



UNIVERSITAT D'ANDORRA

Programa de doctorat de la Universitat d'Andorra

Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra.

Helena Prieto Sanz

Direcció: Dra. Marta Soler Gallart
Identificador: TD-084-107759/202106
Data de defensa: 22 de novembre de 2021

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (*framing*). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading nor the availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (*framing*). These rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author

Helena Prieto Sanz agraeix els ajuts de tercer cicle al Govern d'Andorra, ATC0XX-AND-2016/2017, AMTCXXXX-AND/2017, ATC0XX - AND-2018/2019.

A totes les persones que heu participat en aquesta recerca.
Mai portaré suficients magdalenes i xocolata per agrairvos-ho.

A tu, Aleix, perquè la teva passió per la docència és inspiradora.
Gràcies per les teves paraules justes en cada moment d'aquest viatge.

A la Universitat d'Andorra, per donar-me l'oportunitat d'aprendre tant,
de la recerca i de la vida.

A CREA, per obrir-me la porta a un món científic, a un món millor.
I a tu, Marta, per la teva infatigable fe en mi i en el meu treball.

Agraeixo al Govern d'Andorra els Ajuts de Tercer Cicle concedits durant aquests anys.
I, en especial, a la Marga i a l'Helena. Gràcies per la vostra atenció i comprensió.

A vosaltres companyes, Cris i Blanca, que hem rigut i ens hem angoixat tot en menys d'un
minut, però ho hem fet juntes. Que la vida ens torni a crear.

A tota la colla, per tenir més ganes que jo d'acabar la tesi.
Gràcies per omplir-me els dies de vida.

A vosotros, familia, por arroparme y auparme, por creer que podía hacerlo
y por hacerme reír siempre con independencia de las circunstancias.

Y a ti, RL, por querer estar conmigo en toda esta aventura.
Pronto brindaremos en el río por nuevas experiencias cargadas de risas y brillo.

Por futuros prometedores y soñados, Candela.
Bienvenida y bienquerida.

Taula de continguts

Introducció	12
Justificació i motivació de la recerca	13
Presentació de la recerca.....	18
Capítol I. La lectura a l'Educació Superior	20
1.1 Dificultats en el compliment de les noves demandes internacionals al món laboral	21
1.2 Habilitats lectores dels estudiants universitaris.....	25
1.3 Quin rol juga la universitat davant d'aquesta realitat?.....	38
Capítol II. La lectura dialògica.....	46
2.1 Models epistèmics de lectura	47
2.2 Perspectiva dialògica de l'aprenentatge	49
2.3 La lectura dialògica	54
2.4 Tertúlies Literàries Dialògiques	65
2.5 Tertúlies Dialògiques Feministes i Tertúlies Pedagògiques Dialògiques.....	72
2.6 Clubs de lectura	75
2.7 Cercles literaris.....	78
Capítol III. La discussió de textos en grup a l'ES	84
3.1 Una docència basada en evidències científiques	85
3.2 Estudis científics sobre la discussió de textos en grup a l'ES	91
3.2.1 Dades empíriques que evidencien la contribució de la discussió de textos en grup a l'ES.....	111
Capítol IV. Objectius i disseny metodològic	181
4.1 Objectius d'investigació	182
4.2 Metodologia d'investigació	183
4.2.1 Estudi de cas	183
4.2.2 Orientació comunicativa de la investigació.....	183
4.2.2.1 Postulats de la Metodologia Comunicativa	183
4.2.2.2 Organització comunicativa de la investigació.....	185
4.2.2.3 Anàlisi comunicativa i fiabilitat	186
4.3 Fases de la recerca.....	187
4.4 Presentació dels contextos d'estudi.....	189
4.5 Tècniques de recollida de la informació.....	198
4.6 Anàlisis de dades	209
4.7 Consideracions ètiques	210
Capítol V. Resultats	213
5.1 Orientacions per a la transferència de discussió de textos en grup	214
5.1.1 Implementació de l'estratègia docent.....	214

5.1.1.1 Presentació de l'activitat lectora	214
5.1.1.2 Textos acadèmics	217
5.1.1.3 Organització del grup classe	220
5.1.1.4 Participació de l'alumnat.....	220
5.1.1.5 Avaluació i seguiment de la tasca.....	222
5.1.2. Rol del professorat.....	223
5.1.2.1 Importància del rol del moderador	223
5.1.2.2 Coneixement de l'actuació docent.....	226
5.1.2.3 Companys com a font de coneixement.....	226
5.1.2.4 Transferència de l'actuació docent a altres aules	229
5.1.2.5 Concepcions del professorat vers els processos d'ensenyament i aprenentatge.....	232
5.1.3 Guia d'orientacions per a la transferència la discussió de textos en grup..	235
5.2 Transferència de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra	239
5.3 Evidències de l'impacte de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat UdA.....	245
5.3.1 Habilitats acadèmiques	245
5.3.1.1 Millora de la comprensió del text	245
5.3.1.2 Millora de l'expressió oral	256
5.3.1.3 Millora de la capacitat crítica	258
5.3.1.4 Millora del discurs.....	267
5.3.1.5 Evolució del discurs: més diàlegs, diàlegs més rics i amb major nombre d'intervencions	270
5.3.1.6 Gir cap a un discurs basat en arguments de validesa.....	281
5.3.1.7 Ús de criteris per a valorar la fiabilitat, validesa i rigurositat d'un text acadèmic.....	286
5.3.1.8 Millora en la cerca i consulta de literatura acadèmica.....	290
5.3.1.9 Millora en l'aprenentatge metacognitiu	296
5.3.2 Habilitats psicosocials.....	304
5.3.2.1 Augment del gust per la lectura acadèmica	304
5.3.2.2 Augment del compromís per la tasca	307
5.3.2.3 Augment de la confiança i seguretat en un mateix.....	308
5.3.2.4 Formació de xarxes de suport i ajuda entre iguals.....	322
5.3.2.5 Millora del respecte entre iguals	328
5.3.2.6 Creació de xarxes de solidaritat entre iguals	332
5.3.3 Identitat professional.....	333
5.3.3.1 Millora en la comprensió de la pròpia disciplina: de la fragmentació a la globalitat.....	333
5.3.3.2 Major comprensió, reflexió i crítica del món professional	337

5.3.3.3 Aplicació dels continguts apresos.....	344
5.3.3.4 Millora en la justificació de decisions professionals informades	349
5.4 Transformant les dificultats en possibilitats.....	353
5.4.1 Dificultats en la lectura de textos acadèmics	353
5.4.2 Baixa motivació i compromís per la tasca.....	362
5.4.3 Dificultats en l'ús d'evidències científiques	371
5.4.4 Dificultats en l'avaluació de la tasca	376
5.5 Altres factors a considerar	380
5.5.1 La discussió de textos en grup en temps de pandèmia	380
5.5.2 Format de la sessió i recursos emprats	386
5.5.3 Importància del rol del moderador	388
5.5.4 Preferència per entorns d'aprenentatge dialògics.....	390
5.5.5 Encaix en el model educatiu UdA.....	393
5.5.6 Escolarització de l'Educació Superior.....	394
5.5.7 Experiència del professorat UdA	400
5.6 Discussió de resultats.....	402
5.7 Significació de la recerca.....	426
5.8 Limitacions i possibilitats de la recerca	430
Capítol VI. Conclusions.....	433
Futures línies de recerca	438
Referències	440
Annexos.....	466
Annex 1. Qüestionari d'aproximació al context UdA	467
Annex 2. Guions de tècniques d'obtenció de la informació.....	474
Annex 3. Consentiment informat	487

Resum

Aquesta recerca és un estudi de cas essencialment qualitatiu que té per objectiu analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra (UdA). En una primera fase, identifiquem orientacions per a la transferència d'aquesta actuació docent com a resultat d'aplicar entrevistes a 11 professors d'universitats espanyoles, context cultural i lingüísticament similar a l'andorrà. Durant la segona fase, amb una aproximació metodològica comunicativa, apliquem tècniques qualitatives -entrevistes, grups de discussió i observació a l'aula- i una de quantitativa -*Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica (EMLA)*- a estudiants i professorat participants de 6 contextos pertanyents a Bàtxelor en Ciències de l'Educació (BCE), Bàtxelor en Informàtica (BInfo) i Bàtxelor en Administració d'Empreses (BAE). Després de tractar les dades amb el software Atlas.ti, obtenim com a resultat de la primera fase un compendi d'orientacions per a la transferència de discussions de textos en grup relatives a la presentació de l'activitat lectora, l'organització del grup a l'aula, els recursos emprats i l'avaluació de la tasca. A més, s'inclouen orientacions vinculades al rol del professorat i la seva influència en la transferència de l'actuació docent a d'altres contextos.

Els resultats obtinguts en la segona fase evidencien els beneficis de la implementació de l'activitat de lectura dialògica en 3 dimensions. Per una banda, (1) en les habilitats acadèmiques tals com la millora de la comprensió del text, la millora de les habilitats comunicatives, de la capacitat crítica, del discurs tendint a fonamentar les aportacions en base a arguments de validesa així com l'aprenentatge metacognitiu. Per altra banda, (2) en les habilitats psicosocials com l'augment de l'interès i gust per la lectura acadèmica, un major compromís per la tasca, l'augment de la confiança i seguretat en un mateix així com una millora de la convivència a l'aula formant-se xarxes de suport i ajuda entre iguals, augmentat el respecte i tolerància vers les diferents veus i originant-se vincles de solidaritat entre companys. Finalment, la discussió de textos en grup incideix (3) en la identitat professional de l'alumnat tenint lloc una millora de la comprensió de la pròpia disciplina, una major comprensió, reflexió i crítica del món professional, una transferència dels continguts apresos a l'aula a la pràctica professional i una millora en la presa de decisions informades i justificades.

Paraules clau: Discussió de textos en grup, lectura dialògica, Educació Superior.

Abstract

This research is an essentially qualitative case study whose aim is to analyze the contribution of group text discussion at the educational experience of students at the University of Andorra (UdA). In a first phase, guidelines for implementing this teaching strategy were identified after interviewing 11 professors from Spanish universities, a context culturally and linguistically similar to Andorran one. During the second phase, with a communicative methodological approach, qualitative techniques -interviews, discussion groups and non-participant observation- and one quantitative technique -Motivational Survey towards Academic Reading (EMLA) – were applied to students and teachers from 6 contexts belonging to Bachelor of Science in Education (BCE), Bachelor of Computer Science (BInfo) and Bachelor of Business Administration (BAE). After processing the data with the Atlas.ti software, the results obtained from the first phase was a compendium of guidelines for the transfer of group text discussions related to the presentation of the reading activity, the organization of the group in the classroom, the resources used and the evaluation of the task. In addition, guidelines related to the role of teachers and their influence on the transfer of teaching performance to other contexts are included.

The results obtained in the second phase show the benefits of implementing the dialogic reading activity in 3 dimensions. On the one hand, (1) in academic skills such as the improvement of the comprehension of the text, the communicative abilities, the critical capacity of the discourse tending to use arguments of validity as well as improvement of the metacognitive learning. On the other hand, (2) in psychosocial skills such as increased interest and pleasure for academic reading, greater commitment to the task, increased self-confidence as well as improved social cohesion forming networks of support and help between peers, increased respect and tolerance towards different voices and originating bonds of solidarity between peers. Finally, the discussion of texts affects (3) the professional identity of the students taking place an improvement of the understanding of the own discipline, a greater understanding, reflection and critique of the professional world, a transfer of the contents learned in the classroom to the professional practice and an improvement in informed and justified decision making.

Key words: Group Text Discussions, Dialogic Reading, Higher Education.

Acrònims – Figures – Taules

Acrònims

BAE	Bàtxelor en Administració i Direcció d'Empreses
BCE	Bàtxelor en Ciències de l'Educació
BInfo	Bàtxelor en Informàtica
CEDEFOP	Centre Europeu per al Desenvolupament de Formació Professional
EE2020	Estratègia Europea 2020
EEES	Espai Europeu d'Educació Superior
EMLA	Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica
ES	Educació Superior
ESSA	Every Student Succeeds Act
GC	Grup Control
GE	Grup Experimental
HA	Habilitats Acadèmiques
HP	Habilitats Psicosocials
IPers	Identitat Personal
IProf	Identitat Professional
JCR	Journal Citation Reports
LERU	League of European Research Universities
MC	Metodologia Comunicativa
NCLB	No Child Left Behind
OCDE	Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic
OE	Objectiu Específic
ODS	Objectius de Desenvolupament Sostenible
PAM	Pla d'Acció per al Multilingüisme
PIACC	Programa d'Avaluació Internacional de les Competències d'Adults
PISA	Programme for International Student Assessment
TIC	Tecnologies de la Informació i la Comunicació
UdA	Universitat d'Andorra

Figures

Figura 1	Qualificacions finals del curs Ciències de la Matèria
Figura 2	Comparació entre els resultats pre/post-test de les habilitats de lectura i comprensió
Figura 3	Resum dels resultats pre/post-test de la comprensió lectora
Figura 4	Evolució de l'expressió oral entre el pre i el pos-test.
Figura 5	Fases de la recerca
Figura 6	Autoinformes relatius al domini competencial en diferents llengües de l'alumnat UdA participant.
Figura 7	Distribució de la paraula en el grup BI1819
Figura 8	Distribució de la paraula en el grup BI1920_I
Figura 9	Distribució de la paraula en el grup BI1920_II
Figura 10	Distribució de la paraula en els grups BI1920_I i BI1920_II

Taules

Taula 1	Bibliografia per idiomes del curs acadèmic 2019-20
Taula 2	Característiques generals dels estudis analitzats.
Taula 3	Beneficis de la discussió de textos en grup en l'experiència del lector identificats
Taula 4	Relació de número de participants i universitats al context espanyol
Taula 5	Implementació de la discussió de textos en grup als cursos UdA
Taula 6	Registre d'alumnes participants a les sessions de discussió de textos
Taula 7	Lectures de les discussions de textos en grup
Taula 8	Característiques de les sessions de discussió de textos en grup
Taula 9	Categories i paraules claus de la cerca en bases de dades
Taula 10	Publicacions indexades al Journal Citation Reports incloses a l'estat de la qüestió

Taula 11	Tècniques de recollida d'informació aplicades
Taula 12	Relació de tècniques de recollida d'informació, perfil i nombre de participants
Taula 13	Subescales de l'enquesta EMLA
Taula 14	Matriu d'anàlisi de dades resultants de la segona fase
Taula 15	Matriu d'anàlisi de dades resultants de la tercera fase
Taula 16	Característiques d'implementació de la discussió de textos en grup al context UdA
Taula 17	Criteris EMLA relatius a l'expectativa de l'alumnat vers la lectura acadèmica
Taula 18	Evolució del tipus d'aportacions al grup
Taula 19	Evolució del nombre d'interaccions en un diàleg vers un mateix contingut
Taula 20	Categories d'anàlisi d'arguments emprades al projecte IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social (García-Carrión, 2017)
Taula 21	Criteris EMLA relatius a l'interès de l'alumnat vers la lectura acadèmica
Taula 22	Criteris EMLA relatius a l'expectativa de l'alumnat vers la lectura acadèmica
Taula 23	Criteris EMLA relatius al cost percebut per l'alumnat vers la lectura acadèmica
Taula 24	Criteris EMLA relatius al gust de l'alumnat per la lectura acadèmica (subcategoria interès)
Taula 25	Criteris EMLA relatius a la utilitat de la lectura acadèmica per l'alumnat UdA
Taula 26	Criteris EMLA relatius a la importància de la lectura acadèmica per l'alumnat UdA

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.

Paulo Freire*

Llegir un power, la veritat és que m'avorreix, a mi llegir un power... ja ho llegeixo jo! Lo important és explicar-ho, que ho entenguem tots, que pugui explicar-t'ho a tu, que tu puguis dir: "Ah, doncs jo crec això!". I així, no sé, és com que ho entens molt millor, se't queda! Jo les coses que més recordo d'haver estudiat i d'haver après, són les coses que he parlat, les altres...

Jo, per exemple, els debats que vam estar fent em van agradar perquè per primera vegada vaig tenir la sensació de dir "uau!", jo si fos tota la universitat així m'aniria perfecte!

Alumnes participants
de Bàtxelor en Ciències de l'Educació
de la Universitat d'Andorra

*Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Introducció

Justificació i motivació de la recerca

Per assolir aquest objectiu, la recerca s'erigeix entorn a quatre Objectius Específics (OE) d'investigació. Primerament, perseguim identificar orientacions per a la transferència d'aquesta actuació docent al context acadèmic UdA (OE1). Per l'interès d'aquesta recerca, cerquem l'experiència de professorat universitari de l'estat espanyol que ja ha implementat a les seves aules la discussió de textos en grup i optem per universitats de l'estat veí donades les característiques similars amb el context UdA.

En un segon moment, i un cop implementada l'estratègia docent a les aules UdA considerant les orientacions obtingudes a la primera fase, la recerca es centra en analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat UdA. Explorem fonamentalment tres dimensions: les habilitats acadèmiques de l'estudiant (OE2), les habilitats psicosocials (OE3) i la identitat professional (OE4).

Els objectius plantejats aporten llum a les preguntes de recerca formulades a l'inici d'aquesta investigació: (1) quins elements hem de considerar per a la implementació de la discussió de textos en grup a la UdA?; i (2) quina és la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat UdA?

Aquesta recerca parteix de l'oportunitat que brinda l'educació com a agent transformador de les nostres comunitats. Diversos informes internacionals situen l'educació i el desenvolupament de capacitats com a prioritat de la cooperació europea (Comissió Europea, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018) ja que uns sistemes educatius i formatius eficaços garanteixen les bases d'una societat justa, oberta i democràtica que impulsa un creixement econòmic inclusiu i sostenible (Comissió Europea, 2016a, 2017a, 2017c, 2018). Des d'una dimensió social, mantenir el nivell de qualitat de vida també és un factor que es veu fortament influenciat per les habilitats i competències dels agents professionals (Comissió Europea, 2017b) de manera que l'interès per la formació en competències per al benestar social i personal és cada cop més creixent (Stiglitz et al., 2009).

Concretament, l'Educació Superior és una etapa educativa clau en la formació de competències dels futurs professionals. A tall d'exemple, la Comissió Europea preveu que l'any 2025 la meitat dels llocs de treball exigiran qualificacions d'alt nivell només assolibles amb estudis terciaris (Comissió Europea, 2017a). Actualment, ja es constata una relació entre el nivell de competència en lectoescriptura, càlcul i resolució de problemes i l'edat: els joves dominen les competències bàsiques progressivament i assolixen el pic màxim de domini competencial entre els 25-30 anys (OCDE, 2013),

període en el qual el jove està cursant formació superior o ha finalitzat recentment els estudis.

Pel que fa a la lectura a la universitat, es dona una correlació directa entre la comprensió de textos i el rendiment acadèmic a l'ES (Oliveira & Santos, 2005; Santos et al., 2004); a millor comprensió de textos, millors resultats acadèmics. Tanmateix, diferents estudis mostren les dificultats que tenen els estudiants universitaris en la comprensió de textos de la pròpia disciplina (Carlino, 2013; Hart & Speece, 1998). Aquesta recerca pretén aprofundir en la lectura acadèmica a la universitat amb la pretensió última de millorar l'experiència educativa de l'estudiant universitari en relació a aquesta.

Per fer-ho, seguim la línia internacional d'una docència basada en evidències científiques -*evidence-based teaching*-. En aquesta línia es requereix fer ús d'una base científica en la selecció d'aquelles accions docents a implementar a l'aula, és a dir, conèixer i desenvolupar aquelles estratègies docents validades per estudis de la comunitat científica internacional que hagin demostrat empíricament que la seva implementació deriva en una millora dels resultats de l'alumne universitari (Blouin et al., 2009; Cook et al., 2012; Dunn et al., 2013; Schwartz & Gurung, 2012).

Amb la intenció de submergir-nos en una docència basada en evidències científiques, realitzem una revisió extensa de la literatura científica existent sobre lectura a l'ES per identificar aquelles estratègies lectores que deriven en una millora per a l'alumnat. Com a resultat, identifiquem una estratègia docent que compta amb un ampli suport científic: la discussió de textos en grup.

Múltiples estudis empírics evidencien els beneficis de la discussió de textos en grup en diferents contextos educatius (Dowrick, et al., 2012; Long, 2004; Walwyn & Rowley, 2011), així com també en contextos acadèmics de l'ES (Aguilar, 2017; Alsop, 2015; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Chirita, 2007; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Hamouda & Tarlochan, 2015; Intriago et al., 2016; Jarvis, 2003; Macoun & Miller, 2014; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998).

Així doncs, implementem aquesta actuació docent al context objecte d'estudi, la UdA. Des d'una perspectiva educativa global, caracteritzem el context educatiu andorrà per la seva diversitat cultural i lingüística. La coexistència de tres sistemes educatius al país -andorrà, espanyol i francès- deriva en un bagatge lingüístic de l'alumnat universitari divers.

Aquesta casuística queda reflectida en la via d'accés universitària (Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació, 2020): un 28% d'alumnat ha realitzat les proves d'accés del sistema educatiu andorrà (POB i POB Prof), un 33% del francès (BAC i BAC Pro) i un 18% de l'espanyol (PAU). A més, quan explorem les dades sobre l'origen de l'alumnat UdA, obtenim que aproximadament un 38% de l'alumnat han realitzat les seves formacions anteriors fora d'Andorra (Espanya, França i altres països).

Paral·lelament, val a destacar que actualment la UdA es troba immersa en una revisió i remodelació profunda com a institució universitària. La realitat d'uns entorns laborals totalment globalitzats on la competència comunicativa i l'aprenentatge de llengües prenen gran rellevància així com una tendència creixent a la internacionalització de les universitats (Coleman, 2006) esdevenen dos factors determinants per a la formulació d'un nou model educatiu competencial on l'enfocament lingüístic és un dels elements principals.

En aquest sentit, el Pla d'Acció per al Multilingüisme, PAM, (Grup de Recerca en Llengües de la Universitat d'Andorra, 2018) defineix les línies d'actuació en relació a la competència lingüística a la universitat, especialment en llengua catalana i llengua anglesa, sent aquesta última la *lingua franca* de comunicació científica i acadèmica internacional. Una de les principals accions és la introducció de l'anglès com a llengua vehicular a totes les titulacions amb especial presència a segon i tercer curs de cada Bàtxelor¹.

En el marc d'aquesta renovació institucional, l'alumnat realitza lectures obligatòries i recomanades en diferents llengües de manera que es requereix un alt domini de competència lectora i lingüística per part dels estudiants. Constatem aquesta diversitat de llengües presents en les formacions en la bibliografia obligatòria i recomanada inclosa als plans docents de les titulacions de Bàtxelor de Ciències de l'Educació (BCE), Bàtxelor en Administració d'Empreses (BAE) i Bàtxelor en Informàtica (BInfo) del curs acadèmic 2019-2020.

Observem les següents proporcions percentuals de bibliografia obligatòria i recomanada en anglès (A), francès (F), català (C) i espanyol (E) (Taula 1):

¹ Nomenclatura emprada al context d'ES andorrà. El *Bàtxelor* correspon als estudis de primer cicle d'acord amb el Pla Bolonya estipulat per l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

Taula 1

Bibliografia per idiomes del curs acadèmic 2019-20

Idioma text	A	F	C	E
Bàtxelor				
BCE	13%	12%	27%	48%
BAE	15%	-	13%	72%
BInfo	27%	-	16%	57%

Nota. Elaboració pròpia.

Més enllà de les característiques del context UdA, realitzem una primera aproximació sobre la percepció que el professorat de la UdA té de l'hàbit lector de l'alumnat a través de l'aplicació d'una enquesta virtual anònima a 91 professors de la UdA² (veure Annex 1). Responen un total de 26 professors que imparteixen docència en diferents titulacions: Bàtxelor en Ciències de l'Educació – 42.3%; Bàtxelor en Administració d'Empreses – 30.8%; Bàtxelor en Infermeria – 23.1%; Bàtxelor en Informàtica – 23.1%; altres formacions – 19.2%.

En general, el professorat universitari que contesta al qüestionari considera que l'hàbit lector de lectura acadèmica és *molt baix* (42.3%) o *baix* (26.9%). Un 26.9% considera que és *mitjà* i un reduït 3.8% considera que és *alt*, en cap cas *molt alt*. Aquell professorat que valora en *molt baix*, *baix* o *mitjà* l'hàbit lector de l'alumnat (96.1% en total) considera que els motius principals rauen en:

- un baix hàbit lector des d'etapes educatives anteriors (76.9%)
- una baixa obligatorietat de lectura per part de la universitat (50%)
- les dificultats que l'alumnat té en la comprensió de textos acadèmics (50%)
- el format de text acadèmic, el qual resulta poc atractiu per l'estudiant (23.1%)

En relació a l'hàbit lector de l'alumnat vers la bibliografia obligatòria de les assignatures, el 61.8% del professorat considera que *no llegeixen en absolut* (30.8%)

² Amb l'objectiu de conèixer amb més profunditat el context universitari UdA, elaborem un qüestionari aplicat a professorat a partir de les temàtiques incloses a l'Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica, una validada per Muñoz et al. (2012) i aplicada en la fase de treball de camp d'aquest estudi. A més, s'inclouen altres factors en relació a les dificultats de la població estudiantil vers la lectura acadèmica identificats en el marc de la revisió de literatura científica. Algunes de les temàtiques incloses al qüestionari són les dificultats en la comprensió de textos acadèmics (Pretorius, 2000; Carranza et al., 2004; Nambiar, 2007; Shaari, 2008; Pérez, 2009; Kaur & Sidhu, 2014; Silva et al., 2016); com l'estil i les característiques pròpies del text acadèmic resulten poc atractives per l'estudiant (Cassany, 2004; Vega et al., 2013; Tosi, 2017; Asensio, 2019); la baixa obligatorietat a llegir per part de la universitat (Bean, 2001; Andrianatos, 2019; Córdoba et al., 2009; Arguedas-Ramírez, 2020) així com les limitacions heretades d'etapes educatives anteriors com, per exemple, el baix hàbit lector (González & Vega, 2010; Deacon et al., 2012; OCDE, 2011; Sánchez & Brito, 2015; OCDE, 2016b; Comissió Europea, 2019b; OCDE, 2019; Arguedas-Ramírez, 2020).

o bé *llegeixen alguna referència bibliogràfica obligatòria* (30.8%). Tan sols un 11.5% considera que l'alumnat *llegeix la majoria de les referències*.

En el cas de les lectures complementàries, el professorat acusa un hàbit lector molt inferior. El 88.5% considera que *no llegeixen cap referència proposada en absolut* (46.2%) o en *llegeixen alguna* (42.3%). Un reduït 3.8% considera que *llegeixen la majoria de la bibliografia recomanada*. En tot cas, cap professor té la percepció de que la llegeixin en la seva totalitat.

Alhora, la majoria del professorat, un 92.4%, li agradaria fomentar un major hàbit de lectura acadèmica en l'estudiant. La majoria de professors (73%) considera que la universitat podria o hauria d'impulsar iniciatives o un pla de foment d'hàbit de lectura acadèmica per a garantir la millora educativa de l'alumnat universitari.

Algunes de les raons destacades pel professorat per les quals és necessari aquest impuls extra vers la lectura acadèmica estan vinculades a les següents temàtiques:

- la rellevància de la lectura com a competència instrumental: la lectura és imprescindible en l'accés i aprofundiment en qualsevol temàtica (4 respostes en aquesta línia). Per exemple, per accedir a les diverses perspectives teòriques de la disciplina (1) i especialment en la recerca (1).
- la lectura és una via per millorar altres competències i habilitats. En són exemples la capacitat d'expressió oral, l'expressió escrita (3) i millorar la resolució de problemes, dilemes i qüestions que el professorat planteja a l'aula i que requereix d'un desenvolupament de cerca i consulta d'articles per part de l'estudiant (1).
- La lectura com a impuls per fer a l'estudiant una persona més crítica (2).
- La lectura aproxima a l'alumnat a la rigurositat de l'acadèmia (1) i a un nivell acadèmic de qualitat (1).
- La lectura fomenta una millor qualitat professional de l'estudiant (1).

Les mancances detectades pel professorat així com el seu desig de promoure un major hàbit de lectura acadèmica a les aules són factors que considerem òptims per a la selecció del context UdA com a context objecte d'estudi. A més, altres elements com la competència lingüística de l'alumnat, fortament determinada pel seu bagatge educatiu anterior, així com el programa lingüístic PAM (Grup de Recerca en Llengües de la Universitat d'Andorra, 2018) poden veure's beneficiats per l'estratègia docent analitzada ja que els alumnes llegeixen i, en el marc d'aquesta recerca, discuteixen continguts propis de la disciplina en més d'una llengua.

Presentació de la recerca

Aquesta recerca s'estructura en 6 capítols. Els tres primers capítols corresponen a l'estat de la qüestió i ubiquen l'objecte d'estudi en una fonamentació teòrica relativa a la lectura a l'ES.

El Capítol I inclou les agendes internacionals en matèria de d'ES i es posa de relleu la importància de la lectura en la formació universitària. Al seu torn, es destaquen quins són els principals reptes als quals l'alumne universitari fa front en relació a la lectura, quines són les mancances i limitacions que la població estudiantil manifesta i quin és el rol de la universitat en referència a les mateixes.

El Capítol II aproxima al lector les bases dialògiques en els processos d'aprenentatge en els quals la interacció de l'aprenent amb l'entorn i amb els subjectes presents en aquest (docents, familiars, companys de classe, etc.) és l'element clau. Amb major detall, es desenvolupa la perspectiva de lectura dialògica i es descriuen els diferents formats de discussió de textos en grup: les tertúlies literàries dialògiques, els clubs de lectura i el cercles literaris.

Una revisió aprofundida de literatura científica relativa a la discussió de textos en grup en estudis superiors s'inclou al Capítol III. Un recull de 17 estudis científics evidencien les contribucions d'aquesta activitat lectora en l'experiència dels lectors. Detallem els contextos en els quals es desenvolupen les discussions, els diferents formats que adopta cada grup així com els resultats que evidencien l'impacte positiu en l'experiència del participant.

El capítol IV inclou els objectius i el disseny metodològic d'aquesta recerca. Concretament els objectius plantejats per tal de donar llum a les preguntes de recerca formulades així com de quina metodologia de recerca ens servim per assolir aquests objectius. En el marc d'una metodologia qualitativa amb enfocament comunicatiu, desenvolupem un estudi de cas el qual s'erigeix en dos moments principals, també descrits amb detall: la cerca d'orientacions d'implementació a contextos acadèmics espanyols i la transferència de l'estratègia docent a la UdA.

A continuació, descrivim els diferents contextos d'estudi. Per una banda, les universitats espanyoles i, per l'altra, els 6 grups d'alumnes UdA participants en l'estudi, els quals pertanyen a Bàtxelor en Informàtica (BI), Bàtxelor en Administració d'Empreses (BAE) i Bàtxelor en Ciències de l'Educació (BCE) i a diferents cursos acadèmics (indicats per les xifres numèriques): BI1819, BAE1819, BCE1819, BCE1920, BI1920_I i BI1920_II. D'igual forma, exposem les diferents tècniques de

recollida d'informació aplicades: revisió de literatura científica, entrevista semiestructurada, grups de discussió, *Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica* (EMLA; Muñoz et al., 2012) i observació a l'aula.

Seguidament, descrivim la matriu d'anàlisi de dades emprada a cada moment de la recerca. En primer lloc, distingim en una doble dimensió aquelles barreres (dimensió exclusora) i possibilitats (dimensió transformadora) de la transferència de la discussió de textos en grup a la UdA. Segonament, identifiquem aquelles contribucions (dimensió transformadora) i limitacions (dimensió exclusora) que es presenten en l'experiència educativa de l'alumnat un cop implementada la discussió de textos en grup. Per acabar, explicitem totes les consideracions ètiques tingudes en compte en el decurs de tota la recerca en consonància amb els acords internacionals.

Al Capítol V presentem el conjunt de dades empíriques resultants del treball de camp. Com a principal resultat del treball desenvolupat amb professorat universitari de contextos acadèmics de l'estat espanyol –fase I de la recerca-, obtenim un llistat d'orientacions per a la transferència de discussió de textos en grup relatives a (1) la dinàmica a l'aula i (2) al rol del professorat.

Aquestes orientacions són tingudes en consideració en el procés de transferència de l'acció docent a la UdA. Una vegada implementada, obtenim resultats relatius a les seves contribucions en l'experiència educativa de l'alumnat (fase II), les quals es manifesten en tres dimensions: les habilitats acadèmiques, les habilitats psicosocials i la identitat professional. Finalment, discutim els resultats obtinguts amb la literatura científica i posem de relleu les fortaleeses i limitacions de la recerca.

El Capítol VI recull a mode de conclusions les dades més notòries i rellevants d'aquest estudi. En primer lloc, elaborem un guia d'orientacions per a la transferència de la discussió de textos en grup a altres contextos acadèmics amb la pretensió de que pugui resultar d'utilitat a d'altres agents educatius que desitgin implementar la discussió de textos en grup. Segonament, destaquem aquells resultats de l'estudi més rellevants en relació a les 3 dimensions descrites.

Finalment, posem el focus en l'aportació i significativitat d'aquesta recerca a la Universitat d'Andorra en concret i a la comunitat científica internacional en general i proposem diferents línies d'investigació futura per a l'avenç en l'estudi de la discussió de textos en grup en contextos acadèmics d'ES.

Capítol I. La lectura a l'Educació Superior

1.1 Dificultats en el compliment de les noves demandes internacionals al món laboral

Europa estableix, l'any 2010, l'*Estratègia Europea 2020* (EE2020), la qual té per objectiu recuperar-se de les conseqüències d'una crisi econòmica de profund calatge. Diversos reptes com les altes taxes d'atur, l'ocupabilitat juvenil, l'envelliment de la població, la pressió sobre els recursos naturals, la resposta coordinada als moviments migratoris o la prevenció de la radicalització i la violència s'albiren en l'horitzó europeu des de la darrera dècada (Comissió Europea, 2010, 2015).

L'escenari actual ràpidament canviant i la irrupció de la digitalització dels mercats afegeixen nous desafiaments per als futurs professionals. Probablement, els infants que avui comencin a cursar Educació Primària ocuparan llocs de treball que no existeixen encara. Davant d'aquesta digitalització i automatització dels sectors, els sistemes educatius a tots els nivells així com l'aprenentatge permanent al llarg de la vida requereixen d'un ampli i profund replantejament i una alta inversió en capacitació (Comissió Europea, 2017c).

Amb l'inici de la nova dècada 2020-2030, els organismes internacionals segueixen apostant per un desenvolupament en el qual "l'educació, la formació i la cultura continuen sent el motor de la creació de llocs de treball, el creixement econòmic i la justícia social" (Comissió Europea, 2019a, p. 22)³. Així doncs, l'educació en qualsevol etapa de la vida és garantia per a un creixement sostenible que assoleixi els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l'Agenda 2030 (Comissió Europea, 2019a).

En matèria educativa, un dels objectius a assolir durant la dècada 2010-2020 fou que el percentatge d'abandonament escolar prematur, això és, joves d'entre 18 i 24 anys amb estudis mitjos o inferiors, fos inferior al 10%. D'acord amb els registres de l'Enquesta de Força de Treball d'Eurostat, la proporció de joves que abandonen prematurament els estudis es situa en 10,6% l'any 2018, pròxim a assolir l'objectiu plantejat en el marc de l'EE2020, però amb un mínim o nul progrés en els darrers dos anys (Comissió Europea, 2019b).

Un altre repte a assolir fou que un mínim d'un 40% de població d'entre 30 i 34 anys hagi cursat estudis superiors⁴ (Comissió Europea, 2009, 2010). En aquest sentit, l'any

³ Cita traduïda de l'adaptació en castellà inclosa a *Documento de Reflexión. Para una Europa Sostenible de aquí al 2030. (COM (2019), del 22 de gener de 2019)*. (Comissió Europea, 2019a, p. 22).

⁴ (Unió Europea, 2019, p.57): ISCED és la classificació de referència per organitzar programes d'educació formal i qualificacions relacionades segons nivells d'educació acordats internacionalment. La versió més recent de la classificació - ISCED 2011 - identifica els següents nivells d'educació: • Educació infantil - nivell ISCED 0; • Educació primària: nivell 1 de ISCED; • Educació secundària inferior - nivell ISCED 2; • Educació secundària superior: nivell ISCED 3; • Educació no secundària postsecundària: nivell 4 de l'ISCED; • Educació terciària de cicle curt: nivell 5 de ISCED; • Nivell de batxillerat o nivell equivalent: nivell 6 ISCED; • Màster o nivell equivalent - nivell 7 ISCED; • Nivell de doctorat o equivalent - nivell 8 ISCED. El terme educació terciària es refereix a un agregat compost per nivells ISCED 5-8.

2018 la proporció d'adults entre 30-34 anys que té estudis terciaris és de 40,7%, xifra ja superior a l'objectiu de l'EE2020 (Comissió Europea, 2019b).

No obstant a aquests òptims resultats, el nombre de llocs de treball que requereixen estudis d'Educació Superior creix cada cop més. D'acord amb les previsions emeses pel Centre Europeu per al Desenvolupament de Formació Professional (Cedefop), la demanda de professionals amb estudis terciaris hauria augmentat 5 punts a finals de l'any 2020 respecte l'any 2012, variant del 29% al 34%. Així doncs, la tendència europea és créixer requerint cada cop més professionals altament qualificats (Comissió Europea, 2012).

En aquest escenari, no és possible obviar la rellevància de la universitat com actor de la societat ja que esdevé una de les principals institucions com a formadora dels futurs professionals implicades en la transformació de l'Europa del nou segle (Comissió Europea, 2010). De tal forma, es plantegen reptes d'ordre major com, per exemple, la qualitat de les formacions universitàries: els alumnes de la universitat surten al món laboral suficientment preparats?

Les dades relatives a etapes educatives anteriors als estudis terciaris ja acusen proporcions significatives d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge en relació a les competències bàsiques. Un 58% d'infants i adolescents que cursen estudis primaris i secundaris inferiors no assoleixen els nivells mínims de competència en lectura i matemàtiques, d'acord amb el primer informe sobre els progressos i compliment dels ODS (Nacions Unides, 2018).

Per altra banda, segons les dades del darrer informe PISA (Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic [OCDE], 2019) en el qual es recull l'any 2018 els resultats relatius a l'avaluació de la lectura⁵ de 600.000 estudiants de 15 anys de 79 països diferents, el nivell de lectura en general és molt baix: un 25% d'estudiants de mitjana dels països de l'OCDE no és capaç de desenvolupar i resoldre amb èxit lectures bàsiques que impliquin processos com "identificar la idea principal en un text moderadament llarg, trobar informació basada en criteris explícits, tot i que a vegades complexos, i reflexionar sobre el propòsit i la forma quan se'ls indica explícitament que ho facin" (OCDE, 2019, p. 15)⁶.

⁵ PISA 2018 concep l'alfabetització en lectura com "la comprensió, ús, avaluació, reflexió i implicació amb els textos amb l'objectiu d'assolir els propis objectius, desenvolupar el propi coneixement i potencial i per participar a la societat" (OCDE, 2019, p. 34).

⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (OCDE, 2019, p. 15).

Especialment de 10 dels 79 països avaluats⁷, els alumnes no tenen capacitat lectora suficient per adquirir coneixements i resoldre problemes pràctics amb la informació llegida (OCDE, 2019). En comparar aquestes dades amb les obtingudes al darrer informe PISA dedicat a la lectura (OCDE, 2010), el nombre d'estudiants amb baixa capacitat lectora ha anat en augment. En termes globals de tots els països de l'OCDE, no s'ha donat una millora de la competències lectores bàsiques des de l'any 2000 (OCDE, 2019).

A més, en una era digital en la qual les fonts de consulta són múltiples i variades, l'alumnat de 15 anys mostra una molt baixa capacitat de diferenciar entre una dada i una opinió: un reduït 8.7% de joves de l'OCDE “són capaços de comprendre textos llargs, tractar conceptes abstractes o intuïtius i establir distincions entre fet i opinió, a partir de pistes implícites relatives al contingut o la font de la informació” (OCDE, 2019, p. 15)⁸.

Per altra banda, si posem el focus en els requeriments del món professional, observem que un dels reptes actuals del mercat laboral és l'evident desfasament entre el domini competencial dels nous professionals i les habilitats que necessita la mà d'obra a Europa (Comissió Europea, 2017a). El 40% d'ocupadors tenen dificultats en trobar persones qualificades i preparades per a la innovació i creixement. Aproximadament 4 de cada 10 empreses de la Unió Europea afirmen haver tingut dificultats en “trobar les competències o el talent adequats” o en “omplir llocs de treball” (Cedefop, 2018, p. 39)⁹.

La principal problemàtica radica en el fet que “molts joves abandonen l'educació i la formació sense estar prou preparats per incorporar-se al mercat de treball i sense les capacitats requerides” (Comissió Europea, 2016b, p.5)¹⁰. En aquest sentit, un de cada quatre professionals europeus tenen mancances en comprensió lectora i redacció alhora que tenen escasses competències de càlcul i nocions digitals (Comissió Europea, 2016b; OCDE, 2013).

Paral·lelament, la transformació digital del mercat laboral és un factor que ha variat el paradigma laboral actual¹¹. En aquesta àrea digital, es dona una relació directa entre les habilitats en l'ús de noves tecnologies i les habilitats de lectura i càlcul (OCDE,

⁷ Xile, Colòmbia, Eslovàquia, Grècia, Hongria, Islàndia, Israel, Luxemburg, Mèxic i Turquia.

⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (OCDE, 2019, p. 15).

⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey* (No 106) (Cedefop, 2018, p. 39).

¹⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad. (SWD(2016) 195 final)* (Comissió Europea, 2016b, p. 5).

¹¹ A la Unió Europea, un 43% d'adults ocupats ja noten els canvis tecnològics i digitals als seus llocs de treball d'acord amb la European Skills and Jobs Survey (Cedefop, 2018). I l'OCDE preveu que durant les pròximes dues dècades el 46% de treballadors es trobaran en risc de perdre el seu lloc de treball o bé de veure's afectat de manera significativa la seva tasca professional degut a l'automatització (Nedelkoska & Quintini, 2018).

2013). En aquest sentit, s'evidencia que aquells treballadors que tenen llacunes en les habilitats relatives a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) tenen més probabilitat de tenir-ne simultàniament mancances en habilitats fonamentals i tècniques (Cedefop, 2018, p. 60)¹²:

Típicament, una major freqüència i disponibilitat d'informació associada als llocs de treball digitals requereixen fortes habilitats fonamentals (com l'alfabetització) i un grau més alt de planificació, adaptabilitat personal i capacitat de garbellar i filtrar evidències essencials. (...) Els adults que treballen en llocs de treball que requereixen un nivell fonamental d'habilitats en TIC requereixen alhora un fort nivell d'habilitats de base (alfabetització, numeració) i també habilitats de planificació i organització.

Si posem el focus en la competència lectora dels adults professionals, estudis desenvolupats per l'OCDE ens aproximen a proporcions significatives d'adults amb baixos nivells de competència d'alfabetització i numeració. En la majoria de països participants del Programa d'Avaluació Internacional de les Competències d'Adults de l'OCDE, PIACC, almenys el 10% d'adults tenen el nivell més baix de competència lectoescriptora, això és, poden realitzar de forma regular processos que impliquin pocs passos amb quantitats limitades d'informació, les dades han d'estar ubicades en contextos familiars per als treballadors i, alhora, ha d'haver-hi poca informació que els distregui. De tal forma, només poden assolir operacions cognitives bàsiques com identificar una informació determinada en un text (OCDE, 2013).

Com a resposta a la baixa preparació dels professionals que s'endinsen en el món laboral, la nova *Agenda de Capacitats* prioritza enfortir les bases competencials dels futurs professionals posant especial èmfasi en la lectura, l'escriptura i la resolució de problemes com a les habilitats més emprades als llocs de treball (OCDE, 2016a). En general, és primordial el domini en qualsevol de capacitats bàsiques fonamentals com la lectura, l'escriptura, el càlcul i les TIC ja que conformen la base per a qualsevol procés d'aprenentatge (Parlament Europeu & Consell de la Unió Europea, 2006).

Concretament, la lectura està estretament relacionada amb l'ocupabilitat. D'acord amb el PIACC (OCDE, 2013, p. 3)¹³:

¹² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey (No 106)* (Cedefop, 2018, p. 60).

¹³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills* (OCDE, 2013, p. 3).

El salari mitjà dels treballadors que poden fer inferències complexes i avaluar afirmacions o arguments de veritat subtils en els textos escrits és un 60% superior al dels treballadors que, en el millor dels casos, poden llegir textos relativament breus per localitzar una sola informació.

En general, un major domini d'alfabetització s'associa a un augment d'un 6-8% del salari per hora (OCDE, 2013, 2016a).

Resumint breument, el mercat laboral té una demanda cada cop més creixent de professionals competents. Si posem l'ull en els joves de 15 anys, les dades derivades dels informes PISA evidencien significatives mancances com, per exemple, no saber diferenciar una dada d'una opinió, emfatitzant que no s'ha produït una millora en competència lectora des de l'any 2000.

A més, en l'actual panorama professional es denota una xifra significativa de treballadors amb un nivell baix de competència en lectura que dificulta les seves tasques professionals, casuística rellevant tenint en consideració que la lectura, juntament amb l'escriptura i la resolució de problemes, són les competències més necessàries per un adequat desenvolupament professional.

A tenor d'aquestes dades, i en consonància amb l'interès d'aquesta recerca, posem al centre de la qüestió a la universitat: quin rol juga l'ES en la preparació dels futurs professionals en la competència bàsica en lectura? Les Nacions Unides (2015) planteja com a repte que tots els joves i "almenys una proporció substancial d'adults tinguin competències de lectura, escriptura i aritmètica" (Nacions Unides, 2015, p. 19-20)¹⁴, de manera que assumim que la funció que exerceixen les institucions universitàries és essencial.

1.2 Habilitats lectores dels estudiants universitaris

En un món laboral cada cop més competent i globalitzat, els mercats professionals demanden fonamentalment persones amb capacitat crítica que siguin capaços d'identificar problemes i proposar solucions als mateixos (Olave-Arias et al., 2013). En consonància amb els requeriments del mercat laboral, l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), a través del Pla Bolonya, empeny a l'alumne universitari a fer front a diferents reptes a resoldre que els permetrà tenir un major domini en competències professionals, les quals els hi seran exigides en un futur (Regueiro & Sáez, 2013).

¹⁴ Cita traduïda de l'adaptació en castellà inclosa a *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Nacions Unides, 2015, pp. 19-20).

D'entre aquestes, el domini de la competència lectora i escriptora resulten centrals ja que són processos presents en una àmplia majoria de tasques que l'alumne ha de desenvolupar durant la seva formació: elaboració d'informes, assajos, apunts, exàmens, etc. (Olave-Arias et al., 2013). Aquests són procediments transversals en qualsevol activitat de manera que entorn a aquests pivoten els processos d'aprenentatge de l'alumne universitari. Tal i com exposa Arguedas-Ramírez (2020, p. 89)¹⁵:

Sorgeix l'exigència de millorar els resultats de l'alumnat que es forma en totes les carreres de la universitat (...), amb l'imperatiu de desenvolupar una cultura d'aprenentatge amb la lectura i l'escriptura com a punt de partida en les diferents disciplines.

El repte al qual fa front l'alumne de nou ingrés és desafiant ja que ha d'adquirir unes pràctiques disciplinades determinades que li donaran accés al coneixement i només ho aconseguirà realitzant una lectura "sostinguda, profunda, crítica i analítica de textos extensos i complexos" (Arnoux et al., 2002, p. 7)¹⁶. De tal forma, el nou estudiant s'ubica en una posició "d'indefensió" en no conèixer les pràctiques pròpies de la disciplina (Ouellet et al., 2013) i requereix d'un domini lector suficient per poder apropiarse de les mateixes. Morales i Cassany (2018, p. 71)¹⁷ descriuen així la complexitat de la situació inicial amb la qual es troben els estudiants universitaris:

Els estudiants que inicien una carrera universitària fan front a l'aprenentatge de pràctiques lletrades noves, les pròpies de la disciplina que comencen a estudiar, sigui enginyeria, dret, periodisme o qualsevol altra. Aquestes pràctiques són complexes, empen discursos altament especialitzats i exigeixen saber construir significats de manera específica, d'acord amb una tradició preestablerta.

Globalment, les habilitats lectores exigides a etapes educatives superiors són més demandants que les d'etapes educatives escolars ja que els universitaris han de desenvolupar habilitats analítiques i interpretatives més sofisticades (Bharuthram, 2012). A més, es veuen variats patrons i models de pensament consolidats en etapes escolars anteriors. A mode d'exemple, els processos de pensament de l'aprenent a l'ES cada cop són més concrets i complexos (Peña, 2007).

¹⁵ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia* (Arguedas-Ramírez, 2020, p. 3).

¹⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La lectura y la escritura en la universidad* (Arnoux et al., 2002, p. 7).

¹⁷ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos* (Morales & Cassany, 2018, p. 71).

Per altra banda, la lectura acadèmica és una temàtica clau a abordar ja que està estretament vinculada amb el rendiment acadèmic i l'abandó parcial o total dels estudis superiors per part d'aquells estudiants amb més dificultats: “les deficiències vinculades amb la lectura comprensiva i l'escriptura, enteses aquestes com competències bàsiques, si no són abordades oportunament i de forma eficaç, poden transformar-se en un factor de frustració i posterior deserció” (Córdoba et al., 2009, p.1)¹⁸.

Són diversos els estudis desenvolupats en aquesta línia. Oliveira i Santos (2005) exploren la relació entre el rendiment acadèmic i la comprensió lectora amb 270 alumnes de primer any de les formacions en Administració, Dret i Psicologia a una universitat privada de Sao Paulo, Brasil, i com a resultat obtenen una correlació estadísticament significativa entre els dos elements a la majoria de disciplines. Per la seva banda, Bohlman i Pretorius (2002) identifiquen una relació entre la competència matemàtica i el nivell lector i observen com els resultats matemàtics augmenten per quan augmenten les habilitats de lectura.

D'igual forma, Bergey et al. (2017) realitza una comparativa realitzada entre un primer grup d'estudiants de nou ingrés que presenten limitacions en la lectura acadèmica i un segon grup que mostra unes adequades habilitats lectores. Un dels resultats més destacats és que els participants del grup amb un bagatge de mancances en la lectura tenen un rendiment acadèmic inferior a l'altre grup i, al seu torn, completen menys crèdits formatius.

Alhora, Carvajal et al. (2010) identifiquen el factor acadèmic com un dels factors que contribueixen a l'abandó de la universitat, a més de l'econòmic i el vocacional. Les mancances que manifesten els estudiants en la llengua escrita, així com en l'àrea matemàtica, fan que l'alumne abandoni els estudis durant els primers semestres a causa de les baixes qualificacions obtingudes o bé que no obtingui el títol universitari donades les dificultats en l'elaboració del treball final.

Altrament, Balfour (2002, citat per Bharuthram 2012) va un pas més enllà i relaciona la lectura amb altres elements igual de rellevants com, per exemple, l'impacte en l'autoestima de l'alumne en no saber digerir el material del curs, la seva incapacitat de comprendre i seguir amb èxit les instruccions donades a través d'exàmens o treballs o bé la influència negativa que les seves limitacions tenen en la configuració de la seva pròpia escriptura des d'un prisma conceptual, lingüístic i estructural.

¹⁸ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente* (Córdoba et al., 2019, p. 1).

Com observem, les implicacions i l'extensió de la lectura acadèmica esdevé una temàtica axial si es persegueix afavorir l'aprenentatge de l'alumne. És per aquest motiu que explorem quines són les principals limitacions lectores que manifesten els alumnes a l'ES.

a) Mancances en la comprensió de textos

Una de les limitacions més recollides a la literatura científica és la manca de comprensió dels textos acadèmics tant a l'inici com al final de la formació. A tall d'exemple, Pretorius (2000) constata que molts dels alumnes de primer de Psicologia i Sociologia de la North-West University, Sud-Àfrica, llegeixen decodificant el text amb un 90% de precisió i amb menys d'un 60% de comprensió.

En termes generals, els alumnes no són capaços de comprendre oracions llargues ni tampoc aquells fragments que inclouen vocabulari específic (Nambiar, 2007). A més, mostren dificultats per localitzar informació i sovint no adopten una posició crítica i constructiva (Shaari, 2008). A tall d'il·lustració, l'estudi de Kaur i Sidhu (2014) evidencia la dificultat de comprendre el missatge de l'autor en un text d'opinió (el 74.4% del total de participants manifesta aquesta limitació), d'extreure les idees claus i principals del text (41.8%), de comprendre mots específics a partir del context (42.2%) o bé de diferenciar un fet d'una opinió (65.6%) (Kaur & Sidhu, 2014). En la mateixa línia, Pérez (2009) observa que alumnes del Instituto Pedagógico de Caracas mostren mancances en la comprensió de textos, especialment aquells d'opinió on l'autor expressa el seu punt de vista i el seu posicionament davant un fet o fenomen.

Les dificultats descrites també són identificades per l'equip de Carranza (2004). Els participants de la seva recerca, alumnes de cinquè quadrimestre de Ciències Biològiques de la Universidad de Córdoba, Argentina, llegeixen un text acadèmic contingut del qual ja ha estat abordat al quart quadrimestre. Tot i que el contingut ha estat treballat anteriorment, els alumnes presenten dificultats en la redacció d'un títol per al text sent aquest incorrecte en haver utilitzat nocions de les idees secundàries del text o bé haver inclòs incongruències en relació als conceptes. També fan un ús inadequat de termes específics propis de la disciplina. De tal forma, els alumnes presenten errors conceptuals, mancances en la identificació de la jerarquia d'idees entre les principals i les secundàries, dificultats en la identificació de la temàtica principal del text així com tampoc fan referència als seus coneixements previs. Per últim, el text conté intencionadament una discrepància conceptual i molts dels alumnes participants no són capaços de detectar-la.

Aquestes problemàtiques no es fan pales únicament amb els estudiants de nou ingrés sinó que són mancances que persisteixen al llarg de tota la formació. És una bona mostra l'estudi d'Herrada i Herrada (2019), el qual compara les mancances que presenten alumnes de Grau de Mestre i alumnes del Grau en Psicopedagogia que han accedit a la carrera amb el compliment previ de Grau de Mestre, ambdues formacions de la Universidad de Salamanca, Espanya.

Després de tres anys de formació amb el primer grau cursat, els alumnes de Grau en Psicopedagogia continuen mostrant dificultats en la identificació d'idees clau, la construcció de mapes conceptuals o l'elaboració de resums. Tant estudiants de primera (Grau de Mestre) com de segona formació (Grau en Psicopedagogia) mostren mancances en la progressió temàtica del text, el processament global d'aquest o en l'autorregulació de la metacomprensió.

b) Limitacions en la lectura crítica d'un text

Per altra banda, s'identifiquen mancances en relació a la lectura crítica d'un text. L'estudi de Kaur i Sidhu (2014) recull la percepció en referència a aquest aspecte de 70 alumnes de primer curs de les facultats d'Educació, Humanitats, Comunicació en Massa, Ciències Socials, Música i Ciències de la Comunicació i els Mitjans de dues universitats públiques de Malàisia. Des de la seva perspectiva, els participants no es consideren lectors crítics i tampoc se senten confiats per fer una lectura crítica ja que els envaeix un sentiment descoratjador. El 80% dels estudiants afirmen no qüestionar-se cap aspecte quan realitzen la lectura ja que assumeixen directament que l'autor "sap més".

Altrament, la majoria d'alumnes no són conscients de la importància de realitzar una lectura crítica. Tot i això, un cop acabada la recerca el 83.5% d'alumnes participants manifesta voler rebre formació en habilitats analítiques i crítiques per a esdevenir un lector crític.

c) Baixa capacitat de realitzar inferències

Una altra problemàtica és la baixa capacitat de realitzar inferències (Cisneros-Estupiñán et al., 2012; Kaur & Sidhu, 2014). El procés d'inferència és molt rellevant durant i després de realitzar la lectura ja que millora la comprensió del text. Quan el lector realitza inferències, és a dir, connecta el contingut del text amb el seus coneixements previs i percep la informació implícita al text, avança d'una comprensió superficial a una de més profunda i d'un procés lector literal a un de més complex (King, 2007).

En referència a això, l'estudi de Cisneros-Estupiñán (2006) explora les estratègies de lectura emprades per 1417 estudiants de nou ingrés a la Universidad Tecnológica de Pereira, Colòmbia. S'observa que tan sols un 17% de participants aplica el raonament inferencial i d'aquesta proporció únicament un 3.5% l'apliquen amb èxit. Així doncs, una proporció residual és capaç d'establir relacions entre el text base i les relacions textuals implícites al text com ara relacions causa-efecte, procés-resultat, hipòtesi-conclusió, fet-probabilitat o bé opinió-argument.

En un estudi posterior amb alumnes dels darrers dos semestres de la formació acadèmica s'explora quina millora s'ha produït en el raonament inferencial en el decurs de la formació universitària. Els resultats indiquen que els alumnes continuen emprant la paràfrasis i la còpia literal com a estratègies de comprensió i resolució de preguntes obertes (Cisneros-Estupiñán et al., 2010).

Altres estudis han aprofundit en les possibles millores que han pogut donar-se al llarg de la formació. Per exemple, Silva et al. (2016) observen les habilitats de lectura de 218 alumnes de nou ingrés i 174 alumnes graduats de cursos de Pedagogia, Llenguatge, Història, Geografia, Matemàtiques, Física, Farmàcia, Biologia, Filosofia i Arts Visuals al Brasil. Els resultats indiquen que una àmplia majoria de participants (82.4%) tant de nou ingrés com graduats tenen un nivell bàsic de lectura: són capaços d'identificar informació en textos d'extensió curta o mitjana així com de realitzar inferències simples. La diferència entre ambdós grups no és significativa, de fet, el 34% d'alumnes graduats tenen el nivell bàsic d'alfabetització.

En termes generals es posa de relleu, a més, la manca d'autoregulació de la pròpia comprensió de l'estudiant la qual l'impedeix percebre les dissimilituds entre el seu coneixement previ i la informació científica continguda al text acadèmic (Morales, 2000).

d) Dificultats amb les característiques discursives i lèxiques pròpies de la disciplina

Esdevé imprescindible que els alumnes dominin la lectura de textos acadèmics (Zabalza, 2012) superant diversos obstacles relatius a les característiques pròpies dels textos acadèmics. Un mur amb el qual l'estudiant topa quan accedeix a la universitat és el caràcter discursiu propi de cada disciplina amb una identitat lingüística i un estil particular, contingut que s'allunya dels textos que sovint llegeixen a etapes educatives anteriors (Asensio, 2019).

La primera barrera remarcable és la manca de familiaritat amb el vocabulari tècnic propi de la disciplina. La investigació-acció participativa desenvolupada per Asensio (2019) amb alumnes de tercer i quart curs dels Graus d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Social i Ciències de l'Activitat Física i l'Esport a la Universitat d'Almeria, Espanya, indica que el 71.5% d'alumnes assenyala tenir dificultats en la comprensió i escriptura de textos donada la especificitat del llenguatge. Davant d'aquesta problemàtica la majoria d'alumnes (74.8%) demanden la implementació de cursos, tallers o seminaris a través dels quals puguin cobrir aquestes mancances. D'entre aquells estudiants que ho sol·liciten, una àmplia majoria (89.7%) considera que hauria d'aplicar-se des de primer curs de formació.

Segonament, un dels factors més referenciats en aquesta àrea és la tipologia de text acadèmic. Els textos presents a l'ES són textos expositius-argumentatius que, lluny de ser textos narratius de caràcter instruccional que persegueix consolidar coneixements, tenen una essència científica que pretén submergir al lector a una comunitat de coneixement específic (Carlino, 2005). A diferència dels textos narratius molt presents a etapes educatives obligatòries, els textos acadèmics transcendeixen "la repetició d'idees, la comprensió literal i la lectura ràpida" (Arguedas-Ramírez, 2020, p. 110)¹⁹.

D'acord amb Tosi (2015) les lectures d'etapes educatives anteriors contenen "maneres de dir pedagògiques" que són útils per a la simplificació del contingut per tal de fer més accessible les característiques pròpies d'un text argumentatiu. Autors com Pereira i Di Stéfano (Octubre del 2001, citat per Tosi, 2017) posen de relleu com aquest alleugeriment del caràcter argumentatiu dels textos també succeeix als manuals d'ES emprats pels alumnes universitaris, fet que no afavoreix la millora en les habilitats lectores de l'aprenent.

Així mateix, els textos presents a etapes educatives anteriors sovint són d'extensió curta amb temes concrets i acotats a un sol concepte, plantegen objectius precisos i no requereixen de sabers previs propis de la disciplina. Tal i com indica Carlino (2005), el contingut sovint és "ahistòric, anònim, únic, absolut i definitiu" (p. 39)²⁰. Contràriament, a l'ES els alumnes es veuen abocats a llegir obres completes que ofereixen una visió global del tema (Olave-Arias et al., 2013) en les quals es combinen arguments, cites d'autoritat i justificacions amb la finalitat de convèncer al lector. Es tracta de peces centrades en una sola temàtica amb alta densitat conceptual,

¹⁹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia* (Arguedas-Ramírez, 2020, p. 110).

²⁰ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005, p. 39).

generalment extenses, i intertextuals (Solé et al., 2006). Les paraules de Teobaldo i Melgar (2009, p. 3)²¹ resumeixen les diferències entre els diferents períodes formatius:

És necessari aprofundir en la idea de que el canvi que afronten els estudiants en el nivell terciari implica una ruptura epistemològica. Des de l'escola primària fins al nivell secundari generalment es presenta el coneixement com a producció anònima, atemporal i veritable. Aquesta concepció ha de ser desarmada en el nivell superior per a donar pas a una concepció que caracteritza el coneixement com a històric, autoral, provisor i conjectural. L'alumne ha d'aprendre a inferir, comparar, confrontar, emmarcar teòricament, argumentar i refutar.

Com a tercer factor limitant, referenciat de forma breu anteriorment, convé ressaltar els canvis de processos mentals que suposa abordar la lectura acadèmica. Els textos als quals fa front l'alumne són generadors de nous coneixements i conviden al lector a desenvolupar processos cognitius que permeten la lectura crítica del contingut. Per tant, un lector amb un nivell alt de lectura a l'etapa escolar probablement mostri dificultats en la lectura de textos de l'ES ja que per ambdós tipus de text es requereixen processos i esquemes lectors diferents (Olave-Arias et al., 2013).

En aquest sentit, els aspectes globals del text escapen al lector immadur ja que aquest processa el text linealment (Morales, 2000), de manera literal i ràpida (Córdoba et al., 2009). Per tal de millorar les seves habilitats lectores, l'alumne ha d'avançar cap a una lectura més rutinària i estratègica que el permeti abordar el volum de textos acadèmics a llegir durant la formació acadèmica. Algunes de les estratègies potenciadores i favorables per millorar la comprensió lectora consisteixen en identificar i establir relacions entre continguts de força enunciativa (Martínez, 2001) o proposar-se objectius que els permeti fer una lectura crítica del text (Cassany, 2008).

Per altra banda, els autors d'una mateixa disciplina parteixen de determinats paradigmes que no són exposats ni detallats en cada text elaborat. Els autors no escriuen pels alumnes universitaris sinó que es dirigeixen a altres autors de la comunitat científica assumint que el lector domina determinats coneixements o bé que recuperaran aquella informació menys coneguda d'algunes de les referències bibliogràfiques facilitades al text. En aquest sentit, es dona una manca de codis comuns entre l'autor i el lector (Carlino, 2005) que deriva en una limitació de l'alumne

²¹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. Año.* (Teobaldo & Melgar, 2009, p. 3).

per comprendre de manera integrada els continguts de la disciplina (Britt & Rouet, 2012). Des de la percepció de l'alumnat, els textos d'ES són "més extensos, complexos i obscurs" (Tosi, 2017, p. 8)²² amb paraules difícils de comprendre i amb una ampla quantitat de referències.

En general, els alumnes no disposen d'estructures del coneixement disciplinar que els serveixi com a guia i que els faciliti construir una visió integradora del coneixement de la disciplina. La tasca es dificulta si parteixen de diverses i múltiples fonts com llibres, articles científics, pàgines web, entre altres (Vega et al., 2013). Així doncs, el lector ha d'anar un pas més enllà de la comprensió intratextual i construir una representació mental global del saber disciplinar. Donades aquestes mancances, és necessari que a través de la docència s'insereixi a l'alumne en les diferents perspectives i constructes teòrics per tal de que el lector aconsegueixi ubicar i contextualitzar el text llegit en l'ampli cos de coneixement propi de la disciplina (Olave-Arias et al., 2013).

Un darrer element són les diferències entre els recursos textuais que empren els alumnes a etapes educatives secundàries i a l'ES. Per exemple, destaquen les dificultats en identificar les idees principals d'un text ja que, a diferència dels manuals de l'etapa secundària en els quals s'indiquen les idees claus en negreta, els textos acadèmics d'ES no inclouen aquests facilitadors. A més, una àmplia majoria dels estudiants se serveixen de llibres de text com a material d'estudi o bé del material preparat pel docent. Un nombre més reduït d'alumnat empra llibres de text especialitzats o recursos digitals propis de la disciplina (Tosi, 2017).

e) Limitacions en la identificació i ús de les veus d'un text

Un altre fenomen que es manifesta en la lectura de l'alumne és la identificació de diferents veus en un mateix text. El coneixement de l'estudiant sobre l'àrea d'estudi en la qual s'ubica el text és, en general, limitat de manera que l'estudiant mostra dificultats per distingir les diferents veus del text (Martínez, 2004). En aquest sentit, les dades obtingudes en la recerca de Tosi (2017) ho reflecteixen: el 75% d'alumnes són capaços d'identificar únicament aquelles veus que empren un discurs directe. Per contra, aquelles veus introduïdes al text a través de temps impersonals o nominalitzacions no són identificades per l'àmplia majoria d'alumnat.

Així mateix, s'observa una apropiació de la veu de l'autor per a l'elaboració d'escrits propis. Arnoux et al. (2003) detecten aquesta manca d'identificació de veus quan

²² Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina*. (Tosi, 2017, p. 8).

analitzen els escrits que són encomanats a futurs mestres d'Educació Primària. A mode d'exemple, observen com les respostes formulades pels alumnes reproduïen el propi text denotant-se una baixa autonomia explicativa. A més, els alumnes presenten dificultats en relacionar les veus entre elles i en unificar-les per tal de construir una representació textual global que integri el contingut treballat, fet que deriva en una manca de coherència dels escrits.

f) Dificultats en la lectura de textos en una segona llengua

Per acabar, es posa èmfasi en les dificultats que es presenten quan els alumnes llegeixen en una segona llengua. Aquells estudiants que no dominen la llengua amb la qual està escrit el text poden presentar mancances en l'elaboració de respostes a preguntes implícites ja que no dominen el coneixement cultural de l'emissor com poden ser argots o pràctiques culturals pròpies del país (Chihara et al., 1989, citat per Marmolejo-Ramos et al., 2014). Al seu torn, els estudiants lectors en llengua estrangera tenen un domini inferior del vocabulari (Mežek, 2013) i una baixa comprensió de mots ambigus (Qarqez & Ab Rashid, 2017). Aquests factors deriven en una manca d'autonomia lectora (Kaur, 2013; Kaur et al., 2012).

Altrament, els alumnes que llegeixen en una segona llengua tenen més dificultats que la resta d'alumnes en elaborar respostes adequades a preguntes implícites alhora que es mostren menys confiats. Un element a considerar és la disponibilitat del text: si l'alumne té accés a rellegir el text per tal de formular les seves respostes pot influir significativament en les respostes correctes, especialment en les implícites, així com en la confiança de l'alumne en respondre preguntes tan implícites com explícites (Marmolejo-Ramos et al., 2014).

Davant d'aquestes mancances comunes a diferents disciplines i contextos acadèmics, resulta necessari abordar com l'acció docent influeix en aquesta realitat. Andrianatos (2019) explora aquesta relació i observa com el professorat, conscient d'aquest problemàtica, inverteix part del temps de classe per a l'explicació del contingut de la lectura. Aquest fet condueix a una menor implicació de l'alumnat ja que saben que el docent acaba desgranant el contingut clau a llegir que, més endavant, serà susceptible de ser avaluat en un test.

El tipus d'avaluació és un factor clau en el desenvolupament lector de l'estudiant. L'avaluació sovint de caire memorístic i d'assimilació de continguts no implica el desenvolupament dels processos de lectura i escriptura necessaris en un desenvolupament professional de qualitat i un aprenentatge al llarg de la vida (Arguedas-Ramírez, 2020). En aquest sentit, l'avaluació de la lectura acadèmica es

centra en productes que resulten de la lectura que l'alumne elabora, en lloc d'avaluar el procés lector *per se* (Andrianatos, 2019; Bharuthram, 2012; Pretorius, 2002). Sovint les tasques de lectoescriptura encomanades als alumnes es redueixen a avaluar la seva competència en llegir i escriure deixant de banda la seva funcionalitat en el marc de les pràctiques professionals disciplinàries diàries (Córdoba et al., 2019).

Com a pràctiques d'avaluació més comunes s'identifiquen els exàmens freqüentment orientats a la repetició de continguts, teories i dades de memòria; la resposta a qüestionaris orals o escrits o discussions a l'aula en les quals els alumnes exposen el contingut del text de memòria; o bé l'escriptura de treballs finals sense tenir espai per la reflexió en el si de l'aula i amb un retorn per part del docent sovint ambigu o poc desxifrabable per l'alumne (González & Vela, 2009, citat per Olave-Arias et al., 2013).

A més, el professor prepara apunts als quals pot accedir l'estudiant per tal d'ajudar-lo a aprovar els cursos acadèmics. Conseqüentment, l'alumne recorre en menor mesura a la lectura ja que es recolza únicament en diapositives de *power points* facilitades pel professorat, a més dels apunts presos a l'aula. Aquest material és suficient per aprovar les proves d'avaluació assignades de manera que és possible que els alumnes passin de curs sense la necessitat de llegir la bibliografia encomanda (Andrianatos, 2019).

Per altra banda, si l'avaluació es concep com a un procés dicotòmic de "bé/malament" en lloc d'ampliar a altres tipus de valoracions com "efectiu/no efectiu", "estratègic/poc estratègic", pot donar-se que quan el docent va més enllà de comprendre la idea general del text els alumnes mostrin reticències a, per exemple, reescriure la tasca avaluada ja que consideren les valoracions "perfeccionistes" o "exagerades" (Córdoba et al., 2009). Així doncs, tant l'acció docent com el sistema d'avaluació afavoreix que es reproduïxi un bucle desfavorable per l'alumne ja que s'entorpeix el desenvolupament de les seves habilitats lectores (Bean, 2001).

Per acabar, es posa de relleu la divergència existent entre les expectatives del docent i la realitat lectora de la població estudiantil (Estienne & Carlino, 2005, p. 3)²³:

Els alumnes sí llegeixen, però llegeixen com poden o com saben fer-ho. I això sovint és diferent a com els docents esperem que llegeixin. Intentarem mostrar que les nostres expectatives com a professors (no acomplides pels alumnes) tampoc apareixen clarament manifestes. És a dir, els docents esperem que els alumnes llegeixin d'una manera

²³ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva* (Estienne & Carlino, 2005, p. 3).

determinada però no ensenyem a fer-ho i aleshores ens queixem pensant que simplement no llegeixen.

En aquest desajust entre expectatives del professorat i nivell lector real de l'alumnat universitari, el professorat pressuposa que l'alumne és capaç d'emprar intuïtivament el discurs acadèmic i de mantenir un compromís amb la tasca mentre que les pràctiques lectores dels estudiants disten d'aquesta assumpció. Aquesta discrepància de percepcions i apreciacions és acusada a qualsevol disciplina i tenen com a conseqüència una manca d'aclariment en el disseny dels plans curriculars de les assignatures i programes acadèmics (Arguedas-Ramírez, 2020). Per tant, la millora de les habilitats lectores dels alumnes dependrà en gran mesura de com els docents permetin als alumnes accedir a aquesta cultura pròpia de l'acadèmia (Carlino, 2013).

Per facilitar als alumnes el seu accés al saber disciplinar és necessari que, en primer lloc, tant la institució com els agents educatius considerin les mancances amb les quals els alumnes arriben des d'etapes educatives anteriors a l'ES (Arguedas-Ramírez, 2020). La comprensió lectora a l'ES queda fortament determinada per la trajectòria anterior de l'alumne (Yapp et al., 2021). A tall d'il·lustració, els alumnes amb un historial de lectura desfavorable obtenen puntuacions fins a tres vegades inferiors en localització de mots i velocitat en la comprensió lectora que aquells alumnes que no tenen dificultats en nivells educatius anteriors (Deacon et al., 2012).

Si posem el focus en les etapes educatives anteriors, constatem mancances notables ja en etapes educatives obligatòries. D'acord amb el darrer estudi PISA, 1 de cada 5 alumnes de 15 anys té una competència lectora insuficient (Comissió Europea, 2019b; OCDE, 2016b). Per altra banda, la recerca desenvolupada per Arguedas-Ramírez (2020) amb estudiants d'ES a Costa Rica, apunta a que més de la meitat d'alumnes consideren que la formació rebuda en etapes educatives anteriors no ha influït en els seus hàbits de lectura (46.2%) o bé que ho ha fet negativament (9.1%) ja que els hi mancava motivació, estímul i lectures d'interès.

En aquest sentit, es donen un ventall de "síntomes" relacionats amb l'actitud negativa adoptada per l'aprenent vers la lectura com ara les mancances en l'atenció, interès i concentració en la tasca o bé expressions de mandra, son, avorriment i problemes visuals. A més, es denota nerviosisme, por a errar davant dels seus iguals així com limitacions en la decodificació de la lectura (pauses de la veu) i en la retenció de la informació (González & Vega, 2010).

Altres estudis centren l'atenció en la lectura per plaer ja que és un element catalitzador de la comprensió lectora: aquells alumnes que llegeixen diàriament per plaer

assoleixen una qualificació en competència lectora superior equivalent a un any i mig respecte aquells que no llegeixen (OCDE, 2011). Alhora, la lectura per plaer està també associada a un major domini de la lectura en l'adulesa (OCDE, 2011), també quan es tracta de lectura en una segona llengua (Mežek, 2013). No obstant això, l'any 2009, una mitjana d'un 37% d'estudiants de la OCDE afirmen no llegir en el temps de lleure i, durant el període 2000-2009, la majoria de països OCDE experimenta un descens en la taxa de lectura per plaer (OCDE, 2011), fet que té conseqüències directes en la comprensió de textos acadèmics a l'adulesa.

En aquest sentit, Arguedas-Ramírez (2020) posa llum sobre la connexió lectura per plaer i lectura acadèmica. Quan els aprenents són preguntats sobre si la lectura per plaer ha contribuït favorablement en els seus processos lectors a la universitat, el 85,5% de la població afirma que ho ha fet "bastant" o "molt" ja que "augmenta i diversifica el coneixement i les habilitats lectores, els facilita l'aprenentatge i l'estudi, els genera interès i gust per la lectura, els millora la comprensió lectora, els estimula l'hàbit de lectura i adquireixen disciplina lectora" (Arguedas-Ramírez, 2020, p. 106)²⁴. A més, en referència a les etapes anteriors, els mateixos participants afirmen que el gust per la lectura l'adquiriren gràcies al context familiar i no a l'escolar.

Altrament, Sánchez i Brito (2015) exploren les concepcions dels alumnes de la Universidad de la Costa, Colòmbia, vers els processos de lectura. Els resultats obtinguts denoten una relació desfavorable amb la lectura per plaer: al 68% dels participants no els agrada llegir, el 97% ha llegit entre 1 i 25 llibres a la seva vida, el 42% no llegeixen un llibre complet a l'any i el 4% llegeix de 5 a 15 llibres l'any. Els autors atribueixen aquest vincle negatiu amb la lectura a les experiències negatives viscudes pels alumnes en etapes educatives anteriors ja que s'han vist obligats a llegir per imposició amb l'objectiu d'aprovar una nota.

Davant d'aquesta problemàtica originada en etapes escolars, les institucions universitàries es veuen abocades a no només formar a l'alumnat en les noves habilitats que es requereixen per inserir a l'alumnat en l'àrea disciplinar d'estudi, sinó també a potenciar les habilitats de lectura dels alumnes de nou ingrés per tal que aquests puguin comprendre lectures acadèmiques (Olave-Arias et al., 2013).

²⁴ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia* (Arguedas-Ramírez, 2020, p. 106).

1.3 Quin rol juga la universitat davant d'aquesta realitat?

La complexitat de l'escenari al qual tant professorat com alumnat universitari ha de fer front és una constant a l'ES des de fa dècades. Anterior a la dècada dels anys 90, té lloc un ampli debat sobre si és ocupació de les universitats fomentar les habilitats lectores entre l'alumnat. Aquest plantejament és posteriorment superat arran de diverses veus com les dels investigadors Hart i Speece (1998) que assenyalen la comprensió de textos molt diferents i difícils com a una de les majors demandes que tenen els alumnes d'estudis superiors. A principis de segle, se sumen diferents autors com Escofet et al. (1999) els quals proposen l'ensenyament específic de l'escriptura i la lectura a l'acadèmia (Tolchinsky, 2000).

L'aprenentatge de lectura de textos propis de la disciplina permet a l'alumnat assumir el vincle entre l'escriptura i la identitat acadèmica de manera que els alumnes aprenen a escriure com geòlegs, com científics socials, com acadèmics, etc. (Curry & Lillis, 2003). Així doncs, ensenyar a llegir i a escriure els textos propis de cada disciplina no escapa de la competència de les institucions universitàries (Carlino, 2013).

Per altra banda, la universitat és responsable de que els aprenents tinguin capacitat analítica i crítica en el seu futur desenvolupament professional diari per a poder acomplir amb una adequada presa de decisions i resolució de problemes (Morales, 2020). Per aconseguir-ho, es torna imprescindible que l'aprenent tingui la "capacitat de llegir entre línies" així com de "comprende i captar allò que hi ha darrere de cada text" (Olave-Arias et al., 2013, p. 719)²⁵. Recuperant les paraules de Yubero i Larrañaga (2015, p. 273)²⁶:

El desenvolupament de la lectura en l'àmbit universitari es fa avui, si cap, més imprescindible que mai. La creixent i diversa complexitat d'aquest acte quotidià que és llegir ens obliga a tots a assumir el nostre compromís amb els més joves, amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament d'una societat més crítica i compromesa, capacitada per a comprendre i exercir els nostres drets i els nostres deures. Per això és necessari que tant les universitats com les biblioteques no deixin de costat la promoció lectora amb l'objectiu de formar lectors competents i crítics, capaços d'accedir per si mateixos als textos i estar

²⁵ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer y escribir para no desertar en la universidad* (Olave-Arias et al., 2013, p. 719).

²⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal* (Yubero & Larrañaga, 2015, p. 273).

preparats per a realitzar els aprenentatges necessaris per a optimitzar el seu desenvolupament personal, social i professional.

De tal forma, es torna imprescindible l'ensenyament d'estratègies i procediments per a que l'alumne tingui capacitat d'elaborar les tasques híbrides lectoescriptores per un adequat acompliment de la formació acadèmica com ara la cerca d'informació científica, els processos implicats en la comprensió de múltiples documents acadèmics o l'ús d'informació acadèmica tenint com a objectiu la comunicació científica disciplinar (Castelló et al., 2011).

A més, la universitat s'erigeix sobre uns fonaments de diversitat i pluralitat que, a banda d'oferir un espai òptim per al desenvolupament de la capacitat crítica, ofereixen a l'alumne oportunitats per potenciar altres aspectes com és la competència comunicativa (Peña, 2007), la consciència vers la importància de la lectura en general (Bharuthram, 2012), una conducta lectora a través de la qual es consolidi un hàbit lector (Olave-Arias et al., 2013), processos de pensament més ordenats així com la capacitat d'aprenentatge al llarg de la vida, essencial per a qualsevol professional (Reimers & Jacobs, 2008).

Tot i la consensuada premissa sobre l'ocupació de la universitat d'ensenyar a llegir, diversos estudis apunten possibles resistències que dificulten l'acompliment d'aquesta funció. Un dels més destacats és el professorat; especialment s'assenyala com a factor d'oposició a tot aquell professorat que considera que no li pertany la responsabilitat d'ensenyar a llegir ja que concep la lectura com a un element separat de l'aprenentatge de continguts propis de la disciplina (Bharuthram, 2012). Tal i com assenyala Carlino (2003, p. 20)²⁷, "els propis professors no som conscients que analitzar un text consisteix a implementar aquest conjunt d'operacions cognitives i per això demanem als alumnes analitzar el que llegeixen però sense donar-los precisions sobre com fer-ho".

Sovint el professorat es mostra més centrat en els continguts a ensenyar, els autors a llegir i les obres seleccionades que en el lector. En general, mostren major preocupació per *allò* que aprenen deixant de banda el *com* aprenen els estudiants (Olave-Arias et al., 2013, p. 50)²⁸:

El docent proposa documents, els socialitza a la classe i després realitza una prova on els estudiants demostrin el seu domini del tema,

²⁷ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva* (Carlino, 2003, p. 20).

²⁸ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer y escribir para no desertar en la universidad* (Olave-Arias et al., 2013, p. 50).

però poques vegades es detenen a analitzar la forma com van abordar el text i la seva aplicabilitat en situacions reals concretes.

Malgrat aquestes possibles resistències, esdevé imprescindible intervenir per a l'enfortiment d'habilitats lectores dels alumnes i és necessari fer-ho tant a l'inici de la formació com al llarg de tots els estudis ja que les mancances dels alumnes persisteixen fins al darrer any (Roldán & Zabaleta, 2017). A tall d'exemple, un estudi desenvolupat per l'American Institutes for Research, revela que el 50% d'estudiants d'ES al quart any de formació no ha desenvolupat les seves habilitats en comprensió de textos a un nivell professional (Baer et al., 2006).

Per tal de superar aquesta situació, emergeixen propostes de programes, cursos i tallers de suport per a la lectura posant especial atenció a les limitacions d'aquells alumnes que llegeixen en una segona llengua (Hartshorn et al., 2017). Sense intenció d'aprofundir en la temàtica es fa menció a mode d'exemple de dues intervencions. Per una banda, destaca la proposta plantejada per Cisneros-Estupiñán et al. (2012) amb alumnat de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colòmbia. La seva intervenció té per objectiu potenciar les habilitats inferencials dels alumnes a través d'un programa estructurat i gradual.

Per altra banda, l'estudi desenvolupat per Probosari et al. (2019) constata la millora en la capacitat d'argumentació d'alumnat universitari de segon any de Biologia a la universitat estatal de Java Central, Indonèsia, després d'implementar accions de suport al discurs científic. Els alumnes citen la literatura adequada i es refereixen a les obres llegides com a evidències que inclouen al seu discurs. Coincidint amb l'anterior exemple, els autors consideren que potenciar aquestes habilitats requereix de temps, planificació i estratègia donat que es veuran modificats els patrons i hàbits d'aprenentatge dels alumnes adoptant alhora que variarà el seu rol d'un passiu a un d'actiu.

Val a destacar que les recerques orientades a la implementació d'estratègies d'intervenció han tingut una adequada rebuda i han generat interès en l'alumnat participant. En l'estudi d'Asensio (2019) els alumnes opten per matricular-se al taller de lectura i escriptura ja que reconeixen un salt qualitatiu important entre les etapes d'Educació Secundària i Batxillerat en comparació a l'ES, especialment amb allò relatiu a la redacció de tasques escrites, consulta i cerca de fonts d'informació i citació. Concretament, valoren la rellevància del taller com a molt alta (91.75%) i alta (8.25%) per a la seva formació acadèmica, fet que denota un alt interès i utilitat del suport proveït.

La tendència a explorar les dificultats de l'alumnat en la lectura acadèmica i intervenir en consonància està cada cop més generalitzada. Així doncs, és necessari que, per una banda, els docents revisin i millorin els seus mètodes d'ensenyament (Hungwe, 2019) i, per altra banda, que tots els centres d'ES dialoguin sobre aquesta realitat i analitzin la problemàtica aprofundint en els seus orígens i la manera en com es manifesten. D'aquesta forma s'avançarà cap al compromís del cos docent i tota la comunitat universitària per treballar en aquesta línia i deixar enrere l'enfocament reduccionista de concebre l'alumne com a únic responsable de les seves mancances i de la seva falta d'autonomia lectora (Regueyra & Argüello, 2018). Més enllà de les institucions universitàries i el professorat, es suggereix també la implicació d'aquells agents educatius amb capacitat legislativa a reflexionar i revisar les polítiques educatives i plans d'estudi que no aborden la problemàtica lectora a l'ES (Herrada & Herrada, 2019).

Un cop resolt el debat sobre si és ocupació de la universitat ensenyar a llegir, sorgeixen discussions sobre quina és la millor manera de fer-ho. Principalment, apareixen dos enfocaments diferents: una vessant orientada a l'ensenyament d'habilitats i competències de manera fragmentada i aïllada a través de cursos *ad hoc* de lectura i escriptura i una segona corrent que potencia la lectura i escriptura contextualitzada, de forma que el suport queda integrat al currículum. Les dues corrents porten subjacents diferents concepcions de què és ensenyar i aprendre i, més concretament, què entenem per llegir i escriure (Carlino, 2013).

La primera aproximació metodològica descrita s'erigeix sobre la creença de que el problema el té l'alumne que és qui no domina la lectura acadèmica i, per tant, és responsable del seu baix rendiment acadèmic (Hallet, 2013; Wingate, 2007). Aquest paradigma es basa en el fet que l'alumne té una "malaltia" lectora i que "ha de ser curat" (Andrianatos, 2019, p. 8)²⁹. Contràriament, des de la segona perspectiva, la lectura es concep com una habilitat a desenvolupar al llarg de tota la vida (Alexander, 2005; Andrianatos, 2019). No es tracta d'un producte acabat sinó d'un procés en continu desenvolupament (Vásquez, 2005).

Els motius pels quals els cursos *ad hoc* de lectura i escriptura tenen cabuda a les universitats són diversos (Andrianatos, 2019). En destaquen dos. Primerament, i com ja hem avançat anteriorment, els docents de les diferents disciplines consideren que no són responsables d'ensenyar a llegir i escriure als seus alumnes, sinó de

²⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Barriers to reading in higher education: Rethinking reading support* (Andrianatos, 2019, p. 8)

transmetre els coneixements propis de l'àrea d'estudi sense posar més atenció als processos a través dels quals l'alumne els aprèn (Howard et al., 2018). De tal forma, es defuig d'integrar l'ensenyament d'habilitats lectores en el si del currículum. En segon lloc, els cursos creats específicament per acomplir aquest objectiu resulten favorables per a la institució en termes d'efectivitat-cost ja que demanden pocs recursos humans que cobreixen una àmplia població estudiantil de totes les disciplines (Wingate, 2007).

Tanmateix, és àmpliament reconegut que aquest tipus de programes no abasten l'alta població estudiantil i, a més, la durada dels cursos sovint són períodes curts que no brinden l'oportunitat al lector d'implementar allò après als continguts curriculars (Bharuthram, 2012). A aquesta consideració, se sumen dues principals crítiques més respecte als cursos específics de lectura i escriptura.

Per una banda, crear espais d'aprenentatge de lectura i escriptura *ad hoc* pot derivar en una manca de sentit per part de l'alumnat (Myers & Taliaferro, 2001). Tal i com expressa Carlino (2013, p. 364)³⁰:

Els estudiants que han triat com a carrera la Sociologia o la Física, per exemple, sovint es pregunten per què han de cursar un taller general d'escriptura i/o lectura. En canvi, si el professor de Sociologia dediqués temps de classe a discutir el text que dona per a llegir i a revisar col·lectivament part del que ells han escrit, probablement se sentirien guiats en el que van triar formar-se.

A més, les habilitats genèriques que s'ensenyen en aquest tipus de cursos no garanteixen que els alumnes siguin capaços de transferir-ho a les corresponents àrees disciplinàries (Butler, 2013; Hallet, 2013; Wingate, 2007).

Per altra banda, els programes de lectura *ad hoc* condueixen a espais d'aprenentatge de caràcter més monològic. En aquests el professor disposa de la paraula de manera predominant i l'alumnat adopta un rol passiu (Carlino et al., 2013; Cartolari & Carlino, 2011; Dysthe, 1996).

Donada la baixa eficàcia dels cursos de lectura i escriptura *ad hoc*, els estudis desenvolupats desaproven cada cop més aquestes pràctiques aïllades i descontextualitzades de les disciplines (Butler, 2013; Hallet, 2013; Wingate, 2007) i tendeixen a optar per una lectura contextualitzada integrada en el marc del currículum.

³⁰ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Alfabetización académica 10 años después* (Carlino, 2013, p. 364).

Aquest enfocament es basa fonamentalment en *l'alfabetització acadèmica* de l'alumnat. Aquest terme té el seu origen en universitats canadenques, australianes i estatunidenques (Gottschalk, 1997; Hjortshoj, 2001) i concep a l'alumne com aprenent dels codis, discursos propis i estratègies d'estudi i aprenentatge pròpies d'una comunitat disciplinar (Arguedas-Ramírez, 2020; Carlino, 2005; Carlino, 2013; Carlino et al., 2013; Cassany, 2008; Gottschalk, 1997; Gottschalk & Hjortshoj, 2004; Olave-Arias et al., 2013; Regueyra & Argüello, 2018; Yubero & Larrañaga, 2015). Tal i com afirmen Morales i Cassany (2018, p. 72)³¹:

Aprender a llegir i escriure gèneres discursius exigeix dominar com es diuen les coses, però també saber què es té, a qui, amb quin propòsit, com s'argumenta i com s'organitza el discurs.

Universitats d'arreu del món impulsen des dels anys 90 diferents iniciatives lectores en aquest paradigma com els programes *reading and writing across the currículum* o *teaching writing in context* (Chalmers & Fuller, 1996; Skillen et al., 1998). Un bon exemple d'aquest tipus d'intervencions és la proposta de l'equip de Doolittle: el professor a l'inici de la tasca lectora adopta el rol de guia mostrant on, com i quan aplicar determinades estratègies lectores quan fan la lectura del text. Els alumnes discuteixen sobre el contingut del curs i progressivament apliquen les estratègies ensenyades pel professor. Finalment, són els alumnes els qui acaben liderant el diàleg i implementant les estratègies lectores apreses (Doolittle et al., 2006).

