de la literatura fantástica y de aventuras, muchos recomendarían todos los libros que estén dirigidos al mismo público que *El libro de la selva*; cualquier libro de la saga de J.K. Rowling, *Harry Potter*, pues piensan que son unos libros fantásticos y las historias que cuentan son excitantes.

En definitiva, los resultados de ambos estudios sugieren la relevancia de establecer medidas para conseguir un mayor logro en los hábitos lectores de futuros maestros desde el autoaprendizaje, con unos itinerarios flexibles que respeten sus intereses y preferencias en cuanto a temas, géneros y subgéneros.

### 3. EL PROYECTO UNILECTIO

Tras la revisión de la literatura científica y el análisis de los resultados obtenidos en los estudios exploratorios aludidos en los que se detectan y confirman las graves carencias en competencia literaria y la no adquisición de un hábito lector en etapas preuniversitarias de los estudiantes de los Grados, se constituye, como acción de mejora, la puesta en marcha de un Proyecto de Innovación Docente en el entorno universitario, titulado UNILECTIO. Creación y recreación del hábito lector en universitarios, con la pretensión de generar

buenas prácticas que fomenten el hábito de la lectura y construyan la base de un intertexto lector entre los estudiantes de diferentes cursos del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria, así como para completar la formación filológica de los estudiantes del Máster de Secundaria de la especialidad de Lengua y Literatura en la Universidad de Granada, en sus tres campus (Granada, Ceuta y Melilla).

Este proyecto se plantea la investigación-acción, como base metodológica, en las aulas universitarias de asignaturas de Didácticas Específicas y la implicación de la Biblioteca de la Universidad de Granada, a través de sus bibliotecas de campus, lo que conlleva una coordinación intra e interdepartamental e intercampus.

Como futuros docentes, el alumnado de estos Grados tienen como competencias profesionales la de ser animadores de lectura en edades comprendidas entre los 0 y 12 años, función que requiere ser un lector activo para poder ser desempeñada con éxito. Por otro lado, en el caso de Posgrado, los ya filólogos precisan de un complemento formativo que les capacite también como animadores de lectura en discentes de 13-16 años. Para desarrollar esta competencia, este proyecto se plantea diseñar varios itinerarios compuestos por obras de Literatura española y universal, cuyo trasfondo se vincule no solo a tópicos literarios, sino también a temas de otras áreas del currículo, como puedan ser el ámbito de la Historia, de las Matemáticas y de las Ciencias.

La finalidad del proyecto es que los estudiantes seleccionen aquellas que, por su gusto o interés personal, quieran leer, así como promover y difundir su lectura, no solo en el entorno académico, sino también en el educativo y social, a través de la organización de exposiciones, utilización de TIC, mass media, redes sociales... De este modo, es posible la transferencia de este conocimiento y los materiales desarrollados para que sean útiles y aplicables a otros contextos. Al mismo tiempo, en aras de que el proyecto sea sostenible, los estudiantes adquieren el compromiso de completar lo más posible, las lecturas contenidas en los itinerarios propuestos con la oferta de un seguimiento, por parte del profesorado implicado cuando sea necesario, así como asistir a reuniones científicas.

De forma paralela, con este proyecto se sientan las bases de un Club de Lectura, llamado *La ladrona de libros*, dirigido a los estudiantes de los centros implicados, en colaboración con el Programa Educativo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la Universidad de Granada.

### *3.1. Objetivos*

Según lo expuesto anteriormente, se plantean como objetivos:

- 1) Fomentar la lectura desde las materias de las didácticas específicas en los Grados de Infantil y Primaria de la Universidad de Granada.
- 2) Formar profesionales de calidad en la sociedad del siglo XXI para ejercer su misión de mediadores de la lectura.
- 3) Crear acciones de intervención educativa mediante un proyecto de innovación docente interdisciplinar, dado que el fomento a la lectura puede hacerse desde distintas áreas, e intercampus, puesto que la Universidad de Granada se extiende también a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

### *3.2. Metodología*

La metodología seguida, para alcanzar los objetivos planteados, es la de investigación-acción en la que los estudiantes tienen un papel participativo y activo, habida cuenta de que ellos mismos se responsabilizan de su propio proceso de aprendizaje y se convierten en agentes de difusión de lo trabajado.

Este tipo de metodología se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, asociación, escuela o empresa y es muy apropiada para el ámbito educativo, habida cuenta de que es utilizada por aquellos profesionales que, una vez identificado un problema, desean estudiarlo para contribuir a la mejora de la situación (Bell, 2005; Bernal, 2010). Por otro lado, Creswell (2012) añade que la investigación-acción «se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico» (p. 577).