Des d'aquesta concepció, un estudiant universitari pot ser un lector competent en una disciplina però no ser-ho en una altra (Calle-Arango, 2018). D'acord amb Castelló et al. (2011, p. 110)³²:

Resulta, doncs, imprescindible ensenyar a dominar el nou llenguatge – a llegir i a escriure, fonamentalment per l'alt grau de sistematització, especificitat i particularitat que tenen tant el llenguatge com l'estructura dels textos acadèmics en cadascuna de les disciplines. No sols es requereix l'ús de termes precisos i específics, sinó que alguns d'aquests termes no són aconsellables en algunes disciplines, mentre que resulten acceptables en unes altres. Pensem per exemple en els verbs de pensament i opinió (pensar, creure, desitjar...), freqüents i necessaris

³¹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos* (Morales & Cassany, 2018, p. 72).

³² Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas* (Castelló et al., 2011, p. 110).

en algunes disciplines d'humanitats i ciències socials, però poc acceptats en disciplines més pròximes a les ciències experimentals.

El lector universitari ha d'endinsar-se en la disciplina d'estudi per tal de comprendre i dominar la complexitat del conjunt interrelacionat de dades, cites, fonts, etc., les quals l'alumne les trobarà de forma explícita però també implícita (Arnoux et al., 2002). Per tal d'acomplir amb les exigències del curs, les habilitats crítiques són una peça clau en el procés d'aprenentatge dels alumnes i aquestes es veuen altament potenciades si es despleguen en el currículum propi de la formació acadèmica (Bharuthram, 2012).

Per altra banda, en relació a la crítica de la predominància del discurs del docent en els cursos *ad hoc*, des d'aquesta corrent contextualitzada les institucions educatives implementen estratègies lectores en les quals l'aprenent lector és al centre, s'eviten pràctiques monològiques i unidireccionals i es fomenten espais d'aprenentatge més dialògics (Purcell-Gates et al., 2002). Alguns exemples d'estratègies són els *book clubs* (Hartley, 2002; Long, 2003; Radway, 1983), les tertúlies literàries dialògiques (Flecha, 1998; Mirceva & Larena, 2010) o els cercles literaris (Daniels, 2002; Duncan, 2012). En aquests formats, l'alumne discuteix el contingut del text i dialoga amb la resta de lectors vers les diferents interpretacions del text.

Aquest tipus d'entorns d'aprenentatge amb interaccions entre iguals promouen una millora en la comprensió del text (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014; Gutiérrez, 2016; Swanson et al., 2011), un augment de l'hàbit lector i plaer per la lectura (Álvarez-Álvarez, 2016), un augment de la participació durant la discussió (Fleury & Schwartz, 2017), una millora en l'ús del vocabulari (Grygas et al., 2018; Hargrave & Sénéchal, 2000; Lever & Sénéchal, 2011) així com també contribueix al desenvolupament social i emocional dels participants (Doyle & Bramwell, 2006; Fettig et al., 2018; Fitzgerald et al., 2016; García-Carrión, 2015; Teixeira & Ferreira, 2017).

Tenint en compte les consideracions descrites, sembla d'obligada selecció optar per una aproximació contextualitzada que orienti als aprenents en la lectura acadèmica i els insereixi en la seva comunitat disciplinar (Calle-Arango, 2018). Una vegada més, és imprescindible incloure als docents dels cursos formatius ja que són els experts que saben quines habilitats i coneixements han de dominar els estudiants (Andrianatos, 2019). En referència a això, Schoenbach et al. (2012) parlen d'"hàbits mentals" que els agents educatius de cada àrea disciplinar tenen i que han de donar a conèixer als seus alumnes per tal que es submergeixin en l'aprenentatge disciplinar.

Per tant, convé que el professorat concebi tant la lectura com l'escriptura com a pràctiques socials que queden vinculades i determinades pel context (Gee, 2000;

Snow, 2002). Tanmateix, d'acord amb Regueyra i Argüello (2018) que la universitat i la comunitat docent universitària sigui conscient, compregui i assumeixi la seva responsabilitat per ensenyar a llegir més enllà de proveir cursos instrumentals i reduccionistes de redacció i ortografia és quelcom difícil encara a l'actualitat. Castro i Sánchez (2013, p. 484)³³ ho assenyalen de la següent manera:

Va portar molt de temps reconèixer que les pràctiques lletrades acadèmiques estan directament relacionades amb els estils cognitius que caracteritzen a cada àrea del saber, i que es necessiten més que cursos d'ortografia per acostar als estudiants universitaris als requeriments i exigències de la interacció comunicativa especialitzada.

En el marc d'aquesta recerca, pretenem cercar una estratègia lectora en consonància amb ambdues línies anteriorment referenciades: cerquem una estratègia docent relativa a la lectura de textos acadèmics a l'ES que permeti superar les dificultats manifestades pels estudiants que (1) estigui integrada als cursos de les formacions acadèmiques i que, alhora, (2) afavoreixi inherentment les interaccions entre iguals en un escenari dialògic d'aprenentatge. Així doncs, a continuació aprofundim en la fonamentació teòrica de la lectura dialògica (Capítol II) i, seguidament, explorem estudis científics en els quals s'analitza la discussió de textos en grup, en qualsevol dels seus formats, i s'evidencia la contribució d'aquesta activitat lectora en l'experiència educativa de l'estudiant (Capítol III).

³³ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La Expresión de Opinión en Textos Académicos Escritos por Estudiantes Universitarios* (Castro & Sánchez, 2013, p. 484).

Capítol II. La lectura dialògica

2.1 Models epistèmics de lectura

En una societat com l'actual mediada principalment per la comunicació escrita, la lectura esdevé una peça clau tant per l'accés a la informació com per ser partícip de les diferents realitats socials. Però que entenem per *lectura*?

L'OCDE defineix la lectoescriptura com el procés “d'entendre, utilitzar, reflexionar i relacionar-se amb textos escrits, per assolir els objectius propis, desenvolupar els coneixements i potencialitats i participar a la societat” (OCDE, 2018, p. 8)³⁴. Des de la construcció individual de les persones, la UNESCO concep la lectura com a una manera de pensar que serveix al lector com a eina per a construir-se a un mateix com a individu amb pensaments, valoracions, experiències i punts de vista propis. Per altra banda, des d'una perspectiva més instrumental i pragmàtica, PISA concep la lectura com “l'habilitat dels estudiants per emprar informació escrita a situacions de la vida real” (OCDE, 2016c, p. 146)³⁵. En la dimensió educativa, la lectura esdevé un factor clau en el desenvolupament amb èxit de qualsevol procés educatiu (Aguilar et al., 2010) i es concep com una evolució al llarg del desenvolupament de tota persona tenint el seu inici en el domini d'habilitats com la descodificació de paraules fins a la interpretació de textos complexos (OCDE, 2013).

A fi d'aprofundir en el procés lector, l'obra de Schraw i Bruning (1996) distingeix tres tipus de models lectors: el de transmissió, el de translació i el transaccional. El primer model es basa en la transmissió del significat del text directament de l'autor al lector. En aquest paradigma, el lector adopta un rol passiu i concep que el significat està contingut en el text de manera literal, sense haver-hi significats ocults. Per tant, en el procés lector no té cabuda la interpretació i el lector extreu de manera literal el significat del text.

En un model translacional, el lector igualment considera que el significat resideix en el text tot i que admet el caràcter tant explícit com implícit del text. No obstant, la intencionalitat de l'autor, el context en el qual s'elabora el text i les experiències del lector no apareixen encara en la construcció del significat del text ja que es limiten a descodificar explícita i implícitament el text. Aquests factors entren en joc en el tercer model, el de transacció.

Des de l'aproximació transaccional, el lector és qui construeix el significat del text en base al seu context, els seus objectius i les seves experiències. Per a la construcció

³⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Pisa 2018. Reading Literacy Framework*. (OCDE, 2018, p. 146).

³⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *PISA 2015. Results. Excellence and equity in education. Volume I*. (OCDE, 2016c, p. 146).

del significat el lector se serveix dels coneixements previs que domina en relació a la temàtica del text i, al seu torn, de les experiències lectores anteriors. Així doncs, hi haurà tants significats com lectors abordin una lectura.

Aquests models són similars a les representacions mentals descrites per Kintsch (1998). Mentre que per Kinstch (1998) el *text-base* correspon al significat literal del text, allò explícit a les línies, el *model situacional* és el procés que realitza l'alumne quan integra aquest significat del text als seus coneixements i experiències pròpies a través d'inferències. Posant accent en aquest caràcter situacional del procés de lectura, el lector aprofundeix en la interpretació i comprensió del text i construeix una representació del significat del text més global.

A més, Kinstch (1998), en línia amb Colomer (1997), afegeix que a través del model situacional l'alumne pot emmagatzemar la informació a la memòria a llarg termini. Contràriament, si l'alumne es limita a comprendre el text des del *text-base* -significat literal del text-, en un futur mostrarà dificultats per accedir a aquesta informació ja que haurà estat processada de forma literal i fragmentada.

De tal forma, el procés lector és constructor-integrador i es compon per allò que el text diu (*text-base*) i el context en el qual s'emmarca el contingut textual (*model situacional*) (Van Dijk & Kintsch, 1983). Aquest model epistèmic de lectura es troba totalment immers en la concepció constructivista de l'aprenentatge, en la qual el procés lector resulta de la interacció del text, el lector i dels coneixements dels quals disposa el lector quan fa front a la lectura. Per tant, llegir consisteix en construir una interpretació del text a partir del contingut d'aquest i dels coneixements previs del lector (Colomer, 1997).

En aquest punt, semblaria que la lectura queda definida de manera completa per la interacció entre el text i el lector (els seus coneixements i experiències prèvies). Tanmateix, des de la mateixa corrent constructivista es posa de relleu un altre aspecte clau: les interaccions socials que es produeixen entre l'aprenent i les persones del seu entorn. Diversos posicionaments i enfocaments teòrics de les darreres dècades assumeixen la interacció humana com a punt de partida en l'aprenentatge adoptant el desenvolupament cognitiu un caràcter social que té com a element principal el llenguatge. A fi de poder respondre què entenem per llegir a l'actualitat, convé aturar-nos per detallar aquestes perspectives teòriques amb enfocament dialògic.

2.2 Perspectiva dialògica de l'aprenentatge

El gir dialògic que està experimentant la societat en les darreres dècades (Aubert & Soler, 2007) mostren com les interaccions i el diàleg són dues peces claus cada cop més considerades per la societat (Racionero & Padrós, 2010). Autors com Habermas (1987), Beck (1998), Flecha et al. (2001) i Mercer i Littleton (2007) ja assenyalen aquest gir dialògic posant de relleu la necessitat de dialogar vers l'àmplia diversitat d'opcions possibles que tenen cabuda a la societat actual, cada cop amb més intercanvi cultural, noves normes socials i nous valors (Aubert et al., 2009).

Des de la dimensió pedagògica, el referent brasiler Paulo Freire (1970) ja avança aquest nou paradigma dialògic amb la teoria de l'Acció Dialògica, consolidant-se aquesta amb posteriors aportacions teòriques com la Teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas (1987) o també la Teoria sobre el Desenvolupament del Llenguatge de Chomsky (1977). Per Habermas (1987) qualsevol persona té capacitat comunicativa, capacitat de llenguatge i acció, assumint des de la racionalitat comunicativa que diverses persones estableixen acords intersubjectius en un context determinat a través de les interaccions que s'estableixen entre les mateixes.

Des de la concepció constructivista, el psicòleg rus Lev Vygotsky, una de les figures principals d'aquesta corrent, posa especial èmfasi a la rellevància de les interaccions socials en els processos d'aprenentatge. En aquest sentit, Vygotsky (1978) fonamenta l'aprenentatge des d'una concepció social posant al centre de qualsevol procés d'aprenentatge la interacció entre l'aprenent i el context, incloent als subjectes que es troben en aquest: “el nivell de desenvolupament potencial del nen queda determinat mitjançant la resolució de problemes sota la guia de l'adult o en col·laboració amb companys més capaços” (p. 86)³⁶. En la mateixa línia, Goodman i Goodman (1990) afirma que “l'aprenentatge col·laboratiu entre iguals, amb independència de les habilitats, activa la zona de desenvolupament proper” (p. 228)³⁷.

D'igual forma, Bruner (1983) posa accent en les interaccions que es donen entre el nen i l'adult en el marc d'una discussió relativa a un tema o bé a un joc. Per l'autor, el significat no es crea de manera individual sinó que resulta d'un procés comunicatiu. A més, proposa una major presència de discussió dialògica en fòrums en el marc de “comunitats d'aprenents mutus” (Bruner, 2000). Aquesta perspectiva social de l'aprenentatge trenca del tot amb la teoria piagetiana en la qual el desenvolupament

³⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (Vygotsky, 1978, p. 86).

³⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *PISA 2015. Results. Excellence and equity in education. Volume I*. (Goodman & Goodman, 1990, p. 228).

evolutiu de l'infant determina el seu aprenentatge i resta importància a les interaccions socials del nen amb la resta de subjectes (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016).

Des d'una perspectiva vygotskiana, els processos psicològics que afavoreixen el desenvolupament cognitiu i del llenguatge es donen en dos moments diferents. Primer, en una dimensió social entre persones, pla *interpsicològic*, per després ubicar-se en un pla individual, en la dimensió *intrapsicològica* de la persona (Vygotsky, 1978). Aquest plantejament està en línia amb Mead (1990) quan desenvolupa la noció dialògica del *jo*. Des de l'interaccionisme simbòlic, l'autor considera que l'individu interioritza aquelles creences i expectatives que altres persones tenen vers ell i que aquest construeix el seu *jo* en base a aquesta informació. Per tant, es produeix un continu diàleg entre el *jo* que és amb allò que l'individu s'identifica i el *mi*, referint-se a tot allò que incorpora dels altres. Així doncs, d'igual forma que apunta Vygotsky (1978), l'individu es construeix primer en un pla social i passa finalment a un pla individual. Aquesta perspectiva brinda una àmplia possibilitat de transformació ja que l'individu pot variar el seu *jo* si varia les interaccions que estableix amb el seu entorn (Racionero-Plaza, 2015).

Per altra banda, Bakhtin (1981) desenvolupa el concepte de *dialogicitat* (del grec *dia*, “a través de”, i *logo*, “paraula”). Concretament, des de la *imaginació dialògica*, el significat es construeix partint dels significats que anteriorment hem creat en interacció amb altres persones. Per l'autor, cada frase que emetem es construeix en base a diàlegs que hem mantingut anteriorment, estant aquest alhora impregnats d'intencionalitats dels emissors (Bakhtin, 1981, p. 294)³⁸:

La paraula no existeix en un llenguatge neutral i impersonal (al cap i a la fi, no surt d'un diccionari que obté ... paraules), sinó que existeix a la boca d'altres persones, en contextos aliens, al servei de les intencions d'altres persones: és a partir d'aquestes que cal prendre la paraula i fer-la seva... El llenguatge no és un mitjà neutral que passa lliurement i fàcilment a la propietat privada de les intencions del parlant; està poblat - sobrepoblat - amb les intencions dels altres.

Afegeix Bakhtin (1981) que en el si d'un diàleg la persona que escolta adopta una actitud activa de resposta vers les paraules de l'emissor. Pràcticament des de la primera paraula, té una resposta: “està en acord o desacord amb allò que diu (de manera parcial o total), ho amplia, ho aplica, es prepara per a executar el seu

³⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The dialogic imagination: Four essays* (Bakhtin, 1981, p. 294).

argument” (Bakhtin, 1986, citat per Hunt & Vipond, 1991, p. 68)³⁹. És en aquest punt que l’oient esdevé el qui parla i és per això que “tard o d’hora allò que és escoltat i activament comprès trobarà la seva resposta en la següent parla o comportament de l’oient” (Bakhtin, 1986, citat per Hunt & Vipond, 1991, p. 69)⁴⁰.

Per la seva banda, Wells (2001) introdueix el concepte de “comunitats d’indagació dialògica”. En el marc del seu treball, analitza activitats vinculades al desenvolupament del llenguatge i de la lectura de textos i descriu les situacions d’*indagació dialògica* en les quals la interacció entre l’aprenent i altres nens i adults es constitueix com a element principal impulsor de l’aprenentatge. En aquest procés d’*indagació dialògica*, alumnes i docents comparteixen perspectives, negocien significats i col·laboren per tal de resoldre els problemes plantejats (Wells, 2001).

Finalment, destaquem l’aportació de Flecha (1998) amb l’*aprenentatge dialògic*, teoria que beu directament de la corrent freiriana i trenca amb la verticalitat entre adult-nen, expert-aprenent, en els processos d’aprenentatge. Flecha (1998) concreta 7 principis sobre els quals s’erigeix qualsevol situació educativa d’aprenentatge dialògic. En primer lloc, el diàleg ha de ser igualitari, això és, qualsevol argument és vàlid i, per tant, considerat i escoltat amb independència de la persona que l’emeti, de la seva trajectòria acadèmica o del seu status social. Es posa especial èmfasi a aquells col·lectius que no tenen veu i que sovint els seus arguments queden subordinats a l’opinió d’un “expert” (Elboj & Oliver, 2003; Flecha & Soler, 2013; Oliver & Gatt, 2010; Ramis et al., 2014; Sánchez-Aroca, 1999; Soler et al., 2019). En aquest sentit, Flecha (2004) recull les paraules de Freire (1997a, p. 129)⁴¹, les quals dibuixen la postura adequada del participant d’un diàleg per aconseguir un diàleg igualitari:

La meva seguretat no reposa en la falsa suposició que ho sé tot, que sóc el “màxim”. La meva seguretat es fonamenta en la convicció de que sé quelcom i de que ignoro quelcom, al que s’ajunta la certesa que puc saber millor el que ja sé i conèixer el que encara ignoro.

Així doncs, els consensos intersubjectius que estableixen els participants de manera comunicativa, prioritzen els arguments amb pretensió de validesa i fent l’exercici de superar a tots aquells que puguin aparèixer des d’una pretensió que ubiquen els

³⁹ Cita traduïda de l’original en anglès inclosa a *First, catch the rabbit: The methodological imperative and the dramatization of dialogic reading* (Hunt & Vipond, 1991, p. 68).

⁴⁰ Cita traduïda de l’original en anglès inclosa a *First, catch the rabbit: The methodological imperative and the dramatization of dialogic reading* (Hunt & Vipond, 1991, p. 69).

⁴¹ Cita traduïda de l’adaptació en castellà inclosa a *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (Freire, 1997a, p. 129).

arguments en la relació de poder (Habermas, 1987), donen peu a un coneixement dialògic.

Segonament, la intel·ligència cultural emfatitza totes aquelles habilitats que qualsevol persona disposa i que ha après en una diversitat de contextos, tant dins com fora de l'acadèmica. Si bé el docent domina la teoria, l'alumnat així com altres membres de la comunitat (familiars, voluntaris, amics, veïns, membres d'associacions, etc.) poden haver explorat i après el mateix coneixement en altres escenaris quotidians de manera que l'expert no és l'únic proveïdor de coneixement en els processos d'aprenentatge (De Botton et al., 2014; Díez-Palomar & Flecha, 2010; Girbés-Peco et al., 2019; Oliver et al., 2011; Ramis & Krastina, 2010; Tellado & Sava, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Recuperant l'exemple de Flecha (2004, p.34)⁴² en referència a l'Educació Democràtica de Persones Adultes:

No es tracta de que els professors sapiguem resoldre fraccions i les persones participants tinguin coneixement de, per exemple, relacions laborals, sinó que aquestes saben també matemàtiques d'una altra forma: quan han comprat determinats productes, en les eleccions sindicals a la seva empresa o seguint les notícies, han après a resoldre-ho d'una altra manera.

Aquesta perspectiva implica una variació en el rol del professor ja que aquest deixa de ser la figura que domina el contingut per esdevenir la persona que dona resposta a les preguntes que l'alumne es planteja.

En tercer lloc, destaca la transformació que es produeix quan té cabuda un espai d'aprenentatge dialògic. Diversos estudis recullen, per una banda, des d'un pla individual, la transformació en la vida dels aprenents i com aquests es proposen nous reptes en el present i en el futur a partir de connectar amb la pròpia veu gràcies al diàleg (Aiello et al., 2019; Álvarez et al., 2016; Puigvert & Elboj, 2004; Racionero-Plaza, 2015) i, per l'altra, la transformació dels contextos que es produeixen en el mateix donant pas a unes millors relacions, per exemple, en els contextos familiars (Álvarez et al., 2016; Flecha et al., 2013; García-Yeste et al., 2017; Munté et al., 2020), professionals (Burgués et al., 2013; García-Carrión et al., 2017; García-Carrión et al., 2020; Redondo-Sama, 2020; Roca-Campos et al., 2021; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez-Oramas et al., 2020; Santa Cruz & Redondo, 2010) o en tota la comunitat en general (Aiello et al., 2019; Aubert, 2011; Sánchez-Aroca, 1999; Soler et al., 2019).

⁴² Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* (Flecha, 2004, p. 34).

El quart aspecte destacat és la dimensió instrumental del coneixement. Els coneixements i les habilitats que s'aprenen en una situació d'aprenentatge dialògica són recursos i sabers que l'aprenent emprarà en el seu dia a dia. Per altra banda, aquells sabers que no tenen tan sentit per l'aprenent poden ser dotats de sentit a través del diàleg (Flecha et al., 2013; Morlà-Folch et al., 2020) i comprenent que la societat actual els hi exigeix (Flecha, 2004). Si bé des de la pedagogia de la pregunta (Freire, 1997a) es pot posar a debat si són necessaris determinats continguts escolars, a través del diàleg es pot recontextualitzar la necessitat d'aprendre aquests sabers. Flecha (2004) exposa com a exemple a qüestionar les equacions o la sintaxis, tanmateix "com a mínim, són necessaris per seguir estudiant" (p. 35)⁴³. En aquest debat, destacaran aquells arguments que relacionen la formació acadèmica amb la inclusió social.

El cinquè principi fa referència a la creació de sentit. A través del diàleg les persones aborden no només el contingut treballat sinó també el procés educatiu *per se*, és a dir, quins són els continguts treballats, per a què serveixen, quines relacions s'estableixen entre educadors i educands en el procés d'aprenentatge, etc. Per tant, des d'aquesta intersubjectivitat s'exploren diverses dimensions de l'educació, fet que els permet compondre un objectiu comú, coherent i amb sentit (Aubert, 2015; Morlà-Folch et al., 2020; Ruiz, 2015; Tellado, 2017).

La igualtat de diferències, sisè element, respecta el dret de tota persona a ser diferent i que des d'aquestes diferències pròpies tinguin accés a iguals situacions d'aprenentatge (Campdepadrós-Cullell et al., 2021; Mircea & Sordé, 2011; Ramis, 2015; Zubiri-Esnaola et al., 2020). Aquest principi s'allunya de dos tipus de models. Per una banda, disten d'aquells models educatius de tipus bancari i homogeni ja que en aquests no són considerades les singularitats de l'individu i, per tant, les diferències entre persones. Per l'altra, els models que es fonamenten en "el relativisme cultural" i que adapten el contingut curricular d'acord amb la diversitat cultural s'allunyen d'aquesta igualtat de diferències ja que el fet d'implementar adaptacions condueix a l'exclusió d'aquells col·lectius que no pertanyen al grup majoritari i privilegiat (Flecha, 2004).

Com a darrer factor, l'aprenentatge dialògic es concep sobre una base solidària. A través del diàleg els aprenents comparteixen els seus coneixements així com les seves experiències, fet que fa que es coneguin amb major profunditat i que quedin

⁴³ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* (Flecha, 2004, p. 35).

enfortits els vincles de solidaritat que s'estableixen entre ells (Matulič-Domadzič et al., 2020; Pulido-Rodríguez et al., 2015; Villardón-Gallego et al., 2018).

En l'aplicació pràctica, l'aprenentatge dialògic es trasllada a les aules en, per exemple, formes d'organització de l'aula com els grups interactius (Elboj & Niemelä, 2010; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Oliver & Gatt, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). L'objectiu és organitzar al grup en grups heterogenis agrupant a alumnes de diferents nivells competencials a fi de poder aprendre uns dels altres. Més enllà dels nivells dels alumnes, la importància recau en les interaccions que s'estableixen entre els grups (Flecha, 2015). En paraules de Piquer (2016, p. 42)⁴⁴:

Treballar en GI no consisteix a agrupar estudiants heterogèniament perquè treballin de forma més controlada, es tracta d'afavorir la interacció entre els membres del grup perquè la realització de la tasca sigui producte de la comunicació i dels acords presos.

2.3 La lectura dialògica

Les bases teòriques anteriors ofereixen un marc de referència que dona resposta a *com aprenem* i, com hem vist, la construcció dels significats passa per una interacció social mediada pel llenguatge sent l'aprenentatge essencialment comunicatiu. Ens endinsem, a continuació, en la interacció que es produeix en situacions de lectura i aprofundim en com ha de ser aquesta interacció entre individus per tal de garantir una situació real d'aprenentatge.

En la cerca d'una definició d'alfabetització acadèmica, autors com Hallet (2013) apunten al domini d'un compendi d'habilitats, "principalment llegir, escriure, parlar, escoltar i pensar o raonar" (p. 519)⁴⁵. Des d'un enfocament educatiu centrat en l'alumne, Butler (2013) assenyala el diàleg com a eina clau a l'ES per a adquirir el domini d'aquest conjunt d'habilitats. Tanmateix, "cal començar dient que el diàleg no és la mera conversa, sinó la manera de coordinar l'acció entre les persones per a aconseguir una finalitat comuna" (Flecha, 2004, p. 28)⁴⁶.

En la lectura d'un text, aquest finalitat comuna consisteix en construir el significat del text. Deixant enrere concepcions que defineixen la lectura a través del vincle text-

⁴⁴ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La adquisición del proceso lector en lengua extranjera* (Piquer, 2016, p. 42).

⁴⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Study support and the development of academic literacy in higher education: A phenomenographic analysis* (Hallet, 2013, p. 519).

⁴⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* (Flecha, 2004, p. 28).

lector, la lectura, des de la perspectiva dialògica de l'aprenentatge, esdevé un procés col·lectiu que se serveix com a eina principal del diàleg. En paraules de Gutiérrez (2016, p. 304)⁴⁷:

La investigació sobre la comprensió lectora s'ha centrat en la relació entre el lector i el text com a procés individual, ja que el lector s'enfronta a un text del qual intenta crear significat a partir dels seus esquemes de coneixement, considerant les accions estratègiques com a objectius individuals, descartant el potencial que es pot aconseguir si l'acte de llegir esdevé col·lectiu.

La lectura deixa d'estar representat pel consum individual de textos i s'obre pas la reflexió crítica del text el qual, al seu torn, serà comprès de manera més aprofundida gràcies a les interaccions amb els altres (Freire, 1970; Valls et al., 2008).

La investigació de Soler (2001, 2003) desenvolupa àmpliament aquesta nova perspectiva de lectura dialògica: deixa de centrar-se exclusivament en el procés cognitiu propi de l'alfabetització per concebre-la com a procés plenament immers en un context socialitzador que permet als lectors dotar de sentit al text en interacció amb els altres. Soler explora el paper central del diàleg en la discussió de textos de literatura clàssica, obres de Kafka, Lorca, Woolf, Cervantes, Shakespeare i Joyce amb adults que no tenen un bagatge acadèmic previ. La seva obra posa de relleu com la discussió de literatura clàssica en grup brinda l'oportunitat als participants de reflexionar sobre el contingut de l'obra i sobre la societat en general així com destaca la capacitat transformadora de la lectura dialògica en la vida dels participants.

En aquest nou paradigma, el procés lector deixa de ser individual per passar a ser col·lectiu de manera que la construcció del significat d'un text es fa de manera conjunta. En un primer moment el lector construeix una interpretació pròpia que resulta d'una primera lectura individual. Partint d'aquesta primera base, el text es discuteix amb altres lectors i en el si del diàleg tenen cabuda relats, exposicions, dubtes, canvis de direcció en la manera de pensar i qüestions que sorgeixen dels diàlegs establerts amb la resta de lectors (Barnes, 1993). El significat del text es construeix contínuament gràcies a les interaccions amb els companys i "en el decurs de la discussió els lectors estan en part explorant les seves respostes vers el que han llegit, però en una part

⁴⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education* (Gutiérrez, 2016, p. 304).

important estan alhora construint-les. I la construcció es fa de manera col·laborativa” (Barnes, 1993, p. 24)⁴⁸.

La interacció entre iguals que es produeix en el grup afavoreix que l’alumne, en la seva intenció de construir el significat del text, confirmi, rebutgi, variï, modifiqui la pròpia interpretació a partir de les interpretacions exposades pels iguals. La posterior negociació de significats que es dona és essencial en el procés d’aprenentatge de l’alumne (Jehng, 1997). Així doncs, la lectura s’inicia en un primer moment en el diàleg que s’estableix entre el text i el lector i acaba ampliant-se en el diàleg text-lectors donant pas a un aprenentatge més ric i profund (Loza, 2004).

Donades les múltiples interpretacions que es discuteixen entorn la lectura, el significat del text no és únic i veraç, no correspon a la Veritat, sinó que amb el ventall d’interpretacions del conjunt de lectors, sent totes aquestes vàlides, s’arriba a una construcció del significat resultant de la suma d’aquestes veritats parcials de cada lector (Cassany, 2004; Korzybski, 1995, citat per Robinson, 2011). Littleton i Mercer, (2013) empren el terme *interthinking* per referir-se a la co-construcció dels significats conforme avança el discurs de manera col·lectiva de manera que “el llenguatge no és tan sols una eina de comunicació per transmetre informació d’un cervell a l’altre, sinó que permet que els recursos mentals de varis individus es combinin en una intel·ligència col·lectiva” (Mercer et al., 2016, p. 18)⁴⁹.

Robinson (2011) assenyala com a possible crítica l’atribució d’un sentit negatiu a aquest relativisme i ho aclareix afirmant que, lluny de ser un relativisme que condueixi a l’escepticisme o el nihilisme, es tracta d’un perspectivisme que no es pot reduir a uns esquemes concrets sinó que la realitat es veu impregnada per múltiples facetes, capes i veus i que indubtablement aquesta realitat queda subjecta al context. Mentre que una persona pot considerar tenir la veritat, la veu d’una altra persona amb experiències i sabers diferents pot contribuir amb un altre aspecte d’aquesta realitat absent en la primera perspectiva. És per això que “quant més d’aquestes veritats un escolta, més un comprèn la complexitat de la realitat” (Robinson, 2011, p. 24)⁵⁰.

La diversitat de veus amb diferents bagatges culturals, trenca amb la lectura monocultural i monològica (Cummins, 2002), fet que dota de sentit al procés lector ja

⁴⁸ Cita traduïda de l’original en anglès inclosa a *Supporting exploratory talk for learning* (Barnes, 1993, p. 24).

⁴⁹ Cita traduïda de l’original en castellà inclosa a *Aprendizaje e interacciones en el aula*. (Mercer et al., 2016, p. 18).

⁵⁰ Cita traduïda de l’original en anglès inclosa a *Thinking better, whatever one thinks: Dialogue, monologue and critical literacy in education*. (Robinson, 2011, p. 24).

que condueix a un diàleg més profund i útil (Aubert et al., 2008). En paraules d'Aguilar et al. (2010, p. 34)⁵¹:

En la lectura dialògica els nens o les nenes no tracten de comprendre individualment un text, ni el professor o professora és qui té la millor interpretació d'aquest. Els textos s'interpreten entre totes les persones que conformen el grup i altres de l'entorn (...) siguin lectores habituals o no ho siguin. Les primeres experiències, emocions o significats que suposa la lectura per a les persones participants passen a ser objecte de diàleg i reflexió conjunta. No es pretén arribar a conclusions idèntiques ni eliminar l'apropiació personal i única de cada lectura. Però l'experiència individual passa a ser una experiència intersubjectiva i la incorporació de les diferents veus, experiències i cultures genera una comprensió que va més enllà de la que es pot aconseguir individualment i també més enllà d'una suma de diferents interpretacions.

Aquesta riquesa cultural motiva al lector, promou la seva reflexió crítica i el transforma, tant a ell com a individu com a les seves relacions i al seu entorn (Ferrada & Flecha, 2008; Freire, 1997b). Consol Aguilar et al. (2010, p. 39)⁵² ho concreten així:

Persones que abans no s'haguessin atrevit a parlar, troben un espai solidari i obert que fa que puguin expressar-se amb tranquil·litat i llibertat. En el diàleg igualitari que s'estableix en la lectura dialògica, les persones senten que són les protagonistes del procés lector, que les lectures que fan els resulten motivadores i atractives perquè tenen sentit per a elles, que poden desenvolupar els seus arguments amb la certesa que aquests seran atesos i respectats i que existeixen altes expectatives sobre les seves possibilitats com a lectores i lectors crítics.

A més d'aquesta capacitat transformadora, desenvolupar aquest tipus de pràctiques dialògiques ha derivat també en la millora de l'aprenentatge i convivència en els contextos educatius (Apple & Beane, 1997; Elboj et al., 2002; Flecha, 2015). Una bona mostra és el treball realitzat a les Comunitats d'Aprenentatge (Flecha, 2015). Gràcies a l'enfocament dialògic que caracteritza aquests centres educatius en els quals es compta amb la veu de tots els membres de la comunitat educativa, es veu millorat tant

⁵¹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Lectura dialògica y transformación en las comunidades de aprendizaje* (Aguilar et al., 2010, p. 34).

⁵² Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Lectura dialògica y transformación en las comunidades de aprendizaje* (Aguilar et al., 2010, p. 39).

l'aprenentatge com la dimensió socio-emocional, també en relació a aquells que pertanyen a col·lectius més vulnerables (Flecha & Soler, 2013). Pràctiques de lectura dialògica com les tertúlies literàries dialògiques, les biblioteques tutoritzades o els grups interactius són desenvolupades en aquests centres.

A fi d'exemplificar alguns beneficis d'aquesta formats lectors dialògics, destaquem com l'organització del grup classe en grups interactius en activitats lectores afavoreix la capacitat de formular prediccions i hipòtesis; de plantejar els objectius de la lectura i de comprovar si un cop finalitzada la lectura s'han assolit; d'identificar reptes i dificultats que es poden presentar i emprar les estratègies lectores més adequades per tal d'abordar-les així com de prendre consciència quin nivell de comprensió del text es té i d'avaluar aquelles estratègies lectores aplicades i la seva contribució en la lectura (Gutiérrez, 2016).

Altres pràctiques populars de lectura cooperativa centrades en les interaccions entre iguals són la lectura en parella i els padrins de lectura (Piquer, 2016). Pel que fa a la lectura en parella, l'activitat lectora s'inicia amb una presentació de les tasques per part del professor per després abordar la lectura en parelles heterogènies: un dels alumnes té un major domini que l'altre adoptant cadascú els rols tutor-tutoritzat corresponents. El tutor formula diverses preguntes sobre el text i, a continuació, inicia una lectura en veu alta. L'alumne tutoritzat continua amb la lectura en veu alta imitant la dicció del tutor. Finalment, la parella revisa conjuntament les preguntes formulades en un inici. Per altra banda, els padrins de lectura adopten el mateix funcionament que la lectura en parella però els participants tutors són lectors de cursos superiors que apadrinen a un lector de cursos inicials. Els beneficis d'aquest format s'esten a les dimensions social i emocional ja que les interaccions establertes al voltant del text deriven en forts vincles d'amistat perdurables en el temps (Piquer, 2016).

En general, la lectura dialògica contribueix a la millora de les habilitats lingüístiques de l'alumne, amb especial atenció es produeix una millora del vocabulari (Hargrave & Sénéchal, 2000). A més, els participants troben l'espai de realitzar paràfrasis sobre el contingut del text, sent aquesta una estratègia d'aprenentatge molt completa des d'una perspectiva comunicativa ja que inclou la lectura, l'escolta, la parla, i en fer-ho l'alumne pot aprofundir en la comprensió del text (Fisk & Hurst, 2003).

Altres estudis identifiquen un augment en l'interès per la lectura (Forsman, 2017) així com una millora de la motivació de l'alumnat en participar en els diàlegs adoptant un rol actiu en el procés d'aprenentatge (Caropreso & Haggerty, 2000; Jacobs &

Renandya, 2017) i, consegüentment, millora la retenció i memòria del contingut treballat (Krivickas, 2005).

A més, la predisposició i actitud que l'alumne pren vers el text quan el llegeix varia segons la finalitat de la lectura. Quan es tracta d'una lectura que després serà exposada i discutida en grup, la lectura esdevé més atenta, reflexiva i personal (Aranda & Galindo, 2009); de tal forma augmenta responsabilitat vers el propi procés d'aprenentatge front al grup classe (Caropreso & Haggerty, 2000). A més, els aprenents reflexionen críticament sobre allò que s'aprèn i com s'aprèn de manera que els ajuda a dirigir els seus esforços en el procés d'aprenentatge amb sentit (Caropreso & Haggerty, 2000), en consonància amb el principi de creació de sentit de l'aprenentatge dialògic de Flecha (1998).

Tot i les possibilitats de la lectura dialògica en la millora del desenvolupament de l'aprenent, convé destacar que no qualsevol interacció condueix a aquest impacte positiu en l'educand. La qualitat de les interaccions comunicatives que es produeixen en el si del diàleg entre l'aprenent i els membres del seu entorn és important (Urban et al., 2012): "el llenguatge és desenvolupat en el context de la interacció social, com millor sigui la qualitat de les interaccions comunicatives, millor serà el llenguatge i el desenvolupament cognitiu en general" (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016, p. 57)⁵³.

En general, el diàleg té cabuda en qualsevol escenari educatiu tot i que la seva presència no sempre garanteix una situació d'aprenentatge dialògic real. En models educatius més tradicionals, el diàleg té cabuda, per una banda, com a eina que serveix a la intenció del professor d'exposar la "veritat" o bé, per l'altra, com a instrument que manca de sentit i utilitat per l'aprenent en un context real (Flecha, 2004, p. 30)⁵⁴:

L'educació tradicional, malgrat moltes vegades utilitza la paraula diàleg, converteix a aquest, o bé en un instrument mitjançant el qual la persona educadora imposa la "seva veritat", o bé el concep com una mera conversa sense cap altra utilitat que ella mateixa, sense objectius instrumentals. En el primer cas, l'altre és vist com a objecte que no entén, i al qual no s'escolta, sent el resultat la desqualificació de les possibles crítiques i propostes de les persones participants. Per la seva

⁵³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review* (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016, p. 57).

⁵⁴ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* (Flecha, 2004, p. 30).

banda, la segona concepció tradicional de diàleg condueix a una manca d'utilitat pedagògica i social.

En canvi, des de la perspectiva dialògica de l'educació, el diàleg es construeix entorn als arguments exposats i a la validesa dels mateixos. La realitat queda definida per la conjunció de veus i interpretacions vers un mateix fenomen i, a través de l'escolta, el respecte i l'acceptació d'altres arguments, s'arriba a un consens intersubjectiu de la realitat (Flecha, 2004). Per tant, la manera en què es concep el diàleg esdevé clau en l'adopció d'una situació educativa dialògica real.

Val a destacar la contribució de Soler (Searle & Soler, 2004; Soler & Flecha, 2010) amb la teoria dels actes comunicatius la qual explora el caràcter i essència de les interaccions. Aquesta teoria recupera la noció de *speech acts* d'Austin (1971) i distingeix dues categories d'actes comunicatius: interaccions dialògiques i interaccions de poder. En les primeres, els individus dialoguen de forma sincera amb la intenció d'arribar a un consens. Contràriament, les relacions de poder es veuen fortament determinades per la imposició d'un argument i el descrèdit a la resta d'arguments. A més, en les relacions de poder poden tenir cabuda arguments coercitius condicionant la resta de participants. En paraules de Soler i Flecha (2010), "les interaccions dialògiques es basen en actes comunicatius [*communicative acts*] en els que hi ha sinceritat i consens sense coaccions" (p. 367)⁵⁵.

Aquesta diferenciació entre actes comunicatius beu de la Teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas (1987) la qual distingeix pretensions de validesa i pretensions de poder, fent referència a una intencionalitat en el diàleg. No obstant això, el que Habermas no considera, i en el diàleg de Searle i Soler es desenvolupa (2004), és el fet que malgrat la pretensió sigui vàlida poden donar-se implícitament relacions de poder que resulten del sistema estructural, cultural o també de gènere que han de ser considerats a fi de garantir unes interaccions dialògiques reals (Aubert et al., 2008; Soler & Flecha, 2010).

Així doncs, tota contribució de qualsevol lector participant en la discussió serà vàlida sempre que estigui fonamentat en un argument de validesa independentment de la seva posició de poder o estatus social (Llopis et al., 2016). Tal i com detalla Flecha (2004, p. 29)⁵⁶:

⁵⁵ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA* (Soler & Flecha, 2010, p. 367).

⁵⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* (Flecha, 2004, p. 29).

En el diàleg no importa la posició acadèmica dels interlocutors, sinó els arguments que fonamenten les pretensions dels subjectes. Aquestes interaccions presideixen la dinàmica de centres educatius d'orientació democràtica i dialògica, així com la seva organització i gestió.

A més, es dona una relació entre els actes comunicatius de poder amb el fracàs escolar i els actes comunicatius dialògics amb l'èxit educatiu (Oliver & Gatt, 2010). En aquest sentit, la universitat ha de ser un espai idoni, plural i divers on es reconeix a qualsevol persona en el si del diàleg (Pérez de Pérez, 2009, p. 337)⁵⁷:

L'educació universitària ha de ser un espai formatiu, comunicatiu i argumentatiu amb la intenció de l'enteniment basat en la tolerància, el pluralisme i en el reconeixement de l'"altre" com a interlocutor vàlid. A la universitat li competeix desenvolupar en els seus alumnes la capacitat de diàleg a través de la generació de discussions racionals que possibilitin l'enteniment, acords i consensos mínims sobre la base dels millors arguments.

A més, la lectura acadèmica contribueix en la desescolarització de l'Educació Superior ja que trenca amb les dinàmiques i relacions d'etapes escolars i afavoreix en les projeccions acadèmiques i professionals de l'alumnat universitari (Muñoz et al., 2016) de manera que les institucions universitàries esdevenen claus en el desenvolupament dels futurs professionals.

Finalment, aprofundim en la capacitat crítica dels alumnes lectors i com aquesta es veu influenciada per les interaccions que tenen cabuda a l'aula. D'acord amb les paraules de Freire (1970), no qualsevol tipus d'interacció és convenient, sinó que són necessàries promoure aquelles interaccions que desperten una consciència crítica en l'aprenent. És a través de la interacció que es construeix un significat que fomenta el pensament crític (Aguilar et al., 2010; Colomer, 1997). Més enllà de que el lector aportï al text els seus coneixements previs, les experiències viscudes, les expectatives, objectius i sistemes de creences individuals, és necessari que el lector sigui capaç d'identificar i reflexionar vers altres aspectes com les condicions ideològiques, els rols de l'autor i el lector, usos lingüístics propis de la disciplina, etc. (Pérez de Pérez, 2009).

Des d'aquest enfocament, la lectura es constitueix com una pràctica sociocultural en la qual el lector transcendeix la lectura literal, *allò que diu el text*, la lectura inferencial, *el text entre línies*, i avança cap a una lectura més aprofundida i multidimensional en la

⁵⁷ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior* (Pérez de Pérez, 2009, p. 337).

qual té en compte el punt de vista de l'autor, la ideologia i, en consonància, l'orientació argumentativa, és a dir, el lector llegeix allò que hi ha *darrere les línies* (Cassany, 2006). Per la seva banda, Apple (1997) apunta els “silencis eloqüents del text”: allò que no conté el text, que l'autor exclou, és tan rellevant com allò que sí insereix en l'obra ja que acabarà determinant l'orientació ideològica del text.

Aquest enfocament de comprensió lectora s'encabeix en el que Cassany (2006) anomena “alfabetització crítica”, “literacitat crítica” o “cultura escrita crítica” o bé a allò que Ramírez (2004, citat per Pérez de Pérez, 2009) es refereix com a “competència interpretativa” entenent que el procés interpretatiu d'un text consisteix en “desxifrar el seu contingut cultural (significat), la seva necessitat pragmàtica (sentit) i el seu ordenament social (ideologia)” (p. 182-183)⁵⁸.

Com avancem en el capítol primer, la societat actual demanda professionals amb capacitat de detectar i fer front a reptes i oferir solucions informades i adequades pel problema (Morales, 2020, p. 243)⁵⁹:

D'aquest lector crític s'esperen actuacions oportunes i intervencions en la realitat, perquè se li assumeix com un agent protagonista amb l'autoritat científica per a generar processos de transformació i canvis profunds, per contenir les competències crítiques que li possibiliten detectar fal·làcies, errors i aconseguir *problematitzar* situacions que mereixin solucions pertinents.

Per poder correspondre a les demandes actuals, el pensament crític contribueix a que el lector universitari i futur professional sigui capaç de tractar adequadament la incessant informació actualment disponible i qüestionar afirmacions analitzant la seva validesa tot tenint en consideració el context en el qual es formula (Ramírez et al., 2014). Conseqüentment, es trenca amb la idea de la veracitat indiscutible i precisió absoluta del text i es posa especial atenció a les intencions, experiències i punts de vista parcials dels autors que el formulen (Cassany, 2006).

Així doncs, la lectura va més enllà de ser entès com a un mer instrument. Una adequada comprensió lectora esdevé clau en la formació de persones crítiques amb capacitat de participar en la construcció d'una comunitat diversa i plural (Cassany, 2006). D'acord amb McLaughlin i DeVoogd (2004), esdevé essencial que els alumnes adquireixin una capacitat crítica en la lectura ja que els estudiants poden aprofundir en

⁵⁸ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior* (Pérez de Pérez, 2009, pp. 182-183).

⁵⁹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa* (Morales, 2020, p. 243).

el seu aprenentatge a través de les diferents perspectives compartides alhora que expandeixen el seu raonament, fet que els permet erigir-se com a pensadors actius i protagonistes posicionats des d'una actitud crítica. En cas contrari, els alumnes poden perdre el control del seu futur social a curt termini i mostrar dificultats o incapacitat en adoptar una actitud activa i posicionar-se de manera informada a la vida (Anstey & Bull, 2006).

En aquest punt, la lectura també és concebible com a "l'apropiació crítica del saber". L'estudiant universitari interactua amb el text i explora i analitza les diferents veus científiques que l'autor presenta allunyant-se de patrons de lectura més passius basats en la repetició d'idees (Morales, 2020). El diàleg profund que el lector manté amb els textos acadèmics es converteix, al seu torn, en una interacció text-lector responsable i irreverent. Aquest procedir condueix al lector a una major autonomia i, alhora, dota al procés lector acadèmic de major sentit ja que anhela i cerca la investigació rigorosa, entra en discussions fonamentades científicament i coherents i el convida a una continua reflexió que l'empeny a cercar alternatives al món actual (Freire, 1997a).

Robinson (2011) defineix l'alfabetització crítica com a l'habilitat de les persones de posar en perspectiva el propi sistema de creences qüestionant els orígens i els mitjans amb els que poden ser emprats. Això és possible gràcies a les construccions socials que promouen un encaix de les complexes i variades maneres d'entendre el *ser*. Per Robinson (2011), una persona alfabetitzada críticament adquireix de forma automàtica una subjectivitat autònoma pròpia construïda a partir del seu entorn. Durant el procés d'alfabetització crítica, és necessari que l'individu es relacioni dialògicament amb la resta de perspectives per tal de qüestionar els orígens de les seves creences i formular-se nous plantejaments. Aquesta actitud reflexiva i crítica el permetrà fer un *bricolatge interpretatiu* (Peplow et al., 2015) del ventall de perspectives i recursos dels quals disposa a partir de les diferents veus i deixarà de ser un subjecte susceptible de ser manipulat (Robinson, 2011, p. 21-22)⁶⁰:

La capacitat de pronunciar la pròpia paraula és inseparable d'una obertura relacional tant en els altres com als altres, una consciència de la pròpia relacionalitat, una consciència de la constructivitat de les pròpies creences i una capacitat de construir/reconstruir a partir de l'alteritat en lloc de repetir mecànicament qualsevol residu que un ha heretat del propi context. Per tant, l'elecció no és entre formar la pròpia perspectiva i no formar la pròpia perspectiva. L'elecció consisteix en

⁶⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Thinking better, whatever one thinks: Dialogue, monologue and critical literacy in education* (Robinson, 2011, pp. 21-22).

formar reflexivament una perspectiva i formar-ne una de forma involuntària, inconscient i amb el risc de ser manipulada per altres.

Robinson (2011) també destaca l'obra de Reimer (1971), qui posa de relleu el poder de la paraula. Des de la seva concepció, aquell qui no té opció d'emprar la seva veu pot acabar sucumbint a la cultura dominant ja que s'oblida, inclús, de pensar. És per aquest motiu que esdevé primordial que tota persona se serveixi del poder de la seva pròpia veu per poder pensar de manera reflexiva i crítica.

Des de la pedagogia crítica, Freire (1965) assenyala com aquesta "consciència crítica" deriva en l'adopció d'un rol actiu en la societat per part de l'educand capacitant-lo a analitzar i reflexionar sobre la seva realitat, les problemàtiques que resideixen en aquesta i les possibles solucions i alternatives que poden transformar la comunitat de manera que s'allunya de l'acomodament, ajustament i passivitat. De tal forma, concebut l'educació com a eina alliberadora, la lectura es tracta d'un continu diàleg que es produeix sobre el món i amb el món (Freire, 1984) i, en essència, si la comprensió d'un text és crítica, l'acció també ho serà (Freire, 1965).

En la pràctica educativa, considerar les intencions de l'autor, identificar aquelles afirmacions de les quals se serveix l'autor per fonamentar el seu argument, adoptar una posició escèptica en referència a aquestes, qüestionar si les generalitzacions contingudes al text tenen un suport teòric suficient (Anstey & Bull, 2006) o bé considerar si els valors de l'autor influeix en la seva obra i de quina manera ho fa (Goodwyn & Stables, 2004, citat per Kaur & Sidhu, 2014) són algunes de les estratègies que l'alumnat pot emprar per al desenvolupament del seu pensament crític.

En la mateixa línia, Morales (2020) formula un compendi de qüestions que l'alumne universitari pot emprar per a estimular la lectura acadèmica crítica (p. 246)⁶¹:

1. Quin és el propòsit de l'autor?
2. Quin és el mapa de coneixement que desenvolupa l'autor?
3. Quins són els conceptes bàsics o idees explícites?
4. Quines són les conclusions que deriven del text?
5. Quin és el punt de vista de l'autor?
6. Quines són les implicacions que es poden derivar de la discussió feta per l'autor?
7. Quins elements demostren la posició científica de l'autor?
8. Per què es considera veraç i creïble la informació?

⁶¹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa* (Morales, 2020, p. 246).

9. L'autor considera altres perspectives per explicar/interpretar el seu fenomen d'estudi?

Tot i l'àmplia base científica sobre la rellevància de les interaccions en el desenvolupament de l'aprenent tant a nivell acadèmic (millora de la comprensió del text, de les habilitats lingüístiques, de la memòria a llarg termini, de la capacitat crítica, major motivació de l'alumne en participar, augment del gust per la lectura), com en un pla social (millora de les relacions de l'alumne amb els altres, poder de transformació de l'individu segons les interaccions, etc.), destaca l'absència d'estratègies dialògiques en cursos avançats. Una possible causa és que sovint s'atribueix el procés lector a la capacitat que l'alumne té de descodificar el text de forma que es considera que un cop l'estudiant coneix el significat de les paraules, ja gaudeix d'una autonomia lectora suficient per comprendre qualsevol tipus de text (Gutiérrez, 2016).

No obstant això, destaquem tres formats que s'emmarquen en el paradigma de lectura dialògica que tenen lloc en l'educació per adults i es basen en la discussió de textos en grup: les tertúlies literàries dialògiques (*dialogic literary gatherings*), les tertúlies dialògiques feministes (*dialògic feminist gatherings*), les tertúlies pedagògiques dialògiques (*dialògic literary circles*), els clubs de lectura (*book clubs*), i els cercles literaris (*literature circles*).

2.4 Tertúlies Literàries Dialògiques

Les tertúlies literàries dialògiques (TLD, en endavant) tenen el seu origen a l'Escola d'Adults de la Verneda-Sant Martí, Barcelona, i s'inspiren en les pedagogies llibertàries del final de segle XIX i principis del XX (Oliver et al., 2016; Ruiz & Valls, 2016). A la dècada dels 80, un grup de persones amb poc recorregut escolar es reuneixen per debatre obres clàssiques de la literatura i conviden a les seves trobades a autors reconeguts per discutir conjuntament l'obra llegida (Sánchez-Aroca, 1999).

En l'àmbit educatiu, les TLD han estat analitzades en profunditat com a estratègia docent en el Projecte INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (Flecha, 2006-2011), investigació del 6è Programa Marc de la Comissió Europea. El principal resultat d'aquesta recerca és la identificació de les Actuacions Educatives d'Èxit, un conjunt d'estratègies educatives que, amb independència del context on s'implementi, millora el rendiment acadèmic i la convivència escolar, sent una d'elles la TLD (Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2014; Ríos, 2013).

La presència de les TLD s'estén cada cop més a diferents contextos. A tall d'il·lustració a Espanya, es desenvolupen TLD a les Comunitats d'Aprenentatge (veure estudis relatius a TLD desenvolupades a l'Educació Primària: García-Carrión et al., 2020; León-Jiménez et al., 2020; Marauri et al., 2020; Villardón-Gallego et al., 2018; i Educació Secundària: Aubert, 2015; López de Aguilera et al., 2020, Santiago-Garabieta et al., 2021), universitats (Barros-del Rio et al., 2021; Puigvert, 2016), en la formació de familiars (De Botton et al., 2014), en la formació d'adults (Aiello et al., 2019; Buslón et al., 2020) així com altres institucions com centres de tutela de l'estat (Gairal et al., 2019; García-Yeste et al., 2018) i centres penitenciaris (Álvarez et al., 2016). A més, cada cop és major la proliferació a tot el continent llatinoamericà (Álvarez, 2015; Cardini et al., 2021). La contribució de les TLD ha estat reconeguda per institucions de prestigi internacional com la Harvard University, la University of Massachusetts o el Victorian Center of the Adult Literacy and Numeracy Australian Centre of the Consortium així com per intel·lectuals com el Premi Nobel de Literatura José Saramago (CONFAPEA, nd).

El format de les TLD es basa fonamentalment en el respecte a la diversitat. Persones amb diferents bagatges culturals, sabers i experiències es reuneixen per debatre sobre una obra clàssica que prèviament entre tots han escollit. Un cop acordada quina part o capítols de l'obra llegeixen per la trobada, cada lector tria com a mínim un fragment del text i el dia de la discussió exposa quin és el fragment escollit i perquè l'ha seleccionat i, a continuació, la resta del grup comparteix les seves reflexions vers allò exposat (Álvarez et al., 2016).

Pel que fa al text llegit, les obres de la literatura clàssica com L'Odissea d'Homero, Oliver Twist de Dickens, Romeu i Julieta de Shakespeare, Frankenstein de Shelley, Robinson Crusoe de Defoe, Don Quixot de Cervantes o La Casa de Bernarda Alba de García Lorca permeten als lectors abordar temàtiques com el racisme, la pobresa o la solidaritat. Els lectors poden connectar aquest contingut amb temes actuals de la societat i reflexionar críticament sobre temes presents en la seva vida diària (Valls et al., 2008). Aquestes reflexions amplien el coneixement, no només aquell que concerneix al text, sinó a nous plantejaments, qüestions i dilemes que els lectors de forma col·lectiva es formulen i que sorgeixen en el si del debat enriquint i ampliant els horitzons del seu aprenentatge (Aguilar et al., 2010).

En les TLD el rol del moderador consisteix en garantir que qualsevol de les interaccions que s'estableixin durant el debat siguin interaccions dialògiques (Soler & Flecha, 2010). Es posa especial atenció a 4 criteris que definiran si són o no

interaccions dialògiques (Álvarez et al., 2016). Primerament, en el decurs de la interacció es té en compte tant els aspectes verbals com no verbals de manera que els silencis quan els companys parlen, els gestos, la posició corporal o el to amb el qual s'emeten les reflexions posteriors són aspectes que no escapen a l'ull del moderador.

En segon lloc, els participants han de tenir com a objectiu arribar a un consens basat en el respecte de totes les opinions; per tant, la finalitat no consisteix en que totes les opinions i reflexions convergeixin en el mateix punt, sinó que prima el respecte de tots els punts de vista. Per altra banda, en una TLD no poden tenir cabuda expressions coercitives vers cap participant. Tota persona s'expressa lliurement sense sentir-se pressionada en el seu discurs. Finalment, l'honestedat i la sinceritat han de caracteritzar totes les aportacions compartides (Álvarez et al., 2016).

Per altra banda, convé destacar que en la discussió de l'obra literària, totes les opinions són vàlides amb independència de la posició o status social que ocupin els participants (Llopis et al., 2016). Així doncs, el moderador ha de ser conscient de les possibles relacions de poder que poden haver-hi entre els participants, incloent la seva posició d'*expert* vers la resta de lectors com aprenents. Per pal·liar possibles jerarquies verticals i garantir un diàleg igualitari entre tots els membres participants, el moderador pot posar en pràctica algunes estratègies de dinamització de grups com, per exemple, donar torn de paraula a aquells lectors menys participatius (Álvarez et al., 2016).

En relació a les contribucions de les TLD en la vida dels participants, la comunitat científica internacional recull com aquesta actuació docent millora de manera significativa tant el desenvolupament acadèmic com el socio-emocional dels lectors. En el pla acadèmic, les TLD afavoreixen la competència lingüística i enriqueixen el vocabulari a través de la discussió entre iguals de manera que s'accelera l'aprenentatge instrumental (Flecha et al., 2013; Soler, 2001, 2004).

Respecte al desenvolupament emocional, llegir obres clàssiques de literatura fa que els participants variïn el concepte i les creences que tenen vers la literatura i, alhora, varien la imatge que tenen d'ells mateixos com a lectors. En canviar la seva percepció, es veu potenciada la seva autoestima i es denota un augment en la seguretat en ells mateixos (Aguilar et al., 2010; Flecha, 2015). Per altra banda, i com hem avançat, a través de la discussió de clàssics de la literatura s'aborden valors i qüestions morals i socials que omplen de sentit als lectors (Flecha, 2015).

Un dels aspectes a destacar és que aquests beneficis s'accentuen conforme avancen les sessions de discussió. Els participants de les TLD asseguren que si bé en un inici

se senten nerviosos a l'hora de participar, conforme avancen les sessions les trobades són percebudes com a una activitat lectora més atractiva i agradable, se senten més relaxats i augmenta la seguretat i l'autoestima en un mateix sentint-se immersos en les qüestions socials discutides (García-Carrión, 2015; Teixeira & Ferreira, 2017). Els participants descobreixen que poden compartir sabers i experiències i se senten més capaços d'aportar al grup així com de llegir lectures complexes com els clàssics literaris (Álvarez et al., 2016). A més, en el decurs de les sessions, l'activitat deixa de concebre's com una tasca escolar obligatòria i el gust per la lectura i la literatura augmenta (Teixeira & Ferreira, 2017) esperant amb ganes les següents trobades de tertúlia (Álvarez et al., 2016; García-Yeste et al., 2017). Com a conseqüència, els participants se senten més empoderats en general i reconeixen amb major èmfasi la seva individualitat. A tall d'il·lustració, els participants de l'estudi de Teixeira i Ferreira (2017), nens de 12 anys d'una escola pública de Sao Paulo, Brasil, demanen al professor que es refereixin a ells pel seu nom en lloc d'emprar els números amb els quals són identificats al centre.

Tanmateix, l'impacte de les TLD no es limita al desenvolupament acadèmic i emocional del lector, sinó que impacta directament a les relacions que aquests estableixen amb el seu entorn. En aquest sentit, les TLD són element motor de transformacions individuals que posteriorment transcendeixen a entorns socioculturals més amplis (Pulido & Zepa, 2010). La transformació individual sorgeix com a resultat de conèixer i *absorbir* les perspectives exposades en grup (García-Carrión et al., 2020). Aquests nous coneixements fan que els lectors revisin també les seves vides, els seus sistemes de creences, trenquin i superin prejudicis preestablerts i indaquin nous camins que els conduiran a una transformació individual i, conseqüentment, es veuran millorades les relacions amb l'entorn (Flecha, 2015; Soler, 2015).

Per exemple, als contextos educatius es constata una millora en les relacions entre els participants ja que durant les discussions es coneixen més uns i altres (Flecha, 2015). Alhora, augmenten i s'enforteixen els vincles de solidaritat entre participants que queden reflectits en el respecte en els torns de paraula i vers les interpretacions, sabers i experiències que cada participant comparteix amb el grup i en les accions d'ajuda mútua entre participants de diferent domini lector: aquells companys que més saben ajuden als quins menys dominen (Flecha, 2004). També els adults que són membres de la comunitat educativa i participen a les TLD sovint comencen a ser més actius i participatius en l'esfera social de l'escola, el barri i de la comunitat en general (Valls et al., 2008).

En aquest punt, convé destacar el treball presentat per Soler (2015), el qual recull 13 biografies de persones *invisibles* per a la societat i que gràcies a la seva participació en TLD les seves vides i el seu entorn es transforma.

Posant el focus en aquelles TLD desenvolupades en l'àmbit educatiu destaquem l'estudi de García-Carrión et al. (García-Carrión et al., 2020) que aprofundeix en l'impacte de les TLD en les relacions entre iguals amb nens de 9 anys, centrant-se en aquells alumnes que tenen un major risc de ser marginats.

La investigació recull la història de Carmen, una nena amb necessitats educatives especials. En el debat de L'Odissea aflora el tema del racisme i ella expressa com s'identifica amb Ulisses, rei d'Ítaca, que en tornar a casa amb l'aparença d'un pobre els seus paisans no el reconeixen i el tracten malament. La TLD esdevé una oportunitat per Carmen per expressar com se sentia quan ella va arribar a Espanya: mentre que a l'inici pensava que la gent volia fer-li mal, ara pensa que els companys són macos. Carmen millora en els resultats d'aprenentatge, especialment en lectura i vocabulari, però aquestes paraules compartides també transformen les relacions de Carmen amb els companys: després de les tertúlies són més amics d'ella, seuen al seu costat durant la tertúlia i alguns companys li demanen perdó pel seu mal comportament vers ella discriminant-la o rient-se de la seva forma de vestir.

Un segon cas és el de Celia, una nena que és víctima d'assetjament escolar des del darrer any. D'igual forma que en l'experiència de Carmen, les relacions amb els companys es transformen quan comparteixen perspectives. En aquest cas, discutir sobre la moral i els valors a través dels clàssics afavoreix que un company de Celia li demani disculpes i tingui la determinació de canviar el seu comportament vers ella. A més, en un pla individual, Celia participa molt més conforme avancen les sessions i inclús expressa la importància de que tingui cabuda un diàleg igualitari a l'aula que aculli totes les veus. De forma similar, destaquem la història d'Alba, una nena d'onze anys amb discapacitat intel·lectual, que a través de les TLD no només aprèn a llegir sinó que també és capaç de realitzar aportacions al grup que suposen l'espurna de discussions sostingudes i àmplies. Per tant, les TLD també contribueixen a visibilitzar a aquells estudiants més vulnerables (Molina, 2015).

En la mateixa línia, també han tingut lloc TLD en centres de menors tutelats identificant-se diversos beneficis en relació al benestar emocional dels adolescents (García-Yeste et al., 2017). Pels participants, la TLD suposa un espai per compartir tot allò que pensen, les seves pors i preocupacions però també allò que anhelan i somien sense rebre un retorn negatiu i sense tenir altes expectatives posades en ells. Aquest

fet fa que millori la relació entre els adolescents i els treballadors establint vincles lliures de violència. A més, la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, d'empatitzar amb els companys, fa que les relacions entre els joves siguin millors, fet que fa que augmenti el sentiment de pertinença a un grup més unit i solidari, sentint-se fins i tot com una *família*.

Les TLD implementades a centres penitenciaris són una bona mostra de com la discussió en grup de clàssics de la literatura contribueix a transformar la vida de les persones i del seu entorn. En l'estudi desenvolupat per Álvarez et al. (2016) a una presó del País Basc s'identifiquen dos elements transformadors en referència a això. Per una banda, els presos participants aprofundeixen i reflexionen amb major deteniment la seva trajectòria de vida i també imaginem noves possibilitats en un futur tant per ells com pels seus familiars. Per altra banda, els participants expressen el seu desig de que altres companys puguin gaudir de les TLD ja que, conscients de les dificultats que encaren respecte a l'acceptació social un cop finalitzi el període de privació de llibertat, conceben que aquesta activitat lectora afavoreix el gust per la lectura i l'aprenentatge en general, aspectes amb un alt valor a la societat. Així doncs, l'impacte de les TLD va més enllà de les vides dels interns i contribueixen en gran part a millorar aspectes del món de la vida (Habermas, 1987) i a millorar les relacions que aquests estableixen amb els seus familiars i altres presos (Álvarez et al., 2016).

Altrament, la inclusió social de persones que pertanyen a col·lectius vulnerables a través de les TLD ha estat evidenciada a través de diferents treballs. El treball de De Botton et al. (2014) evidencia com a través de la participació de mares marroquines en TLD millora l'aprenentatge de l'idioma del país acollidor i milloren les relacions amb els seus fills ja que són més capaces de comprendre les tasques de l'escola assignades als fills i se senten més confiades per ajudar-los. En la mateixa línia, la recerca de García-Yeste et al. (2017) analitza l'impacte de les TLD en dones immigrants. Com a resultat de participar durant dos cursos escolars a TLD, les participants no milloren tan sols en l'aprenentatge de l'idioma, l'autoestima i la seguretat en elles mateixes sinó que també hi ha una millora en la qualitat de les relacions que tenen amb l'entorn ja que millora el vincle amb els familiars i es teixeixen xarxes de solidaritat amb les amistats.

Val a destacar que la transformació tant individual de les persones participants com social on canvien la seva relació amb familiars, amics, la comunitat, etc., s'estén en el temps. En aquest sentit, destaca l'estudi longitudinal (2001-2012) desenvolupat per Flecha et al. (2013) a un centre penitenciarí espanyol. Alguns dels beneficis recollits

prèviament apareixen també en aquest estudi: millora de la dimensió instrumental sent la TLD tema de conversa fora de les trobades als passadissos, al pati o al menjador; el personal funcionari té una imatge més positiva vers els interns en veure que llegeixen obres clàssiques i, conseqüentment, milloren les relacions entre treballadors i interns; i l'autoconcepte i l'autoestima dels presos es potencien en veure's capaços de poder llegir i interpretar els clàssics.

Però més enllà d'aquestes millores tant en el pla individual com social, es constaten altres beneficis sostinguts en el temps. Per una banda, els interns promouen iniciatives solidàries acollint als nous participants en la TLD i, a més, adopten les interaccions dialògiques com a forma de comunicar-se entre ells. Per l'altra, els interns traslladen les seves inquietuds i diàlegs mantinguts a la TLD al context familiar a través de trucades, visites o sortides amb permís, fet que deriva en una millora de les relacions familiars, també en la relació amb els fills, traspasant els murs del centre. Finalment, participants del grup relacionen la baixa reincidència delictiva dels participants de les TLD. D'acord amb una de les protagonistes de l'estudi, d'un nombre aproximat de 150 participants únicament 3 persones havien retornat al centre en un període de 10 anys, xifra que suposa un 2%. Flecha et al. (2013) conclouen que la reincidència dels interns participants en TLD és "inversa a la tendència general del centre penitenciari" (p. 157)⁶².

A mode de resum, les TLD contribueixen en el desenvolupament del lector participant en diferents dimensions. En un pla individual, els beneficis evidenciats pertanyen tant al desenvolupament acadèmic (millora de l'aprenentatge instrumental, del vocabulari, i de les habilitats lingüístiques en general) com al benestar emocional (es veuen potenciats l'autoconcepte, l'autoestima i la seguretat en un mateix, se senten capaços de llegir obres clàssiques de la literatura millorant la seva percepció vers la literatura i vers la seva identitat com a lectors i se senten amb capacitat d'aportar al grup).

En l'escenari social, es veuen millorades les habilitats interpersonals com l'escolta, el respecte als torns de paraula i la tolerància a opinions i perspectives diferents. Això deriva en una millora en les relacions interpersonals: es cristal·litzen xarxes de suport, ajuda i solidaritat entre els participants i, en general, millora la convivència a l'aula en veure's modificats els sistemes de creences i valors dels participants a partir de conèixer i integrar altres perspectives compartides en el si de la tertúlia. A més, altres adults com els familiars dels alumnes o familiars dels presos dels centres penitenciaris també veuen millores en les seves relacions amb els seus fills enfortint la relació

⁶² Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias* (Flecha et al., 2013, p. 157).

d'ajuda i suport en, per exemple, la realització de les tasques de l'escola ja que després de la participació en TLD es veuen capaços de fer-ho i d'entendre les instruccions de les tasques. Per acabar, es posa de relleu que la transformació individual i social que es produeix gràcies a les TLD es sostenen en el temps (Flecha et al., 2013).

2.5 Tertúlies Dialògiques Feministes i Tertúlies Pedagògiques Dialògiques

Altres variants de tertúlies que sorgeixen arrel de les TLD i que es regeixen pels mateixos principis dialògics són les Tertúlies Dialògiques Feministes o les Tertúlies Pedagògiques Dialògiques. Per una banda, les Tertúlies Dialògiques Feministes (TDF) són "diàlegs igualitaris centrats en la transformació del llenguatge del desig per crear possibilitats per a les dones que volen qüestionar els desitjos imposats per les societats patriarcals amb la tendència a orientar aquests desitjos cap a relacions no violentes" (Puigvert, 2016, p. 190)⁶³. El seu objectiu principal és dialogar sobre la literatura científica que identifica aquelles accions de risc en relacions de gènere per interpretar-les col·lectivament i contrastar-les amb les experiències de les participants.

En aquest sentit, les TDF contribueixen a prevenir i superar situacions de violència de gènere ja que gràcies als diàlegs establerts, les participants tenen més eines i recursos per detectar aquelles accions identificades per la comunitat científica internacional com a violentes i, al seu torn, són més conscients i lliures d'escollir quin tipus de relacions afectives-sexuals desitgen tenir a la seva vida. L'estudi de Salceda et al. (2020) desenvolupat amb adolescents d'entre 15 i 18 anys recullen resultats d'alt interès en relació a com el fet d'estar informades amb base científica a través de les TDF les protegeix i facilita prevenir situacions de risc. A mode d'exemple, a partir dels diàlegs les noies prenen consciència sobre l'origen social de l'amor de manera que la relació amb una altra persona no ve determinada per un destí sinó que tota persona té capacitat de decidir quin tipus de relació vol mantenir i amb qui. Alhora, decideixen tenir relacions sanes basades en el respecte, el diàleg i el consens encara que sigui una relació afectiva-sexual esporàdica així com també prenen consciència de la importància d'enfortir vincles de suport entre dones. En la mateixa línia, el recent estudi de Rodrigues et al. (2021) identifica com els espais segurs, de solidaritat i amistat que es generen a partir de les TDF afavoreixen la protecció de joves adolescents amb discapacitat de relacions de violència de gènere.

⁶³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings* (Puigvert, 2016, p. 190).

Per altra banda, les Tertúlies Pedagògiques Dialògiques (TPD) sovint es desenvolupen en contextos universitaris o de desenvolupament professional. En les TPD els participants llegeixen textos acadèmics originals i rellevants en la seva disciplina. En el decurs dels diàlegs es posen a debat qüestions teòriques, es comparteixen les diferents perspectives, totes vàlides amb independència de la posició que ocupa qui intervé, i es connecten les idees de la teoria amb la pràctica professional (Fernández et al., 2012).

Un factor clau és que les lectures siguin fonts primàries per tal d'evitar possibles errors en les segones interpretacions. Així ho expressen les paraules de professorat en formació permanent participants d'una TPD (Fernández et al., 2012, p. 115)⁶⁴:

En la nostra experiència universitària hem llegit i escoltat moltes més cites i interpretacions d'autors que fonts originals. Això suposa un risc ja que, en ocasions, s'han generalitzat i donat per vàlides interpretacions errònies d'algunes teories, per no acudir a la font original. Per evitar això, a les tertúlies pedagògiques acudim amb els textos originals, on els autors exposen àmpliament les seves idees i investigacions. Llegim llibres sencers per adquirir una idea global de la teoria d'un determinat autor. A més, quan llegim aquests textos estem millor preparats per fer un anàlisi crític de les bases teòriques de l'Educació, desenvolupant estratègies i competències útils en la nostra pràctica docent. A l'acudir a aquestes fonts des de la nostra situació actual, teoria i pràctica es retroalimenten mútuament.

Alguns exemples d'estudis que analitzen TPD en la formació permanent del professorat són el de Fernández et al. (2012) i el seminari "Amb el llibre a la mà", el de Roca-Campos et al. (2021) i el seminari "A muscles de gegant" a València i la recerca de Rodríguez i Flecha (2021) que recullen l'experiència de professorat de la Sierra Norte de Mèxic quan participen en una TPD. En la formació universitària en trobem altres com el d'Aguilar (2017) que implementa TPD amb alumnes de formació inicial de mestres en període de pràctiques.

Les TPD són especialment interessants en la formació universitària ja que els futurs professionals disposen d'un espai on poden dialogar sobre la teoria treballada a la

⁶⁴ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano* (Fernández et al., 2012, p. 115).

universitat i la realitat professional que es trobaran en acabar la formació (Alonso et al., 2008). En paraules de Freire (1994, p. 116-117)⁶⁵:

La dialèctica entre la pràctica i la teoria ha de ser plenament viscuda en els contextos teòrics de formació, per a anar buscant la raó de ser de les coses. La formació contínua com a reflexió crítica de la pràctica es recolza en aquesta dialèctica entre la pràctica i la teoria.

A més, les TPD, i en general les TDL, motiva als participants a continuar pensant fora de l'acadèmia en com millorar les seves argumentacions per defensar la pròpia postura, en resoldre dilemes i dubtes que han sorgit en el si de la discussió o en com abordar problemàtiques i situacions reals per millorar-les (Racionero et al., 2012). En referència a això, Aguilera et al. (2010) posen especial èmfasi en la necessitat de que futurs mestres en formació universitària discuteixin fonts rigoroses que els permeti prendre decisions informades en les seves futures actuacions professionals (p. 47)⁶⁶:

La formació universitària ha de tenir present el món en el qual es desenvolupa la vida, i els centres en els quals es forma a les i els professionals de l'educació han de mantenir un estret contacte amb les diverses realitats educatives de manera que les respostes que es donin al fracàs escolar, la integració de persones amb discapacitat, immigrants, minories ètniques, i a molts altres reptes siguin les respostes que procedeixen de la recerca rigorosa i no de prejudicis.

Estudis recents evidencien l'impacte de les TPD en la pràctica professional. A tall d'il·lustració, en l'àmbit de l'educació quan els participants mestres de les TPD transfereixen els seus coneixements i sabers a la seva pràctica docent a l'aula els resultats d'aprenentatge dels alumnes de les escoles milloren i, alhora, s'intueix una major índex d'inclusió als centres (Roca et al., 2021). L'oportunitat que brinda una TPD en el desenvolupament professional explica l'impuls que ha tingut aquesta actuació en diferents ciutats d'Espanya i la seva implementació en altres països com Anglaterra, Portugal, Mèxic, Xile, Colòmbia i Brasil (Roca et al., 2021).

⁶⁵ Cita traduïda de l'adaptació en castellà inclosa a *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 1994, pp. 116-117).

⁶⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje* (Aguilera et al., 2010, p. 47).

2.6 Clubs de lectura

Els clubs de lectura són un altre format de discussió de textos desenvolupats a cases particulars, bars, centres escolars, llibreries, biblioteques (Aranda & Galindo, 2009) així com entorns de treball (Alsop, 2015) o centres penitenciaris (Billington et al., 2016; Canning, 2017). Els clubs de lectura estan força presents a Estats Units, Llatinoamèrica, Regne Unit i Espanya (Aranda & Galindo, 2009). No obstant, malgrat l'alt nombre de clubs de lectura organitzats arreu del món, la recerca relativa a aquesta temàtica és limitada (Alsop, 2015).

En l'actualitat sembla que els clubs de lectura estan en el seu pic màxim d'expansió. Però l'origen d'aquesta activitat de lectura dialògica es remunta al segle XVIII al Regne Unit amb els primers clubs formats exclusivament per homes (Hartley, 2002). A l'altra banda de l'atlàntic, als Estats Units emergeixen després de la guerra civil americana múltiples clubs de lectura formats per dones de nivell socio-econòmic mitjà-alt que es reuneixen amb l'objectiu d'alfabetitzar-se i de relacionar-se socialment entre elles, ambdues dimensions limitades per les dones en aquella època (Long, 2004). Des d'aleshores ençà, el fenomen de clubs de lectura està especialment feminitzat. A tall d'il·lustració, l'estudi de Hartley (2002) apunta que de tots els clubs de lectura analitzats, més de dos terços estan formats exclusivament per dones mentre que la resta es constitueixen com a mixtes. Recuperant aquesta dimensió socialitzadora, a l'actualitat els clubs de lectura s'assumeixen com a una "via d'escapament", "una excusa" per moltes dones per ampliar els seus entorns d'oci i lleure i així trencar amb els seus rols de mares treballadores que combinen l'ocupació laboral amb les tasques domèstiques i la criança dels fills (Clarke et al., 2017).

En els darrers anys, els clubs de lectura assoleixen la màxima atenció degut a la seva mediatització als mitjans de comunicació, sent un impuls referent el que fa la presentadora nord-americana Oprah Winfrey amb el seu Oprah's Book Club (<https://www.oprah.com/app/books.html>). Alhora, apareixen anàlegs al Regne Unit com Richard and Judy Book Club (<https://www.richardandjudy.co.uk/>) i nous clubs de lectura popularitzats a les xarxes socials per altres famosos com l'actriu Reese Witherspoon i el seu Reese's Book Club (<https://linkin.bio/reesesbookclub>) o a través de la ràdio com Canada Reads (<https://www.cbc.ca/books/canadareads>). Per altra banda, editorials de renom com Penguin Random House (<https://www.penguinrandomhouse.com/book-clubs/4/>) també proveeixen al seu públic guies i recursos per tal de facilitar l'organització de clubs de lectura (Fuller et al., 2011). Malgrat l'exposició mediàtica i el seu ràpid creixement, el fenomen de clubs de lectura

continua inscrivint-se predominantment en el caliu de les llars i estan protagonitzats principalment per dones (Devlin-Glass, 2001).

El caràcter social i cultural és el denominador comú a tots els grups de lectura (Hartley, 2002; Long, 2003) ja que el format de les sessions, el context i les obres difereixen entre clubs. En primer lloc, la formalitat de l'acte queda determinada en funció de si l'esdeveniment lector es desenvolupa en una casa particular o en altres institucions acadèmiques ja que en el darrer cas pot haver-hi una persona que es dediqui exclusivament a presentar l'acte i dinamitzar la sessió mentre que en les cases el rol de moderador sovint rota entre els participants.

Per altra banda, alguns clubs de lectura discuteixen una sola obra a cada trobada mentre que d'altres discuteixen sobre diferents llibres. El text també és un factor variant: poden conformar-se grups de lectura enfocats en un sol gènere literari mentre que altres clubs poden variar i abordar diferents gèneres. Donada la seva essència socialitzadora, és comú la presència de begudes i aperitius a les trobades; si bé en alguns casos és lliure, en d'altres el menjar està vinculat a la temàtica de l'obra llegida (Alsop, 2015).

D'igual forma que en les tertúlies, s'identifiquen beneficis tant en la dimensió acadèmica com en la socioemocional (Tijms, 2017). En l'escenari acadèmic, destaca l'augment en el gust per la lectura (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014; Hall, 2009; Hartley, 2002; Long, 2003; Lyons & Ray, 2014; Radway, 1997), inclús promovent l'hàbit lector en persones no lectores (Hall, 2009). En general, els treballs desenvolupats per Hall (2009), Burbank et al. (2010), Gritter (2011), Reed i Vaughn (2012), Gardiner et al. (2013) i Tijms (2017) assenyalen com a principals beneficis dels clubs de lectura una millora en la comprensió del text tant individual com en grup i una millora de les habilitats lingüístiques. A més, els clubs de lectura potencien la mirada crítica dels participants en la lectura del text així com en l'elaboració de les respostes (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014; Tijms, 2017).

Des d'una dimensió social i emocional, els diàlegs que tenen cabuda en el si de les sessions suposen també un viatge d'autoconeixement per als lectors. Per una banda, la lectura col·lectiva afavoreix que el lector vagi més enllà del text connectant el contingut amb les seves vivències a través de les aventures dels personatges: "m'ajuda perquè algú altre ha escrit quelcom que comprèn com em sento" (Canning, 2017, p. 185)⁶⁷. En aquest sentit, la lectura co·lectiva afavoreix la revisió de les pròpies

⁶⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Text World Theory and real world readers: From literature to life in a Belfast prison* (Canning, 2017, p. 185).

experiències i contribueix a que els participants compreguin amb major claredat les experiències viscudes, reorganitzin amb coherència els relats i tinguin major capacitat de preveure i avançar-se a noves situacions i reptes (Canning, 2017; Tijms, 2017).

Per altra banda, en el marc del procés de negociació de significats, es posen en qüestió i perspectiva els sistemes de creences i valors amb el qual el lector fa front al món (Long, 2003). Gràcies als diàlegs que s'estableixen entorn al text, els lectors coneixen i observen el món des de la mirada de l'altre de manera que entenen la realitat des d'un altre prisma. Aquest fet deriva en un augment de l'empatia entre els participants i encoratja als participants a imaginar alternatives que poden ser del seu interès desconegudes fins el moment (Canning, 2017; Howie, 2011).

Altrament, quan els lectors expressen les seves emocions davant del grup desenvolupen un conjunt d'habilitats socio-emocionals com la resolució de conflictes recordant com i en base a quins valors actuen els personatges de les obres literàries llegides, l'escolta atenta als companys, el treball en grup, la consciència del jo i la tolerància i respecte per la resta de punts de vista. Altres contribucions en la mateixa línia és que tenen major capacitat de prendre decisions informades i reflexionades per resoldre nous reptes i que els mateixos participants expressen reaccionar millor quan es troben en situacions de pressió i cerquen ajuda a altres persones per resoldre i superar dificultats que es presenten en el dia a dia (Tijms, 2017).

Més enllà dels beneficis indicats, autores com Lyons i Ray (2014) assenyalen als clubs de lectura com a una possible eina per promoure transformacions socials ja que els lectors comencen a estar més actius socialment i s'insereixen en altres moviments socials i participatius. De fet, estudis com el de Bemmis et al. (2017) identifiquen com els participants del club de lectura comparteixen reflexions profundes sobre els valors i els elements de poder presents a la comunitat i als entorns més propers com el poder de l'escola, el professorat i el currículum sobre les seves vides. En la mateixa línia, Davis (2008) també constata aquest impacte en el sistema de valors a través de l'anàlisi d'un club de lectura conformat per participants blancs que llegeixen literatura afroamericana als Estats Units. A través dels diàlegs, s'observa una empatia interracial molt potent que, en alguns casos, deriva en la indagació i participació d'alguns membres en moviments socials que persegueixen un canvi social.

Similar a les TPD, hi ha clubs de lectura en àmbits laborals formats per professionals ja en exercici. Els estudis de Burbank et al. (2010) i Gardiner et al. (2013) són una mostra de com alumnes de formació del professorat, mestres en pràctiques i docents en exercici aprenen conjuntament, reflexionen i revisen les seves pràctiques

professionals diàries. Per la seva banda, a les universitats es dóna una tendència creixent de desenvolupar formats molt similars als clubs de lectura. És un exemple els *Common Reading Programs*, programes lectors que conviden als estudiants de nou ingrés a llegir durant l'estiu un llibre per després discutir-ho a l'inici de curs amb la resta d'estudiants. Aquesta activitat es promou principalment per potenciar el sentit de comunitat i de pertinença al grup a través de partir tots d'una mateixa base en comú (Ferguson, 2016).

Un altre exemple són els seminaris de lectura que es caracteritzen fonamentalment per la fluïdesa i l'intercanvi d'idees i interpretacions que donen pas a un continu pensament actiu compartit. Aquest tipus de seminaris permeten a l'estudiant canviar la seva actitud quan fa front a una lectura ja que llegeixen de manera més atenta i aprofundida quan saben que hauran de discutir en grup, afavoreix que perdin la por a expressar allò que pensen amb la seva pròpia veu i els encoratja a llegir textos més complexos i de major dificultat sentint-se capacitats de fer-ho. Aspectes pràctics com la durada de la sessió, l'organització en grup (heterogenis o a elecció de l'alumne) o bé la freqüència de les trobades dependrà i s'ajustarà a allò que es persegueixi treballar (Morón, 2017).

2.7 Cercles literaris

Els cercles literaris (*literature circles*) són també coneguts com cercles de lectura (*reading circles*) cercles d'estudi de la literatura (*literature study circles*), cercles d'alfabetització (*literacy circles*), grups de literatura dirigits pels companys (*peer-led literature groups*) (Anderson & Corbett, 2008) i grups de discussió de llibres cooperatius (*cooperative book discussion groups*) (Cavanaugh, 2017).

Qualsevol d'aquests termes correspon a grups de lectors que es reuneixen per discutir conjuntament un text o varis amb la mateixa temàtica acordats prèviament. Els participants es reuneixen de manera periòdica per posar en comú sentiments, idees, connexions amb les seves pròpies experiències i opinions entorn al mateix text (Daniels, 2002). Els textos seleccionats poden pertànyer a diferents gèneres com obres, articles o poemes i han de ressonar en el lector i despertar una resposta crítica, que pugui reflexionar i qüestionar allò llegit (Brabham & Villaume, 2000).

D'acord amb Daniels (2002), els cercles literaris tenen per objectiu establir discussions literàries naturals i sofisticades tenint com a fonament el respecte a la diversitat d'opinions i el reconeixement de totes les veus per tal de poder garantir un ambient segur per a tots els participants (Clarke & Holwadel, 2007). La quantitat de participants

en un mateix grup poden ser entre 4 i 6 persones tot i que el text pot ser discutit per dos lectors o en gran grup (Daniels, 1994). En qualsevol cas, el nombre de membres d'un mateix grup de discussió ha de ser l'adequat per tal de que pugui tenir cabuda l'exposició i intercanvi d'opinions entre iguals en un ambient respectuós (Blum, 2002).

Daniels (1994) proposa la distribució de rols a mode d'indicacions per garantir que tots els membres del grup participin i que enriqueixin les discussions obertes i fluïdes en les quals hi hagi punts de vista diferents, acords, desacords, reflexions, dilemes, etc. Alguns exemples de rols que poden ser d'utilitat com a punt de partida i que poden rotar entre participants conforme avancen les sessions són els següents (Daniels, 1994; Heydon, 2003):

- a) líder de la discussió (*discussion director/leader*), responsable de formular preguntes al grup la resposta de les quals no es pugui extreure directament del text. Per tant, són del tipus "per què...?, què penseu que passarà...?, quina opinió teniu sobre...?"
- b) expert del vocabulari (*vocabulary enricher/master*), encarregat de seleccionar mots o frases que siguin desconegudes o presentin dificultats de comprensió pel grup. L'expert en vocabulari ha de buscar el seu significat i compartir-lo amb el grup.
- c) il·lustrador (*illustrator*), aquest membre tria una escena del text i dibuixa la seva interpretació.
- d) connector (*connector*), responsable d'establir lligams entre el text i altres textos i el text i la vida (idees, la vida diària, les notícies, l'esfera política i social, etc.).
- e) resumidor (*summarizer*), responsable de resumir les idees més rellevants del text així com de relacionar en un sol fil narratiu el contingut de la discussió.
- f) seleccionador de cites (*quotation picker*), responsable d'escollir cites directes del text i la resta de companys han d'identificar a quina veu del text pertany la cita.

La distribució de rols es pot deixar de banda un cop els participants dialoguen i discuteixen de forma autònoma i sostinguda i defugen de la reproducció de patrons de pregunta-resposta, acords i avaluació. La discussió és autònoma quan els participants esclareixen dubtes, tornen a explicar els diferents punts de vista per matissar i desenvolupar arguments, expressen les motivacions i valors dels personatges, estableixen connexions entre el text i la vida i quan els lectors participen quan desitgin intervenir i no únicament quan disposen del torn de paraula (Heydon, 2003). D'acord amb Daniels (1994), "en moltes aules, els fulls de rols s'abandonen tan aviat com els

grups siguin capaços de tenir discussions vives, centrades en el text i polivalents” (p.75)⁶⁸.

Tot i la primera proposta de rols de Daniels (1994), algunes veus com la de Wolsey (2004, citat per Bowers-Campbell, 2011) assenyalen les limitacions del treball cooperatiu en cercles literaris ja que quan els alumnes prenen el torn de paraula poden tendir a llegir les notes que han pres en correspondència amb el rol assignat rellevant-se a un segon pla l'intercanvi d'idees, qüestions, reformulacions dels propis punts de vista, etc., aspectes claus en l'èxit d'aquest format literari (Burns, 1998). Anys més tard, Daniels (Harvey & Daniels, 2009) reconeix les limitacions en l'ús de fitxes de rols ja que, en línia amb la crítica de Wolsey (2004), poden pertorbar l'espontaneïtat de les discussions vives de manera que recomana l'ús d'altres recursos com *post-its*, diaris, marcadors o dibuixos per identificar aquells fragments que poden ser part de les discussions. Tot i aquesta controvèrsia, l'ús de rols poden ser d'utilitat per a aquells alumnes més tímids i dubitatius a l'hora de participar, especialment en els primers cursos universitaris (Sambolín & Carroll, 2015).

Els cercles literaris han esdevingut un component més en els currículums de moltes institucions educatives ja que milers de docents els han implementat com a estratègia lectora a les seves aules (Daniels, 2002), amb especial presència a Estats Units, Canadà i el Regne Unit (Allan et al., 2005; Heydon, 2003). De forma inherent a aquesta activitat lectora, els participants es responsabilitzen col·lectivament i lideren el propi procés d'aprenentatge (Anderson & Corbett, 2008; Cameron et al., 2012; Daniels, 2002) ja que no es tracta de que en un context educatiu el docent faciliti un llistat de preguntes que han de saber respondre sinó que consisteix en generar un espai de diàleg i continu intercanvi de punts de vista i d'interpretacions del text que ofereixi l'oportunitat al lector de qüestionar-se la pròpia interpretació (Brabham & Villaume, 2000).

En aquest format el moderador/professor és el responsable de proposar un text que enganxi al lector i que alhora contingui elements de controvèrsia. En el si de la sessió de discussió, el docent ha d'afavorir que els lectors estableixin ponts entre el contingut i les seves vivències a fi de que es plantegin qüestions i reflexions sobre el contingut del text i despertin la seva capacitat crítica (McElvain, 2010). Tot i que en un inici l'experiència pot ser que no correspongui amb les expectatives que el docent té d'acord amb la seva planificació de l'activitat, els docents veuen el potencial d'aquesta activitat lectora ja des de la primera sessió (Anderson & Corbett, 2008).

⁶⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Literature circles as a differentiated instructional strategy for including ESL students in mainstream classrooms* (Heydon, 2003, p. 75).

Així com les TLD i els clubs de lectura, els cercles literaris contribueixen en la millora de l'aprenentatge acadèmic i socio-emocional dels participants. En l'àrea acadèmica, afavoreixen el desenvolupament del pensament d'ordre superior (Almasi, 1995; Bryant, 2005) i la millora de la comprensió lectora (Almasi, 1995; Burns, 1998; Shelton-Strong, 2012); també en nens amb baix nivell lector (Avci & Yüksel, 2011), amb necessitats educatives especials (Blum, 2002) o en cercles virtuals (Klages et al., 2007). D'igual manera que en els formats anteriors, la millora de la comprensió lectora rau en la possibilitat de traslladar les idees i els personatges del text a situacions de la vida real (McElvain, 2010).

A tall d'il·lustració, López (2007) observa com joves de 15-19 anys a Bogotà reflexionen críticament sobre la naturalesa humana comparant les accions dels personatges amb el seus sistemes de creences. Aquestes discussions condueixen a que reflexionin sobre els valors en general però també a que millori l'autoconeixement identificant les seves pròpies fortaleeses i debilitats. L'autor recull reflexions crítiques sobre situacions socials com la soledat, el racisme, la drogodependència, la generositat i la religió i apunta a l'adopció d'una actitud crítica dels joves vers fenòmens socials que coneixen oferint inclús possibles solucions a les problemàtiques analitzades. En global, els lectors augmenten la seva sensibilitat social i amplien els seus horitzons coneixent altres formes de fer i de pensar a través dels personatges literaris.

Per altra banda, s'observen millores en el desenvolupament del llenguatge (Bryant, 2005). Es denota una millora en l'adquisició i ús de nou vocabulari (Duncan, 2012; Shelton-Strong, 2012) així com d'estructures lexicogramaticals (Widodo, 2016). Diversos estudis també identifiquen l'impacte dels cercles literaris en un major domini de la competència lingüística d'una segona llengua (Fredricks, 2012; Kim, 2004; McElvain, 2010; Sambolín & Carroll, 2015).

En relació a la dimensió social i emocional dels lectors, els cercles literaris augmenten la motivació (Klages et al., 2007; McElvain, 2010) i el compromís (McElvain, 2010) per la lectura. Convé destacar que els alumnes els hi agrada llegir si saben que després hi ha una activitat per discutir amb els companys (Avci & Yüksel, 2011). En aquest sentit, Almasi (1995) ja avança que quan saben que discutiran sobre allò que llegeixen tenen major predisposició a participar i mostren un major compromís amb la lectura. Gràcies a les interaccions amb els iguals, recorden el contingut discutit amb més facilitat que si no haguessin discutit i ho recorden amb detall fins a dues setmanes després (Avci & Yüksel, 2011). A més, els alumnes asseguren gaudir de les discussions ja que els

ajuda a trobar i descobrir la seva pròpia veu (Shelton-Strong, 2012) alhora que milloren les seves habilitats comunicatives com l'escolta als companys (Blum, 2002).

Altrament, augmenta la percepció d'autoeficàcia com a lector i la confiança en un mateix, motiu pel qual la predisposició de participar en els debats augmenta (McElvain, 2010) ja que s'atreveixen i se senten més disposats a expressar-se davant del grup i prendre riscos (Blum, 2002). En general, varia la percepció d'ells mateixos, millora la resolució de problemes i els empodera prenent un rol responsable en la construcció de significats (Blum, 2002). L'aprenentatge col·laboratiu també es veu afavorit per la participació en els cercles de literatura (Anderson & Corbett, 2008; Shelton-Strong, 2012). Aquesta millora en la cooperació entre iguals fa que el clima de l'aula sigui més agradable i respectuós (Daniels, 1994).

Aquesta millora de la convivència a l'aula queda reflectit en l'estudi de Venegas (2019). L'autor destaca com els companys de Grace, una estudiant de 5è de Primària amb dificultats d'aprenentatge, empatitzen amb els familiars d'un dels personatges de l'obra amb discapacitat i traslladen aquesta situació a la realitat de l'aula prenent més consciència del tracte i del tipus d'interaccions que estableixen amb Grace. A més, per la seva banda, Grace mostra una millora en les seves habilitats interpersonals denotant-se major consciència social, un major ús d'estratègies metacognitives i actitud més empàtica quan es relaciona amb els seus companys de classe.

Per acabar, els cercles literaris també han estat implementats en el marc de desenvolupament professional permanent. L'estudi de Monroe-Baillargeon i Shema (2010) és una bona mostra de com els cercles literaris afavoreixen l'exercici professional d'agents de l'educació com mestres, bibliotecaris i orientadors escolars. Com a resultats principals les investigadores destaquen com a partir dels diàlegs i les reflexions compartides, els participants repensen les seves pràctiques educatives i exploren noves idees que coneixen en les discussions. A més, gaudeixen de compartir pràctiques professionals amb altres col·legues i se senten més connectats, amb més energia i compromís amb la seva tasca diària dotant de sentit la seva professió.

En l'àmbit universitari, participar en situacions dialògiques d'aprenentatge és valorat molt positivament per l'alumnat. A tall d'il·lustració, Andrianatos (2019), en el seu objectiu de conèixer quines són les barreres vers la lectura de l'alumnat universitari de la North-West University, Sud-Àfrica, obté com a resultat la bona acollida de la discussió de textos en grup per part de l'alumnat lector, afirmant la seva clara preferència respecte altres mètodes més tradicionals com la lectura individual i el corresponent test.

Per altra banda, l'estudi de Sánchez i Brito (2015) reflecteix de forma contundent com els alumnes participants demanen tenir l'oportunitat d'expressar-se de forma lliure, que la seva veu sigui respectada, inclús quan cometen errors i que el caràcter de la situació d'aprenentatge sigui d'igualtat, alegria, amistat i confiança mútua. De fet, i en línia amb Andrianatos (2019), rebutgen pràctiques avaluatives més verticals i jeràrquiques i sol·liciten poder participar, cercar consensos amb la resta de companys, prendre decisions en grup, etc.

Donada la tendència a sol·licitar activitats avaluable en les quals l'estudiant sigui el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge, acotem l'estudi d'aquestes pràctiques de lectura dialògica, en qualsevol dels seus formats, al context acadèmic universitari. Seguidament, analitzem en el tercer i darrer capítol de l'estat de la qüestió 17 estudis científics que evidencien l'impacte de la lectura dialògica en diferents dimensions de l'experiència educativa dels participants lectors.

Capítol III. La discussió de textos en grup a l'ES

A continuació, aprofundim en les evidències aportades per la comunitat científica internacional de l'impacte positiu de la discussió de textos en grup en la vida dels seus participants, els quals pertanyen a comunitats de l'ES. Però primerament, a mode introductori, considerem convenient ubicar la revisió de literatura científica realitzada en el marc d'una docència basada en evidència científica.

Seguint la corrent internacional *evidence-based teaching*, la implementació de qualsevol pràctica docent a les aules es justifica si aquesta pràctica resulta en un impacte positiu en l'aprenentatge de l'alumne quan l'acció és implementada. Per tant, esdevé imprescindible garantir que l'acció docent desenvolupa compti amb un cos científic que la validi i l'acrediti.

3.1 Una docència basada en evidències científiques

Actualment, qualsevol persona se serveix de la ciència en el seu dia a dia. Aquesta necessitat d'emprar la ciència es fa especialment tangible en la situació de pandèmia mundial en la qual totes les comunitats a nivell planetari es troben immerses. La ciència juga un rol determinant per a la superació de la mateixa. D'acord amb les paraules expressades pel Catedràtic de Sociologia de la Universitat de Barcelona Ramón Flecha (31 d'octubre del 2020) a la *Tertúlia Pedagògica Dialògica a Hombros de Gigantes: Creación de Sentido Humano. Retos y oportunidades actuales de la educación*:

Som la primera generació als països europeus que no hem viscut una guerra. Però estem vivint aquesta pandèmia, de la qual res més ens traurà d'ella que la ciència. O ens treu la ciència o no ens treu ningú del que estem vivint.

Publicacions científiques de les Ciències de la Salut de primer nivell com *The Lancet* ja contribuïren en escenaris pandèmics passats com la, mal anomenada, grip espanyola de 1918. A l'actualitat, juntament amb altres publicacions com *The Nature* contribueixen amb la publicació de les darreres troballes científiques relatives a la COVID-19, fet que dona la possibilitat als responsables de polítiques de prevenció i actuació de prendre decisions informades i justificades en base a evidències científiques.

D'igual forma, altres àrees professionals se serveixen d'aquesta base científica per tal d'avançar cap a la millora i la transformació de les comunitats. A tall d'il·lustració, en l'esfera política hi ha diversos països que adrecen l'elaboració de polítiques públiques i pràctiques que generen canvis positius a nivell social i econòmic basant-se en les millors evidències científiques. Un exemple pròxim és la proposta impulsada per

científics espanyols Ciència en el Parlament (<https://cienciaenelparlamento.org/>), un òrgan assessor que orienta i assessora a òrgans polítics per a l'elaboració de polítiques públiques basades en evidències científiques.

A l'àrea educativa també es dona una demanda internacional de la promoció de polítiques i pràctiques fonamentades en una base científica. El Centre for Educational Research and Innovation publica els resultats del projecte *Evidence in Education: Linking Research and Policy* destinat a la comunitat investigadora, la política i l'escolar i inclou un ventall d'exemples de països en els quals s'apliquen polítiques educatives basades en evidències com Finlàndia, Canadà, Singapur i el Regne Unit (OCDE, 2007).

En la mateixa línia, en l'àmbit de l'Educació Superior, la League of European Research Universities (LERU), associació europea d'universitats de recerca, advoca per posar en comú el coneixement científic i la dimensió política en qualsevol camp, àrea i/o disciplina, essent les diferents esferes cridades a "garantir que la recerca sigui utilitzada al servei del bon govern", de manera que "la política ha d'estar informada per la recerca (...) la qual és de la més alta qualitat, rellevància i vàlidesa" (LERU, 2009, p.3)⁶⁹.

Paral·lelament, LERU planteja la necessitat de que es desenvolupin determinades accions des de la base científica com a via d'accés a l'excel·lència de l'ES. Una de les accions destacades consisteix en dotar a la docència de les darreres i més actuals tendències i troballes científiques (Fung et al., 2017), això és, aproximar qualsevol pràctica docent a una línia basada en evidències científiques (*evidence-based teaching*). Les estratègies docents que s'encabeixen en aquesta línia són totes aquelles que quan són implementades contribueixen en una millora de resultats en l'experiència educativa de l'alumnat (Billings et al., 2001; Borrego & Henderson, 2014). En aquest sentit, la comunitat científica internacional mostra especial interès en saber què funciona i què no i analitza àmpliament diverses estratègies docents tenint per objectiu aportar evidències científiques vers aquestes (Dunlosky et al., 2013).

És l'any 1996 quan a nivell internacional s'obre el debat entorn a la necessitat d'una docència basada evidències. La conferència "Teaching as a Research-based Profession" impartida pel sociòleg David Hargreaves, professor d'educació a Cambridge University, a la *Teacher Training Agency*, suposa un punt d'inflexió per aquesta corrent educativa ja que planteja la següent reflexió: sembla evident pensar que quan una persona emmalalteix recorre al servei d'un professional sanitari i,

⁶⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *How can research inform policy* (LERU, 2009, p. 3).

ahora, assumim que aquest cercarà la cura en una base científica actualitzada. En canvi, molts professors és probable que desconeguin la rellevància de la ciència en el seu exercici professional diari (Hargreaves, 2007). A partir d'aquesta situació, Hargreaves proposa un “canvi radical” en l'educació en el qual els professors es vegin implicats en la creació i aplicació de la recerca educativa a les seves aules i afirma que, en cas de basar l'educació en evidències científiques la docència “seria més efectiva i satisfactòria” (Hargreaves, 2007, p. 3)⁷⁰.

Després d'aquesta primera espurna, la llei nacional estatunidenca sobre la lectura de l'any 2000, Reading Excellence Act (Reading Excellence Act, 1998), inclou per primera vegada la noció d'evidència científica en els programes educatius, però no és fins l'any 2001 que agafa major impuls amb el programa No Child Left Behind (NCLB) (No Child Left Behind, 2001) ja que inclouen programes educatius i de formació inicial del professorat basats en la ciència. L'any 2015 el programa NCLB és rellevat per Every Student Succeeds Act (ESSA) (Every Student Succeeds Act, 2015) i, seguint la mateixa línia, explicita el suport a innovacions locals basades en evidències científiques. Seguint aquesta estela, el Departament d'Educació del Regne Unit concreta a la publicació *Educational Excellence Everywhere* l'impuls d'una professió docent basada en evidències garantint una formació inicial informada; reduint la càrrega de feina; promovent l'accés i ús d'aquesta base científica entre els mestres; treballant per una difusió d'evidències científiques i donant suport a les escoles perquè adoptin estratègies basades en ciència (Educational Excellence Everywhere, 2016).

A tenor d'aquestes polítiques educatives, emergeixen al Regne Unit múltiples propostes i iniciatives que promouen la docència basada en evidències científiques. Una de les eines destacades és la plataforma *Teaching and Learning Toolkit*, impulsada per l'organització sense ànim de lucre Education Endowment Foundation, la qual ofereix un resum de les evidències científiques internacionals en la docència en relació a les etapes escolars de 5 a 16 anys. La valoració de cada estratègia docent recollida a la plataforma és el resultat de l'anàlisi de tres variables: el cost per al docent, l'impacte de l'estratègia (molt baix, baix, moderat, alt, molt alt) i el suport científic amb el que compta l'actuació (extensa, moderada, limitada) (Education Endowment Foundation, s.f.).

Una altra organització benèfica que treballa per la millora de la qualitat educativa a través de l'ús d'evidències científiques és el Institute for Effective Education (IEE)

⁷⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects* (Hargreaves, 2007, p. 3).

(<https://the-iee.org.uk/>). Aquesta entitat aproxima la ciència a aquelles escoles que no se serveixen d'una base científica, dona suport a aquelles que sí empenen aquesta base científica i fa difusió de les darreres troballes científiques presentant les seves implicacions en l'escena educativa i oferint orientacions sobre la seva implementació a la pràctica. En la mateixa línia, associacions de professorat també es sumen a aquesta aproximació docent. Per exemple, el [Chartered College of Teaching](#), associació de professorats col·legiats del Regne Unit, crea una comunitat en la qual els docents poden accedir a articles científics educatius per tal d'impulsar una docència informada que proveeixi a la comunitat la millor educació per als nens i joves (Chartered College of Teaching, s.f.).

Paral·lelament creixen les xarxes de suport entre professionals de la comunitat educativa. Un exemple és la plataforma *The Research Schools Network* (<https://researchschool.org.uk/>) connecta a aquelles escoles que implementen actuacions docents basades en evidències científiques i ofereix un espai en el qual compartir el seu coneixement sobre la posada en pràctica de les evidències científiques a les escoles. Aquest fòrum juntament amb les accions i esdeveniments que l'entitat desenvolupa encoratja a les escoles a traslladar les millors evidències científiques disponibles a les seves aules. Per altra banda, l'any 2013 neix ResearchED (<https://researched.org.uk/>), una moviment impulsat per docents que neix a partir d'un sol tweet i creix fins a esdevenir un cicle de conferències internacionals que persegueix construir ponts entre recerca i educació. Les sessions de conferències sovint es desenvolupen el dissabte a l'escola acollidora i en el decurs de la jornada els professors tenen l'oportunitat de conèixer les darreres evidències científiques de manera que poden trencar i superar mites i pseudociències i alfabetitzar-se en investigació.

Si bé Regne Unit compta amb múltiples plataformes i iniciatives que impulsen la docència basada en evidències, altres regions també es sumen a aquest enfocament. En el marc de polítiques educatives, el govern de l'estat de Victòria, Austràlia, considera que la meitat del pes del model de millora educativa establert (model FISO) recau en *l'Excel·lència en l'Ensenyament i Aprenentatge*, el qual està format per una planificació i avaluació curricular basada en estratègies docents d'alt impacte basades en evidències científiques (Department of Education and Training, s.f.).

Per tal de traslladar aquest marc legal a les aules, el govern de Victòria ofereix als seus professionals la guia *High Impact Teaching Strategies. Excellence in Teaching and Learning* (HITS) (Department of Education and Training, 2020). Aquesta publicació

destinada a professors, institucions de formació professional de mestres i líders escolars recull 10 HITS que, després de realitzar una revisió de literatura científica de milers d'estudis, es proposen com a accions educatives que garanteixen la millora de l'aprenentatge dels alumnes. En la mateixa línia, el Ministeri d'Educació d'Ontario, Canadà, facilita a la seva pàgina web la secció *What Works? Research Into Practice* on posa a disposició dels agents educatius resum de recerques desenvolupades per acadèmics experts en el camp de l'educació de les universitats de la regió (Ministeri d'Educació d'Ontario, s.f.).

Altrament, s'identifiquen diverses bases de dades científiques educatives d'accés obert per tal que qualsevol membre de la comunitat acadèmica pugui desenvolupar una pràctica docent informada. En aquest sentit, la John Hopkins University School of Education's Center for Data-Driven Reform in Education, fundada per l'Institut de Ciències de l'Educació del Govern d'Estats Units, proveeix informació veraç i científica a través de la plataforma *Best Evidence Encyclopedia* (<https://bestevidence.org/>). Aquesta ofereix un ventall de revisions d'estudis científics desenvolupats a les aules d'Educació Primària i Secundària arreu del país en relació a diferents àrees del coneixement com ciència, matemàtiques, lectura i escriptura. El cercador de la base de dades facilita als agents educatius trobar les darreres investigacions relatives a l'àrea del seu interès. De forma similar, *Evidence for ESSA* (<https://www.evidenceforessa.org/>), creada l'any 2017, és una plataforma d'accés obert que ofereix evidències actualitzades en relació a programes educatius de 6 a 12 anys en temàtiques com lectura, escriptura, ciències, matemàtiques així com aprenentatge socioemocional i assistència a l'escola. Les troballes científiques exposades responen als requeriments plantejats per la llei ESSA, esmentada anteriorment.

De manera més àmplia, la base de dades *What Works Clearing House* (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>), del Departament d'Educació del govern d'Estats Units, proporciona informació científica organitzada en àrees d'aprenentatge i en etapes educatives i, a més, ofereix evidències relatives a altres temàtiques com l'excel·lència docent, el comportament a l'aula o en relació al col·lectiu de nens amb necessitats educatives especials. En el mateix sentit, la National Foundation for Educational Research, fundació de recerca del Regne Unit, posa a disposició de qualsevol agent educatiu una base científica sobre un ampli ventall de temàtiques que va més enllà de l'aula com, per exemple, el lideratge i la gestió als centres educatius, el desenvolupament professional, activitats extraescolars i família, comunitat i societat, entre molts altres (National Foundation for Educational Research, s.f.). Paral·lelament, emergeixen noves plataformes que permeten distingir entre informació falsa (*fakes*) i

evidència científica. En aquest sentit, sota el paraigües del projecte ALLINTERACT del Programa Europeu Horizon 2020 (Flecha, 2020-2023), es fa pública la plataforma *Adhyayana Scientific Evidence Platform* (<https://socialimpactsience.org/education/>) en la qual mestres, familiars i qualsevol membre de la comunitat acadèmica publica una afirmació i altres usuaris poden secundar-la o rebutjar-la vinculant la seva resposta a publicacions científiques.

Si bé s'identifiquen múltiples entitats i recursos que ofereixen informació científica, l'àmplia majoria estan vinculats a les etapes educatives obligatòries. En canvi, el nombre de bases de dades, entitats, projectes o fundacions que aprofundeixin específicament en el context d'ES és molt inferior. Posem de relleu com a principal iniciativa el marc d'acció *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework* desenvolupat al Regne Unit, un sistema d'avaluació a través del qual s'analitzen aquelles estratègies docents que garanteixen resultats d'excel·lència en el seu alumnat universitari en l'assoliment de les seves fites tant educatives com professionals. L'avaluació és possible gràcies al seguiment que es realitza un cop els estudiants finalitzen la formació universitària. Concretament, avalua com la docència basada en evidències científiques estimula l'aprenentatge i desafia a l'estudiant, fet que deriva en un augment del seu compromís i motivació per la formació acadèmica (Office for Students, s.f.).

En la darrera dècada, l'*evidence-based teaching* es consolida com a via que garanteix la millora de l'aprenentatge de l'alumne (Dunn et al., 2013) i, al seu torn, aproxima al professorat a l'excel·lència (Parker, 2014). Evidenciar resultats que justifiquin l'ús de determinades pràctiques educatives en pro de la comunitat és una tendència cada cop més present en els contextos educatius en tots els nivells però que encara ha de tenir més presència en els propers anys (Coldwell et al., 2017; Cook et al., 2012; Cooper et al., 2009; Walker et al., 2019).

En conjunt, donada la demanda d'una acció docent basada en evidències científiques al món de l'educació i el conseqüent auge de marcs legislatius, projectes, programes, bases de dades i polítiques fonamentades en base científica, considerem primordial que aquesta recerca s'ubiqui en el bressol d'una docència basada en evidències científiques. Per aquest motiu, desenvolupem una revisió de literatura científica aprofundida d'actuacions docents relatives a la lectura dialògica a l'Educació Superior.

3.2 Estudis científics sobre la discussió de textos en grup a l'ES

De la totalitat d'estudis revistats que són d'interès en relació a la temàtica de la lectura dialògica a l'Educació Superior, presentem 16 estudis científics⁷¹ que evidencien la contribució d'aquesta activitat lectora en l'experiència dels participants d'estudis superiors.

Les casuístiques i característiques de cada experiència són diferents. Primerament, la discussió de textos en grup adopten diferents formats de lectura. Els lectors participen en *reading groups* (Chirita, 2007; Jarvis, 2000; Jarvis, 2003; Macoun & Miller, 2014; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998), *book clubs* (Alsop, 2015; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Chirita, 2007; Flood et al., 1994), *literature circles* (Carroll & Sambolín, 2016; Finke & Edwards, 1997; Fredricks, 2012; Intriago et al., 2016) i *dialogic literary gatherings* (Aguilar, 2017; Chocarro de Luis, 2013).

Alhora, la lectura i discussió en grup és una estratègia lectora emprada en diferents escenaris educatius de formació superior. Tot i que la majoria d'estudis es desenvolupen en formacions universitàries (Aguilar, 2017; Alsop, 2015; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Chirita, 2007; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Hamouda & Tarlochan, 2015; Intriago et al., 2016; Macoun & Miller, 2014; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998), també és una activitat que té cabuda a programes d'accés a la universitat (Jarvis, 2000; Jarvis, 2003) o programes lingüístics d'aprenentatge d'una segona llengua (Carroll & Sambolín, 2016; Fredricks, 2012).

Per altra banda, tots els lectors participants dels 16 estudis pertanyen a una comunitat universitària i, dins d'aquesta, formen part de diferents col·lectius. En la seva majoria, són estudiants de la formació (Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Chirita, 2007; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Hamouda & Tarlochan, 2015; Intriago et al., 2016; Jarvis, 2000; Jarvis, 2003; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998). També són protagonistes alumnes de doctorat i postdoctorat (Macoun & Miller, 2014) o professorat universitari i personal administratiu, bé sigui en exercici o anteriorment contractats (Alsop, 2015).

La flexibilitat que caracteritza a la discussió de textos en grup es denota també en la possibilitat de triar diferents tipologies de text. Mentre que en alguns contextos els

⁷¹ Ens referim a 16 recerques desenvolupades tot i que es revisen 17 articles científics publicats ja que 2 dels articles presenten resultats en relació a la mateixa experiència docent.

participants llegeixen textos propis de la disciplina (Aguilar, 2017; Hamouda & Tarlochan, 2015; Jarvis, 2000; Jarvis, 2003; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998), altres discuteixen obres literàries, des d'obres clàssiques (Chocarro de Luis, 2013) a les més recents (Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Intriago et al., 2016). Altres grups lectors discuteixen textos d'una temàtica que és d'interès per als participants, com és el cas de les recerques de Macoun i Miller (2014) i Alsop (2015) en les quals les participants llegeixen lectures en clau de gènere.

A més, destaquem que aquesta estratègia lectora queda deslligada d'una zona geogràfica en particular. Moltes de les recerques es desenvolupen a països anglosaxons com Regne Unit (Alsop, 2015; Jarvis, 2000; Jarvis, 2003) i Estats Units (Alsop, 2015; Bixler et al., 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Parrott & Cherry, 2011) i Austràlia (Macoun & Miller, 2014). Tanmateix es desenvolupen també estudis a Equador (Intriago et al., 2016), Puerto Rico (Carroll & Sambolín, 2016), Espanya (Aguilar, 2017; Chocarro de Luis, 2013), Finlàndia (Tynjälä, 1998), Tadjikistan (Fredricks, 2012), Qatar (Hamouda & Tarlochan, 2015) i el Japó (Chirita, 2007).

Tot i les diferències exposades (Taula 2), totes les discussions de textos, amb independència del seu format, tenen com a element essencial la interacció entre lectors. En el decurs de les discussions, els lectors exposen la seva interpretació del text, comenten aquell fragment que més els ha agradat, aquell que els genera dubtes, comparteixen reflexions i qüestions amb la resta del grup, etc.

Taula 2

Característiques generals dels estudis analitzats

Article	Context	Format de discussió de text	Perfil de participant	Objectiu de l'estudi	Metodologia de recerca
(Flood et al., 1994)	San Diego State University, EEUU.	<i>Book clubs</i> d'obres multiculturals d'autors com Sandra Cisneros, Gary Soto, Toni Morrison, Amy Tan. Durant tot el curs acadèmic es reuneixen una hora cada 4/6 setmanes i comparteixen allò que més els ha agradat.	10 alumnes de Ciències de l'Educació (Educació Infantil i Primària) i professorat d'escoles d'Educació Primària.	Estudiar (a) el coneixement del multiculturalisme per part dels participants, (b) com els estudiants llegeixen textos, (c) com traslladen l'experiència dels <i>book clubs</i> a les seves pròpies aules i (d) com es comuniquen amb els seus companys en un grup de discussió.	Metodologia qualitativa. Gravació amb vídeo de les discussions en grup i posterior anàlisi del contingut.
(Finke & Edwards, 1997)	University of North Carolina, EEUU.	<i>Literature Circles</i> , discussió sobre una de les següents 4 novel·les: Hatchet (Paulsen, 1987); Number the Stars (Lowry, 1989); On My Honor (Bauer, 1986); i Sign of the Beaver (Speare, 1983). Comparteixen allò que més els ha agradat. Poden fer ús d'un llistat de preguntes obertes.	19 alumnes de Ciències de l'Educació i 8 alumnes d'Educació Primària de l'escola David Cox Road Elementary School.	Identificar els beneficis d'aquesta experiència lectora per a l'alumnat universitari i reflexionar sobre com promocionar la creació de comunitats d'aprenentatge.	Metodologia qualitativa. Anàlisi de reflexions escrites de l'alumnat universitari i quals responen a: <i>Què has après d'aquests cercles de literatura que hagi estat molt important per a tu?</i>
(Tynjälä, 1998)	Universitat de Jyväskylä, Finlàndia.	Discussió de tres obres acadèmiques d'autors de la disciplina com Locke, Rosseau, Piaget, Kohlberg o Freud. Un cop a la setmana discuteixen les seves aportacions individuals vers la interpretació del text.	15 estudiants de Ciències de l'Educació, curs de Psicologia de l'Educació.	Analitzar l'impacte de l'escriptura com a eina central d'aprenentatge.	Metodologia mixta. Es comparen dos grups: 13 alumnes grup control – 15 alumnes grup experimental. Eines quantitatives: escala tipus Likert. Eines qualitatives: entrevistes a l'alumnat de grup control i grup experimental.
(Jarvis, 2000)	Programa d'accés a la universitat, Escola d'Educació a Regne Unit.	Discussió de textos propis de la disciplina (cultura i literatura anglesa): The Magic Toyshop (Carter, 1981); Jane Eyre (Bronte 1847) i altres obres d'autores com Grace Nicholls, Gwendollene Brooks, Agnes Smedley i Mary Webb. També peces publicades per l'editora	36 dones estudiants del curs Estudis de Literatura i Cultura Anglesa.	Examinar com canvien els valors i les creences sobre el coneixement.	Metodologia qualitativa. Observació i gravació dels grups de lectura, entrevistes estructurades i semiestructurades i anàlisi dels quaderns d'aprenentatge reflexius dels participants.

		britànica de novel·la romàntica Mills & Boon i Harlequin Enterprises.			
(Jarvis, 2003)	Programa d'accés a la universitat, Escola d'Educació a Regne Unit.	Discussió de textos propis de la disciplina: cultura i literatura anglesa.	36 dones estudiants del curs Estudis de Literatura i Cultura Anglesa.	Estudiar quina relació hi ha entre les històries de vida de les lectores i la construcció dels seus hàbits lectors.	Metodologia qualitativa. S'apliquen entrevistes semiestructurades.
(Chirita, 2007)	Universitats del Japó -no detallades-.	Discussió de l'obra <i>The Joy Luck Club</i> d'Amy Tan (1989)	Alumnat universitari.	Proposar orientacions per a la implementació dels cercles de literatura i recollir la percepció de la moderadora i dels participants sobre l'experiència educativa.	Metodologia qualitativa. Contrast de les seves percepcions com a docent amb la dels estudiants un cop finalitzat el curs.
(Parrott & Cherry, 2011)	3 universitats d'Estats Units: una universitat pública gran, una privada mitjana i una privada petita d'arts liberals.	Grups de lectura estructurats. Cada alumne té un rol al grup de discussió: líder en la discussió, mestre de pas, advocat del diable, connector creatiu i periodista. Es duen a terme de 3 a 15 sessions de discussió de lectura, depenent del grup.	12 grups d'alumnes diferents: 6 grups del curs <i>Race and ethnicity</i> , 3 de <i>Sociological theory</i> , 2 de <i>Sociology of gender</i> i 1 de <i>Social movements</i> . Nombre d'alumnat per grup: de 13 a 44.	Analitzar els efectes d'aquest format de grup de lectura: quins són els seus beneficis i quines variacions es poden donar.	Metodologia mixta. Quantitativa amb enquestes d'avaluació sobre el grup de lectura i qualitativa recollint les respostes a la següent pregunta oberta: <i>teniu algun comentari més sobre els grups de lectura o el procés de lectura en grup?</i>
(Bowers-Campbell, 2011)	Gainesville State College, a Geòrgia, Estats Units.	Durant un mes de curs s'organitzen grups de lectura mixtes: 1a i 4a setmana presencials i 2a i 3a setmana virtual amb una aportació individual diària. Les obres a triar són: <i>Stardust</i> de Neil Gaiman, <i>Towelhead</i> d'Alicia Erian i <i>The Secret Life of Bees</i> d'Elizabeth Monk Kidd	3 grups d'alumnes del curs <i>Creating Literate Communities</i> de la universitat. L'alumnat són estudiants universitaris de Formació del Professorat i professorat novell en exercici.	Analitzar com són les interaccions que es produeixen entre estudiants de Formació del Professorat i mestres d'escola novells en un grup de lectura semi-presencial.	Metodologia qualitativa. Anàlisis dels comentaris elaborats pels alumnes a l'espai virtual, notes durant les discussions que tenen lloc presencialment i entrevistes <i>on-line</i> quan el curs finalitza.
(Fredricks, 2012)	Curs <i>English as a Foreign Language</i> (EFL) EFL per adults a Tadjikistan, Àsia Central.	Cercles de Literatura sobre obres literàries d'Iran i Afganistan, pròximes lingüísticament i històricament a la comunitat de Tadjikistan. Els grups trien l'obra: <i>Persepolis</i> (Satrapi, 2003); <i>The Kite Runner</i> (Hosseini, 2003); <i>Holes</i> (Sachar, 2000); <i>The Pursuit of Happiness</i> (Gardner, 2006); <i>Soviet Women Discuss Work, Marriage, and</i>	33 estudiants EFL distribuïts en 5 grups de lectura, formats per un nombre d'alumnes entre 2 i 6.	Conèixer els beneficis i reptes d'utilitzar aquesta estratègia docent amb alumnes EFL i com varien els seus hàbits i actituds lectores a partir dels grups de lectura.	Metodologia qualitativa. Entrevistes individuals i grups de discussió amb els aprenents; reflexions escrites per l'alumnat; i notes preses per l'investigadora durant les sessions de discussió de lectura.

		the Family (Gray, 1996); Hatchet (Paulsen, 1996); Shabanu: Daughter of the Wind (Staples, 2003); I, Juan de Pareja (De Trevino, 1965); A Thousand Splendid Suns (Hosseini, 2007); Hatchet (Paulsen, 1996).			
(Bixler et al., 2013)	3 universitats d'Estats Units: dues a ciutats petites i amb gran diversitat cultural i una gran situada a l'àrea metropolitana.	<i>Book clubs</i> , discuteixen les següents obres: <i>La Mariposa</i> (Jimenez, 1998), <i>Ruby Bridges Goes to School: My True Story</i> (Bridges, 2009), <i>Shiloh</i> (Naylor, 2000), <i>The Friendship</i> (Taylor, 1998), <i>Alia's Mission: Saving the Books of Iraq</i> (Stamaty, 2004), <i>Pictures of Hollis Woods</i> (Giff, 2004), <i>Elijah of Buxton</i> (Curtis, 2007), i <i>The Witch of Blackbird Pond</i> (Speare, 1958).	30 alumnes de Formació del Professorat d'Educació Infantil i Primària formen part de 6 clubs de lectura (2 a cada institució).	Conèixer quin és l'impacte dels clubs de lectura de literatura infantil en la identitat professional i lectora dels futurs mestres.	Metodologia qualitativa. Aplicació d'enquestes validades per conèixer el perfil lector de l'alumnat; notes preses per les investigadores durant les observacions; les reflexions de l'alumnat als seus diaris personals i entrevistes amb els participants un cop finalitzades les sessions de discussió de textos.
(Chocarro de Luis, 2013)	Universitat de la Rioja, Espanya.	<i>Tertúlies Literàries Dialògiques</i> a l'assignatura d'Educació Inclusiva i Resposta a la Diversitat. Obres clàssiques de la literatura en tres sessions de tertúlies.	Estudiants de 2n curs del Grau d'Educació Primària i alumnes de 1r, 2n i 4t d'Educació Primària de l'escola Caballero de la Rosa, La Rioja.	Conèixer la percepció de l'alumnat universitari sobre les Tertúlies Literàries Dialògiques reflexionant sobre els efectes que aquesta estratègia té en el seu desenvolupament professional.	Metodologia qualitativa. Qüestionari dirigit als estudiants participants amb preguntes obertes sobre l'activitat lectora.
(Macoun & Miller, 2014)	Queensland University of Technology, Birsbane, Austràlia.	Grups de lectura feminista. Discuteixen el rol de la dona a les universitats a partir de lectures que aborden la temàtica.	40 dones alumnes de doctorat i postdoctorat del Departament de Ciències Polítiques Australianes.	Analitzar com és l'impacte de la participació en un grup de lectura voluntari en les experiències de les participants en relació al món de l'acadèmia.	Metodologia qualitativa. Anàlisi de comentaris escrits a l'enquesta de respostes obertes en línia omplerta per les participants del grup lector i anteriors lectores que han format part del grup.
(Alsop, 2015)	Universitat a Regne Unit i als Estats Units.	<i>Book Clubs</i> . Lectura de textos relatius al rol de la dona al camp professional. Fora del campus i en horari no lectius.	Dones contractades o que han estat contractades per la universitat.	Analitzar en quina mesura els clubs de lectura afavoreix la xarxa social entre les dones treballadores en un mateix context laboral.	Etnogràfica i qualitativa amb entrevistes als membres dels clubs de lectura.
(Hamouda & Tarlochan, 2015)	Universitat de Qatar.	Debats a l'aula amb formació d'equips de 3 a 5 alumnes. Es preparen la lectura responen preguntes que impliquen	60 estudiants del curs Ciència de la Matèria, d'Enginyeria Industrial.	Conèixer els avantatges dels debats a l'aula per l'experiència educativa de l'alumne, la seva	Metodologia quantitativa. Aplicació d'enquestes a l'alumnat i proves d'avaluació

		processos d'alt nivell com l'anàlisi i aplicació de continguts. Els diferents equips consensuen les respostes que posteriorment compartiran amb tot el grup classe. Discussió de textos propis de la disciplina.		motivació i el seu rendiment acadèmic.	del curs.
(Carroll & Sambolín, 2016)	Universidad de Puerto Rico, campus de Mayagüez, Puerto Rico.	Cercles de literatura per a la lectura obligatòria d'obres de llengua anglesa (EFL). S'organitzen en 6 grups d'entre 4 i 5 persones. Es desenvolupen 13 sessions de 50 minuts de discussió de la novel·la <i>The Boy without a Flag</i> d'Abraham Rodríguez (1992). Primer es posa en comú en petits grups i després es comparteix allò consensuat amb tot el grup classe.	29 alumnes de 1er curs d'Anglès Bàsic.	Conèixer com els cercles de literatura modifica la taxa de participació de l'alumnat i com poden millorar les habilitats comunicatives en llengua estrangera.	Metodologia qualitativa. Anàlisi de notes de camp preses durant les sessions, els treballs escrits sobre les discussions realitzats pels estudiants, un grup de discussió amb alumnat i un qüestionari aplicat al final de curs.
(Intriago et al., 2016)	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), a Manta, Equador.	Cercles de literatura. Es formen 14 grups de treball de 5 persones i un cop a la setmana durant 9 setmanes els grups discuteixen els textos, novel·les de la sèrie MacMillan Readers.	70 alumnes de la Facultat d'Educació.	Analitzar l'efecte de cercles literaris virtuals en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Concretament, avaluar el nivell de comprensió lectora i de les habilitats orals de l'alumnat després d'aplicar aquesta estratègia docent.	Metodologia investigació-acció. Anàlisi dels resultats de l'examen Cambridge PET, <i>pre/post-test</i> .
(Aguilar, 2017)	Universitat Jaume I, València, Espanya.	Tertúlies Pedagògiques Dialògiques (TDP) implementades a dos Centres d'Acció Educativa Singular (CAES).	Estudiants de Formació del Professorat en pràctiques a dos centres educatius CAES.	Analitzar els beneficis de les TPD per l'alumnat en formació.	Metodologia qualitativa. Anàlisi dels diaris reflexius de pràctiques dels estudiants.

Nota. Elaboració pròpia.

En línia amb la recerca exposada al segon capítol, els estudis referenciats inclouen dades empíriques que constaten els beneficis de la discussió de textos en grup en el desenvolupament acadèmic i psicosocial dels participants lectors. A més, altres dades relatives a l'impacte en la configuració de la identitat professional i personal dels participants són igualment identificades (Taula 3).

Taula 3

Beneficis de la discussió de textos en grup en l'experiència del lector identificats

Categoria	Subcategoria/Ítem	Estudis
HABILITATS ACADÈMIQUES		
MILLORA DE LA COMPRENSIÓ DEL TEXT		
	Millora del rendiment acadèmic (notes d'avaluació) conforme avança el curs.	Hamouda & Tarlochan, 2015
	Millora de la comprensió del text:	Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Hamouda & Tarlochan, 2015; Tynjälä, 1998
	a) donades les interaccions dialògiques amb els iguals.	Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Hamouda & Tarlochan, 2015; Jarvis, 2000; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998;
	b) dialogant sobre els personatges -els seus pensaments, sentiments i accions- i l'argument de l'obra literària	Flood et al., 1994; Fredricks, 2012
	c) donades les connexions establertes amb altres textos	Carroll & Sambolín, 2016
	d) donades les connexions establertes amb les vivències personals	Carroll & Sambolín, 2016; Flood et al., 1994
	e) donades les connexions entre el text i situacions de la vida diària	Parrott & Cherry, 2011
	Millora de la memòria de vocabulari específic gràcies a les interaccions amb els companys.	Fredricks, 2012
	Millora en la comprensió de textos en llengua estrangera.	Intriago et al., 2016; Tynjälä, 1998
HABILITATS COMUNICATIVES		
	Millora de les habilitats comunicatives.	Tynjälä, 1998
	Millora de les habilitats orals en una segona llengua (expressió oral).	Chirita, 2007; Intriago et al., 2016
	Millora en l'expressió escrita en tasques acadèmiques com l'escriptura d'una tesi doctoral o d'articles científics.	Macoun & Miller, 2014
	Discursos més complexos, profunds i analítics. Augmenta l'anàlisi i el desenvolupament del discurs	Aguilar, 2017; Chirita, 2007

individual. Millora de la qualitat de les aportacions gràcies a l'ús de referències literals del text per suportar l'argument i a les relacions que estableixen entre intervencions.

AUGMENT DEL POSICIONAMENT CRÍTIC

Adopció d'una actitud més crítica vers el text.

Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998

Formulació de preguntes de millor qualitat que deriven de reflexions més riques i profundes.

Carroll & Sambolín, 2016

Gir cap a un discurs basat en arguments de validesa més enllà de les edats dels participants o la posició de poder de qui argumenta.

Aguilar, 2017; Finke & Edwards, 1997

Tendència cap a una actitud més crítica vers realitats, situacions i contextos fora de l'acadèmia.

Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Jarvis, 2000

CONCEPCIÓ GLOBAL DE LA DISCIPLINA

Millora en el coneixement propi de la disciplina així com d'altres àrees del saber i comprensió de cossos teòrics complexos.

Macoun & Miller, 2014

D'un aprenentatge superficial i fragmentat a un de més global i holístic connectant el nou contingut a altres marcs teòrics de referència de la disciplina.

Tynjälä, 1998

AUGMENT DE LA CONSCIÈNCIA DEL PROPI PROCÉS D'APRENTATGE I DEL PROCÉS LECTOR

De la lectura com a acte individual a la lectura com a acte social. Trenquen amb la solitud de la lectura individual entenent que el text tindrà tants significats com lectors l'interpretin.

Finke & Edwards, 1997; Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998

Les seves interpretacions i significats es construeixen a partir del coneixement i les experiències prèvies.

Finke & Edwards, 1997; Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998

D'un procés individual a un procés col·lectiu de negociació de significats. Construcció intersubjectiva del coneixement i creació de sentit del text.

Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012

Des del dualisme epistemològic (cert/fals) cap al relativisme del coneixement descobrint i coneixent les

Bixler et al., 2013; Tynjälä, 1998

interpretacions dels companys.	
El procés de lectura com un “anar i venir”, construint les interpretacions del text a partir de les relectures i altres interpretacions.	Flood et al., 1994
Major consciència del procés lector en una segona llengua: de desxifrar mot a mot a comprendre les idees principals del text.	Tynjälä, 1998
Més enllà de llegir per plaer, es llegeix per comprendre i entendre el món a partir de la literatura.	Bixler et al., 2013
Procés d'aprenentatge com habilitat d'aplicar coneixement, d'adoptar una actitud més crítica o com l'adquisició d'habilitats d'estudi en detriment de l'aprenentatge com a sinònim de l'acumulació de coneixements.	Tynjälä, 1998
Major consciència de les pròpies habilitats com, per exemple, l'elaboració del discurs.	Aguilar, 2017
Major consciència de les habilitats dels iguals: capacitat de resumir, connectar idees, etc.	Carroll & Sambolín, 2016

HABILITATS PSICOSOCIALS

AUGMENT DEL PLAER I GAUDI PER LA LECTURA

Experiència de diversió i gaudi de l'activitat. Els diàlegs els entusiasmen ja que se senten capaços d'aportar quelcom.	Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997
Experiència de plaer durant els debats per les tasques inherents a l'activitat com la gestió del temps i el pensament crític desenvolupat.	Hamouda & Tarlochan, 2015
Augment de la participació a mesura que avança el curs, també dels alumnes amb perfil participatiu més baix.	Carroll & Sambolín, 2016
Millora de l'interès per la lectura compartida sent aquesta una activitat destacada del curs i augmenta la seva demanda pels propers semestres acadèmics.	Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Hamouda & Tarlochan, 2015
Augmenta la lectura per plaer. Llegeixen més textos de tipologia i temàtiques més variades. Llegir és més fàcil i interessant; de llegir per obligació a fer-ho per plaer i per aprendre més.	Chirita, 2007; Fredricks, 2012

AUGMENT DE LA MOTIVACIÓ, CONFIANÇA EN UN MATEIX I IMPLICACIÓ EN LA LECTURA

Millora en la motivació ja que disminueix la pressió individual i augmenta la comoditat dels participants pel fet de poder compartir la interpretació individual del text i construir de manera col·lectiva els significats.	Parrott & Cherry, 2011
Augmenta la sensació de llibertat i seguretat quan participen ja que es redueix la pressió de ser "autoritat del coneixement".	Macoun & Miller, 2014
Millora de la motivació per l'absència d'agents experts.	Macoun & Miller, 2014
Millora de la motivació per participar ja que saben que totes les veus són escoltades i els arguments són vàlids. Afavoreix la connexió amb la pròpia veu i la capacitat d'argumentació.	Bixler et al., 2013
Millora de la sensació de seguretat i llibertat qüestionant autoritats externes que es postulen com a únic proveïdor expert del coneixement.	Bixler et al., 2013; Jarvis, 2000
Millora en la motivació i confiança d'un mateix per a la formulació de preguntes més profundes.	Macoun & Miller, 2014
Major predisposició a participar durant les discussions de grup. Se senten lliures de compartir i qüestionar-se primeres idees i creences. Senten menys por a exposar els dubtes.	Flood et al., 1994; Tynjälä, 1998
Millora de l'autoestima i confiança en un mateix sentint-se capaç d'aportar al grup. S'alleugeren les pors i angoixes a participar, s'atreveix a "obrir la boca".	Aguilar, 2017; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Tynjälä, 1998
Disminueixen les pors a fer front a una lectura (en una segona llengua)	Tynjälä, 1998
Major implicació en les tasques vinculades a la discussió del text com la preparació de les aportacions individuals.	Hamouda & Tarlochan, 2015
Major compromís amb la tasca adoptant una actitud més crítica amb el propi discurs i més analítics amb el propi pensament per tal de poder aportar al grup.	Tynjälä, 1998; Chirita, 2007
Major implicació en els processos de lectura: creixen les connexions text-text; text-historia de vida; text-món.	Bowers-Campbell, 2011
MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA A L'AULA	
Millora el sentiment de pertinença al grup i a la comunitat acadèmica.	Alsop, 2015; Bowers-Campbell, 2011; Macoun & Miller, 2014

Bones valoracions entre iguals durant i després de les discussions.	Bowers-Campbell, 2011; Parrott & Cherry, 2011
Millora de les relacions entre les participants donat que es coneixen més en exposar les vivències personals, sistemes de creences i actituds individuals.	Alsop, 2015; Carroll & Sambolín, 2016; Chirita, 2007
Millora de l'empatia a partir de les intervencions dels companys i de les reflexions sobre les accions dels personatges.	Chocarro de Luis, 2013
Millora de les habilitats de treball en grup.	Tynjälä, 1998
Millora de l'autoregulació en l'organització de la tasca.	Bowers-Campbell, 2011
Formació de grups d'estudi fora de l'aula i enfortiment d'amistats.	Parrott & Cherry, 2011
Inici de noves amistats.	Macoun & Miller, 2014
Xarxa de suport entre iguals: resolució de dubtes entre iguals.	Bowers-Campbell, 2011
El grup com a xarxa de suport emocional i pràctic. Ajuda i suport en situacions hostils per a les dones al món de l'acadèmia; la xarxa de suport que es crea ajuda a "saber navegar" per l'acadèmia. També en la resolució de tasques com publicació d'articles, presentació de comunicacions a congressos, etc.	Macoun & Miller, 2014
Les relacions al món de l'acadèmia es veuen modificades: de models competitiu a models col·laboratiu.	Macoun & Miller, 2014

IMPACTE EN LA IDENTITAT

IMPACTE EN LA IDENTITAT PROFESSIONAL

Millora en la comprensió, reflexió i crítica del món professional. En la formació de mestres, millora de la crítica i la reflexió sobre la futura tasca professional i el rol de l'educador i l'educand.	Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Macoun & Miller, 2014
Es qüestionen valors i principis que regiran les seves accions professionals. Per exemple, consciència de la necessitat de ser lectors per ensenyar a llegir.	Bixler et al., 2013

Augment de la consciència sobre una presa de decisions informada i justificada en base a evidències científiques.	Aguilar, 2017
Millora en la capacitat d'argumentació per prendre decisions professionals informades a través de l'ús d'evidències científiques.	Bixler et al., 2013
Transferència de discussió de lectures en grup com a estratègia docent.	Bixler et al., 2013; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994
Aprenentatge més profund de la discussió de textos en grup com a estratègia docent.	Chocarro de Luis, 2013
Millora en la motivació, confiança i compromís per desenvolupar altres tasques acadèmiques professionals com, per exemple, l'organització de congressos de recerca multidisciplinar.	Macoun & Miller, 2014
IMPACTE EN LA IDENTITAT PERSONAL	
Influència de l'aprenentatge dels nous continguts discutits i apresos en la identitat de l'aprenent.	Tynjala, 1998
Canvis en els seus sistemes de creences i actituds. Per exemple, vers altres cultures i comunitats; trenquen amb prejudicis i identifiquen elements que els fa iguals a tots.	Flood et al., 1994; Fredricks, 2012
Impacte en la presa de decisions i accions quotidianes després de reflexionar i dialogar vers els personatges de les obres literàries.	Fredricks, 2012
Debats atractius sobre temes de solidaritat, tolerància i amor.	Chocarro de Luis, 2013
Millora de la capacitat de la resiliència.	Fredricks, 2012
Millora de la confiança en la resolució de problemes. Superen la sensació de solitud i posen les angoixes i dilemes en perspectiva quan coneixen experiències iguals o similars dels companys.	Macoun & Miller, 2014
Construcció de la pròpia identitat com a actors en la societat (com a dones en parella, mares i també com a lectores).	Jarvis, 2003

Nota. Elaboració pròpia.

a) Habilitats acadèmiques

Pel que fa a les habilitats acadèmiques, estudis com el d'Hamouda i Tarlochan (2015) evidencien una millora en el rendiment acadèmic de l'alumnat universitari gràcies a la discussió de textos en grup; així ho reflecteixen les notes d'avaluació. Però el principal resultat identificat en l'àrea acadèmica és que la discussió de textos afavoreix una millora significativa de la comprensió lectora així com també de textos en llengua estrangera (Intriago et al., 2016; Tynjälä, 1998). En el si dels diàlegs, els participants comparteixen les seves interpretacions del text i les discuteixen donant-se un aprenentatge més ampli i profund del contingut treballat (Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997; Flood et al, 1994; Fredricks, 2012; Hamouda & Tarlochan, 2015; Jarvis, 2000; Parrot & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998)

Les interaccions establertes giren entorn a l'argument de l'obra literària així com de les emocions, pensaments i accions dels seus personatges (Flood et al., 1994; Fredricks, 2012). Per altra banda, també contribueixen en aquesta millora altres factors com les connexions que els lectors estableixen entre el text discutit i altres textos (Carroll & Sambolín, 2016), les connexions que estableixen entre el text i les vivències personals individuals (Carroll & Sambolín, 2016; Flood et al., 1994) i els vincles que construeixen amb les situacions de la quotidianitat diària (Parrott & Cherry, 2011). A més, l'entorn dialògic afavoreix que es connectin les diferents aportacions amb altres sabers de la mateixa disciplina i d'altres àrees de coneixement que no estan directament relacionades amb el text treballat (Macoun & Miller, 2014). Altrament, les interaccions entre iguals també afavoreixen la memòria de vocabulari específic (Fredricks, 2012).

En segon lloc, també s'evidencien resultats positius en les habilitats comunicatives dels lectors (Tynjälä, 1998). En el cas dels continguts en llengua estrangera, l'expressió oral també resulta beneficiada (Intriago et al., 2016): quan s'empra en major mesura la segona llengua com a llengua vehicular del diàleg, augmenta el domini competencial en l'expressió oral i, en conseqüència, augmenta la participació de l'alumnat (Chirita, 2007). Per altra banda, la recerca de Macoun i Miller (2014) evidencia una millora de l'expressió escrita en tasques acadèmiques com l'escriptura d'articles científics o d'una tesi doctoral.

Paral·lelament, conforme avancen les sessions, els discursos esdevenen més complexos, profunds i analítics demostrant que els participants augmenten la seva capacitat analítica i, alhora, creix el nombre de relacions que estableixen entre les diferents intervencions, fet que deriva en una millora en la qualitat de les aportacions

(Aguilar, 2017; Chirita, 2007). A més, s'observa un gir cap a un discurs basat en arguments vàlids i fonamentats. Els participants se serveixen de les referències literals dels textos treballats per construir els seus arguments, deixant de banda la consideració d'altres factors com l'edat dels participants o el rol d'autoritat, càrrec o responsabilitat jeràrquica que ocupa la persona que emet l'argument (Aguilar, 2017; Finke & Edwards, 1997).

Amb especial èmfasi, s'evidencia un impacte positiu en el desenvolupament de la capacitat crítica del lector (Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998). L'alumnat exposa reflexions més riques i profundes i, en conseqüència, formulen preguntes a la resta del grup de millor qualitat (Carroll & Sambolín, 2016). Aquesta actitud crítica s'estén més enllà de la lectura i els estudiants analitzen críticament realitats, situacions i contextos fora de l'acadèmia dels quals són o seran partícips com a futurs professionals (Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Jarvis, 2000).

Altrament, també s'identifiquen beneficis en la concepció dels lectors vers la disciplina d'estudi. Per una banda, els aprenents milloren en el coneixement propi de la disciplina i són capaços de comprendre cossos teòrics més complexos i interrelacionar-los amb altres àrees del saber (Macoun & Miller, 2014). Per altra banda, la concepció vers el coneixement disciplinar també varia: deixen enrere un aprenentatge superficial i fragmentat del saber i s'obre pas una imatge més global i integradora ja que connecten el nou contingut a marcs teòrics de referència propis de la disciplina o àrea d'estudi (Tynjälä, 1998).

A més, les discussions de textos en grup evidencien un augment en la consciència del procés lector així com del propi procés d'aprenentatge dels participants. En referència al procés lector, els protagonistes comparteixen com passen d'associar la lectura a un procés individual i solitari a concebre-la com un procés col·lectiu, un acte social (Finke & Edwards, 1997; Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998). Més enllà de que els participants són conscients de com les seves interpretacions i els significats són construïts a partir del coneixement i les experiències individuals prèvies (Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998), aquest canvi de concepció vers el procés lector està principalment motivat per la negociació de significats que es produeix en el si de la discussió en interacció amb els companys. Així doncs, llegir passar de ser un procés individual en el qual es llegeix i es compren el text individualment a ser un procés que consisteix en compartir interpretacions, negociar significats entre tots els participants i arribar a consensos vers la interpretació del text llegit a partir dels diferents punts de vista; és a dir, es produeix una construcció intersubjectiva del coneixement que, al seu torn, permet dotar de major sentit al text

(Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012).

Gràcies a aquest entorn dialògic promogut per la discussió de textos en grup, els participants coneixen les interpretacions dels seus companys de manera que disposen d'un ventall de respostes més ampli i variat. Aquesta diversitat interpretativa fa que els alumnes avancin d'un dualisme del coneixement, on tot és cert o fals, cap a un relativisme del saber que acull la diversitat d'interpretacions sobre un mateix fet (Bixler et al., 2013; Tynjälä, 1998).

En el marc d'aquest relativisme, la lectura es deixa d'entendre com a un procediment lineal i esdevé un procés dinàmic, un anar i venir per construir la interpretació del text partir de les relectures i escolta d'altres veus (Flood et al., 1994). De manera més específica, també es recullen canvis en la concepció vers la lectura en llengua estrangera. D'acord amb els resultats de l'estudi de Tynjälä (1998), ja no es tracta d'una descodificació mot per mot sinó que llegir consisteix en un desxiframent de les idees principals del text.

Paral·lelament, els participants reflexionen sobre la utilitat i el servei de la lectura en el seu procés d'aprenentatge. Si bé en un inici conceben la lectura com a font de plaer i lleure, després de les discussions en grup consideren que la lectura és una eina útil per comprendre i entendre les diferents realitats del món (Bixler et al., 2013). En el mateix sentit, i en relació al procés d'aprenentatge, els participants deixen de concebre l'aprenentatge com a acumulació de coneixement i el consideren com a l'adquisició d'habilitats d'estudi, com l'habilitat d'aplicar el coneixement o l'adopció d'una actitud més crítica (Tynjälä, 1998), concepcions que afavoreixen la comprensió de la realitat que els envolta.

Com a darrer factor a destacar de l'impacte en l'àrea acadèmica, posem de relleu la millora en la consciència de les pròpies habilitats com l'elaboració del discurs (Aguilar, 2017) així com dels companys com, per exemple, la capacitat de resumir o connectar idees (Carroll & Sambolín, 2016).

b) Habilitats psicosocials

En primer lloc, els participants descriuen la lectura com una experiència de diversió i gaudi, bé perquè se senten capaços d'aportar quelcom al grup (Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997) o bé perquè experimenten plaer durant els debats donades les tasques implícites a l'activitat lectora com la gestió del temps o el pensament crític que implica (Hamouda & Tarlochan, 2015).

Segonament, s'evidencia un augment de la participació general del grup conforme avança el curs i, alhora, augmenta el nombre d'intervencions d'aquells lectors amb un perfil participatiu baix (Carroll & Sambolín, 2016). Per altra banda, es denota un augment en l'interès per la lectura en grup ja que esdevé una de les activitats millor valorades per l'alumnat universitari i augmenta la demanda per implementar aquesta activitat en els propers semestres de formació acadèmica (Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Hamouda & Tarlochan, 2015).

Una tercera contribució és que la discussió de textos en grup afavoreix la lectura per plaer i s'observa com els participants llegeixen més textos i de tipologies i temàtiques més variades. D'acord amb la percepció dels protagonistes, llegir resulta més fàcil i interessant i contribueix a ampliar i aprofundir en el seu aprenentatge de manera que deixa de ser únicament una tasca obligatòria a acomplir (Chirita, 2007, Fredricks, 2012).

Paral·lelament, s'evidencia un augment de la motivació, confiança en un mateix i implicació en la tasca lectora. En primer lloc, el fet de compartir la interpretació individual del text i construir conjuntament el coneixement contrastant punts de vista diferents i arribant a consensos sobre el seu significat fa que la pressió individual disminueixi i augmenti la comoditat dels participants, fet que deriva en una millora de la motivació (Macoun & Miller, 2014; Parrott & Cherry, 2011), de la confiança i l'autoestima. Gràcies a l'entorn dialògic, el lector se sent capaç d'aportar a la resta del grup (Tynjälä, 1998) de manera que disminueixen les pors i angoixes a participar (Aguilar, 2017; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012) i s'atreveixen més a "obrir la boca" (Tynjälä, 1998). D'igual forma, els participants se senten més segurs i tenen menys pors quan fan front a la lectura d'un text en llengua estrangera (Tynjälä, 1998).

Convé destacar que la pressió individual no només és sentida per participants no experts. En l'estudi de Macoun i Miller (2014) les doctorandes i post-doctorandes participants asseguren sentir una major sensació de llibertat i seguretat ja que es redueix la pressió de ser "autoritat del coneixement" quan aborden textos vinculats a la seva àrea d'expertesa. Així doncs, senten la discussió de textos com a entorn segur on està permès no saber, on totes les veus són escoltades i tots els arguments són vàlids.

Altres estudis també apunten aquest augment de la sensació de seguretat en un mateix quan construeixen i expressen els propis discursos ja que són sabedors que les seves aportacions tenen la mateixa validesa que la de qualsevol altre participant i s'atreveixen a qüestionar autoritats externes que s'erigeixen com a proveïdors experts de coneixement. Així doncs, es posa l'accent en la validesa de l'argument relegant-se

a un segon pla el càrrec que ocupa la persona que intervé (Bixler et al., 2013; Jarvis, 2000; Macoun & Miller, 2014).

Per altra banda, la discussió de textos en grup també contribueix a millorar la confiança d'un mateix en la comprensió de teories complexes o la formulació de preguntes més riques i profundes (Macoun & Miller, 2014). En aquest sentit, mostren una major predisposició a participar durant les discussions de grup ja que se senten lliures de compartir i qüestionar-se primeres idees i creences (Flood et al., 1994). Al seu torn, la implicació i compromís dels lectors amb la tasca també augmenta. Els participants mostren una tendència a adoptar una actitud més crítica amb el propi discurs i més analítica amb el propi pensament per tal de poder aportar contribucions riques al grup (Chirita, 2007; Tynjälä, 1998). A més, s'observa una major implicació en l'elaboració de les aportacions ja que en aquestes augmenten les connexions text-text, text-historia de vida i text-món (Bowers-Campbell, 2011).

Una altra àrea en la qual impacta positivament la discussió de textos en grup és la convivència a l'aula. En general, es produeix un augment del sentiment de pertinença al grup i a la comunitat acadèmica (Alsop, 2015; Bowers-Campbell, 2011; Macoun & Miller, 2014). Per exemple, aquesta millora es fa tangible en les bones valoracions emeses entre companys durant el curs lector així com al final del cicle de lectures (Bowers-Campbell, 2011; Parrot & Cherry, 2011). A més, en el decurs de les discussions els participants reflexionen, per exemple, sobre les accions dels personatges i cada participant exposa el seu punt de vista des del seu propi món i bagatge de manera que els lectors es coneixen amb més profunditat produint-se, en conseqüència, un augment en l'empatia (Chocarro de Luis, 2013). Aquesta major coneixença en un pla més personal afavoreixen les relacions interpersonals entre lectors (Alsop, 2015; Carroll & Sambolín, 2016, Chirita, 2007).

També s'observa una millora de les habilitats de treball en equip (Tynjälä, 1998) i de l'autorregulació en l'organització de la tasca (Bowers-Campbell, 2011). Alhora, es formen grups d'estudi fora de l'aula, s'enforteixen les relacions d'amistat ja iniciades en el context acadèmic (Parrot & Cherry, 2011) i s'inicien noves amistats que afloren en el marc dels grups de lectura (Macoun & Miller, 2014). Les discussions de textos en grup també afavoreixen un bon clima a l'aula ja que tenen lloc accions i vincles de suport i solidaritat que emergeixen entre participants: des d'accions concretes, com per exemple la resolució de dubtes entre iguals sense la intervenció del docent (Bowers-Campbell, 2011), fins a concebre el grup de lectura com a un suport emocional i pràctic en el dia a dia (Macoun & Miller, 2014).

A tall d'il·lustració, l'estudi de Macoun i Miller (2014) recull com s'estableixen aquests vincles a través de l'ajuda i suport en situacions hostils que pateixen les dones professionals al món de l'acadèmia (estudiants de doctorat i professores participants d'un grup de lectura feminista). També es cristal·litzen vincles d'ajuda mútua en la resolució de tasques acadèmiques com la publicació d'articles, presentació de comunicacions a congressos, etc. Aquesta xarxa de suport condueix a un canvi en les relacions laborals entre professionals: els models de treball perden el caràcter competitiu i s'estableixen relacions més col·laboratives ja que les participants reben i donen ajuda de forma genuïna per millorar entre totes.

c) Identitat personal i professional

La tercera i última àrea en la qual s'identifiquen contribucions és la configuració de la identitat professional i personal del lector. En relació a l'impacte en la identitat professional, un dels beneficis més destacats és la millora de la comprensió del món professional (Macoun & Miller, 2014) ja que reflexionen i adopten una posició crítica vers la realitat laboral (Aguilar, 2017). En aquest sentit, les recerques que tenen com a mostra d'estudi a alumnat de formació del professorat constaten com els futurs mestres discuteixen sobre l'exercici docent i el rol de l'educador (Aguilar, 2017; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994) per exemple, reflexionen i dialoguen sobre quin impacte té l'educador en la participació de l'alumnat a l'aula (Chocarro de Luis, 2013).

Segonament, els lectors també es qüestionen valors i principis que regiran les seves accions. A tall d'exemple, prenen consciència de la necessitat de ser lectors per ensenyar a llegir (Bixler et al., 2013). Alhora, augmenta la consciència de la necessitat d'una presa de decisions professionals informades i justificades amb evidències científiques (Aguilar, 2017) i millora la capacitat d'argumentació seguint aquesta línia científica (Bixler et al., 2013).

Per altra banda, els futurs mestres en formació comparteixen com han transferit o tenen intenció d'implementar la discussió de lectures en grup com a estratègia docent a les escoles (Bixler et al., 2013; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997). Algunes argumentacions que motiven la transferència d'aquesta acció docent és que la conceben com a via per a ampliar idees vers el mateix contingut a través de les interaccions entre iguals o bé per donar oportunitats d'aprenentatge a tots els estudiants, també a aquells que són més tímids i menys participatius (Flood et al., 1994). Una altra contribució a la identitat professional dels participants és que es dona una millora en la motivació, confiança i compromís acadèmic per desenvolupar altres

tasques acadèmiques professionals com l'organització de congressos de recerca multidisciplinària (Macoun & Miller, 2014).

Finalment, es recull l'impacte de la discussió de textos en grup en la configuració de la identitat personal del lector (Tynjälä, 1998). A tall d'exemple, s'observen canvis en els sistemes de creences i actituds vers altres cultures i comunitats. A partir de la discussió de textos es trenquen prejudicis establerts ja que els diàlegs permeten remarcar elements que els fa iguals a tots (Flood et al., 1994; Fredricks, 2012).

També es produeix un impacte favorable en la presa de decisions i accions quotidianes com a resultat dels diàlegs que versen sobre els personatges de les obres llegides ja que dialoguen sobre les accions que aquests duen a terme i reflexionen sobre els sentiments i pensaments que els impulsen a actuar així (Fredricks, 2012). L'entorn dialògic també propicia tractar i dialogar vers temàtiques com la solidaritat, la tolerància i l'amor fet que els porta a contrastar i posar en comú actituds i valors dels propis sistemes de creences (Chocarro de Luis, 2013). Al seu torn, s'identifica una millora en la capacitat de resiliència després de treballar les lectures en grup (Fredricks, 2012).

A més, també millora la confiança en la resolució de problemes ja que es supera la sensació de solitud i posa les angoixes i dilemes que senten els lectors en perspectiva quan coneixen experiències dels companys iguals o similars a les pròpies (Macoun & Miller, 2014). Per acabar, els entorns dialògics també afavoreixen la reflexió i debat sobre la pròpia identitat com a persones a la societat. A tall d'exemple, les participants del grup de lectura feminista de la recerca desenvolupada per Jarvis (2003) reflexionen sobre els seus rols com a dones en parella, mares i lectores.

3.2.1 Dades empíriques que evidencien la contribució de la discussió de textos en grup a l'ES

Seguidament, detallem per ordre cronològic (1994-2017) cadascun dels 17 estudis científics revisats i concretem les dades empíriques que avalen cadascuna de les contribucions destacades anteriorment.

a) Clubs de lectura d'obres multiculturals a la Formació del Professorat de la San Diego State University, EEUU.

Des dels anys 90 fins a l'actualitat diversos estudis recullen evidències dels efectes de la discussió de grups en comunitats d'aprenents. A la dècada dels 90, l'equip de Flood (Flood et al., 1994) analitza durant dos anys les discussions en grup de 4 clubs de lectura que llegeixen literatura fictícia multicultural contemporània. Els participants són estudiants universitaris de la Formació del Professorat d'Educació Infantil i Primària de la San Diego State University, Estats Units. Els grups de discussió també compten amb la participació de professorat d'escola ja en exercici.

El primer grup de discussió sorgeix de la necessitat de capacitar al futur professorat per donar respostes adequades i ajustades al seu alumnat, el qual compta amb una àmplia riquesa d'orígens culturals fent de la diversitat la seva principal característica. Els 4 grups discuteixen textos que adrecen la multiculturalitat en el context nord-americà. Llegeixen obres de Sandra Cisneros, Gary Soto, Toni Morrison, Amy Tan, Zara Neale Hurston, Robert Cormier i Francisco Jimenez, autors que comparteixen origen cultural amb l'alumnat de les escoles.

El primer *book club* està format per 12 professors de la Hoover High School, el seu director i dos professors d'universitat. Al segon grup de discussió participen professors de la Oak Park Elementary School, membres de la direcció i 2 professors universitaris. Per altra banda, el tercer i quart grup de lectura estan formats per un total de 10 estudiants de Formació del Professorat de la San Diego State University.

Realitzen discussions d'una hora cada 4 o 6 setmanes al llarg del curs acadèmic. Els participants comparteixen allò que consideren més important de la lectura i finalitzen la sessió reflexionant sobre com ha variat la seva interpretació a partir de la discussió grupal.

Els investigadors obtenen diversos resultats d'acord amb els objectius plantejats a l'inici de la recerca. A continuació, es destaquen aquells resultats relatius a l'impacte de les discussions de textos en l'experiència educativa dels estudiants de Formació del Professorat.

1. (Habilitats acadèmiques, HA) Ampliació i aprofundiment del coneixement sobre la temàtica.

La discussió de textos en grup permet als participants compartir idees, sentiments, pensaments, reflexions i interrogants. Es crea un entorn dialògic en el qual aprenen conjuntament gràcies a les aportacions dels iguals, fet que els permet avançar cap a nivells superiors de comprensió i aprenentatge. Un dels participants de l'estudi expressa com amplien les seves primeres idees i, alhora, en generen de noves a partir de les interaccions amb els companys (Flood et al., 1994, p. 23)⁷²:

Crec que les discussions de llibres són bons perquè permeten a la gent compartir idees i perspectives sobre textos. Quan es comparteixen idees, crec que s'amplien les percepcions (Professora de Primària)

Aquesta construcció conjunta del coneixement és resultat de la interacció entre els participants i té cabuda a partir de les següents accions:

a. Relacions entre el text i pròpia experiència i coneixement

Els estudiants vinculen la lectura amb les seves experiències viscudes connectant el seu *jo* personal i professional amb altres figures com l'autor/a de l'obra, els personatges ficticis de l'obra literària o els companys de grup de lectura. Els alumnes comprenen amb major profunditat la temàtica tractada ja que se serveixen de la seva pròpia experiència per comprendre les idees abordades. L'equip investigador recull una de les aportacions relacionades amb una vivència personal (Flood et al., 1994, p. 20)⁷³:

Gairebé voldria no haver llegit aquesta història. Va haver-hi tantes vegades que tenia la mateixa por de demanar diners a la meua mare per a un projecte escolar. Fins i tot els vint-i-cinc cèntims per unir-se al club francès. Qui sap a quantes coses he dit "no" i he oblidat perquè costaven massa. M'encanta la idea d'una jaqueta de beca. Recordo l'orgullós que estava del meu germà per rebre una "carta" en cant! (Professor de Ciències Socials de Secundària)

b. A través de l'experiència i coneixement acumulat dels companys de grup

Donat que els autors de les obres triades comparteixen el mateix bagatge cultural que alguns dels participants, tots els participants es veuen beneficiats pel coneixement i experiències individuals dels companys. L'article recull el següent fragment on una participant d'origen hispà amplia la informació sobre un tipus de

⁷² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 23).

⁷³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 20).

dolç. La lectura la trasllada als records de la infància a la seva comunitat (Flood et al., 1994, p. 15)⁷⁴:

A: (Professora d'anglès) Puc... mmm... interceptar només una petita cosa sobre els dolços que tenen forma de con. No sé quants de vosaltres heu vist mai aquests...

B: (Professor de matemàtiques) No els he vist mai.

A: ... però són de color arc de Sant Martí i en castellà es diuen *pidoleans*.

B: *Pidoleans*?

A: Sempre es venien al meu barri. Hi hauria aquest home, amb aquesta cosa de cartró amb forats, i els *pidoleans* estaven a la venda. I així seria... parlem d'una imatge familiar. Tal com heu mencionat. Només puc veure aquest caramel dur. No es podria mastegar mai. S'havia de llepar.

c. Dialogant sobre els pensaments, sentiments i accions dels personatges de l'obra

En interacció amb el text, els participants dialoguen sobre els sentiments, els pensaments i les accions dels personatges ficticis de les obres llegides i els relacionen amb els seus propis sentiments i pensaments. Els participants sovint es veuen identificats parcial o totalment amb els personatges o l'autor/a de l'obra de manera que els permet centrar-se en els elements comuns i superar les diferències culturals. Trobem un exemple en aquestes paraules d'una estudiant universitària (Flood et al., 1994, p. 19)⁷⁵:

Un dels missatges que vaig veure en aquesta història era que els pares sempre faran allò que consideren adequat per al seu fill. Sempre volen el millor per als seus fills. Veig que això passa a la meua classe independentment de la socioeconomia. El pare de Greg volia que estudiés més i ho fes millor a l'escola perquè considerava que l'educació és la cosa més important que ajudarà a una persona en el futur. Però Greg no es va adonar d'aquest fet. Estava més interessat a jugar a l'equip del Community Center. Per a Greg, aquest era l'aspecte més important de la seva vida en aquella època. Obviament, Greg i el seu pare tenen una diferència d'opinions i percepcions del que és important. Per al fill, l'atletisme era important. Per al pare, l'escola i l'educació havien de tenir prioritat. Veig cada dia pares intentant compartir idees similars amb els seus fills. Els nens afortunats són els que poden escoltar les esperances dels seus pares i aprendre de les seves experiències. (Professora de Ciències a Secundària)

⁷⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 15).

⁷⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 19).

2. (HA) Major consciència metacognitiva sobre el seu procés d'aprenentatge.

Una de les activitats que realitzen els estudiants consisteix en escriure un diari reflexiu sobre les seves impressions, sobre allò que aprenen amb el *book club*. La consciència sobre el seu propi procés d'aprenentatge es reflecteix al diari. Al següent exemple es descriu l'experiència lectora com a una vivència enlluernadora ja que amplia notablement el seu coneixement sobre la temàtica a partir del coneixement dels seus companys. A més, l'experiència permet conèixer més sobre les històries de vida dels participants del grup, fent de la diversitat en experiències i coneixements entre el grup un dels elements destacats (Flood et al., 1994, p. 26)⁷⁶:

Els Book Clubs són enlluernadors (almenys per a mi ho és). Vaig aprendre molt sobre la cultura dels treballadors migrants hispans amb les nostres converses. Tothom té l'oportunitat de donar la seva perspectiva i els oients aprenen de les altres perspectives. M'ha agradat escoltar la resta de persones del club i he adquirit una nova visió de les seves vides. Amb els estudiants, fer-los compartir experiències i idees els obre els ulls als altres del seu voltant. Hi ha sobretot molt a guanyar amb una varietat tan àmplia d'origens i nacionalitats. (Professor)

Al seu torn, alguns alumnes destaquen com conceben la relació lector-text descrivint-la com un "anar i venir" que els permet rellegir i configurar diferents interpretacions al respecte. Alhora, la "bellesa de llegir" i com a través de la literatura poden ampliar el coneixement són factors posats de relleu per l'alumnat (Flood et al., 1994, p. 24)⁷⁷:

A: (Professor de Ciències Socials) el vaig llegir i tenia algunes sensacions. Ho vaig tornar a llegir. No vaig escriure res de seguida. Ho vaig tornar a llegir. Després vaig escriure. Només volia que funcionés una mica. No sé si era l'estat d'ànim que tenia o què, vaig tenir aquesta increïble obertura de la meva psique infantil llegint això. La gent diria que això és hispà. No ets hispà. Però crec que va transcendir tot això. Era gairebé un paral·lelisme, estava llegint la història com una història fascinant i ben feta, però estava... Vivía junt amb algunes de les coses que em portaven records d'un nen. Li deia a aquesta noia que vivia amb la meva àvia que era iugoslava. Les similituds amb gairebé l'àvia clàssica eren increïbles ... aquesta és la bellesa de llegir, podem parar i tornar enrere.

B: (Investigador) Em va cridar molt l'atenció que el llegies, que hi pensessis, que ho tornessis a llegir i que hi tornessis a pensar.

⁷⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 26).

⁷⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 24).

3. (Habilitats psicosocials, HP) Augment de l'interès per la lectura compartida. Augmenta la demanda de l'activitat lectora.

L'equip de Flood (Flood et al., 1994) emfatitza l'interès que l'alumnat universitari mostra en llegir altres lectures vinculades a la multiculturalitat. Alhora, els estudiants traslladen al professorat el seu desig de continuar amb les trobades de *book clubs* durant el següent semestre acadèmic donada la profunditat i les múltiples perspectives culturals que són abordades durant les discussions en grup.

4. (HP) Major predisposició a participar durant les discussions de grup: senten que tenen quelcom a aportar i se senten lliures de compartir i qüestionar-se primeres idees i creences.

Els alumnes cada vegada aporten arguments millor desenvolupats en relacionar-los amb altres aportacions. Per altra banda, les seves pors es veuen significativament reduïdes tenint un gran impacte en la seva autoestima ja que senten que allò que han de dir també és important i pot ser una gran contribució pels seus companys. A més, l'escolta als companys també es veu potenciada pel *book club*. Així ho expressa un dels estudiants universitaris entrevistats (Flood et al., 1994, p. 26)⁷⁸:

Amb els estudiants, fer-los compartir experiències i idees els obre els ulls als altres del seu voltant. Hi ha sobretot molt a guanyar amb una varietat tan àmplia d'orígens i nacionalitats. Es basa en habilitats de conversa (escolta) i en l'autoestima (el que he de dir és important).
(Professor)

L'equip investigador també detecta una actitud favorable per part de l'alumnat pel que fa a la seva participació durant les discussions. A mesura que les sessions avancen, els estudiants coincideixen en que se senten més predisposats a compartir amb la resta de grup el seu punt de vista ja que aprenen en un entorn segur i còmode on les pors a aportar es redueixen. Aquesta sensació és compartida també pels professors d'escola. Un dels mestres ho comenta així amb l'equip investigador (Flood et al., 1994, p. 31)⁷⁹:

Al principi, no sabia de què parlar. No sabia les regles. Vaig estar allà en silenci durant la major part de la primera sessió, però estava escoltant i mirant atentament. Em vaig adonar que ningú em mossegaria, així que vaig començar a parlar... potser massa de seguida. Però després em vaig situar i vaig escoltar més atentament i em vaig trobar molt còmode

⁷⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 26).

⁷⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 31).

parlant o no parlant. Em va encantar escoltar el que havien de dir tots els altres. (Mestre)

En aquest clima de discussió, els universitaris se senten lliures de qüestionar-se creences i prejudicis previs construïts a partir del seu coneixement limitat sobre el tema. De tal forma, des de la tolerància i el respecte, es posen a debat idees i creences prèvies que es veuran modificades a partir del diàleg amb els companys.

5. (Identitat professional, IProf) Reflexió sobre la futura tasca professional.

Els participants adopten noves actituds durant la seva futura tasca docent. Comprendre la lectura des dels ulls d'un company convida a una major reflexió sobre la pròpia identitat professional ja que es pren més consciència sobre la influència que com a mestres tindran sobre els seus alumnes. Els investigadors recullen el següent exemple (Flood et al., 1994, p. 26)⁸⁰:

Com motives un nen? Feu-los saber que teniu grans expectatives. Intenteu veure allò positiu de la situació de tots. Ensenyar als nens a utilitzar el que tenen! La meva visió del personatge no va canviar, però la meva visió de com altres han experimentat experiències de vida similars va ajudar a ampliar el meu coneixement. Com que no podem saber d'on provenen els altres, és molt útil veure un text als ulls d'una altra persona. Aprendre sobre les experiències de la vida d'altres persones només pot aprofundir en les meves percepcions i permetre'm, potser, mirar més de prop un estudiant que podria estar jutjant incorrectament. Ens ajuda a validar les opinions dels altres. (Professora)

6. (IProf) Aplicació de la discussió de lectures en grup com a estratègia docent a implementar en el seu futur exercici professional.

Els futurs mestres consideren que els grups de lectura és una estratègia viable a implementar amb alumnat escolar. De fet, quan l'estudi finalitza, dos dels participants ja han aplicat aquesta estratègia amb els seus grups d'alumnes d'escola.

Els motius pels quals consideren la discussió de lectures en grup una estratègia d'èxit són diversos. Els investigadors posen de relleu alguns com, per exemple, l'ampliació d'idees a partir de la discussió del text o la millora de les estratègies d'aprenentatge (Flood et al., 1994, p. 23)⁸¹:

Els booktalks es podrien utilitzar a la meua aula (jardí d'infants) per ampliar idees sobre el text, per ajudar a millorar les estratègies

⁸⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 26).

⁸¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 23).

d'aprenentatge, com a trampolí per a experiències diàries, etc. (Mestres de Primària)

A més, els alumnes destaquen la capacitat de qualsevol alumne a participar en un grup de lectura dialògic (Flood et al., 1994, p. 23)⁸²:

Els booktalks són ideals per a tots els nivells. Només han de variar l'activitat i centrar-se en funció del nivell de sofisticació del lector. (Mestra de Primària)

Els meus fills poden participar fàcilment en una booktalk. Necessitaven una guia inicial, però crec que són capaços de discutir sentiments i aplicar literatura a experiències personals. (Mestre de Primària)

També es considera que pot ser una estratègia que afavoreix a aquells alumnes que es mostren més tímids i participen menys durant la classe (Flood et al., 1994, p. 23)⁸³:

Podria fer servir booktalks a l'aula per atraure amb eficàcia alguns dels estudiants més tímids. La majoria de la gent se sent més còmoda parlant en un grup més reduït que davant de tota una classe. (Professora)

7. (Identitat Personal, IPers) Reflexió sobre valors i sistemes de creences

Les discussions grupals també tenen efectes sobre la configuració del *jo* ja que els participants es qüestionen valors i principis que empren com a guia en les seves accions diàries. Adonar-se de determinades actituds inadequades és una de les manifestacions compartides per una estudiant d'Educació Infantil (Flood et al., 1994, p. 23)⁸⁴:

El book club m'ha fet ser més obert i no prejutjar. Són coses que pensava que no estava fent, però potser no ho faig tant com crec. Mireu cada nen com a individu. Intenteu conèixer els antecedents i la cultura personal del nen. No tots els nens hispans tenen pares no educats. Això no és una cosa que realment crec, però ho estic fent servir com a exemple. Seguiu aprenent sempre. Llegir i parlar d'altres cultures m'està fent fer això. (Professora de Primària)

⁸² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 23).

⁸³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 23).

⁸⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups* (Flood et al., 1994, p. 23).

b) Cercles literaris de novel·les infantils a la Formació del Professorat de la University of North Carolina, Charlotte, EEUU.

La segona recerca analitzada també s'emmarca a les Ciències de l'Educació. En aquest estudi Finke i Edwards (1997) organitzen discussions de lectures en format de cercles de literatura (*literature circles*) amb estudiants de Formació del Professorat i alumnes de l'etapa d'Educació Primària.

L'estudi té com a objectiu identificar els beneficis d'aquesta experiència lectora per a l'alumnat universitari i reflexionar sobre com promocionar la creació de comunitats d'aprenentatge. Els cercles literaris tenen lloc a la David Cox Road Elementary School, una escola d'Educació Infantil i Primària d'uns 800 alumnes, i participen 19 alumnes de la universitat. Tots els participants han seleccionat una de les 4 novel·les proposades per les professores: *Hatchet* (Paulsen, 1987), *Number the Stars* (Lowry, 1989), *On My Honor* (Bauer, 1986) i *Sign of the Beaver* (Speare, 1983)⁸⁵.

Per la seva banda, 8 alumnes de 9, 10 i 11 anys es preparen també una de les lectures. Els grups estan formats per 4 o 5 estudiants universitaris i 2 alumnes de l'escola. Les instruccions de les activitats són (1) compartir allò que més els ha agradat del llibre i (2) consultar una llista de preguntes obertes prèviament facilitada. L'alumnat fa ús d'aquesta llista quan es dona una pausa durant la discussió. En el decurs de la dinàmica, els participants expressen les seves aportacions i fan referència directa a fragments de la lectura quan necessiten fonamentar amb més claredat i fermesa els seus arguments.

Finke i Edwards (1997) recullen informació qualitativa a partir de les reflexions escrites de l'alumnat, les quals donen resposta a: Què has après d'aquests cercles literaris que hagi estat molt important per a tu? (*What did you learn from these literatura circles that was really important to you*). Tots els comentaris són agrupats per categories segons la seva similitud en paraules claus i temàtica. Cinc dimensions són identificades: consciència metacognitiva, estratègies docents, col·laboració en una comunitat d'aprenentatge, els nens com a aprenents i celebració a la comunitat del grup classe. D'acord amb l'interès d'aquesta recerca, destaquem els següents resultats.

⁸⁵ Paulsen, G. (1987). *Hatchet*. Dell and Aladdin.
Lowry, L. (1989). *Number the Stars*. Houghton Mifflin.
Bauer, M.D. (1986). *On My Honor*. Clarion Books.
Speare, E.G. (1983). *Sign of the Beaver*. HMH Books for Young Readers.

1. (HA) Millora de la comprensió de l'obra literària.

L'alumnat universitari posa de relleu com els cercles literaris els ajuda a comprendre millor l'argument de la novel·la sentint-se més capacitats d'explicar-la als companys. Així ho expressen els participants (Finke & Edwards, 1997, p. 372)⁸⁶:

A través de les activitats del meu cercle lector, sobre Number Stars, vaig aprendre moltes coses. Vaig saber que la meua comprensió de la història va augmentar quan vaig haver de pensar frases que descrivissin diferents punts de la història que concordessin i quan vaig haver de pensar en paraules que la descrivissin al diamant. (Estudiant de Formació del Professorat)

Amb aquestes activitats, vaig obtenir una comprensió més veritable de què tractava la història: puc descriure millor la història als altres. (Estudiant de Formació del Professorat)

2. (HA) Gir cap a un discurs basat en arguments de validesa, més enllà de les edats dels participants o la posició de poder de qui argumenta.

Els entorns dialògics afavoreixen trencar la jerarquia entre els diferents rols educatius: estudiant universitari com a educador - alumne escolar com a aprenent. Les investigadores no registren en cap grup de lectura que els estudiants universitaris dirigeixen l'activitat, per exemple, a través de preguntes directes als escolars; de tal forma, aconseguen mantenir viva la discussió. Així doncs, l'edat de cada participant no determina el tipus de comunicació entre els lectors. Contràriament, tots mostren interès en les aportacions dels companys amb independència de la seva edat (Finke & Edwards, 1997, p. 374)⁸⁷:

Una vegada que una persona va començar a explicar allò que més li agradava del llibre -tothom volia la paraula-, no hi va haver pauses llargues.

Com a grup d'edats diferents, la nostra comunicació de cada activitat va passar per un procés de *té sentit? Explica el que volem que digui? (vam comunicar el significat que preteníem?)*.

Tenir diferents edats en la discussió és beneficiós; permet moltes perspectives.

Sovint ells [els nens] tenen alguna cosa a dir que ni tan sols mai havien pensat.

També vaig aprendre que llegir un llibre sens dubte pot donar a les persones un base en comú i facilitar la comunicació (tot i la seva diferència d'edat).

⁸⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 372).

⁸⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 374).

3. (HA) De lectura individual a lectura com acte social.

Els estudiants també són conscients i reflexionen sobre aquest tipus d'aprenentatge i posen èmfasi en la lectura com a acte social on es comparteixen els diferents punts de vista i exploren construeixen el significat de manera conjunta aprenent tots de tots (Finke & Edwards, 1997, p. 374)⁸⁸:

L'adquisició de coneixement, comprensió i punts de vista diferents és un acte social i els professors aprenen tant com els estudiants. Hem explorat el significat junts.

4. (HA) Millora de la consciència del procés d'aprenentatge.

Conèixer les perspectives de la resta de companys els permet ser conscients de quina manera es construeix el significat a partir de les pròpies experiències i coneixements. Al seu torn, comprenen que cada lector interpreta de diferent manera un mateix text i que poden tenir elements en comú. Els participants ho expressen així (Finke & Edwards, 1997, p. 372)⁸⁹:

Vaig aprendre que la gent interpreta les coses de manera diferent tot i que llegeix el mateix llibre. (Estudiant de Formació del Professorat)

També vaig aprendre que la gent també té algunes de les mateixes idees quan llegeixen. Per exemple, fer prediccions (per a ells mateixos) sobre on creuen que anirà el llibre des d'un determinat moment o quan i si un personatge tindrà un paper important a la història. (Estudiant de Formació del Professorat)

5. (HP) Augmenta l'interès i gust per la lectura compartida i la implicació per participar.

D'acord amb les percepcions de les investigadores, tots els participants dels grups de lectura mostren un major interès per la lectura compartida ja que coneixien noves interpretacions del text. L'estudi ho recull així (Finke & Edwards, 1997, p. 369)⁹⁰:

Tots els estudiants universitaris i d'Infantil van respondre amb interès quan algú va suggerir una reacció o interpretació diferent.

La lectura compartida aporta plaer i noves maneres d'entendre el món quan l'experiència d'aprenentatge deixa de ser un acte individual i aïllat on l'alumne llegeix i interpreta individualment el text i esdevé un acte social on totes les interpretacions són

⁸⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 374).

⁸⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 372).