El proceso de la investigación-acción está estructurado por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es válido, e incluso necesario, realizar ajustes conforme se avanza en el estudio, hasta que se alcanza el cambio o la solución al problema. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los pasos del proceso serían:

1. Detección y diagnóstico del problema.
2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
3. Implementación del plan y evaluación de resultados.

4. Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Los mismos autores describen las implicaciones de cada ciclo. En el primero de ellos, es importante considerar que la detección del problema exige conocerlo en profundidad a través de la inmersión en el contexto que se estudia, para comprender ampliamente quiénes son las personas involucradas, cómo se han presentado los eventos o situaciones y lograr claridad conceptual de dicho problema para recoger datos. Una vez recolectada la información, el análisis de esos datos proporciona información acerca de los aspectos implicados y que han de ser tratados para, en la siguiente fase, poder elaborar un plan de intervención o actuación que pueda aplicarse con el fin de valorar los resultados obtenidos, solventar la situación o, en su caso, reajustar el proceso o redefinir la problemática.

Por este motivo, Martínez (2003) sugiere que el plan de actuación ha de ser organizado y debe anticipar la acción, esto es, mirar hacia delante. Además, ha de ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles, así como ayudar a los profesionales a llegar más allá de las limitaciones actuales (al menos en alguna medida) y capacitarlos para actuar más adecuadamente en la situación dada, al tiempo que resulten ser más efectivos como educadores. Su colaboración, como parte integrante del proceso de planificación, en una discusión teórico-práctica y orientada a formar un lenguaje, mediante el cual podrá analizar y mejorar su comprensión y su acción.

Por otro lado, esta acción, en el sentido en que aquí se entiende, es deliberada y está controlada como una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, con un propósito educativo críticamente observado e informado. En consecuencia, los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio, respondiendo a las circunstancias, pero también con la presencia de compromisos adquiridos en su contexto estratégico.

Por último, la autora emplaza hacia la reflexión, ya que rememora la acción a través de la observación, también como un elemento activo. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica. Toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las circunstancias en que surgen. La reflexión es ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes.

En definitiva, la investigación-acción es un proceso dinámico en el que esos cuatro elementos clave no deben ser entendidos como pasos estáticos, comple-

tos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de investigación-acción constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión. En este sentido, la libertad, la flexibilidad, la individualización, la socialización y la sistematización se aplican como estrategias metodológicas para empatizar con los estudiantes y estos, a su vez, con el proyecto UNILECTIO.

En cuanto a la primera estrategia, los estudiantes pueden seleccionar las obras que quieran leer, según sus propios gustos e intereses y a partir de la amplia selección ofertada desde las asignaturas a las que se vinculan, que actúan como enclaves contextuales y que favorecen la orientación.

Para evitar la lectura por obligación o las nefastas consecuencias de una lectura sin motivación, y en aras de la flexibilidad, se permiten cambios en la elección de las obras, aunque controlados.

En tercer lugar, la individualización se basa en el respeto hacia las razones, ideológicas o de cualquier otra índole, que estimulen la elección de los estudiantes, así como el ritmo de lectura y las sensaciones emocionales que les provoquen.

Con respecto a la socialización, esta se contempla en la transferencia del conocimiento, adquirido por los estudiantes hacia sus compañeros, hacia su centro y hacia la ciudadanía, articulada mediante la difusión por ellos mismos en espacios reservados y destinados a este fin dentro de las asignaturas, en el blog, en redes sociales, conforme al cronograma y plan de trabajo establecidos, así como, junto a los miembros del equipo del proyecto de innovación docente en los canales de la universidad y mass media locales.

Finalmente, y en quinto lugar, la sistematización se refiere a la necesidad de establecer pautas, criterios, espacios y tiempos que coadyuven a que la praxis educativa sea informada y comprometida.

### **3.2.1. Plan de trabajo**

Conforme a estos preceptos teórico-prácticos, el plan de trabajo cuenta con tres fases, dos correspondientes a los dos cursos que forman el bienio 2020-2022 y una tercera, común en ambas, de seguimiento y evaluación:

a. Fase de construcción y preparación de material (curso 2020-2021):

En esta fase, en el momento que nos encontramos, el equipo trabaja en la puesta en común de conocimientos, en la recopilación del material bibliográfico así como en la recogida exploratoria de los gustos e intereses del alumnado

que participa en el Proyecto al curso siguiente, previo diseño del cuestionario pertinente, con el fin de construir los itinerarios lectores y elaborar los argumentos de las obras escogidas. Del mismo modo, se efectúan los pedidos necesarios para disponer de los textos seleccionados. También se diseñan los instrumentos de evaluación precisos del proyecto. Una vez realizadas estas tareas, se crea un blog para comenzar a visibilizar UNILECTIO y se sientan las bases para la creación de un Club de Lectura, dirigido a los estudiantes de los centros implicados, en colaboración con el Programa Educativo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la UGR.