⁹⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 369).

compartides i discutides. Una de les estudiants destaca que “ja no estan sols en la lectura ni en la vida” (Finke & Edwards, 1997, p. 367)⁹¹:

Mai m'ha agradat molt llegir, només seure i llegir. Sempre hi havia tantes altres coses urgents que calia fer. I llegir és un acte tan aïllat. Tret que llegeixis junts, amb qui pots compartir aquesta experiència? Els cercles de literatura prenen l'experiència aïllada i la connecten amb altres persones que han tingut una experiència similar. Obre el teu món cap als altres i el món dels altres cap a tu. Dues persones poden llegir el mateix llibre i rebre dos regals diferents a mesura que portem a les pàgines escrites o a les nostres experiències pròpies, el nostre propi sentit del món. Així doncs, coneixem les paraules de la pàgina i aprenem mútuament i, de sobte, no estem sols en la nostra lectura ni en la nostra vida. (Holly, estudiant de Formació del Professorat)

Tant estudiants universitaris com els escolars coincideixen en la diversió i el gaudi que experimenten durant l'activitat lectora. Les possibilitats del grup de lectura sorprèn als participants i així ho fan saber a les investigadores (Finke & Edwards, 1997, p. 375-376)⁹²:

Finalment, mai no hauria pensat que una discussió de llibre hagués estat tan divertida. (Estudiant de Formació del Professorat)

Una cosa que vaig aprendre de les meves experiències amb *Sign of the Beaver* és que és divertit i val la pena implicar-se activament en la literatura. (Estudiant de Formació del Professorat)

6. (IProf) Reflexió sobre el rol de l'educador i dels educands.

Alguns dels elements identificats per les investigadores estan relacionats amb l'impacte en la configuració de la identitat com a futurs professionals. Per exemple, els cercles de literatura permeten als universitaris observar i prendre consciència de la capacitat i competència de l'alumnat escolar a l'hora d'expressar-se en una discussió sobre una novel·la.

Alguns estudiants relaten en les seves reflexions com es queden sorpresos quan escolten allò que comparteixen els escolars donada la profunditat de les seves aportacions. Això els permet qüestionar les seves assumpcions sobre el seu rol com a

⁹¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 367).

⁹² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, pp. 375-376).

educadors. Un dels universitaris ho exposa de la següent manera (Finke & Edwards, 1997, p. 375)⁹³:

Després de treballar amb els estudiants de David Cox per fer un cercle de literatura, vaig aprendre que els estudiants poden participar en discussions en grup en lloc de fer preguntes i respostes. Fins i tot després de situar-se amb un grup d'adults desconeguts, van poder compartir les seves opinions sobre la història. (Estudiant de Formació del Professorat)

7. (IProf) Transferència de cercles de literatura a la seva futura tasca professional.

Un total de 27 respostes (29%) fan referència a les activitats com a possibles estratègies docents a implementar en un futur. L'alumnat destaca les implicacions dels cercles literaris i posa de relleu el valor de les mateixes (Finke & Edwards, 1997, p. 373)⁹⁴:

Vaig aprendre que co més lluny portes una història/llició, més possibilitats hi haurà [per als nens] de recordar-la.
De vegades, una pregunta o dues poden iniciar/desencadenar a un estudiant durant tota l'activitat.

c) Lectura i discussió d'obres d'autors propis de la disciplina a Psicologia de l'Educació a la University of Jyväskylä, Finlàndia.

Durant la primavera de l'any 1995, l'investigador Päivi Tynjälä (Tynjälä, 1998) analitza quin és l'impacte de desenvolupar la seva tasca docent des d'una perspectiva constructivista en un curs Ciències de l'Educació, concretament Psicologia de l'Educació, a la University Jyväskylä, a Finlàndia.

Un total de 15 alumnes formen part del grup experimental amb el qual s'implementa l'enfocament constructivista i un grup de 13 alumnes configuren el grup control, amb el qual s'imparteix una docència més tradicional. Mentre que el grup experimental discuteix les lectures encomanades i elaboren com a prova final un assaig d'aproximadament 10 pàgines, el grup control llegeix individualment la lectura, atenen a les classes i realitzen un examen final.

En relació al grup experimental, les activitats requerides durant el curs consisteixen en (1) la lectura de tres obres acadèmiques d'autors de la disciplina com Locke, Rosseau,

⁹³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 375).

⁹⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles* (Finke & Edwards, 1997, p. 373).

Piaget, Kohlberg o Freud; (2) l'escriptura individual sobre els textos llegits i la discussió en grup de les seves aportacions i, finalment, (3) la redacció d'un assaig elaborat a partir de les dues activitats anteriors. Les taques escrites encomanades durant la segona fase són discutides un cop a la setmana. Algunes d'elles requereixen (Tynjälä, 1998, p. 217)⁹⁵:

- Comparar coneixement previ amb els conceptes llegits a la lectura
- Comparar diferents teories o aproximacions a conceptes teòrics
- Valorar les teories exposades a les lectures des de la seva pròpia experiència
- Descriure pensaments que els suggereixen les lectures
- Aplicar els conceptes teòrics llegits a situacions reals

La metodologia mixta emprada per Tynjälä (1998) el permet obtenir dades clarificadores tant de caire quantitatiu a través d'una enquesta tipus Likert com qualitatiu a través d'entrevistes a l'alumnat. A continuació, es destaquen els resultats de l'estudi.

1. (HA) Millora de la comprensió dels continguts i del desenvolupament del seu pensament.

Si bé el principal resultat quantitatiu no és estadísticament significatiu donat que les mostres de població no són representatives, Tynjälä (1998) constata que el 93% dels estudiants del grup experimental (GE) consideren que els seu pensament ha millorat molt. En canvi, tan sols el 46% d'alumnes del grup control (GC) comparteixen aquesta percepció.

Per altra banda, més del 50% d'estudiants del GE destaquen el canvi notable que ha sofert el seu coneixement en relació als continguts abordats durant les sessions. Un reduït 23% d'alumnat del GC sent el mateix.

2. (HA) Tendència cap a una actitud més crítica vers la lectura.

A mesura que avança el curs, les lectures, les tasques escrites encomanades així com les discussions en grup aproximen a l'estudiant a adoptar una perspectiva més crítica en el procés de lectura (Tynjälä, 1998, p. 221)⁹⁶:

Em vaig adonar que quan començo un llibre nou no puc formar una imatge general o no el llegeixo de manera crítica. Crec que durant el curs vaig desenvolupar una actitud més crítica envers la lectura. (9)

⁹⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 217).

⁹⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 221).

3. (HA) Major consciència del procés d'aprenentatge. Es concep com habilitat d'aplicar coneixement, d'adoptar una actitud més crítica o com adquisició d'habilitats d'estudi.

Contestant a la qüestió que l'investigador planteja, *What do you feel that you have learned during the course?*, els tipus de resposta del GC difereixen del GE. Per una banda, el GC és més propens a respondre en termes d'acumulació de coneixements (100%) o com mitjà per aprendre una segona llengua (46%).

Per altra banda, el GE descriu el seu procés d'aprenentatge com a "l'habilitat d'aplicar coneixement" (67% de GE davant el 8% del GC); com a l'adquisició d'una perspectiva més crítica (60% del GE en comparació amb el 8% de GC); o com a l'adquisició d'habilitats d'estudi (40% del GE front el 8% de GC). Altrament, el GE (33%) també respon d'una manera més global referint-se a l'aprenentatge com a "canvis en el seu pensament o concepcions".

Així mateix, Tynjälä (1998) identifica la millora en el seus processos metacognitius en les aportacions de l'alumnat durant les entrevistes. N'és un bon exemple l'experiència d'un dels alumnes que relata com reflexiona sobre alguns factors com les seves fortaleses i febleses per després analitzar sobre com millorar el seu procés d'aprenentatge, la profunditat que requereix l'aprenentatge d'un nou concepte, el pensament sobre el propi punt de vista o les connexions que estableix entre el coneixement previ i el nou (Tynjälä, 1998, p. 221)⁹⁷:

Bé, vaig aprendre força coses sobre mi mateix com a aprenent. Vaig haver de reflexionar sobre els meus punts forts i febles i pensar com podria desenvolupar el meu aprenentatge. Vaig aprendre a treballar més profundament i a pensar les coses des del meu propi punt de vista i relacionar els coneixements previs amb els nous coneixements. (13)

4. (HA) Major consciència del procés lector.

Donat que la llengua dominant de l'alumnat és el finlandès i les obres d'autors clàssics propis de la disciplina són publicades en anglès, els alumnes emfatitzen com la lectura de textos en una segona llengua així com el treball i la discussió sobre aquests els permet un major domini competencial en llengua anglesa.

Concretament, els alumnes són conscients de com varia el seu procés lector en llengua anglesa. Per una banda, ja no se senten temorosos de llegir un text en anglès i, per d'altra, també varia com desxifren el text. És el cas d'aquest alumne que afirma

⁹⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 221).

no traduir cada mot com feia en un inici, sinó que procura comprendre les idees principals del text (Tynjälä, 1998, p. 221)⁹⁸:

28: He après a llegir llibres de text en llengües estrangeres.

21: I després vaig saber que no necessito tenir por dels llibres de text en anglès.

30: Al principi, vaig llegir el text amb massa detall i el vaig traduir al finès de paraula en paraula... Però després vaig desenvolupar una rutina per entendre els aspectes bàsics en lloc de traduir totes les paraules.

5. (HA) D'un aprenentatge superficial i fragmentat de la disciplina a un de més global.

Pel que fa a l'organització del coneixement, alguns alumnes posen de relleu com han estat modificats els seus esquemes mentals sobre els conceptes, teories, obres i autors clàssics de la disciplina treballats durant l'assignatura. L'aprenentatge de nous coneixements els connecten a conceptes i teories ja adquirides prèviament, fet que facilita prendre una perspectiva més global i menys superficial i fragmentada de la disciplina. Així ho recull l'autor de la veu d'un dels alumnes (Tynjälä, 1998, p. 221)⁹⁹:

Ara conec una gamma molt més àmplia de diferents teories i teòrics, els seus noms i les seves opinions. Per exemple, sabia abans que hi havia algú que es deia Locke, però no tenia ni la menor idea del que pensava. I sabia que hi havia un llibre anomenat Emile de Rousseau, però no coneixia les idees bàsiques que s'hi exposaven. Per tant, crec que tenia una visió general de la psicologia del desenvolupament i de l'educació... I, per descomptat, sabia alguna cosa molt bé abans, com Kohlberg, Freud i Piaget, però hi havia moltes coses que desconeixia. I després hi va haver noves idees sobre les coses que ja coneixia. (37)

6. (HA) Des del dualisme epistemològic cap al relativisme del coneixement.

La intersubjectivitat que té lloc durant les discussions en grup permet que l'alumnat sigui conscient del procés de construcció del coneixement negociant significats a partir dels coneixements previs i experiències individuals. Això afavoreix abordar els conceptes tractats des de nous punts de vista. Durant les entrevistes realitzades per l'investigador, un dels estudiants ho expressa de la següent manera (Tynjälä, 1998, p. 220)¹⁰⁰:

⁹⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 221).

⁹⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 221).

¹⁰⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 220).

4: Em vaig adonar, com emfasitzava el llibre de X, que estic transformant el coneixement en una concepció pròpia. El fet que les tasques requerissin produir i pensar idees va conduir a la reflexió.

12: ... el més sorprenent [del curs] va ser que, basant-me només en un parell de llibres, canviés tant el meu pensament.

16: Vaig aprendre a mirar les coses també des de la perspectiva d'altres persones... Vaig aprendre a pensar el coneixement d'una manera completament diferent.

Gràcies a aquesta intersubjectivitat interpretativa, els estudiants ressalten l'impacte que tenen les discussions a l'aula en la seva concepció del coneixement. Acabat el curs, els alumnes afirmen allunyar-se d'una visió reduccionista del coneixement on queda definit per ser cert o fals i aproximar-se cap a un relativisme del coneixement on un mateix concepte es pot concebre des de diferents perspectives. En aquest sentit, les dades quantitatives són coincidents obtenint que un 53% d'alumnes del GE front al 8% del GC afirmen avançar cap al relativisme del coneixement.

7. (HA) Augment de la capacitat crítica vers el text.

Els alumnes participants adopten una posició crítica quan llegeixen les obres. Si bé abans de les discussions en grup donen per vàlid el contingut de l'obra, quan comparteixen reflexions i anàlisis amb tot el grup aflora la capacitat crítica de l'alumne deixant de validar automàticament el contingut del text (Tynjälä, 1998, p. 221)¹⁰¹:

A causa de les comparacions que havíem de fer, vaig notar les diferències entre les teories. I, conforme parlàvem durant el curs, a l'escola secundària superior vaig pensar que només hi havia una teoria correcta, però sobretot ara m'he adonat que no s'ha de creure tot el que s'imprimeix als llibres i que s'ha de ser crític amb tot. (1)

8. (HA) D'un aprenentatge fragmentat i parcial a un d'holístic.

Les connexions amb altres textos i marcs teòrics que emergeixen en el si de les discussions afavoreixen que els lectors creïn una imatge més global i holística del coneixement, superant concepcions més fragmentades i parcials. Els alumnes ho expressen de la següent manera (Tynjälä, 1998, p. 221)¹⁰²:

Vaig notar que durant el curs tenia com a objectiu un aprenentatge òptim, en què es posava èmfasi en les coses més importants, no en l'aprenentatge parcial... Vaig començar a adquirir i tractar informació de manera més holística -no vull dir de manera superficial - vull dir que vaig aprendre a arribar a l'essència de l'assumpte. (10)

¹⁰¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 221).

¹⁰² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 221).

9. (HA/HP) Millora en les habilitats comunicatives i de treball en grup.

Com a resposta a l'enquesta, més de la meitat dels alumnes del GE (53%) comparteixen la seva percepció vers la millora en les seves habilitats comunicatives així com de treball en grup.

10. (HP) Major participació i compromís per la tasca.

Els alumnes se senten menys temorosos quan comparteixen les seves aportacions amb el grup atrevint-se a "obrir la boca". Malgrat el nerviosisme que senten en un inici, la seguretat en un mateix a l'hora de participar va en augment.

A més, el fet d'aportar la seva argumentació al grup els condueix a estar més compromesos amb la tasca sent més analítics del propi pensament per tal de poder construir el discurs individual. Els mateixos protagonistes ho expressen de la següent manera (Tynjälä, 1998, p. 222)¹⁰³:

12: (...) Tot i que potser no ha estat l'objectiu del curs, crec que el que he après especialment és que ara m'atreveixo a obrir la boca. Si sé alguna cosa, no me la guardo per a mi, sinó que la comparteixo amb altres persones.

5: I després s'hi havia treballat en grup. Vaig aprendre a expressar-me tot i que al principi tenia por. Al principi era difícil i jo estava nerviós. Però va ser molt educatiu perquè havies de comprometre't i analitzar el teu pensament. Va ser una situació molt educativa.

11. (IPers) Influència de l'aprenentatge dels nous continguts discutits i apresos en la identitat de l'aprenent.

Un altre dels elements identificats per Tynjälä (1998) és l'impacte que té l'aprenentatge de nou continguts al procés d'aprenentatge de l'alumne. El següent exemple il·lustra com l'alumne empra el coneixement après durant l'assignatura de Psicologia de l'Educació i com el nou saber influeix en el seu desenvolupament personal com aprenent, tenint així un impacte en la identitat personal (Tynjälä, 1998, p. 220)¹⁰⁴:

Pel que fa al meu propi aprenentatge, el llibre de X va ser bo perquè em va donar idees per desenvolupar el meu propi aprenentatge i estudiar. Al meu entendre, les teories estudiades i tot el curs de Psicologia de l'Educació van ser útils des del punt de vista del propi desenvolupament.
(9)

¹⁰³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 222).

¹⁰⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment* (Tynjälä, 1998, p. 220).

d) Discussió d'obres clàssiques de la literatura anglesa al curs d'Accés a la Universitat per Adults, Regne Unit.

La investigadora Christine Jarvis, de la Universitat de Huddersfield, Regne Unit, centra la seva recerca en conèixer com l'estudi de la literatura impacta en les creences sobre el coneixement (Jarvis, 2000). L'estudi de cas es desenvolupa en el marc de l'assignatura Literatura Anglesa i Estudis Culturals durant un període de dos anys. La mostra es compon per dos grups d'alumnes, un total de 36 alumnes que es formen en el curs d'accés a la universitat per a adults.

Les sessions consisteixen en realitzar lectures d'obres clàssiques de la literatura anglesa tals com *The Magic Toyshop* (Carter, 1981) o *Jane Eyre* (Bronte, 1847)¹⁰⁵; també obres d'autores com Grace Nicholls, Gwendollene Brooks, Agnes Smedley, Mary Webb; i altres peces publicades per l'editora britànica de novel·la romàntica Mills & Boon i Harlequin Enterprises.

Durant el curs, es desenvolupen discussions de lectures en petits grups a més de l'ús de vídeos, presentacions i classes teòriques. En el marc de l'activitat lectora, els lectors discuteixen sobre quina és la intenció de l'autor/a amb el text i quines possibles interpretacions pot tenir aquest.

Sota el paraigües d'una metodologia qualitativa, Jarvis (2000) realitza observacions a l'aula, entrevistes estructurades i no estructurades i, per últim, es serveix de les notes que les alumnes escriuen en un diari reflexiu. Després d'analitzar la informació recollida, Jarvis (2000) obté els següents resultats.

1. (HA) Ampliació i aprofundiment del coneixement gràcies a la interacció entre iguals.

Les interaccions amb la resta de companys esdevé una peça clau en la millora de la comprensió lectora de les alumnes. Jill, una de les estudiants, comenta com gràcies a la interacció grupal és capaç d'identificar altres referències d'altres textos i autors que l'autora de l'obra introdueix a la seva obra (Jarvis, 2000, p. 541)¹⁰⁶:

Per començar no en vaig trobar cap [referències a altres textos] fins que no vaig arribar a la pàgina tres. La segona vegada que vaig llegir vaig començar a trobar-ne més, i a mesura que començàvem a interactuar com a grup en trobàvem encara més. Tanmateix, quan llegeixo un llibre no m'hi estic mai tant a cada pàgina del llibre, la qual cosa em fa

¹⁰⁵ Carter, A. (1981). *The Magic Toyshop*. Virago.

Bronte, C. (1847). *Jane Eyre*. Wm. L. Allison Co.

¹⁰⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 541).

preguntar-me per què l'autor passa tant de temps posant tantes profunditats amagades (Jill)

Com a exemple d'ampliació del coneixement a partir dels diàlegs a l'aula recuperem el relat de KK, una alumna d'origen xinès, sobre la interpretació dels *colors* de la pell (Jarvis, 2000, p. 544)¹⁰⁷:

El que era interessant per a mi era que les associacions d'altres persones eren força diferents de les meves... En el cas de "blanc" i "vermell" la diferència era encara més gran. A la Xina, el blanc no sol tenir un significat molt bo: significa mort, funerals i fantasmes. Però aquí, als ulls de la majoria de la gent, el blanc significa àngels, casaments, etc. A la Xina, vermell significa felicitat, victòria i casaments, però aquest no és el cas a Gran Bretanya, on algunes associacions d'estudiants amb vermell eren "pintallavis", "senyora de vermell", "Caputxeta vermella", etc., que no eren associacions en què pogués pensar... Obviament, es tracta de diferències culturals. (Diari de KK)

Per altra banda, les discussions a l'aula ajuden a les alumnes a endinsar-se en la complexitat de la lectura i les seves metàfores, desenvolupament un procés d'aprenentatge més profund i ric. Amb la lectura *Jane Eyre* (Bronte, 1847), les alumnes comparteixen diferents interpretacions sobre quin significat pot tenir l'element foc. Més enllà de concebre les paraules simples i absolutes, les alumnes inicien un debat sobre els seus possibles significats. Com reporta Jarvis (2000, p. 545)¹⁰⁸:

Fins i tot un estudiant va elaborar una llista numerada per mostrar com es podia atribuir un referent únic i específic a cada cas d'ús metafòric o metonímic ('fosc, misèria'; 'llum a les finestres, esperança per al futur'). No obstant això, a través del debat, van arribar a apreciar la complexitat de les referències metafòriques i la seva capacitat de ressonar de maneres contradictòries. En el cas del "foc" a *Jane Eyre*, per exemple, van observar com el foc semblava significar tant comoditat com perill, tant amor passional com bogeria, tant destrucció com purificació, etc.

2. (HA) Millora de la capacitat crítica vers la lectura.

A mesura que les alumnes llegeixen més les lectures, el seu posicionament crític augmenta. Lluny de les primeres creences que tenen sobre com són els textos - neutrals i apolítics-, les alumnes són cada cop més analítiques vers les aportacions subjacents de les diferents lectures. També reflexionen sobre com els mitjans de

¹⁰⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 544).

¹⁰⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 545).

comunicació no són simples proveïdors de dades sinó que ells mateixos construeixen el coneixement que volen transmetre.

De tal forma, de manera reiterada, es plantegen qüestions que anteriorment les havien donat per vàlides adoptant una tendència crítica en interacció amb el text. Una de les alumnes reflexiona sobre aquest punt durant l'entrevista amb Jarvis (2000, p. 539)¹⁰⁹:

Crec que veig les coses de manera diferent, hi ha moltes coses que veig de manera diferent ara, fent anàlisis crítiques en anglès. Tinc, la peça, si trobo una peça en una revista o periòdic, la desgrano inconscientment, mentre que abans no ho feia. Ara el llegeixo i tendixo a aprofundir una mica més i penso: 'he de fer això?' És com si tornés a sortir la universitat. (Entrevista de Louise)

Jarvis (2000) també recull les paraules de les alumnes sobre com, un cop realitzat el curs, analitzen críticament les lectures des del prisma polític i social. Des d'aleshores, les alumnes s'aproximen al text amb un enfocament de gènere, des del seu rol com a dones a la societat.

3. (HA) Adopció d'un posicionament crític en contextos fora de l'acadèmia.

A més, la investigadora remarca com aquesta mirada crítica és aplicada en d'altres contextos. A tall d'il·lustració, comparteix aquesta cita d'una alumna sobre la seva percepció davant d'una notícia emesa per la televisió sobre la massacre a Rwanda (Jarvis, 2000, p. 539)¹¹⁰:

Simplement sóc molt més assertiu i molt més conscient, mentre que en un moment hi havia una notícia a la televisió i la donava per llegida, ara em preguntaré per què diuen això, és que la propaganda és així i així. Recentment a Rwanda hi va haver una gran massacre als camps i hi va haver de tot, ja se sap, grans caps d'exèrcit que van dir que només reaccionaven i que la gent dels grups d'acció va dir que hi havia milers de persones assassinades i que van obrir foc i ara ho considero tot, en lloc de donar-ho tot per llegit. (Jill)

Un altre exemple és el d'una alumna afro-caribenya que comparteix a través del seu diari reflexiu haver estat conscient de la simbologia dels colors vermell, blanc i negre a un anunci d'una xocolata a partir de la lectura *The Magic Toyshop* (Carter, 1981) (Jarvis, 2000, p. 540)¹¹¹:

¹⁰⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 539).

¹¹⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 539).

¹¹¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 540).

Benvolgut Diari d'Aprenentatge, mentre veia el nou anunci de ... Milky Bar, em vaig adonar que el noi bo estava vestit de blanc mentre que el dolent vestia de negre. Abans d'entrar al curs d'accés no m'havia adonat mai d'això, però com més aprenc cada dia, més conscient em sento. El color blanc s'associa amb la neteja i la santedat, mentre que el negre es veu brut i dolent. Com diables arribaran els negres a qualsevol lloc de la societat quan el nostre color sempre, bé no sempre, però en la majoria dels casos es representa... com a dolent. Amb prou feines hi ha gent negra als dos grans sabons Brookside i Coronation Street... Realment, no sé que és tant impactant. (Diari de Delia)

Les alumnes destaquen la lectura aprofundida de l'obra i les discussions estructurades desenvolupades a l'aula com a principals raons per les quals es plantegen dilemes més amplis i profunds.

4. (HA) Consciència del propi procés d'aprenentatge: les seves interpretacions i significats es construeixen a partir del coneixement i les experiències prèvies.

Diverses alumnes comparteixen amb la investigadora la seva consciència sobre el seu propi procés d'aprenentatge des d'un prisma constructivista ja que les interpretacions i les construccions dels significats queden subjectes a com han crescut i a les seves experiències durant la infància. Jarvis (2000, p. 543)¹¹² ho recull així a les seves notes preses durant l'observació a l'aula:

La Serena diu: "com interpretes alguna cosa, les associacions que aportes depèn de la teva educació? De quina cultura ets?" Louise afegeix: "depèn de quins llibres llegeixis", Stella apunta, "moltes associacions provenen de la nostra infantesa"... Ruth diu que "cadascú interpreta les coses a la seva manera per mostrar quantes maneres diferents hi ha". (Les meves notes)

5. (HA) Canvi en les creences i concepcions vers el procés lector: la lectura com a acte social.

S'identifiquen tres maneres de concebre la lectura per part de les alumnes. La primera es basa en entendre la lectura com a la intenció de l'autor: què és allò que l'autor vol transmetre? De tal forma, el significat és extern, es troba a la ment de l'autor.

Una segona concepció consisteix en com l'autor del text introdueix la seva intenció de forma implícita al text de manera que el lector ha de desxifrar el missatge de l'autor. La darrera manera és que el significat del text és construït pels lectors; així doncs, hi haurà tants significats com lectors participants.

¹¹² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 543).

Les dades recollides per Jarvis (2000) corroboren que les alumnes parteixen de la primera concepció durant les primeres sessions i varien progressivament fins transformar-se en la tercera a mesura que el curs avança. Algunes alumnes ho expressen així als seus diaris (Jarvis, 2000, p. 544)¹¹³:

Mai no vaig pensar en llegir com una interacció activa entre el llibre i jo. És fascinant considerar què passa realment... en efecte, un llibre no és només una història, sinó tantes històries (o variacions d'una història) diferents com el nombre dels seus lectors. (Jana)

Els comentaris que es van fer i les diferents maneres d'interpretar els poemes van ser molt interessants, tot demostra que tots llegim les mateixes paraules, però la nostra interpretació d'ells pot ser completament diferent... tots podem estar llegint les mateixes paraules, però prenent diferents significats de les paraules. (Lena)

En aquesta concepció de la lectura com a acte social, Stella s'adona de la diversitat de discursos i aportacions vers un mateix element de l'obra llegida quan discuteixen sobre els personatges de la lectura (Jarvis, 2000, p. 543)¹¹⁴:

Vam discutir el que em va venir al cap amb la descripció de la senyora Rundle. Immediatament vaig pensar en una bruixa, una altra noia pensava en un gat de Cheshire, una altra el diable, una altra la mare de la seva amiga... per descomptat, l'escriptor pot guiar al lector per produir l'efecte desitjat en una secció concreta del text... seria encara molt improbable que dues persones poguessin tenir idees i reaccions idèntiques a la totalitat d'un text. (Stella)

6. (HP) Millora la sensació de seguretat i llibertat de les alumnes en validar-se totes les veus. Deixen de buscar autoritats externes com a únic proveïdor expert vàlid de coneixement.

Per altra banda, s'obtenen paraules d'algunes alumnes sobre com aquest canvi de concepció (lectura com a procés de construcció del coneixement de manera col·laborativa) les fa sentir més segures i lliures quan han de realitzar la seva pròpia interpretació del text, deixant de buscar una autoritat experta externa que validi les seves paraules (Jarvis, 2000, p. 542)¹¹⁵:

Bé, ara tinc més confiança en mi mateix, interpretant-ho a la meua manera, fins i tot si ningú ho veu així, tinc les meves raons i és així, ja saps. Encara llegeixo els punts de vista d'altres persones, però els puc

¹¹³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 544).

¹¹⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 543).

¹¹⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge* (Jarvis, 2000, p. 542).

mirar amb més objectivitat. Vaig fer, um, vaig fer aquell "Do Not Go Gentle into that Good Night". Vaig fer això a casa, ho vaig repassar tot, vaig escriure la meva interpretació i vaig veure un llibre a la biblioteca amb una anàlisi que era completament diferent del meu i vaig pensar que podia veure per què ha escrit això, però puc veure per què he escrit el meu. (Viv)

7. (IPers) Impacte de la discussió de textos en la construcció de la pròpia identitat com a dones en parella, mares i lectores.

La mateixa Jarvis en una segona publicació (Jarvis, 2003) aprofundeix en un dels resultats més destacats observats en la seva recerca: existeix una connexió entre el procés de lectura compartida i 1) la construcció de la pròpia identitat i 2) en l'adopció d'una postura crítica en les seves relacions interpersonals amb el seu entorn.

De les entrevistes semiestructurades aplicades a les 36 dones estudiants, Jarvis (2003) dialoga amb les participants sobre com el procés de lectura -la discussió i diàlegs sobre la interpretació dels textos amb les companyes- desafia el sistema de creences i valors que estableixen cadascuna d'elles en relació amb el seu rol a la societat i, concretament, amb els seus entorns més pròxims.

De tal forma, s'endinsen en converses relatives a dues àrees: el vincle entre la lectura i les seves relacions amb les seves parelles i, per altra banda, les relacions amb les amigues i familiars. Jarvis (2003) identifica com la relació és bidireccional: l'hàbit de lectura està influït pel seu entorn i, al mateix temps, els processos de lectura dialògica desenvolupats durant el curs determinen la seva concepció sobre el seu rol en les relacions amb els pròxims.

Primerament, s'identifica com influeix en la construcció de la identitat com a dones. Durant les discussions amb el grup, les alumnes descriuen com són les seves relacions amb les seves parelles i quin és el rol que adopten en aquesta. Un exemple és l'aportació de Lena, una dona que pot llegir per plaer i com a via d'escapament i relaxament sempre i quan les tasques domèstiques no restin pendents de fer (Jarvis, 2003, p. 266)¹¹⁶:

Si començo a llegir, el meu marit sempre diu que desconnecto de tota la resta i ja saps que pot a ver-hi un caos. (Lena)

¹¹⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 266).

Un segon exemple sobre el rol de dona a la societat és el de Sadie, qui ressalta la necessitat d'emparellar-se afirmant que no concep la seva vida sense compartir-la amb un home (Jarvis, 2003, p. 267)¹¹⁷:

No he estat sense un home des dels 16 anys. Suposo que em fa por. No podria contemplar la vida sense un home en realitat. (Sadie)

En la mateixa línia, en el decurs de la discussió de les novel·les romàntiques, les participants aporten les seves valoracions des de les seves experiències en l'àmbit sexual. La mateixa participant ho expressa així (Jarvis, 2003, p. 273)¹¹⁸:

Llegir una novel·la de Mills and Boon et permet escapar a un món que saps que no és real i que les dones la llegeixen perquè saben que no és real. Siguem realistes, la vida real i els homes reals són un treball dur i no els pots ficar sota el llit quan n'has tingut prou. (Sadie)

A més, les participants consideren que el respecte i la llibertat de la dona a les novel·les no s'ajusta a les relacions de parella reals ja que hi ha una càrrega significativa de violència que no està inclosa en les novel·les (Jarvis, 2003, p. 273)¹¹⁹:

Al món real, una dona que hi va - aconseguir que la teva heroïna romàntica porti una sabata- amb un vestit per les espatlles amb corda al coll amb escot i tot això, surt a la festa de Nadal i balla amb cada tipus allà, i després puja a l'habitació de l'heroi per dir-li on ha de baixar pel que fa a la seva feina, i ell la tira i encara no ho fa. Un home del món real la prendria per tota aquella provocació. (Sadie)

Per altra banda, un exemple de com les lectures desafien el propi sistema de creences en relació a la maternitat i l'educació és el de Shahena, una estudiant d'origen paquistanès que connecta el text amb la seva realitat i les seves creences sobre els matrimonis concertats i l'educació que desitja donar als seus fills (Jarvis, 2003, p. 270)¹²⁰:

S: M'agradaria que els meus fills triessin els seus propis [companys de matrimoni].

C: I el teu marit pensa el mateix?

S: No. Pensa que hauria de ser un matrimoni concertat, però no ho crec. Però creu que els nois haurien de ser obedients i dir que sí, com a Jane Eyre, on ella diu que sí a tot el que diu el senyor Rochester, i que no haurien de tenir una ment pròpia.

¹¹⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 267).

¹¹⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 273).

¹¹⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 273).

¹²⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 270).

En segon lloc, algunes estudiants també assenyalen com la seva identitat lectora es veu influïda pel seu entorn, per exemple, per les seves parelles. S'identifica aquesta influència en les paraules de Sadie sobre com les seves lectures varien segons les recomanacions que rep de la seva parella (Jarvis, 2003, p. 269)¹²¹:

Ah, té tot tipus de llibres que no consideraria tocar. Ah, sí, ja saps, com Graham Greene, que escriu sobre guerres i exèrcits i coses semblants que pensava que no m'interessaria. Però vaig pensar: "Vaig a llegir alguna cosa de Graham Greene" i lleigeixo... No recordo com es deien ara un dels més famosos. Va ser bastant bo, però, òbviament, no era prou bo per recordar el títol. Però així, ara m'he introduït en llibres que no hauria llegit fins que no el vaig conèixer a ell, com Dostoevsky i Zola, coses així... He llegit llibres de Zola ara, i és realment bastant intens, hi té tanta profunditat. La vida real, la vida real, real. (Sadie)

En d'altres ocasions la identitat lectora es veu influenciada per les progenitores. Quan Brigid parla del seus gustos per la lectura explica com la seva mare la va introduir en la lectura per plaer i descriu els gustos de la seva mare (Jarvis, 2003, p. 171)¹²²:

Algunes d'elles eren novel·les històriques... um, moltes eren thrillers, um i la darrera, una altra que he llegit darrerament que m'havia oblidat era Dick Francis... i crec que era molt com jo, saps, introdueixes el nas al llibre i oblides el que passa al teu voltant i, eh, va ser una gran carrera per fer tot el que calia fer aquell dia per poder seure i llegir sense, saps, aquella mena de sentiment de culpabilitat per descuidar les coses. (Brigid)

Ahora, les alumnes també expressen com intenten participar en la construcció de la identitat lectora de les seves filles llegint les obres i revistes que elles llegeixen i dialogant sobre la temàtica. La mateixa Brigid ho expressa així (Jarvis, 2003, p. 172)¹²³:

Les altres coses que de vegades lleigeixo són les coses que té la meua filla, com ara *More* i coses que són una mica arriscades... si les capta, acostumo a llegir-les. Un d'aquests, crec que és la revista *More*, surt cada setmana, publicació de la setmana! Ja saps, revista de sexe; sí, és increïble pensar l'edat a la qual s'adreça - bé, té 17 anys, així que suposo que no està malament. (Brigid)

¹²¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 269).

¹²² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 171).

¹²³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices* (Jarvis, 2003, p. 172).

e) Cercles literaris en llengua estrangera al curs English Foreign Language (EFL) a universitats del Japó.

L'investigadora Simona Chirita (Chirita, 2007) aplica com a estratègia docent els cercles de literatura amb els seus alumnes de primer i segon curs a universitats del Japó. Els alumnes aprenen la llengua anglesa com a segona llengua (estudiants *English Foreign Language*, EFL) i cursen el nivell L1. El seu estudi recull les orientacions per a implementar aquesta estratègia de lectura així com les percepcions de la docent sobre els beneficis de l'activitat per als seus alumnes.

Una de les obres llegides pels estudiants és *The Joy Luck Club* (Tan, 2006)¹²⁴ i Chirita, com a docent, es proposa el repte de que l'alumnat discuteixi sobre un llibre de manera còmoda i entusiasta. Seguint l'estructura dels cercles literaris, l'alumnat s'agrupa en equips de 3 o 4 estudiants i cada membre exerceix el seu rol: el que resumeix el text, el que destaca aquelles paraules més importants del text, el que connecta els continguts de l'obra amb les experiències de la vida real, el que connecta l'obra i el seu context històric-cultural amb l'actual, etc.

Chirita (2007) descriu l'estratègia de cercles de literatura com a *màgica* pels múltiples efectes positius que té sobre l'experiència educativa de l'alumnat. D'acord amb les seves paraules, des que aplica els cercles de literatura l'alumnat ja no té "la mirada buida". La màgia dels cercles literaris rau en el fet que els estudiants s'entusiasmen discutint sobre l'obra literària, fan referència al text per argumentar el seu discurs, aprofundeixen en les seves preguntes i reflexions, es preparen de manera acurada la seva aportació al grup i empren com a llengua vehicular l'anglès. Així ho descriu l'autora (Chirita, 2007, p. 693)¹²⁵:

Des que he començat a utilitzar cercles de literatura a les universitats japoneses, les mirades en blanc han desaparegut. Han estat substituïdes per estudiants que parlen amb ganes sobre els contes que han llegit; referint-se al text per donar suport als seus arguments; fent preguntes perspicaces sobre les seves tasques de lectura; escrivint copiosament per estar preparat per participar en els grups del cercle de literatura; i duent a terme les seves discussions gairebé únicament en anglès.

En el marc de la recerca desenvolupada, la investigadora contrasta les seves creences amb les valoracions que l'alumnat expressa un cop acabat el curs acadèmic així com

¹²⁴ Tan, A. (2006). *The Joy Luck Club*. Penguin Books.

¹²⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Efl Literature Circles* (Chirita, 2007, p. 693).

la informació recavada durant l'observació a l'aula. A continuació, es detallen alguns dels resultats obtinguts.

1. (HA) Aprenentatge més profund gràcies a les interaccions entre iguals.

La construcció intersubjectiva del coneixement contribueix a què es resolguin reptes d'aprenentatge de l'alumnat que de manera individual no hagués estat possible. Per exemple, l'autora destaca com els estudiants es formulen preguntes entre ells per entendre les diferents perspectives i així aprofundir en les possibles interpretacions del text.

Tal i com descriu la investigadora, l'alumnat es troba en la seva zona de desenvolupament proper i, amb la xarxa d'aprenentatge col·laboratiu establert, són capaços de millorar el seu aprenentatge respecte l'obra treballada (Chirita, 2007, p. 695)¹²⁶:

Quan un cercle literari funciona bé, es poden veure fàcilment molts estudiants EFL operant en alguna cosa semblant al que Vygotsky anomena la "zona de desenvolupament proper"; és a dir, els estudiants d'EFL són capaços de discutir qüestions en anglès i resoldre problemes en col·laboració amb els seus companys, els quals possiblement no puguin tractar sols.

2. (HA) Augmenta el discurs dels estudiants en llengua estrangera.

Un altre efecte observat per Chirita (2007) és que l'alumnat emprava la llengua anglesa com a llengua vehicular de la discussió en un 95% del debat de manera que augmenta notablement el discurs dels estudiants en llengua estrangera.

3. (HA) Augment en l'anàlisi, profunditat i complexitat del discurs.

La implicació i compromís de l'alumnat augmenta, fet que es reflecteix en el discurs de l'alumne sent aquest més analític, complex i profund. Els participants empen les paraules i fragments del text com a recurs per elaborar la seva argumentació de manera que la seva millora es vincula directament a aquesta estratègia.

4. (HP) Augment de l'entusiasme, participació i compromís per la tasca ja que se senten capaços d'aportar al grup.

D'acord amb la percepció de Chirita (2007), els alumnes s'entusiasmen en els seus diàlegs i interaccions ja que se senten capaços de contribuir al grup. Aquest entusiasme els fa més participatius a l'aula i adquireixen un major compromís per la tasca elaborant argumentacions més profundes i complexes.

¹²⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Efl Literature Circles* (Chirita, 2007, p. 695).

5. (HP) Augmenta la lectura per plaer fora de l'aula.

La investigadora també destaca com alguns dels estudiants amplien les seves lectures més enllà de l'obra treballada a l'aula. De tal forma, aquesta estratègia docent fomenta la lectura per plaer.

6. (HP) Millora de la convivència a l'aula gràcies a un major coneixement entre iguals.

Per acabar, l'espai dialògic que es crea a l'aula permet a l'alumne connectar l'obra amb les seves experiències personals. Els companys escolten les vivències dels altres de manera que el coneixement entre iguals en un pla més personal i íntim augmenta. D'acord amb les paraules de Chirita (2007), això fa que millori definitivament la convivència a l'aula (p. 679)¹²⁷:

Aquests estudiants no només connectaven amb la història, sinó que també es connectaven entre ells d'una manera que mai havia presenciada en una aula universitària japonesa.

f) *Reading Groups* a cursos de Sociologia de 3 institucions universitàries, EEUU.

Les sociòlogues Heather MacPherson Parrott i Elizabeth Cherry analitzen com la lectura i posterior discussió de textos en petits grups afavoreix la lectura més aprofundida per part de l'alumnat (Parrott & Cherry, 2011). Les investigadores prenen com a referència el concepte de lectura aprofundida de Roberts i Roberts (2008) en la qual l'alumnat millora la seva comprensió lectora fent ús de diverses estratègies per tal de "crear un significat i construir un argument ferm" (p. 125)¹²⁸.

S'organitzen grups de lectura estructurats i distribueixen a l'alumnat en petits grups conferint-los un rol a cada participant que els serveix com a orientació per a les seves aportacions al grup. Alguns exemples són el moderador de la discussió; el *passage master*, qui tria i resumeix a la resta de grup els fragments de text que considera més importants; el *creative connector*, rol responsable de connectar les lectures amb altres idees econòmiques, culturals, socials o polítiques; i l'advocat del diable, qui prepara preguntes relacionades amb els conceptes claus de la lectura.

L'objectiu de les sessions de lectura és doble: que l'alumnat compregui de manera aprofundida els conceptes del curs i que, en conseqüència, pugui emprar allò après

¹²⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Efl Literature Circles* (Chirita, 2007, p. 679).

¹²⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using structured reading groups to facilitate deep learning* (Parrott & Cherry, 2011, p. 125).

durant les sessions per discutir sobre els temes socials del moment. En total, 12 grups d'alumnes de diferents cursos participen en grups de discussió de lectures diverses: 6 grups del curs *Race and Ethnicity*, 3 de *Sociological Theory*, 2 de *Sociology of Gender* i 1 de *Social Movements*. La quantitat de sessions varia de 3 a 15 i el nombre d'alumnat per grup és de 13 a 44 estudiants.

Al seu torn, aquests grups pertanyen a tres tipus d'institucions universitàries diferents: una universitat pública de grans dimensions, una universitat privada mitjana i una universitat privada de dimensions reduïdes, totes d'Arts Liberals. Les aportacions preparades pels estudiants, d'acord amb el seu rol, són avaluades en el marc del sistema d'avaluació del curs.

Les investigadores recopilen dades de les avaluacions de l'alumnat sobre el curs a través d'una enquesta. A més, l'enquesta té una pregunta oberta al final: Tens algun comentari més sobre el teu grup de lectura o el procés del grup de lectura? (*Do you have any further comments about your reading group or the reading group process?*).

Les preguntes de l'enquesta aborden quina és la probabilitat que els estudiants llegeixin la bibliografia proporcionada durant el curs, quina utilitat tenen les fitxes prelectura per preparar-se el seu rol i quin és l'impacte que tenen les connexions d'idees que emergeixen en el si de la discussió. Per últim, es pregunta sobre les febleses i forteses del procés de lectura *per se*.

Es recullen seguidament aquells resultats identificats per Parrott i Cherry (2011).

1. (HA) Millora de la comprensió del contingut gràcies a la diversitat de perspectives

Les dades quantitatives permeten a les investigadores avaluar en quina mesura millora el coneixement a partir de les discussions del grup a l'aula. Amb una mitjana de 4.35/5, els alumnes consideren que els grups de discussió els permet millorar la seva comprensió de la lectura.

Una de les principals raons destacades pels participants és l'oportunitat d'aprendre i comprendre la lectura des d'altres punts de vista. La multiplicitat de perspectives afavoreix als estudiants aproximar-se al contingut teòric des de diferents enfocaments que no han considerat prèviament de manera individual de manera que el seu coneixement s'enriqueix gràcies a la resta de veus. Les paraules dels estudiants recollides per l'equip investigador ho constaten (Parrott & Cherry, 2011, p. 363)¹²⁹:

¹²⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using structured reading groups to facilitate deep learning* (Parrott & Cherry, 2011, p. 363).

M'ha agradat el fet que tots tinguéssim rols diferents i adoptéssim punts de vista diferents.

Assignar de manera aleatòria els grups ens va obligar a conèixer gent que potser no coneixiem i rebre nous comentaris i perspectives diferents.

Vaig pensar que, com a grup, érem idealistes, cosa que va provocar una bona discussió, així que vaig trobar les reunions útils.

2. (HA) Millora de la comprensió lectora establint connexions entre la lectura i la vida diària.

A més, els alumnes expressen amb la mateixa valoració, 4.35/5, que aquesta activitat lectora, des de la preparació de la seva aportació de manera individual fins les interaccions establertes durant les discussions, promouen les connexions entre el contingut teòric de la lectura i els esdeveniments i fenòmens de la vida quotidiana.

3. (HP) Major predisposició a la lectura de textos per aportar al grup i no decebre'l.

A partir de la discussió de lectura a l'aula, tots els estudiants afirmen que estan molt predisposats (32.5%) o molt més predisposats (45%) a llegir les lectures facilitades a l'aula en comparació amb la bibliografia d'altres cursos. Tan sols un 22,5% d'estudiants expressen que tenen la mateixa predisposició de llegir textos que abans. Un dels alumnes destaca que llegeix les lectures ja que ha de completar la fitxa de lectura amb el rol corresponent i vol ser capaç d'aportar al grup durant la discussió (Parrott & Cherry, 2011, p. 361)¹³⁰:

Perquè necessitava llegir i comprendre completament per tal de completar un full de preparació de la lectura amb una anàlisi adequada, així com participar al debat a classe. (Classe d'Elizabeth)

En la mateixa línia, una de les raons per les quals l'alumnat llegeix més és per no decebre als seus companys de grup, per poder sumar en lloc de restar. Conceben que no contribuir al grup quedant-se assegut sense parlar és una actitud poc atractiva: (Parrott & Cherry, 2011, p. 361)¹³¹:

No és genial venir a classe sense preparar-se per a grups de lectura.

No volia defraudar al grup.

Per tenir una bona discussió en grup.

Per motius de discussió, no m'agrada estar allà sense tenir res a dir ni a contribuir.

¹³⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using structured reading groups to facilitate deep learning* (Parrott & Cherry, 2011, p. 361).

¹³¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using structured reading groups to facilitate deep learning* (Parrott & Cherry, 2011, p. 361).

De tal forma, s'entreu en les paraules dels participants una responsabilitat compartida de construcció del coneixement.

4. (HP) Disminueix la pressió en la responsabilitat individual en el procés d'aprenentatge.

Un dels beneficis destacats pels participants és l'oportunitat que tenen en construir els significats de manera col·lectiva interactuant amb la resta del grup. Des d'una vessant emocional, els alumnes saben que poden anar a les sessions de discussió amb dubtes ja que poden comptar amb l'ajuda dels seus companys per resoldre'ls.

D'igual forma, senten menys pressió en el seu propi procés d'aprenentatge ja que senten que no han de comprendre tot de manera individual sinó que en la discussió del text poden construir el coneixement amb la resta d'aportacions. Els mateixos estudiants ho expressen així (Parrott & Cherry, 2011, p. 364)¹³²:

El debat a classe va ser útil per explicar parts de les lectures que no entenia i connectar les lectures amb idees diferents/noves. (Classe d'Elizabeth)

La discussió en general va resultar molt beneficiosa – es podia parlar de confusions/incomprensions. (Classe de Heather)

Va ser bo parlar amb un grup de gent i veure punts de vista d'altres. Va aixecar la pressió d'entendre-ho tot pel teu compte. (Classe de Heather)

5. (HP) Millora la convivència a l'aula: bones valoracions entre iguals, creació de grups d'estudi fora de l'aula i enfortiment de relacions d'amistat.

L'entorn dialògic establert durant les sessions i el respecte en totes les aportacions contribueix a la millora de la convivència a l'aula així com de les xarxes socials d'amistat establertes entre l'alumnat. Dels grups de discussió neixen grups d'estudi fora de l'aula, fet que fomenta que creixin les bones amistats. A més, els participants realitzen valoracions molt positives dels companys com, per exemple, "M'ENCANTA el meu grup!" i "Va ser un èxit gràcies a les persones del meu grup!" (Parrott & Cherry, 2011, p. 364)¹³³.

¹³² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using structured reading groups to facilitate deep learning* (Parrott & Cherry, 2011, p. 364).

¹³³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using structured reading groups to facilitate deep learning* (Parrott & Cherry, 2011, p. 364).

g) Cercles literaris presencials i virtuals a la Formació del Professorat del Gainesville State College, Georgia, EEUU.

És escassa la literatura científica centrada en les discussions de textos en grup en l'àmbit virtual tot i que les noves tecnologies han irromput en totes les aules de qualsevol nivell educatiu (Bowers-Campbell, 2011). Una contribució en aquesta línia és la recerca desenvolupada per la investigadora Joy Bowers-Campbell. L'autora analitza com es produeixen les interaccions entre estudiants de Formació del Professorat i mestres novells inscrits al curs universitari semi-presencial *Creating Literate Communities*, del Gainesville State College, a Geòrgia, Estats Units.

Al llarg de tot el mes que dura del curs, l'alumnat assisteix a una discussió de text presencial la primera i la darrera setmana i realitza la seva aportació sobre el text a una plataforma virtual durant les dues setmanes intermèdies. L'objectiu de les discussions *on-line* és que els estudiants filin converses entre tots i redactin com a mínim una entrada diària.

Es formen 3 grups de lectura. Cada grup selecciona les obres literàries a llegir: *Stardust* (Gaiman, 2008), *Towelhead* (Erian, 2005), *The Secret Life of Bees* (Monk Kidd, 2003)¹³⁴. D'igual forma, consensuen la manera en com s'organitzen durant la fase virtual. Mentre un dels grups tria que cada dia la responsabilitat d'iniciar el fil de debat recau en un membre diferent del grup, els altres equips decideixen que tots els membres han d'aportar dos comentaris diaris.

Des d'una metodologia qualitativa, Bowers-Campbell (2011) analitza els comentaris elaborats pels alumnes a l'espai virtual, pren notes durant les discussions que tenen lloc presencialment i realitza entrevistes *on-line* quan el curs finalitza. Els principals resultats obtinguts estan relacionats amb 1) la promoció d'un sentit de comunitat entre els participants i 2) la implicació dels participants en els processos de lectura. D'entre tots els elements identificats, posem de relleu els següents.

1. (HA) Canvi en la concepció del procés d'aprenentatge: d'un procés individual a un procés col·lectiu de negociació de significats i creació de sentit de la novel·la

D'acord amb les paraules de Bowers-Campbell (2011), els participants negocien els significats presents a l'obra. El procés de compartir les interpretacions del text formulades des de les diferents perspectives contribueix al fet que l'alumne negociï i arribi a un consens sobre quina és la interpretació del text. Com expressa l'autora, "els

¹³⁴ Gaiman, N. (2008). *Stardust*. HarperCollins.
Erian, A. (2005). *Towelhead*. Simon & Schuster.
Monk Kidd, S. (2003). *The Secret Life of Bees*. Penguin Books.

participants van més enllà de *Aquesta és la meva idea* a un sentit negociat de *Això és el que pensem, però encara hi estem treballant*". (Bowers-Campbell, 2011, p. 561)¹³⁵.

2. (HP) Major implicació i compromís en la lectura: connexions text-text; text-historia de vida; text-món.

Bowers-Campbell (2011) identifica diversos elements que determinen la implicació dels participants en els processos de lectura. A través del diàleg sobre l'argument i els personatges de les novel·les, els participants connecten la lectura amb altres textos, amb experiències de vida personals i també creen lligams entre l'obra llegida i la realitat. A continuació, es concreten tres exemples que il·lustren les categories identificades (Bowers-Campbell, 2011, p. 563)¹³⁶:

- a) Text-text. Connecten amb altres clàssics, mitologia grega i novel·les populars més recents:

Una darrera cosa que vaig descobrir: el nom del vaixell a Stardust és Perdita. Perdita és el nom d'un dels personatges femenins de 'The Winter's Tale' de Shakespeare (Tim)

A més, per fer una altra connexió de Shakespeare/Gaiman/Harry Potter, un dels altres personatges de 'The Winter's Tale' es diu Hermione. És com una xarxa gegant! (Allison)

- b) Text-experiència personal. Fonamenten el seu discurs en base a la seva experiència personal i estableixen vincles amb els personatges ficticis de la novel·la:

He de dir des d'una perspectiva personal que vaig créixer en una família molt disfuncional, però no necessàriament pensava en el sexe de la mateixa manera que Jasira. Sembla molt superficial perquè ocupa la majoria dels seus pensaments. Reconixeré que el sexe estava definitivament a la meva ment, però em preocupaven més els aspectes socials de l'escola. És molt animalista i crec que està objectitzada sexualment pels homes i sembla que no se n'adona. (Ruth)

- c) Text-món. Es dona una millora de la capacitat crítica de la realitat a partir de la discussió vers els personatges, els temes i l'argument de la novel·la. A partir del text, els lectors elaboren discursos crítics vers la realitat actual, concretament en com han variat els esquemes, si ho han fet, i quins elements

¹³⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles* (Bowers-Campbell, 2011, p. 561).

¹³⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles* (Bowers-Campbell, 2011, p. 563).

són comuns al contingut de l'obra. Tracten sobre temes generals com l'amor, l'odi, l'abús infantil o el racisme:

El privilegi blanc encara està viu. Tot i que hem recorregut un llarg camí des de l'era dels drets civils, crec que molta gent blanca no veu la fractura d'aquest país en termes d'oportunitats. (Suzie)

3. (HP) Autoregulació en l'organització de la tasca (format virtual).

Tot i el compromís amb la tasca mostrada per tots els participants, una participant d'un dels grups no compleix amb la tasca d'iniciar el fil de conversa. Una de les companyes indica a aquesta participant que, donat els canvis en la planificació, ella ha de realitzar la primera entrada un altre dia de la setmana. L'estudiant que no ha seguit les tasques encomanades pel grup es disculpa i accepta els canvis proposats pels companys al calendari de grup. Com es deriva d'aquestes paraules recollides per Bowers-Campbell (2011), el grup mostra una capacitat d'autoregulació que permet acomplir amb la tasca final (Bowers-Campbell, 2011, p. 562)¹³⁷:

T'he enviat un missatge de correu electrònic d'hora aquest matí sobre això... Com que no havies enviat cap missatge de divendres passat, de dilluns o de dimarts, vam decidir que publicaria l'avís de dimecres. (Consulta "Lily's Dream World"). Això vol dir que ara ets responsable de publicar un missatge divendres. Espero que estigui bé... realment no vam tenir massa opció. (April)

No et preocupis - he estat en un enorme fiasco durant els darrers dies, ni internet, ni cotxe - així que ha estat una mica trepidant. Tanmateix, he llegit totes les publicacions fins aquest moment i he publicat als fils anteriors, així que crec que torno a estar en marxa. Però, com he dit, no us preocupeu, no és un gran problema i definitivament no m'importa començar la discussió divendres. Quan i on estem veient aquesta pel·lícula? Només curiosos. (Ruby)

4. (HP) Xarxa de suport entre els participants: resolució de dubtes entre iguals.

Algunes de les participants esclareixen els dubtes que se'ls presenta en relació a elements de l'argument de l'obra gràcies a les aportacions dels companys. El següent fragment exemplifica com una companya respon a un dubte compartit (Bowers-Campbell, 2011, p. 562)¹³⁸:

Helen: Però necessito alguns aclariments perquè encara no tinc clares les pàgines 91-93. "Era nit a la clariana ... i després no deia res, i hi havia silenci a la clariana" ... què és això?

¹³⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles* (Bowers-Campbell, 2011, p. 562).

¹³⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles* (Bowers-Campbell, 2011, p. 562).

Alison: és una descripció de la caiguda real de l'estrella des de la vista des del bosc. Més endavant ens assabentem que l'estrella existeix en forma de dama i que la pedra topaci que el Lord de Stormholder llença al cel la va fer caure al cel abans de morir.

5. (HP) Augment del sentiment de pertinença al grup.

Per altra banda, els participants valoren els comentaris emesos per altres companys de manera que s'evidencia com els mateixos estudiants s'encoratgen i promouen el sentit de comunitat entre ells (Bowers-Campbell, 2011, p. 561)¹³⁹:

"El que heu compartit és bastant esclaridor; gràcies "
"Janet, tens raó, sí que s'adapta a la novel·la"

6. (HP) Millora en la convivència a l'aula fent-se valoracions positives entre iguals.

Els mateixos estudiants promouen relacions de suport amb la resta de participants. En conseqüència, es crea un clima còmode i distès on tots els comentaris són benvinguts i respectats. Un exemple de les interaccions de suport entre participants és el següent (Bowers-Campbell, 2011, p. 562)¹⁴⁰:

"Gràcies April i Suzie per reafirmar-me! Realment ho aprecio." (J)

h) Cercles literaris amb estudiants de llengua estrangera a Tadjikistan, Àsia Central.

En la mateixa línia que l'estudi de Chirita (2007), la investigadora Lory Fredricks, de la Universitat de Maryland, Estats Units, implementa els cercles literaris en un curs d'estudiants d'anglès com a llengua estrangera (EFL) a Tadjikistan, a l'Àsia Central (Fredricks, 2012). Són 33 estudiants que participen en aquest estudi distribuïts en 5 grups i varien entre 2 i 6 membres per grup.

L'enfocament d'aquesta estratègia consisteix en introduir textos sobre Iran i Afganistan, països similars lingüísticament i culturalment a la comunitat de Tadjikistan, i relleven a un segon pla obres de la literatura russa, americana i britànica que sovint s'empra com a contingut de lectura als cursos EFL. L'objectiu de Fredricks (2012) és que l'alumnat sigui capaç de connectar el contingut de les obres literàries amb la seva

¹³⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles* (Bowers-Campbell, 2011, p. 561).

¹⁴⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles* (Bowers-Campbell, 2011, p. 562).

realitat, això és, que descobreixin quins elements són comuns a les cultures descrites a les obres literàries així com nous factors desconeguts per ells fins el moment.

Centrant-se en aquest component cultural, històric i social, la investigadora proporciona el següent llistat de lectures per tal que l'alumnat seleccioni la lectura a discutir: *I, Juan de Pareja* (De Trevino, 1965); *Soviet Women Discuss Work, Marriage, and the Family* (Gray, 1996); *Hatchet* (Paulsen, 1996); *Holes* (Sachar, 2000); *The Kite Runner* (Hosseini, 2003); *Shabanu: Daughter of the Wind* (Staples, 2003); *Persepolis. The Story of a Childhood* (Satrapi, 2004); *The Pursuit of Happiness* (Gardner, 2006) i *A Thousand Splendid Suns* (Hosseini, 2007)¹⁴¹.

Emprant una metodologia qualitativa, Fredricks (2012) es proposa conèixer els beneficis i reptes d'utilitzar aquesta estratègia docent amb alumnes EFL i pretén explorar com varien els seus hàbits i actituds lectores a partir dels grups de lectura. La investigadora recull evidències a través d'entrevistes individuals i grups de discussió amb els aprenents, de les reflexions escrites per l'alumnat així com de les notes preses per la investigadora durant les sessions de discussió de lectura. Seguidament, es presenten els principals resultats.

1. (HA) Augment de la consciència sobre el procés d'aprenentatge col·laboratiu.

Conèixer altres perspectives de companys és una característica dels cercles de literatura que es posa de relleu en aquest estudi (Fredricks, 2012, p. 503)¹⁴²:

Tenim la nostra pròpia experiència i potser l'experiència d'altres persones. I ens agrada parlar d'aquest tipus de coses només per conèixer les opinions i idees dels altres. (MC)

2. (HP) Millora de la motivació per llegir en una segona llengua i augment de la confiança en un mateix quan intervenen en llengua estrangera.

Malgrat la cruesa d'algunes temàtiques abordades a les novel·les llegides, els participants expressen en diverses ocasions el seu desig d'acabar les lectures per saber com són resoltes. De tal forma, l'alumnat mostra un interès i entusiasme per la lectura, en alguns casos com el de l'estudiant Daler, essent la primera obra en anglès

¹⁴¹ De Trevino, E.B. (1965). *I, Juan de Pareja*. Square Fish.
 Gray, F.D.P. (1996). *Soviet Women Discuss Work, Marriage, and the Family*. Doubleday.
 Paulsen, G. (1987). *Hatchet*. Dell and Aladdin.
 Sachar, L. (2000). *Holes*. Yearling Books.
 Hosseini, K. (2003). *The Kite Runner*. Riverhead Books.
 Staples, (2003). *Shabanu: Daughter of the Wind*. Laurel Leaf.
 Satrapi, M. (2004). *Persepolis. The Story of a Childhood*. Pantheon.
 Gardner, C. (2006). *The Pursuit of Happiness*. Amistad.
 Hosseini, K. (2007). *A Thousand Splendid Suns*. Riverhead.

¹⁴² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 503).

finalitzada. Al seu torn, els alumnes manifesten sentir-se més confiats quan fan les seves intervencions en una segona llengua (Fredricks, 2012, p. 499)¹⁴³:

Sobre mi. Participant en aquest club et diré la veritat. Per mi, Juan de Pareja va ser el primer llibre. Va ser el primer llibre en anglès. I el vaig acabar. [grup riu] Perquè em va agradar molt. Perquè realment va passar i està relacionat amb la història. I així vaig adquirir molta experiència parlant en grup en anglès. Tinc més confiança a l'hora de parlar en anglès. I així vaig entendre moltes opinions. Moltes ments del poble Tajik sobre la lectura. Sobre tot. (Daler)

3. (HP) Disminueixen les pors i les angoixes ja que se senten capaços d'aportar al grup.

Tal i com recull Fredricks (2012), les pors, angoixes i la seguretat d'algunes participants es veuen notablement reduïdes ja que se senten capaces d'aportar al grup quan comparteixen les seves opinions (p. 499)¹⁴⁴:

Parlar-ne. Parlar de les meves opinions amb altres persones. Va ser una mica intimidant per a mi. No podia parlar en grup ni lliurement. Visitar aquest club de lectura. Cada vegada més lectures i debats em van ajudar a desenvolupar el meu discurs al grup. I ho puc veure avui en dia. Veig que realment puc parlar. Puc compartir les meves opinions i puc saber encara més. (K)

4. (HP) Millora la memòria del vocabulari específic gràcies a les interaccions amb els companys i la xarxa d'ajuda que s'estableix.

Gràcies a les interaccions que es produeixen a l'aula els estudiants milloren la seva memòria sobre el vocabulari tècnic del text quan són ajudats pels companys. El relat de Shirin reflecteix aquesta situació (Fredricks, 2012, p. 499)¹⁴⁵:

Dir la nostra opinió o dir alguna cosa sobre la història. Fins i tot si oblidó les paraules. Algú m'ho recordarà. I ho puc dir així que ho repeteixo i espero no oblidar-ho més. (Shirin)

5. (IPers) Canvis en els seus sistemes de creences i actituds vers altres cultures i comunitats.

Discutir sobre el text permet als lectors aprofundir en altres realitats poc conegudes. A través de l'argument i de les accions dels personatges de l'obra, l'alumnat coneix altres maneres de viure, altres sistemes de creences que determinen les decisions dels

¹⁴³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 499).

¹⁴⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 499).

¹⁴⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 499).

personatges, els seus pensaments, les seves accions, etc. La Tahmina, participant d'un dels grups de lectura, ho descriu així (Fredricks, 2012, p. 496)¹⁴⁶:

Llegint podríem reunir-nos amb una altra gent que té una vida com la nostra. I potser aprendrem alguna cosa nova de la seva vida. De la vida d'aquest personatge que estem llegint. Sobre ell o ella. I sobre diferents cultures de diferents països. Com les persones es creuen això i com funcionen allà. Com milloren i es satisfan. Sobreviure. Sí. I com és la seva visió del món. (Tahmina)

Els nous aprenentatges culturals fa que els participants trenquin amb anteriors creences establertes des del desconeixement. Conèixer altres maneres de viure de diferents comunitats contribueix a modificar determinades creences fonamentades en prejudicis i que siguin substituïdes per noves. Com afirma una de les participants a la investigadora (Fredricks, 2012, p. 498)¹⁴⁷:

Vaig canviar la meva opinió sobre que podem aprendre no només a augmentar el nostre vocabulari, sinó també a canviar. Com em va passar a mi. Vaig canviar la meva opinió sobre la cultura de les famílies que viuen a Shabanu. On va viure ella, al Pakistan. Vaig pensar que les seves vides eren tan avorrides. Que sempre estan asseguts en un lloc i no tenen electricitat. (Rukshor)

Aquesta modificació de creences es reflecteix en el comentari d'una alumna que afirma que "totes les persones tenen les mateixes dificultats i problemàtiques a la vida real" (Fredricks, 2012, p. 498)¹⁴⁸:

Gent. Depèn d'ells i crec que hi ha alguna cosa que no és familiar però com a la nostra vida i també pot canviar la nostra vida. Pot canviar la nostra opinió sobre altres persones. Sobre els nostres pares. Perquè en general. El mateix. Tracten els mateixos problemes en que consisteix la nostra vida. (FG)

6. (IPers) Foment de la resiliència.

Una de les habilitats desenvolupades per algunes participants és la resiliència. En concret, la participant Suhrob destaca com dialogar sobre les creences, actituds i maneres de fer dels personatges de l'obra *Persepolis* fa que compari la seva realitat amb la del personatge fet que li proporciona vies i recursos per superar amb més

¹⁴⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 496).

¹⁴⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 498).

¹⁴⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 498).

facilitats les barreres i dificultats a les quals ha de fer front. D'acord amb les seves paraules (Fredricks, 2012, p. 497)¹⁴⁹:

I des del punt de vista psicològic. Mentre estem llegint Persepolis ara, em va ajudar a ser més resistent. Per tenir més experiència. És com si estiguéssim fent front. Sento que m'enfronto a algunes dificultats a la meva pròpia vida. Crec que aquests esdeveniments poden ajudar-me a superar totes les dificultats que tinc. (FG)

7. (IPers) Impacte en la presa de decisions i accions diàries.

Les reflexions i interpretacions compartides no només afavoreix el desenvolupament de la capacitat resilient per superar determinades dificultats sinó que també contribueix en la presa de decisions del dia a dia dels estudiants. S'observa aquest fenomen en la següent reflexió (Fredricks, 2012, p. 498)¹⁵⁰:

La majoria d'històries són molt interessants des del meu punt de vista perquè podria obtenir molta experiència d'aquestes històries i m'ajudaria a viure. (Daler)

Aquestes modificacions en les actituds i conductes que neixen a partir de les interaccions amb els iguals estan acompanyades d'una acció reflexiva significativa ja que afloren diàlegs vers temàtiques com la bondat i la maldat. A tall d'il·lustració, Masoud expressa que "fer el bé no sempre és fàcil, però sempre serà fer el bé" (Fredricks, 2012, p. 497)¹⁵¹:

Bé, em sento bé perquè la història és veritable i no ficció. Crec que aquest llibre és com una història de la vida quotidiana (...) fer el que és correcte no sempre és fàcil, però sempre és correcte. (Masoud).

8. (IPers) Canvi en la identitat lectora: llegeixen més, més tipus de textos i de temàtiques més variades. Canvi en la concepció de la lectura: de lectura obligada a lectura per plaer.

En general, Fredricks (2012) identifica un major interès per la lectura. Els participants indiquen com han ampliat el seu ventall de llibres de lectura i també els tipus de lectura. Per exemple, des de les discussions en grup els alumnes llegeixen articles científics. Alhora, comparteixen com han modificat la seva concepció de la lectura. Ja

¹⁴⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 497).

¹⁵⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 498).

¹⁵¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, p. 497).

no conceben l'activitat com a obligació sinó com a una activitat de plaer i aprenentatge (Fredricks, 2012, p. 498-499)¹⁵²:

Primer de tot vull dir que la meva opinió ha canviat sobre els llibres en anglès, ja que abans havíem de llegir llibres en anglès i no era tan interessant com ara i també aquests llibres que estem llegint són tan diferents i no estàs fet per llegir-los. Els meus hàbits de lectura han canviat molt, en llegir més llibres diferents. (Rukshor)

Certament, abans llegia només perquè ho havia de fer. Llegia sobretot llibres que necessitava per a les classes universitàries, però ara dedico el meu temps lliure a llegir breus (no històries llargues: anglès, rus). També he llegit alguns articles científics i psicològics. (Niso)

i) *Book Talks* amb alumnes de Formació del Professorat a 3 universitats, EEUU.

La discussió de textos en format de *book talks* és l'objecte d'estudi de la recerca realitzada per Bixler et al. (2013). La investigació es desenvolupa a tres institucions universitàries nord-americanes: dues universitats de dues ciutats petites diferents, les quals es caracteritzen per la seva diversitat cultural, i una universitat gran ubicada a la zona metropolitana.

Un total de 30 estudiants participen dels 6 *book talks*, 2 a cadascuna de les institucions. La mostra seleccionada està conformada per estudiants que s'identifiquen com a "lectors poc entusiastes". Aquest ítem selectiu afavoreix el compliment de l'objectiu de la recerca: quin és l'impacte dels *book talks* de literatura infantil en la identitat professional i lectora del futur professorat en formació?

Dos dels clubs de lectura tenen lloc fora de l'horari lectiu com a clubs de lectura informals mentre que la tercera universitat integra les discussions com a activitat curricular però sense ser una activitat avaluada. Els textos llegits varien en temes i cultures i són principalment obres d'il·lustració premiades i novel·les per a joves i adults.

Les obres llegides són *The Witch of Blackbird Pond* (Speare, 1958), *La Mariposa* (Jimenez, 1998), *The Friendship* (Taylor, 1998), *Shiloh* (Naylor, 2000), *Alia's Mission: Saving the Books of Iraq* (Stamaty, 2004), *Pictures of Hollis Woods* (Giff, 2004), *Elijah*

¹⁵² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles* (Fredricks, 2012, pp. 498-499).

of Buxton (Curtis, 2007) i *Ruby Bridges Goes to School: My True Story* (Bridges, 2009)¹⁵³.

Els *book talks* formen part de la primera fase del disseny de la recerca. L'equip de Bixler (2013) desenvolupa una segona fase que consisteix en dur a terme el seguiment a 9 alumnes, 3 de cada institució, al llarg de les seves primeres experiències professionals, bé en el seu primer any de mestre o bé durant la seva estada de pràctiques a l'escola. Aquesta segona fase persegueix explorar en quina mesura tenen impacte els *book talks* en la seva identitat com a lectors i en el seu exercici professional.

En el marc d'una metodologia qualitativa, les investigadores recullen dades a través de l'aplicació 1) d'enquestes per conèixer el perfil lector de l'alumnat, 2) de les notes que les investigadores prenen durant les observacions a l'aula, 3) de les reflexions sobre les lectures i les discussions que els participants expressen als seus diaris personals i, per últim, 4) de les entrevistes amb els participants un cop finalitzades les sessions de discussió de textos.

Bixler et al. (2013) identifiquen com a principal resultat que incidir en la seva configuració com a lectors a través dels *book talks* afavoreix la seva tasca professional com a educadors i alfabetitzadors. A continuació, es concreten alguns dels resultats obtinguts a la recerca.

1. (HA) Millora de la capacitat crítica vers altres realitats fora de l'acadèmia a partir del text.

Durant les discussions, les investigadores també identifiquen diferents interaccions en les quals els participants mostren la seva capacitat d'argumentació de manera crítica a partir de la discussió dels personatges literaris. Un exemple està relacionat amb la lectura de Rudy Bridges. En la discussió d'aquesta, els lectors discuteixen com l'il·lustrador de la novel·la retrata a les persones negres. El diàleg deriva a com els

¹⁵³ Speare, E.G. (1958). *The Witch of Blackbird Pond*. HMH Books for Young Readers.
Jimenez, F. (1998). *La Mariposa*. HMH Books for Young Readers.
Taylor, M.D. (1998). *The Friendship*. Perfection Learning.
Naylor, P.R. (2000). *Shiloh*. Atheneum Books for Young Readers.
Stamaty, M.A. (2004). *Alia's Mission: Saving the Books of Iraq*. Dragonfly Books.
Giff, P.R. (2004). *Pictures of Hollis Woods*. Yearling.
Curtis, C.P. (2007). *Elijah of Buxton*. Scholastic.
Bridges, R. (2009). *Ruby Bridges Goes to School: My True Story*. Cartwheel Books.

nens no discerneixen a les persones per blanques i negres sinó que el racisme és quelcom après (Bixler et al., 2013, p. 244)¹⁵⁴:

John: Suposo que si ho mires des del punt de vista d'un nen, no semblen realment ...

John & Hillary: negre o blanc

Altres: Sí! Això és cert. No ho vaig pensar.

John: perquè suposo que és a causa del racisme. No és una cosa que els nens...

Kelly: Exactament

John: Perquè si ho mires des del punt de vista del nen, suposo que probablement per això sóc, com si no fossin blancs ni negres, ja saps.

2. (HA) Consciència del procés d'aprenentatge: construcció intersubjectiva del coneixement.

Els participants posen de relleu l'oportunitat de poder construir la interpretació de la lectura i els seus significats de manera col·laborativa coneixent altres punts de vista, altres dubtes i interrogants i discutint arguments conjuntament. Rose, una de les alumnes, ho comparteix amb les investigadores de la següent manera (Bixler et al., 2013, p. 242)¹⁵⁵:

Sempre aprens alguna cosa nova d'algu altre o crees respostes noves a les teves històries. Els llibres donen als nens una nova entrada a un món completament diferent. (Rosa)

3. (HP) Major motivació per la lectura ja que es trenca amb la figura de l'expert com a única autoritat de coneixement.

Els universitaris també remarquen com les discussions a l'aula els fan connectar amb el seu propi poder de la paraula ja que el rol del professor com a expert queda relegat a un segon pla. L'Elizabeth, estudiant de la mostra, considera aquest procés d'aprenentatge com a natural i orgànic, un entorn relaxat i harmònic on cada individu té veu pròpia i connecta amb la seva capacitat d'argumentació (Bixler et al., 2013, p. 242-243)¹⁵⁶:

Tota la idea de no tenir algú al damunt teu, observant-te i intentant guiar les teves discussions, era en certa manera orgànica. Odio aquesta paraula, però sento que era natural ... Crec que aquests grups de literatura van tenir tant èxit a causa del paper eliminat que (Nom de l'autor de NEU) va jugar al llarg de les setmanes. Sense tenir a algú al

¹⁵⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 244).

¹⁵⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 242).

¹⁵⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 242-243).

costat (teu) escoltant per sobre de l'espatlla durant tot un debat de tot el grup ajuda a crear un ambient més relaxat i natural que afavoreix la discussió. Els membres del nostre grup van ser realment fantàstics. Vull dir que, en general, tots ens entenem molt bé. Com si realment no hi hagués cap poder (tret del teu propi). (Elizabeth)

4. (IProf) Augmenta la crítica vers les realitats professionals.

Les entrevistes de seguiment als 9 estudiants de la segona fase de l'estudi permeten a les investigadores observar com els estudiants realitzen lectures més aprofundides connectant el text amb les realitats dels mestres novells. El *book talk* ofereix l'oportunitat de plantejar-se nous reptes i dilemes així com vincular i aplicar a la vida quotidiana allò discutit. Aquestes creences i actituds tenen la seva incidència en la identitat com a futurs mestres ja que es qüestionen quin és el sistema educatiu actual i cap a on ha d'evolucionar. Una de les participants de l'estudi ho comparteix amb les següents paraules (Bixler et al., 2013, p.242, 246)¹⁵⁷:

No només poden llegir el text pel que és, sinó que poden fer un pas més enllà. Poden establir connexions amb les seves pròpies vides, determinar temes i idees més grans del text i connectar-se a les coses que veuen en si mateixos o en el món que els envolta. Són capaços d'entendre allò que s'escriu entre les línies d'un text i aplicar-lo a la seva pròpia vida o reconèixer problemes del món que els envolta.

5. (IProf) Reflexió sobre el rol professional: consciència de la necessitat de ser lectors per ensenyar a llegir.

Diversos mestres novells consideren que per poder ensenyar als seus alumnes primer han de ser ells àvids lectors. Només d'aquesta manera el mestre pot ser un model referent promovent escenaris d'aprenentatge desafiants per l'aprenent al mateix temps que engrescadors i atractius (Bixler et al., 2013, p. 243)¹⁵⁸:

Realment no em vaig adonar de la seva importància fins que no vaig ser membre d'aquest club. Els llibres s'han de discutir, aprofundir i gaudir i he d'ensenyar als meus estudiants a fer-ho abans que ho puguin fer ells sols.

6. (IProf) Transferència dels *book talks* a la seva pràctica docent.

Donada l'experiència personal de participar en un entorn dialògic d'aquest tipus, alguns alumnes comparteixen el seu desig de transferir-ho a les aules de les escoles per tal que els nens i adolescents també tinguin l'oportunitat de gaudir llegint. Els

¹⁵⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, pp. 242,246).

¹⁵⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 243).

participants posen especial èmfasi en “promoure una lectura motivant, escoltar els punts de vista d'altres lectors per explorar temes i idees importants i crear una comunitat d'aprenentatge on tothom pot compartir idees i discrepar”. Aquestes són les paraules de Kelly, una de les participants de l'estudi (Bixler et al., 2013, p. 242)¹⁵⁹:

Vaig aprendre que, quan llegia, la gent interpreta els llibres de manera diferent, basant-se en les seves experiències i coneixements de la vida. [Les converses del llibre] van donar suport al meu aprenentatge i a la comprensió de diferents punts de vista, per ajudar-me a entendre els punts de vista dels meus estudiants i animar-los a fer el mateix quan discuteixen amb els companys de classe. (Kelly)

De forma similar, el testimoni de Zora mostra la consciència dels participants sobre els beneficis d'aquesta estratègia docent, especialment per l'oportunitat dels aprenents de construir conjuntament el coneixement (Bixler et al., 2013, p. 243)¹⁶⁰:

Com a professora veig que hauria d'animar els meus estudiants a treballar junts i discutir sobre el que llegeixen i aprenen, ja que parlant entre ells i rebotant idees els uns amb els altres, poden convertir-se en aprenents i lectors més forts. (Zora)

Coincideix en aquesta opinió John, un mestre novell que treballa en un entorn escolar on la lectura és ignorada (Bixler et al., 2013, p. 248)¹⁶¹:

Seria fantàstic utilitzar els book clubs amb els meus estudiants perquè els donaria l'oportunitat de compartir la informació que trobaven important per a ells mentre llegien el llibre seleccionat. (John)

Més enllà d'un primer anhel de transferència, el seguiment realitzat durant la segona fase permet a les investigadores recollir exemples d'alumnes que ja han implementat aquesta estratègia docent en el primer any professional a l'escola. Per exemple, Melissa, amb el propòsit d'allunyar-se de les lectures bàsiques del curs, realitza un grup de lectura en el qual llegeixen una de les obres discutides a la universitat l'any anterior.

Al seu torn, Elizabeth també transfereix aquesta tècnica i comparteix amb l'equip de recerca la seva observació sobre com els alumnes aprenen de manera més aprofundida quan tenen l'oportunitat de dialogar i compartir les seves interpretacions.

¹⁵⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 242).

¹⁶⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 243).

¹⁶¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 248).

7. (IProf) Millora en la reflexió i capacitat d'argumentació per prendre decisions professionals.

L'adequació de les obres literàries que es llegeixen a les etapes d'Educació Infantil i Primària és un dels temes que emergeixen a la discussió de l'obra *The Friendship* de Mildred Taylor (1998), obra que tracta la diversitat cultural. Un de les participants destaca els beneficis d'una lectura dialògica d'una obra d'aquesta temàtica ja que un entorn dialògic permet connectar el contingut a la vida diària i pot derivar en un impacte favorable en les accions dels nens i nenes. En aquest cas, reflexiona sobre l'oportunitat que ofereix una discussió en grup per conèixer altres realitats i reflexionar sobre el propi sistema de creences (Bixler et al., 2013, p. 242)¹⁶²:

Crec que el lloc on vam créixer —un noi negre en tota la classe— seria bo per obrir els ulls a alguna cosa fora de la teva pròpia norma i això és el que passa realment al món en altres llocs com (noms de ciutats locals que envolten la universitat). Hauríem d'abordar-ho - a la meva ciutat tenim els projectes, on viuen tots els negres i ens diuen que no hi anem, perquè és perillós. La meva germana té 8 anys i si llegís això, tindria un gran impacte en ella perquè voldria ajudar a gent així i fer-se amic de la gent perquè no ho veuria bé i no voldria ser tractada així. (Rose)

En la mateixa línia, en relació al valor de la responsabilitat, l'equip de Bixler recull les paraules de Yellie (Bixler et al., 2013, p. 245)¹⁶³:

Crec que als nens els agradaria molt aquesta història. Seria una bona manera d'aconseguir que els nens es comprometessin amb la responsabilitat. Podien veure com algú de la seva edat és capaç de fer alguns canvis en la vida d'un altre... (Yellie)

Per altra banda, a una de les sessions de *La Mariposa*, l'equip investigador també observa com l'alumnat manifesta, després de dialogar sobre diferents fragments del text, com modificarien la seva actitud professional vers els infants immigrants. Com expressen els alumnes, a diferència d'algunes professionals amb les quals ja han treballat, farien un esforç en la seva tasca futura per comunicar-se més amb els pares i garantir una educació igual per a tots (Bixler et al., 2013, p. 246)¹⁶⁴:

Suposo que el que passa és que, com a professor, hauríem d'adaptar-nos a les necessitats de la nostra aula i... truqueu a aquests pares i intenteu veure si podeu comunicar-vos i trobeu gent. Tu prens aquest esforç addicional. (Kelly)

¹⁶² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 242).

¹⁶³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 245).

¹⁶⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading* (Bixler et al., 2013, p. 246).

j) Tertúlies Literàries Dialògiques d'obres literàries clàssiques al Grau de Mestre d'Educació Primària, a la Universitat de la Rioja, Espanya.

La investigadora Edurne Chocarro de Luis, de la Universitat de la Rioja, Espanya, avalua quines són les percepcions de l'alumnat de 2n curs de Grau de Mestre d'Educació Primària vers les TLD. Amb l'objectiu d'obrir entorns d'aprenentatge dialògics, Chocarro de Luis (2013) introdueix les TLD a l'assignatura d'Educació Inclusiva i Resposta a la Diversitat.

En les TLD, l'alumne llegeix un text prèviament acordat i selecciona un fragment a partir del qual desenvolupa la seva aportació a l'aula, bé sigui perquè és aquell fragment que més li ha agradat, aquell que ha relacionat amb altres continguts, amb experiències personals, perquè tingui dubtes sobre el mateix., etc.

En aquest estudi, el grup de lectura està conformat tant per alumnat universitari com per alumnes de 1r, 2n i 4t d'Educació Primària del Colegio Caballero de La Rosa. Les lectures a llegir són obres clàssiques de la literatura i es desenvolupen un total de 3 sessions amb 3 grups diferents de 25 alumnes universitaris a la biblioteca de l'escola. En una sessió final els estudiants universitaris es reuneixen i comparteixen les seves valoracions vers el programa lector desenvolupat a l'escola.

El doble objectiu que Chocarro de Luis (2013) es planteja és 1) que l'alumnat sigui coneixedor dels beneficis, avantatges i inconvenients que les tertúlies tenen per l'alumnat de l'escola i 2) observar quin impacte té aquesta experiència docent en el futur professional de l'alumnat universitari.

Des d'una metodologia qualitativa, Chocarro de Luis (2013) recopila les evidències a través d'un qüestionari de preguntes obertes sobre les seves valoracions dels estudiants sobre l'activitat lectora. A continuació, s'exemplifica com aquesta dinàmica incideix en l'aprenentatge i la identitat professional dels universitaris.

1. (HP) Millora de la capacitat d'empatia a partir del diàleg dels personatges i de les aportacions dels companys.

Un dels aspectes destacats pels alumnes és com millora la comprensió de realitats alienes a partir de la discussió dels pensaments, les emocions i les accions dels personatges de les obres. La reflexió també emergeix quan els participants escolten totes les interpretacions emeses des del sistema de creences, experiència i

coneixement propi de cada company. Un dels participants ho assenyala així (Chocarro de Luis, 2013, p. 226)¹⁶⁵:

Es fomenten la capacitat de posar-se al lloc de l'altre, no només des del punt de vista de l'autor, sinó dels participants ja que cada un ofereix la seva visió i permet múltiples interpretacions.

2. (HP) Debats que resulten atractius ja que s'aborden temes com l'amor, la solidaritat i la tolerància.

A més, destaquen les possibilitats que té aquesta estratègia lectora. Un participant remarca l'oportunitat que ofereix l'entorn dialògic per adreçar temes com la solidaritat i l'amor des de la diversitat que sovint no són introduïts a l'aula pel mestre (Chocarro de Luis, 2013, p. 227)¹⁶⁶:

Les lectures dialògiques constitueixen una rica font per a tractar temes que el professor no desitgi tractar de forma directa. És a dir, és el context perfecte per parlar sobre valors com la tolerància, l'amor o la solidaritat.

3. (IProf) Les TLD com a estratègia lectora a implementar a les aules.

L'alumnat universitari considera les tertúlies com una porta d'entrada que convida a aquells participants que no són àvids lectors a descobrir una lectura amena i propera. En aquest sentit, un dels estudiants considera les TLD com una activitat interessant per a implementar a les escoles (Chocarro de Luis, 2013, p. 226)¹⁶⁷:

Considero que són una altra activitat interessant i que, a més de motivar a l'alumne, l'introdueix d'una manera amena i constructiva en el món de la lectura. Llegir un llibre pot suposar, per a aquells alumnes als qui no els agradi gaire la lectura, una zona àrdua i difícil. No obstant això, mitjançant les lectures dialògiques, la lectura es realitza d'una forma activa i entretinguda.

4. (IProf) Aprenentatge més profundit de l'estratègia lectora.

Un dels propòsits de Chocarro de Luis (2013) és que l'alumnat conegui i aprengui quin impacte tenen les TLD en l'alumnat escolar. Els alumnes evidencien que han après de manera aprofundida els set principis d'aprenentatge dialògic que regeixen aquest tipus d'activitats ja que, a partir de la seva experiència a les escoles, fan referència a la

¹⁶⁵ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes* (Chocarro de Luis, 2013, p. 226).

¹⁶⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes* (Chocarro de Luis, 2013, p. 227).

¹⁶⁷ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes* (Chocarro de Luis, 2013, p. 226).

temàtica en les seves reflexions. Una de les aportacions ho inclou de la següent manera (Chocarro de Luis, 2013, p. 226)¹⁶⁸:

Els avantatges que tenen les tertúlies dialògiques són que desapareixen les desigualtats, tots participen, tots donen la seva pròpia opinió, s'ajuden quan no entenen algun concepte, situació o expressió, coneixen nous punts de vista, construeixen coneixement, aporten idees, aprenen a expressar-se oralment, aprenen en grup, es sociabilitzen...

Per tant, ser partícip en les TLD afavoreixen l'aprenentatge d'aquesta actuació docent.

5. (IProf) Major capacitat crítica i reflexiva sobre el rol de l'educador.

Els 3 grups d'estudiants universitaris comparteixen durant una sessió grupal les seves experiències a l'aula un cop finalitzades les sessions de tertúlies a l'escola. Tots els grups assenyalen la rellevància del rol del moderador i comparen diferents maneres d'exercir d'acord amb la seva experiència a la biblioteca escolar. Durant les interaccions reflexionen de manera crítica sobre el rol del professor. A tall d'exemple, les següents paraules mostren com analitzen la influència del docent en la participació de l'alumnat (Chocarro de Luis, 2013, p. 227)¹⁶⁹:

No obstant això, en la visita que hem fet he percebut certs desajustos que poden ocasionar com a conseqüència d'un baix nivell de control del professor sobre l'activitat. Un clar exemple és el fet que no tots els alumnes participin per igual.

k) *Feminist Reading Group* amb doctorandes i investigadores novells del Departament de Ciències Polítiques de la Queensland University of Technology, Austràlia.

En aquest estudi les protagonistes són dones joves estudiants que han iniciat una carrera professional en la recerca científica. Les investigadores Alissa Macoun i Danielle Miller (Macoun & Miller, 2014) exploren com una xarxa de suport informal entre companyes en format de grup de lectura feminista impacta en les seves pròpies experiències com a dones professionals de l'acadèmia.

Les 40 participants pertanyen o han tingut vinculació amb l'Australian Political Science Department de la Queensland University of Technology, Birsbane, Austràlia. El format

¹⁶⁸ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes* (Chocarro de Luis, 2013, p. 226).

¹⁶⁹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes* (Chocarro de Luis, 2013, p. 227).

de discussió és un grup de lectura feminista – *Feminist Reading Group*, FRG-. Les participants llegeixen articles científics sobre feminisme i universitat.

En el marc d'una metodologia qualitativa, l'equip investigador obté els resultats a través dels comentaris escrits que tant participants com ex-participants del grup de lectura aporten via correu electrònic, en persona o a través d'una enquesta de respostes obertes en línia.

L'estudi cerca respostes sobre 1) si el FRG és considerat un context de suport real entre companyes, 2) si impacta en la seva tasca professional i de quina manera i 3) si les participants han tingut avantatges o inconvenients en l'àmbit institucional per ser participants del grup. Concretament a continuació els resultats obtinguts per Macoun i Miller (2014).

1. (HA) Millora de la comprensió del coneixement propi de la disciplina així com d'altres àrees del saber.

Gràcies a l'espai informal de grup de lectura, les participants comparteixen coneixements relatius a l'àrea de les quals són expertes i, alhora, s'endinsen en d'altres àrees de coneixement que no havien abordat prèviament. Alguns dels comentaris de les participants recollits per Macoun i Miller (2014) posen èmfasi en la possibilitat de poder dialogar sobre temes poc coneguts per elles i en com aquestes empenyen els seus horitzons intel·lectuals. Les participants reflexionen sobre l'impacte d'aquest grup de lectura en moments acadèmics rellevants com, per exemple, l'elaboració de la tesi doctoral (Macoun & Miller, 2014, p. 293)¹⁷⁰:

De vegades em pregunto com hauria progressat en el doctorat sense el suport del grup de lectura.

[El grup] va ser una part inestimable, insubstituïble i intrínseca de la meva experiència de postgrau.

Sovint era conscient de les estadístiques sobre els índexs d'esgotament dels doctors, tot i que no sé si ho hauria 'aconseguit' sense el grup de lectura, estic segura que hauria trigat més i hauria estat un viatge molt més difícil.

El grup de discussió és concebut per les participants com un escenari d'oportunitats en el qual críticament aborden idees i temes acadèmics. La discussió ofereix l'oportunitat de tractar altres temàtiques de les quals no tenen tant de domini i traslladar el nou

¹⁷⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 293).

coneixement per adoptar una mirada més crítica des d'un enfocament feminista. Dues estudiants ho expressen així (Macoun & Miller, 2014, p. 297)¹⁷¹:

Tot i que la meua investigació no està directament relacionada amb els estudis feministes, el grup de lectura ha estat una gran oportunitat per compartir i discutir temes generals i actuals en política i RI [Relacions Internacionals]... la interacció del grup em va oferir coneixements sobre feminisme, crítica i estudis indígenes en ciències polítiques australianes.

Em va resultar refrescant llegir i discutir treballs que no estaven directament relacionats amb els meus, sinó que estaven connectats d'alguna manera a través d'idees i teories feministes més àmplies. Aquestes discussions van ser crucials per fonamentar la meua recerca i situar-la en un camp més ampli dels estudis sobre dones.

2. (HP) Augment de la motivació i confiança en el desenvolupament de tasques professionals: millora la formulació de preguntes, l'escriptura acadèmica i la comprensió de cossos teòrics complexos.

El FRG proporciona a les participants una sensació de llibertat per expressar els dubtes, neguits, les experiències i també els seus coneixements sobre el contingut treballat. L'intercanvi continu que es produeix incideix directament en la confiança de les participants en desenvolupar habilitats acadèmiques pròpies de la recerca com l'escriptura i publicació d'articles, la formulació de dubtes i preguntes obertes que condueixen a debats profunds o també la comprensió de cossos teòrics complexos que de manera individual no hagués estat possible. L'ambient de respecte i tolerància, sense sentir-se jutjades és una característica destacada per una de les estudiants (Macoun & Miller, 2014, p. 286)¹⁷²:

El més important per a mi d'aquest grup va ser el fet que va crear un espai on estava bé dir "no sé". En altres entorns de recerca que he trobat hi ha una tendència a "no mostrar debilitat" i, si no ets completament expert en una àrea, hi ha una reticència a compartir idees. En aquest grup, estava bé compartir una idea no refinada, demanar ajuda als altres i admetre que no teníem totes les respostes sense ser jutjats. Es tracta d'un producte tan valuós i permet una honestedat en el treball acadèmic que potser manca a qualsevol altre lloc.

El grup de lectura (...) m'ha ajudat a desenvolupar les habilitats essencials per obtenir un doctorat (assumeixo que se suposa que els estudiants vénen preparats amb aquestes habilitats o transiten atrapatats en la confusió). Compromís crític, etc. etc. També estic millorant a l'hora de fer preguntes quan no sé què dimonis passa. He

¹⁷¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 297).

¹⁷² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 286).

gaudit de l'oportunitat de llegir publicacions acadèmiques no relacionades amb la tesi. Crec que probablement és bastant fàcil convertir-se en insular i les lectures examinades en grup (quan no ho suggereixo jo) m'han permès explorar idees i camps fora dels meus. És difícil negar que pot anar en detriment del temps dedicat a la tesi. Però sense el suport del grup de lectura, no sabia escriure una tesi.

Aquestes relacions de suport també deriven en una major motivació per dur a terme tasques acadèmiques de manera conjunta. A tall d'exemple, algunes participants col·laboren per dur a terme una conferència d'investigació novell multidisciplinar a la qual assisteixen acadèmics de tota Austràlia i Nova Zelanda. Aquesta iniciativa és principalment propiciada per les investigadores amb major recorregut acadèmic. Les seves orientacions i el seu suport encoratgen a les investigadores novells a organitzar aquesta trobada.

3. (HP) Augmenta la sensació de llibertat i seguretat quan participen, es redueix la pressió de ser "autoritat del coneixement".

Una dinàmica dialògica sobre discussió de textos amb participants doctorandes fa que, com constaten les autores de l'estudi, ampliïn els camps de coneixement als quals es submergeixen. Conèixer altres àrees de les quals no són expertes i dialogar sobre les mateixes podria suposar un neguit per les participants ja que no coneixen en profunditat les temàtiques tractades.

Contràriament, les participants del grup de lectura expressen com el fet de posar en comú amb la resta de professionals les qüestions i els dubtes que es plantegen contribueix a no sentir la pressió o responsabilitat de ser "autoritat del coneixement". D'igual forma, es veuen reduïdes les pors a mostrar-se "febles" o "incorrectes" en un sentit acadèmic.

Per altra banda, l'absència de veus d'homes professionals sèniors (*middle-aged male voices*) és destacat com un avantatge per moltes participants ja que se senten més lliures i sense pors quan aporten quelcom al grup (Macoun & Miller, 2014, p. 298)¹⁷³:

Hi pot haver moltes veus masculines de mitjana edat més grans al voltant, i el grup de lectura era un bon contrapès a això... només eren ECRs/postgraus, proporcionant una llibertat de parlar que potser no hauria sentit el mateix si hi hagués més figures senior presents.

¹⁷³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 298).

4. (HP) Millora de la confiança en la resolució de problemes superant la sensació de solitud i posant les angoixes i dilemes en perspectiva.

En el si dels debats, les lectores comparteixen moltes experiències i vivències personals. En algunes ocasions, les participants escolten experiències d'altres companyes que són iguals o similars a les viscudes per elles mateixes. La solitud que experimenten quan han de fer front a determinades situacions es veu notablement reduïda quan són coneixedores de com altres companyes han sofert els mateixos neguits, pors o dificultats. Així doncs, les estudiants fan front a les situacions des d'una altra perspectiva i les resolen amb més confiança. L'equip investigador recull els següents relats (Macoun & Miller, 2014, p. 300)¹⁷⁴:

El debat sobre els diferents projectes de recerca sovint ajuda a obtenir una visió més objectiva de la teva pròpia investigació i veure que altres persones han tingut dificultats similars i com han afrontat moments d'estrès ajuda a tenir més confiança.

5. (HP) Augmenta el sentiment de pertinença al grup i a la comunitat.

D'acord amb les paraules de Macoun i Miller (2014), el grup de lectura va més enllà de ser una activitat acadèmica: el grup es constitueix com una comunitat. Una de les participants, nova investigadora al departament, redacta sobre com les companyes del grup de lectura passen sovint pel seu despatx per convidar-la i encoratjar-la a participar a les discussions de lectures, promovent el seu enllaç amb la comunitat universitària.

En aquest sentit, les participants afirmen que sentir-se part d'aquesta comunitat millora la seva confiança ja que senten que poden contribuir al grup (Macoun & Miller, 2014, p. 300)¹⁷⁵:

El grup em va fer sentir com si formés part d'alguna cosa i no anés sola. Em va fer sentir com si tingués alguna cosa a aportar.

6. (HP) Creació d'una xarxa solidària de suport entre companyes.

Un dels aspectes més destacats de l'estudi és que el grup de lectura, més enllà de tenir com a objectiu compartir les interpretacions del text i dialogar sobre aquest,

¹⁷⁴ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 300).

¹⁷⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 300).

esdevé un grup de suport tant emocional com pràctic. Són diversos els testimonis que Macoun i Miller (2014) recullen entre les participants (p. 294-295)¹⁷⁶:

Dubto que hagués pogut continuar al programa de doctorat sense el seu suport, tant pràctic com emocional.
De vegades em pregunto com hauria progressat en el doctorat sense el suport del grup de lectura.
[El grup] va ser una part inestimable, insubstituïble i intrínseca de la meva experiència de postgrau.
Sovint era conscient de les estadístiques sobre els índexs d'esgotament dels doctors, tot i que no sé si hauria 'aconseguit' sense el grup de lectura, estic segur que hauria trigat més i hauria estat un viatge molt més difícil.

Altrament, compartir les experiències individuals i identificar aquelles dificultats que les dones en l'entorn acadèmic sovint experimenten es tradueix en una millora de la confiança de les participants ja que a través del diàleg s'enriqueixen d'arguments vàlids per superar i transformar aquells contextos considerats hostils per les dones acadèmiques. "Saber navegar" per l'acadèmia ha estat possible, d'acord amb les paraules de les participants, gràcies a la xarxa de suport entre les companyes de grup (Macoun & Miller, 2014, p. 302)¹⁷⁷:

Tots els individus del grup van aconseguir ajudar-me a navegar per la política escolar, em van fer conscient de les expectatives i les normes de l'escola, em van ajudar a trobar allotjament i l'espai de treball, a entendre com funcionaven les normes i les pràctiques a l'escola, a compartir coneixements sobre els requisits del programa de doctorat, a llegir i comentar el meu treball, em va donar consells sobre la meva relació amb el supervisor i em va mantenir essencialment involucrada en el programa i l'escola.

Per altra banda, Macoun i Miller (2014) també observen com la solidaritat entre les participants es concreta en guanys col·lectius. Per exemple, una de les participants comparteix les resistències que troba amb professionals que tenen una trajectòria laboral en recerca més llarga ja que qüestionen la seva veu, generen situacions d'hostilitat o reben crítiques ferotges i innecessàries. La participant destaca com és possible fer front a aquestes situacions gràcies als vincles de solidaritat establerts amb el grup de lectura (p. 310)¹⁷⁸:

¹⁷⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, pp. 294-295).

¹⁷⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 302).

¹⁷⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 310).

La capacitat de confiar en el suport en compromisos incerts amb altres RhDs [Investigadors de Grau Superior] o amb acadèmics del departament, va ser important... Assumir un rol representatiu de RhD durant la meua candidatura no hauria passat sense aquest desenvolupament previ de confiança, i alguns punts particulars que vaig haver d'impulsar (contra una resistència significativa) durant aquest rol van ser possibles a causa de la solidaritat d'una xarxa d'altres ECRs que van donar suport als meus esforços.

Aquests vincles de suport també es fan tangibles en la resolució de tasques acadèmiques pròpies d'un projecte de recerca com la presentació de comunicacions a congressos o la publicació d'articles científics (Macoun & Miller, 2014, p. 303)¹⁷⁹:

Em va semblar que aconseguir fites com completar el primer esborrany, enviar articles de revistes, presentar-se a conferències i respondre a revisors i marcadors es feia més manejable i possible gràcies als consells dels que havien anat abans i dels que estaven enmig d'aquestes fites.

7. (HP) El grup de lectura com a origen d'una xarxa d'amistat.

Aquesta xarxa de solidaritat i suport sovint és catalitzadora d'amistats que van més enllà del grup de lectura. Valors com el respecte, la tolerància, l'escolta, el suport i l'ajuda contribueixen a la creació de noves amistats (Macoun & Miller, 2014, p. 303)¹⁸⁰:

Em sentia com si formés part d'una xarxa de suport i que hi havia gent que travessa les mateixes lluites que jo, i això, per a mi, va ser i és encara un factor significatiu que em reforça per continuar amb la meua investigació. Les amistats que vaig formar i les estructures de suport que automàticament ho acompanya... les connexions que em donaven suport en cadascun d'aquests processos es van fer inicialment al grup de lectura feminista.

8. (IProf) Millora en la comprensió del món professional.

Les lectures de temàtica feminista permeten a les participants aprofundir en la seva situació dins l'acadèmia: la precarietat, les resistències que com a professional es poden trobar a les promocions professionals, experiències de discriminació, explotació, exclusió, assetjament o qüestionament de la pròpia capacitat professional.

El grup de lectura, d'acord amb les valoracions de les participants, implica ubicar-se de manera més aprofundida i reflexionada al seu context professional, comprenent-lo millor i prenent consciència de la situació real. El FRG afavoreix que les participants

¹⁷⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 303).

¹⁸⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 303).

prenguin consciència de les problemàtiques per motius de gènere que més endavant podran tenir cabuda en la seva trajectòria professional Macoun & Miller, 2014, p. 309)¹⁸¹:

Per resumir, formar part del grup de lectura feminista em va obrir els ulls sobre com podria ser una acadèmica feminista al departament i sobre les dificultats que podia trobar per seguir la meua línia d'investigació.

9. (IProf) Les relacions al món de l'acadèmia es veuen modificades: de models competitiu a models col·laboratiu.

Finalment, les participants acaben coneixent, sent partícips i preferint entorns més dialògics on el respecte i la igualtat són la base de qualsevol interacció. De tal forma, les xarxes de treball professional esdevenen menys competitives i hostils i passen a ser més col·laboratives, fet que afavoreix que se sentin més motivades i amb major compromís amb les tasques acadèmiques i amb la comunitat.

D'acord amb les seves paraules, els grups de lectura constitueixen un escenari on és possible rebre ajuda de manera genuïna per millorar el propi treball tenint sempre el suport de les companyes (Macoun & Miller, 2014, p. 311)¹⁸²:

Tret del meu supervisor, quan vaig començar la meua investigació per primera vegada a la universitat, em vaig sentir molt desconnectada de l'entorn de recerca. Els debats sobre la investigació van ser combatius i sovint poc constructius. Un cop em vaig involucrar en el grup de lectura feminista, em vaig adonar que no tots els entorns de recerca havien de basar-se en la solidesa i la discussió intel·lectual. D'aquest grup vaig rebre crítiques i comentaris constructius, basats en un autèntic esforç d'altres per donar suport a la meua recerca i millorar la feina.

l) *Book Clubs* com a xarxa social de lleure de dones contractades per universitats a Estats Units i Anglaterra.

En la mateixa línia que els resultats de l'estudi de Macoun i Miller (2014), s'inclou la recerca de Rachel Alsop (Alsop, 2015), de la School of Social Sciences University of Hull, Anglaterra. El propòsit del seu estudi etnogràfic és analitzar en quina mesura els clubs de lectura afavoreixen la creació d'una xarxa social entre les dones treballadores d'un mateix context professional. Alsop (2015) concep els *book clubs*

¹⁸¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 309).

¹⁸² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs* (Macoun & Miller, 2014, p. 311).

com una possible alternativa a la xarxa social entre els treballadors homes que de manera informal s'estableixen i de les quals les dones queden sovint excloses.

Dos dels grups de lectura que constitueixen la mostra de la investigació estan conformats per dones que treballen a contextos universitaris: un a Anglaterra, del qual és partícip l'autora, i un altre a Estats Units. Els dos tenen lloc fora del campus i en horari no lectiu. Ambdós clubs de lectura llegeixen obres literàries i els textos són discutits a casa d'un dels participants, rotant-se l'elecció de la casa acollidora.

Es recupera un dels resultats d'aquest estudi donada la similitud amb la investigació duta a terme per Macoun i Miller (2014).

1. (HP) Augment del sentiment de pertinença a una comunitat.

Més enllà del procés lector que té cabuda en un *book club*, les participants emfatitzen la millora de les relacions entre les lectores al seu lloc de treball. Tot i no explicitar l'inici d'una amistat, la següent aportació d'una dels membres del grup de lectura de la universitat nord-americana deixa entreveure aquesta millora en les relacions interpersonals i, alhora, un sentiment de pertinença a la comunitat lectora (Alsop, 2015, p. 36)¹⁸³:

Crec que és una bona manera de conèixer diverses persones, de manera que quan interactues amb elles a la universitat és una mena de relació diferent perquè teniu aquesta relació del book club. (Jane, University Women's Book Club, EUA).

m) Discussions de textos en grup al curs d'Enginyeria Industrial, Universitat de Qatar.

D'acord amb l'experiència docent d'Hamouda i Tarlochan (2015), pels estudiants d'Enginyeria Industrial els cursos acadèmics poden resultar feixucs quan aquests tenen una alta càrrega de textos. Un exemple és el curs de Ciència de la Matèria, àrea de coneixement que estudia la composició de la matèria des d'un nivell atòmic fins a un nivell macro. Amb l'objectiu de revertir la baixa motivació de l'alumnat per la lectura acadèmica, el professorat del Departament d'Enginyeria Mecànica i Industrial de la Universitat de Qatar introdueix a l'assignatura Ciència de la Matèria una nova estratègia com a eix conductor de la sessió: la discussió de textos entre grups de treball.

¹⁸³ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *A novel alternative. Book groups, women, and workplace networking*. (Alsop, 2015, p. 36).

Per fer-ho, el professorat facilita textos sobre la relació de les estructures i les propietats del material. Després d'una primera lectura individual, els alumnes s'organitzen en equips de 3 a 5 estudiants per treballar unes primeres qüestions facilitades pel professor, plantejaments complexos sense resposta directa que tenen per objectiu potenciar la reflexió i el pensament crític de l'alumne. En cap cas les respostes són trivials i requereixen d'anàlisi i aplicació de continguts. Per formular les respostes, l'alumnat pot servir-se del coneixement après durant les sessions magistrals, l'experiència als laboratoris i el treball de camp realitzat anteriorment.

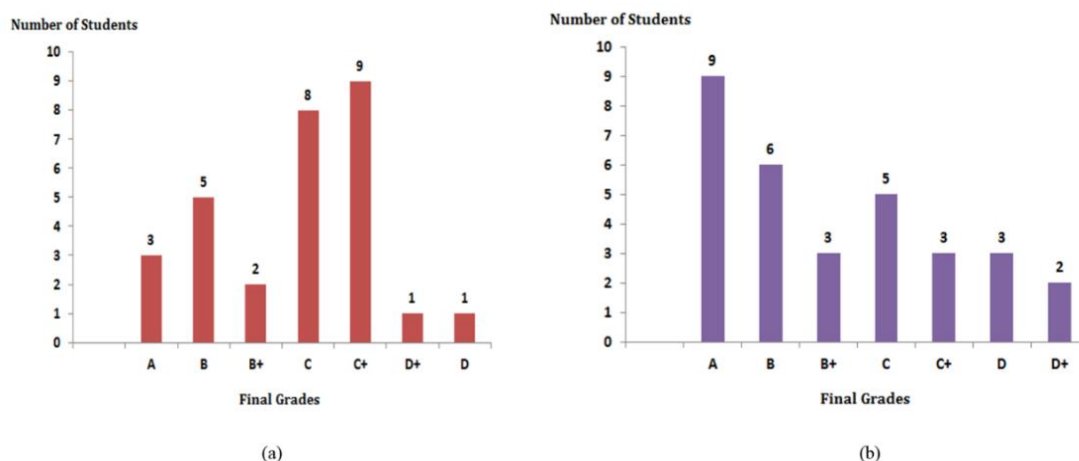
Després de negociar les respostes en petits grups, els diferents equips comparteixen les seves respostes amb tot el grup classe i la resta d'equips pot rebatre les respostes que els companys donen. La recerca es desenvolupa al llarg de dos semestres amb una participació de 29 i 31 alumnes, respectivament. A través de l'aplicació d'enquestes i les proves d'avaluació, l'equip investigador obté els següents resultats.

1. (HA) Millora dels resultats acadèmics, millora de la comprensió del text.

La comparativa del primer i segon semestre del curs evidencia la millora de l'alumnat universitari en termes d'avaluació (Figura 1).

Figura 1

Qualificacions finals del curs Ciències de la Matèria



Nota. Gràfic (a) correspon al semestre 1 i (b) al semestre 2. Adaptat de “Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates” (p. 994), per A. Hamouda i F. Tarlochan, 2015, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191.

No és fins el segon semestre que els debats per equips es troben completament integrats al curs acadèmic de manera que si s'observa la diferència de qualificacions del primer (29 participants) al segon semestre (31 estudiants), s'identifica una notable millora. Del primer al segon semestre es triplica (augmenta de 3 a 9) el nombre d'alumnes que obtenen una qualificació d'A. També s'acusa un augment en el nombre

d'alumnes que obtenen qualificació de B o B+ (de 7 a 9 estudiants). El nombre d'alumnes que obtenen C o C+ també es veu reduït a la meitat, sent 17 el primer semestre i només 8 al segon.

Des de la percepció dels estudiants, els participants comparteixen com els debats els aproximem a una comprensió més aprofundida i complexa del contingut quan han de donar resposta a les qüestions formulades.

2. (HP) Augment del plaer i gaudi de l'activitat lectora. Major compromís amb les tasques vinculades a la discussió de textos.

D'entre totes les activitats que conformen l'assignatura, l'alumnat destaca els debats com a tasca més gaudida del curs i manifesten major entusiasme i compromís per les tasques realitzades a l'aula en el marc dels debats com, per exemple, en la preparació de les aportacions. A més, gaudeixen de les dinàmiques pròpies del grup com la gestió del temps i el pensament crític desenvolupat en equip. Els estudiants també suggereixen perllongar aquesta nova estratègia docent durant els propers semestres.

n) Cercles literaris amb estudiants EFL de la Universitat de Puerto Rico, Campus de Mayagüez.

L'estudi de Kevin Carroll i Astrid Sambolín (Carroll & Sambolín, 2016) es suma a les publicacions científiques que demostren els beneficis dels cercles de literatura en l'aprenentatge d'una segona llengua. Aquesta estudi es duu a terme amb un grup de 1er curs d'Anglès Bàsic 1 de la Universitat de Puerto Rico, del campus de Mayagüez. Amb el repte d'acomplir amb els objectius de lectura obligatòria del curs, els investigadors decideixen aplicar els cercles literaris com a estratègia docent.

Un total de 29 estudiants formen 6 grups d'entre 4 i 5 persones. Es realitzen 13 sessions de discussió de 50 minuts. Durant la primera part de la sessió es treballa en petits grups i després es comparteix allò consensuat amb tot el grup classe. Per tal de preparar-se l'aportació individual cada alumne adopta un rol diferent. La novel·la treballada és *The Boy without a Flag* d'Abraham Rodríguez (1992)¹⁸⁴ que tracta sobre la comunitat porto-riquenya resident al Bronx, Nova York. A través d'aquesta novel·la es persegueix abordar temàtiques com la raça, les classes i els privilegis.

Des d'una metodologia qualitativa, els investigadors tenen per objectius 1) conèixer com els cercles literaris modifiquen la taxa de participació de l'alumnat i 2) explorar

¹⁸⁴ Rodríguez, A. (1992). *The Boy without a Flag*. Milkweed Editions.

com poden millorar les habilitats comunicatives en llengua estrangera. Per a l'obtenció de resultats, l'equip de recerca emprà les notes de camp preses durant les sessions, els treballs escrits sobre les discussions realitzats pels estudiants, les dades resultants de l'aplicació d'un grup de discussió amb alumnat i la informació recavada a través d'un qüestionari aplicat al final de curs, el qual recull les dades personals i el bagatge de lectura de l'estudiant. Després d'analitzar les dades recol·lectades, s'identifiquen els resultats exposats a continuació.

1. (HA) Millora de la comprensió del text per les connexions establertes amb altres textos i vivències personals.

Els estudiants posen al centre de l'aprenentatge les interaccions establertes entre iguals. En el marc d'aquestes, els lectors connecten el contingut de la novel·la amb altres aspectes:

- a) Les relacions amb les seves vivències personals afavoreixen la millora del seu discurs ja que el fonamenten basant-lo en l'experiència viscuda en primera persona (Carroll & Sambolín, 2016, p. 203)¹⁸⁵:

Un dia, de sobte, el meu millor amic va canviar/canvia amb mi i em va amagar coses, tot perquè tenia un xicot i ell li va dir que fos lluny de mi i de tots els seus amics... Entenc Nilsa (un personatge de la història) perquè va quedar enrere igual que jo. Nilsa volia canviar, de manera que ChaCha (la seva millor amiga) li prestarà atenció, i això no és correcte... Aquesta mateixa amiga de qui estava parlant està embarassada ara mateix i és molt trist perquè el seu xicot també és traficant de drogues. És gairebé el mateix cas.

- b) Les connexions establertes amb altres textos acadèmics afavoreix la millora de la comprensió del tema tractat. Així ho expressa un dels participants (Carroll & Sambolín, 2016, p. 202)¹⁸⁶:

El que he llegit es relaciona amb articles que parlen sobre aquests problemes de la joventut, que si estan tenint relacions a temprana edat, que usen drogues i que alguns viuen en pobresa i això és el que els impulsa a prendre aquestes accions... [els contes] et fan reflexionar en com estem vivint i com podem fer per millorar això i sortir endavant.

2. (HA) Major reflexió i crítica vers realitats fora l'acadèmia.

La temàtica principal abordada durant les discussions d'aquest curs és el cicle de pobresa i les maneres a través de les quals es poden superar aquestes realitats.

¹⁸⁵ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 203).

¹⁸⁶ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 202).

Per molts, el diàleg sobre la novel·la esdevé una oportunitat per debatre sobre com millorar les circumstàncies dels col·lectius més vulnerables. Algunes de les reflexions analitzades per Carroll i Sambolín (2016, p. 202)¹⁸⁷ ho recullen:

La societat afecta els nens, perquè la societat afecta els nostres pares i els nostres pares ens transmeten aquest efecte.
Puerto Rico necessita nens que vegin els futurs líders i promotors d'un millor país. El canvi no està en les institucions religioses i governamentals, sinó en cada individu.
Veiem com el govern beneficia més a persones amb bons recursos econòmics, mentre que la classe pobra es converteix en un grup de persones marginades... li deixen anar una alternativa de vida. ¿Qué creem?

3. (HA) Augment de la qualitat de les preguntes formulades.

Per altra banda, els alumnes també destaquen la millora de la qualitat de les aportacions dels companys conforme avança el curs. Per exemple, d'acord amb les paraules dels protagonistes, les preguntes que es formulen deriven d'una reflexió més rica i profunda (Carroll & Sambolín, 2016, p. 204)¹⁸⁸:

I també les preguntes, les preguntes que sorgien, hi havia vegades que tu et quedaves com 'Déu meu, d'on van treure aquesta pregunta'.

4. (HA) La lectura com a acte social: consciència de la construcció intersubjectiva del coneixement.

L'entorn dialògic que es crea en el si dels cercles literaris afavoreix que l'alumnat porti la seva interpretació del text, escolti altres perspectives i negociï els significats del text fins arribar a un concens entre tots els lectors. D'acord amb les paraules dels estudiants, els lectors són conscients del seu propi procés d'aprenentatge i d'aquesta construcció del coneixement intersubjectiva (Carroll & Sambolín, 2016, p. 200)¹⁸⁹:

Analitzem [la novel·la] entre tots, perquè fèiem grupets... i doncs aquí... teníem l'oportunitat de veure els punts de vista dels altres, compartir la informació, 'Ah sí, jo vaig veure que això i això doncs va afectar d'aquesta manera' i doncs, podíem doncs intercanviar idees i això.

¹⁸⁷ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 202).

¹⁸⁸ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 204).

¹⁸⁹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 200).

5. (HA) Major consciència de les habilitats acadèmiques pròpies i dels iguals.

Per altra banda, els estudiants també prenen consciència de les pròpies habilitats i domini competencial així com dels iguals (Carroll & Sambolín, 2016, p. 200)¹⁹⁰:

Vam practicar totes les funcions. O sigui, no va ser que una persona només es va dedicar a resumir... i es notava veritat, que alguns sabien resumir millor que altres, connectar millor que altres, però tots van tenir l'oportunitat de fer-ho.

6. (HP) Augment de la participació a mesura que avança el curs, augment de la participació dels alumnes amb perfil més baix.

La participació de tot l'alumnat millora respecte a les anteriors sessions del semestre, d'acord amb el seguiment realitzat per les autores. A més, la participació d'aquells alumnes de perfil participatiu baix durant les sessions augmenta. Un dels alumnes comparteix la seva percepció sobre com augmenta la participació del "lado oscuro", alumnes que sovint no participen (Carroll & Sambolín, 2016, p. 200)¹⁹¹:

És que al principi, almenys com l'esqui... almenys com t'havia dit, que hi havia la fila que es passava participant i l'altra que era com que el *lado oscuro*, i aquestes últimes classes es veia com el *lado oscuro* parlava.

7. (HP) Millora de la convivència a l'aula en conèixer les experiències personals dels companys.

Compartir les valoracions, opinions i interpretacions individuals del text comporta també compartir part de les vivències personals de cada lector. Això permet que els estudiants es coneguin més en un pla personal, fet que promou i potencia la construcció d'una comunitat d'aprenents. En aquest sentit, els estudiants comparteixen com, a través de la coneixença més personal dels companys, deixen de ser "desconeguts" com a l'inici de curs (Carroll & Sambolín, 2016, p. 201)¹⁹²:

Hi ha persones que van oferir històries personals perquè parlaven de la sexualitat, de la violència domèstica, d'economia... de les drogues i doncs, ens va unir. Així coneixíem qui eren els nostres companys. No eren uns estranys com al principi.

¹⁹⁰ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 200).

¹⁹¹ Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 200).

¹⁹² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom* (Carroll & Sambolín, 2016, p. 201).

o) Cercles literaris virtuals amb estudiants EFL de la ULEAM, Equador.

L'estudi desenvolupat per l'equip d'Intriago et al. (2016) es centra en l'efecte dels cercles de literatura virtuals en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), a Manta, Equador.

Dues classes de 70 alumnes del programa lingüístic de la Facultat d'Educació són la mostra d'aquesta recerca i tots els alumnes cursen els seus darrers mesos de la formació universitària. L'estudi té per objectiu avaluar el nivell de comprensió lectora i de les habilitats orals de l'alumnat després d'aplicar aquesta estratègia docent.

Es formen 14 grups de treball de 5 persones cada un i un cop a la setmana durant 9 setmanes els grups discuteixen novel·les de la sèrie MacMillan Readers. Els estudiants fan ús de dues eines per a la discussió de textos: *Google Docs*, plataforma en la qual es comparteixen les aportacions individuals del text, i *Google Sheets*, espai on es detalla aquell vocabulari que l'alumnat desconeix. Tots els alumnes es preparen la seva aportació en concordança al rol que exerceix en el grup; aquests rols són rotatius entre entre els diferents membres del grup.

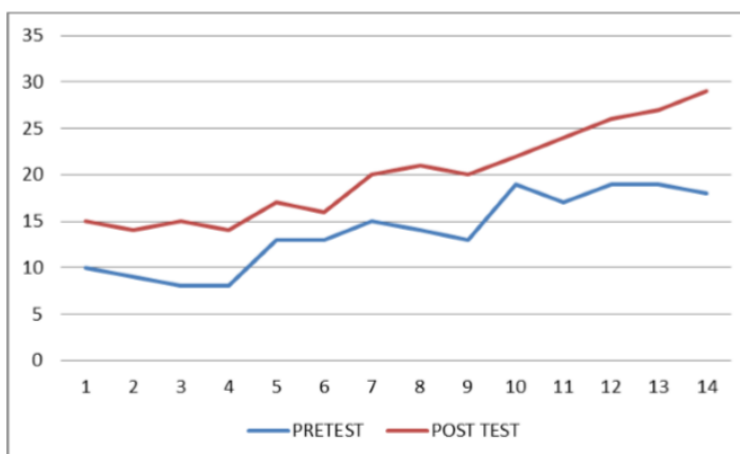
En el marc de la investigació-acció desenvolupada, Intriago et al. (2016) apliquen un *pre/post-test* de l'examen Cambridge PET, reconegut a nivell internacional i el qual té la validesa i fiabilitat del Cambridge English Language Assessment. Els resultats es detallen a continuació.

1. (HA) Millora de la comprensió lectora de textos en llengua estrangera

Els resultats pre/post-test evidencien una millora de tots els grups de lectura (Figura 2):

Figura 2

Comparació entre els resultats pre/post-test de les habilitats de lectura i comprensió



Nota. Adaptat de "Google apps para el desarrollo de comunidades de aprendizaje: fortalecimiento de habilidades en el idioma inglés en un ambiente universitario" (p. 28), per E. Intriago, J.S. Villafuerte, M.A. Morales, A. Lema i J. Echeverria, 2016, *AtoZ: Novas Práticas Em Informação e Conhecimento*, 5(1).

D'acord amb els resultats PET, 2 grups es mantenen al mateix nivell, 4 grups se superen passant del nivell A1 a l'A2 i 3 grups milloren notablement assolint el nivell B1. Per altra banda, els 5 grups que parteixen del nivell B1 milloren les seves habilitats assolint el nivell B1++ (Figura 3):

Figura 3

Resum dels resultats pre/post-test de la comprensió lectora

Group	CEFR	Pretest	Post test	CEFR
1	A1++	10	15	A2
2		9	14	
3		8	15	
4		8	14	
5	A2	13	17	
6		13	16	
7		15	20	B1
8		14	21	
9		13	20	
10	B1	19	22	
11		17	24	
12		19	26	B1++
13		19	27	
14		18	29	

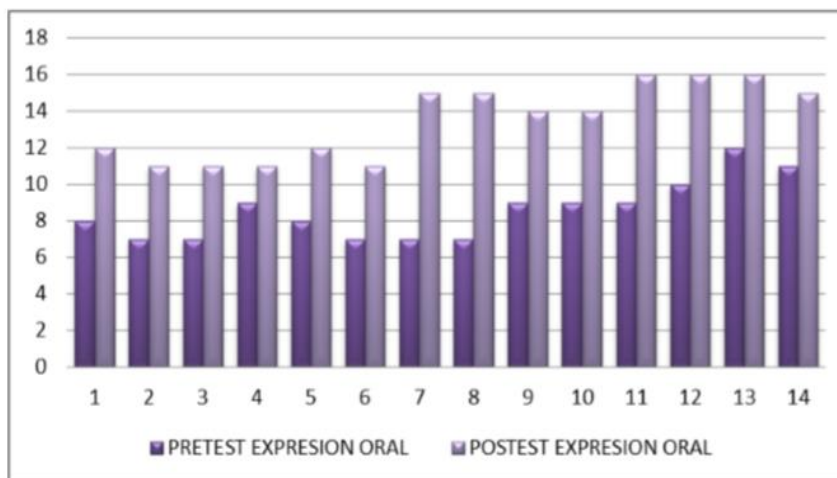
Nota. Adaptat de "Google apps para el desarrollo de comunidades de aprendizaje: fortalecimiento de habilidades en el idioma inglés en un ambiente universitario" (p. 28), per E. Intriago, J.S. Villafuerte, M.A. Morales, A. Lema i J. Echeverria, 2016, *AtoZ: Novas Práticas Em Informação e Conhecimento*, 5(1).

2. (HA) Millora de l'expressió oral en llengua estrangera.

D'igual forma, les habilitats comunicatives de tots els grups de lectura milloren (Figura 4):

Figura 4

Evolució de l'expressió oral entre el pre i el pos-test



Nota. Adaptat de “Google apps para el desarrollo de comunidades de aprendizaje: fortalecimiento de habilidades en el idioma inglés en un ambiente universitario” (p. 29), per E. Intriago, J.S. Villafuerte, M.A. Morales, A. Lema i J. Echeverria, 2016, *AtoZ: Novas Práticas Em Informação e Conhecimento*, 5(1).

En referència a l'expressió oral, 7 cercles de literatura situats en un inici a l'A++ registren una millora de 2 punts – tot i mantenir-se al mateix nivell acadèmic-, 4 grups passen d'un nivell A1++ a l'A2, i, per últim, 4 grups assoleixen el nivell B1.

p) Tertúlia Pedagògica Dialògica d'obres d'autors clàssics propis de la disciplina a la Formació del Professorat, Universitat Jaume I, Espanya.

La investigadora Cònsol Aguilar, del Departament d'Educació de la Universitat Jaume I, centra el seu estudi en l'anàlisi d'una Tertúlia Pedagògica Dialògica (TPD) amb alumnat de Formació del Professorat de la Universitat Jaume I, a Castelló, Espanya, durant el curs acadèmic 2013-2014 (Aguilar, 2017). Les TPD es desenvolupen durant les estades de pràctiques dels alumnes de tercer i quart curs a dos centres CAES, centres d'atenció especialitzada; un d'ells amb alumnat exclusivament de minoria gitana i l'altre centre amb una alta taxa de diversitat cultural.

A les TPD també s'hi sumen puntualment alguns professors dels centres. La freqüència amb la qual es realitzen és un cop per setmana durant 4 mesos. La preparació individual dels participants consisteix en escollir un fragment d'un text que els captivi l'atenció, els desagradi, els sembli interessant, etc., raonar perquè

seleccionen el fragment triat i compartir amb la resta de companys la seva interpretació i opinió. Els alumnes plasmen les seves valoracions individuals als seus diaris reflexius. Aguilar (2017) analitza les valoracions dels participants de TPD i identifica els següents resultats.

1. (HA) Elaboració d'un discurs propi basat en arguments de validesa amb independència de la posició que ocupa qui emet l'argument.

En primer lloc, la TPD afavoreix una dinàmica igualitària en la qual la verticalitat pròpia d'una aula universitària queda rellevada a un segon pla. Tant els alumnes com la professora argumenten les seves aportacions en base als propis coneixements i experiències de manera que l'argument és vàlid amb independència de la persona que el comparteixi.

Aquest escenari els fa prendre consciència de la rellevància de l'argument i, en aquest sentit, formulen crítiques vers aquells entorns en els quals la validesa del raonament no recau en l'argument sinó en la posició que ocupa la persona que l'emet. Diversos estudiants reflexionen sobre les seves experiències a les escoles (Aguilar, 2017, p. 14-16)¹⁹³:

Hi ha una cosa que ens fa semblants a nosaltres amb els nens i nenes que hi ha a les nostres aules, que és que no tenim poder. Moltes vegades en les reunions amb els mestres de l'escola, hi ha arguments que tenen més validesa per la posició que ocupa qui ho diu, pel poder que l'estructura li atorga.

2. (HA) Augment en la consciència de les pròpies habilitats: l'elaboració del discurs.

Per altra banda, i d'acord amb la percepció dels estudiants, la TPD els permet ser conscients de la seva habilitat en la preparació, formulació i expressió del discurs i, alhora, aquest format els brinda l'oportunitat de millorar-la (p. 14)¹⁹⁴:

Hem desenvolupat el discurs propi i l'argumentació de les idees.

Me n'he adonat [a la TPD] que a mi em falta molta més destresa discursiva, he de dir més les meves opinions i aprendre a argumentar-se oralment amb més fluïdesa.

¹⁹³ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, pp.14-16).

¹⁹⁴ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p.14).

3. (HA) Millora en la consciència del procés d'aprenentatge: la construcció intersubjectiva del coneixement.

L'alumnat també reflexiona sobre com ha anat encaixant el contingut teòric i les experiències a les estades pràctiques en el decurs de l'any acadèmic i com les tertúlies han contribuït en el seu procés d'aprenentatge. Una de les reflexions detalla les dificultats que els aprenents encaren a l'inici mentre que, conforme avança el curs, l'aprenentatge es concep com un procés col·lectiu en el qual de manera intersubjectiva es construeix el coneixement (Aguilar, 2017, p. 17)¹⁹⁵:

Al principi ens costava molt separar el que llegíem, la teoria educativa, de la realitat quotidiana de l'escola. La dicotomia entre la teoria de l'aprenentatge dialògic i la realitat de l'escola ens abocava a frustracions i a una actitud gairebé permanent d'abatiment. No obstant això, a mesura que anaven passant les setmanes vam aprendre a controlar millor aquesta situació, i a entendre que per molt que ens costés havíem de separar l'anàlisi teòrica de les crítiques de la pràctica educativa específica del centre. (...) Aquestes tertúlies ens han fet visible la construcció intersubjectiva del text, ampliant-nos les visions individuals, creant visió de grup, unint i fomentant la participació de les persones. Gràcies a elles hem desenvolupat el discurs propi i l'argumentació d'idees.

4. (HP) Millora de la confiança de l'alumne en ell mateix ja que se sent capaç d'aportar a la resta de companys.

La xarxa de col·laboració que s'estableix entre els participants del grup és un dels elements identificats en les reflexions analitzades. L'espai dialògic que té cabuda a l'aula a través de la TPD permet a l'alumne sentir-se capaç de compartir les seves valoracions i experiències i, en fer-ho, sentir que aporta quelcom als companys. Disposar del torn de paraula i aportar al grup fa que millori la confiança en ells mateixos ja que se senten "útils" durant el procés d'aprenentatge. Així ho expressa una de les lectores participants (Aguilar, 2017, p. 11)¹⁹⁶:

Ens hem escoltat i ens hem sentit útils al costat els uns dels altres. És un gran avantatge poder compartir, amb gent d'altres cursos i altres classes, les experiències que vivim, i el que més m'ha agradat de tot és que podíem fer una observació al llarg de l'etapa escolar.

¹⁹⁵ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p.17).

¹⁹⁶ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p.11).

5. (IProf) Millora del posicionament crític i la reflexió vers la realitat educativa i l'exercici professional del docent.

L'alumnat es fonamenta en les seves experiències personals viscudes als centres de pràctiques per analitzar de manera crítica els diferents escenaris educatius. Els futurs docents elaboren anàlisis vers els centres educatius actuals partint dels continguts teòrics treballats durant les TPD i traslladant-los a la realitat educativa dels centres CAES. Així ho comparteix una de les alumnes (Aguilar, 2017, p. 14)¹⁹⁷:

Anar en contra de la marea o pensar de forma diferent no està ni ben vist ni acceptat (...) M'estic adonant de com està canviant la meua manera de veure l'escola pel fet d'estar en aquest col·legi. L'any passat ja pensava que l'escola que hi ha avui dia no és en la que vull treballar. Però estar en un CAES és el que està fent que em plantegi quina i com és l'escola en la qual m'agradaria treballar. Alguna cosa falla en el sistema que hi ha ara (...) El que vull dir és que cal un canvi a l'escola. I que espero ser una de les persones que comenci a demostrar que sí es pot i que entre tots/es podem fer-ho molt millor.

Per una banda, Aguilar (2017) recull reflexions sobre com varia la concepció de l'estudiant vers un centre educatiu després d'haver treballat en aquest. Les valoracions dels alumnes indiquen com trenquen amb estereotips anteriors que els havien conduït a idees preconcebudes errònies (p. 16)¹⁹⁸:

Hem enderrocat en el poc temps que portem aquí els prejudicis que ens havien creat sobre aquest centre. Molta gent ens havia parlat negativament de l'escola i a l'arribar aquí hem comprovat totalment el contrari.

Per altra banda, l'alumnat també es mostra crític amb el rol del docent dins de l'aula. La següent reflexió exemplifica com l'alumnat realitza anàlisis profunds també vers la comunitat d'aprenentatge i els diferents agents educatius. L'estudiant tracta sobre la necessitat de contextualitzar el contingut escolar a les realitats de l'alumnat gitano dotant de sentit al procés d'aprenentatge utilitzant recursos que siguin familiars i propers als infants (Aguilar, 2017, p.16-17)¹⁹⁹:

Abans he estat molt ràpida contestant directament que aquest no és el tipus d'escola que necessiten, però ho he dit així en el sentit que la identitat dels gitanos i gitanes no està present quan es treballa a classe. M'explico: el llibre de text parla que Pep, Pere i Manel se'n van de

¹⁹⁷ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p.14).

¹⁹⁸ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p. 16).

¹⁹⁹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, pp.16-17).

vacances amb els seus pares a no sé on... la realitat dels alumnes i les alumnes no està reflectida en els materials que s'utilitzen per a aprendre. Hi ha una descontextualització: no es pot (o no s'ha de) pretendre que els nens i nenes aprenguin en base a exemples que estan allunyats d'ells/es, que no els visualitzen com a individus. (...) Més que res perquè veus que si els parles d'un tema en el qual estan interessats (ja sigui la seva pròpia cultura, el culte, les cançons, etc.) mostren una passió i una energia que sorprèn. I llavors és quan em poso malalta perquè podrien arribar tan lluny com (volguessin) i podrien treure els millors resultats (...) Jo tampoc posaria interès ni voldria seguir estudiant si el que estic fent no tingués res a veure amb mi.

6. (IProf) Augment de la consciència vers la necessitat d'una presa de decisions informada i justificada basada en evidències científiques.

A partir de les reflexions, anàlisis i crítiques realitzades entre tots, els participants són més conscients sobre la rellevància de prendre decisions informades basades en evidències científiques per tal de garantir una educació amb igualtat d'oportunitats per a tots els nens i nenes. Aguilar (2017) exposa com, basant-se en teories científiques, els estudiants desmunten algunes creences i teories educatives que perjudiquen als col·lectius més vulnerables (p. 19)²⁰⁰:

Es va parlar molt, donada la realitat dels centres CAES en què es desenvolupava el pràcticum, de com des de la teoria d'Ausubel no es tenia en compte la necessitat de donar més a qui menys té, o d'ensenyar creant sentit lligat a la família i a la comunitat, de treballar la diferència sense oblidar la igualtat, de la necessitat de no separar l'alumnat per nivells de coneixement per no reproduir i augmentar les desigualtats escolars i socials, de la necessitat d'eradicar el "currículum de la felicitat".

La docència basada en evidències científiques és una temàtica recurrent en molts dels diàlegs mantinguts a l'aula. En aquest sentit, les alumnes també expressen crítiques a la formació acadèmica rebuda a la universitat ja que, des del seu nou coneixement a través de la TPD, són capaces d'afirmar que els continguts ensenyats queden "desfasats" en relació als nous coneixements ja publicats per la comunitat científica internacional (Aguilar, 2017, p. 19)²⁰¹:

Pel que fa als continguts del llibre hem pogut adonar-nos que molta de la formació que rebem a la universitat està desfasada pel que fa a la comunitat científica internacional (...) la TPD d'aquest llibre ens ha servit per veure una altra manera d'aprendre. Ha estat una gran ajuda per a

²⁰⁰ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p.19).

²⁰¹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p.19).

compartir les idees i experiències externes al llibre. (...) volem destacar el nostre descontent amb les classes teòriques que hem rebut en la nostra formació universitària perquè no s'han preocupat per conèixer aquestes experiències, ni d'analitzar les teories i pràctiques en què es basen.

La investigadora també recull les paraules d'una altra estudiant que formula propostes de millora de la formació cursada posant èmfasi en la necessitat d'ensenyar estratègies i teories docents avalades per la comunitat científica internacional (Aguilar, 2017, p. 19)²⁰²:

La nostra carrera hauria d'experimentar un gir cap a l'ensenyament d'estratègies i teories pedagògiques que tinguin suport científic i que estigui demostrat el seu èxit. A més, el canvi és necessari que sigui a nivell nacional, per evitar categories de mestres i que sigui possible (...) igualtat i equitat real.

Aquesta demanda no es reclama únicament en relació a les institucions universitàries sinó que l'alumnat també reflexiona sobre com han de fonamentar i justificar en base al més recent coneixement científic qualsevol innovació desenvolupada a l'aula en el seu futur com a mestres. De tal forma, els estudiants defineixen la seva futura tasca professional com a agents innovadors informats (Aguilar, 2017, p. 19-20)²⁰³:

S'obre un debat respecte a la feina dels mestres i les mestres pel que fa a la innovació educativa, i de com es duu a terme a les escoles. Arribem a la conclusió que la innovació educativa s'ha de dur a terme a les escoles de manera metòdica i estrictament fidel a la teoria que la sustenta i no caure en impostures intel·lectuals i educatives.

En definitiva, basar les decisions professionals en evidències científiques esdevé per als participants un imperatiu en el seu exercici professional. Una de les alumnes conclou la reflexió indicant que la presa de decisions informades ha de ser una pràctica sostinguda en el temps (Aguilar, 2017, p. 20)²⁰⁴:

Gràcies a aquest pràcticum ens hem iniciat en el coneixement d'autors i teories que, de segur, continuarem llegint i en un futur, aplicant.

A mode de conclusió, disposem d'un ampli ventall d'evidències científiques que donen suport a la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumne en diferents dimensions (acadèmica, psicosocial, professional i personal). De

²⁰² Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p. 19).

²⁰³ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, pp. 19-20).

²⁰⁴ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros* (Aguilar, 2017, p. 20).

tal forma, la discussió de textos en grup compta amb un aval científic internacional per ser implementada com a actuació docent en entorns acadèmics d'Educació Superior.

Capítol IV. Objectius i disseny metodològic

4.1 Objectius d'investigació

Amb la finalitat d'aprofundir en les contribucions de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra (UdA), context acadèmic objecte d'estudi, la investigació desenvolupada persegueix donar resposta a les següents preguntes de recerca:

- Quins elements hem de considerar per a la implementació de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra?
- Quina és la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat universitari UdA?

Per tal de donar llum a les preguntes de recerca formulades, es concreten els següents objectius a assolir:

Objectiu general

Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra.

Objectius específics

OE1. Identificar i explorar elements a considerar, a mode d'orientacions, per a la implementació de la discussió de textos en grup al context acadèmic UdA.

OE2. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats acadèmiques de l'alumnat UdA.

OE3. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats psicosocials de l'alumnat UdA.

OE4. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en la identitat professional de l'alumnat UdA.

En relació al primer objectiu específic, cerquem l'experiència de professorat que ja hagi implementat la discussió de textos en grup a les seves aules. Per fer-ho, identifiquem experiències docents que hagin estat desenvolupades al context espanyol donada la similitud amb el context UdA des d'un pla lingüístic i cultural. Dels relats docents obtenim un compendi d'orientacions que seran d'utilitat a la següent fase de la recerca, la implementació de l'actuació docent a la UdA.

Un cop desenvolupades les discussions de textos en grup a la UdA, analitzem les evidències de millora de l'experiència educativa de l'alumnat UdA en tres dimensions: les habilitats acadèmiques, les habilitats psicosocials i la identitat professional. Les tres

àrees assenyalades queden definides per la revisió de literatura científica analitzada anteriorment (veure capítol III). A través de l'aplicació de diferents tècniques de recollida d'informació assolim el segon, tercer i quart objectiu específic.

4.2 Metodologia d'investigació

Aquesta recerca és un estudi de cas (Yin, 2009) que adopta un enfocament comunicatiu propi de la Metodologia Comunicativa (MC, en endavant) (Gómez et al., 2006; Gómez et al., 2011).

4.2.1 Estudi de cas

Per una banda, l'estudi de cas té per objectiu comprendre les dinàmiques que tenen cabuda en un context concret (Eisenhardt, 1989) aportant llum a un fenomen determinat (Neiman & Quaranta, 2006). Aquesta recerca persegueix obtenir un anàlisi del context universitari UdA després d'implementar una estratègia docent no aplicada anteriorment. Posem de relleu que aquest estudi de cas no té l'interès posterior de realitzar generalitzacions ni formular cap teoria ni hipòtesi (Lijphart, 1971).

4.2.2 Orientació comunicativa de la investigació

Per altra banda, l'enfocament comunicatiu considera essencial la inclusió de les veus dels protagonistes en totes les etapes de la recerca, des del disseny de l'estudi fins a l'anàlisi de resultats. La comunicació entre investigadors, que aporten coneixement científic, i participants, que aporten coneixement contextual, brinda l'oportunitat d'entendre les possibles resistències que es donen al canvi i, consegüentment, desenvolupar estratègies per superar-les (Sursock, 2011). A més, les veus individuals de cada participant així com el seu imaginari compartit conformen l'escenari sobre el qual desenvolupar matisos i concrecions de la recerca (Brusoni et al., 2014). En la MC aquesta intersubjectivitat en el procés de recerca entre equip investigador i participants es tradueix en una organització comunicativa en la qual les veus dels participants no es contempen únicament en la fase d'aplicació de tècniques de recollida de la informació, sinó que són considerades en el decurs de tota la recerca a través d'organismes com el Consell Assessor de la investigació.

4.2.2.1 Postulats de la Metodologia Comunicativa

L'enfocament comunicatiu de la MC qüestiona la monopolització del coneixement expert i concep la recerca del món social únicament com a resultat d'un diàleg compartit entre els protagonistes de la societat i l'equip investigador. Per tal de crear nou coneixement és necessari que es doni un diàleg intersubjectiu entre l'equip

investigador i els agents socials i només a través d'aquesta intersubjectivitat podrem aproximar-nos amb major coneixement a una veritat empírica (Gómez et al., 2011). Del diàleg igualitari entre el món del sistema (coneixement científic) i el món de la vida (creences, emocions i interpretacions sobre la realitat i la seva transformació) (Habermas, 1987) aflora un coneixement d'alt valor per a la transformació real de la societat (Padrós et al., 2011) dotant al procés d'investigació de rigurositat científica (Gómez et al., 2006).

Aquesta perspectiva comunicativa de la investigació beu de les aportacions sobre la competència lingüística de Chomsky (1988) i Searle (2001), de l'interaccionisme simbòlic de Mead (1990) així com de la creació del coneixement dialògic d'Habermas (1987) i Beck (1998). Sense afany d'aprofundir en els principis rectors d'aquesta metodologia, exposem breument els postulats que assumeix la MC (Gómez et al., 2006, pp. 40-45)²⁰⁵:

- a) Universalitat del llenguatge i l'acció: qualsevol persona de forma inherent té capacitat d'acció i llenguatge de manera que es pot comunicar i interactuar amb altres persones (Habermas, 1987). D'acord amb Vigotsky (1995, 1996), la rellevància recau en les interaccions entre persones i totes elles tenen aquests atributs universals de manera que cap cultura és superior, sinó que són diferents. Autors com Austin (1971) i Searle (1997) remarquen la necessitat de fer ús d'un llenguatge que approximi a la persona a processos de raonament i es vegin reduïdes les distorsions.
- b) Les persones com agents socials transformadores: la MC assumeix que tota persona és agent social que pot transformar la seva vida i el seu context. Allunyant-se de teories de caràcter sistèmic com l'estructuralisme i el funcionalisme, des de la MC les persones no són "idiotes culturals" (Garfinkel, 1967); ben al contrari, són capaces de reflexionar, submergir-se en processos de diàleg en els quals s'interpreta la realitat, creen coneixement i transformen el sistema, les estructures. A més, els equips investigadors no és posicionen com agents experts líders i conscienciadors de les persones participants sinó que en el si dels diàlegs s'empren arguments de validesa deixant de costat els de poder.
- c) Racionalitat comunicativa: la racionalitat comunicativa es considera la base universal de les capacitats de llenguatge i acció referenciades anteriorment així com d'un diàleg igualitari. A diferència de la racionalitat instrumental, la qual

²⁰⁵ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Metodología comunicativa crítica* (Gómez et al., 2006, pp. 40-45).

empra el llenguatge com a mitjà per assolir uns fins, la racionalitat comunicativa fa ús del llenguatge com a mitjà per a dialogar i entendre's entre persones (Habermas, 1987).

- d) Sentit comú: la MC posa especial èmfasi en el context en el qual es desenvolupen les interaccions i es genera el coneixement ja que el sentit comú de les persones (Schütz, 1993) queda íntimament lligat al context cultural així com a la experiència de vida i la consciència de cada persona.
- e) Sense jerarquia interpretativa: com avancem a l'inici d'aquest apartat, en la MC l'equip investigador no es posiciona com a intèrpret científic ja que tota persona té capacitat d'observar reflexionar i interpretar el món. Per tant, els relats que les persones participants aporten en relació a la interpretació que fan dels seus contextos és igual de valuosa i sòlida que la de l'equip investigador.
- f) Igual nivell epistemològic: com a conseqüència del postulat anterior, desapareix el desnivell epistemològic en la investigació social (Habermas 1987). Tant els protagonistes de l'estudi com l'equip investigador estableixen un diàleg igualitari en el qual els participants comparteixen el seu coneixement, les seves interpretacions, opinions, reflexions i vivències i les confronten amb el coneixement científic aportat per l'equip investigador fins a arribar a consensuar els arguments.
- g) Coneixement dialògic: aquell coneixement que es genera com a resultat del diàleg entre ciència i societat és el coneixement dialògic. En no ser neutra la realitat (Freire, 1970), les interaccions són la base per a la construcció del coneixement (Vygotsky, 1995) i en aquest diàleg horitzontal entre l'equip investigador i els participants amb pretensions de validesa i no de poder es generen anàlisis i interpretacions de la realitat més reflexives i igualitàries.

4.2.2.2 Organització comunicativa de la investigació

Per tal d'assegurar la perspectiva comunicativa tenint presents els postulats anteriorment descrits, es requereix un context favorable que permeti desenvolupar-los. Per fer-ho, organitzem diferents trobades inspirades en el Consell Assessor, organització comunicativa pròpia de la MC i que està formada per representants dels col·lectius implicats en l'estudi.

Així doncs, a l'inici d'aquest estudi organitzem una trobada amb els diversos representants de la comunitat universitària andorrana: professorat, alumnat i membres del Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior d'Andorra. En el marc d'aquesta reunió, presentem possibles estratègies docents a implementar en el context UdA, totes elles avalades per la comunitat científica internacional en haver-se evidenciat el

seu impacte en l'experiència educativa de l'estudiant universitari. L'objectiu de la trobada és aproximar al context UdA les diferents actuacions docents i contrastar-les amb les necessitats, resistències i possibilitats que poden tenir en el context universitari andorrà. D'acord amb les valoracions del grup, s'acusa una manca d'hàbit lector i de comprensió de textos acadèmics per part de l'alumnat universitari de manera que considerem la discussió de textos en grup com a estratègia docent d'interès a implementar. Així doncs, des de l'inici de la recerca considerem atentament les valoracions, inquietuds i necessitats que expressen els protagonistes de l'estudi i es dissenya la recerca en consonància.

El diàleg amb els membres de la comunitat UdA continua amb una segona trobada que té lloc després del compliment del primer objectiu específic. En aquest cas, els participants són professors UdA representants dels diferents Bàtxelors. La trobada té per objectiu compartir i valorar conjuntament les orientacions per a la implementació de la discussió de textos en grup resultants del treball de camp desenvolupat amb docents d'universitats espanyoles. En aquest punt, el professorat UdA aporta valuosa informació sobre quines són les orientacions que s'ajusten millor al context andorrà.

A més d'aquestes trobades d'assessorament, l'intercanvi de coneixement i punts de vista també es produeix de manera més individualitzada amb aquells docents de la UdA que finalment implementen l'estratègia lectora a les seves aules. En aquest sentit, després de realitzar la primera sessió de discussió de textos en grup també dialoguem amb cada docent moderador per tal de planificar els ajustaments necessaris per a la següent sessió. Finalment, els estudiants UdA protagonistes de l'estudi també participen en la fase d'anàlisi de resultats. Després d'una primera interpretació de les dades recavades, especialment de les dades quantitatives, ens retrobem amb els estudiants per valorar si les interpretacions elaborades són adequades i ajustades a la realitat. D'aquesta manera, els protagonistes de l'estudi formen part en aquesta "segona volta" de l'anàlisi de resultats. Com veiem, els membres de la comunitat universitària andorrana formen part de la recerca en totes les seves fases, en línia amb l'enfocament comunicatiu adoptat.

4.2.2.3 Anàlisi comunicativa i fiabilitat

La recerca també adopta l'orientació comunicativa en l'anàlisi de les dades recollides en el marc del treball de camp, ja que s'empra la categorització dels resultats en la doble dimensió pròpia de la MC: dimensió transformadora i exclusora. En l'anàlisi d'informació recollida als contextos universitaris espanyols, perseguim identificar aquells elements que dificulten la implementació de la discussió de textos en grup

(dimensió exclusora) i aquells que contribueixin en la superació d'aquestes barreres i afavoreixin la transferència d'aquesta actuació docent (dimensió transformadora). D'igual forma analitzem les dades obtingudes al context UdA: aquells elements que dificulten la millora de l'experiència educativa de l'alumne un cop implementada la discussió de textos en grup són inclosos en la dimensió exclusora, mentre que aquelles evidències de l'èxit en la implementació de l'actuació docent s'inclouen a la dimensió transformadora.

L'estudi és essencialment qualitatiu i s'obtenen, a més, dades quantitatives a fi d'ampliar i aprofundir en aspectes específics (Hesse-Biber, 2010). Per una banda, s'obtenen dades qualitatives a través de l'aplicació d'entrevistes i grups de discussió amb professorat i alumnat universitari. Per altra banda, obtenim dades quantitatives a través de l'eina *Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica* (EMLA) aplicada a l'alumnat participant. Paral·lelament, realitzem observacions de les sessions de discussió de textos en grup on es recullen notes *in situ* tant de la dinàmica com de les interaccions entre els participants (alumne-alumne i alumne-docent). Aquests instruments de recerca s'expliquen en profunditat a l'apartat 4.4.

L'aplicació de diferents tècniques permet contrastar les dades recollides sent possible triangular els resultats obtinguts. Aquesta triangulació agrega a l'estudi una major amplitud, riquesa i profunditat, augmentant d'aquesta manera la fiabilitat dels resultats (Flick, 2007, citat per Denzin, 2012). En aquesta línia, també ens permetrà identificar i destacar les fortaleses de l'estudi, així com pal·liar-ne les seves possibles limitacions (Aguilar & Barroso, 2015; Mathison, 1988).

Finalment, destacar que la metodologia qualitativa i les tècniques de recollida de dades emprades en aquesta investigació són coincidents amb l'aproximació metodològica de quasi la totalitat d'estudis científics identificats durant la revisió de literatura (Aguilar, 2017; mAlsop, 2015; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Chirita, 2007; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Jarvis, 2000; Jarvis, 2003; Macoun & Miller, 2014), sent un nombre molt reduït els estudis que empenen una metodologia quantitativa (Hamouda & Tarlcohan, 2015), mixta (Parrot & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998) i la investigació-acció (Intriago et al., 2016).

4.3 Fases de la recerca

Aquesta recerca s'erigeix entorn a tres fases (Figura 5). En una primera fase es realitza una revisió de literatura científica per tal de fonamentar el treball empíric

desenvolupat en aquest estudi en un marc conceptual i teòric. El treball realitzat en aquest primer moment de la recerca contribueix a la formulació i concreció dels objectius de l'estudi desenvolupat.

Una segona fase consisteix en l'aproximació a contextos acadèmics espanyols en els quals ja ha estat implementada l'actuació docent objecte d'estudi. Interessa especialment la ubicació dels contextos acadèmics, similars en una dimensió lingüística i cultural al context andorrà, ja que poden compartir elements comuns com, per exemple, les dificultats que presenten els alumnes en la lectura de textos acadèmics en llengua anglesa. Les seves orientacions poden ser d'utilitat per superar aquestes possibles barreres presents al context UdA i, en general, considerem que la recerca requereix d'aquesta fase prèvia com a avantsala de la fase empírica de l'estudi. Així doncs, com a principal resultat d'aquesta segona fase obtenim la identificació d'orientacions per a la transferència de la discussió de textos en grup a la UdA (OE1).

Seguidament, en el marc de la tercera fase, implementem l'actuació docent a diferents cursos de la UdA i després de l'aplicació de diferents tècniques de recollida d'informació identifiquem les contribucions de la discussió de textos en grup en la dimensió d'habilitats acadèmiques (OE2), habilitats psicosocials (OE3) i identitat professional (OE4) de l'alumnat UdA.

Figura 5

Fases de la recerca



Fase I	Fase II	Fase III
	OE1	OE2, OE3 i OE4
Revisió de literatura científica	Aproximació a contextos espanyols d'ES	Implementació al context universitari UdA
Capítol I, II i III	Capítol V	Capítol V

Nota. Elaboració pròpia.

4.4 Presentació dels contextos d'estudi

- Contextos acadèmics de l'estat espanyol

Com avancem anteriorment, el criteri de selecció dels contextos d'ES per a obtenir orientacions en la implementació de l'estratègia docent és que siguin comunitats universitàries pròximes en un pla cultural i lingüístic a la UdA. Per tant, entrevistem a docents que exerceixen a universitats de l'estat espanyol i que han implementat l'activitat de lectura dialògica a les seves aules.

Participen 11 professors de 7 universitats diferents, 8 dones i 3 homes, que imparteixen docència a universitats de característiques diverses: públiques i aconfessionals i privades i confessionals (5 i 2 centres universitaris, respectivament). Concretament, seguidament, la relació del nombre de participants de la mostra i les característiques de les universitats al context espanyol (Taula 4).

Taula 4

Relació de número de participants i universitats al context espanyol

Institució	Número de docents	Característiques
Universitat de Barcelona (UB, Barcelona)	1	Pública / Aconfessional
Universitat de Girona (UdG, Girona)	3	Pública / Aconfessional
Universitat Rovira i Virgili (URV, Tarragona)	2	Pública / Aconfessional
Universitat de Lleida (UdL, Lleida)	1	Pública / Aconfessional
Universitat de Deusto (Deusto, Bilbao)	1	Pública / Aconfessional
Universitat Ramon Llull (Fundació Pere Tarrés, Barcelona)	1	Privada / Confessional
Universitat de Loyola Andalusia (Córdoba i Sevilla)	2	Privada / Confessional

Nota. Elaboració pròpia.

- La Universitat d'Andorra

La idiosincràsia del context universitari andorrà implica que l'Univers de la recerca sigui de per sí reduït (364 alumnes en el curs acadèmic 2018-19, any d'inici d'aquesta

recerca) i, consegüentment, la Població sigui encara més reduïda ja que únicament seran potencials participants aquells alumnes que estiguin matriculats als cursos en els quals s'implementa la discussió de textos acadèmics. La mostra d'aquesta recerca està conformada per (a) professorat universitari dels cursos en els quals s'implementa l'actuació docent i (b) per alumnat que assisteix i participa a les sessions lectores.

En el procés d'identificació de cursos potencials als quals transferir l'estratègia docent, es pretén en un inici configurar una mostra d'almenys 2 cursos de cada Bàtxelor presencial, 5 en total; Bàtxelor en Administració d'Empreses, Bàtxelor en Informàtica, Bàtxelor en Ciències de l'Educació, Bàtxelor en Infermeria i Bàtxelor en Infermeria Obstetricoginecològica.

Com a criteri general, es seleccionen 1) aquells grups dels quals el docent mostra predisposició a incloure l'estratègia lectora d'estudi a les seves sessions i 2) aquells estudis presencials que ja contemplen activitats relatives a la lectura de textos en la seva programació curricular. Tanmateix, durant el procés es descarten determinats cursos ja que el tipus d'activitat lectora planificada no inclou la discussió del contingut a l'aula. És per això que descartem un curs de Bàtxelor d'Infermeria identificat com a potencial participant d'aquest estudi.

Finalment, es transfereix l'actuació docent a 6 cursos, assignatures o seminaris, de Bàtxelors presencials diferents: 2 cursos de Bàtxelor en Ciències de l'Educació (BCE), 1 curs de Bàtxelor en Administració i Direcció d'Empreses (BAE) i 3 cursos de Bàtxelor en Informàtica (BInfo) (Taula 5).

Taula 5

Implementació de la discussió de textos en grup als cursos UdA

Batx	Nº grups	Curs acadèmic	Codi	Any formatiu	Semestre	Matèria	Nº Sessions
BCE	2	2018-19	BCE1819	2n	1	Psicologia del Desenvolupament	4
		2019-20	BCE1920	2n	1	Social Skills and TeamWork. Psicologia de l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Matemàtiques. Problemes socials i pensament social crític.	6
BAE	1	2018-19	BAE1819	3r	2	International Trade II	2
BInfo	3	2018-19	BI1819	2n	2	Networks II	3
		2019-20	BI1920_I	2n	1	Xarxes I	3
		2019-10	BI1920_II	2n	2	Xarxes II	3

Nota. Elaboració pròpia.

Els 6 grups d'alumnes realitzen un total de 21 sessions de lectura dialògica. En relació a l'assistència d'alumnes a les sessions de lectura (Taula 6), convé destacar com a particularitats que les formacions de Bàtxelor en Administració d'Empreses (BAE) i Bàtxelor en Informàtica (BInfo) ofereixen a l'alumne la possibilitat d'acollir-se a una via totalment virtual i, en aquests casos, l'alumne no és partícip de les sessions de lectura en grup. A més, en aquestes mateixes formacions l'assistència a les classes no és obligatòria. Així doncs, posem de relleu que els grups d'aquestes titulacions presenten una diferència notòria entre l'assistència presencial a les sessions de lectura i el nombre d'alumnes matriculats al curs.

Per altra banda, registrem una tendència de participació decreixent amb el grup BI1920_II. Aquesta pot venir determinada pel format virtual que obligatòriament fem amb aquest grup a causa de les circumstàncies de confinament viscudes per motiu de la COVID-19 (2n semestre del 2020, Març-Juny 2020).

Taula 6
Registre d'alumnes participants a les sessions de discussió de textos

	BCE1819	BCE1920	BAE1819	BI1819	BI1920_I	BI1920_II
Mitjana d'edat	21	21	24	26	28	22
nº matriculats	14	6	21	16	11	13
Nº sessió						
S1	14	5	3	10	10	7
S2	11	6	4	3	11	6
S3	13	5		4	9	4
S4	14	6				
S5		6				
S6		5				

Nota. Elaboració pròpia.

Per altra banda, quant a la participació activa dels alumnes durant les sessions en grup, posem de relleu que quasi la totalitat de les persones assistents participen aportant almenys una intervenció en el decurs del grup de discussió. De manera excepcional, dos estudiants de BI1920_I no realitzen cap intervenció en dues de les tres sessions (un alumne no participa a S1 i S2 i l'altre no participa a S2 i S3).

Pel que fa al desenvolupament de les sessions, l'activitat lectora s'estructura en les següents dues fases:

- a) Tots els alumnes realitzen una primera lectura individual. En aquesta seleccionen un fragment del text i preparen un comentari vers aquest que després compartiran durant la sessió de lectura amb la resta del grup. Aquesta contribució pot versar sobre allò que els ha captivat l'atenció, fragments del text que no acaben de comprendre, parts que poden relacionar amb les seves experiències personals, professionals o educatives, que poden connectar amb fenòmens de la vida quotidiana, de l'esfera social, cultural i política, etc.
- b) La sessió de la discussió del text a l'aula consisteix en compartir i posar en comú les interpretacions i valoracions que cada alumne ha preparat a partir de la primera lectura individual. Durant la discussió els alumnes exposen el seu acord/desacord, elaboren rèpliques, contraargumenten, connecten intervencions, discuteixen sobre els continguts, matisen els comentaris dels companys, etc.

Durant la sessió de lectura, els alumnes es serveixen del text imprès o en pantalla per fer referència a les cites o fragments escollits. A més, totes les discussions de textos es desenvolupen en el marc del calendari lectiu de l'assignatura o seminari, en cap cas l'activitat té un caràcter optatiu o de lleure fora d'horari lectiu.

Seguint aquestes directrius comunes a tots els grups, la recerca s'ajusta als requeriments de cada disciplina de manera que les discussions de textos en grup desenvolupades tenen característiques diverses. Per una banda, cada professor tria una tipologia de text acadèmic diferent d'acord amb l'objectiu d'aprenentatge plantejat al corresponent curs. Mentre que alguns trien articles científics, altres llegeixen obres d'autors clàssics o també obres publicades per institucions acadèmiques d'ES de referència (Taula 7). Per altra banda, el desenvolupament de l'activitat també varia en estructura, recursos emprats (pautes de lectura, activitat prèvia, etc.) i avaluació de la tasca (tasca inclosa en el sistema d'avaluació del curs o puntuació extra a altres activitats avaluades) (Taula 8).

Taula 7
Lectures de les discussions de textos en grup

Bàtx.	Matèria	Sessió	Lectura	Tipus de lectura	Data
BCE	Psicologia de l'educació (2018-19)	1	Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. <i>El constructivismo en el aula</i> (pp. 25-45). Editorial Graó.	Capítol de llibre	2 Oct 2018
		2	Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. <i>El constructivismo en el aula</i> (pp.101-124). Editorial Graó.	Capítol de llibre	26 Oct 2018
		3	Nardone, G., & Bolmida, M. (2008). Retrato de dos modelos de familia. <i>Cuadernos de pedagogía</i> , 378, 52-56. https://bit.ly/3xSewz6	Article científic	16 Nov 2018
		4	Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. <i>El constructivismo en el aula</i> (pp. 47-63). Editorial Graó.	Capítol de llibre	21 Des 2018
Teamwork II (2019-20)		1	Kagan, S. & Kagan, M. (2009). <i>Kagan Cooperative Learning</i> . Capítol 7 i 11. Kagan Publishing.	Capítol de llibre de text	17 Set 2019
		2	Kagan, S. & Kagan, M. (2009). <i>Kagan Cooperative Learning</i> . Capítol 6 i 17. Kagan Publishing.	Capítol de llibre de text	1 Oct 2019
		3	Kagan, S. & Kagan, M. (2009). <i>Kagan Cooperative Learning</i> . Capítol 14 i 15. Kagan Publishing.	Capítol de llibre de text	15 Oct 2019
	Psicologia de l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Matemàtiques (2019-20)	1	Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. <i>El constructivismo en el aula</i> (pp. 25-45). Editorial Graó. Barcelona.	Capítol de llibre	24 Set 2019

		2	Deulofeu J. & Vilallonga, J. (2017), La Base de Orientación en la Resolución de Problemas “cuando me Bloqueo o me Equivoco”. <i>REDIMAT</i> , 6(3), 256-282. https://doi.org/10.17583/redimat.2017.2262	Article científic	3 Des 2019
	Problemes socials i pensament social crític (2019-20)	1	LE MONDE (2018). <i>DÉCODEX. Un guide pour vous aider à y voir plus clair dans les informations sur Internet.</i> https://bit.ly/3h10Fey SEMG & Salud sin Bulos (2019). <i>I Guía contra los bulos en atención primaria.</i> https://bit.ly/2Q1d7oC OSCE (2017). <i>Joint declaration on freedom of expression and “fake news”, disinformation and propaganda.</i> https://www.osce.org/fom/302796 Blanco, P. (14 de desembre de 2017). Los ‘trolls’ rusos: la pesadilla que ha aniquilado la vida de una periodista finlandesa. <i>El País.</i> https://bit.ly/2SHh17n	Articles periodístics, Declaracions oficials d’organismes i guia d’entitats reconegudes.	20 Set 2019
BAE	International Trade II (2018-19)	1	Deloitte (2012). <i>Retail and global expansion: Determining your method of market entry.</i>	Apunts de llibre	14 Maig 2019
		2	Desai, M. A. (2009). The decentering of the global firm. <i>World Economy</i> , 32(9), 1271-1290. https://doi.org/10.1111/j.1467-9701.2009.01212.x	Paper	28 Maig 2019
BInfo	Networks II (2018-19)	1	Carlucci, G., De Cicco, L., & Mascolo, S. (2015). HTTP over UDP: an Experimental Investigation of QUIC. <i>A Proceedings of the 30th Annual ACM Symposium on Applied Computing</i> , 609-614. https://bit.ly/3eC12Qx	Article científic	21 Feb 2019
		2	Russek, P., Karbownik, P., & Wiatr, K. (2019). Weak RSA Key Discovery on GPGPU. <i>International Journal of Electronics and Telecommunications</i> , 65(1), 25-31. https://doi.org/10.24425/123561	Article científic	3 Abr 2019
		3	Noronha, R., & Panda, D. K. (2008). IMCa: a high performance caching front-end for GlusterFS on InfiniBand. <i>A 2008 37th International Conference on Parallel Processing</i> , 462-469. IEEE. https://doi.org/10.1109/ICPP.2008.84	Comunicació científica	15 Maig 2019
	Xarxes I (2019-20)	1	Khan, M., Alshomrani, S., & Qamar, S. (2013). Investigation of DHCP packets using Wireshark. <i>International Journal of Computer Applications</i> , 63(4). https://bit.ly/3bgPXSO	Article científic	17 Oct 2019
		2	Chordiya, A. R., Majumder, S., & Javaid, A. Y. (Maig del 2018). Man-in-the-Middle (MITM) Attack Based Hijacking of HTTP Traffic Using Open Source Tools. <i>A 2018 IEEE International Conference on Electro/Information Technology (EIT)</i> , 438-443. https://doi.org/10.1109/EIT.2018.8500144	Comunicació científica	21 Nov 2019

	3	Knirsch, F., Unterweger, A., & Engel, D. (2019). Implementing a blockchain from scratch: why, how, and what we learned. <i>EURASIP Journal on Information Security</i> , 2019(1), 2. https://doi.org/10.1186/s13635-019-0085-3	Article científic	19 Des 2019
Xarxes II (2019-20)	1	Carlucci, G., De Cicco, L., & Mascolo, S. (2015). HTTP over UDP: an Experimental Investigation of QUIC. A <i>Proceedings of the 30th Annual ACM Symposium on Applied Computing</i> , 609-614. https://bit.ly/3eC12Qx	Article científic	25 Mç 2020
	2	Russek, P., Karbownik, P., & Wiatr, K. (2019). Weak RSA Key Discovery on GPGPU. <i>International Journal of Electronics and Telecommunications</i> , 65(1), 25-31. https://doi.org/10.24425/123561	Article científic	22 Abr 2020
	3	Noronha, R., & Panda, D. K. (2008). IMCa: a high performance caching front-end for GlusterFS on InfiniBand. A <i>2008 37th International Conference on Parallel Processing</i> , 462-469. IEEE. https://doi.org/10.1109/ICPP.2008.84	Comunicació científica	27 Mg 2020

Nota. Elaboració pròpia.

Taula 8
Característiques de les sessions de discussió de textos en grup

Bàtx.	Matèria	Nº Sessions	Estructura sessió	Recursos Emprats	Avaluació de la tasca
BCE	Psicologia de l'educació (18-19)	4	El grup classe es divideix en dos grups. Tots els alumnes fan una lectura individual fora de l'aula. Un dels dos grups té també la tasca de preparar-se la presentació del text. De forma alterna, el dia de la sessió de discussió del text un dels grups introdueix el text en un màxim de 20 minuts: presenten l'autor/s, exposen un resum del text, realitzen les seves aportacions individuals -connecten el contingut amb experiències professionals, durant les estades de pràctiques, amb experiències pròpies viscudes en etapes educatives anteriors, etc.- i, per acabar, proposen un parell de qüestions per iniciar el debat. El segon grup inicia la tertúlia aportant les seves opinions i interpretacions del text i formulant respostes als dilemes plantejats pel primer grup.	Text	La tasca queda integrada en el sistema d'avaluació de l'assignatura.
	Teamwork II (19-20)	3	Els alumnes realitzen una lectura individual fora de l'aula i preparen la seva aportació servint-se dels <i>reports</i> facilitats per la professora.	Text i pauta de lectura (<i>report</i>). Cadascuna de les pautes plantegen d'1 a 3 qüestions sobre el contingut.	La tasca queda integrada en el sistema d'avaluació de l'assignatura.
	Psicologia de l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Matemàtiques (19-20)	2	Els alumnes realitzen una lectura individual fora de l'aula i preparen la seva aportació servint-se de la pauta de lectura facilitada per la professora.	Text i pauta de lectura. Es proposen d'entre 8 i 13 preguntes relatives al contingut del text.	La tasca queda integrada en el sistema d'avaluació de l'assignatura.
	Problemes socials i pensament social crític (19-20)	1	D'entre els 4 textos proposats els alumnes trien un. Els alumnes realitzen una lectura individual fora de l'aula i preparen la seva aportació destacant el fragment del text que més els atrau, aquell del qual tenen dubtes, el que poden connectar amb altres continguts, experiències professionals o a estades de pràctiques, amb experiències individuals viscudes a etapes educatives anteriors, etc.	Text	La tasca queda integrada en el sistema d'avaluació de l'assignatura.
BAE	International Trade II (18-19)	2	Els alumnes realitzen una lectura individual fora de l'aula i preparen la seva aportació destacant el fragment del text que més els atrau, aquell del qual tenen dubtes, el que poden connectar amb altres continguts, experiències professionals o a estades de pràctiques, amb experiències individuals viscudes a etapes educatives anteriors, etc.	Text	L'assistència a classe no és obligatòria. Es dona l'opció de realitzar l'aportació individual al fòrum virtual i interactuar amb almenys dos comentaris més d'altres companys. La tasca queda integrada en el sistema d'avaluació de l'assignatura.

BInfo	Networks II (18-19)	3	Els alumnes realitzen una lectura individual fora de l'aula i preparen la seva aportació destacant el fragment del text que més els atrau, aquell del qual tenen dubtes, el que poden connectar amb altres continguts, experiències professionals o a estades de pràctiques, amb experiències individuals viscudes a etapes educatives anteriors, etc.	Text	L'assistència a classe no és obligatòria. Es planteja com a tasca que si es resol amb èxit pot sumar un punt a les qualificacions de treballs virtuals.
	Xarxes I (19-20)	3	Els alumnes realitzen una lectura individual fora de l'aula i preparen la seva aportació destacant el fragment del text que més els atrau, aquell del qual tenen dubtes, el que poden connectar amb altres continguts, experiències professionals, amb experiències individuals viscudes a etapes educatives anteriors, etc.	Text	L'assistència a classe no és obligatòria. Es planteja com a tasca que si es resol amb èxit pot sumar un punt a les qualificacions de treballs virtuals.
	Xarxes II (19-20)	3	Es segueix la mateixa dinàmica que a Xarxes I (19-20) en modalitat virtual donades les circumstàncies excepcionals sobrevingudes per la COVID-19. Els alumnes es connecten a l'aula virtual i intervenen quan tenen intenció de participar realitzant alguna aportació. En totes les sessions es visualitza únicament la càmera de vídeo personal del moderador. Durant la primera sessió els alumnes tenen silenciats els corresponents micròfons; a la segona i tercera sessió tots els dispositius estan oberts de manera que els alumnes participen demanant torn de paraula <i>in situ</i> sense haver de sol·licitar prèviament l'activació del seu micròfon.	Text	L'assistència a classe no és obligatòria. La tasca queda integrada en el sistema d'avaluació de l'assignatura.

Nota. Elaboració pròpia.

4.5 Tècniques de recollida de la informació

Per al desenvolupament d'aquesta recerca fem diverses tècniques de recollida d'informació a fi d'acomplir amb els objectius plantejats.

- **Revisió de literatura científica**

Per a la revisió de literatura científica realitzem cerques de lògica *booleana* en les següents bases de dades de publicacions científiques: *Web of Science* (publicacions de Social Sciences Citation Index SSCI), *Scopus* i *Educational Resources Information Centre* (ERIC). També han estat consultades altres bases de dades com *Google Scholar* per tal de complementar la cerca amb literatura gris.

El procés de cerca d'articles es regeix per l'ús de diverses paraules claus organitzades en tres categories (Taula 9). Alhora, també fem la tècnica "bola de neu" de manera que consultem les referències bibliogràfiques dels primers estudis analitzats per identificar altres estudis d'interès.

Taula 9

Categories i paraules claus de la cerca en bases de dades

Categoria	Paraules Claus
Nivell Educatiu	Higher education, adult literacy
Formats de lectura en grup	Reading group, book club, literature circles, shared reading programs, shared reading intervention
Procés d'aprenentatge	Dialogic reading, informal peer support network, group learning environments

Nota. Elaboració pròpia.

Per la seva banda, la base de dades *Web of Science* ens permet accedir al Journal Citation Reports (JCR), l'indicador de qualitat de les publicacions científiques més reconegut i publicat anualment per Clarivate Analytics. Detallem, a continuació, algunes de les publicacions científiques que posem de relleu consultades en l'elaboració de l'estat de la qüestió (Taula 10):

Taula 10
Publicacions indexades al Journal Citation Reports incloses a l'estat de la qüestió

Categoria	Publicació	Quartil
EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH	Journal of Teacher Education	Q1
	Early Childhood Research Quarterly	Q1
	Harvard Educational Review	Q2
	Adult Education Quarterly	Q2
	Journal of Educational Computing Research	Q2
	Teaching in Higher Education	Q2
	European Journal of Education	Q3
	Cambridge Journal of Education	Q3
	Educational Research	Q3
	Young Children	Q4
	Learning, Culture and Social Interaction	Q4
	Education and Urban Society	Q4
	Cultura y Educación	Q4
	Revista de educación	Q4
	Learning, Culture and Social Interaction	Q4
EDUCATION, SPECIAL	Journal of Learning Disabilities	Q1
	Remedial and special education	Q1
	Intervention in School and Clinic	Q4
PSYCHOLOGY, EDUCATIONAL	Revista de Psicodidáctica	Q1
	Reading Research Quarterly	Q1
	Scientific Studies of Reading	Q1
	Journal of Research in Reading	Q3
PSYCHOLOGY, DEVELOPMENTAL	Journal of Experimental Child Psychology	Q2
PSYCHOLOGY, MULTIDISCIPLINARY	Frontiers in Psychology	Q2
SOCIOLOGY	Current Sociology	Q2
	Teaching Sociology	Q3
SOCIAL WORK	Children and Youth Services Review	Q1
	Child & Family Social Work	Q2
	Journal of Social Work Practice	Q4
SOCIAL SCIENCES, INTERDISCIPLINARY	Qualitative Inquiry	Q1
	Journal of Gender Studies	Q2
LINGUISTICS	Language and Education	Q1
	Journal of Pragmatics	Q2
	ELT Journal	Q2
	Revista Signos	Q3
	Language and Literature	Q3
HISTORY	Journal of Australian Studies	Q2
INFORMATION SCIENCE & LIBRARY SCIENCE	Library & Information Science Research	Q3
ENVIRONMENTAL STUDIES	Sustainability	Q2

Nota. Elaboració pròpia.

Per altra banda, per a la revisió de literatura científica aprofundida i enfocada a la discussió de textos en grup, seleccionem aquells estudis que compleixen els següents criteris:

- a) L'estudi es desenvolupa en un context acadèmic d'educació terciària (formació universitària i/o de formació professional) o d'aprenentatge al llarg de tota la vida (escola d'adults i/o escola d'idiomes).
- b) Els participants de l'estudi pertanyen a una comunitat acadèmica d'ES, això és, professorat universitari, tècnics administratius, estudiants de formació universitària o programes de doctorat, estudiants de programes d'aprenentatge de segona llengua, etc.
- c) L'estudi inclou dades empíriques que evidencien les contribucions de la discussió de textos a l'experiència educativa dels participants lectors.

Contràriament, han estat exclosos aquells estudis que:

- a) Exposen resultats basats únicament en la percepció de l'educador sobre l'experiència pedagògica.
- b) Són descripcions sobre la implementació d'aquesta actuació docent en un context concret sense incloure evidències de la seva contribució en l'experiència del participant.
- c) Proveeixen orientacions i recomanacions per a la transferència d'aquesta estratègia docent basant-se en l'experiència dels investigadors.

Després de revisar 251 articles científics identificats com a d'alt interès, analitzem en profunditat 17 articles, d'acord amb els criteris d'inclusió/exclusió establerts.

- **Tècniques de recollida de la informació als contextos d'estudi**

Apliquem diferents tècniques d'obtenció de la informació a fi de poder triangular les dades i realitzar un anàlisi ampli i profund dels resultats obtinguts. A trets generals, detallem la relació de les tècniques de recollida d'informació utilitzades i l'objectiu específic²⁰⁶ al qual respon, el tipus de dades que cerquem amb l'aplicació de la tècnica i el perfil de participant (Taula 11).

²⁰⁶ OE1. Identificar i explorar els elements a considerar per a la transferència de discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra.

OE2. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup a les habilitats acadèmiques de l'alumnat UdA.

OE3. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup a les habilitats psicosocials de l'alumnat UdA.

OE4. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup a la identitat professional de l'alumnat UdA.

Taula 11
Tècniques de recollida d'informació aplicades

Tècnica	Paradigma metodològic	OE	Tipus de dades	Perfil de participant
Entrevista semi-estructurada	Qualitatiu	OE1	Elements que dificulten o afavoreixen la transferència de la discussió de textos en grup	Professorat d'universitats de l'estat espanyol
		OE2	Elements que evidencien la	Professorat i alumnat UdA
		OE3	contribució de la discussió de	
		OE4	textos en grup a l'experiència educativa de l'alumnat	
Observació a l'aula	Qualitatiu	OE2	Elements que emergeixen en el	Professorat i alumnat UdA
		OE3	si de la discussió que evidencien	
		OE4	la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat.	
Grup de discussió	Qualitatiu	OE2	Elements que evidencien la	Alumnat UdA
		OE3	contribució de la discussió de	
		OE4	textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat.	
Enquesta pre/post-test EMLA	Quantitatiu	OE3	Dades numèriques que permetin valorar la contribució de la discussió de textos en grup a les habilitats psicosocials de l'alumnat, concretament en la motivació d'aquest vers la lectura acadèmica.	Alumnat UdA

Nota. Elaboració pròpia.

Les tècniques són aplicades durant els cursos acadèmics 2018-19, 2019-20, 2020-2021. El nombre de participants protagonistes de cadascuna de les tècniques es detallen a continuació (Taula 12). Com a singularitats, destaquem que el professorat de tots els grups participants són entrevistats exceptuant una docent de BCE1920. A més, dos dels docents implementen l'actuació docent amb més d'un grup: un docent amb 3 grups d'alumnes i una docent amb 2 grups. Per tant, la docent és entrevistada dues vegades i el docent tres, fet que facilita fer un seguiment del procés des de l'experiència del professorat universitari.

Per altra banda, apliquem un grup de discussió a cada grup classe (6 grups participants) tot i que amb els grups BCE1819 i BI1920_I realitzem 2 grups de discussions. En el primer cas, considerem convenient realitzar 2 grups de discussió per l'alt nombre de participants. En el segon cas, s'organitzen 2 grups de la següent manera: un amb els alumnes participants i un segon amb els alumnes que són de perfil participatiu baix i no mostren una regularitat en l'assistència de les sessions de

lectura. Aquesta separació de grups ens permet aprofundir en aspectes concrets i donar llum a qüestions com els motius pels quals no realitzen un seguiment més constant o bé per què no intervenen durant les discussions amb major freqüència. Per tant, es realitzen un total de 8 grups de discussió.

Per acabar, remarquem que l'enquesta EMLA no és aplicada al grup BCE1819 en ser aquest el context pilot de l'estudi. En referència al pre/post-test de BAE1819, un sol alumne pot complimentar l'enquesta ja que és l'únic participant present a les dues sessions de lectura realitzades.

Taula 12

Relació de tècniques de recollida d'informació aplicades, perfil i nombre de participants

Tècnica	Perfil participant	Total		Bàtxelor				
Entrevista semi-estructurada	Professorat d'universitats espanyoles	11		-				
Entrevista semi-estructurada	Professorat UdA	7		1 BAE 3 BCE 3 BInfo				
Grup de discussió	Alumnat UdA	8		1 BAE 3 BCE 4 BInfo				
Qüestionari pre/post-test EMLA	Alumnat UdA	<i>Pre</i>	<i>Post</i>		<i>Pre</i>	<i>%</i>	<i>Post</i>	<i>%</i>
		37	27	BAE1819	5	23.81%	1	4.76%
				BCE1920	7	100%	6	85.71%
				BI1819	9	56.25%	4	25%
				BI1920_I	10	90.90%	10	90.90%
				BI1920_II	6	46.25%	5	38.45%

Nota. Percentatge total d'alumnes participants en relació al nombre d'alumnes inscrits. Elaboració pròpia.

Tots els guions de les tècniques de recollida d'informació elaborats a partir de la revisió de literatura científica realitzada estan disponibles a l'Annex 2.