b. Fase de implementación y difusión (curso 2021-2022):

En esta fase se pone en marcha la parte práctica del PID en las asignaturas implicadas, así como el servicio de préstamos gestionado desde las Bibliotecas de Campus. Tras la presentación del Proyecto en cada semestre, los estudiantes eligen una obra de las que se recogen en el itinerario que se les oferte en la asignatura donde se encuentran matriculados. Esta acción puede repetirse tantas veces como el ritmo lector y la voluntad de los alumnos lo permita, estableciendo como mínimo una obra de cada itinerario. Asimismo, tienen derecho a cambiar hasta un máximo de tres veces. Al finalizar cada obra, cada estudiante debe animar a sus compañeros a leerla, apoyándose en los recursos que estime convenientes (póster, ppt, comentarios en el blog...) y previa solicitud al docente, para saber si estos se decidirán o no por el libro que se les está ofertando.

Al finalizar cada semestre (o en efemérides celebradas en los respectivos Campus) se expondrán en el centro los materiales elaborados, de modo que se difunda esta actividad para los otros cursos no implicados en el Proyecto.

Una vez que los alumnos hayan tenido la ocasión de conocer la variedad literaria y argumentativa que se les ofrece, cada uno de ellos debe elegir un mínimo de tres libros de los que han recomendado sus compañeros y firmar un cuestionario de compromiso donde expliquen por qué les han llamado la atención las obras elegidas, qué esperan de ellas y cuándo las leerán, así como añadir un comentario en el blog creado, quedando así garantizada la difusión en los tres centros.

Durante esta fase, se procede también a visibilizar las actividades llevadas a cabo no solo en el blog creado, sino también en redes sociales y en los canales con los que cuenta la UGR; asimismo, se difundirá en programas de radio, prensa y tv locales, cuando sea posible, en cada una de las ciudades implicadas en este proyecto. De forma paralela, se sigue trabajando en el montaje del Club de Lectura.

c. Fase de evaluación (ambos cursos):

En esta fase, presente en ambos cursos, se hace un seguimiento y evaluación del Proyecto con el fin de valorar los resultados obtenidos, mediante los instrumentos de evaluación diseñados.

### **3.2.2. Instrumentos**

Los instrumentos creados a partir de esta metodología son: itinerarios lectores cuyos ejes temáticos estarán vinculados a las distintas áreas de conocimiento, cuadernillo con los argumentos de las obras ofertadas, instrumentos de evaluación, el blog UNILECTIO: contenido y dominio, los perfiles en redes sociales, los espacios mass media y el Club de Lectura.

### *3.3. Evaluación*

Para evaluar el proyecto, se han articulado dos modalidades: interna y externa. Respecto a la primera, se establecen distintas vías para conseguir valorar el diseño (objetivos, contenidos y actividades), el proceso (de la dinámica de trabajo y de los tiempos y recursos) y de los productos y resultados, mediante cuestionarios de satisfacción. En estos cuestionarios se incluyen ítems alusivos a varios de estos aspectos para recoger la opinión de todos los sectores implicados en el PID, así como grupos de discusión; cuestionarios de compromiso con las lecturas que sirvan de indicador para conocer el alcance de cumplimiento de objetivos y contenidos propuestos, como asimismo, los comentarios vertidos en el blog acerca de distintos aspectos.

Respecto a la segunda modalidad evaluativa, la externa, se ha elaborado un cuestionario cumplimentado por los Equipos Docentes de las Titulaciones, a través de sus respectivos coordinadores para conocer el grado de consecución de los objetivos.

## **4. RESULTADOS ESPERADOS**

Los resultados esperados en cuanto al primer objetivo son: aumentar el espectro de lecturas de los estudiantes en las distintas materias implicadas y conseguir despertar el interés de la lectura desde distintas áreas de conocimiento.

Para el segundo objetivo propuesto, se espera lograr que el futuro maestro de infantil y primaria se concientice de su labor como mediador de lectura y en el caso de los futuros profesores de secundaria completar su formación como mediadores de lectura.

Y, en cuanto al tercer objetivo, institucionalizar la intervención educativa en el fomento a la lectura desde las distintas facultades de Educación de los tres campus de la Universidad de Granada e implicar a los docentes universitarios de todas las áreas de conocimiento en el proceso de fomento de la lectura en las etapas educativas obligatorias para los estudiantes en formación.