Descrivim, a continuació, les tècniques d'obtenció de la informació utilitzades. Totes elles adopten un enfocament comunicatiu el qual permet recollir “el món de les accions, interpretacions, significats, diàlegs i relats entre les persones investigades i l'equip investigador” (Gómez et al., 2006, p.77)²⁰⁷:

a) Entrevista semiestructurada a professorat universitari

Per una banda, entrevistem a professorat que exerceix a universitats espanyoles per tal d'identificar elements útils per a una millor transferència de la discussió de textos en grup a la UdA. En el marc de la segona fase de la recerca, els docents són contactats prèviament via correu electrònic tenint per objectiu presentar la recerca en curs i concretar possibles dates per tal de realitzar via *online* l'entrevista. Per altra

²⁰⁷ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Metodología comunicativa crítica* (Gómez et al., 2006, p. 77).

banda, en el decurs de la tercera fase de la recerca, entrevistem a professorat universitari del context d'estudi UdA amb la finalitat d'identificar evidències de la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat.

L'entrevista és un dels instruments més utilitzats en la investigació social (Creswell, 2007). Concretament, l'entrevista semiestructurada permet explorar determinades dimensions d'interès per a la recerca i, al seu torn, permet que en diàleg amb el protagonista emergeixin altres aspectes significatius per a ell que poden resultar igualment d'interès per a la recerca.

Diversos investigadors dels estudis analitzats en la revisió de literatura científica opten per l'aplicació d'entrevistes a les persones participants com a tècnica de recollida d'informació (Tynjälä, 1998; Jarvis, 2000; Jarvis, 2003; Chirita, 2007; Bowers-Campbell, 2011; Fredricks, 2012; Bixler et al., 2013; Alsop, 2015).

b) Grups de discussió amb alumnat UdA

El grup de discussió és un instrument que adquireix cada cop més rellevància a l'escenari de la investigació social (Gómez et al., 2006). Aquests permeten posar en comú la percepció i punt de vista individual en contrast amb la resta del grup. Aquesta tècnica requereix d'un ambient còmode i relaxat pel participant de manera que decidim amb els grups participants BCE1819 i BI1920_I realitzar dos grups de discussió amb l'objectiu de que, en el grup BCE1819, els alumnes puguin expressar-se i esplaiar-se tant com desitgin i que, en el grup BI1920_I, els alumnes menys participatius se sentin en un espai de confort i lliure de judicis de valor quan són preguntats sobre la baixa participació i assistència.

Com assenyalem a l'inici del capítol, adoptem una perspectiva comunicativa en l'aplicació de la tècnica ja que realitzem la discussió de textos en grup després d'haver aplicat i analitzat els resultats de l'enquesta quantitativa EMLA complerta pels mateixos participants. De tal forma, ens és possible validar els resultats i consensuar les interpretacions i conclusions gràcies al debat que s'estableix en aquesta segona volta. Posem de relleu que els grups de discussió també és una tècnica emprada en els estudis revisats (Fredricks, 2012; Carroll & Sambolín, 2016).

c) Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica (EMLA)

L'Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica (EMLA) (Muñoz et al., 2012) s'aplica a l'inici (*pre-test*) i al final (*post-test*) del cicle de sessions de discussió de textos. Muñoz et al. (2012), equip investigador que valida l'eina, tenen per objectiu

crear un instrument vàlid i fiable que mesuri la motivació de l'alumnat universitari i, al seu torn, proporcioni pistes d'intervenció en la motivació per la lectura acadèmica.

La construcció de l'instrument EMLA es basa en el model motivacional d'Expectativa i Valor de Jacqueline Eccles i Allan Wigfield (2002) i s'estructura en 2 blocs corresponents a aquestes dues dimensions, l'expectativa i el valor. L'*expectativa* està conformada per 5 ítems (número 5, 9, 13,16 i 21) mentre que la dimensió *valor* es compon de quatre elements: utilitat (ítems 1, 6, 11, 14 i 17), importància (2, 7, 12, 18, 23 i 25), interès (3, 10, 15, 19, 22, 24 i 26) i cost (4, 8, 20 i 27) (Taula 13).

Taula 13*Subescales de l'enquesta EMLA*

Subescala	Ítem
Expectativa	5 Considero que escullo bé els textos acadèmics que m'ajuden a realitzar els treballs
	9 Al llegir un text acadèmic aconseguixo captar les idees principals
	13 Sóc capaç de distingir les idees centrals de les complementàries als textos acadèmics
	16 Malgrat alguns textos acadèmics són complexos, sóc capaç de comprendre'ls sense esforç
	21 Estic capacitat per llegir la majoria de textos acadèmics en la meva àrea disciplinària
Utilitat	1 La lectura dels textos acadèmics és útil per la meva formació professional
	6 Considero de gran utilitat entendre els textos acadèmics que se m'assignen
	11 Considero útil la lectura de textos acadèmics per desenvolupar certes competències professionals
	14 Els textos acadèmics són un suport fonamental en la meva formació universitària
	17 La lectura de textos acadèmics m'ajudarà a ser un bon professional
Importància	2 És important llegir tota la bibliografia mínima dels cursos
	7 Per a mi, la bibliografia mínima és important per comprendre la matèria dels cursos
	12 Per a mi, la bibliografia mínima és important per complementar la matèria dels cursos
	18 Considero important la lectura complementària que suggereixen els programes dels cursos
	23 Per mi, és important comprendre el material bibliogràfic dels cursos perquè em permet dominar certs temes
	25 Per mi, és important tenir llegida la bibliografia abans de classe (quan correspon)
Interès	3 M'agrada llegir textos acadèmics relacionats amb la meva carrera
	10 M'interessa llegir material més enllà del requerit per al curs
	15 M'interessen textos de disciplines associades a la meva àrea d'estudi
	19 Llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris
	22 Quan tinc dubtes després de classe, llegeixo altres fonts
	24 M'interessen els textos associats a la meva disciplina
	26 M'entreté llegir textos acadèmics
Cost	4 Sóc capaç de deixar de banda altres interessos i comprometre'm fins finalitzar degudament la lectura d'un text
	8 El temps que utilitzo en llegir textos acadèmics implica que deixi de fer altres coses
	20 Quan he de realitzar una lectura acadèmica, li dedico tot el temps necessari fins acabar-la de manera adequada
	27 Si la meva comprensió del text és insuficient, sóc capaç d'invertir més temps en la seva lectura

Nota. Elaboració pròpia.

Pel que fa a la construcció de l'eina, en una primera fase es crea una enquesta de 32 ítems formulats a partir del marc teòric. En una segona etapa, aquests criteris són validats per 3 jutges experts i, al mateix temps, doctors experts en la construcció

d'eines psicomètriques que avaluen la comprensió dels ítems. A la tercera fase, els autors apliquen l'enquesta a 270 alumnes d'entre 18 i 30 anys de diferents carreres de la Universidad Católica de Temuco (Xile), d'entre els quals el 54.1% són dones. El *test* consisteix en una escala *likert* de valoració gradual de l'1 al 6 on 1 correspon a *totalment en desacord* i 6 a *totalment d'acord* vers l'afirmació formulada a cada ítem.

Després de recollir i verificar la utilitat de les dades, els autors estudien la validesa a través d'un Anàlisi Factorial Exploratori i avaluen la confiabilitat a través del càlcul d'Alfa de Cronbach (Cortina, 1993; Cronbach, 2004) per a cada component de motivació.

Per una banda, es constata la validesa de l'instrument a través dels resultats del test d'esfericitat de Bartlett (3453.929; $p < .001$) i l'índex de Kaiser–Meyer–Olkin (KMO = .914). A més, efectuen una extracció de components principals amb rotació *oblimin* i la matriu de configuració resultant està conformada per 5 factors, indicats anteriorment amb els corresponents ítems (expectativa, utilitat, importància, interès i cost). Per altra banda, els resultats de l'estudi de l'Alfa de Cronbach de cadascuna de les subescales identificades (Interès .837; importància .889; expectativa .799; utilitat .831; i cost .676) evidencien un alt nivell de confiabilitat.

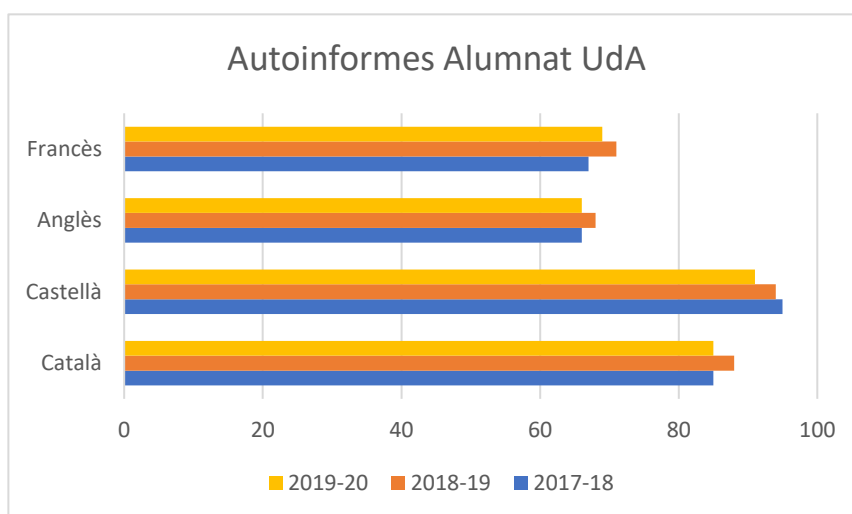
Val a destacar que es poden fer conjectures sobre l'univers d'una investigació del tipus interpretatiu amb enfocament exploratori-descriptiu amb una mostra constituïda per un sol o uns pocs individus (Samaja, 1994). Tanmateix, i com remarcuem anteriorment, d'entre els objectius de la recerca no contemplem la generalització de resultats ni la generació d'hipòtesi (Lijphart, 1971) de manera que no perseguim realitzar inferències estadístiques dels estudiants de la mostra sobre la població de la qual provenen. Així doncs, aquest instrument de recollida d'informació es constitueix com a una font més d'informació i els resultats que en deriven són contrastats amb la resta de dades qualitatives vinculades a la mateixa temàtica recollides durant la fase de treball de camp.

L'elecció d'aquesta tècnica rau en diverses motivacions. En primer lloc, l'equip de Muñoz desenvolupa la tècnica EMLA prenent com a marc teòric el model d'expectativa i valor d'Eccles i Wigfield (2002), el qual té una àmplia fonamentació i solidesa teòrica i un cos empíric que el sustenta. A més, aquest model veu d'altres corrents clàssiques relatives a la motivació com la perspectiva d'autoeficàcia de Bandura (1997) i aspectes de la teoria de l'autodeterminació de Deci i Ryan (1999).

Per altra banda, la llengua en la qual es formula l'enquesta és l'espanyol. Donat els requeriments del Programa de Doctorat, traduïm l'eina al català i considerem prèviament la percepció que tenen els estudiants vers el seu nivell de competència lingüística en diferents idiomes, informació que l'alumnat comparteix quan realitza la preinscripció per primera vegada a la formació universitària. Recuperem les dades entre els cursos acadèmics 2017-18 i 2019-20, període que inclou les dades dels autoinformes de tots els alumnes participants (Figura 6).

Figura 6

Autoinformes relatius al domini competencial en diferents llengües de l'alumnat UdA participant



Nota. Elaboració pròpia.

Observem que la percepció de domini competencial en ambdues llengües és alt sent superior al 80% tot i que els valors atorgats a la llengua catalana són lleugerament inferiors a l'espanyol. Decidim, en conseqüència, que l'enquesta s'aplica en llengua catalana i, en cas de dubte per part dels participants, es recorre a l'enquesta formulada en llengua espanyola.

Si bé existeixen altres eines que vinculen la motivació i la lectura acadèmica -veure el *Cuestionario de Hábitos Lectores* de Gámez i Díaz (2003) o el MRQ (*Motivation for Reading Questionnaire*) i el RAI (*Reading Activity Inventory*) de Wigfield i Guthrie (1997)-, aquestes presenten mancances des d'un pla psicomètric o bé operacional. A diferència d'aquests instruments, l'EMLA permet visualitzar pistes d'intervenció sobre el context d'estudi tenint, al seu torn, la garantia dels seus òptims índex psicosomètrics obtinguts. En aquesta línia, els autors responsables de la seva validació incideixen profundament en la capacitat transformadora de l'instrument. Gràcies a adoptar aquesta concepció teòrica com a marc és possible desenvolupar una eina que

possibiliti la posterior intervenció al context d'estudi per tal de millorar lectura acadèmica de l'alumnat. El caràcter funcional d'aquesta eina està en consonància amb l'essència transformadora d'aquesta recerca.

Finalment, quan consultem el número de cites d'altres autors d'aquesta escala observem que és citada en 10 publicacions científiques, 7 incloses a l'àrea de *Education & Educational Research* de la Col·lecció Principal de Web of Science i 3 més a SciELO Citation Index en la mateixa categoria. Així doncs, per totes les consideracions detallades considerem adequat l'ús d'aquest instrument en l'estudi que ens ocupa. Destaquem, altrament, que l'aplicació de tècniques quantitatives tipus enquesta també té cabuda en els estudis científics revisats inclosos al tercer capítol (Tynjälä, 1998, Parrott & Cherry, 2011; Bixler et al., 2013; Hamouda & Tarlochan, 2015; Carroll & Sambolín, 2016).

d) Observació a l'aula

En el decurs de totes les 21 sessions de discussió de lectures realitzem observacions a l'aula i recollim notes de camp *in situ*, principalment dels diàlegs que s'estableixen entre iguals a més d'altres dades rellevants com les dinàmiques implícites que s'evidencien entre iguals, la interacció entre el docent i el grup classe, les limitacions i possibilitats de cada sessió, etc. L'objectiu d'obtenir aquestes dades és triangular la informació i garantir la validesa interna de la recerca (Mathison, 1988; Denzin, 2012). Més enllà de la presa de notes de camp, ens servim dels enregistraments d'àudio realitzats a la majoria de sessions. Aquests ens ofereixen l'oportunitat de repassar en diverses ocasions les dades obtingudes de manera que afavoreix una interpretació més ajustada i acurada a la realitat.

Com en l'aplicació d'altres tècniques, adoptem un enfocament comunicatiu en tant que les observacions desenvolupades a l'aula són dialogades al final de cada curs amb el grup classe per tal de validar la interpretació vers un fenomen en particular. N'és una mostra la situació viscuda amb el grup BI1920_I. Durant la primera sessió ubiquem el dispositiu d'enregistrament d'àudio a prop d'un parell d'alumnes i observem com aquests intervenen amb major freqüència que la resta d'alumnes. En acabar la sessió dialoguem amb ells per conèixer si certament existeix una relació causal entre la ubicació del dispositiu mòbil i la seva participació. Aquests la confirmen i valorem juntament amb el professor del grup l'opció de situar el dispositiu en una altra ubicació a la següent sessió.

Un altre exemple el trobem amb el grup BI1920_II, el qual desenvolupa les discussions en una aula virtual. Especialment amb aquest grup és necessari adoptar una

perspectiva comunicativa degut als rellevants canvis que es produeixen en la dinàmica. En aquest cas, durant la primera sessió els estudiants tenen els seus micròfons silenciats mentre el professor parla i per participar l'estudiant sol·licita al moderador el torn de paraula. Al final de la primera sessió el docent inicia un torn obert de paraula amb tots els micròfons dels alumnes activats. Aquesta experiència és òptima ja que els estudiants respecten els torns de paraula entre ells sense necessitat de tenir els micròfons desactivats. Vist el resultat, valorem conjuntament amb el docent la possibilitat d'activar des d'un inici tots els micròfons i decidim de manera consensuada que la segona i tercera sessió es desenvolupi així. Aquest ajustament es planteja amb l'objectiu de promoure i potenciar la participació de l'alumnat.

Per acabar, destaquem que l'observació a l'aula ha estat també un instrument utilitzats pels equips investigadors de les recerques revisades en la literatura científica (Flood et al., 1994; Jarvis, 2000; Bowers-Campbell, 2011; Fredricks, 2012; Hamouda & Tarlochan, 2015; Carroll & Sambolín, 2016).

4.6 Anàlisi de dades

Les dades obtingudes a través de l'aplicació de les tècniques de recollida d'informació tenen diferents tractaments d'acord amb el seu caràcter. L'eina emprada per al tractament de totes les dades qualitatives és el *software* Atlas.ti. Per altra banda, les dades quantitatives resultants de l'Enquesta Motivacional de Lectura Acadèmica (EMLA) són registrades i visualitzades amb el paquet Office Excel. Tot i que fem un primer moment el paquet estadístic R+, descartem el seu ús per la inadequació amb el propòsit final d'aquesta eina: contrastar la informació recollida amb les dades qualitatives i sense intenció d'inferir els resultats o teoritzar a partir dels mateixos.

Paral·lelament, establim 3 categories que permeten organitzar la informació:

- a) *Aula*: inclou aquella informació relativa al context aula que dificulta (Categoria 1) o afavoreix (2) la transferència de l'actuació docent: predisposició i motivació de l'alumnat, format de la sessió, tipologia de lectures, dinàmiques de participació, etc.
- b) *Institució*: inclou dades relatives a un entorn més global que dificulten (3) o afavoreixen (4) la transferència de l'actuació docent: línia educativa de la institució acadèmica, professorat universitari, estil docent, etc.

A més, es crea una tercera categoria de *miscel·lània* on incloem informació relativa a altres temàtiques d'interès (5 i 6) (Taula 14).

Taula 14

Matriu d'anàlisi de dades resultants de la segona fase

Dimensió \ Categoria	Aula	Institució	Miscel·lània
Dimensió exclusora	1	3	5
Dimensió transformadora	2	4	6

Nota. Elaboració pròpia.

D'igual forma, construïm la matriu d'anàlisi bidimensional per a l'anàlisi de dades del context UdA. Per a la creació de categories d'aquesta tercera fase, ens servim de les evidències identificades en estudis anteriors en la revisió de literatura científica i distingim tres principals categories: habilitats acadèmiques (1 i 2), habilitats psicosocials (3 i 4) i identitat professional (5 i 6) (Taula 15).

Taula 15

Matriu d'anàlisi de dades resultants de la tercera fase

Dimensió \ Categoria	Habilitats acadèmiques	Habilitats psicosocials	Identitat professional
Dimensió exclusora	1	3	5
Dimensió transformadora	2	4	6

Nota. Elaboració pròpia.

4.7 Consideracions ètiques

L'ètica en la recerca ha estat abordada amb major intensitat en els darrers anys des dels organismes internacionals competents. L'any 2011 la European Science Foundation estableix diverses línies ètiques a través del *The European Code of Conduct for Research Integrity* (European Science Foundation & All European Academies, 2011). Poc després, el programa europeu de recerca Horizon 2020 impulsa l'any 2013 un marc normatiu comú a totes les disciplines, el Responsible Research and Innovation, el qual posa èmfasi en la necessitat d'un treball conjunt entre els diferents actors socials (equips investigadors, col·lectius del tercer sector,

ciutadania, empreses i esfera política) en els processos d'investigació i innovació que millorin i donin resposta a les necessitats i expectatives de la societat, sempre en consonància amb els valors de la mateixa (Comissió Europea, s.f.).

En línia amb les directrius ètiques que diversos organismes internacionals adopten, concretem els següents aspectes presents en el desenvolupament de totes les fases de la recerca:

- El compromís social adquirit en aquesta tesi doctoral es tradueix, principalment, en el retorn a la societat dels resultats obtinguts, amb especial èmfasi a la comunitat universitària implicada en el projecte: Universitat d'Andorra i Ministeri d'Educació i Ensenyament del Govern d'Andorra.
- L'orientació transformadora del projecte es fonamenta en el diàleg igualitari continuat amb membres dels col·lectius participants de l'estudi. Els protagonistes estan presents durant les diferents fases de la recerca (disseny del projecte, implementació de l'actuació docent estudiada i anàlisi i interpretació dels resultats obtinguts) de manera que la investigació és per i amb ells.

En aquest sentit, han tingut cabuda espais de diàleg on el món del sistema (coneixement científic) s'ha contrastat amb el món de la vida (coneixement contextual, vivencial) i hem pretès construir conjuntament un camí de possibilitats (Gómez et al., 2011) que permeti avançar a tota la comunitat universitària cap a una millora de l'experiència educativa de l'alumnat UdA.

- En l'aplicació de les tècniques de recollida d'informació exposem a totes les persones participants els objectius de la tesi doctoral, els objectius específics de la tècnica i el tractament que rebran les dades obtingudes. A més, sol·licitem expressament el permís d'enregistrament d'àudio durant l'aplicació de les tècniques. Al seu torn, informem que les dades personals queden enregistrades en les fitxes de participants, d'ús i coneixement exclusiu de la investigadora. Així doncs, la confidencialitat i la protecció de dades queda garantida durant tot el procés d'investigació. Per altra banda, fem explícit el ple dret del participant a no respondre qualsevol de les preguntes formulades o abandonar lliurement l'entrevista o grup de discussió en el moment que ho consideri oportú respectant els drets fonamentals de tota persona.

Totes les consideracions esmentades queden recollides en el Consentiment Informat (veure Annex 3), un dels punts principals del Codi de Nüremberg

formulats l'any 1946 (Observatori de Bioètica i Dret, n.d) davant el qual la persona participant pot exercir la seva plena llibertat d'elecció.

Capítol V. Resultats

5.1 Orientacions per a la transferència de discussió de textos en grup

Com a resultat de l'aplicació de les entrevistes a professorat d'universitats espanyoles, obtenim un compendi d'orientacions relatives a dues àrees: orientacions sobre la implementació de l'estratègia docent a l'aula i orientacions que concerneixen al cos docent.

En la primera dimensió, s'obtenen orientacions relatives a la presentació de l'activitat lectora, als textos acadèmics, a l'organització del grup classe, a la participació de l'alumnat i a l'avaluació i seguiment de la tasca. En la segona àrea assenyalada, s'aborden qüestions com la rellevància del rol del moderador, el coneixement de la discussió de textos en grup com a actuació docent, els col·legues docents com a font de coneixement, la transferència de l'estratègia docent a altres aules i, finalment, les concepcions del professorat vers els processos d'ensenyament i aprenentatge.

5.1.1 Implementació de l'estratègia docent

5.1.1.1 Presentació de l'activitat lectora

Quan ens plantegem la transferència d'una nova actuació docent a l'aula hem de tenir en compte aquells factors que contribueixen a que aquesta acció docent es desenvolupi amb èxit. Per exemple, hem de tenir presents situacions que poden pertorbar els processos d'aprenentatge com és el cas de les distraccions dels estudiants a causa de l'ús de dispositius mòbils, *tablets*, portàtils o ordinadors a l'aula. El bagatge amb el qual l'alumnat arriba a la universitat també pot influir en la seva experiència educativa a la universitat. Pot donar-se que les seves vivències en etapes educatives anteriors hagin sigut negatives i que no mostrin una predisposició a noves actuacions docents. En aquest sentit, els professors entrevistats comparteixen com sovint observen una resposta de desmotivació i rebuig per part dels aprenents. Així ho exposa una de les participants entrevistades:

Hay una reacción que ya tengo sistematizada de mis alumnos antes de... o sea, ellos quieren ver el programa y lo primero que hacen "bfff", ¡no saben todavía lo que es! Entonces yo siempre les digo "a ver, no podéis resoplar porque no sabéis lo que es. O sea, tú no puedes antes de abrir un regalo resoplar porque no sabes qué hay dentro de la caja. Puede ser un truño como puede ser algo fantástico y maravilloso y que te encante", ¿no? Pero por sistema resoplan y resoplan por sistema porque, quien menos, lleva 15 años en el sistema educativo. Algunos ya 18 años y, bueno, han tenido muy malas experiencias. (PE6)

Altres factors tenen a veure amb el professorat universitari. Els participants entrevistats adverteixen un desànim generalitzat per part del cos docent. Aquest desànim i la baixa

motivació del docent es transmet a l'alumnat en el seu exercici diari i pot tenir influència en la predisposició de l'aprenent per acollir una nova proposta docent. Aquestes són les paraules d'una participant:

Si arriba el típic profe que et diu "no, és que el món no es pot canviar, és que la sociologia no serveix de res...". Doncs, clar! Diuen "doncs no vull en anglès, ni vull en res!" Però perquè és un rebote també amb lo que t'estan transmetent. (PE4)

El discurs que empra el professorat en la presentació de la tasca pot ser un element clau per superar factors en contra com les distraccions amb dispositius tecnològics o bé la baixa motivació de l'alumnat que deriva en una resposta de rebuig immediata. En aquest sentit, el professorat pot realitzar les accions següents al moment de presentar la nova estratègia docent al grup classe.

- **Dotar de sentit la lectura acadèmica destacant la importància de la capacitat transformadora dels professionals.**

Els participants proposen emprar un discurs motivant que captivi l'atenció de l'alumnat i que, al mateix temps, connecti amb la seva realitat i la doti de sentit. Per aconseguir-ho, el professorat aposta per posar èmfasi en la capacitat transformadora de l'acció professional ja que a través d'aquesta poden determinar la vida de moltes persones.

Exposar a l'alumnat que les decisions que prenguin en la seva tasca professional diària tenen unes conseqüències i una repercussió en la comunitat permet evidenciar la necessitat d'emprar base científica per al desenvolupament de qualsevol acció professional. En aquest punt, la discussió de textos en grup es pot presentar com a via necessària per accedir a l'evidència científica. Els docents ho comparteixen amb les següents paraules:

Hay que prestar especial atención a cómo nosotros explicamos esto al grupo. Yo en esto lo tengo fácil porque son asignaturas muy centrales de la Educación Social y del Trabajo Social. Puedo partir mucho de que lo que hagamos influirá de manera determinante, condicionando mucho la vida de muchas personas, y que si lo hacemos con cosas que no sirven, pues bueno, "total como no se quejan..." (PE8)

Una feina important com a formadora d'un futur sociòleg és que entengui que decideixin el que decideixin de la seva tasca, això té unes conseqüències i té unes repercussions, no? Que no podem passar per aquí i pensar que podem dir qualsevol animalada i no passa res, no? Que segons quins autors prenguin com a referents, els seus discursos, les seves actuacions, aniran per una banda o sinó per una altra. O sigui, que tinguin consciència, doncs això, de que el seu posicionament és

important. I que és molt difícil, o sigui, que no es pot ser neutral en segons quines coses, no? (PE2)

Un dels docents comparteix com amb els seus alumnes posa exemples d'estudis científics on s'evidencia l'impacte positiu de les accions dels treballadors socials en un context real i com han transformat la vida de les persones. De tal forma, els estudiants doten de sentit i utilitat a la lectura de textos acadèmics científics. Així exposen la seva experiència docent:

También he visto que ha influenciado de qué manera yo, en lo que es el conjunto de la asignatura, pongo el acento en la evidencia científica y buscamos ejemplos motivadores o no. A veces, en eso me he colgado un poco, entonces el JCR por mucho que lo expliques, si la gente viene con el chip de que lo científico es aburrido, lo científico no es nuestro, no es una cosa de los trabajadores o educadores sociales, no va a cambiar. Y, además, lo viven como un... "¡no!". En cambio, cuando lo he hecho bien y ellos saben que este JCR, por ejemplo, nace de la experiencia vivida en las 600 de Albacete y saben lo que es las 600 de Albacete y de qué manera ha sido el trabajo social comunitario, o sea, por mucho que sea largo [el texto] y demás, yo creo que es el formato de la revista en sí, ese es en castellano, que eso sí que ayuda... pero el formato en sí es muy tedioso, letra pequeñísima, sin márgenes. Pero el hecho de que ya lo vinculan a una experiencia que saben que es importante... Sí que algún comentario hay "esto es denso, ¿eh?", pero también entienden que todo eso es lo que posibilita que sean cosas que funciona, y ahí está el tema clave. (PE8)

- **Trencar amb "porque lo digo yo" i basar en arguments de validesa l'elecció de la nova actuació docent.**

Amb l'objectiu de superar la primera reacció de rebuig dels estudiants, els docents proposen exposar per què i en base a quines evidències científiques seleccionen la discussió de textos en grup com a actuació docent. D'aquesta manera, es trenca amb la reproducció d'un sistema autoritari del *porque lo digo yo* i s'estableix un diàleg igualitari entre professor i alumnat en el qual s'exposen arguments vàlids per a la tria i implementació de l'estratègia docent. D'acord amb les paraules d'una de les participants:

Otro punto que es importante es llevar esos mismos principios con las interacciones del alumnado. Porque si tú llegas al alumnado universitario y les dices "vamos a hacer esto porque lo digo yo", estás reproduciendo los mismos patrones de cualquier otra actividad. En este caso es establecer el diálogo igualitario con las personas participantes y aportar los argumentos de validez de por qué propongo esta actividad y por qué propongo otra. Consensuarla conjuntamente, sea con niños de

3 años o sea con estudiantes de 20, también facilita el éxito de la implementación. (PE5)

- **Dotar d'atractiu a l'activitat fent-la especial.**

A més, presentar l'estratègia docent de manera atractiva pot captar l'atenció de l'alumnat i contribuir a que es doni una millor predisposició per la tasca. Per exemple, una de les maneres expressades pels protagonistes consisteix en destacar la importància de llegir obres clàssiques en la seva totalitat en lloc de lectures parcials i disperses:

I també és veritat que els hi posàvem atractiu, doncs, "sou un dels pocs que heu llegit a Habermas" o "no podeu acabar una carrera sense llegir un autor clàssic", no? (PE2)

- **Incloure a l'alumnat en el disseny de l'activitat lectora.**

Per altra banda, una forma de superar aquesta baixa motivació consisteix en incloure a l'alumnat en el desenvolupament de l'estratègia docent. La participació activa de l'estudiant pot donar-se en la tria i selecció de lectures acadèmiques a realitzar:

O que et diguin "ai, doncs t'has de llegir aquests llibres!". No, sinó que diguem "bueno pues de 12 llibres n'has d'escollir 3". Llavors tu ja sents que esculls, no? Bueno, pues totes aquestes petites estratègies fa que els estudiants s'enganxin! (PE4)

5.1.1.2 Textos acadèmics

Una de les resistències identificades pels participants són les dificultats que sovint l'alumnat mostra en la comprensió de textos acadèmics. En general, els estudiants no han tingut contacte amb aquest tipus de document en etapes escolars de manera que presenten dificultats en la comprensió i ús de vocabulari tècnic i específic propi de la disciplina. Al seu torn, mostren reticències respecte al format del text, el qual és més dens i tediós. Una participant ho expressa amb les següents paraules:

I després els hi costa també el tipus de vocabulari que els hi planteja aquests llibres, a vegades. Per exemple, quan han llegit Bruner o han llegit Freire, doncs, a vegades, té com vocabulari científic que els hi costa aprofundir perquè venen d'una trajectòria on han llegit a penes llibres d'aquesta envergadura com si diguéssim. Llavors, és fruit d'això, d'aquesta educació. (PE3)

Vegem-ne, a continuació, algunes de les resistències identificades pel professorat i quines accions plantegen per superar-les.

- **Presentar l'anglès com a porta d'accés a contingut de qualitat i com a inversió en el seu futur professional.**

El professorat entrevistat identifica com a principal barrera la lectura de textos en llengua anglesa. Mentre que docents d'universitats amb alumnat de perfil internacional asseguren no tenir dificultats referent a això, molts altres professors indiquen el baix nivell en llengua anglesa dels seus alumnes.

Per fer front a aquesta situació, una de les professores posa èmfasi en la importància d'accedir a textos en llengua anglesa en tant que és la *lingua franca* de la comunitat científica internacional. A proposta de la docent, els estudiants accepten llegir textos en anglès ja que només així poden accedir a contingut de qualitat. Recollim el relat de la docent:

Hubiesen preferido que fuese en castellano, pero al final fue un poco una propuesta mía que también aceptaron de intentar esforzarse un poco más y hacerlo en inglés, porque también les explicas que mucha de la información de más calidad está en inglés. (PE5)

En la mateixa línia, un altre professor destaca la importància de llegir en anglès per al seu futur professional i proposa als estudiants que concebin l'esforç que fan en llegir textos en anglès com a una inversió futura:

Tu els hi dius que és una inversió l'anglès, que els hi servirà en el futur, en el mercat laboral, vull dir. Encara que no facin investigació, els hi serà útil per anar pel món, per tot... Llavors, jo els hi dic molt això, que s'ho agafin com una inversió. Que els hi costarà esforç i hores però que després de tot els hi donarà un rèdit, no?, un fruit i un rendiment.(PE7)

- **Promocionar xarxes de suport per a la comprensió de lectures en anglès**

Altrament, el professorat indica que les mancances que pot tenir l'alumnat amb nivell baix o molt baix de competència en llengua anglesa són, en general, motiu d'angoixa. Per revertir aquesta situació, el professorat desenvolupa diverses estratègies com organitzar als alumnes en petits grups heterogenis de nivell de competència anglesa o bé realitzar un major seguiment de l'alumnat a través de tutories:

Que facin grups en el qual un sàpiga, o sigui grups de treball en què uns sàpiguen i uns no i que s'ajudin o que vinguin a tutories i que jo els ajudo. (PE1)

Una segona estratègia és fer coneixedor a l'alumne de que el nivell de competència anglesa en la lectura de textos científics dista del nivell que es requereix en expressió oral ja que poden realitzar varies lectures si no comprenen el contingut i tenen l'opció de cercar aquell vocabulari o expressions que no coneguin:

(...) i que l'anglès llegir, d'alguna forma, és diferent de l'anglès oral, una cosa és que hagi de pensar una exposició oral i una altra cosa és que puguis ser competent en la lectura i comprensió de textos acadèmics. Això és una dinàmica que, bueno, ho crec i sé que és així perquè la literatura ho demostra, no?, que és una cosa que en el nostre cas ho pots acabar fent i entenent, vull dir, el tipus de terminologia. (PE2)

De forma similar, una altra professora alleugera l'angoixa manifestada pels estudiants comparant la lectura d'un text científic amb experiències educatives anteriors que han estat més difícils com és la lectura d'obres literàries. Per exemple, en la lectura d'articles acadèmics s'empra repetidament el mateix vocabulari tècnic i no és necessari conèixer el context històric-cultural del moment en el qual s'elabora el document:

Un article d'educació en anglès és molt més fàcil d'entendre que les novel·les que fan llegir a les acadèmies d'anglès. Perquè una novel·la està descontextualitzada, es literario, etc, no? Un article és, bueno, *schools, children* i *teachers*! Clar, quan ho miren, també veuen que no es tan greu però, bueno, és un procés, un procés... (PE1)

En qualsevol cas, el professorat no renuncia a introduir lectures científiques a les aules i, en el cas de que el nivell en competència anglesa sigui molt baix, es fan lectures de textos acadèmics en una llengua que sí dominen com, per exemple, el castellà. Una professora relata com, especialment a primer curs de formació, es decanta per articles científics en castellà:

Jo no recordo deixar-ho de fer per això. El que intentem sempre és que sigui una revista de *ranking*, no? Els articles JCR també tenen articles en castellà. Llavors, si el problema és l'anglès, el problema no és que deixin de llegir articles científics, els hi canviem d'idioma però no canviem la pràctica perquè sabem que el que dona èxit és llegir algo científic, algo validat, no algo que s'hagi publicat a la revista del barri. Llavors, no traduirem els articles però agafarem aquells, si vols, que siguin més fàcils de llegir. (PE4)

- **Oferir diversitat de fonts.**

Per acabar, altres elements que afavoreixen la implementació de la discussió de textos en grup consisteix en variar les fonts primàries (en tipologia de text i idioma) o també que es llegeixin textos disponibles gratuïtament a la xarxa. Ho comparteixen dues participants:

Variar el llibre clàssic que es llegeix, sempre són llibres que es poden trobar gratuïtament a la xarxa per no col·lapsar la llibreria ni haver de comprar-ne. (PE1)

Alguna gente encontró por internet, otra gente los compró. Alguna gente leemos en castellano, otra gente leemos en inglés... también ha habido diversidad en ese sentido. (PE5)

5.1.1.3 Organització del grup classe

La problemàtica més generalitzada identificada pels docents és l'alt nombre d'alumnes per grup classe. Aquesta situació ha estat present en quasi la totalitat de discursos del professorat i la resolen de maneres similars.

L'estratègia més utilitzada consisteix en dividir el grup classe en petits grups. En aquests, els estudiants fan una primera posada en comú de les aportacions individuals i dialoguen fins a triar en grup un parell d'idees. Seguidament, cada grup comparteix les idees claus consensuades amb la resta del grup de manera que el diàleg s'estén a tot el grup classe (PE7). Aquesta opció facilita també que l'alumnat no se senti cohibit quan participa a l'aula. Com ens explica una participant en relació a una assignatura de primer semestre de primer curs, aquest format és un avantatge per "trencar el gel" i, a més, conforme avança el curs es pot destinar més temps de la sessió al diàleg amb tot el grup classe en lloc del treball en petits grups:

Pues si son 30, en grupos de 5 y empiezan ellos el dialogo sobre la interpretación que hacen de esos capítulos que han tenido que leerse. Y, luego, cuando han roto un poco el hielo, han pensado un poco las diferentes aportaciones, pasamos al diálogo con las 30 personas. (PE6)

Una altra organització consisteix en dividir el grup classe en petits grups i que aquests realitzin simultàniament en aules diferents les discussions del text. Així doncs, hi haurà tants seminaris de lectura com grups petits es formin. La dinàmica de la discussió de textos es manté: d'entre els membres del grup s'escull una persona moderadora del diàleg, una persona que introdueix la lectura i cada membre fa les seves aportacions en un diàleg respectuós (PE8).

Altrament, també es pot dividir el grup per la meitat i fer dues sessions en paral·lel: mentre un grup discuteix la lectura, l'altre grup prepara la lectura individual a la biblioteca. (PE1)

5.1.1.4 Participació de l'alumnat

La participació de l'alumnat en la discussió de textos en grup ha estat valorada com a baixa per part del professorat. Una de les causes assenyalades pels participants és el bagatge de l'estudiant en un sistema docent més dirigit i unidireccional:

Por la tradición de enseñanza más autoritaria, monológica, lección magistral a la que están acostumbrados. (PE5)

L'estratègia més aplicada a fi de fomentar la participació dels estudiants consisteix en elaborar un escrit abans d'iniciar la discussió del text on consti el fragment de la lectura escollit, un resum breu d'aquest fragment i l'aportació individual de l'alumne. Aquesta aportació queda reflectida al campus virtual. Aquesta estratègia també permet al docent saber si l'alumne ha realitzat la lectura tot i no participar activament a l'aula durant la discussió (PE2).

Un dels participants apunta la possibilitat de que l'alumnat concebi la tasca com a més càrrega de treball, però la sensació generalitzada és que aquesta tècnica ajuda a dinamitzar les sessions afavorint la participació de tot el grup:

Para que así ya lo tengan hecho, porque al principio lo hacía sin eso y era más difícil. La gente que se colgaba, digamos, claro, afecta en la dinámica general de la tertulia. Si tú montas una tertulia, viene gente como motivada y tal y ve que hay, aunque sea un 15%, de gente que viene sin nada, pues no es la manera. Entonces, a veces sí que es verdad que lo que es la asignatura se refuerza. Antes tienes que presentar en el campus el comentario, sino no puede entrar. (PE8)

Una tècnica similar aplicada és la realització d'un *test online* de 3 a 5 preguntes al qual l'alumnat pot accedir des del mòbil. La finalitat és introduir la lectura abans de la sessió de discussió. Aquestes preguntes no són avaluades, únicament es fa el seu registre amb la qualificació *apte/no apte* segons si ha estat o no completat.

Una altra manera exposada per una participant consisteix en sol·licitar a l'alumnat una ressenya de cadascuna de les lectures i ofereix l'oportunitat de que aquestes siguin publicades per una revista de la disciplina. En el marc del seminari de lectura organitzat a la universitat on treballa, l'alumnat llegeix obres com *La Cabana de l'Oncle Tom* (Stowe, 1852), *El Mercader de Venècia* (Shakespeare, 1596-1599) o *La Vida és Somni* (Calderón de la Barca, 1636)²⁰⁸ i obres d'autors clàssics com Thoreau, Bordieu, Plató, Chomsky, Becker, etc. El grup de lectura és obert a tota la facultat de manera que participen alumnat de grau en Dret i Economia i estudiants de doble grau d'Administració i Direcció d'Empreses i Dret i Dret i Relacions Laborals.

La lectura es realitza amb un enfocament jurídic i les ressenyes elaborades poden ser triades per a la seva publicació en revistes del camp jurídic, fet que anima i motiva als estudiants a treballar en profunditat cadascuna de les lectures i a participar més activament en la discussió de textos. Així ho relata la docent:

²⁰⁸ Beecher Stowe, H. (1852). *Uncle Tom's Cabin*.
Shakespeare, W. (1596-1599). *The Merchant of Venice*.
Calderón de la Barca, P. (1636). *La Vida es Sueño*.

Per ells és molt important perquè els hi posen la foto, la ressenya. Llavors, tu fas segon o tercer de dret i, ja està, tens la teva ressenya! Una publicació a la revista i això és xulo perquè també els anima a participar i també tenen com més visibilitat. (PE4)

Per acabar, els docents també coincideixen que introduir aquest tipus de dinàmica dialògica en més sessions afavoreix que l'alumnat aprengui la dinàmica i els hi sigui cada cop més assumible (PE2).

5.1.1.5 *Avaluació i seguiment de la tasca*

En la majoria d'experiències compartides pel professorat, l'alumnat elabora una evidència escrita prèvia a la discussió de textos. En alguns casos, la qualitat del comentari s'avalua amb nota ja que no és obligatòria la participació a l'aula durant el debat (PE2). Però la principal resistència expressada per part del professorat és el volum de tasques a corregir que aquest mètode suposa.

Tot i això, la majoria de professorat no renuncia a aquesta tècnica ja que afavoreix la participació de l'alumnat durant la sessió. Per alleugerir la càrrega de correccions, alguns docents avaluen la tasca valorant el compromís que mostren en realitzar-la en lloc d'avaluar la seva qualitat (PE5 i PE8). En aquests casos, els professors complementen aquesta primera nota amb una avaluació de la qualitat de les aportacions de l'estudiant durant la discussió del text.

Una altra estratègia consisteix en centrar l'avaluació únicament en les intervencions de l'alumnat a l'aula. Aquesta opció evita el gran volum de correccions tot i que, alhora, requereix una alta exigència per part del docent *in situ*. Una de les professores entrevistades se serveix d'un llistat de criteris per avaluar les aportacions durant la discussió, de manera que "una intervenció serà avaluada sempre i quan compleixi aquest criteri". Un exemple de criteri és: l'alumne cita el fragment fent referència al número de pàgina de l'obra llegida. (PE1)

Altrament, hi ha professors que fan un control de la quantitat d'intervencions de l'alumnat. Un dels participants emprava una llista dels noms de cada alumne amb 5 cercles al costat de cada nom. Per cada aportació realitzada, el professor tatxa un cercle de l'estudiant que intervé i, com a mínim, ha de fer-ne dues. També és un recurs per moderar millor el debat ja que és fàcilment observable qui ha intervingut més i qui menys. Aquesta és l'experiència del docent:

Si uno ya lleva 5 en medio hora ya le digo que tranquilo, porque hay gente que por lo que sea participa más. Es como decir "ayudar a que todo el mundo pueda participar", que es una de las partes importantes

de las tertulias. (...) Entonces, ¿dónde pongo el acento? Hombre pues que intentamos asegurar que hable todo el mundo, ¿no? Sin obligar a nadie, pero como mínimo que la gente que tiene más facilidad para abrir la boca pues que dejen otros espacios está bien y como entre todos intentamos... (PE8)

Pel que fa a l'alumnat que realitza els estudis en format virtual, aquests també realitzen la seva tasca escrita prèvia al fòrum virtual i han d'interactuar en, com a mínim, dos comentaris més del fòrum. Així ho trasllada un dels participants:

Pues ellos lo cuelgan en el campus si no están presencial, entonces los adaptados que no vayan a clase cuelgan el comentario y el fragmento en el campus y tienen que también que interactuar al menos dos veces con comentarios en el foro. (PE8)

Tanmateix, tot i els esforços perquè l'estudiant participi a l'aula, sovint hi ha un grup a l'aula que no ha realitzat tota la lectura sinó que ha triat un fragment i el comenta:

Porque en el momento que estás con la tertulia pedagógica, intentando que sea lo más parecida a lo que se hace cuando hacemos seminarios, pues sí que ves claramente que hay un 20%, un 30% en clase pues que se apalanca y hace lo mínimo, la ley del mínimo esfuerzo. (PE8)

Per revertir aquesta situació, es proposa que després de la discussió l'alumnat elabori una tasca escrita d'unes 500 o 1000 paraules sobre el debat.

5.1.2. Rol del professorat

5.1.2.1 Importància del rol del moderador

La càrrega que el professorat assumeix en la seva docència pot anar en detriment d'una adequada implementació de la discussió de textos en grup. Introduir nous canvis en plans docents implica la inversió d'un temps del qual no sempre es disposa. La competitivitat en recerca, la docència en diferents grups i titulacions i la col·laboració en tasques de gestió dificulta que el professorat estigui predisposat a introduir noves estratègies docents. Aquest neguit és explicat així per una de les participants:

Tenemos ahí una lucha, en nuestro tiempo en ser maravillosos docentes, al mismo tiempo publicar en las mejores revistas del mundo y al mismo tiempo colaborar también en labores de gestión. Entonces, claro, yo creo que en determinados perfiles hay resistencia, como cualquier resistencia a lo nuevo. (PE10)

Per superar aquest obstacle es detallen, a continuació, algunes de les accions proposades pels docents participants.

- **Prendre consciència de la rellevància del rol del moderador per a garantir un bon seguiment de l'activitat.**

La dedicació en el seguiment d'una nova actuació docent millora notablement quan es té major disponibilitat. Tal i com relata un dels participants, tenir clar tot el procés de l'estratègia docent, ser conscient de la importància de dinamitzar correctament o interrelacionar el contingut de la discussió amb el contingut treballat en el marc del curs contribueix a que l'acció docent impacti positivament en l'aprenentatge i motivació de l'alumnat. A més, una adequada dedicació deriva en un augment en la satisfacció personal i professional pel compliment d'un bon exercici docent. Aquestes són les seves paraules:

Yo, depende del año, pues igual tienes más cargas docentes o de investigación y puedo estar más por acabar de organizar bien las cosas. Entonces yo lo noto más ahí, que no en... Cuando puedes estar por el grupo clase aplicando acciones docentes de éxito y hacer un buen seguimiento lo he notado muchísimo, o sea no tiene nada que ver. Siempre voy bien valorado, pero casi diez fue un año que iba rodado. Y se notó. Y no dejo de hacer lo mismo a nivel de lo que es la práctica de lo que fuera otro año, y no fue tanto el grupo que es verdad que el grupo fue diferente, pero creo que tiene mucho que ver en cómo el profe es capaz de dinamizar ese grupo o ese espacio. Y cuando he tenido tiempo de hacerlo bien y sacar provecho de esas actuaciones docentes realmente... es espectacular, y es agradecido. (PE8)

- **Prendre com a referència universitats que ja implementen la discussió de textos en grup.**

Una manera de superar la manca de temps consisteix en indagar sobre com la discussió de textos en grup és implementada a universitats capdavanteres on ja tenen integrada aquesta actuació en els plans docents. Una participant comparteix com en una universitat que tradicionalment es dedica més a la docència que a la recerca, els professors consulten el contingut que realitzen als cursos d'universitats reconegudes com Harvard University per poder millorar la qualitat de les seves titulacions:

Jo aquí veig, per exemple, que si volen fer, "quins llibres s'han de llegir en dret?", pues que miren el que llegeixen en dret a Harvard. I no han anat a Harvard però tenen de referència lo més *top* perquè volen ser *top*. Volen assemblar-se a Harvard, això és el que jo noto. Jo noto molt aquí com aquesta idea de fer lo que fan en el millor lloc, no de pensar "ai, com jo no tinc un article, doncs no parlo dels articles!". És més "a veure de què hem de parlar? Hem de parlar de JCRs? Doncs parlem de JCRs tot i que jo no ho tinc!". (PE4)

Recollim també les paraules d'alguns dels docents participants que en el seu exercici diari realitzen aquestes comparacions:

Normalment el que faig dels programes és que els agafo i els milloro. Miro de a veure que estan fent altres universitats de prestigi com Harvard, Berkeley... Des d'allò i després ens anem apropant a la UB, a la Complutense de Madrid, etc. I pues miro les bibliografies que fan servir, els temaris, els temes que toquen i tal. Per altra banda, miro de posar a la bibliografia autors de referència de la disciplina i fer algun seminari de lectura amb algun d'aquests autors. (PE7)

Si se sabe que esto está funcionando en las mejores universidades del mundo y si nosotros pretendemos o aspiramos a ser cada vez mejores, ¿pues quizás tendremos que mirar un poco qué es lo que están haciendo los mejores! (...) Es una práctica muy habitual en marketing, aprender de los mejores. Con lo cual, si los mejores lo están haciendo y les funciona, pues oye, por qué no lo intentamos implementar nosotros, porque a lo mejor mejoramos nuestra docencia. Esta es un poco mi reflexión. Se debería implementar sí o sí, debería ser parte de nuestro ADN. (PE10)

Altres participants comparteixen les seves experiències en universitats que conceben la discussió de textos en grup com a un component més de la cultura acadèmica de la universitat. En aquest sentit, una docent que ha realitzat una estada de recerca a la Universitat de Stanford fa l'observació següent:

La Universitat de Stanford, o sigui, la gent ni s'ho plantejava no fer aquest tipus de lectures! Els alumnes tenien tres o quatre lectures cada setmana i no es plantejaven... no és que és la dinàmica que ja... Llavors, jo crec que sí que és totalment transferible i que el futur va per aquí. Però la resistència principal va pel..., jo crec, eh?, va per part del professorat perquè una vegada ja s'ha instaurat i s'ha institucionalitzat, l'alumnat ja s'adapta. (PE3)

En la mateixa línia, una de les participants comparteix la seva experiència a altres universitats d'Estats Units, Regne Unit i Austràlia i afirma que la implementació d'aquesta estratègia docent a les universitats està consolidada:

El que sí que m'he adonat, quan he estat en altres universitats, eh?, per exemple, vaig anar a la Harvard a Massachussets, i després a Austràlia o Edimburg, és que els alumnes ja ho saben, no? Però perquè els profes ja ho saben! I aquí ens passa que és... que és que no ho saben...! I allà quan vas és que ja veus que això ho tenen com incorporat, no? (PE1)

D'acord amb l'opinió de la majoria dels docents entrevistats, identificar institucions en les quals l'actuació docent està integrada i consolidada per després aprofundir en l'estudi de com ho implementen pot ser una via d'accés a l'actuació docent útil i eficaç.

5.1.2.2 Coneixement de l'actuació docent

- **Conèixer on rau l'èxit de l'acció docent i implementar-la en conseqüència.**

El coneixement aprofundit de com s'ha aplicat la discussió de textos en grup en diferents contextos acadèmics permet desenvolupar l'estratègia docent de tal manera que el resultat educatiu que en derivi sigui similar als estudis revisats, és a dir, millori l'experiència educativa de l'alumnat. Un factor clau per a una adequada transferència d'aquesta acció docent és conèixer en què consisteix l'acció docent, quins són els seus principis per a que funcioni amb èxit i quins són els criteris per a la seva implementació:

Lo important no és l'activitat en sí, es com es fa. Perquè tu en un seminari amb el llibre a la mà lo important és que el que estan llegint és un clàssic i que el procediment és interactiu i és dialògic. T'estàs assegurant que aquell procediment en qualsevol activitat que es fa donarà els millors resultats, i això és el que és més important. No la tasca en sí, sinó que s'està treballant una forma que porta els millors resultats. (PE9)

Per garantir l'adequada transferència, els participants proposen formar-se per tenir un alt domini de l'estratègia així com revisar les pròpies creences per tal de descartar ocurrencies o mites que puguin entorpir un desenvolupament adequat de l'acció docent. Així ens ho fa saber una de les participants:

No es solo hacer la actuación [docente], es que las personas que participan, las personas que la hagan sean protagonistas de estos beneficios, y para esto, tienen que conocer la teoría, conocer la investigación y llevarlo a cabo con esos principios. Entonces, por un lado, un contexto favorecedor para la implementación por parte de las personas que lo van a implementar, un compromiso de hacerlo bien y, con lo cual, pues tener que formarte y tener que revisar quizás, pues, ocurrencias o pseudoideas que tenías sobre lo que era esto. (PE5)

5.1.2.3 Companys com a font de coneixement

La xarxa que el docent estableix amb el seu entorn pot esdevenir una peça clau en la transferència de la discussió de textos en grup. Vegem com les dades recollides ens aproximem a tres formes a través de les quals la xarxa amb altres docents universitaris ha influït en la transferència de l'estratègia docent.

- **Col·legues professors com a porta d'accés a l'actuació docent.**

Una constant present a quasi la totalitat d'entrevistes aplicades és que el coneixement de la discussió de textos en grup ha estat principalment gràcies al contacte del docent amb grups de recerca, a les estades de docència i recerca a universitats

internacionals, a compartir assignatura amb professors que apliquen aquesta estratègia docent i a realitzar voluntariat en centres educatius on es desenvolupa. Recollim, a continuació, les paraules dels participants:

Yo las conocí por el grupo de investigación al que estoy vinculada y, más concretamente, por estar de voluntaria en escuelas de comunidades de aprendizaje. Porque yo estudié pedagogía y las prácticas de la carrera las hice en una escuela que era comunidad de aprendizaje y la aplicaba. (PE6)

Yo las conozco [las tertulias dialógicas] porque en el 97 entro a colaborar en la Escuela de Adultos de La Verneda. Claro, ahí luego trabajé 5 años (...) y luego ya con Tertulias Literarias, y las dos cosas. Bueno, y ya luego todo, se aplica todo en la escuela así que va por ahí. (...) Pero mi inicio fue en la escuela de adultos Sant-Martí. (PE8)

Tuve una beca de cuatro años de investigación y docencia, de formación en investigación y docencia. Entonces, ahí, la profesora responsable de la asignatura con quien yo compartía la docencia sí que aplicaba tertulias, principalmente. (PE6)

Pero a raíz del doctorado empieza a hacer clases en la universidad y entonces la lectura le impacta tanto a nivel personal y profesional de ver cuánto aprendía de esos diálogos que se apunta a otro seminario del mismo tipo al que vamos algunas personas del grupo de investigación de Barcelona y lleva las tertulias a su alumnado. (PE5)

Quan vaig fer una estada a Stanford, on vaig poder anar a una classe d'una profe que ens acollia allà i també feia. Cadascú dels alumnes havia d'explicar un llibre i a partir d'aquella explicació presentava el llibre i de les contribucions establíem un debat sobre el llibre. Llavors, això també, ho vaig poder aprofundir allà a Stanford. Ja ho aplicava abans a les meves aules però quan vaig anar allà vaig poder aprofundir-ho una mica més. Jo ho sabia com s'estava fent, però quan ho veus *in situ* veus coses que no havies tingut en compte potser. (PE3)

Perquè qui més qui menys surt a Anglaterra, a Estats Units, a Austràlia. I això també ajuda a que no sé, potser en una conversa de menjador a l'hora de dinar, pot ser de motiu per dir "ah! Has estat aquí?". Vull dir, que gent que ha estat a aquests llocs ja se n'adona, aleshores poc o molt o ho pot aplicar o pot tenir més predisposició a aplicar-ho... (PE7).

En altres converses, també són esmentades altres universitats on han realitzat estades els docents participants com, per exemple, la University of Wisconsin-Madison (PE9) o The University of Chicago (PE10).

En darrer terme, una docent comparteix com assistint i participant activament en les discussions de textos en grup durant la seva estada a la Harvard University i University of Cambridge aprofundeix el seu coneixement sobre el caràcter dialògic de l'activitat

lectora (PE5). D'igual forma, una altra participant relata com viu la participació activa en les discussions en la seva estada i posa de relleu el diàleg igualitari com a un dels principis d'aquesta actuació docent:

Me atrevería a decir que en Estados Unidos por sistema los seminarios son tertulias pedagógicas. No he ido a un seminario donde la dinámica no sea sobre autores clásicos y donde no se produzca un diálogo igualitario, pero incluso con el autor más referente. Igual el profesor que dinamizaba ese seminario era súper referente en la dinámica y era uno más que dialogaba con sus estudiantes, donde se fomentaba mucho la creación de conocimiento con la interpretación de los textos a través de este diálogo, independientemente de quien hiciera la interpretación. Ya fuera la extranjera que acababa de aterrizar, que en ese caso era yo, como ya fuera un referente que conocía esa obra como muchas otras vinculadas de pe a pa. (PE6)

- **Coneixement col·lectiu sobre la transferència de l'actuació docent.**

Una altre element que s'ubica en aquesta xarxa de coneixement entre companys docents consisteix en compartir les experiències individuals a les seves aules. Així ens ho fan saber dues participants que destaquen la necessitat de compartir coneixement per poder revisar les pròpies accions i variar aquelles que es poden fer millor. En altres paraules, avançar cap a una docència de millor qualitat:

Sempre hi ha hagut com interès en com millorar la docència... també hem compartit moltes inquietuds, no? I a partir d'aquí, doncs, això, compartir quines coses funcionen, quines no funcionen... també de llegir, doncs llibres i articles de... bueno, sobre temes de docència! (PE1)

Yo creo que es interesante siempre debatir estos temas con gente que lo esté aplicando también porque siempre tienes cosas que aprender o cosas que a lo mejor no estás haciendo bien. (PE10)

Com a resultat de compartir experiències, recollim exemples relatius a variacions que els docents han realitzat després d'haver dialogat amb el seu entorn professional. N'és una mostra l'experiència que comparteix una participant en la que apunta com esdevé més estricta l'avaluació de les discussions de textos en grup després d'haver parlat amb professorat d'altres universitats:

Llevo 8 años haciendo esto, pero después de escuchar algunas compañeras de Tarragona o así que son un poco más cañeras en el seguimiento, por asegurar cosas... (PE8)

- **Suport dels companys en el procés de transferència.**

La xarxa que el professorat cristal·litza al voltant de l'actuació docent també serveix com a impuls en la seva transferència. Vegem-ne el cas d'una docent que considera

estimulant i favorable començar un seminari de lectura dialògica de la mà d'un company amb la mateixa actitud que ella:

M'ha posat a un doctorand de doctorat que també està súper motivat, que també treballem bé junts i nosaltres dos tenim un bon rotllo impressionant, quedem un dia per dinar, quedem un dia per fer cafè i després... l'èxit del seminari amb la major participació del món! (PE5)

El recolzament entre professionals és un element que afavoreix que l'acció sigui sostinguda en el temps. Una docent que ha estat una de les impulsores de la implementació de l'activitat de lectura dialògica ens explica com, en deixar ella la coordinació del seminari, una companya ha agafat el relleu. De tal forma, es garanteix la continuïtat del seminari de lectura:

¡Ahora es una chica de becaria la que lleva el grupo! Entonces también ves cómo es posible que gente que nunca había participado en estas acciones, las conoce, las desarrolla, y se sigue implementando con el mismo éxito o más que en el caso de la persona que promovió la acción. (PE5)

5.1.2.4 Transferència de l'actuació docent a altres aules

El professorat assenyala que en el procés de transferència d'aquesta acció docent emergeixen certes resistències. Alguns exemples posats de relleu són la baixa predisposició dels col·legues de professió o la dificultat que suposa haver de compartir assignatura amb professorat que no les coneix.

Una mostra d'aquestes resistències és la continuïtat en una tendència docent de "l'antiga escola" o el conformisme adoptat per part d'alguns professors universitaris. Així ho expressa un participant:

Porque hay veces que somos como muy conformistas con la vieja escuela y no innovamos con lo cual tendemos a... Mira, igual que Bolonia supuso un cambio para el profesorado, pues evidentemente aplicar este tipo de estrategias docentes también supone un cambio. (PE10)

També s'assenyala en diverses ocasions com part del professorat afirma implementar discussió de textos a l'aula tot i no seguir els principis propis de la discussió de textos en grup. Conseqüentment, no resulta en una millora educativa en l'alumnat:

Había gente en esa misma universidad que decía que hacía tertulias dialógicas pero los alumnos con los que después las personas que estuvieron en nuestra tertulia hicieron tertulias, ¡se daban cuenta que lo que les habían dicho que eran tertulias no era igual! Porque entonces seguramente lo que nosotros garantizamos mucho en las tertulias de

alumnado y profesorado es que se respetaran mucho los principios de diálogo igualitario, inteligencia cultural, no monopolizar el discurso... (PE5)

No obstant això i de manera més puntual, un participant posa de relleu com col·legues seus sí mostren interès en aquesta acció docent ja que tenen un compromís amb la qualitat de la institució universitària:

Son 2 profesores en este caso que pienso que son profesores asociados, muy buenos profesionales, reconocidos en el ámbito, que además se les llama incluso a congresos para que expliquen su experiencia, que están preocupados porque la universidad forme a muy buenos profesionales y entonces están continuamente con ganas de buscar aquellos elementos que podrían ayudar a mejorar la formación de los trabajadores sociales. Entonces, ellos son a los que cuando se lo explicas, parece que se les abra el mundo. (PE6)

En cas de que es doni una baixa predisposició per part dels companys professors, el professorat comparteix diverses estratègies per superar-la.

- **Proposar la implementació de la discussió de textos en grup en un moment de revisió i renovació docent.**

Un dels factors que contribueixen a la implementació d'aquest tipus d'activitat lectora és la presentació de l'actuació docent en circumstàncies de revisions, canvis i renovacions de programes dels cursos. En un dels exemples recollits, la revisió i renovació de plans docents es va concebre com a una oportunitat per incloure una lectura obligatòria d'autors clàssics:

Eso implicó que se pudiesen incorporar cosas interesantes, es decir, que se abriese el diálogo a nuevas propuestas. Entonces, desde el principio, mi apuesta junto con otros dos compañeros más miembros del centro de investigación siempre fue fomentar la lectura de libros referentes en la disciplina, en este caso de trabajo social. (PE6)

- **Presentar l'actuació docent de forma atractiva: la discussió de textos en grup millora la qualitat de la universitat i motiva a l'alumnat.**

D'acord amb la percepció del professorat, una de les maneres d'encoratjar a altres professors universitaris d'implementar aquesta activitat lectora és destacar que es tracta d'accions docents que deriven en una millora de la qualitat universitària:

Posar-li d'atractiu i veure que s'estan fent unes actuacions docents que estan en la línia de les millors universitats del món, doncs, això també dota de prestigi la teva classe, la teva universitat. I això va bé tan per l'alumnat com pel professorat, perquè veuen que s'estan fent coses de

qualitat i això, vulguis o no, en el moment que estem, tal com està la universitat, l'alumnat et demana qualitat. I això és una manera de garantir-ho, no? (...) Ara, a vegades, els canvis no es fan de la nit al dia, a vegades són graduals i també és posar-li atractiu, no? És a dir, "bueno si tota la vida m'ha funcionat fent la classe teòrica o... per què he de canviar?" Doncs, perquè és més atractiu, és més potent, els xavals aprenen més i estàs en la línia de les universitats més *top*, no?, que s'està llegint en les millors universitats. (PE3)

Una altra manera consisteix en posar especial èmfasi en la motivació que desperta en l'alumne. Molts professors mostren el seu interès en aquesta actuació docent donada la situació de desmotivació i manca d'atenció de l'alumnat a les seves classes. Així ens ho relata un participant:

Hi ha gent amb ganes de fer coses noves i que té problemes o dificultats a classe per animar als nans i les escolten amb bones orelles aquestes coses. (PE7)

A més, un cop coneixen l'experiència d'èxit dels companys, el professorat s'entusiasma i ho vol transferir a les seves aules. Aquesta és la vivència d'una de les participants:

Quando yo he tenido oportunidad de explicárselo... "Ostras pues, pues qué interesante, yo también lo voy a hacer". Digamos que te piden como licencia de copyright y yo "por supuesto, no solamente puedes hacerlo, sino que mucho mejor, cuántas más asignaturas la hagan más fácil tendrá el alumnado la dinámica incorporada". (PE6)

- **Exemplificar què és i com es desenvolupa una discussió de textos en grup.**

Finalment, una manera d'aproximar l'estratègia a l'entorn docent és explicitar en detall com desenvolupar l'estratègia a l'aula i servir-se d'articles que tractin sobre l'estratègia docent. D'aquesta manera, l'actuació docent no els resulta llunyana i s'allegeren inseguretats i pors per desconeixement:

I després doncs, explicar-ho molt bé! Perquè tu ho presentes i et diuen "és que això que fan aquestes universitats... això és molt difícil... aquesta és una altra realitat". Si es fa bé això, no és tan difícil. Si es fa bé, no es tan difícil d'implementar, és a dir, explicar bé això per treure la por. Explicar-les bé com es fan: "doncs, mira, això es pot fer d'aquesta manera!". Es poden passar com articles per explicar-los-hi com es fa, no? Llavors, crec que això és un aspecte clau per assegurar la transferibilitat i treure-li la por, no?, que no és res impossible! (PE3)

En el mateix sentit, els participants també proposen organitzar seminaris de lectura d'autors clàssics conformat per aquell professorat que estigui interessat en implementar aquesta estratègia lectora o bé convidar al professorat a una aula per tal que vegi *in situ* l'experiència amb els estudiants.

5.1.2.5 *Concepcions del professorat vers els processos d'ensenyament i aprenentatge*

Les concepcions que el professorat universitari té vers els processos educatius influeixen en gran mesura en la seva tasca docent. Quins són els objectius i prioritats que guien la tasca professional docent influeix en el desenvolupament de l'alumne com a futur professional i, en conseqüència, a les seves accions futures en la comunitat. Recollim, seguidament, algunes observacions que consideren necessàries els docents participants amb la mirada posada al futur.

- **Capacitar a l'alumnat en competències i habilitats bàsiques que responguin a les demandes de la societat actual.**

La missió de la universitat en la formació i capacitació dels futurs professionals tindrà uns o altres matisos segons el sistema de creences de cada professor. Tanmateix, en el marc de l'EEES i a partir del Pla Bolonya, tot professorat universitari es planteja l'execució d'accions docents que potenciïn determinades competències, habilitats i valors dels futurs professionals. Una de les participants ho expressa així:

Formando a los futuros líderes de la sociedad, pienso que en cualquier ámbito profesional son las personas que están accediendo a una Educación Superior y que van a poder ocupar puestos profesionales de alta cualificación, (...) porque están accediendo al conocimiento al mismo tiempo están interiorizando contenidos de alto nivel científico, teórico, en contextos de alta excelencia humana de alguna forma en los que están desarrollando competencias, valores, sentimientos, trato humano, gestión de grupos... No sé, todas las habilidades más de reflexión, oralidad, comunicación... Todas las habilidades que puedas recoger que fomentan estas actuaciones son fundamentales para cualquier profesional, para un médico, para un abogado, para un economista o para un profesor o profesora. (PE5)

En relació a l'avaluació de l'activitat, el professorat posa el focus en la capacitat comunicativa, reflexiva i crítica de cada individu, més enllà del contingut de la intervenció. A més, fer coneixedor a l'alumnat de que es centra l'atenció en aquestes capacitats bàsiques contribueix a que es superin obstacles com la baixa participació dels estudiants:

Ho superem a base de valorar les intervencions en les que s'hi ha esforçat (...). Els hi diem que és més un tema d'esforçar-se que no d'intel·ligència acadèmica. (PE3)

Aquesta percepció dels participants està en línia amb les recerques que aborden la discussió de textos en grup ja que, contràriament a mètodes més unidireccionals i dirigits, aquesta actuació docent implica la construcció d'un entorn reflexiu i dialògic on

competències bàsiques com el raonament crític i les habilitats comunicatives prenen protagonisme. A més, els docents destaquen com aquest tipus d'estratègies lectores s'adapten millor a les necessitats actuals de la societat de la informació ja que es resta pes a l'estudi memorístic de continguts i s'emfatitza la reflexió i argumentació entorn a aquests. Recuperem les seves paraules:

D'alguna forma és també una forma de respondre a l'actualitat, o sigui, avui dia ningú necessita saber-se el código civil de memòria perquè el tens penjat a la web, no? Llavors, no té sentit que facis una pregunta del código civil i no deixis a la gent consultar el código civil, saps? Aleshores, de la mateixa forma no té sentit que la gent s'apregui tots els autors del món quan en tres mil·lèsimes de segon a *wikipedia* et surt Habermas... no té sentit! El que té sentit és que llegeixis, que reflexionis i que ho puguis fer a casa teva si vols en tres dies en comptes de tres hores però que t'impliquis d'una altra forma, que siguis crític i que diguis en el que no estàs d'acord. Llavors, aquesta implicació motiva en l'aprenentatge perquè els has tingut en compte, no? (PE4)

- **Potenciar l'ús d'evidències científiques afavoreix superar l'escolarització de l'Educació Superior.**

El professorat participant expressa de manera unànime que actualment a les aules universitàries es produeix una *escolarització* de l'ES ja que consideren que els alumnes "no han agafat molt la dinàmica de la universitat" i que reproduïxen estratègies d'aprenentatge emprades en sistemes educatius anteriors (PE2). Així ho comparteix una de les professores:

Sí que existe una dinámica eso... además, es que se comenta por los pasillos, que el propio profesorado, eso, "no es que al final acabamos pareciendo un instituto". Bueno, pues si acabamos pareciendo un instituto es porque alguien lo estamos haciendo ser un instituto de secundaria, no lo es *per se*. Entonces, sí, en cierta manera... A veces, te preguntan determinadas cosas que dices "estás a punto de salir al mundo profesional y cuando salgas al mundo profesional no me vas a llamar para saber cómo reaccionas con esto o cómo afrontas esto o esto otro, toma una decisión tú, ¡pero tómala en base a argumentos! (PE6)

Des de la seva percepció, la idea escolar a l'ES s'ha vist fortament promoguda des de l'establiment del Pla Bolonya com a marc de referència en l'EEES ja que ha contribuït en una major demanda de tasques a avaluar sota el paraigües de l'avaluació continuada. D'acord amb l'opinió d'una participant, l'èmfasi no s'ha posat en la millora de resultats sinó que es centra en el procés; s'augmenta el volum d'activitats sense garantir que aquest augment de tasques derivi en una millora de resultats:

Els processos tenen sentit en la mesura de que condueixen a millors resultats, el procés en sí, en sí mateix no és bo, és bo en la mesura que produeix millors resultats. Llavors, si les tasques i les activitats estan pensades amb una evidència científica de que això produeix millors resultats, doncs, perfecte! Però molt sovint això no ha estat així, no? Sinó, és dir “bueno, avaluació continua, has d’entregar tantes coses”, pues vinga tasques, sí però és un seminari [de lectura] amb el llibre a la mà o es tracta de fer qualsevol cosa? Jo crec que el debat està aquí i l’error ha estat en fer i en demanar i en posar com creuetes tot el que s’estava demanant més que en la qualitat, no? (PE9)

Com a conseqüències, el professorat observa que aquesta escolarització de la formació superior deriva en dificultats que ja hem identificat anteriorment com, per exemple, la baixa comprensió de vocabulari tècnic de textos científics així com de les consignes donades en les tasques a elaborar. Una participant exposa com és de necessari explicar de manera més pausada, “pas per pas”, les aportacions de l’alumnat en la lectura d’articles científics:

Y hay otros que ves que van más con esto que decías de la escolarización y esperan que les dictes al dedillo lo que tienen que hacer o que sólo saben hacer corta-pegas de diferentes autores. “Ah, me he leído este libro, copio esta frase, me he leído este libro, copio esta frase”. Ya, pero si lo pones es porque tiene algo que ver con tu trabajo, enlaza eso, haz un escrito, haz un párrafo de eso. (PE6)

Accedir al contingut de més alta qualitat científica podria revertir el procés d’escolarització en el qual la universitat es veu actualment immersa. Aquesta és l’opinió generalitzada en paraules d’un dels participants:

És donar el màxim de nivell a l’alumnat universitari i posar-los en contacte amb el contingut científic de més alt nivell en comptes d’una versió escolar, adaptada i demés. Tot lo contrari, llegir les millors fonts, llegir els millors articles, conèixer els millors autors i, llavors, cal anar als millors centres educatius universitaris i prendre les millors universitats com a model. (PE9)

A més, optar per una docència basada en evidències científiques dota de sentit a la tasca del docent ja que, per una banda, millora l’experiència educativa de l’alumnat i, per d’altra, contribueix a millorar la qualitat de la formació universitària:

Això dona molta satisfacció perquè sovint de vegades és com un model molt transmissiu de coneixement i, llavors això, doncs... Una cosa que es comentava és que tenim més evidències directes de si comprenen o no comprenen i que al final vas veient progressivament que hi ha una major comprensió i, llavors això clar, doncs dona sentit com a profe. Perquè, de fet, la nostra missió és que els estudiants aprenguin amb un nivell de profunditat el màxim possible. Que no sigui una memorització

mecànica sinó que sigui un aprenentatge comprensiu. Llavors, hi ha més consciència entre el professorat de que això està passant i això dona més sentit, clar! (PE9)

Jo crec que aquestes [actuacions docents basades en evidències científiques] són les que han demostrat èxit, no? I, per tant és la forma millor que jo crec que els estudiants poden tenir per aprendre. (...) En general, que conegui les bases de dades, que treballin de forma reflexiva textos d'autors clàssics, que es vegi tota la comunitat científica tot el coneixement que estem aportant, és la forma que jo crec, perquè veuran una miqueta els resultats de les recerques i és com millor tenim de tenir una formació de més qualitat, no? (PE2)

5.1.3 Guia d'orientacions per a la transferència la discussió de textos en grup

A mode de resum, adjuntem la següent guia on s'inclouen les orientacions recollides en el marc d'aquesta primera fase de la recerca.

Com transferir la discussió de textos en grup a l'aula? Guia d'orientacions per a la transferència de discussions de textos en grup a l'ES.

Quan presentis la discussió de textos a l'aula...

- 1. Dota de sentit la lectura acadèmica destacant la importància de la capacitat transformadora dels professionals.**
Posem l'accent en l'impacte que els professionals tenen en la vida de les persones amb les seves accions diàries. És per això que esdevé imprescindible fer ús de l'evidència científica per prendre decisions informades i justificades. La lectura acadèmica és la via per a accedir a aquesta base científica.
- 2. Trenca amb el "porque lo digo yo" i basa en arguments de validesa l'elecció de la nova actuació docent.**
Exposem amb arguments vàlids per què ha estat escollida aquesta actuació docent, amb quin suport científic compta. D'aquesta manera, trenquem amb relacions autoritàries tipus "porque lo digo yo" i avancem cap a relacions igualitàries on tots els membres de l'aula són protagonistes.
- 3. Dota d'atractiu a l'activitat fent-la especial.**
Fem que l'activitat resulti atractiva per l'alumnat posant de relleu, per exemple, la possibilitat que ofereix la discussió de textos en grup de llegir obres completes i no lectures parcials i disperses.
- 4. Inclou a l'alumne en el disseny de l'activitat lectora.**
Fes que l'alumne s'enganxi fent-lo participi de l'activitat. Per exemple, proporciona un llistat de possibles lectures i que l'alumnat triï quines desitja discutir.

Davant de les dificultats de l'alumne vers els textos acadèmics (formats densos i amb vocabulari específic)...

5. Presenta l'anglès com a porta al coneixement i com a inversió de futur.

Tot i les dificultats que l'alumnat pot presentar en el domini de la llengua anglesa, emfatitzem la importància de l'anglès com a *lingua franca* de la comunitat científica internacional. Si bé suposa un esforç, el treball realitzat per comprendre textos en llengua anglesa és una inversió per al futur professional.

6. Promociona xarxes de suport per a la comprensió de textos en anglès.

Evitem l'angoixa que els estudiants poden sentir quan no dominen la llengua escrita i organitzem grups heterogenis entre iguals amb diferent domini en competència anglesa, oferim suport a través de les tutories i posem l'accent en la possibilitat de rellegir i cercar allò que no s'entén. A més, podem recordar als estudiants que ja han superat lectures d'obres literàries de literatura anglesa (com obres de Shakespeare), tasca molt més complexa d'afrontar degut a la necessitat de conèixer el context històric i socio-cultural. En qualsevol cas, no renunciem a la introducció de contingut científic a les aules i, en cas de que el grup tingui un nivell baix, podem seleccionar lectures en una llengua que sí dominin.

7. Ofereix diversitat de fonts i que siguin accessibles per a tothom.

Per fer l'activitat atractiva, procurem que les fonts siguin variades en llengües (anglès, català, castellà, etc.) i siguin accessibles a qualsevol persona (que es puguin recuperar de la biblioteca o gratuïtament a internet).

A l'hora d'organitzar el grup classe...

8. Treballa en petits grups per després dialogar en gran grup.

Organitzem als alumnes en petits grups per tal que comparteixin les primeres interpretacions individuals, dialoguin vers aquestes i consensuin la tria d'un parell d'idees claus per compartir amb la resta de grups. De tal forma, estenem el diàleg al gran grup. Podem optar per aquesta organització de grups per "trencar el gel" especialment amb alumnes de primer curs. A mesura que avança el curs, podem reduir el temps de treball en petits grups i invertir-lo en el diàleg amb tot el grup classe.

9. Organitza seminaris de lectura paral·lels en petits grups.

Dividim la classe en grups petits que s'ubicaran en espais diferents per desenvolupar la discussió del text.

10. Divideix el grup en 2 i alterna les fases de la lectura.

En cas de grups molt nombrosos, podem optar per dividir el grup classe per la meitat i mentre un grup prepara la lectura individual a la biblioteca, l'altre discuteix la lectura.

Si vols fomentar la participació en la discussió...

11. Fes que els alumnes preparin evidències escrites abans de la sessió de lectura.

Després de la lectura individual, l'alumne es prepara un escrit on consti el fragment triat, un breu resum d'aquest i el perquè l'ha triat. Aquesta tasca predisposa a l'alumne a treballar amb major deteniment la lectura i el convida a participar. Una manera de facilitar la tasca d'avaluació és que aquest escrit es pengi al campus virtual abans de realitzar la sessió ja que el docent disposa de material a avaluar en cas de que

l'alumne finalment no participi.

12. Proposa un breu test per a convidar a l'alumne a participar.

Un test (es pot fer en format virtual) de 3 preguntes sobre la lectura que es disposen a discutir pot ser d'utilitat per a introduir al grup a la discussió. Aquest test pot ser avaluat com apte/no apte segons si l'han complimentat o no.

13. Ofereix la possibilitat d'elaborar publicacions en revistes de la disciplina.

Fem que els alumnes vegin un objectiu superior més enllà de la discussió de la lectura *per se* i proposem a l'alumnat la possibilitat de publicar ressenyes elaborades per ells mateixos després de la discussió del text en grup en revistes disciplinars.

14. Quantes més discussions de textos, millor s'acoblaran a la dinàmica participativa.

Conforme avancem el curs veurem que els alumnes participen més. Quantes més sessions de discussió de textos organitzem, més participació per part de tots els estudiants hi haurà.

Per avaluar a l'alumne...

15. Ajusta l'avaluació considerant altres factors com el nombre d'alumnes i la càrrega de revisió que suposa.

Una possible avaluació consisteix en que l'alumne elabori una evidència escrita abans de la sessió de lectura i que no sigui obligatòria la participació a l'aula. En cas de treballar amb un grup nombrós aquesta tasca suposa una càrrega de revisió notable. Com a alternatives, podem avaluar el compromís de l'alumne en fer l'escrit (fet/no fet) i es complementa l'avaluació amb la qualitat de les aportacions al grup.

Una altra opció és avaluar a l'alumne únicament durant la discussió del text. Podem servir-nos de rúbriques d'avaluació amb criteris específics (exemple de criteri: l'alumne assenyalava la cita literal de l'obra per argumentar el seu discurs) o bé de registres que ens permetin controlar el nombre d'intervencions de cada estudiant estipulant, si escau, un mínim d'aportacions. Per altra banda, podem avaluar l'alumnat virtual a través de les seves aportacions al campus virtual. Una proposta és que publiqui la seva aportació i interactui comentant com a mínim dos aportacions de companys.

En cas de trobar-nos amb alumnat que únicament llegeix el fragment que tria, podem avaluar-los a través del compliment d'una escrita després d'haver realitzat la discussió en grup.

Per a implementar amb èxit la discussió de textos en grup a l'aula...

16. Pren consciència de la rellevància del rol del moderador per poder garantir un bon seguiment de l'activitat.

Les exigències a les que el professorat es veu sotmès (investigació, docència, gestió administrativa, etc.) sovint impedeix dedicar tota l'atenció a una sola tasca. Per això, és necessari que prenguem consciència de la importància del rol del moderador com a dinamitzador de la discussió i actuem en consonància.

17. Pren com a referència altres universitats que tenen integrada la discussió de textos en grup com a un component més de la seva cultura acadèmica.

Amb l'objectiu de superar la manca de temps i dedicació degut a una alta càrrega lectiva, podem buscar models d'implementació en universitats de referència (Harvard

University, Stanford University, University of Cambridge, etc.) i universitats pròximes (Universitat de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, etc.). Universitats que ja tenen integrada aquesta actuació docent al seu currículum poden orientar-nos sobre com implementar la discussió de textos en grup a les nostres aules sobre aspectes concrets com, per exemple, quins textos es proposen per llegir.

18. Coneix on rau l'èxit de l'actuació docent i implementa-la en conseqüència.

Més enllà de l'activitat lectora *per se*, la manera en com es desenvolupa aquesta estratègia docent és la clau per obtenir resultats favorables en l'aprenentatge de l'alumne. Per tant, hem de tenir present que les interaccions entre iguals en un entorn segur i respectuós vers totes les veus és garantia d'èxit en la implementació de l'estratègia.

19. Revisa aquelles creences i pseudoidees que puguin entorpir la pràctica.

Podem aprofundir en el coneixement d'aquesta actuació docent i revisar aquelles creences i mites que limiten una adequada implementació i desenvolupament de l'activitat (expectatives sobre la capacitat lectora de l'alumnat, necessitat de com a docents dominar el discurs durant la sessió, etc.).

20. Serveix-te dels col·legues docents com a font de coneixement.

Els companys professors poden ser porta d'accés del coneixement a la discussió de textos en grup. Podem explorar aquesta acció docent entrant en contacte amb grups de recerca, a les estades de docència i recerca a universitats internacionals, compartint assignatura amb professors que l'apliquen o bé realitzant voluntariats en centres educatius escolars on es desenvolupa la discussió de textos.

Si ja l'implementem a les nostres aules, podem millorar la pràctica compartint les experiències amb altres docents i, servint-nos d'aquest coneixement col·lectiu, podem revisar les pròpies pràctiques i modificar els aspectes que escaiguin per avançar cap a una millor pràctica docent.

21. Cerca el suport de companys per a transferir l'actuació docent.

Podem impulsar iniciatives de lectura dialògica de la mà d'altres companys que també estiguin interessats. La xarxa de suport entre docents afavoreix que l'activitat lectora sigui sostenible en el temps.

Per a que la discussió de textos en grup s'estengui a altres aules...

22. Proposa la implementació de discussió de textos en grup en un moment de revisió i renovació docent.

Per superar la possible baixa predisposició al canvi per part de la institució o d'altres companys docents, presentem l'actuació docent en un període de revisió i renovació, moment que pot afavorir la seva acollida.

23. Presenta l'actuació docent de forma atractiva.

Per captivar l'atenció de la resta de professorat, podem presentar l'activitat lectora destacant elements atractius com la millora de la motivació vers la lectura de l'alumne quan aquest participa en les discussions o, des d'una perspectiva més global, la millora de la qualitat universitària estant en línia amb universitats de referència a nivell internacional.

24. Exemplifica què és i com es desenvolupa una discussió de textos en grup.

Una manera de superar les angoixes o por a allò desconegut que poden tenir els

col·legues docents consisteix en exposar àmpliament de què parlem quan diem “discussió de textos en grup” i, a la pràctica, com es desenvolupa en una aula. Per fer-ho, podem tractar articles científics que versin sobre aquesta actuació docent, organitzar seminaris de lectura amb professorat que estigui interessat en implementar aquesta estratègia o bé podem convidar-los a les sessions de lectura amb el nostre grup classe per tal que ho conegui *in situ*.

Amb la mirada posada al futur...

25. Capacita a l'alumne en competències i habilitats bàsiques que responguin a les demandes de la societat actual.

Responent a les demandes exigides per la societat de la informació, podem posar el focus en la capacitat comunicativa, reflexiva i crítica de cada alumne, més enllà del contingut de la intervenció, en l'avaluació de l'activitat lectora. A més, fer coneixedor a l'alumnat de que es centrem l'atenció en aquestes capacitats bàsiques contribueix a que es superin obstacles com la baixa participació dels estudiants.

26. Potencia l'ús d'evidències científiques.

Per una banda, accedir al contingut de més alta qualitat científica pot revertir el procés d'escolarització en el qual la universitat es veu actualment immersa. Per l'altra, optar per una docència basada en evidències científiques dota de sentit a la tasca del docent ja que millora l'experiència educativa de l'alumnat i contribueix a millorar la qualitat de la formació universitària.

5.2 Transferència de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra

Per a la implementació de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra realitzem diferents accions. Com avancem al *Capítol IV. Objectius i disseny metodològic*, organitzem una primera trobada amb diferents perfils de participants de la Universitat d'Andorra i de l'Educació Superior, en general, a fi de presentar el projecte de recerca i recollir les primeres sensacions vers aquest. Els participants són professors i alumnes de la UdA així com personal de l'Administració Pública del Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra. El grup convidat adopta la funció de Consell Assessor, òrgan que des de la Metodologia Comunicativa queda inclòs en el disseny, planificació, execució i validació de resultats de la recerca. En el vincle equip investigador i Consell Assessor, els investigadors aporten el seu coneixement científic expert en l'àrea d'estudi mentre que l'òrgan assessor aporta el seu saber contextual i cultural, els dos iguals de rellevants i necessaris per a un òptim desenvolupament de la recerca.

En aquesta primera reunió, a més d'introduir la recerca, presentem un ventall d'actuacions docents avalades per la comunitat científica internacional ja que han

evidenciat el seu èxit en l'experiència educativa de l'alumnat universitari. Entre d'altres, figuren el *take home exam*, la co-docència, el taller de recursos electrònics de la comunitat científica internacional i la discussió de textos en grup.

En relació a la lectura i discussió de textos acadèmics, els participants comparteixen, per una banda, les seves experiències personals com a estudiants i docents, algunes favorables i d'altres millorables. Per exemple, identifiquem com a factor exclusor la manca de sentit que un docent va sentir quan en la seva diplomatura va cursar una assignatura enfocada a la recerca:

Jo recordo una assignatura que vaig fer a diplomatura, a tercer de diplomatura, en la que ens feien això, ens portaven articles, ens portaven... havíem d'entendre el que era la recerca a tercer de carrera, doncs això, jo tindria 21-22 anys, eh? I feien això, un programa basat en investigació científica, en llegir articles, en entendre'ls, en fer tot això, vam al·lucinar patates, però no sabíem ni per on començar. "Què és aquest rotllo?, què és això? Bueno, ho farem perquè s'ha de fer aquesta assignatura". Però no li veiem realment per res la necessitat en aquell moment de parlar de recerca. Aleshores, t'ho dic perquè a mi em va semblar molt raro...! (...) I quan venies amb aquests articles [científics], dius "això és súper espès, la lletra és molt petita, posat en dos columnes" i adaptar-te a aquesta manera de treballar per nosaltres era, *bueno*, "això no és el que vull fer jo ara! Jo vull programar!". Llavors, quan em parles de tot això, del *peer review*, del *Writing Center*, de programes de... penso: "ostres, un xaval d'informàtica dels que puc tenir jo a classe, mmmm... vol programar!". (P)

En contraposició, una alumna de doctorat i docent a una universitat catalana comparteix la seva experiència com a professora universitària i exposa com la discussió de textos acadèmics contribueix a revertir les dificultats i el baix nivell lector de l'alumnat:

A: Jo dono classes [a aquesta universitat]. Llavors, què em passa, jo tinc articles de referència científics, consensos del Comité Olímpic Internacional de proteïnes, de carbohidrats i el de grasses. Clar, jo els hi penjo, lo que dieu, al campus, i què em va passar el primer any? Ni el tato! Com que ja faig el resum en els meus *power points*, l'article aquell quan comentava algo em miraven tots amb un ulls com dient "ai, què ens demanarà ara!"

P: amb cara de pòquer, sí!

A: Llavors, què vaig fer el segon any? Doncs cada... vaig dividir. Cada persona tenia encarregat uns consensos d'aquests, de base, això s'ho han de llegir i no pot ser que surtin d'aquesta assignatura sense llegir-s'ho, i presentar a classe, perquè llavors potser no tots es llegien aquell article, sinó que s'havien llegit el seu, però com a mínim el criticaven i el

parlaven. Però, a *llavorens*, hi havia *feedback* amb tota la classe i era obligatorietat del treball fer un mini-resum d'aquell article científic per a què tota la classe ho tingués! *Llavons, bueno*, no sé si això té a veure o no té a veure...però pot ser una manera de treballar aquest article científic sense que sigui "ui, de què m'està parlant, no? Un article científic!". És un dels 10 que t'has de llegir, és...

P: lo que passa que aquí ja hi ha una estratègia. Tu te'n vas donar compte, lo que jo deia que tu tens bibliografia recomanada i que "ni el tato"!

A: ni el tato! Però llavors a classe aquella bibliografia es comenta i es critica i si veus que aquella persona no ha fet un bon treball tu com a professor, doncs naturalment ajudes, no? O dius "algú més se l'ha llegit? Perquè com a mínim una lectura en diagonal l'haguéssiu d'haver feta", no? I debats una mica i potser al dia següent ja et venen més preparats. No ho sé, eh?

Per d'altra banda, els participants també identifiquen elements favorables per a la implementació de noves actuacions docents. La més repetida és les dimensions reduïdes del nombre d'alumnes al context universitari andorrà:

El que ens diferencia com a universitat és més el perfil de l'alumnat i la mida de l'aula que a vegades és una oportunitat amb tot això, per què la nostra mida és molt reduïda! Llavors, podem aplicar moltes tècniques que en universitats com la UB no es podrien aplicar, no? (P)

En referència a això, l'alumna de doctorat i docent considera *un luxe* disposar d'un context que permeti implementar aquest tipus d'accions docents amb grups reduïts d'alumnes:

I per mi, jo trobo, que és un luxe en molts sentits que tenen perquè donen un ensenyament molt diferent que a l'aula. És a dir, de fer un ensenyament de 400 persones a l'aula, el professor fer la lectura "y adiós muy buenas" i no saps qui és, examen final de semestre, és un tipo d'ensenyament. No és un ensenyament que doni participació, que doni debat... potser amb el Pla Bolonya això ha canviat, no? Jo vaig estar en una universitat més petita on seguim al mateix sistema però que al ser més petit ja podrà permetre doncs fer un debat, fer un treball, les sessions de pràctiques, doncs són més curtes... (A)

Altrament, la majoria de docents participants comparteixen les mancances que l'alumnat universitari presenta en relació a la comprensió lectora. Destaquen, per exemple, les dificultats que mostren en la comprensió de vocabulari específic i, de manera més general, la baixa predisposició i motivació que l'alumnat universitari té per llegir lectures acadèmiques.

Identificar aquesta problemàtica en els relats de diversos professors participants ens convida a seleccionar la discussió de textos en grup com a nova actuació docent a implementar. Per tant, iniciem un camí on les valoracions dels protagonistes són especialment considerades per a la implementació de la discussió de textos en grup. A més, l'actitud receptiva i predisposada per part d'alguns membres animen a d'altres a pensar en possibles avantatges i solucions en la implementació d'aquesta acció docent.

Concretem una segona reunió després d'aplicar les entrevistes a professorat d'universitats espanyoles que ja han implementat la discussió de textos en grup a les seves aules. En el marc de la segona trobada, presentem aquelles orientacions relatives a la implementació de l'estratègia docent així com la rellevància del rol del professorat en la transferència de l'actuació docent a nous contextos universitaris. En el marc d'aquesta trobada, identifiquem aquells docents amb major predisposició per a la implementació de discussió de textos en grup a l'aula.

Paral·lelament, també ens reunim amb els coordinadors dels estudis presencials amb l'objectiu d'identificar altres contextos potencials. Aquests ens orienten en les possibilitats que tenen els diferents cursos d'acord amb les seves característiques: cursos més teòrics, pràctics, aplicats, coincidents amb estades de pràctiques, etc. Ja identificats els possibles contextos d'estudi, ens reunim individualment amb cada docent per exposar àmpliament en què consisteix l'activitat de lectura dialògica. En el marc d'aquests diàlegs sorgeixen dubtes i propostes d'ajustaments per a cada curs servint-nos de les orientacions que ens brinden els docents d'universitats espanyoles. Les temàtiques més repetides són les relatives al tipus de text, el seu format, la llengua i l'avaluació. Han estat descartades altres consideracions com el rol del professorat en la transferència d'aquesta actuació docent o bé aquelles relacionades amb la problemàtica de transferir-ho en grups nombrosos d'alumnes ja que aquesta casuística no es dona a la UdA.

En primer lloc, tot el professorat participant emprà textos acadèmics, bé siguin articles científics, lectures d'institucions o organismes referents o lectures d'autors clàssics propis de la disciplina. Descartem altres lectures com columnes d'opinió, articles de revista de divulgació sense base científica, etc. No posem especial èmfasi en la possibilitat de que els estudiants triïn el text, orientació proposada pels docents de contextos universitaris espanyols. Per una banda, seleccionem cursos on contemplan la lectura de textos acadèmics ja triats pel professor. Per altra banda, alguns grups no han estat anteriorment en contacte amb determinats tipus de text acadèmic com, per

exemple, articles científics. De tal forma, és directament el docent qui en un primer contacte amb aquest tipus de text tria els articles a llegir. Excepcionalment, una docent participant sí contempla aquesta estratègia en el marc de la seva sessió de forma que proposa diverses lectures i els alumnes seleccionen quina volen discutir.

Per altra banda, quant a l'idioma, són diversos els cursos amb llengua vehicular anglesa, segona llengua per a quasi la totalitat d'alumnes participants. En el cas de treballar lectures en anglès, hi ha dos docents que mantenen la llengua anglesa en la discussió de textos mentre que un tercer docent opta per deixar als estudiants discutir en llengua catalana. Dels dos docents que decideixen mantenir la llengua anglesa com a idioma de la discussió, exposem a un d'ells les diferents orientacions detallades en l'apartat anterior. Pel que fa a l'altra docent, ja contempla la formació de petits grups per a una primera discussió de la lectura, sent conscient que aquest format afavoreix la participació de l'alumne en tant que es redueix l'angoixa d'expressar-se en gran grup alhora que els estudiants menys competents aprenen dels més competents.

Si bé els anteriors aspectes estaven prou definits pels docents, trobem que l'avaluació és un aspecte que requereix més atenció. Tan sols un dels grups d'estudi ja realitzava dinàmiques dialògiques similars a la discussió de textos. Amb la resta de docents valorem quina és la modalitat d'avaluació que més s'ajusta a cada grup. Com a resultat obtenim que, per exemple, la totalitat de docents descarten l'elaboració d'una evidència escrita anterior o posterior al debat. En general, es considera un factor que pot desmotivar a l'alumne. Una de les docents ens informa que el contingut de la lectura ja s'inclou a altres proves d'avaluació com l'examen o la memòria de pràctiques. Per altra banda, i degut al baix nombre d'alumnes inscrits als cursos, els docents descarten altres tècniques d'avaluació com el comptatge d'aportacions que realitza cada estudiant ja que consideren que tots els alumnes participaran en el si de la discussió.

Destaquem que, un cop exposades les orientacions obtingudes a l'anterior fase, els docents decideixen lliurement quins elements incloure o descartar en els seus cursos. La flexibilitat caracteritza la transferència de la discussió de textos en grup (Taula 16). Tanmateix, en tots els contextos d'estudi es manté el caràcter acadèmic i el principi dialògic de l'activitat lectora.

Taula 16

Característiques d'implementació de la discussió de textos en grup al context UdA

Grup d'estudi	Recurs	Organització	Idioma text	Idioma de discussió	Avaluació
BAE1819	Textos acadèmics d'institucions de referència	En gran grup	Anglès	Anglès	En el marc de l'avaluació del curs
BI1819	Articles científics	En gran grup	Anglès	Possibilitat en català	Suma 1 punt extra a altres evidències d'avaluació (treballs virtuals)
BI1920_I	Articles científics	En gran grup	Anglès	Possibilitat en català	Suma 1 punt extra a altres evidències d'avaluació (treballs virtuals)
BI1920_II	Articles científics	En gran grup	Anglès	Possibilitat en català	En el marc de l'avaluació del curs
BCE1819	Obres d'autors clàssics propis de la disciplina	En gran grup	Català Espanyol	Català	En el marc de l'avaluació del curs
BCE1920	Obres d'autors clàssics propis de la disciplina. Textos acadèmics d'institucions de referència.	En gran grup. En petits grups i després en gran grup.	Anglès Català Espanyol Francès	Català Anglès	En el marc de l'avaluació del curs

Nota. Elaboració pròpia.

Finalment, un cop consensuades les característiques de l'activitat de lectura dialògica amb el docent, presentem l'activitat a l'aula abans de la primera sessió de discussió de textos en grup. En aquesta presentació, exposem als estudiants la recerca, els objectius i tècniques a aplicar i resollem els dubtes o qüestions que sorgeixen a l'aula. En tots els grups sentim una bona predisposició i acollida de l'activitat lectora. Posem de relleu que donada aquestes primeres sensacions, no emprem les orientacions relatives a la creació de sentit en la presentació de la tasca. Per exemple, no destaquem la capacitat transformadora de l'alumnat com a futurs professionals i la necessitat de servir-se d'una base científica.

Després de dur a terme la primera sessió, valorem i realitzem ajustaments per a garantir l'èxit en les següents sessions. Un exemple és el recordatori que fem al grup d'alumnes de les consignes donades (selecció d'un fragment del text i comentari), així com de la conveniència de portar el text imprès o en pantalla a l'aula per poder consultar-lo quan els companys fan referència al mateix. Altres ajustaments als quals ja hem fet referència és l'impacte que té la ubicació de l'enregistradora d'àudio en la participació dels alumnes (variem la ubicació de l'eina per evitar que els estudiants situats al voltant sentin la necessitat de participar més) o, en les sessions desenvolupades en la plataforma virtual, es revisa la possibilitat de deixar els micròfons activats de tots els participants durant tota la sessió per tal de promoure una

participació més fluida. En general, realitzem en consens amb els docents els ajustaments necessaris respecte als factors observats després de la primera sessió.

5.3 Evidències de l'impacte de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat UdA

A continuació, detallem els resultats obtinguts després de recollir les percepcions de l'alumnat i el professorat a través de l'aplicació de l'Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica (EMLA, en endavant), entrevistes i grups de discussió i amb el suport de les notes de camp preses durant l'observació a l'aula.

5.3.1 Habilitats acadèmiques

5.3.1.1 Millora de la comprensió del text

Tant professorat com alumnat comparteixen la seva percepció vers l'impacte positiu de la discussió de textos en grup en la millora de la comprensió del text. En primer lloc, el professorat assenyala com percep aquesta **millora en les proves d'avaluació de l'assignatura tals com exàmens o reptes**. Així ho identifica una de les professores:

Sí, sí, he vist [com han millorat la comprensió lectora] en l'examen del mòdul 5. Ho veig que la lectura que es treballa a classe... després jo sempre poso alguna pregunta sobre les lectures en algun cas i veus que el resultat és millor, és més òptim. (...) Jo crec que la última lectura va ser molt interessant i crec que la van poder relacionar molt amb el repte del mòdul 6... Al repte sí, ho estan incorporant. (BCE1920_P1)

En aquesta mateixa línia, un dels professors moderadors també destaca com els alumnes fan referència als diàlegs establerts en sessions posteriors de l'assignatura:

Sí, crec que sí [ha millorat la comprensió del contingut] per la manera en què ho han dialogat a l'aula i després per com ho han lligat als continguts de l'assignatura durant el debat. Després del debat, quan explicant a sessions normals es parlava de temes... "Ah! Això és lo que es parlava a l'article!" [diuen els alumnes] (BI1819_P)

Quan analitzem les dades de l'EMLA, concretament alguns dels criteris relatius a la categoria *expectativa*, obtenim que **la percepció global dels estudiants vers la seva capacitat de comprensió del text augmenta** (criteri 9, 13 i 16) (Taula 17). Així doncs, en la comparativa *pre/post-t* els lectors consideren que aconsegueixen captar millor les idees principals, distingeixen les centrals de les complementàries i se senten capaços de llegir textos complexos propis de la disciplina sense esforç.

No obstant això, els estudiants també són conscients de la complexitat de determinats textos acadèmics de manera que gairebé no varia la seva percepció sobre la capacitat per llegir la majoria de textos acadèmics en l'àrea disciplinària (criteri 21).

Taula 17

Criteris EMLA relatius a l'expectativa de l'alumnat vers la lectura acadèmica

	BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var.
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	%
9 Al llegir un text acadèmic aconseguixo captar les idees principals	4.2	4	4.57	4.2	4.33	5	3.8	4.38	4.3	4.4	4,24	4,396	+3.7%
13 Sóc capaç de distingir les idees centrals de les complementàries als textos acadèmics	4.6	5	4.43	4.8	4	4.25	3.8	4.12	4	4.2	4,166	4,474	+7.4%
16 Malgrat alguns textos acadèmics són complexos, sóc capaç de comprendre'ls sense esforç	4	5	3.57	3.6	2.78	3.25	3.5	3.62	3.5	3.4	3,47	3,774	+8.8%
21 Estic capaç de llegir la majoria de textos acadèmics en la meua àrea disciplinària	4.4	4	4	3.4	3.67	4.75	3.4	3.38	3.83	4.2	3,86	3,946	-2.2%

Nota. Elaboració pròpia.

El principal factor que afavoreix la millora de la comprensió del text són els espais dialògics d'aprenentatge que aquesta actuació docent ofereix a l'alumne. Podem resumir les reflexions de l'alumnat en la següent afirmació: **la millora de la comprensió del text rau en el diàleg, més enllà de la lectura del text.**

En primer lloc, els estudiants posen de relleu la **importància de les interaccions entre iguals**. L'escenari dialògic que caracteritza a l'actuació docent permet als lectors abordar un mateix concepte des de diferents perspectives i en repetides ocasions. Des del punt de vista de l'alumnat, aquesta dinàmica contribueix a que compreguin millor el contingut discutit. Són diversos els estudiants que comparteixen aquesta mateixa opinió:

BCE1819_A2: El que m'ha ajudat més ha sigut el debat, no tant llegir l'article i fer la presentació sinó el debat que hi ha hagut després.

BCE1819_A4: El treball sobretot que hem fet entre tots, (...) qui compartia la seva part amb la informació de l'article doncs ho feia amb les seves pròpies paraules. Personalment per mi és això.

BCE1819_A1: A mi em passa una mica com als meus companys, jo més a nivell de la discussió que hem tingut després del debat i tal jo apreng molt així discutint les coses i parlant, el mètode socràtic.”

Jo m’ho he llegit tot sencer però realment és que no interioritzo llegint, interioritzo discutint-ho. (BCE1819_A1)

Sí, sobretot a la formació perquè normalment la formació de mestres és més oral i no pas escrita i el fet de discutir i parlar més és com més enriquidor que no pas tot escrit perquè la mestra podria haver dit “m’heu de fer un resum de tantes línies d’aquest article individualment”, llavors en fer-ho grupal ho entens molt millor! (BCE1819_A4)

“BCE1819_A2: a mi m’ha servit més la part de debatre perquè aprendre un text després explicar-lo i ja està doncs no se’m quedarien les coses, però quan debats se’t queden més, a mi personalment...”

BCE1819_A1: exacte perquè també pots anar posant punts a favor, punts en contra, escoltant la idea d’un altre o de tal i és anar repetint tota l’estona la mateixa idea varies vegades i de diferents maneres, llavors se’t queda més!”

Sí, en realitat és lo que més serveix. Aquests diàlegs sí que serveixen per entendre com configuraràs una màquina, què posaràs d’aquest costat, què posaràs de l’altre, com muntaràs una xarxa... I clar, debatre tot això, estem fent el treball i, potser, si no haguéssim fet tot el que hem fet fins ara de teoria és inviable fer-ho. En canvi, amb tota la teoria i totes les discussions que hem anat fent a classe, és més senzill avançar en els treballs amb els conceptes que ja tenim que no pas agafar els treballs i “ala, a aventurar-se!” (BI1920_II_A1)

Aquestes interaccions entre iguals s’emmarquen en un procés de **construcció intersubjectiva del coneixement**. Una de les professores moderadores del debat exposa de manera molt visual com la inclusió de més d’una veu en el debat i a partir de les múltiples i variades interaccions és possible construir les diverses capes de coneixement:

I el fet de comunicar-se i de parlar del mateix tema i de donar cadascú la seva visió del mateix document ajuda, efectivament, a construir varies capes de coneixement i al final, doncs, tenim aquest coneixement fet entre tots, d’alguna manera el format de push-up. (BCE1920_P2)

A més, exposa les diferències que resulten de treballar de manera individual a treballar en constant diàleg amb els iguals. Amb els companys adquireixen nous coneixements i punts de vista que enriqueixen la construcció del producte final i “fa que se’l facin seu” resultant un aprenentatge més aprofundit i amb més sentit. El següent fragment recull les seves paraules:

Si comparem la mateixa presentació d'un mateix individu fent un treball totalment individual amb el mateix individu amb un treball individual previ de preparació més un treball de grup, més una presentació individual després, la presentació feta arrel d'haver treballat en equip és molt més rica que no feta d'una manera individual perquè ha adquirit punts de vista i coneixements d'altres companys i companyes abans de posar-ho en coneixement d'altres equips. (...) [Aquí] d'alguna manera tothom aportava al producte final amb aquesta conversa en grup. Per tant, aquest producte final, quan parlo del producte final parlo del contingut que presentaven al final de cada treball de grup i compartia amb els altres grups el treball fet a classe, doncs, el fet d'haver contribuït en aquest producte fa que se'l feien seu i, per tant, era un aprenentatge més significatiu. (BCE1920_P2)

Així mateix, una altra docent participant emfatitza la rellevància de que aquest procés d'aprenentatge es desenvolupi en un escenari dialògic afirmant que aquesta actuació la mantindrà en el temps perquè és la "manera de realment extreure tot el suc" de la lectura:

Aquesta [lectura], per exemple, la veritat és que és una lectura que la repetiré i que repetiré el debat perquè a més és una lectura complexa i llavors la manera de realment extreure tot el suc d'aquesta lectura és fent aquesta activitat perquè sinó és complicada... a veure complicada, sinó se la deixen a meitat... (BCE1920_P1)

Per la seva banda, els estudiants consideren que quantes més interaccions i aportacions tinguin lloc, més rica serà la discussió i millor serà el seu aprenentatge. Els següents comentaris recullen aquestes sensacions:

Amb la gent que debatia i portava raonaments teòrics perquè s'havien llegit la lectura sí, el problema és quan hi ha gent que no s'ha preparat la lectura, que ha passat de l'activitat o coses així. Aleshores, hi ha aquests incidents que hem pogut veure. Però sí que és veritat que amb la gent amb qui manteníem el debat, si era algú que s'havia preparat bé la lectura, era molt interessant perquè pots compartir el teu punt de vista amb una altra persona que igual ho veu d'una altra manera, o sigui, jo ho trobo enriquidor! (BCE1819_A5)

Claro, ¡cuánta más gente, más rico! más voces en matizar, comprender mejor el texto gracias a los compañeros... (BI1819_A3)

Altrament, l'alumnat de tots els grups participants conceben l'entorn dialògic com una **oportunitat per a entendre altres punts de vista i modificar, ampliar, matisar els esquemes mentals construïts prèviament** durant la lectura individual. Altra vegada, el factor clau és l'entorn dialògic en el qual s'emmarca l'activitat. Recuperem diversos comentaris i diàlegs entre companys reflexionant vers aquest tema:

“BCE1920_A1: no hi hauria aquesta possibilitat... si fos magistral, no hi hauria la possibilitat d'interactuar els uns amb els altres.

BCE1920_A3: només hi hauria una opinió... en canvi, amb la lectura lo que et fa és que mentre tu estàs llegint et pots fer tu els teus esquemes al cap i després comparar-los amb els altres i en una classe magistral, vale, tu també et fas els teus esquemes, però t'estàs callant...”

Sí, clar, ampliar! És que és una assignatura de norma general que és una miqueta amb la realitat, però nosaltres no ho veiem mai i quan comencem parlant d'això, doncs, veiem coses de que si tu parles amb la gent i hi ha moltes opinions i cadascú, doncs, pot expandir una miqueta... doncs, amplièm molt més el coneixement. (BAE1819_A3)

“BCE1819_A5: exacte! Jo més que canviar la percepció seria més aviat en quant a complementar, tenir com més varietat o tenir en compte més factors!

BCE1819_A6: sí, i aprendre coses que deies “Ah! Sí, és veritat!”.”

“BCE1819_A3: és veure la idea millor i veure diferents punts de vista perquè potser penso que al debat no s'explica la idea com a tal sinó els diferents punts de vista que té la gent sobre aquella idea. Per exemple, x que té una idea diferent de mi, doncs vaig a entendre la seva idea.

BCE1819_A4: a mi em passa igual, tens una idea llavors no has pensat en un altre punt de vista i quan ho escoltes dius “hosti, és veritat, també pot ser d'aquesta manera!”. Llavors tens la teva idea però amb altres punts de vista.

BCE1819_A1: exacte, tu pots *tindre* la teva opinió formada però hi ha detalls i matisos que perds i el fet de poder discutir les idees en grup fa que tinguis en compte per més endavant canviar o no la teva manera de veure-ho.”

“BCE1920_A3: portàvem una primera idea de casa i després quan escoltes als companys sí que matises els esquemes que portaves.

BCE1920_A4: sí, sempre canvies d'opinió...

BCE1920_A5: sí, perquè a vegades veníem amb algun dubte i potser una altra persona ens el resolí...”

BCE1920_A4: sí és lo mateix, sobretot de matisar la teva idea primera.”

“BI1920_A2: al final, cuando te están dando clase tú te quedas con una idea y al final esta idea tú crees que está bien y, en cambio, discutiendo con los compañeros tú ves que a lo mejor tu idea no está bien, que a lo mejor es otra cosa, yo creo que se aprende mucho más. Al final también lo que haces es validar tu idea.

BI1920_A1: yo vengo con una idea de que me imagino que es esto y luego, claro, lo complementamos.

BI1920_A6: siempre amplias y modificas la idea.”

Referent a això, la percepció del professorat també és coincident:

“H: creus que també ha contribuït el seminari a que hi hagi una obertura o que siguin més flexibles en quant a la construcció de coneixements. Per exemple, que ells vinguin de casa amb una idea i que després en diàleg amb els companys acabin modificant-la o acabin variant-la...”

BCE1819_P: sí, això també s’ha vist!”

D’igual forma, els estudiants també destaquen com en el si dels debats **es nodreixen del coneixement que aporten aquells companys que tenen un major domini competencial en determinades àrees**. Com a exemple, exposem els següents dos diàlegs entre alumnes de BInfo:

“BI1819_A1: sí, porque hacíamos un debate que permitía ver cómo verlo desde otro punto de vista sobre el reto o el tema que se estaba afrontando, eso sí está bien, además en tema de entendimiento de conceptos... claro, eso al ser más científico tal vez era más difícil de comprender o de manejar y siempre hay otro u otros [compañeros] que dominan más o lo entienden desde otro lado y te lo explica desde su lado y lo entiendes.

BI1819_A3: sí, es verdad, porque él puede defender una posición y también tienes que intentar posicionarte para ver qué intenta decir, para ver tu... bueno, yo al menos soy así, cuando él está argumentando una opinión contraria pienso “hostia, él lo está viendo de esta manera” y aprendo.

BI1819_A1: el primero es dónde más pasó. Había debate y era un debate rico de “hombre, no creo que esté bien hacerlo así o tal vez si lo hubiera enfocado así estaría mejor, o no sé si este concepto está bien pensarlo así...”, y eso está bien.

H: ¿Igual tuvo que ver que había más voces [en el primer debate]?

BI1819_A3: Claro, ¡cuánta más gente, más rico!”

“BI1920_A7: yo creo que sí [nos ha ayudado la interacción entre nosotros a resolver dudas que teníamos] porque como cada uno tiene sus conocimientos...”

BI1920_A8: como cada uno puede entender cosas diferentes, más o menos, al final acabas aclarando...

BI1920_A7: y hay algunos que saben más que otros y puedes llegar a entender mejor todavía.

BI1920_A7: algunos tienen conocimientos porque vienen de FP de Informática, que ya saben cómo es la cosa, otros vienen con ideas preconcebidas por amigos, otros por trabajo y luego estamos nosotros que hemos entrado a nivel usuario. Es como que hay tres niveles, pero al final acabamos aprendiendo todos de todos, no solo del profesor.”

Un altre aspecte a destacar en la construcció conjunta del coneixement és que a través de les interaccions establertes poden resoldre’s dubtes i qüestions que sorgeixen durant les lectures individuals. En aquest sentit, el professorat considera que

el fet de disposar d'un entorn dialògic on verbalitzar allò llegit afavoreix la consolidació del coneixement ja que **permet resoldre dubtes i qüestions entre tots**:

Totalment! Jo crec que sí [aquest diàleg ha afavorit poder construir el coneixement i entendre'l millor] per diferents motius. El primer, des del punt de vista de procés d'aprenentatge, el fet de verbalitzar o expressar allò que tu has llegit o que tu has estat aprenent t'ajuda a consolidar coneixement, això quan es fa de forma individual, i encara és més cert quan es fa de forma col·lectiva. Per tant, aquesta manera de treballar en equip el que permet és confirmar la comprensió d'allò que hem llegit perquè, a vegades, doncs arribes amb el dubte de dir "no sé si allò que he llegit ho he entès bé o no". (BCE1920_P2)

Sí, crec que s'han ajudat entre ells a resoldre dubtes a partir dels diàlegs perquè després a l'examen que és individual ells ho han mostrat que han acabat interrelacionant conceptes, o sigui, jo et diria que sí. És veritat que hi ha alumnes que són menys expressius, que d'alguns ja veus de seguida les seves produccions però sí, jo crec que sí. (BCE1819_P1)

Les interaccions entre els companys poden donar llum a qüestions que es plantegen de manera individual i que no podrien ser resoltes amb altres estratègies docents com, per exemple, amb l'ús d'una presentació de *power point*. Alumnes i docents posen de relleu aquesta diferència existent entre entorns d'aprenentatge (monològic vs. dialògic):

Tot lo que és teòric tu t'ho pots preparar a casa, o sigui, tu tens el *power* i jo m'ho puc llegir però si no entenc algo doncs vaig a dialogar. "No he entès això, tu ho has entès? Vale, doncs explica-m'ho!". (BCE1819_A6)

"H: creus que han resolt dubtes entre ells que els ha sorgit que potser abans a tu no t'arribaven? Aquest entorn dialògic ha afavorit a que surtin més dubtes que els que surten en una classe magistral?"

BI1819_P: sí, segur! Mentre ells parlen, parlen, treuen dubtes. Si jo parlo, ells no parlen. És com el que deia el Cruyff, "si yo tengo la pelota, tú no la tienes". És el mateix, si jo parlo durant una hora i mitja... pocs dubtes. Algun dubte, alguna cosa, però no surt normalment. En canvi, si són ells els que parlen són ells els qui es responen havent-hi debats violents a la classe, amb el bon sentit de la paraula, on hi hagi confrontació d'opinions i això s'agraeix, però sempre i quan siguin ells els qui tinguin la iniciativa."

A més, alumnat de tots els grups d'estudi destaquen com **el diàleg els permet memoritzar amb més facilitat el contingut discutit a l'aula**, de manera que quan els estudiants han de fer front a altres proves d'avaluació com els treballs o exàmens escrits, sovint recorden el diàleg establert amb els companys. Així ho expressen des de les seves experiències:

To contextualize and the cases we talked about help me in the exam because I thought “oh, this is what we talked about last day in the Reading group”, so I can apply there my knowledge. (BAE1819_A4)

A mi que em costa estudiar i que la psicologia és una assignatura complicada, quan arribava a l'examen moltes vegades me'n recordava de lo que havia parlat perquè com jo sóc una persona bastant auditiva, doncs, al parlar-ho era com que se'm quedava, era com que em sonava, “ah! Lo que vaig dir de...!”. (BCE1819_A6)

“BCE1819_A6: jo quan parlo, quan ho explico o quan m'ho diuen, se'm grava a la ment!

BCE1819_A5: sí, és a dir, el diàleg és un factor a favor del procés d'aprenentatge!

BCE1819_A6: sí, és que quan expliques les coses les estàs guardant al teu cervell, no?

BCE1819_A5: clar, perquè és que estàs treballant *in situ* en aquell moment sobre un concepte i l'estàs treballant en profunditat, el desglosses...”

També l'**humor és un altre factor que facilita la memorització** del contingut. Una de les valoracions realitzades per un alumne posa especial èmfasi en l'oportunitat que un entorn dialògic brinda a l'humor:

Para mí, sí [es mejor un estilo más dialógico]. Porque, claro, como somos todos muy humoristas, como que siempre le van echando ganas a cada tontería que sale. Cuando vas a una sesión que te diviertes, de humor, con un poco más de diversión, pues a la vez que te vas divirtiendo con los compañeros es como que entiendes mejor el texto. Aunque sea una broma, la llegas a entender bien, te la llegas a poner bien aquí en la cabeza. Y luego cuando dices “hostia, pues me acabo de acordar de esta broma”, cuando estás en una aplicación concreta de lo que trabajamos en el texto... ¡y esto se entiende, se pone aquí [s'assenyala el front]! (BI1920_A7)

Les notes de camp preses constaten les diverses ocasions d'humor on són participants tant alumnes com el professor moderador, especialment amb els grups participants de BInfo. Del grup BI1819 es registren un total d'11, 8 i 11 episodis d'humor, respectivament a cada sessió. En el cas del grup BI1920_I es donen 5, 8 i 11 lapses humorístics de la primera a la tercera sessió i, per últim, amb el grup BI1920_II es continuen donant aquest tipus d'interaccions, tot i que amb menys freqüència donat que el format virtual no ho permet en la mateixa mesura que el presencial. El caràcter humorístic dels debats té cabuda, per exemple, quan els alumnes dialoguen sobre el disseny metodològic de la recerca llegida:

Ja però es un 2%... la vida real és més crua, no? Tu [es dirigeix al moderador] ens has ensenyat que esto es ideal pero que la vida es

dura...! [riuen tots]. ¡Es que es verdad! Jo ho veig idíl·lic i que queda guai per vendre el producte. A mi m'agradaria que ho fessin en un escenari més real... (BI1819_A3)

Per altra banda, els participants també reflexionen sobre altres oportunitats que el format dialògic els ofereix per a una millor comprensió lectora. En aquest sentit, una de les reflexions destacades és la possibilitat que tenen els lectors **d'interrelacionar els conceptes de la lectura amb altres experiències pròpies viscudes, tant a nivell personal, acadèmic com professional**. En establir aquestes connexions, l'alumnat treballa el contingut de les lectures amb major profunditat. Aquests vincles queden reflectits en les proves d'avaluació. N'és un bon exemple, el següent cas:

El que jo havia observat anteriorment en fer això és que molts ni es llegien les lectures o que les lectures que feien eren molt superficials. Llavors, sí que el que he notat és que el seu aprenentatge ha millorat moltíssim. (...) Avui, per exemple, hem estat en el tribunal de les estades que explicaven les estades a les escoles i han d'integrar el coneixement que han treballat des de les diferents assignatures a la universitat amb lo que han fet a les escoles. I sí, sí, sí, han sortit molts conceptes que van sortir a les lectures. (...) A l'assignatura hi ha molts conceptes i les lectures no deixen de ser també molt conceptuals però al després fer el debat i poder-ho aplicar... (BCE1819_P)

Els vincles entre contingut i experiències viscudes que tenen lloc en el si del diàleg permeten als aprenents avançar d'una dimensió més teòrica a un de més aplicada i competencial, d'acord amb la percepció de la professora i d'una de les alumnes participants:

Sí, amb les estades [han pogut exemplificar durant les discussions a l'aula]. El que això vagi juntament amb les estades ajuda a que això no només es quedi en un coneixement conceptual, acadèmic, sinó també la part més competencial. (...) També es profitós per al seu aprenentatge quan estableixen relació amb la seva experiència personal com a aprenents al llarg de l'escolarització. (BCE1819_P)

Per exemple en la ZDP, com tot el que vaig llegir ho vaig poder veure a les pràctiques, doncs ho vaig trobar súper interessant perquè ho estava veient al dia a dia. Això és el que deia, que hi hagi un interès o un lligam amb tot el que estem fent, perquè sinó no ho fas. (BCE1819_A5)

Són moltes i molt diverses les experiències amb les quals els estudiants han vinculat el contingut de la lectura. La majoria han estat registrades en la presa de notes de camp mentre que d'altres han estat compartides pels mateixos estudiants durant els grups de discussió aplicats en el marc del treball de camp.

En primer lloc, recuperem l'experiència personal compartida per un dels alumnes sobre els càstigs físics que patia quan suspenia els exàmens i com la relaciona amb les famílies de perfil hiperproteccionista (contingut del text) ja que, d'acord amb les seves paraules, pot entendre com aquest tipus de famílies no volen repetir els patrons de conducta dels seus progenitors i ubiquen el seu estil educatiu a l'altre extrem, l'hiperproteccionisme.

Segonament, es recullen també exemples dels vincles que estableixen entre les experiències en les estades formatives de pràctiques i el text. La majoria de connexions exposades són d'aquesta categoria. Vegem-ne algunes aportacions que tenen cabuda en el decurs del debat:

Això ho podem veure a les aules, els extrems. Hi ha nens que tenen moltes facilitats, que acaba les activitats abans que tothom i comença a fer altres coses perquè s'està avorrint, comença a pintar o fer altres coses perquè va més avançat que els seus companys i arriba un moment que s'està avorrint. Després està l'altre extrem que és el nen que li costa fer l'activitat i quan tothom ha acabat ell encara va per la meitat de la tasca. Doncs, aquest és un problema del mestre que no ha posat un repte especial per a cada infant. Ha fet un repte global per arribar al màxim nombre de nens però no té en compte que hi ha nens que necessiten un enfocament d'aquesta activitat de forma diferent. (BCE1819_A2)

--

La frase que he triat jo és a la pàgina 102 que diu "la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión o creación autónoma por parte del alumno". Jo ho he vist a l'escola ****. A primer cicle, hi ha una nena de 5 anys que els seus pares són anglesos i ha arribat aquest any i sap parlar molt poc francès. Doncs fa les activitats com els altres nens però quan hi ha una paraula molt complicada per a ella la professora tradueix la paraula i el que fa és que la nena ha d'utilitzar aquesta paraula en una frase per veure si de veritat ha entès el que vol dir aquesta paraula. (BCE1819_A2)

--

Parlant sobre la frase que he seleccionat jo, és a la pàgina 112, a l'apartat 3 on diu: "Delante de un grupo de alumnos que se sienten poco competentes para el aprendizaje escolar, que tienen una amplia historia de fracaso, que no muestran interés por lo que la escuela puede ofrecerles, buscar la conexión afectiva y emocional que sirva de soporte a los aspectos más estrictamente cognoscitivos del aprendizaje puede transformarse en una tarea prioritaria para el profesor y para el grupo clase."

Doncs bé, jo volia fer relació a la meua classe, a maternal B, que hi ha nens amb 3 anys, que clar no els puc considerar com nens competents però sí que els hi costa molt més que a d'altres que van

molt més avançats. Lo que fa la meua profe és com ficar a aquests nens menys competents amb els que van més avançats perquè s'ajudin uns als altres i va creant aquest clima, a part de l'afectivitat, també ajudant als nens competents. (BCE1819_A8)

--

En veritat és el que acabo de dir, és la de: "El segundo comentario supone remarcar que la tarea de ofrecer ayudas ajustadas a los alumnos pasa por los diversos niveles o planos de la práctica educativa. Es decir, que no es algo que dependa únicamente de lo que cada profesor individual pueda hacer en su aula, sino que tiene que ver también con decisiones tomadas a nivel de ciclo, de etapa, de seminario o de claustro con respecto a cuestiones tales como materiales curriculares que usarán los alumnos, libros de texto, agrupamientos de alumnos, distribución y uso de espacios, estructuración de horarios, etc."

A maternal també es veu molt que com a l'escola han implementat els ambients i que influeix en com creen les ZDP. Els professors, no cadascú anirà a la seva bola... que això té avantatges i inconvenients. (BCE1819_A8)

--

BCE1819_A2: La frase que he escollit jo està a la pàgina 106 i diu "Esto significa, por un lado, que la enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, que debe ser constantemente exigente con los alumnos y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación".

Bàsicament, quan vaig llegir aquesta frase és la definició del [nou model educatiu de l'escola], diguem. Penso que defineix molt bé què és [aquest nou model educatiu], on els alumnes se'ls hi proposa reptes i a través de les ZDP i grups cooperatius, com diríem nosaltres, han de buscar totes les fites per poder desenvolupar i poder trobar la solució al problema plantejat, diguem. I bàsicament és la base d'un treball basat en competències, de resolució de problemes i que els alumnes puguin, ajudant-se entre ells, trobar les solucions i esforçar-se ells mateixos a arribar a trobar els resultats i així d'aquesta manera haver après diverses coses.

BCE1819_A9: jo en el meu cas a Maternal B, que hi ha nens que ja saben escriure amb lletra de pal, hi ha nens que encara no saben escriure, hi ha 2 o 3 nens a la classe que van més avançats del compte, llavors, les mestres sempre tenen fitxes preparades a classe perquè, mentre els altres encara estan repassant, *pues* la mestra els hi dona altres fitxes per anar avançant amb ells.

BCE1819_A10: jo també a maternal B, quan fan els racons el responsable del racó de matemàtiques sí que planteja més reptes que

puguin abordar ells però als més grans sempre els hi estan donant activitats que siguin reptes cada cop més difícils.

Per últim, i de manera més puntual, es recullen experiències professionals que alguns alumnes ja han viscut. A tall d'exemple, un dels alumnes vincula la seva aportació amb la seva experiència com a monitor de colònies. Altrament, els alumnes de BInfo afirmen poder establir lligams entre els conceptes treballats al debat i la seva experiència professional:

“BI1819_A4: hay conceptos que sí [he podido conectarlo con la lectura], en el último seminario sí.

BI1819_A2: (...) puedo conectar los conceptos, pero no lo he aplicado en ninguna práctica ni se me ha requerido profesionalmente diríamos. Pero cuando estábamos debatiendo podía pensar en cosas que he hecho.”

Altres observacions

Destaquem com un dels alumnes del grup BI1920_I comparteix la seva percepció sobre com el procés de construcció conjunt del coneixement ha estat més present en la darrera sessió:

Mi caso es que cuando leía la lectura comprendía algo, comprendía ideas básicas, pero en clase me gustaba oír para ver qué habían entendido los demás y ya sí entender el texto del todo. A mí, venir con una idea de casa y después construir entre todos me ha pasado en las tres lecturas, pero más en esta última. (BI1920_I_A8)

Aquesta reflexió ens dóna peu a proposar per a futurs estudis un anàlisi en profunditat de l'evolució que es produeix al llarg del curs acadèmic. Per analitzar-ho, considerem que és necessari implementar més sessions amb el mateix grup d'estudiants que les realitzades en aquesta recerca.

5.3.1.2 Millora de l'expressió oral

L'expressió en llengua anglesa és un dels principals obstacles que encaren els alumnes al llarg de la formació acadèmica (temàtica àmpliament desenvolupada al següent apartat 5.4. *Transformant dificultats en possibilitats*). Tot i això, tant alumnes com professorat perceben millores en l'expressió oral. Alumnes de BAE afirmen que **les seves habilitats comunicatives han millorat, tant en anglès com en català**, a partir de l'activitat de lectura dialògica:

Sí, les nostres habilitats comunicatives han millorat gràcies als *reading groups*, tant en català com en anglès! (BAE1819_A1)

Jo arribo aquí i vinc d'un batxillerat francès, adaptar-nos a la llengua en català i a l'anglès... ja és difícil d'entrar en la dinàmica de fer classes senceres en anglès i català i el profe mentre diu, nosaltres prenem apunts. Doncs és diferent, ens és difícil! O sigui per aprendre la llengua i poder entrar en la dinàmica de la universitat, jo crec que sí, que ens ajuden els grups de discussió a fer-ho! (BAE1819_A2)

En el mateix sentit, recollim el relat d'una de les professores moderadores que ens amplia la informació en relació a aquesta millora. Destaca el recorregut acadèmic d'alumnes concrets que han evolucionat molt favorablement ja que considera que **proporcionar espais de diàleg entre iguals crea entorns on aquest perfil d'estudiants se senten més segurs i aprenen d'aquells iguals que tenen un major domini en la segona llengua**. Compartim les seves paraules, a continuació:

"BCE1920_P2: Totalment! Jo crec que sí [aquest diàleg ha afavorit poder construir el coneixement i entendre'l millor] per diferents motius. Des d'un punt de vista més lingüístic, és veritat que aquesta assignatura es feia en anglès, per tant no era la primera llengua dels estudiants, i ha permès d'alguna manera la comprensió doble, per part del contingut i per part de la llengua també. La llengua, a vegades, és una barrera que pot dificultar la comprensió d'un text i, per tant, el fet de trobar-se a classe, parlar-ho amb els companys que, a vegades, tenen més nivell que els estudiants que tenen el dubte, doncs, els ajuda a resoldre'ls.

H: I creus que aquest espais dialògics faciliten aquest aprenentatge en parlar-ho entre iguals?

BCE1920_P2: de fet, tenint en el cap una miqueta aquest perfil d'estudiants que mostren dificultats en la llengua... com que les discussions abans de fer-les amb tots els grups, es fan dintre del grup mateix en un ambient recollit i protegit d'alguna manera amb els teus companys prèviament a l'exposició més pública, d'alguna manera fa que allà poden escoltar millor com parlen els companys, aprendre alguna expressió, adquirir-la i després utilitzar-la ells, no? Des d'aquesta perspectiva el fet d'estar en un entorn segur amb els companys i no exposats directament al professorat o davant d'una classe, doncs, ajuda a sentir seguretat.

En aquest grup hi ha un parell d'estudiants que compleixen amb el perfil que t'he explicat, que els hi ha passat el mateix, que arribaven amb un nivell molt, molt baix, es veien molt perjudicats a nivell de contingut per la llengua i que al llarg de la formació i, sobretot, després d'una formació vinculada i amb immersió lingüística, s'han vist molt més reforçats i han pogut aprovar la formació malgrat el nivell de llengua, cosa que no haurien fet a primer.

5.3.1.3 Millora de la capacitat crítica

Com a valoració global, l'alumnat considera que les sessions de lectura dialògica és una actuació docent que afavoreix que adoptin una mirada més crítica vers la lectura, això es, **es qüestionin més allò que llegeixen, reflexionin, plantegin nous dilemes relacionats amb el contingut**, etc. Les següents paraules engloben la percepció general de l'alumnat:

“H: cuándo encaráis una lectura, ¿cuestionáis más todo lo que leéis?
¿Dais por hecho todo lo que leéis?”

BCE1920_A3: sí, sí, mucho más que antes, nos han machacado mucho con eso.”

Yo creo que al final con tres sesiones es un poco complicado, pero creo que sí que se nota que hemos hecho una mejoría, porque sí que es verdad que como decían los compañeros la primera clase dijimos “este artículo está perfectísimo” entre comillas. Y luego fue como “esto está mal, mal, mal”. Y los dos últimos sí que era eso, “en el abstract yo cambiaría esto, pondría también esta otra palabra clave, que esté esta imagen aquí no tiene sentido” (BI1920_A6)

En el mateix sentit, recuperem de les transcripcions a l'aula un episodi viscut durant la segona sessió del grup BI1920_II que evidencia **una lectura del text més en profunditat i analítica per part de l'alumnat**. En un moment donat del debat, el docent moderador pregunta als estudiants si han analitzat en profunditat les gràfiques incloses al text. Els estudiants responen que “a fons no” ja que hi ha aspectes que no acaben de comprendre. El docent felicita als estudiants per haver-se detingut en intentar comprendre el text en lloc de fer una lectura supèrflua i assumir el contingut sense comprendre'l:

La pregunta que jo us feia sobre si us ho havíeu mirat a fondo o no era precisament per enganxar-vos i dir-vos "Ah, molt bé! Us heu cregut tot lo que us expliquen i no us ho heu ni mirat!". M'agrada que la vostra resposta hagi sigut la contrària, m'agrada que la vostra resposta hagi sigut "sí, ens ho hem mirat encara que sigui parcialment per intentar entendre els algorismes" (BI1920_II_P)

D'igual forma, recuperem diversos diàlegs desenvolupats en el transcurs dels debats en els quals s'inclouen judicis de valor, consideracions, expressió d'opinions, etc., vers la temàtica discutida. En primer lloc, advertim com especialment a partir de la segona sessió l'alumnat analitza el contingut i projecta les seves valoracions tant positives com negatives. Els participants expressen **valoracions sobre la idoneïtat i rigurositat del text en el món científic**. És realment un text científic? S'ajusta a l'objectiu d'un article científic?:

Jo dic que no sabia ni lo que era *gluster* ni *infiniband*. A mesura que anava llegint sí que t'anava explicant coses perquè aquest article sí que explica més les sigles, però sí que és cert que diu que ha fet menys recerca, per tant m'ha servit més per tenir més cultura general. (BI1819_A3)

“BI1920_I_A3: jo crec que han fet aquest article com podrien haver fet qualsevol altra cosa, que no és una necessitat de crear alguna cosa sinó que han agafat un tema i han explicat en format d'article científic...”

BI1920_I_A4: més que agafat un tema jo crec que els hi han proposat un tema, els hi han dit “fes-me un article científic d'això i tira para adelante...” Jo per lo que conec i he llegit abans d'altres articles científics, aquest no és dels millors.”

“BI1920_I_A3: està millor el text [respecte a l'anterior], en quant a estructura i no implica la religió lo que el fa tenir un millor punt, però també es nota que és un treball d'estudiants.

BI1920_I_A5: quants tutorials no veiem a *youtube*!

(...)

BI1920_I_A3: és a dir, no aporta res de nou, ho simplifica...

BI1920_I_A2: però això no és un treball científic, un treball científic directament algo que ja existeix o...

BI1920_I_A3: no, normalment fan lo contrari!”

Alhora, els estudiants prenen consciència del sentit de qualsevol investigació: es planteja una problemàtica a resoldre i a través de l'estudi es dona una resposta, sempre aportant quelcom nou. Els estudiants valoren sobre el sentit dels estudis científics analitzats a l'aula:

Per mi aquest no és com els altres dos que hi havia un fragment més interessant, molt més que els altres. M'ha semblat interessant el context en general de l'article que era més de resoldre una problemàtica, de que s'ha d'accedir amb moltes més dades... M'ha semblat interessant això, de que busquin una solució, dins de base de dades, d'una cosa que sí que es podria millorar! (BI1819_A1)

“BI1920_I_A4: aquest crea algo de nou.

BI1920_I_A3: no és un tutorial tampoc.

BI1920_I_A2: està millor estructurat.

BI1920_I_A5: millor maquetat.”

A més, quan els alumnes consideren que les lectures no s'ajusten a les característiques d'un article científic, aventuren hipòtesi sobre quins poden ser els motius pels quals una publicació científica ha acceptat l'article analitzat:

“BI1920_I_A3: el cas és que aquí no aporta res perquè *dhcp* és el que ja se sap.

BI1920_I_P: exactament, què és el que aporta aquest article?

BI1920_I_A2: un resum bàsicament de què és el *dhcp*.

BI1920_I_A2: a lo millor no hi havia tanta informació sobre el *dhcp* o estava molt dispersa i per ajuntar-lo tot en un article...

BI1920_I_A5: o perquè potser aquesta revista encara no ha publicat res sobre el *dhcp*.

BI1920_I_A3: pot ser que aquestes tres persones són propietaris de la revista.

BI1920_I_A5: o perquè és una revista enfocada per estudiants per gent més novata.”

Per altra banda, els estudiants també emeten judicis de valor vers les febleses i forteses dels estudis discutits. Referent a això, recuperem els fragments que tracten sobre **l'adequació de l'escriptura tant pel seu registre (a quin públic va dirigit) com per la redacció del contingut:**

Per mi en aquest text hi ha un problema perquè no saps... o sigui els autors no acaben de saber a qui va dirigit perquè a l'*abstract* em sembla que està tot com súper explicat per gent que no té ni idea de xarxes però en canvi després et posen conceptes que se suposa que ja has de saber si saps una mica de xarxes. Tot és una mica contrari de que t'estiguin dient “això és això”, “això és així” i després et llencen conceptes a la cara. (BI1920_I_A4)

A la introducció hi ha un desastre súper greu que és que a mi m'ha quedat molt clar que assigna LPS automàticament a clients i això està repetit a cada frase. I m'ha quedat clar totes les formes d'estructurar una frase amb les mateixes paraules... això és el que he après amb la introducció. (BI1920_I_A4)

La coherència del text és un dels aspectes que els estudiants també valoren. Per exemple, analitzen si allò que els autors realitzen en el marc de l'estudi és coherent amb la presentació introductòria de l'estudi:

Això és el que volia destacar jo abans de la recerca, que això era la part débil “no vamos a hablar sobre la escritura...”, ya pero es que vas a escribir! Jo és lo que pensava, i ho he dit a l'inici [de la sessió], perquè era la part débil del sistema. (BI1819_A3)

Un altre exemple és la coherència entre el contingut i el títol de l'article. La segona lectura realitzada amb el grup BI1920_II ha estat objecte de crítica en referència a això:

“BI1920_P: hem aconseguit el que buscàvem?

BI1920_I_A9: sí...

BI1920_P: *cuidado*...!

BI1920_I_A1: és que l'experiment no... només hem aconseguit deduir que el GPU és més ràpid que la CPU però en cap moment parlen de

claus dèbils o no. És a dir, el títol no té a veure amb el text, el títol confon molt.

BI1920_I_A9: ah, vale!

BI1920_P: clar, nosaltres ja partim d'aquestes claus, no les descobrim perquè ja les tenim. (...) La idea és com de ràpid les trobarem! I aquesta idea no apareix en lloc en el títol.”

Els alumnes també es mostren crítics quan valoren el format del text. En aquest sentit, detecten diversos errors com la ubicació incorrecta dels continguts en els diferents apartats, les mancances en les referències de les figures en el cos de l'escrit així com la incorrecció d'alguns títols de les mateixes. Aquests elements, per una banda, dificulten la lectura i, per d'altra, no transmeten confiança als lectors participants:

“BI1920_I_A2: jo crec que en l'apartat del *què s'ha après* [conclusions] hi ha coses de contingut que no correspon a aquest apartat, no hauria d'estar aquí.

BI1920_I_A4: jo, per la meva experiència, l'article és una mica desastre perquè, segons els altres articles científics que he llegit jo, a l'*abstract* hauria de no només contextualitzar sinó presentar-te com una espècie de premissa sobre la que estarà l'article científic basat, sobre el que es treballa al llarg de l'article científic. Aquí no veig un tema súper específic o una premissa que hagi d'arribar a una conclusió. Per tant, per mi en aquest article l'*abstract* i la conclusió perden el seu sentit i el seu objectiu. (...)

BI1920_I_A5: i això que posa aquí, ficar-ho potser a baix perquè són punts diferents.

BI1920_I_A2: o ficar-ho a la columna de la dreta!

BI1920_I_A3: a més no tenen tampoc la mateixa descripció, els mateixos punts! Aquests gràfics tenen *fig 4* dues vegades. (...)

BI1920_I_A2: sí, però aquests tenen *fig 13* i *fig 14* i és un *copy paste*. Si és lo mateix no poden posar títols diferents!

BI1920_I_A4: i les referències de les imatges són casi nul·les. Si miro una imatge per separat d'aquest text no sé a què pertany, no sé d'on ve, no sé a què referència i no sé quina relació té a un cert paràgraf de l'article.”

Finalment, els comentaris més repetits versen sobre el **disseny metodològic** dels estudis d'investigació. Per un banda, recollim diversos fragments que analitzen com han desenvolupat els autors la seva recerca, quins enfocaments i variables han tingut en compte i elaboren hipòtesis sobre quins recursos disposa l'equip investigador per a l'assoliment dels objectius:

A mi, també m'ha interessat aquesta part no tant en l'aspecte matemàtic, sinó en el fet de que han implementat diferents maneres d'abordar l'algoritme. Perquè aquí agafen l'algoritme euclidià però l'implementen de maneres diferents i després calculen temps d'execució

en tots i surten amb la seva implementació a la GPU. I amb els seus resultats que troben donen les seves conclusions dient que el fast sempre surt més a compte en GPU però també són molt *humildes* entre cometes en dir múltiples cops que la nostra implementació en GPU no està optimitzada perquè no som experts en GPU. Llavors deixen porta oberta per a que agafeu l'algoritme i que el milloreu per veure si trobeu o resultats diferents o millorar els resultats. Per veure si aquest 0,2% acaba per ser més. I això m'ha semblat interessant de que intentin abordar diferents maneres d'abordar un mateix problema, d'un punt de vista matemàtic que en treguin conclusions en tots amb diferents implementacions i diferents maneres d'executar-lo i que continuïn sent o intentant millorant l'algoritme o deixar que els altres el millorin. (BI1819_A1)

Claro, claro, es que aquí el *lustre* me hizo gracia porque era el mejor, era el que menos latencia tenía, incluso a cargas pesadas de report 6. Y el autor dice "bueno, el *lustre* es mejor pero no pasa nada. Vamos a continuar el experimento con el YMCA y ya está, y continuamos y vamos a obviar que el *lustre* es mejor". (BI1819_A1)

Lo que sí que el valor *l*, és on vaig perdut, és un 1 entre 100, 2 entre 100, aquí sí que no t'arribaré jo a poder defensar el perquè. Aquí és on realment em perdo perquè potser em podria donar un percentatge molt més bèstia. Potser amb xarxa wifi jo sé que és més gran que... però no sé el perquè, justament el perquè de l'1 o el 2%. Potser els hi semblava *guai* fer-ho així i ja està. Si ja de per sí amb un 2% ja feia que el *fail* era més bèstia i que empitjora el canal, no vull saber amb un del doble...! (BI1819_A3)

Que també en comptes d'utilitzar una targeta que és molt potent, utilitzen una que els hi dona la universitat aquesta. O sigui que podrien utilitzar una targeta que és deu mil vegades més potent que la que tenen però ho fan amb una targeta normaleta, suposo que per comparar un mínim lo que poden arribar a fer. (BI1920_I_A2)

Per altra banda, els estudiants també reflexionen sobre què haurien variat de l'estudi, tant a proposta del moderador que els pregunta directament com de manera espontània:

És que això estaria interessant veure-ho, amb càrregues petites quina és millor? (BI1819_A1)

"BI1920_I_A1: suposo que si posem més *mcd* aniria més ràpid?

BI1920_P: per què no li han posat 8 o 16 *mcds*? Jo també m'he quedat amb les ganes...!

BI1920_I_A1: potser perquè la diferència és mínima i ja no ho han fet..."

"BI1920_I_A6: Potser seria interessant crear interferències aposta per veure com respon el protocol, és a dir, quan es connectin, fer que hi

hagi un tall o crear un punt on es perdin els paquets i veure com reacciona el protocol.

BI1920_P: ahora yo soy el jefe del departamento y te pregunto “em podries donar una idea per a la pèrdua de paquets? Què proposes, quina és la teva solució tècnica?”

BI1920_I_A6: Podem provocar una saturació de la xarxa, per exemple. Això implicaria que el número de paquets és limitat i podem veure si en treballar en *udp*, com que els paquets no necessiten un *feedback* dels paquets, si jo el perdo, no tinc...”

Llavors el test que podríem fer aquí, per exemple, és què passa amb la xarxa si no hi ha cap error, què passa amb la xarxa si hi ha un 1% de pèrdua de paquets, què passa si hi ha un 5%, veure què et dona això i veure quin és millor. (BI1920_I_A3)

En alguns casos, l'anàlisi del disseny metodològic és l'objecte de debats més extensos. En són exemples clars els següents fragments:

“BI1819_A9: a mí me hubiera gustado que fuera, me gustó mucho el experimento, pero me hubiera gustado que fuera como la vida real que es más dura.

BI1819_A11: claro, no todos van en cable...

BI1819_P: vale, vamos a plantearlo en la vida real, ¿cómo lo harías tú?

BI1819_A9: en una casa normal, con varios dispositivos móviles, tabletas, ordenadores, con cables, sin cables, portátiles y entre varios servidores. No sólo uno.

BI1819_P: ¡esto sigue siendo controlado!

BI1819_A9: pues te vas a una empresa y le pides “me dejas controlar tu servicio, por favor?”

BI1819_P: ¡sigue, sigue!

BI1819_A9: sí, pero ninguna empresa te va a dejar controlar sus datos...”

--

“BI1819_A3: clar, aquí ja entraria jo crec l'estadística, no? Perquè s'ha d'analitzar la mostra, qué es lo que se va de la muestra, qué es lo que está dentro, ya entraríamos en la campana de Gauss. ¡Es verdad! Ya estaríamos en factores más estadísticos.

BI1819_P: quants factors no pots controlar?

BI1819_A3: es muy aleatorio, puedes estar con versión iPhone X super eficiente, en teoría, són molts factors... i com són molts tipus de variables que no coneixes, doncs hauries d'anar mirant-ho.

BI1819_A1: clar, hauries d'entrar en interpretacions de resultats, si tens resultats molt diferents o molt semblants. Si són molt semblants dius “Bueno, s'adequa amb lo que hem calculat”. Però si són molt diferents per paràmetres que tu no tens controlats no pots dir el perquè. Només pots dir “bueno! És molt diferent. En algun moment del procés això canvia”.

Aquestes evidències també són identificades pel professorat. En el marc d'una entrevista, una de les docents ens relata com un estudiant comenta què hauria variat de la recerca. A continuació, recuperem el fragment en què l'alumne ho exposa, així com la referència que fa la docent moderadora:

Lo important és que ells veuen la font original. La lectura no deixa de ser una recerca que es va fer a les escoles, amb la qual cosa ells també tenen contacte amb les dades de recerca, les conclusions d'una recerca. Fins i tot, va haver un alumne que fins i tot ell mateix deia "ah, doncs jo ho hagués fet en més escoles!". Fins i tot aquests articles científics fan que s'introdueixin en la recerca científica una mica. (BCE1920_P1)

A mi m'agradaria que aquest estudi es fes a més llocs perquè, per molt que sigui a centres educatius diferents i es veu que hi ha diferència en la manera d'educar, jo trobo que estaria bé fer-ho a més països. Gradual. O sigui, fer tres centres a la mateixa ciutat, després tres centres del mateix país, per dir algo, i després... és que així és més variable perquè aquí ens centrem només en una població que és Barcelona en aquest cas. (BCE1920_A5)

Quan aprofundim en les possibles causes d'aquesta adopció d'actitud més crítica vers la lectura acadèmica, trobem que un docent atribueix aquesta millora al caràcter dialògic de l'actuació docent: **quant més espai dialògic se'ls cedeix, més autonomia i protagonisme adopta el grup per qüestionar i analitzar el text en profunditat.** Aquest augment del protagonisme que prenen els estudiants en la construcció del coneixement contribueix a deixar enrere dinàmiques més unidireccionals i pròpies d'etapes educatives anteriors en les quals el professor és responsable merament de la transmissió de coneixements. Un dels docents ho expressa així:

"H: creus que els seminaris podrien trencar una mica aquesta escolarització que hi ha en tant que se'ls confereix més autonomia?

BAE1819_P: Sí, sí, adoptar una mica més de posicionament crític, això segur! Això totalment segur! I costarà més en assignatures que en d'altres i en carreres que en altres, però per suposat!"

Els estudiants també reflexionen sobre els canvis de rols que es produeixen en el si dels debats. Ja no es tracta de que el professor exposi continguts i els alumnes únicament escoltin, sinó que es negocien els significats entre tots arribant a consensos. És en aquest procés on observem que qui té un major domini del contingut encoratja a la resta a plantejar-se qüestions que individualment no s'havien plantejat, ja sigui altres companys de l'aula o el docent moderador.

En aquest sentit, alumnes de BIInfo posen **èmfasi en el rol d'aquells participants que tenen major coneixement en la matèria i el conceben com un element motor per prendre una actitud més crítica**. Aquest rol "expert" promou la mirada crítica en lectures posteriors i no seria possible fora d'un format de lectura dialògica. En les següents paraules els alumnes associen aquest rol d'expert al professor:

“BI1819_A3: Sí que es cierto que igual alguien que sabe más del tema y lee un artículo, lo lee con cierta... con cierta crítica más construida. Porque yo lo puedo leer sin conocer el tema y lo que ha dicho [mi compañero], bueno puede ser más o menos. Pero lo lee el profesor y te dice “No, tío, mira, línea tal, línea cual, ¿no te ha llamado la atención esto?”. Es un poco eso que puede ser que su crítica es más construida que la mía y puede ser muchísimo más objetiva que la mía. Ayuda tener un bagaje antes de leer un artículo científico como este, ¿no?, es decir, es esencial...”

BI1819_A4: Es como este último, que lo leímos y luego el profesor nos dijo “Estos gráficos están mal, esto está bien...” y ¡yo no me había dado cuenta!

BI1819_A1: ¡Yo tampoco me había dado cuenta! Claro, después de que él lo comentara es como, “es verdad, hostia...”.”

D'igual forma, aquest rol també és aplicable a qualsevol company que tingui un major domini en la temàtica:

“BI1920_II_A1: És veritat que aprenem més coses però si després hi ha algú com el profe o algú que hi entengui que ens ho acabi d'explicar tot, de filar tot... Perquè així, clar, les idees així principals les tenim però després juntar-les i acabar de quadrar-ho tot, si no hi ha algú que ens ho expliqui bé ens costa bastant! (...) És que és veritat que al principi ells [companys] jugaven amb una avantatge també perquè moltes coses ells ja ho havien vist, nosaltres no! Llavors, era normal que ells poguessin afegir més coses que nosaltres i que parlessin molt més que nosaltres! Llavors, pues clar! Jo almenys deixava parlar perquè no era un entès i continuo no sent un entès en molts temes i ells algo podien aportar, suposo que més interessant que lo que podia aportar jo.”

El rol expert també se li atribueix a alumnes que tenen una experiència més extensa en la lectura de textos acadèmics. Un exemple és el cas de l'alumna de BI1920_I. Aquesta comparteix que la seva trajectòria acadèmica anterior li ha permès disposar d'una mirada més crítica des de la primera lectura, a diferència dels seus companys:

A mí lo que me pasa es que en bachillerato tuve que hacer un artículo científico donde sí estuve dedicada a ello y tenía que ser del formato de plantear algo nuevo entonces para mí el primer artículo enseguida vi que era un desastre... y, no sé, el hecho de haber tenido contacto con

los artículos científicos quieras o no tiene una cierta diferencia el hecho de conocer un artículo científico a venir completamente de cero. (BI1920_A4)

Altres observacions

Per últim, val a remarcar que alguns dels alumnes consideren que **aquest impacte seria més notori si es realitzessin més sessions**. En aquest sentit, els alumnes de BI1819 i BI1920_I comparteixen que **quantes més referències textuais coneguin, més crítics poden ser** ja que poden comparar amb la resta de textos i, a més, coneixen textos de característiques diferents (més divulgatius, altres més científics, etc.). Aquestes són les seves impressions:

Yo creo que si hubiéramos hecho más [sesiones] y de temas como el segundo de apoyar o expandir los conocimientos de clase ya a nivel más académico y riguroso, creo que hubiera ayudado [a potenciar la capacidad crítica]. Ni que sea saber exponer, cómo documentarse, cómo redactar..., aprender a tomar uno de los lados en un artículo, de saber coger una parte crítica, no aceptarlo todo. De decir “ah, claro, claro, esto es así...” (BI1819_A1)

“H: ¿Ha habido una evolución en las estrategias en el momento de leer?
BI1920_I_A8: sobre todo en este último porque estábamos ya comparando con los dos anteriores, cómo se hacía el *abstract* y cosas así, comparando entre trabajos para ver si más o menos estaba bien o no.”

Addicionar més discussions de textos en grup per tal d'afavorir un major posicionament crític de l'alumnat és un element amb el qual coincideix el professorat:

“H: en quant a posicionament crític, justament ha estat al tercer seminari en què s'han adonat que era un poco trampa el article. Creus que si haguessin continuat, haguessin vist... haguessin entrat més en matèria potser?”

BI1819_P: sí, sí, sí, jo crec que sí. Quan tu llegeixes un article científic lo primero que piensas es “Este texto es Dios!”, este hombre lo sabe todo, lo ha explicado porque lleva años fent això i ja té un coneixement màxim i absolut sobre el tema! I quan n'has llegit molts, te n'adones de que no és veritat. Te n'adones que n'hi ha que alguns són molt bons i alguns que no ho són tant. Alguns són treballs de final de màster i alguns són de doctorat i alguns són de 20 anys fent recerca. Els diferències ràpid, els saps veure! I llavors, crec que en aquest sentit quants més articles llegeixen més se'n van adonant de la qualitat del material.

(...) Jo en aquest sentit [sobre si es qüestionen més allò que llegeixen] el que et diria és que va anar molt bé treballar primer dos articles que fossin bastant senzills. Quan tu els hi dones un article científic ells s'ho prenen com paraula de Déu i l'article científic ells s'ho prenen com la gran cosa, no? Quan veuen que un article científic pot no ser la gran cosa i que pot tenir falles, que pot tenir errors, ells sols no se n'adonen d'això, ells només s'ho llegeixen i pensen "si m'ha donat això el professor és perquè potser... a veure". I quan el professor ho critica diuen "Ostres! Potser ho hagués hagut de llegir amb més autocrítica per part meva!". Llavors, el següent que van fer ja van començar a mirar dient "Cuidado, que m'he adonat que un estudiant no és perfecte, que pot estar fent un article científic per aprendre a fer articles científics i que puc criticar-lo."

5.3.1.4 Millora del discurs

Els grups de discussió de textos tenen un impacte en l'elaboració dels discursos de l'alumnat. Primerament, es posa de relleu una millora notable en l'**ús de vocabulari tècnic i específic** de la disciplina durant les seves aportacions. Recollim la següent experiència docent:

I el que ha millorat moltíssim és l'ús de vocabulari específic de l'assignatura. Un dels aspectes que també jo incideixo molt és que quan fan treballs o exàmens han d'utilitzar el treball específic de l'assignatura, doncs *reequilibració, esquemes de coneixement, esquemes d'acció, conflicte cognitiu, ajuda ajustada, ZDP*, etc. Una sèrie de paraules que sempre els hi dic que són paraulotes per la gent de carrer però que nosaltres les hem d'utilitzar i utilitzar correctament, no confondre una amb l'altra. I les lectures ajuden molt en això, és la manera que ells adquireixin el vocabulari de l'assignatura. (BCE1819_P)

En segon lloc, l'alumnat manifesta que **les seves aportacions esdevenen més concretes** conforme avancen les sessions:

¡Más concretos! La gente cuando dice un argumento lo dice más concreto. Por ejemplo, hoy con el *blockchain* muchos no sabían lo que era y lo han podido explicar de forma más concreta de lo que se podía sacar del artículo. (BI1920_A5)

Per altra banda, un tercer element que evidencia aquesta progressió és l'**ús d'arguments més complexos i interessants** en comparació amb les primeres sessions en les quals el tipus d'aportacions era "molt resumit i superficial", d'acord amb les paraules de la docent moderadora:

Sí, sí! La primera havien de fer un resum i fins i tot llegien parts! Havien agafat, havien subratllat i agafaven i no connectaven ni de les estades ni altres aspectes, molt resumit i molt superficial. Això he vist una millora fins a un punt que hi havia debats que aportaven ells coses súper interessants, sobretot això. (BCE1819_P)

Des d'una perspectiva més àmplia i a llarg termini, els participants també destaquen la millora en el seu discurs, no només en l'àmbit acadèmic sinó també en el món professional. D'acord amb l'experiència de dues estudiants participants, els beneficis també es projectaran en un futur professional laboral en el qual hauran de discutir amb arguments vàlids:

Això ens ajuda, tot el coneixement que tenim de les assignatures i les experiències ens aporta sempre una millora de comunicació i coneixement a la vida laboral sempre! Jo t'ho dic perquè sóc la més gran de tots, jo dic que amb el coneixement que tenim a classe ens pot no aportar directament profit professional però sí ens aporta personal, podem discutir coneixements, podem parlar, tot això... (BAE1819_A3)
Més que aplicar coneixement a la nostra vida professional, poder debatre lo que nosaltres pensem. Perquè la gent de fora igual pensa diferent que nosaltres, podem debatre amb ells més coneixements. (BAE1819_A2)

L'entorn dialògic que es crea en el marc de les sessions de lectura esdevé clau per a que es produeixi aquesta evolució. Identifiquem alguns **possibles elements impulsors d'aquesta progressió**. Un primer factor pot ser, d'acord amb la percepció del professorat, les **relacions que construeixen entre el contingut i les estades de pràctiques** a les escoles durant els debats. Així ho expressa la professora:

També és veritat que aquí començaven a fer estades i clar a mesura que les estades anaven avançant, a mesura que a l'assignatura també els continguts anaven augmentant tot anava... era com un puzle que s'anava construint i el seu discurs ha millorat moltíssim. (BCE1819_P)

A més, també observem com els estudiants configuren els seus **discursos vinculant-los a temàtiques fora de l'acadèmia**, sent aquestes connexions un segon possible desencadenant de la millora del discurs. Un dels participants reflexiona sobre els diferents punts de vista que han tingut lloc en d'altres debats fora de l'aula com, per exemple, el tema de l'avortament. Així ho comparteix amb nosaltres:

Sobre todo, durante este verano que he visto muchas cosas sobre debates, he podido ver que cuando se hace un debate un artículo o lo que sea, cómo a veces la gente intenta manipular, dándole una interpretación... o que la gente utiliza premisas, por ejemplo, en el

debate de proaborto o provida, por ejemplo, los de provida lo que dicen es “¡estáis matando bebés!”. En el momento en que dices “bebés” para ti ya es vida, entonces los otros no van a poder debatir porque ya parten de otra premisa, lo único que pueden decir los proaborto es que tú no lo consideras “bebé”. (BCE1920_A5)

Com a tercer element, un dels professors considera que aquesta millora en l'elaboració d'arguments més complexos i menys superficials rau en l'oportunitat que ofereix un entorn dialògic on **els alumnes parlin i exposin dubtes amb els companys**:

Jo penso que sí [ha millorat la seva capacitat d'argumentació, desenvolupen més els arguments, aquests són més complexos, han pujat el nivell], però no és només el fet de llegir dos articles, perquè el deixar-los-hi una llibertat a classe de que parlin, de que facin i de que dubtin és bàsic, més enllà de la lectura, és més un entorn de diàleg. (BI1920_P)

En la mateixa línia, els estudiants també consideren que l'entorn dialògic esdevé un **espai on escoltar i conèixer múltiples i variades percepcions i creences sobre allò discutit**, fet que ajuda a configurar i modificar el propi discurs. A mode d'exemple, es recupera aquest fragment compartit en el marc d'un dels grups de discussió aplicats:

“BCE1819_A5: jo personalment sóc una persona molt crítica i és la meva actitud, no és que ara sigui més crítica però sí que m'ha ajudat a veure altres punts de vista.

BCE1819_A6: jo amb el *homeschooling* és on més ho vaig notar. Crec que va ser perquè jo pensava “jope, ningú estarà d'acord!”. Bueno ningú estava en contra de *homeschooling*, o molt a favor... i sí que va haver-hi com molt debat, molta contrargumentació, uns deien que el *homeschooling* no és normal i els altres deien el *homeschooling* és súper guai! Allà sí que vaig veure punts de vista que dius, té raó, és veritat i els dos tenen raó!

BCE1819_A5: ¿en qué barco me subo?”

Per tant, tant professorat com alumnat coincideixen que els estudiants elaboren discursos més complexos, més concrets i amb vocabulari més específic i tècnic gràcies als espais dialògics que es desenvolupen a l'aula.

Altres observacions

Val a destacar que, d'acord amb la percepció d'un dels professors que implementa l'acció docent amb dos grups diferents, **aquesta millora es pot veure influenciada pel tipus de grup d'alumnes amb el qual es treballa**. Segons la seva experiència, un dels grups adopta una dinàmica de treball amb més profunditat mentre que l'altre

elabora arguments de caire més superficial i de cultura general de la disciplina. Així reflexiona al respecte:

Jo això [millora en l'argumentació] ho vaig veure més l'any passat. L'any passat els comentaris eren més madurs perquè havien analitzat les gràfiques, resultats... els comentaris eren molt "cuidado que veo por dónde vas!", "Això em sembla molt interessant o això no ho veig tant"... Aquest any no ho veig tant. Aquest any, se centren en conceptes molt bàsics de cultura general, això em sona de que potser és això i aquí m'agafo, no anem més enllà. (BI1920_P)

5.3.1.5 Evolució del discurs: més diàlegs, diàlegs més rics i amb major nombre d'intervencions

Com venim observant, una constant que ha estat present en els comentaris, especialment dels alumnes, és el nombre de sessions realitzades. Aquest es considera un factor decisiu per la percepció de la pròpia millora. Quan són preguntats sobre si han percebut la millora en l'argumentació, un dels alumnes es refereix a la quantitat de sessions com a factor limitant:

"H: ¿habéis mejorado en la exposición de argumentos siendo estos más desarrollados, complejos...?"

BI1920_A3: es que han sido tres sesiones, tampoco..."

Amb la intenció d'aprofundir en l'estudi de l'evolució del discurs dels alumnes conforme avança el curs, comparem des de la primera fins la darrera sessió per analitzar com es cristal·litzen les discussions dels alumnes. Per fer-ho, ens servim dels enregistraments d'àudio de 14 de les 21 sessions de lectura realitzades. Descartem l'estudi detallat del grup BAE1819 donat que són 2 sessions les que finalment s'han pogut realitzar i el nombre d'interaccions entre iguals és quasi residual. Igualment, descartem el grup BCE1920 ja que ha variat en el format de lectura (posada en comú en petits grups i exposició en gran grup o bé torn obert de paraula durant tota la sessió) i el text acadèmic discutit (en una de les sessions no tots llegeixen el mateix text). Aquestes variàncies dificulten notablement l'estudi de l'evolució de les discussions al llarg de les sessions.

Amb l'objectiu d'analitzar com varia el discurs a l'aula, pretenem donar llum a les següents qüestions:

Conforme avancen les sessions de discussió de textos en grup...

1) El nombre d'interaccions entre iguals creix en detriment del nombre d'aportacions individuals?

- 2) El nombre d'intervencions en un diàleg que versa sobre el mateix contingut creix?
- 3) El tipus d'interaccions entre iguals és més ric i divers?

1) Augmenta el nombre d'aportacions en interacció amb els iguals en detriment de les aportacions individuals.

En primer lloc, calculem el nombre d'aportacions individuals i el nombre d'intervencions que els alumnes produeixen en el marc d'una discussió (Taula 18). Entenem com "aportacions individuals" aquelles intervencions de l'alumne que no estan connectades a cap altra aportació dels companys i aquelles que són dirigides i/o en interacció amb el docent moderador. Poden ser, per exemple, respostes a preguntes directes del professor quan són apel·lats directament, exposicions individuals que no tenen lligam amb diàlegs anteriors ni es vincula cap comentari posterior, preguntes que es formulen al professor per comprendre millor el text, etc.

Taula 18
Evolució del tipus d'aportacions al grup

Grup d'estudi	Nº sessió	Nº interaccions en un diàleg	Nº intervencions individuals
BI1819	S1	59,7%	40,3%
		86	58
	S2	65,5%	34,5%
		97	51
	S3	54,8%	45,2%
		143	118
BI1920_I	S1	32,5%	67,5%
		83	172
	S2	39,1%	60,9%
		122	190
	S3	36%	64%
		98	174
BI1920_II	S1	40%	60%
		30	45
	S2	34%	66%
		45	87
	S3	48%	52%
		84	91
BCE1819	S2	52%	48%
		51	47
	S3	63,8%	36,2%
		53	30
	S4	76.1%	23,9%
		86	27

Nota. Elaboració pròpia.

Quan analitzem les dades obtingudes per grups, obtenim que del grup BCE1819 tendeix a créixer de manera progressiva el número d'interaccions entre iguals mentre que es redueixen les aportacions individuals que fan els estudiants. Respecte als grups BI1920_I i BI1920_II, observem la mateixa tendència d'augment de diàlegs i disminució d'intervencions individuals en comparar la primera i la darrera sessió. En aquests dos casos, destaquem que aquest creixement no es produeix de manera progressiva. Igualment, en el cas del grup BI1819, observem que, tot i que es produeix una augment d'interaccions entre iguals en la segona sessió, en la darrera sessió el nombre d'aportacions individuals creix sobtadament en detriment de les interaccions entre iguals. Aquest fenomen pot atribuir-se a la dificultat del text i a la baixa comprensió per part dels estudiants i, en conseqüència, emergeixen més preguntes de contingut dirigides al docent i menys discussió entre iguals en no dominar el contingut. Amb aquest primer anàlisi, podem intuir que conforme avancen les sessions de lectura dialògica tenen lloc menys intervencions del tipus individual a favor de l'augment de les interaccions entre iguals, tenint en compte que aquest creixement no es produeix, en general, de forma progressiva . A més, dels 4 grups analitzats, un no segueix aquest patró de creixement. De tal forma, es fa necessari el desenvolupament d'un estudi més aprofundit i sostingut en el temps per a la validació d'aquests resultats incipients.

2) Augmenta el nombre d'interaccions en un diàleg que versa sobre el mateix contingut.

Segonament, comptabilitzem el nombre de diàlegs conformats per 3 interaccions (A) i, per d'altra banda, aquells diàlegs de més de 3 interaccions (B). Quan analitzem més en profunditat aquests diàlegs entre iguals advertim que augmenta el nombre d'interaccions en un diàleg vers un mateix contingut (+B). Els resultats enregistrats evidencien un augment del número d'interaccions entre companys conforme avancen les sessions (Taula 19).

Taula 19

Evolució del nombre d'interaccions en un diàleg vers un mateix contingut

Grup d'estudi	Nº sessió	A=3	B>3
BI1819	S1	29%	71%
		25	61
	S2	18,5%	81,5%
		18	79
S3	2%	98%	
	3	140	
BI1920_I	S1	27,7%	72,3%
		23	60
	S2	1,6%	98,4%

		2	120
	S3	12,3%	87,7%
		12	86
BI1920_II	S1	23,4%	76,6%
		7	23
	S2	4,5%	95,5%
		2	43
	S3	7,2%	92,8%
		6	78
BCE1819	S2	19,6%	80,4%
		10	41
	S3	9,5%	90,5%
		5	48
	S4	16,3%	83,7%
		14	72

Nota. Elaboració pròpia.

Tot els grups d'estudi registren aquesta tendència ben definida, havent assolit a la darrera sessió un mínim del 80% d'intervencions que tenen lloc discussions tipus B, diàlegs de més de 3 interaccions. Es posa especial èmfasi, en la comparativa de la primera a la darrera sessió en el cas més notori, grup BI1819, que és de fins a 27 punts percentuals de diferència, de 71% a 98%.

Quan analitzem la progressió de cada grup, observem que les diferències més notòries es produeixen de la primera a la segona sessió, comportament similar a l'anterior anàlisi (Taula 18). Les poques diferències entre la segona i tercera sessió donen pas a interpretar que la primera sessió serveix a mode introductori i adaptació de la nova dinàmica desconeguda fins el moment pels alumnes.

Les dades numèriques exposades estan en consonància amb les notes de camp preses en el decurs de les sessions. Els fragments recuperats ens permeten intuir els mateixos resultats detallats a la Taula 19 ja que denoten especialment aquest augment del nombre d'intervencions en un mateix diàleg a partir de la segona sessió. Per exemple, en el cas del grup BI1920_I, els diàlegs més extensos establerts entre iguals a la primera sessió són de 6 intervencions. En canvi, ja des de l'inici de la segona sessió, els estudiants estableixen diàlegs de fins a 12 interaccions en relació al resum, les paraules claus i la introducció de l'article científic llegit:

“BI1920_I_A1: la introducció, jo crec que en aquesta introducció ja comença a explicar, és a dir, no només fa una introducció sinó comença amb l'explicació de lo que parlarà donant exemples i...

BI1920_I_A6: i parlant d'altres autors!

BI1920_I_A2: està bé, perquè més o menys ja ens comença a introduir el text, almenys ens introdueix més que el primer que vam veure!

BI1920_I_A6: sí, jo no ho veig malament perquè si no acabes d'entendre del tot del que parlarà, t'ajuda força a entendre en quin punt estàs! Si tu llegeixes la introducció i no entens res és que potser aquest article... no es para ti.

BI1920_I_A2: amb el títol ja filtra a bastantes persones perquè ja saps del que parlarà.

BI1920_I_A3: perquè pensa que aquí a la figura aquesta no t'explica què és el *man in the middle* sinó una connexió normal d'*http*.

BI1920_I_A4: però és que és això, és una introducció a assentar les bases per poder explicar-ho millor, a mi aquesta introducció m'ha vingut perfecta per entendre la resta.

BI1920_I_A2: a mi també.

BI1920_I_A5: és lo que jo dic, jo no posaria introducció, jo això ho posaria com a base, és a dir, el primer punt de tots els que...

BI1920_I_A4: però què és la introducció sinó una base de lo que vas a explicar?

BI1920_I_A2: sí, perquè això t'ho explica, perquè si no saps això no pots entendre tot lo altre, llavors, t'ho explica a la introducció perquè si després llegeixes el text i no llegeixes la introducció no entendràs res.

BI1920_I_A6: no, no, a la introducció lo que fa després és que et situen en un punt en el temps, et diu "avui dia, estem en una era digital, tothom es connecta per internet, tot passa per internet i hi ha coses que no són segures", i diu "vale, el que jo faré és demostrar-te una d'aquestes vulnerabilitats, us parlaré del *man in the middle*".

Alhora, observem una reducció de diàlegs tipus B (més de 3 interaccions) de la segona a la tercera sessió, d'un 98,4% a un 87,7%. Atenent a les observacions realitzades *in situ*, aquesta circumstància és possible que es produeixi donada la manca de domini del contingut per part dels estudiants. En aquesta tercera sessió, el moderador no intervé en absolut durant els primers minuts a l'aula de manera que fa que la discussió entre iguals es potenciï substancialment exposant allò que han interpretat del text. Concretament, es produeix una discussió de 9 minuts i 54 segons en la qual el docent intervé una sola vegada durant 36 segons.

No obstant això, a partir d'aleshores i fins a finalitzar la sessió (un total de 27 minuts aproximadament), el docent moderador opta per reconduir la discussió formulant preguntes més concretes i els alumnes estableixen discussions de menys interaccions.

Tot i així el nombre de diàlegs tipus B és igualment major respecte a la primera sessió amb 15 punts de creixement.

Per altra banda, el grup BI1920_II es veu afectat per les sobrevingudes circumstàncies excepcionals viscudes a causa de la COVID-19 a partir del mes de març del 2020. Tot i això, les interaccions entre iguals durant la primera sessió virtual són en la seva majoria de 3 o 4 intervencions, resultats similars a la resta de grups presencials.

A la tercera sessió, registrem diàlegs amb un augment evident d'intervencions. Com a mostra, vegem dos exemples de discussions: una de 9 intervencions d'una durada d'1 minut i 40 segons i una segona de 14 intervencions de 2 minuts i 53 segons.

Fragment 1 – 9 intervencions – 1 min i 40 seg:

“BI1920_I_A1: Cluster FS crec que és el servidor, però el client jo no ho he entès.

BI1920_I_A7: no sé si és el lustre o és el YMCA.

BI1920_I_A1: no, gluster és una altra cosa com gluster fs.

BI1920_I_A2: sí, es una altra cosa.

BI1920_I_A1: És un altre servidor que suposo que ho ha fet per guardar arxius en... no sé, per què és la veritat, no ho he buscat.

BI1920_I_A2: sí, bueno, és diferent perquè el gluster ho fa d'una manera, lo que passa que el gluster, que ho posa aquí també, és el Paralell Wide System aquest.. o sigui ho fan en paral·lel.

BI1920_I_A1: Bueno però la funció és la mateixa.

BI1920_I_A2: lo que fan sí, però ho fan de diferent manera.

BI1920_I_A1: un ho fa de manera indeterminada i l'altre no... per això no entenc...”

Fragment 2 – 14 intervencions – 2 min i 53 seg:

“BI1920_I_A2: és que no funciona així perquè si cau el servidor a Andorra tu no pots accedir...

BI1920_I_A1: però per què ha de petar un servidor d'Andorra, què passa que és més petit que el d'Estats Units o...?

BI1920_I_A7: jo crec que és distribuït i replicat.

BI1920_I_A2: és que aquí n'hi ha de servidors però si peta aquí... a Estats Units pots accedir tu però aquí no... per això segurament és distribuït.

BI1920_I_A1: ostres, jo crec que el replicat, jo crec que el que s'utilitza més és el replicat.

BI1920_I_A2: és que jo no sé ara mateix si cau un servidor, per exemple, si cau un servidor d'Espanya, els d'Estats Units poden continuar accedint o és que ha caigut?

BI1920_I_A7: primer de tot pensa que Instagram és de Facebook, pasta tienen muchísima, o sea, se pueden permitir lo que quieran. Es decir, si quieren hacerse un distribuido replicado pueden y creo que lo harían, porque somos muchas personas tanto en Instagram como en Facebook como en todos sus servicios y si cae uno de sus servidores... ¡cuidado!, problemas para ellos.

BI1920_I_A1: jo crec que és replicat!

BI1920_I_P: okei, facebook, instagram és molt gran... què penseu que fem aquí a la uni?

BI1920_I_A1: jo crec que replicat

BI1920_I_A2: sí, replicat

BI1920_I_A1: replicat o distribuït i replicat, però només distribuït no m'ho crec.

BI1920_I_A2: no a la uni només distribuït no...

BI1920_I_A7: el replicat!"

Finalment, en el cas del grup BCE1819, constatem un lleuger increment d'interaccions en els diàlegs. Com en els grups BI1920_I i BI1920_II, aquest augment no es dona de forma progressiva, creix lleugerament d'un 80,4% a un 83,7% de la segona a la quarta amb un pic de diàlegs B de 90,5% a la tercera sessió (Taula 19). D'aquests resultats deriven 2 interpretacions al respecte. En primer lloc, associem, altra vegada, aquest creixement de diàlegs B irregular al domini del contingut treballat a partir de la lectura. Així doncs, és possible que els alumnes compreguin amb major mesura la tercera lectura i se sentin més còmodes discutint-la.

Segonament, observem que la diferència entre la segona i quarta sessió és mínima, amb 3 punts positius. Tenint en compte que no enregistrem amb àudio la sessió 1 de BCE1819 en tractar-se del primer pilotatge (decisió consensuada amb la docent moderadora), és possible que, com venim observant, la diferència més notòria es produeixi de la primera a la segona sessió, explicant així la diferència mínima entre la segona i quarta sessió.

Així doncs, en global, l'evolució al llarg de les sessions no es dona, altra vegada, de forma progressiva i denotem, en general, un augment més notori de la primera a la segona sessió (BI1920_I, BI1920_II, BCE1819). D'igual forma que plantejem

anteriorment, atribuïm aquest fenomen al procés d'adaptació necessari en la primera sessió de lectura.

Una vegada més, exposem la necessitat d'una recerca més sostinguda en el temps i més aprofundida, que tingui per objectiu l'estudi detallat de les interaccions que es produeixen a l'aula. Només així és possible (1) controlar variables que poden influir directament en els diàlegs que es desenvolupen a l'aula i (2) estudiar detalladament l'evolució dels diàlegs per constatar que realment les diferències més rellevants tenen la seva explicació en el procés d'adaptació de l'alumnat.

3) Les interaccions que estableixen entre iguals són més riques i diverses.

L'estudi d'aquesta qüestió està íntimament relacionat amb l'anterior apartat. Quan observem que, a trets generals, es produeix un augment de diàlegs tipus B, volem aprofundir en quin tipus d'interaccions s'estableixen entre els alumnes.

Per fer-ho, emprem com a punt de partida les categories ja definides anteriorment per l'equip de García-Carrión (2017) en el marc del projecte *IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social*, el qual té com a objectiu mesurar l'impacte de les Tertúlies Literàries Dialògiques en la competència lingüística d'alumnat d'Educació Primària (Marauri et al., 2020, p. 211)²⁰⁹ (Taula 20):

Taula 20

Categorías d'anàlisi d'arguments emprades al projecte IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social (García-Carrión, 2017)

Categoría	Definició
C1	<i>Aportar i/o buscar informació sobre el que diu el llibre</i>
C2	<i>Preguntar al grup amb la finalitat de que es resolgui el dubte</i>
C3	<i>Buscar acords amb els arguments de la resta de companys i companyes</i>
C4	<i>Mostrar desacord explícit amb el que argumenten altres persones participants</i>
C5	<i>Explicar, raonar, imaginar i/o avaluar en veu alta a través del qual la persona ofereix arguments, planteja un problema i/o planteja una solució al grup</i>

Nota. Adaptat de "Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico" (p. 211), per J. Marauri, B. Villarejo i R. García-Carrión, *Social and Education History*, 9(2).

²⁰⁹ Cita traduïda de l'original en castellà inclosa a *Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico* (Marauri et al., 2020, p. 211).

D'acord amb aquestes categories, obtenim que les intervencions dels alumnes en els diàlegs de tipus A (diàlegs de 3 interaccions) són en la seva totalitat aportacions d'informació vers el contingut (C1), ampliació d'una primera aportació (C1), i mostra de desacord o acord amb allò expressat per un company (C4). Això és, el 100% d'intervencions queda definit per un patró similar al següent, entre altres combinacions possibles:

Estudiant 1: Exposa contingut (C1)
 Estudiant 2: Amplia la informació (C1)
 Estudiant 3 (o 1): Mostra el seu desacord o està d'acord amb l'opinió del company (C4)

A tall d'il·lustració, analitzem el contingut de 2 fragments, de la tercera i la sisena sessió, i observem la diferència en la riquesa i diversitat d'aportacions que tenen cabuda entre les dues discussions²¹⁰:

Fragment 1

BI1920_I_A2: és que no funciona així perquè si cau el servidor a Andorra tu no pots accedir...	Exposa informació (C1)
BI1920_I_A1: però per què ha de petar un servidor d'Andorra, què passa que és més petit que el d'Estats Units o...?	Formula pregunta (C2)
BI1920_I_A2: és que aquí n'hi ha de servidors però si peta aquí... a Estats Units pots accedir tu, però aquí no... per això segurament és distribuït.	Desacord (C4 i C3)
BI1920_I_A1: ostres, jo crec que el replicat, jo crec que el que s'utilitza més és el replicat.	Desacord (C4)
BI1920_I_A2: és que jo no sé ara mateix si cau un servidor, per exemple, si cau un servidor d'Espanya, els d'Estats Units poden continuar accedint o és que ha caigut?	Formula pregunta (C2)
BI1920_I_A7: primer de tot pensa que Instagram és de fb, pasta tienen muchísima, o sea, se pueden permitir lo que quieran. Es decir, si quieren hacerse un distribuido replicado pueden y creo que lo harían, porque somos muchas personas tanto en instagram como en facebook como en todos sus servicios y si cae uno de sus servidores... ¡cuidado!, problemas para ellos.	Avalua en veu alta el context, ofereix solucions i busca consens (C5)
BI1920_I_A1: jo crec que és replicat!	Desacord (C4)
BI1920_I_P: okei, facebook, instagram és molt gran... què penseu que fem aquí a la uni?	[no arriben a consens] El professor ho dimensiona a una realitat més propera
BI1920_I_A1: jo crec que replicat	Exposa informació (C1)
BI1920_I_A2: sí, replicat	Acord (C4)

²¹⁰ Comptabilitzem les afirmacions que mostren acord amb l'aportació d'un company a la categoria C4.