La metodología de investigación-acción seguida en sus cuatro fases de planificación, actuación, observación y reflexión significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento. En cuanto a la observación que se plantea en este proyecto es necesaria porque la acción se verá siempre recortada por limitaciones de la realidad, y no siempre se conocerá anticipadamente la existencia de todas esas limitaciones. De ahí que se ha planificado de tal modo que constituye una base documental para la reflexión posterior. De ese modo, puede contribuir a mejorar la práctica a través de un grado más alto de comprensión y de una acción estratégica más crítica.

Por otro lado, el proyecto UNILECTIO trata aspectos transversales relevantes en la formación académica de los estudiantes. Además, sensibiliza hacia los criterios de inclusión y de atención a la diversidad entre el estudiantado, pudiendo ser asesorados a tal fin, en su caso, por los estamentos universitarios creados a tal fin; por otro lado, las obras seleccionadas siguen un criterio de paridad en su autoría, contemplando, al menos, el mismo número de autoras del género femenino que autores de género masculino en un afán por buscar y priorizar la visibilidad de las escritoras, sobre todo de épocas literarias en las que aún son desconocidas.

La digitalización y la virtualización constituyen un eje básico en el proyecto, más aún en el nuevo escenario motivado por la pandemia que azota al mundo actualmente. Por ello, todos los materiales generados, así como los itinerarios e información se recogen en el blog creado para que sean accesibles y públicos en un entorno virtual colaborativo.

Mediante este planteamiento, se ofrece a la comunidad científica la posibilidad de extender esta dinámica en cualquier otro contexto educativo similar en aras de construir hábitos lectores dentro y fuera de la Universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYUSO COLLANTES, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe*, vol. 22, 2-21. DOI: 10.15645/Alabe2020.22.1
- BELL, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. (Roc Filella Escolá, trad.). México: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- BERNAL, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- CERRILLO, P. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html)
- CERRILLO, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://elibros.octaedro.com/downloadf.asp?m=10107.pdf>
- CHARTIER, R. (2004). Cuatro siglos de lecturas populares. *Letra internacional*, vol. 83, 32-39.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T.; MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Lenguaje y Textos*, vol. 38, 37-46.
- CONECTA RESEARCH (2020). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Conecta Research para la Federación de Gremios de Editores de España.
- CREMIN, T., MOTTRAM, M., BEARNE, E. Y GOODWIN, P. (2008). Explorando el conocimiento de los maestros sobre la literatura infantil. *Cambridge Journal of Education*, vol. 38 (4), 449-464.
- CRESWELL, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de <https://goo.gl/tNzcbuA>
- DEL MORAL BARRIGÜETE, C. Y MOLINA GARCÍA, M. J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 25, 51-79.
- DUEÑAS, J. D., TABERNEIRO, R., CALVO, V. Y CONSEJO, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)

- ELCHE, M., SÁNCHEZ-GARCÍA, S. y YUBERO, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, vol. 22(1), 215-237, DOI: 10.5944/educXXI.21548
- GRANADO, C., PUIG, M. y ROMERO, C. (2011). Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela. En *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*. 7-18 de marzo de 2011. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill Educación.
- LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- LATORRE ZACARÉS V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2007.03.04](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921).
- MATA, J. (2011). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Didáctica. Barcelona: Graó.
- MANRESA, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 51, 44-54.
- MARTÍNEZ LANTADA, M. et al. (2003). *Metodología de la investigación educacional: desafíos y polémicas actuales*. La Habana (Cuba): Editorial Félix Varela.
- MOLINA GARCÍA, M. J. Y DEL MORAL BARRIGÜETE, C. (2019a). Sobre los hábitos lectores en futuros maestros de Primaria y lecturas iniciáticas fuera del canon literario. En de Amo Sánchez Fortún, J. M., Núñez Delgado, M. P. (eds.), García Roca, A. y Santamarina Sancho, M. (coords.). *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 195-204). Barcelona: Octaedro.
- MOLINA GARCÍA, M. J. Y DEL MORAL BARRIGÜETE, C. (2019b). El fomento de la lectura como «hábito saludable» en los futuros maestros: un estudio exploratorio. En Marín Marín, J. A., Gómez García, G., Ramos Navas-Parejo, M. y Campos Soto, M. N. (ed.). *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 1549-1561). Madrid: Dyckinson.
- VÉLEZ, G. y RAPETTI, M. (2008). Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45(3), 1-12. DOI: 10.35362/rie4532126.