BI1920_I_A1: replicat o distribuït i replicat, però només distribuït no m'ho crec.	Amplia informació (C1)
BI1920_I_A2: no, a la uni només distribuït no...	Acord (C4)
BI1920_I_A7: el replicat!	Acord (C4)
	[Arriben a un consens – tancament de la discussió]

Fragment 2

BCE1920_P1: quina és la fase més important per resoldre un problema?	Exposa informació (C1)
BCE1920_A3: entendre el problema, per mi no pots resoldre un problema si no l'entens.	
BCE1920_A5: Jo crec que es pot resoldre encara sense entendre-ho.	Desacord (C4)
BCE1920_A3: sí, algo que sigui molt mecànic, a lo millor tu no l'entens.	Desacord (C4)
BCE1920_A5: clar, de manera mecànica, jo me'n recordo quan estava al lycée i a vegades feia problemes matemàtics l'últim any i hi havia cops que no me'n recordava ni perquè servia algo, no? I, a vegades, em posaven un problema i el sabia resoldre però no recordava ni perquè servia!	Aporta informació (C1)
BCE1920_A2: però això et servirà fins un punt perquè tu podràs resoldre un problema que no entens si tu, prèviament, has fet la mateixa tipologia de problemes més cops! Què passa? Que quan a tu et canviïn aquest problema no l'entendràs i no el podràs resoldre perquè tu tens una cosa mecanitzada que has fet anteriorment i quan t'ho canviïn, si tu no entens, és molt difícil que tu sàpiguis resoldre el problema!	Desacord (C4)
BCE1920_A6: jo és que penso que aquí a lo del problema... jo t'entenc, eh, però crec que aquí a lo que es refereix és, per exemple, quan nosaltres tenim el repte que ens plantegen un problema. Aquí tu tens un problema, no? El nostre era lo de les proves PISA que ha anat súper malament, què podem fer? Tu a través de la informació que et donen dels seminaris, tu vas construint unes bases, un coneixement, i després pots resoldre el problema. Jo entenc lo que dius, però els teus problemes són els típics problemes que ja saps fer-los, que potser no saps ni què has de fer però ho has interioritzat que és així...	Ofereix arguments i busca consens (C5 i C3)
BCE1920_A5: però llavors no ho entens! Ho has interioritzat però no ho entens!	Desacord (C4)
BCE1920_A6: però no s'està referint a aquest tipus de problema, s'està referint a aquest tipus d'exercicis de...	Busca consens (C3)
BCE1920_A3: no, a la lectura fa referència a problemes matemàtics...!	Desacord (C4)

BCE1920_A6: sí, però els típics problemes que et diuen "vinga nois un problema!" i te'l dicten i tu ho has de fer mental o l'has d'escriure i has de ficar les dades i tal. Jo crec que a lo que es refereix aquí és quan tens una situació que de veritat necessites consolidar coneixements per poder aplicar-los després que no pots fer sense saber res!	Ofereix arguments per arribar a un consens (C5)
BCE1920_A5: Per exemple, quan havíem de fer derivades.	Exemplifica argument (C5)
BCE1920_A2: vale, però no és lo mateix exercicis matemàtics que problemes.	Desacord (C4)
BCE1920_A5: per resoldre aquest exercici sé que he de fer derivades però no sé per a què serveixen!	Explicació argument/exemple anterior (C5)
BCE1920_A2: és lo que diu [la professora], l'objectiu dels mestre és que els alumnes entenguin el procés i no el memoritzin.	Busca consens (C3)
BCE1920_A5: i estic d'acord amb tu! però la cosa és aquesta, que estem parlant si es pot resoldre un problema sense entendre'l o no. Es pot? Sí. És lo que volem que passi? No. Llavors, estem d'acord.	Formula pregunta al grup a fi que es resolgui (C2)
BCE1920_A3: els dos teniu raó, ja està... són diferents punts de vista.	Busca acord (C3)

A través d'aquests exemples de la tercera i sisena sessió respectivament, observem que les discussions són riques i variades ja que, més enllà d'ampliar informació o mostrar acord o desacord, els estudiants formulen hipòtesi, plantegen dilemes i busquen consensos entre els diferents punts de vista.

A mode de conclusió i donant resposta a les tres qüestions plantejades a l'inici, identifiquem una tendència creixent del número de diàlegs entre iguals en detriment del número d'intervencions individuals de la primera a la darrera sessió i, alhora, constatem un augment d'interaccions en un mateix diàlegs (augmenta diàlegs B en detriment dels A). Al seu torn, el tipus d'intervenció en els debats és més ric ja que, més enllà d'ampliar o mostrar acord/desacord, els alumnes rebaten els arguments, busquen acords entre les diferents aportacions dels companys, plantegen nous dilemes i qüestions, etc.

Tanmateix, es posa de relleu que caldria un estudi amb més sessions per tal de confirmar l'evolució creixent o bé si es tracta de superar una primera sessió d'adaptació i familiarització amb l'actuació docent per part de l'alumnat. En el marc d'aquesta recerca, el desenvolupament d'aquests anàlisis emergeixen en el decurs de l'estudi (no es formulen com objectius a assolir), de manera que en el seu disseny no

han estat controlades determinades variables com, per exemple, el domini de l'alumnat sobre el text discutit i com aquest influencia en la quantitat i el tipus d'interaccions que tenen a lloc a l'aula. Així doncs, els resultats preliminars que s'exposen ens permeten intuir aquesta evolució favorable al llarg del curs acadèmic sense poder afirmar fefaentment la interpretació dels resultats obtinguts.

5.3.1.6 Gir cap a un discurs basat en arguments de validesa

Arran de les discussions de textos en grup es produeix **un gir en el discurs de l'alumnat: d'un basat en opinions a un basat en arguments fonamentats en les evidències incloses al text.**

Aquest canvi s'evidencia en la concepció de l'alumnat sobre quin tipus d'argumentació és vàlida i quina no. Una alumna remarca la **rellevància de que els participants justifiquin amb arguments vàlids fonamentats en teories i estudis i no únicament en opinions.** Només així el debat serà útil i ric. Recollim les seves paraules:

Sí, sí, sí, si al debat tu no t'has preparat res i no tens cap tipus d'informació, és a dir, sí que pots dir la teva opinió però no és una opinió fonamentada en bases teòriques o fonamentada... o sigui la diràs en base a la teva pròpia experiència però, és a dir, tu qui ets per anar dient "això jo crec que és així", vale creus que és així perquè ho dius tu però vull dir, fonamenta-ho una mica més. És important que tothom s'ho hagi preparat una mica per saber una mica més sobre el tema o exemples que hagin passat a altres països o lo que sigui... (BCE1819_A6)

En la mateixa línia, un dels participants incideix en què **allò que té poder és un argument vàlid, sense la necessitat de menysprear altres punts de vista** que poden aparèixer durant el debat a fi de tenir la raó o voler-ho fer veure:

Yo lo que veo que muchas veces... veo que muchas veces más que argumentos son emociones y yo al menos para mí un debate debe estar en los argumentos, en los hechos... creo que como tú interpretas algo que toca emoción es algo subjetivo, no tiene que responder a la realidad, entonces que tú puedes hablar desde ahí pero no en un debate. En un debate tienes que buscar una solución, no utilizar las típicas técnicas para dejar mal a alguien o para ganar la razón, o para aparentar tener la razón.... (BCE1920_A5)

Per la seva banda, el professorat observa com els arguments dels estudiants estan millor fonamentats ja que deixen de basar les seves aportacions en percepcions o opinions i **elaboren argumentacions basades en fonamentació teòrica.** Aquestes

milliores queden reflectides en les evidències d'avaluació com els tribunals d'avaluació de les estades de pràctiques o els exàmens. Recollim les paraules d'una docent que afirma que sense un entorn dialògic és difícil activar un discurs amb arguments fonamentats i vàlids:

Sí [l'alumnat ha millorat el discurs], especialment de fonamentar els seus arguments! Avui mateix amb el tribunal d'estades. No és "m'han agradat molt les estades, m'ha agradat molt lo que feia el mestre", no! "He vist que el mestre activava els coneixements previs dels alumnes fent preguntes...", o sigui poden ja justificar i argumentar. Clar, quants més graons de contingut tinguin més base hi ha i més fonamentat està i això amb les lectures és clau, és clau! Sense lectures i sense aquesta reflexió, només amb les classes magistrals, és difícil, és molt difícil... (...) L'examen és de molta més qualitat per aquesta capacitat de saber relacionar els conceptes teòrics i a molts aquesta assignatura amb la part... perquè jo sempre intento posar casos pràctics, pues amb el cas pràctic i després l'ús de vocabulari específic de l'assignatura, això és una millora important! Sol el seminari no, però sí que és una molt bona actuació. (BCE1819_P)

Una altra professora destaca les aportacions que tenen lloc durant els debats i exemplifica el tipus d'intervencions que els estudiants desenvolupen. En aquestes, els estudiants connecten les bases teòriques amb les estades pràctiques i, en aquesta unió teoria-pràctica, emergeix una millor argumentació basada en teories pròpies de la disciplina:

En aquesta formació vam partir d'un autor principal i dins del mètode d'aquest autor sí que apareixien diferents teories i diferents autors. Però el que a l'aula fèiem, més que contrastar o posar en qüestió un autor o un altre, el que feien era justificar les seves decisions, no? Per exemple, justifico que distribueixo així als alumnes per treballar perquè així puc promoure una zona de desenvolupament proper de Vygotsky, però no hi havia molta discussió de refutar per part dels altres. Al contrari, el que feien era connectar allò que he llegit amb la realitat de les pràctiques. (BCE1920_P2)

Aquestes connexions són possibles gràcies a l'entorn dialògic en el qual es desenvolupen ja que quan un estudiant connecta la teoria i la pràctica, la resta de companys pensen en experiències similars viscudes i connecten més fàcilment amb el contingut teòric estudiat:

Jo crec [que els grups de discussió] ho potencia [aquest canvi en el discurs] perquè els estudiants veuen el significat de les teories en exemples de la vida quotidiana, de l'aula, de la pràctica docent. Quan comparteixen les seves pràctiques docents de les seves aules els uns amb els altres i comenten una situació... Un dels estudiants comenta una situació que ha viscut a l'aula i relaciona una teoria educativa,

automàticament els altres pensen en una situació similar que han viscut a l'aula i poden connectar directament amb la mateixa teoria. Per tant, això sí que ajuda d'alguna manera de traçar ponts entre la pràctica docent i la teoria que veuen durant la formació, ja no només amb la meua sinó durant tota la carrera. (BCE1920_P2)

D'igual forma, el professorat també és testimoni de com els estudiants estableixen connexions amb altres continguts teòrics de la formació acadèmica per tal d'elaborar la seva aportació. Una de les professores ho exposa de la següent manera:

Sí [crec que han anat millorant la fonamentació del discurs variant de discursos més basats en opinió a discursos suportats pels textos, autors]. Amb aquesta formació sí, de fet, connectaven aspectes de les aules amb aspectes de la formació específica i també en aspectes d'altres formacions que havien fet durant els tres anys de carrera referent a teories de l'educació. (BCE1920_P2)

Per altra banda, observem com en el decurs de les sessions els alumnes fan **continues referències al text per argumentar els seus discursos**. Tot i que en un inici l'alumnat sovint no emprava fragments del text per fonamentar les seves intervencions, especialment a partir de la segona sessió se serveixen dels fets i teories incloses al contingut de la lectura a fi d'argumentar les seves aportacions. Exposem alguns exemples de les múltiples referències que fan els estudiants, a continuació:

BI1819_A3: jo crec que és bo per algunes coses i per d'altres no. Tu amb un dispositiu mòbil, tu si carregues una pàgina, *guai*, però sí, aquesta CPU s'escalfaria la hòstia perquè hi ha un tou de rosca de corregir. Amb el que et diu que ha millorat el mòdul de correcció d'errors però, aún así resulta ineficient. Bueno, per lo que es veu en aquell gràfic, és que le da una paliza però brutal... tarda molt més que el protocol *http* en reenviar dades perquè ha de corregir...

--

BI1819_A3: No, no! Si et fixes en un canal sense pèrdues doncs, mira! Cargo una pagineta pequeña o mediana y, bueno, ostres... El QUIC està tenint molt bona resposta, però boníssima! Però de cara amb un canal amb pèrdues, abaix fixa't que el tema és bèstia! Bueno, al principi al *small page* sí que és cert que segueix sent rentable, però, bueno. Ell ho diu, eh? Quan te va dient l'anàlisi de dades, a dalt, et va dient... [Docent posa la pantalla el text al qual fa referència l'alumne]. Aquí! Aquí t'està dient que hi ha un poca millora de cara al canal sense *random lossers*, no? És això una mica... [rellegeix les frases concretes].

--

"BI1819_P: tu creus que aquests tres (els autors) són de google, creus que intenten vendre't el QUIC?

BI1819_A1: no, perquè mostra també els inconvenients que té...

BI1819_A10: clar, posen lo bo i lo dolent!

BI1819_A3: bueno, la última frase ho diu, a les conclusions! Diu que un canal amb pèrdues realment fa que el QUIC tingui un mal rendiment.

BI1819_A1: no diu si és millor que *http*, si...

BI1819_A3: [llegeix les frases concretes]. Sí que diu que hi ha millores però, Bueno, diu que la càrrega és petita.”

--

A veure, com que han seguit la recerca d'uns altres, jo diria que ells et diuen que no van utilitzar tecnologia GPU per intentar trencar les claus, ho diuen en un d'aquest paràgrafs [ho subratlla mentrestant el docent al projector i llegeix la part corresponent]. (BI1819_A1)

--

Però quan tinguin un parell de claus hauran de comprovar-ho, perquè mira, mira! És aquella frase d'aquí que diu.... [llegeix la frase]. Clar, aquí el que et diu és que cada cop que generes claus et diu lo febles que són i va una mica amb el compliment d'això... (BI1819_A3)

--

BI1920_I_A6: és lo que diu ell a l'article, diu “bitcoin ens aniria molt bé en com funciona però està massa centrat en lo que és transaccions, només funciona per això i hauríem de fer moltíssimes modificacions”.

--

BI1920_I_A6: per això en el punt 6 t'explica que una de les maneres d'evitar-ho és que no es treballi en *dessincronia*, perquè en treballar en *dessincronia* tu potser estàs minant 2 i jo en mino 7 i jo, per exemple, me les ajunto i com que la meua és més llarga guanyo jo!

--

BI1920_I_A6: sí, perquè després et diu que potser amb lo que ells està montant el *prove of work* no l'interessa i és una altra cosa!

--

BCE1819_A11: (...) Ha de relacionar allò que està ensenyant amb la realitat que ell aprèn. Per exemple, a la pàgina 109, tenim un exemple d'un pare que ensenya un llibre al seu fill i relaciona allò que està en el llibre amb la realitat d'aquest infant per a què pugui entendre millor i que aquest aprenentatge sigui més significatiu.

--

BCE1819_A8: jo vaig llegir un apartat aquí al capítol que diu que quan el profe sap clarament els objectius a on vol arribar i com vol arribar té temps a fer aquestes relacions afectives perquè té tot molt pautat i com que li dóna temps a fer tot això.

--

“BCE1819_A11: jo tinc un nen a la classe, perquè Maternal B hi ha els grans i els mitjans i aquest nen s'enfada perquè quan diuen “grans” ell es pensa que és gran però està al grup de mitjans encara! Com a concepte s'equivoca... crec que perquè és que la mestra dels A els hi diu “va que l'any que ve ja seràs gran i passes a Maternal B” i diu que no entén perquè ell és mitjà i el seu company és gran!

BCE1819_P: també és important la part de llenguatge!

BCE1819_A9: és que l'autor ho deia que no és el mateix parlar d'arquitectura amb un estudiant d'arquitectura que amb un de primària! Adaptat!”

--

BCE1920_A3: els alumnes que tenen èxit són els alumnes que aprenen d'aquest error. O sigui, a partir de la base d'orientació, això els ajuda a reprendre el problema de lo que havien fet i aprendre d'ell i buscar un altra solució.

BCE1920_A5: jo és que ficaria una altra cosa. És com lligat a això, però el motiu no és que aprenen de l'error sinó que cometem més errors i per cometre errors has d'arriscar-te. Jo trobo que són els que s'arrisquen més els que acaben aprenent més perquè han fet més errors i d'aquests errors han pogut aprendre. I els altres com tenen por de fer errors, no els fan i en un moment que els hagin de fer... els acabaran fent però més tard.

BCE1920_A3: Aquí lo que diu [al text] és la capacitat d'identificar i corregir els errors.

BCE1920_A5: Si no los cometes no puedes idenitficarlos y corregirlos.

BCE1920_A3: Per això, de l'error s'aprèn.

BCE1920_A5: O sigui són els que més errors fan els que més aprenen.

BCE1920_A3: Bueno, tu pots fer molts errors però si no tens aquesta capacitat de corregir-los això t'enfonsa i entres en frustració. Jo crec que és identificar-los i corregir-los.

BCE1920_A5: Ah, vale. seria cometre'ls i corregir-los.

BCE1920_A6: També diu [l'autor] que hi ha persones que cometem errors i en aquell precís moment no sap identificar-lo, és a dir,...

BCE1920_A5: El veu però no sap que està malament! Per exemple, sap que el resultat no està bé però no sap on està l'error.

BCE1920_A6: Exacte! I lo que diu el text és deixar aquest problema una mica de banda i reprendre'l més tard...

BCE1920_A5: Sí, per no estressar-se.

BCE1920_A6: I així és com acabes amb lo de la frustració.

BCE1920_A3: O sigui que també donar temps pot ser una estratègia d'èxit!

--

"BI1819_A3: pero es que te compensa, porque imagínate que tienes 4 punteros, porque la diferencia son nanosegundos...

BI1819_A1: ¡sí, sí, sí! Entiendo lo que quieres decir. Yo no hablo tanto de que todos lean a la vez, porque leer leerán más rápido, pero acceder cada uno tardará lo suyo...

BI1819_A3: sí, sí, sí. Aquí lo pone en el artículo que tarda... [busca referència al text]

BI1819_A4: sí, aquí ho diu [cita text].”

--

Hi ha teories que apunten que és molt més important per a ells el seu grup, els companys, són més significatius per ells perquè com són entre iguals... Si una persona igual et diu: "això no ho facis que està malament", pensen: "ostres, potser no ho hauria de fer!". Si t'ho diu un superior diràs: "ah, es este...". (BCE1920_A1)

5.3.1.7 Ús de criteris per a valorar la fiabilitat, validesa i rigurositat d'un text acadèmic

Els participants són cada cop més conscients de la rellevància d'una base científica no només per a la fonamentació del propi discurs sinó també per al desenvolupament de qualsevol recerca. Per valorar si els estudis són rigorosos i fiables, observem en el decurs de les sessions com els estudiants **fan ús d'un ventall de criteris sobre els quals reflexionen en grup per valorar la validesa dels textos llegits.**

Un dels criteris més recurrents en els debats és **l'autoria de les publicacions**. Els estudiants fan referència a aquests com a element de garantia de validesa del text. Per exemple, més enllà d'articles publicats per investigadors, consideren que un text és fiable quan l'autoria és d'organismes internacionals o d'institucions reconegudes:

“BCE1920_P3: creus que la informació que t'ha donat aquest document és fiable?

BCE1920_A3: sí, per qui l'ha fet! La Sociedad Española de Médicos Generales de Familia em dona molta confiança!”

El text està publicat per grups que tenen fundamento com les Nacions Unides, la OCDE... i a més hi ha decrets [citats] que tenen fundamento i surt en varies pàgines web. (BCE1920_A6)

Un altre criteri referenciat en menor mesura és la **data de publicació**. Vegem-ne el següent exemple:

“BI1819_A2: L'article és bastant recent, m'ha agradat que sigui tan recent! D'agost!

BI1819_A3: D'agost, però recieved al...

BI1819_A2: Sí, recieved”

L'actualització de la literatura científica en el camp, especialment de les Ciències de la Informàtica, és un element destacat pels estudiants de BInfo:

“BI1819_A2: i sent que va fer quatre anys, amb les noves versions que hauran fet de QUIC, no seria justificable tornar a reproduir aquest document?”

BI1819_P: correcte, però aquí ja tens una cosa diferent, que són les noves versions.”

Además, la informática está en constante evolución, mucho más que en otras carreras, de hecho, pues mira, cómo no cambien las leyes muy rápido... al mes siguiente aquí la aplicación, el software y tal... y te lees el artículo, ya puede estar desfasada. Si te lees el artículo te puede dar ideas, puntos de vista, pero...”. (BI1819_A3)

Les referències bibliogràfiques són un altre element sobre el qual els alumnes reflexionen i dialoguen. Els alumnes exposen el seu grau d'importància per tal de que el lector sigui coneixedor de quins estudis anteriors ja han estat realitzats i quina és la novetat que aporta l'article proposat:

BI1920_I_A5: el *related work* t'inclou les investigacions prèvies que s'han fet.

BI1920_I_A4: i el treball en el que s'ha basat amb referències de veritat!

BI1920_I_A6: en comparació amb l'altre que no tenia referències... aquest té com un punt que dura com dos pàgines casi.

BI1920_I_A3: però igualment tu pots anar a les referències i llegir els articles.

BI1920_I_A2: aquí t'està dient “aquest tio ha fet això”, aquest altre ha fet això i aquest això i jo he agafat he llegit tot i he fet això”.

De forma més general, els estudiants es qüestionen i dialoguen sobre les **intencions dels autors** i els interessos que poden haver-hi. Aquests, d'acord amb les seves percepcions, poden pertorbar en la validesa i rigurositat del text:

“BI1819_P: com ho saps que has arribat a això? Perquè teniu fórmules, gràfiques, pero yo no sé qué datos tienes.

BI1920_I_A3: perquè no ens les has donat o perquè ells [els autors] no les han lliurat?”

Hi ha una part de fiabilitat però hi ha interessos també d'aquestes entitats que publiquen el document, llavors entres en un debat de sí, no, no, sí... [lectura sobre la llibertat d'expressió]. (BCE1920_A1)

Es que otra cosa es que te van a poner lo que a ellos [autors] más les interesa. (BI1819_A4)

Per superar aquestes qüestions, els estudiants proposen posar el focus en com **els autors expliciten la manera en la qual han arribat als resultats obtinguts** a fi de

justificar-ho adequadament. En cas contrari, els mateixos estudiants afirmen que mancaria veracitat al text:

Sí, el *netshaper*, exacte! I han especificat molt bé, o sigui sempre tenint el seu gràfic especificat on es realitzen les proves i quin és el camí que ells volen arribar a agafar. Han tingut sistemes per reproduir on tenir aquestes dades i, a mi, això em va sorprendre, la rigurositat de “volem això, com hauria de ser perfectament per tenir les comparacions correctes”, a mi això em va sorprendre. (BI1819_A1)

--

“BI1819_P: els acrònims i les fórmules és una de les coses que us heu queixat que més us han costat. Són necessaris?

General: sí, sí...

BI1819_A3: jo crec que sí, per donar-li sentit. Per exemple, aquell gràfic no l'hagués entès si no posen la fórmula per dir ¿por qué es -120 negativo?, ¿qué sentido tiene? Llavors, vas a la fórmula i dius “ah vale! Porque como este es más pequeño que este, es el tiempo más pequeño y la carga mejora”.

BI1819_P: tu has necessitat la fórmula per entendre aquest resultat. Si ara et dic, mira saps què? Que elimino la gràfica i no et poso la fórmula i et deixo el resultat que diu va mejor!

BI1819_A2: no té validesa, no té veracitat...

BI1819_A1: como artículo científico no!”

--

“BI1920_I_A3: hi ha informació que pot ser una mica inelegible, la part aquesta que et cita 6 tecnologies de *blockchain* i tot per esmentar-te-les i dir que aquestes no serveixen, llavors no sé perquè...

BI1920_P: per què creus que ho fa això?

BI1920_I_A4: són necessaris per justificar que ha de crear un nou.

BI1920_I_A6: per justificar un nou!”

La **transparència de l'estudi i els seus resultats** és el darrer criteri esmentat pels estudiants. A tall d'il·lustració, en el marc d'una de les lectures de BInfo, els lectors arriben a la conclusió de que el sistema analitzat en la recerca discutida no és el més òptim tot i que els autors de l'estudi no expressen en cap cas aquesta conclusió. Així doncs, els estudiants consideren que “maquillen els resultats” i ho valoren com una actitud reprobable per part dels autors:

“BI1819_P: és una trampa...

BI1819_A2: sobretot sent article acadèmic que, en principi, no estàs venent res tampoc...!

BI1819_A3: a mi m'ha semblat que s'ha maquillat molt bé.

(...)

BI1819_A2: però no poden publicar un article on posi que queda pitjor [el sistema estudiat] en lloc de maquillar-ho?

BI1819_P: Sí, però després de tota la currada no fas experiments per dir que surt malament això...

BI1819_A2: doncs, ho trobo malament això!

BI1819_A1: pero es que tú eres una persona muy honesta.”

--

“BI1920_I_P: La capacitat del nostre sistema pot millorar les operacions de *stat* fins a un 82% comparat amb *gluster*. Què diuen amb les operacions d'escriptura i lectura?

Tots: res

BI1920_I_P: per què?

BI1920_I_A1: perquè són similars...

BI1920_I_A7: perquè ho *mutegen*, ¡esconden la verdad!

BI1920_I_A1: clar, perquè no els interessa!”

A mode de resum, recollim les paraules dels alumnes del grup BI1920_I fent menció als diferents criteris que empren per identificar un text vàlid i fiable com és l'estructura del text, la bibliografia inclosa a l'article, l'autoria, la institució o publicació científica d'on prové, l'any de publicació així com també altres aspectes com el format del text. D'acord amb la seva percepció, tenen major capacitat d'identificar la validesa d'un text acadèmic conforme avancen les sessions ja que observen amb més atenció aquests paràmetres:

Si es un artículo bien hecho, ¡sí! Si es como el primero, que si dando gracias a Alá, que si todo mal estructurado, que te liaba más según lo leías... (BI1920_I_A7)

“H: creéis que tenéis un mayor posicionamiento crítico cuando tenéis un texto delante, quizás la primera sesión lo disteis todo por válido y después no...”

BI1920_I_A8: sí, porque te planteas más lo que lees.

BI1920_A7: y más cuando te dan pocas bibliografías. Si en el artículo hay pocas referencias y encima te lo dan todo mal estructurado piensas “¿esto es verdad?, ¿esto estará bien?”. Si, en cambio, ves el texto que hemos visto ahora [3a sesión] que estaba todo bien estructurado, tiene un montón de bibliografía, tienes mucho para buscar, vale, pues este tiene pinta de ser más verdadero, de tener más la razón.”

“BI1920_I_A1: yo sí miro de donde viene el artículo y miro si puede ser fiable y miro si tiene bien la estructura, si tiene una buena introducción, si tiene la conclusión, yo lo que quiero es la información.

BI1920_I_A5: el de ahora está mejor maquetado que los otros dos, que ahora sí que nos hemos fijado porque el primer artículo lo puso el profesor y dijimos “¡ah, pues vale!”.

BI1920_I_A5: a veces sí miramos dónde se ha publicado, si son de congresos, el año de publicación... por ejemplo, las referencias nos

indican que hay más artículos detrás y que está contrastada la información con más fuentes aparte de la suya.

BI1920_I_A2: y ya no solo la referencia, sino que ya ves qué tipo de fuentes, si vas a una página que es un doctorado, una tesi o algo así ya verás que es formación válida no será un power point o uno de la ESO que ha hecho un trabajo... ya sabes que no será lo mismo.”

Altres observacions

Posem de relleu l'observació d'una de les alumnes que lamenta que la consulta de fonts primàries és una tasca nova per la majoria d'alumnat. Contràriament a aquest hàbit, considera que l'activitat de discussió de textos acadèmics en grup hauria d'estar implementada des d'etapes educatives anteriors ja que els textos “aporten quelcom més oficial, vàlid i fiable”:

Para mí yo creo que el problema de esto es que nos viene de nuevo. Que no estamos acostumbrados a hacer cosas así, que no tenemos... Nunca hemos hecho el trabajo previo en leernos esto y discutir en clase como actividad regular. Me gusta porque es interesante, porque los artículos científicos aportan algo más oficial, más válido y fiable, la mayoría. Y si hay una selección previa de artículos en la que te asegures que sea más oficial, que se esté tratando algo serio... (BI1920_A4)

5.3.1.8 Millora en la cerca i consulta de literatura acadèmica

Una nova categoria que emergeix en el marc d'aquesta recerca i que no s'identifica en la literatura científica revisada és la millora en les cerques i la posterior consulta de fonts primàries. Principalment, advertim un augment en la consulta de literatura primària així com una millora en els patrons de cerca que l'alumnat utilitza.

En primer lloc, en el decurs de les sessions observem com els estudiants **fan referència a altres fonts que han cercat i a partir d'aquestes elaboren i complementen la seva aportació**. Els alumnes fan referència a altres fonts que han cercat, bé sigui per interès, per gust, a fi d'ampliar informació o bé amb l'objectiu clar de comprendre millor el text. Les següents paraules recullen aquesta doble intenció en la cerca d'altres fonts:

Però lo que vam parlar el dilluns o la setmana passada, que jo vaig estar veient molts vídeos de la computació quàntica que és un tema que m'interessa, i vaig veure que molts estaven d'acord en què la computació quàntica serà un pas endavant en trencar codis i encriptacions. (BI1819_A1)

Sí, de fet, després d'això vaig estar llegint... "hòstia! i això? cómo el chrome? Cómo tal?" I bueno, eren instruccions que tu li poses, inclús hi havia una instrucció al Chrome que, bueno, era súper larga, ponía porcentaje no sé qué, però et donava una idea de les peticions que feia QUIC per poder ficar algun paràmetre i tal.. això sí! (BI1819_A3)

Aquest article ha obligat a buscar informació apart, perquè no s'entén molt... (BI1920_I_A6)

El *state operation*, lo dels *posits*, ho he buscat i ho tenia per aquí escrit... no sé on ho tinc... és que ho vaig buscar, eh? mira aquí! [consulta els seus apunts]. *Porterer overating system operates*, o sigui, són les operacions standards per fer els *updates* i aquestes coses. (BI1920_II_A1)

Bueno, a mi el que m'ha portat també és a buscar mogollón de conceptes com el *tcp cubic*. A ver, vamos a ser sinceros, yo no tenía ni idea de esto hasta que lo leí... o el *hold*! Utilitza moltes paraules com *hold* que és com que quan arriben molts paquets, si el primer està bloqueando, se'n va tot en orris. Es la manera científica y chula de decir "bloqueo". Però clar, quan comences a llegir dius "*hold, cubic*, tal" y dices "soy un genio si esto lo entiendo de primeras!" (BI1819_A3)

Observem que tots els estudiants afirmen buscar en altres fonts realitzen cerques d'altres textos. Excepcionalment un alumne afirma ampliar la informació a través de vídeos. En referència a això, un estudiant assenyala la preferència del text en lloc de vídeos ja que els textos després es discuteixen i és en el marc de les interaccions que es comprèn amb major profunditat:

Distintos formatos, es interesante. Pero buscando un texto es mucho más rico que un vídeo que te está resumiendo todo. Tú te puedes ver un documental de la historia del universo, pero igual te está diciendo conceptos que te los está diciendo así, "¡bop!", pero son más profundos cuando lo entiendes desde otro punto de vista, desde las lecturas... para mí es clave. (BI1819_A4)

Per altra banda, quan els participants són directament preguntats sobre si consulten fonts primàries més enllà de la bibliografia obligatòria o la lectura a treballar a l'aula, obtenim que els resultats són similars als descrits anteriorment. Certament, els estudiants afirmen cercar altres fonts impulsats pel desconeixement que tenen vers el contingut del text:

"H: ¿de normal leéis?

BI1819_A4: yo dos, tres páginas...

BI1819_A1: yo por curiosidad.

BI1819_A3: yo también por curiosidad porque la curiosidad me mata, no puedo leer unas siglas y no saber qué es, no puedo tener una idea y

“hosti tal, no sé...”. Me compro un libro si es el santo grial, pago por ello, pero sino descargar, pdfs y ya.”

Hay ciertos conceptos, tú con un tema relacionado que tuvieras más bagaje, cuando lo vuelves a leer o cuando lo lee otro ya es otro punto de vista, ya te lo miras con otros ojos, ya analizas, ya es que vas a buscar mejor... con más... y a mí es lo que me pasa que cuando leo, que no es un bagaje excesivo, pues ya empiezas a buscar, “¿y esto qué es?, ¿qué quiere decir?” ya y es cadena, cadena, cadena... (BI1819_A3)

Quan consultem els criteris relatius a l'interès de l'alumnat per la lectura acadèmica, categoria de l'Enquesta Motivacional vers la Lectura Acadèmica (EMLA), obtenim que les dades obtingudes reflecteixen una tendència positiva en la comparació pre/post-test (Taula 21), els quals s'ajusten als resultats anteriors exposats.

Taula 21

Criteris EMLA relatius a l'interès de l'alumnat vers la lectura acadèmica

		BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var.
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	%
10	M'interessa llegir material més enllà del requerit per al curs	3.2	5	2.57	2.6	3.89	4.75	3.1	3.88	3.83	3.2	3,318	3,886	+17.1%
15	M'interessen textos de disciplines associades a la meua àrea d'estudi	3.8	3	3.71	3	4.33	5	3.8	4.12	4.33	4	3,994	3,824	-4.3%
19	Llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris	3	4	3.29	2.4	3	3.5	2.2	3.25	3	3.4	2,898	3,31	+14.2%
22	Quan tinc dubtes després de classe, llegeixo altres fonts	3.8	5	3	2.2	4.22	5	2.9	2.5	2.33	4	3,25	3,74	+15.1%
24	M'interessen els textos associats a la meua disciplina	4	4	3.71	3.4	4.89	5	4.4	4.62	4.5	3.4	4,3	4,084	+5.1%

Nota. Elaboració pròpia.

En especial, observem un creixement més alt, prop d'un 15%, en els criteris (10) *M'interessa llegir material més enllà del requerit per al curs*, (19) *Llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris* i (22) *Quan tinc dubtes després de classe, llegeixo altres fonts*. Les descripcions de cadascun dels criteris es poden vincular de forma directa amb la doble intenció que l'alumnat exposa tenir en cercar altres fonts: per ampliar informació/per gust i per comprendre millor el text.

Altrament, quan els estudiants són preguntats sobre si les discussions de textos en grup tenen un impacte en els seus hàbits de cerca i consulta de fonts, diversos estudiants afirmen **haver variat els seus patrons de cerca**. Aquests han esdevingut **més rigorosos ja que amplien el nombre de fonts consultades amb la finalitat de**

contrastar informació i cerquen fonts vàlides i fiables. A continuació, mostrem alguns dels relats de l'alumnat participant:

“BCE1819_A5: jo el que sí que trobo és que ara, abans de fer un treball, consulto, jo sempre consulto!

H: però ja consultaves abans?

BCE1819_A5: sí, potser ara consulto més fonts, més fiables, més rigoroses. Això sí que és veritat, a mesura que passa el temps... i en consulto diverses! Que igual abans consultava un document que estava súper bé i ho feia tot amb el mateix document i ara n'agafo bastants més... més quantitat...

BCE1819_A6: Sí, jo també, més quantitat! Consulto molts i el que veig més important, no el primer que agafo. Els seminaris també t'ho recorden, perquè es “cuidado!” A veure quin article consulteu...

BCE1819_A5: però sí de llegir articles, no només de llegir la definició, sinó articles més... de llegir-ho de més llocs i fonts diferents i abans anàvem més amb format educació, els teòrics amb el que diu, les característiques i els fonaments d'aquests i punto.”

“H: ¿Os ha animado a leer otros textos u otras cosas curiosas que hayáis encontrado, habéis tenido más ganas de buscar otras lecturas?

BI1819_A2: yo sí.

BI1819_A3: yo me he interesado en leerme cosas de informática o proyectos de final de carrera porque cuando buscas una idea, buscas información y ¿dónde vas a buscar? Pues en el mundo académico que crees que se ha investigado suficiente, que tiene una base, etc. ¡Y sí, cuando busco ideas voy a buscarlas ahí! Para darme ideas en el proyecto pues digo “hostia, ¿y cómo han usado esto? ¿qué han hecho?”, voy a buscarlo en otro sitio...”

En la mateixa línia, en un dels diàlegs compartits per alumnes de BIInfo identifiquem diversos elements que evidencien l'impacte que ha tingut la discussió de textos en grup en la selecció de fonts per a l'elaboració dels treballs escrits. Els alumnes destaquen com a principal canvi en els seus patrons de cerca la consulta d'aquelles fonts més fiables per després contrastar-les. A més, afirmen **incloure altres tipus de text en les cerques com, per exemple, articles científics, que abans de les sessions de lectura no consideraven:**

“BI1920_A6: yo creo que más que en buscar información es en contrastarla, es decir ahora igual si buscamos algo directamente y lo vemos en Wikipedia es algo que ya no nos parece del todo correcto. Porque sí que es verdad que, aunque Wikipedia pueda modificarlo todo el mundo, eso no quiere decir que todo lo que hay dentro deje de ser válido o deje de ser coherente. Al final hay gente que cobra por controlar la información o contrastarla... está todo muy regularizado. Es eso, más que a buscar la información esto nos ha ayudado más a saber

identificar qué es más interesante o qué está mejor explicado a la hora de entenderlo nosotros, qué es lo que tiene más validez entre comillas.

BI1920_A5: yo he visto gente y yo mismo he buscado en sitios, que no es la Wikipedia, documentación de programación y algún artículo científico también ha caído.

BI1920_A6: yo creo que la cosa ya no es no buscarlo en Wikipedia, sino que lo suyo es buscar un poco más la información, currártelo un poco, saber de dónde lo estás sacando y comprender lo que estás leyendo.

BI1920_A5: bucear.

H: ¿los seminarios de lectura os han hecho querer leer más textos de contenido de la disciplina en general?

BI1819_A2: a mí sí, yo suelo buscar, las pocas veces que hago los trabajos bien, suelo buscar información para hacerlos. Me suelo documentar bastante bien, pero solía ser documentación de Google de páginas no tan fiables. Ahora siento la curiosidad de hacerlo a partir de textos académicos o al menos ayudarme más de esa información.”

De l'anàlisi pre/post-test de l'enquesta EMLA aplicada, obtenim que l'alumnat considera que milloren en triar “bé els textos acadèmics que m'ajuden a realitzar els treballs” (Taula 22). Les dades augmenten lleugerament o es mantenen després de realitzar les sessions de lectura en grup. Aquest lleuger creixement en la seva valoració dona suport a les percepcions dels estudiants exposades anteriorment.

Taula 22

Criteris EMLA relatius a l'expectativa de l'alumnat vers la lectura acadèmica

	BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var.
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	
5 Considero que escullo bé els textos acadèmics que m'ajuden a realitzar els treballs	4.2	4	3.57	4.2	3.22	3.75	2.8	2.88	3	2.8	3,358	3,526	+5%

Nota. Elaboració pròpia.

Finalment, la millora en la cerca i consulta de literatura acadèmica s'evidencia en **el desig de l'alumnat de ser ensenyats a buscar fonts primàries i fiables**. Aquesta és la petició dels alumnes:

“H: ¿Sabríais encontrar este tipo de artículos?

BI1819_A3: Justo es lo que estaba pidiendo al profesor.

BI1819_A2: sí, ahora se lo preguntaba al profesor.

BI1819_A3: le hemos pedido pues truquillos. “Oye, profe, tú cómo buscas...”, porque, claro, los artículos científicos de 30€...”

“BAE1819_A1: jo crec que sí [utilitzaria fonts amb base científica]! Primer, en lloc d’acudir a buscar aquestes fonts, doncs, busques mil per internet... Doncs, anar directament a aquestes fonts que saps que són més segures, més certificades.

H: us agradaria que us ensenyessin com accedir-hi? Creieu que és important?

BAE1819_A2: *Claro, sí!*”

Referent a això, **el professorat participant considera adequat implementar com a estratègia docent paral·lela tallers sobre recursos electrònics de la comunitat científica internacional en el marc de la formació acadèmica**. Així ho expressen alguns docents:

“H: creus que ho farien?

BI1819_P: no, jo penso que no, penso que és... també m’ho van dir a classe que ara penso que saben buscar articles i saben on anar però penso que no trobarien les respostes que busquen, penso!

H: i creus que els hi podria ajudar que durant la carrera se’ls ensenyés a accedir a aquestes fonts?

BI1819_P: sí, sí, sí, és necessari, a mi m’agradaria molt que a la carrera ho fessin.”

“H: Creus que seria avantatjós per ells implementar tallers de consulta de bases de dades?

BAE1819_P: Per suposat! i sense voler parlar gens malament de Wikipedia! Però Wikipedia és, diguéssim, algo de difusió i més generalista. Inclús pot ser un bon lloc per anar a buscar referències acadèmiques o professionals. Però no quedar-te en el text de Wikipedia sinó que baixar al final del text i consultar l’apartat de referències i anar a les fonts. En aquest sentit, tot lo que sigui donar la possibilitat de que accedeixin a les fonts, jo crec que és interessant és súper interessant! Per suposat!”

Altres observacions

Posem de relleu que l’alumnat considera que **una implementació primerenca de la discussió de textos en grup afavoriria la consulta de fonts més fiables i vàlides en el desenvolupament de la seva formació**. Com exemple, recollim les paraules d’una alumna de BInfo que expressa com es fa necessària la implementació de discussió de textos acadèmics en grup ja des d’etapes educatives anteriors per tal de que l’aprenent estigui en contacte amb aquest tipus de fonts primàries:

Los artículos de investigación me gustan porque no siento que estoy leyendo la Wikipedia en la que cualquier persona puede editarlo y tal. O sea, hay como fuentes más directas, personas más directas detrás, suelen estar más bien hechos con contenido correcto, más documentados. Y eso es lo que falta mucho, opino, que es el hecho de

ir a buscar fuentes documentadas, en general, desde que empieza el aprendizaje, ¡ya desde primaria! (BI1920_A4)

En la mateixa línia es posiciona el professorat docent. Un docent remarca com, de fet, aquestes possibles mancances provinents d'etapes educatives anteriors poden causar en l'alumnat rebuig i resistència a les noves dinàmiques acadèmiques pròpies de la universitat com és la lectura de literatura primària. Recuperem les seves paraules:

“BAE1819_P: Sí que penso, no obstant, que és necessari que hi hagi una primera base. I amb això penso, potser a primer és més complicat o depèn l'assignatura. I per altra banda, *hosti*, som una mica dependent de la trajectòria! És a dir, sempre ho hem fet així. Ara si els hi canvies de cop moltes vegades hi ha la resistència de dir “no, no” un moment, un moment! Com vols que et digui algo si no he après res encara!”.

H: d'etapes educatives anteriors vols dir?

BAE1819_P: sí sí, aquí bueno, això està evolucionant i penso que cada cop més es tendeix cap aquí. Però sí que penso que encara és necessari que hi hagin aquestes primeres bases. Penso que un acotament del que és el contingut per on tirar.”

Altrament, el professorat també posa de relleu la **necessitat d'implementar més sessions de discussions de textos en grup per tal que l'hàbit de cercar fonts primàries es consolidi i sigui sostingut en el temps**. Aquesta és l'opinió d'una docent participant:

“BCE1819_P: El poder anar a les fonts, llegir, has d'estar en un ambient que t'ho permeti també! Has de tu també voler i tu també tenir les ganes i el desig i l'hàbit de fer-ho. Clar, jo no m'atreveria a dir que per aquestes 4 sessions que hem fet ja tenen l'hàbit d'anar a les fonts. M'agradaria pensar que sí però... entenc que hauria de ser una cosa més de tota la carrera que fessin més èmfasis d'anar a les fonts! Això ho hem parlat en alguna reunió, com fer que els alumnes llegeixin més.

H: I creus que, per exemple, aquesta pot ser una actuació interessant?

BCE1819_P: sí, i tant! A que llegeixin més, segur!”

5.3.1.9 Millora en l'aprenentatge metacognitiu

L'aprenentatge metacognitiu dels estudiants també es veu afavorit per l'estratègia docent estudiada ja que **prenen major consciència de les seves estratègies d'aprenentatge, concretament de les estratègies emprades per la lectura acadèmica**. Els mateixos estudiants comparteixen les seves eines tant en les tècniques de treball de camp aplicades com en les sessions de lectura:

Yo, si no es por interés propio, intento también, no sé, intento sacar un mínimo de preguntas, dos o tres cosas que aportar y más o menos me mentalizo un poco en encontrar algo que no le vea la coherencia o algo

a lo que pueda ampliar. Más o menos es la filosofía. Entonces, voy leyendo hasta que encuentro esto. (BI1920_A3)

En alguns casos, els estudiants exposen com han recorregut als seus companys per tal que la lectura fos més fàcil de comprendre. En el següent exemple, una estudiant afirma haver llegit amb el seu company, qui domina molt més la matèria a treballar, ja que “si l’hagués llegit sola, hagués trigat el doble”:

“BI1910_A6: jo vull dir que jo no me l'he llegit per mi mateixa, me l'he llegit amb ell [company] i preguntant-li tot el que no sabia.

BI1910_P: has après algo?

BI1910_A6: sí, jo ara tinc conceptes que abans no sabia! Vull dir, sí, que ho hagués llegit sola... però m'hagués tirat el doble de temps buscant-lo a google! O sigui tinc eines... [riu].”

Per la seva banda, el grup BCE1920 reflexiona àmpliament sobre les seves estratègies de lectura ja que són apel·lats directament per la docent moderadora. En aquesta sessió, els estudiants disposen de diferents textos per triar i després debatre a l'aula cada alumne exposa **quins criteris ha seguit per seleccionar la lectura**. Aquests són **la llargada del text** -breu o extens-, **l'idioma** - en llengua estrangera o una llengua que dominen com el castellà o el català-, **la temàtica del text** -si els motiva i interessa-, **si altres companys l'han llegit** -busquen que no sigui el més llegit per poder comentar-lo o també que l'hagi llegit algun company per poder discutir-ho i ampliar les idees- i **el temps del qual disposen** -factor determinant en l'elecció d'un text-. Vegem aquests criteris de selecció en les seves paraules:

Jo vaig obrir els dos documents i vaig dir "ostras... ¡este!", i vaig triar el més curt. El text l'he llegit sencer i he tingut una miqueta de dificultats amb l'anglès. (BCE1920_A1)

He triat el primer document perquè pensava que tothom agafaria els altres i vaig pensar en agafar el primer encara que fos en anglès. Després vaig parlar amb el company i els dos vam coincidir amb el text triat així que va ser la manera d'acabar de triar. Llavors, tindrem una mica més d'idees i les podré utilitzar. I com hem llegit el mateix, hem pactat [s'han preparat el text conjuntament abans de la sessió]. (BCE1920_A5)

He triat el text perquè era en castellà i em sento molt més còmoda i abans que agafar-me un en anglès que després l'he de traduir i tal doncs, prefereixo llegir algo que m'atregui i, bueno... em va agradar. És súper fàcil de llegir i hi havia com enquestes, opinions, dades... era com súper interessant! I després m'he basat en què els companys ja havien triat un altre tema i sabia que després aquí ens podíem ajudar. (BCE1920_A3)

He triat el document de *fake news* perquè pensava que tothom elegiria el de castellà, així que vaig dir l'anglès perquè així també practiques. Avui m'he enterat que l'hem escollit 4 persones el mateix però també vaig veure "ai, és curtet, doncs perfecte!". Però no va ser el criteri perquè fos el més curt, a més s'entén bé. (BCE1920_A6)

Jo vaig escollir dos, en principi. I comentaven els companys que hi havia docs més curts que els altres i vaig mirar per títols i em va agradar la dels *trolls* perquè era un tema que no estava conscienciat. I com m'interessava el tema vaig mirar si la resta parlaven del mateix i vaig veure que estava el d'anglès i me'l vaig llegir per sobre contrastant idees i... Vaig buscar informació a internet sobre què pensava la gent sobre els *fakes news*. (BCE1920_A4)

La meva opció era llegir el de castellà però era bastant llarg i eren casi les 12 de la nit i vaig dir que, primer, no m'assabentaré de res i després m'adormiré al mig. Vaig sentir que el més curt era el d'anglès i vaig pactar amb ells [companys que se l'havien llegit]. (BCE1920_A2)

Alguns dels relats anteriors es poden explicar a través del valor que l'alumnat atorga al cost de la lectura acadèmica (Taula 23). Si comparem els resultats abans i després de la implementació de discussió de textos en grup, observem que, en general, el cost que suposa per l'alumne llegir una lectura acadèmica es manté o bé varia molt lleugerament. Mentre que, globalment, la prioritització de la lectura per davant d'altres activitats no varia notablement (criteri 4), el temps que dediquen a la lectura és un factor que en general per tots els grups ascendeix favorablement, amb algunes excepcions.

Taula 23

Criteris EMLA relatius al cost percebut per l'alumnat vers la lectura acadèmica

		BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var.
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	%
4	Sóc capaç de deixar de banda altres interessos i comprometre'm fins finalitzar degudament la lectura d'un text	4.6	5	3.57	3.2	4.78	4.5	4.2	3.62	4.17	4.6	4,264	4,184	-1.9%
8	El temps que utilitzo en llegir textos acadèmics implica que deixi de fer altres coses	4.8	5	4.43	4	3.22	5	3	4.38	4.5	3.8	3,99	4,436	+11.2%
20	Quan he de realitzar una lectura acadèmica, li dedico tot el temps necessari fins acabar-la de manera adequada	3.6	4	3.71	3.2	3.89	4.5	3.2	3.5	3.33	3.8	3,546	3,8	+7.2%
27	Si la meua comprensió del text és insuficient, sóc capaç d'invertir més temps en la seva lectura	4	4	4.71	3.2	3.89	4	3.3	3.5	3.5	3.4	3,88	3,62	-6.7%

Nota. Elaboració pròpia.

Aïlladament, el grup que més variància negativa té és el grup BCE1920 en els 4 ítems i el grup BI1920_II a l'ítem 8. L'explicació d'aquests resultats la trobem a les dades qualitatives recollides en el marc de l'observació a l'aula i els grups de discussió aplicats. Per una banda, les paraules del grup BCE1920 sobre l'ús de criteris en la tria de textos són coincidents amb els resultats numèrics obtinguts ja que alguns alumnes trien els textos més curts o realitzen lectures "per sobre" quan aquests estan escrits en una segona llengua. En la mateixa línia, l'alumna de BI1920_I també s'ajuda del company per no "trigar el doble" en comprendre el text. Donat que no és una tendència generalitzada sinó que és principalment un grup concret, associem aquests resultats a la interpretació d'un docent que considera que les diferències en els resultats obtinguts poden quedar determinats pel grup d'alumnes amb el que es treballa. Recuperem les seves paraules detallades anteriorment (apartat *Millora del discurs*):

Jo això [millora en l'argumentació] ho vaig veure més l'any passat. L'any passat els comentaris eren més madurs perquè havien analitzat les gràfiques, resultats... els comentaris eren molt "cuidado que veo por dónde vas!", "Això em sembla molt interessant o això no ho veig tant"... Aquest any no ho veig tant. Aquest any, se centren en conceptes molt bàsics de cultura general, això em sona de que potser és això i aquí m'agafo, no anem més enllà. (BI1920_P)

Pel que fa a l'alumnat de BI1920_II, els estudiants comparteixen la seva manca de temps durant el confinament, contràriament a les primeres creences que en un primer moment es poden pressuposar. Desenvolupem les casuístiques i característiques d'aquest grup en l'apartat 5.4. Altres consideracions – *La discussió de textos en grup en temps de pandèmia*.

Paral·lelament, observem una major consciència de l'alumnat en relació al propi procés d'aprenentatge. En primer lloc, identifiquem reflexions **sobre les diferències existents entre les proves d'avaluació associades a estils d'ensenyament diferents**. Els alumnes dialoguen sobre proves d'avaluació escrita tipus examen associades a un estil de docència més transmissiu i unidireccional en contraposició a l'avaluació de discussions a l'aula com aquelles associades a entorns d'aprenentatge dialògic on l'alumne és el protagonista.

Concretament, els estudiants expressen la diferència entre el caràcter correctiu dels exàmens o treballs a diferència del caràcter constructiu de les discussions en les quals es negocien els significats entre tots i s'arriben a consensos. També posen de relleu l'aprenentatge més profund i significatiu que té lloc en interacció amb els altres i no té

cabuda en un aprenentatge individual i memorístic ja que, en aquest, l'objectiu és "vomitar" allò memoritzat i "anar a per nota". Aquestes són les seves paraules:

En el debate me lo corregirían al momento y me harían cambiar la perspectiva de esto, y no tendría la sensación de que he fallado en ese momento. Porque aquí está mi respuesta, aquí está la corrección y no es lo mismo, es un concepto distinto, es más un consenso que una corrección (BI1920_A3)

Jo és lo que he dit, sóc bastant auditiva, tot lo que és visual, *power*, estic bastant cega i això ja m'afecta. I llegir un *power*, la veritat és que m'avorreix, a mi llegir un *power*... ja ho llegeixo jo! Lo important és explicar-ho, que ho entenguem tots, que pugui explicar-t'ho a tu, que tu puguis dir "ah, doncs jo crec això!" i així, no sé, és com que ho entens molt millor! Se't queda! Jo les coses que més recordo d'haver estudiat i d'haver après, són les coses que he parlat, les altres... (BCE1819_A6)

De fet, nosaltres amb algunes classes de quan estàvem a primer que eren molt teòriques i que era tot *power, power, power*, quedàvem fora d'horaris de la universitat i ens posàvem a estudiar tots junts però estudiàvem dialogant! Què tens tu d'apunts, què tens tu i què tens tu? Ens posàvem tots junts i "ah, jo tinc apuntat això i perquè ho tens i tal". Llavors, ens posàvem un a la pissarra a copiar tots els apunts que tothom estava dient a la vegada i ens fèiem com uns apunts generals, però entre tota la classe que ho havíem estat discutint i dialogant. (BCE1819_A5)

"BI1920_II_A2: home, jo amb examen, m'hagués llegit abans els articles segur, hagués buscat més informació, si no hagués entès. Aquí he anat sense buscar la informació del que no entenia.

BI1920_II_A7: anàvem amb més confiança, bàsicament!

BI1920_II_A1: és que si després ho parles, t'ho llegeixes d'una altra manera!

H: t'ho llegeixes com que és més atractiva l'activitat?

BI1920_II_A2: sí, perquè l'agafes com per aprendre. En canvi, si ho agafes per examen, ho agafes a empollar, a que m'ho he d'aprendre.

BI1920_II_A7: a vomitar!

BI1920_II_A2: sí. En canvi si és per després comentar-ho a classe, ho agafes per aprendre, per interès. Clar, si ets una persona que t'agrada aprendre i estàs interessat en això, guai, si no t'agrada aprendre, doncs no te'l llegiràs segur!"

"BCE1819_A3: jo penso que els exàmens no ens serveixen massa perquè vulguis o no els exàmens tampoc els entens. El que vas és a buscar nota i probablement els apunts que t'estudies ja no els recordes passat un any. A mi si em preguntes coses de l'any passat hi ha coses que no te les sabré dir.

BCE1819_A1: algunes sí però per repetició."

Alhora, un estudiant remarca com **la construcció consensuada entre iguals permet preparar de diferent manera l'activitat d'avaluació**. L'objectiu de l'aprenent deixa de ser tenir un domini absolut del contingut i **passa a centrar-se en les interaccions que s'estableixen a l'aula per construir els significats conjuntament**. Ho manifesta així:

Cambia mucho cómo interpretas el texto. Si te lo tienes que preparar para un examen o una presentación tienes que interiorizar conceptos, métodos, de lo que te está hablando el texto... Para un debate puedes interiorizar menos porque no es tan importante que lo sepas 100%, además con el último tema de *blockchain* nos podríamos haber muerto entendiendo e interiorizando eso porque es un tema muy difícil y al final entre todos con un poquito y un poquito de allí y mucho del profesor... (BI1920_I_A5)

Altres experiències compartides pels lectors recullen **reflexions sobre com varia l'aprenentatge d'un procés individual a un de col·lectiu**. En aquest sentit, recuperem algunes intervencions en les quals l'alumnat **és conscient de la construcció intersubjectiva del coneixement**. L'alumne pren consciència de que es nodreix dels coneixements dels companys així com de la necessitat de que es produeixi un diàleg on s'exposin els diferents punts de vista, es doni un conflicte cognitiu i, finalment, aquest es resolgui consensuant significats amb la implicació dels participants. A tall d'exemple, mostrem els següents relats:

[L'alumna no havia realitzat lectura en profunditat del text, la docent li pregunta què obté després de les aportacions dels companys]
No m'havia quedat tan lluny del que realment em pensava. Sabia que anava per aquí, però no sabia com estructurar-ho. Jo he vist que cadascú ha agafat un punt de vista diferent. O sigui, sabia que parlava dels *fake news*, que realment no som conscients que hi ha moltes *fake news* per la xarxa i que moltes vegades ho fa per ridiculitzar o... (BCE1920_A2)

Per mi mateix potser no hagués tret la meitat de conclusions però, bueno, està bé! (BI1920_I_A3)

"BCE1920_A6: és necessari un conflicte.

BCE1920_A3: el diàleg.

BCE1920_A1: i és necessari un intercanvi de punts de vista per a que la persona digui "ostres, s'ha ficat a la meua pell, jo també em podria posar a la seva pell". Si no hi ha aquest tipus d'interacció, no passarà mai..."

En el debat el que es vol és una metodologia que tothom participi i ens enriqueim tots conjuntament, això ho veig, però ha d'haver-hi la implicació. Si ens hem d'enriquir tots, tots hem de treballar una mica prèviament per a que tots ens enriqueim de tots. (BCE1819_A5)

Paral·lelament, en el decurs de les sessions, observem diverses situacions en les quals es desenvolupa a l'aula el procés col·lectiu d'aprenentatge al qual fa referència l'alumnat. Si bé aquest procés de construcció intersubjectiva del coneixement ja ha estat desenvolupat en anteriors apartats amb evidències al respecte, mostrem altres exemples d'intervencions que també s'emmarquen en aquest procés de construcció intersubjectiva del coneixement.

Per una banda, quan els estudiants exposen les seves aportacions denotem com **en múltiples ocasions fan referència a altres aportacions dels companys**. En general, la intervenció del company els serveix per enriquir la seva aportació. Per exemple, parteixen d'aquesta base i amplien informació, adopten el mateix enfocament, es reafirmen en la mateixa idea/perspectiva, incorporen idees dels companys al seu discurs, reflexionen sobre les idees de companys per vincular-les amb el text i posar-les a debat, recuperen altres aportacions per emfatitzar-les o recuperen altres aportacions a fi d'arribar a consensos. Vegem-ne, a continuació, diverses situacions en les quals els lectors reprenen comentaris dels companys amb alguna de les finalitats esmentades:

També lo que deia el BI1819_A1, de si el QUIC havia reemplaçat el SPDY i el *http*, al principi donen una introducció que Google ja ho està implementant a lo principal d'internet, a Youtube i a Google. I Netflix també ho està implementant, és a dir, ja hi ha un enorme *traffic flow*. Ja està passant per QUIC, lo que falta que ho implementin són les empreses que deies tu... [es dirigeix al company].

--

I jo agafant el fil d'ell [company] afegiria el (...) (BI1819_A3)

--

És lo que ha dit la BI1920_I_A4, que està aquí per introduir-ho. (BI1920_I_A5)

--

"BI1920_I_A4: home, suposo que també és una mica "agafi lo que agafi ho hauré d'adaptar, em creo lo meu propi, m'ho gestiono jo i no em complico. Però m'he d'agafar a algo per justificar algo nou així que justificació vaga y tirando!"

BI1920_I_A6: vale, pues potser [l'autor] hauria de ficar un paràgraf o algo dient "agafi el que agafi...", lo que ha dit ella."

--

Jo crec que seria una mica lo que ha dit el BI1920_II_A3, que seria la quantitat de (...). (BI1920_II_A6)

--

El que podem fer és lo del BI1920_II_A7 i que demani "qui té la informació més actualitzada?", com si fos un plotcast i aleshores que respongui el quin s'ha actualitzat més a prop, doncs, agafes aquell. (BI1920_II_A2)

--

El *lustre cold* és el pitjor de tots i el *warm* és el que va més ràpid juntament amb el YMCA, que és el que deia el BI1920_II_A9 abans que està com superant. (BI1920_II_A7)

--

Com ja han comentat els meus companys, la Zona de Desenvolupament Proper suposa que el nen que li costa una mica més pugui comprendre i representar el contingut o l'activitat i per això ha d'avançar. Un instrument fonamental per desenvolupar la ZDP és el llenguatge, com ja hem esmentat anteriorment. Perquè al nen l'ajuda a comprendre i recontextualitzar i reconceptualitzar allò que està aprenent. (BCE1819_A10)

--

En relació a lo que ha dit el BCE1819_A3, jo crec que aquí és quan intervé més la feina del mestre que és lo que especifica aquesta lectura perquè últimament sembla que el mestre s'està apartant de l'aula. "No, és que són els alumnes que ho han d'aprendre tot, no és el mestre el que ha d'ensenyar tot" però aquí veus que el mestre realment té un paper clau, diga-li guia, diga-li el que sigui! Jo crec que en casos com els del BCE1819_A3, és a dir, no pots deixar-ho tot als alumnes. (BCE1819_A9)

--

La meva anava més enfocada a lo que ha explicat la BCE1819_A11 de participació dels alumnes. (BCE1819_A5)

--

Sobretot, la idea aquesta que heu dit abans que heu comentat al principi, que apart del contingut dels coneixements previs també tenir en compte les capacitats de l'alumne i les capacitats prèvies i la predisposició. (BCE1819_A7)

--

"BCE1920_A2: Jo crec que la diferència aquí entre problema i exercici matemàtic és, com ha dit la BCE1920_A6: l'exercici és que plantegen una pregunta per a què busquis una solució, és a dir, apliquis els teus coneixements matemàtics, en canvi el problema et crea aquesta curiositat i aquesta necessitat de vull resoldre'l.

BCE1920_A6: i el problema és molt més motivador...

BCE1920_A2: i el problema matemàtic no et dona resposta immediata!

BCE1920_A5: sí, jo crec que aquesta és la diferència...

BCE1920_A6: és veritat.

BCE1920_A3: sí, és veritat!"

Per altra banda, en aquest procés de construcció del coneixement col·lectiu també tenen cabuda **correccions en les interpretacions dels companys**. Un dels exemples té lloc en la segona sessió del grup BI1819 en la qual els alumnes realitzen errors en la interpretació de gràfiques del text i, de manera grupal, són resolts:

"BI1819_A2: jo veig que la GPU té menos que la CPU.

BI1819_P: en qui ordre diries?
BI1819_A2: en quin ordre?
BI1819_A3: sí, en quin ordre de magnitud.
BI1819_A2: és el doble!
BI1819_P: vosaltres veieu que és el doble també?
BI1819_A1: si ho veiem així, sí!
BI1819_A3: Però a la barra de l'esquerra està 10, 100, 1000... veient-ho així no és el doble! Per ordre de magnitud és molt més bèstia.
BI1819_P: clar, és logarítmica! Per tant, això és mil vegades més ràpid.
BI1819_A1: Jo vaig mirar-me aquells dos gràfics i vaig pensar "l'algoritme binari en CPU és el més ràpid", perquè no vaig veure que era temps de cripció i que era al revés que menys era el millor! Bueno, pues en binario en CPU, pues perfecto, maravilloso, a tope. Después vaig llegir, un cop vaig llegir "bueno podem veure que l'algoritme *fast* en GPU és més eficient en un 54%" i jo en plan... m'he perdut algo, no he entès algo!
BI1819_A3: clar, és per l'ordre de magnitud! Està clar, molt bé!"

Per acabar, exposem un cas similar amb el següent exemple que es produeix durant la segona sessió del grup BI1920_II. En aquest cas, un dels estudiants considera que hi ha un error al text i un dels companys li explica que la seva interpretació és errònia:

"BI1920_I_A2: aquí, no sé si és un error [assenyala la pàgina] però he trobat que diu que si un número era *even* o era *odd* és "n".
BI1920_I_A1: sí, si és parell té un número, si és imparell té un altre.
BI1920_I_A2: no, espera, que havia vist algo... [BI1920_I_A1 li indica la fórmula]. Sí, però això és lo mateix, si fas la multiplicació és lo mateix exactament!
BI1920_I_A1: no, però això és com es veu la disposició del rectangle, si és en horitzontal o en vertical!"

5.3.2 Habilitats psicosocials

5.3.2.1 Augment del gust per la lectura acadèmica

En general, l'alumnat expressa que aquesta **activitat lectora és molt atractiva**, els hi agrada, **especialment pel debat que segueix a la lectura del text**. La valoració majoritària és que prefereixen un aprenentatge de caire més dialògic, que puguin interactuar entre ells i on el pes de la sessió no recaigui en recursos de suport com, per exemple, el *power point*. A mode de resum, exposem els següent diàlegs entre els participants:

A mí me gusta este modelo de leernos todos el texto, uno modera y entre todos hacemos debate y llegamos a un consenso. (BI1920_A6)

De parlar més en grup sí [hem tingut més ganex]. De fer teories en grup, saber el que tothom pensa i això sí! (BCE1819_A1)

“BCE1819_A6: Respecte el tipus d’ensenyament, nosaltres preferim dialogar i no tant la universitat més en plan escola tradicional de transmissió de continguts, de *power points*!

BCE1819_A5: sí, que es pogués dialogar més!

BCE1819_A6: sí, perquè tot lo que és teòric tu t’ho pots preparar a casa, o sigui tu tens el power i jo m’ho puc llegir però si no entenc algo doncs vaig a dialogar. “No he entès això, tu ho has entès? Vale, doncs explica-m’ho!”.

BCE1819_A5: jo, de fet, les classes que són molt teòriques em poso a dibuixar, és que m’avorreixo completament! Em passo tota la classe dibuixant o fent altres treballs que he d’entregar i avanço feina. Si no implica un activitat a l’aula i està tot el rato el mestre o la mestra parlant, és que em poso a fer treball de profit. És el que ha dit ella, per a què em llegeixis lo que has fet al power, ja ho faré a casa, o sigui llegir ho sé fer jo!”

En línia amb aquesta opinió, el professorat també considera que el gust per la lectura ha augmentat gràcies a l’estil dialògic, essència d’aquesta activitat lectora. Mentre que les sessions de caràcter transmissiu i on predomina la veu del docent es conceben com “avorrides”, les sessions basades en el diàleg són molt més atractives per l’alumnat, d’acord amb les paraules expressades per la docent:

Crec que hi ha un tipus d’alumne que les classes més magistrals els hi avorreixen, no els hi agrada tot i que participen molt en les classes magistrals i el que tinguin aquests debats de lectura un espai participatiu total predominant, això els hi encanta! (BCE1819_P)

Una altra mostra que evidencia l’augment del gust per la lectura és l’**anhel de llegir textos acadèmics més complexos conforme avança el curs**. El grup BI1920_I realitza un total de 3 sessions de discussió de textos en grup de les quals les 2 primeres es discuteixen articles científics de tipus més expositiu (en paraules dels participants, semblants a un “tutorial”), mentre que el tercer article científic desenvolupa un estudi d’investigació.

Un cop finalitzat el curs, els estudiants afirmen preferir aquest tipus de text de caràcter més científic on s’exposa una recerca ja que els hi resulta “més interessant”, els apropa a un context professional més real i, alhora, els permet “pujar de nivell” en la seva formació acadèmica introduint-se en el món científic:

Quiero decir, la vida está orientada a resolver problemas, así que a mí me parece más interesante un artículo que tenga un problema y plantee una solución que no un artículo que sea un tutorial. Quiero decir, también son necesarios, también son interesantes en cierto modo, pero

ver cómo se desempeña una persona para arreglarse la vida me parece *guai*. (BI1920_A4)

No puedo decir que los otros artículos estaban mal. No todo es blanco o negro, no todo estaba mal pero sí que había más modelos que son interesantes de ver en lugar de centrarnos en... Si hubiésemos hecho tres artículos científicos de tres tutoriales nos hubiéramos llevado la impresión de que un artículo científico es un tutorial de algo. Aunque ya nos aclaró el profesor que no era así, pero está bien ver un ejemplo. (BI1920_A3)

“H: el hecho de que quisierais cambiar de tutorial a artículo científico...

BI1920_A8: este es como un nivel más.

BI1920_A7: (...) ahora, si hubiera una cuarta sesión, también escogería este tipo de artículo de estudios de investigación.

BI1920_A4: Pero claro es eso que estamos acostumbrados a usar la Wikipedia. De hecho, el primer día fue como “¿qué es un artículo científico? Ah, no sé”. Nos falta la educación de... los artículos científicos son una fuente fiable y válida y utilizable de información.”

Pel que respecta al docent, aquesta evolució fent ús en primer lloc d'articles més descriptius pot ser necessària per la introducció d'alguns grups d'alumnes al món científic. Tal i com matisa, pot ser una via d'accés per grups que no han tingut contacte previ amb la recerca:

Si ells et diuen que preferirien no tenir aquesta evolució, clar... és difícil si no hi han passat. Depèn molt del grup d'estudiants. Per exemple, el grup [x] era un grup molt bo i en un grup molt bo es menjaran tot el que els hi donis. Els hi pots posar el que vulguis, s'ho menjaran tot i no tindran cap problema. Altres grups potser aquesta evolució, potser és més necessària. Potser és una cosa que s'ha de jutjar per cada grup. Sí que és cert que els dos primers articles eren bastant dolentots i servien també perquè et fessis a la idea del que no havia de ser un article. És a dir, l'article d'un tio que surt de primer de màster que és qualsevol coseta que ha trobat doncs bueno, "mira, he fet això". En canvi, l'article d'un tio que porta 30 anys fent recerca es nota molt la diferència. Hi ha articles boníssims que t'has de llegir amb molta calma, a poc a poc, perquè són molt espesos, condensats i a un tio que està fent 2n potser el superen una mica. No dic que no siguin capaços, però, ostres!, l'impacte pot ser important! (BI1920_II_P)

Les dades que deriven de l'aplicació de l'enquesta EMLA corroboren l'augment del gust per la lectura acadèmica, resultats en consonància amb els relats de l'alumnat i les percepcions del professorat (Taula 24). Observem que, en termes globals, es dona una tendència creixent quant a “M'agrada llegir textos acadèmics relacionats amb la

meva carrera” (criteri 3), “Llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris” (criteri 19) i “M’entreté llegir textos acadèmics” (criteri 26).

La diferència més notable correspon a llegir textos per gust i llegir altres textos no obligatoris. Associem aquest impacte positiu més notori a la finalitat de consultar altres textos per a una millor comprensió del text acadèmic, observació ja esmentada a l’apartat *Millora en la cerca i consulta de literatura acadèmica*. Això explica que quan els estudiants són preguntats de manera aïllada sobre el gust per la lectura, la variància sigui més discreta (+2% i +7.6%). No obstant, destaquem els resultats positius obtinguts ja que reafirmen les dades qualitatives obtingudes.

Taula 24

Criteris EMLA relatius al gust de l’alumnat per la lectura acadèmica (subcategoria interès)

		BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var.
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	%
3	M’agrada llegir textos acadèmics relacionats amb la meva carrera	4	4	3.43	3.4	4.44	4.75	3.8	3.75	3.83	4	3,9	3,98	+2%
19	Llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris	3	4	3.29	2.4	3	3.5	2.2	3.25	3	3.4	2,898	3,31	+14.2%
26	M’entreté llegir textos acadèmics	2.8	3	3	2.4	3.44	4.25	2.7	3.38	3.33	3.4	3,054	3,286	+7.6%

Nota. Elaboració pròpia.

5.3.2.2 Augment del compromís per la tasca

La responsabilitat individual envers el grup classe augmenta quan els estudiants han de discutir el text a l’aula amb els iguals. Aquest augment en el sentit de responsabilitat de grup deriva directament en un major compromís per la tasca.

Alumnes i docents posen èmfasi en la **preparació del discurs propi de manera més acurada per tal de poder sumar al grup durant la discussió**, per aportar elements de valor al debat i no decebre als companys. Les participants expressen com el fet de treballar en grup implica l’autoexigència de “donar la talla”:

“BCE1819_A6: abans potser em feia pal llegir la lectura però com després hi havia un debat entre tots...!

BCE1819_A5: Sí, jo m’esforço més si sé que és un treball en grup a si sé que és personal. Perquè si sé que és personal per la nota o lo que sigui, sé que recaurà sobre mi, pues, igual... o t’és més igual, però sí. Si hi ha una pressió de grup t’impliques més, has de donar la talla, si no depèn solament de mi... sí, això sí!”

En aquest sentit, els alumnes indiquen que **llegeixen més textos a partir de la bibliografia per tal de comprendre millor el text treballat i poder elaborar millor la seva aportació al grup**. De tal forma, s'evidencia un major compromís per la tasca. Ho comparteixen els alumnes de la següent manera:

He buscado más información aparte del artículo. Como el artículo tenía muchas referencias, pues busqué en más de una parte para intentar entenderlo, al menos la rama principal. (BI1920_A8)

Para este artículo nosotros sí que hemos mirado alguna página externa para tener algún concepto, un concepto básico previo a la lectura para representar de forma más esquemática lo que era el *blockchain*, que era el concepto, lo hemos buscado en una página externa. (BI1920_A3)

Per la seva banda, la moderadora coincideix amb les alumnes sobre el compromís d'aquells que no són tan participatius. Aquests s'impliquen més en la tasca **per no perjudicar als companys en la nota d'avaluació així com per no perjudicar la seva pròpia imatge davant del grup**. Aquestes són les seves paraules:

“BCE1819_P: sí que és veritat que hi ha gent que no es llegeix la lectura però que com han de sortir a parlar i per no quedar malament, doncs...
H: i creus que també pot ser que s'impliquin més en la lectura individual per a no fer restar al seu grup?
BCE1819_P: sí, perquè a més tenia nota! Tot i que la nota era individual però, clar, era individual segons com participaven. Però no diferia molt la nota d'un a l'altre en el mateix grup. De fet, les notes han estat molt bones!”

En general, els estudiants manifesten que, altra vegada, el pes recau fonamentalment en aquests espais dialògics ja que troben més motivador la planificació d'una activitat on es dialogui sobre el contingut del text acadèmic. A mode de resum, **la motivació per la lectura augmenta i, en conseqüència, el seu compromís per la tasca**:

Sí, a mi sí, potser sí [que he canviat la manera amb la qual encaro la lectura]. Jo si he de fer una lectura a casa i es queda en una lectura, igual me la llegeixo per sobre, però si sé que després hi haurà un debat jo me la llegiré, ho trobo molt més motivador! (BCE1819_A5)

5.3.2.3 Augment de la confiança i seguretat en un mateix

Una de les dimensions en les quals també s'han identificat elements de millora és la seguretat i la confiança en un mateix. Al seu torn, aquesta millora també deriva en un augment de la participació de l'alumnat durant els debats.

En primer lloc, els grups de discussió permeten a l'alumnat **sentir-se més segurs i relaxats a l'hora d'exposar les seves aportacions** i contribuir al diàleg que es desenvolupa durant la sessió. Així ho expressen alguns alumnes:

Sí, me he sentido menos nervioso al participar, como más seguro...
(BCE1920_A3)

“BCE1819_A2: Desconnectes però ràpid tornes a connectar.

BCE1819_A5: Et sents més poderosa parlant!

BCE1819_A10: És com que aprens més...”

Els moderadors també perceben aquest ambient distès i relaxat en els quals els alumnes se senten més segurs. D'acord amb el docent moderador de BI1819, es mostren més confiats en les seves intervencions:

Sí, sí, potser, sí [que els noto més confiats en ells mateixos]. Que es sueltin a parlar és lo més important, que no tinguin por a dir la seva tonteria. Inclús si és una tonteria que ho puguin dir, que no tinguin la vergonya de dir qualsevol xorrada. I a vegades ho encerten i el que tu penses és “no, això no ho dic perquè, ui! se me van a comer...!”. Pues no tinguis por de dir-ho perquè potser l'encertes i no tinguis por de dir-ho, i passa molt sovint això. (BI1819_P)

Una causa assenyalada per la qual els estudiants es mostren més relaxats i confiats és la preparació prèvia a la discussió del text. Els alumnes reconeixen que quan es preparen la lectura individualment amb més profunditat i detall els hi resulta més fàcil aportar a classe, fet que els fa sentir més segurs i confiats en ells mateixos. D'això recollim tant experiències d'alumnes que ho viuen en primera persona com valoracions d'estudiants que ho perceben dels seus companys. Vegem-ne un exemple de cada:

En el segundo me sentí como muy... que no tenía conocimiento del tema. Y en cambio el tercero, que sí me lo leí bien, me sentí como mucho más libre a aportar, más seguro, más confiado de mí mismo.
(BI1819_A2)

És que jo crec això, que si s'ho preparen ajuda moltíssim. Veus que inclús les persones que quasi no parlen, al preparar-s'ho comencen a parlar i dir la seva, a aportar. (BCE1819_A6)

Aquest fenomen no succeeix únicament quan es preparen les tasques de manera individual. Des de l'experiència d'una de les alumnes, realitzar les tasques en grup prèviament a la sessió de lectura dialògica augmenta igualment la seguretat en un mateix ja que la responsabilitat en la preparació prèvia no recau exclusivament en una única persona. Així ho exposa una lectora:

Sí, perquè a mi em posa molt nerviosa lo de presentar i quan presentava jo com que era algo que fèiem en grup, que havíem treballat, doncs, era com que estava molt més segura. Sí que t'ajuda a adonar-te de que si et prepares les coses en presentar-ho no estàs tan nerviosa. (BCE1819_A6)

Paral·lelament, la moderadora del grup BCE1920 vincula aquest fenomen a la teoria sobre la motivació intrínseca de Csikszentmihalyi (1991). D'acord amb la seva percepció, el treball previ que implica aquesta activitat lectora fa que els alumnes arribin a classe més segurs i motivats en sentir-se capacitats per fer la intervenció:

Sí [se senten més relaxats, més segurs de sí mateixos]. Jo ho associo molt sovint a la teoria de motivació intrínseca de Csikszentmihalyi (1991), motivació versus ansietat o avorriment versus motivació. El fet que els estudiants tinguin la percepció de que dominin més els recursos fa que tinguin menys nivell d'ansietat per després parlar i exposar en públic i això és una correlació que es produeix quan els estudiants han tingut l'oportunitat de preparar-se abans, de sentir que tenen més seguretat i poder parlar més segurs d'alguna manera d'un tema que desconeixien abans. Doncs, fa que en el moment de presentar tinguin aquesta motivació perquè es veuen capaços de fer-ho! (BCE1920_P2)

Segonament, l'alumnat destaca com el format de lectura dialògica contribueix a **sentir-se més capaç quan fa front a una lectura acadèmica**. Ser coneixedor de l'activitat dialògica que segueix a la primera lectura individual fa disminuir la sensació d'angoixa quan llegeixen una lectura. A més, són conscients que aquest *sentir-se capaç de llegir-ho* no implica rebaixar la dificultat de les tasques d'avaluació. Es resumeix aquest fenomen amb el següent fragment:

No, y no nos engañemos, el profesor hace unos trabajos que son 30 páginas, o sea que son complejos, que se exige, pero llevamos un bagaje con él de practicar y tal y cual que va rodant. Y sí, hay dificultades, las hay en todos lados, pero yo personalmente no lo veo... o sea, haces una primera lectura y ¡ya no te acojonas! Y no dices "voy a ser incapaz", pero en otras asignaturas igual te lo lees y dices... (BI1819_A3)

Per altra banda, els estudiants **asseguren sentir menys pressió individual en el format de lectura dialògica i, en conseqüència, disminueix la por a l'error**. En general, els alumnes afirmen preferir la discussió del text en lloc d'altres tasques com la presentació de contingut a la resta de companys ja que senten la pressió de ser la única veu que exposa un contingut el qual ha de ser el correcte. A més, se senten cohibits en l'exposició oral ja que la resta d'alumnes únicament l'escolten a ell. Aquest comentari queda reflectit en el següent diàleg:

“BI1920_I_A3: el caso es que si lo haces en formato de presentaciones se corta la gente más porque todo el mundo está callado pendiente de que esa persona diga algo y entonces yo prefiero que cuando tengo algo interesante que decir pues lo digo y ya está, pero cuando no sé qué decir o no tengo nada interesante que aportar pues me callo.

BI1920_I_A4: además hay una responsabilidad de prepararse el tema, yo si expongo algo me gusta saber exactamente lo que estoy exponiendo. Hacer una exposición del último artículo científico no me hubiese sentido capaz porque no estoy segura de lo que estoy diciendo. Entonces, el formato de discusión, de debate global, es cien veces mejor discutir así porque estás contrastando tu opinión con la de los demás y no hay la responsabilidad de tengo que exponer el tema, sino que puedo dar mi opinión.”

La pressió que poden sentir individualment no concerneix exclusivament als alumnes que senten que no tenen suficient domini vers el contingut. Un estudiant comparteix com sovint sent la pressió dels seus companys de grup ja que conceben la seva paraula “més vàlida” donada la seva àmplia experiència i bagatge en la disciplina. En aquest sentit, afirma que aquesta actuació docent li ha permès rebaixar el nivell de pressió en tant que la paraula és de tots per igual i tots interactuen per arribar a un consens. El protagonista ho explica de la següent manera:

No siento la presión de que no me puedo equivocar, muchas veces la impresión que da es que yo soy un pseudo experto en este tema y lo que yo diga es lo que van a creer ellos. (BI1920_A6)

Des del punt de vista del professorat, **aquests espais dialògics contribueixen a superar aquestes inseguretats i a participar sense angoixes ni pors al fracàs**, a diferència d'ensenyaments més de caire tradicional. Recuperem l'experiència d'un dels docents que considera primordial que es donin aquests espais de diàleg per a que i hagi espai per l'error:

“BI1920_P: sí, però jo crec que és necessari. Jo penso que és necessari que siguin desencertats, necessito que s'equivoquin els estudiants. I els hi dic el primer dia de classe, digueu la tonteria més gran que vulgueu, però digueu-la! No vull que us quedeu amb la idea que heu malentès un concepte. Ningú se'n riurà de vosaltres. Jo prefereixo que em diguis una tonteria deu vegades i que la repetim per a que et quedi bé al cap i que en treguis un aprofitament d'això! Ho tinc claríssim, prefereixo que diguin la tonteria més gran, que s'equivoquin de veritat, que barregin peres i pomes. Tinc un estudiant que sempre em pregunta coses que no tenen res a veure amb el temari, però del tot! “Això és això, oi?”, “No, estàs totalment equivocat, això no és això”. Bueno, pues ja hem guanyat algo, ja sabem que això no és això!

H: I creus que aquests diàlegs donen peu a què puguin exposar-se així?
BI1920_P: sí, sí, sí, segur, segur!
H: o sigui hi ha més oportunitats de que ells expressin més que no pas amb ensenyaments més tradicionals, transmissius, més unidireccionals...
BI1920_P: oi, tant, segur, segur!"

Relacionat amb la disminució dels nivells d'angoixa a l'hora de participar, en el decurs de les sessions detectem un **augment en el temps d'espera en formular la resposta per part de l'estudiant quan aquest és interpel·lat per la figura del moderador amb preguntes directes**. Aquest canvi es dona, concretament, amb els grups de BI1920 durant el curs acadèmic 2019-2020. Podem estudiar aquesta progressió ja que els alumnes participants en les sessions BI1920_II (2n semestre) també formen part del grup BI1920_I (1r semestre).

Durant les 2 primeres sessions l'alumnat formula la resposta passat un interval inferior a 3 segons. A més, els alumnes sovint intervenen al mateix moment per donar resposta al docent moderador i, en general, la seva intenció no és discutir i ampliar coneixements sinó que busquen formular la resposta correcta. La mostra és que en la majoria d'ocasions contesten individualment al professor sense escoltar la resposta dels companys, inclús expressant alhora respostes iguals o similars. En canvi, a partir de la tercera sessió de BI1920_I fins la darrera sessió de BI1920_II, l'interval d'espera per expressar una resposta és superior a 3 segons assolint, en algunes ocasions, fins els 10 segons.

En un primer moment, atribuïm aquest augment en el temps de reflexió de la resposta a la reducció d'angoixa en realitzar intervencions immediates i correctes. Assumim que aquesta espera més llarga en respondre s'allunya de conductes de resposta correcta o incorrecta i s'obre pas un pensament i aprenentatge més aprofundit i reflexionat. Quan exposem aquesta interpretació amb el docent moderador obtenim que, d'acord amb el seu parer, el canvi de format presencial a format virtual també pot haver influït en aquest fenomen. Ell com a moderador és conscient que en un format virtual és més difícil pels alumnes participar. Aquesta és la seva experiència:

Jo això ho he anat aprenent a mesura que hem anat fent classes, de que jo ara he d'estar callat molta més estona callat esperant respostes. Quan pregunto algo els estudiants no són d'escriure res o de demanar de connectar el micro ràpid, per tant, 10 segons no em sembla una tonteria haver d'esperar una resposta. Per mi, que sóc un tio que parla moltíssim i que no callo ni un segon, estar-me 10 segons callats és un drama perquè estic allà pensant... hi ha una contenció molt important.

Però he vist a les classes virtuals que fem ara que quan t'estàs 10 segons callat al final algú respon.

Quan realment ningú respon és perquè realment no tenen ni idea del que volen respondre. És a dir, no és falta d'interès, dius "2+2", ostres i ningú diu "4", doncs és perquè ningú ho sap, perquè en general sempre hi ha algú que respon algo. I encara que s'equivoquin, no passa res! Ells ho saben que amb mi equivocar-se és quasi més important que encertar-la perquè ho discutim tot, no? Per tant, penso que sí que l'espera de 10 segons és necessària i que al final algú respon. (BI1920_II_P)

Tot i així, també considera que aquest augment en el temps de formular la resposta pot donar-se per l'augment de confiança que els alumnes adquireixen conforme avança el curs i el trencament amb dinàmiques més escolars per unes de més reflexives i aprofundides:

Ho compro tot, jo t'ho compro tot. Primera, segur que tarden més en escriure, segur que tarden més a parlar en un entorn virtual perquè la dinàmica no està establerta perquè no és evident saber quan em toca parlar. A més, hi ha problemes propis de la plataforma que hi ha retard en l'àudio i el vídeo. Clar, tots aquests factors afecten molt!

I després, això que dius tu de la confiança a la classe de poder discutir i parlar més que simplement encertar-la i dir-ho bé. Jo penso que al final segur, que al final de [curs] teníem una confiança bestial, ja podíem parlar de qualsevol cosa i no hi havia problema! (BI1920_II_P)

Per posar llum en aquest aspecte, es fa necessari un estudi on s'implementin més sessions per evidenciar empíricament amb més rotunditat aquests resultats preliminars obtinguts en el marc d'aquesta recerca.

Paral·lelament, un altre resultat analitzat té el seu origen en les paraules d'una participant en les que expressa com estudiants que sovint no intervenen finalment participen gràcies a la preparació prèvia de la tasca, comentari referit anteriorment:

És que jo crec això, que si s'ho preparen ajuda moltíssim. Veus que inclús les persones que quasi no parlen, al preparar-s'ho comencen a parlar i dir la seva, a aportar. (BCE1819_A6)

En la mateixa perspectiva es situen els alumnes de BCE. Si bé en un mètode més tradicional tendeixen a participar els estudiants de perfil participatiu més alt, l'entorn dialògic ofereix un espai de debat i participació de tots els alumnes obrint els torns de paraula a tots els participants i defugint d'un discurs predominant per part de determinats alumnes. Des de la perspectiva d'un estudiant, la lectura dialògica permet

allunyar-se d'un format de "partit de tennis" on només hi ha dos jugadors, fent referència als dos alumnes que sovint més intervenen:

El fet de fer molts més debats d'aquests permetria que participés molta més gent de classe! Moltes vegades és un partit de tennis, és el x que està allà contra l'y que està allà, llavors, clar... tu les veus passar! Aleshores, el diàleg està en dues persones i en aquests debats sí que és veritat que ens obligaven a participar! Hi havia tantes propostes que hi havia una que et servia a tu i llavors participaves. (BCE1819_A3)

Vista l'evolució advertida en l'espera en formular la resposta i a col·lació d'aquestes paraules, considerem convenient analitzar com l'alumnat participa en les discussions de textos en grup. Per fer-ho, calculem l'interval total de temps que empra cada estudiant per fer les seves intervencions a cada sessió. Pretenem així, explorar com en el decurs de les sessions la paraula es distribueix entre tots les estudiants.

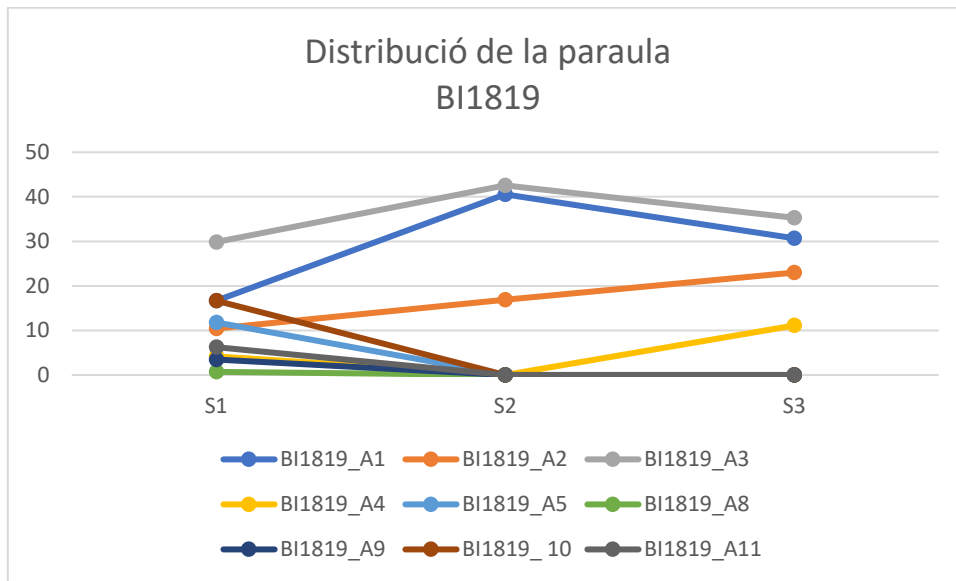
Com en l'anàlisi anterior realitzat a partir dels registres d'àudio de les sessions de lectura (veure apartat *Habilitats acadèmiques – Evolució del discurs*), l'estudi detallat de cadascun dels grups no ha estat possible donades les diferents casuístiques que els envolten. En primer lloc, en relació al grup BAE1819, no ha estat possible fer el seguiment de participació donat l'escàs nombre de sessions desenvolupades (2). De tal forma, considerem que les dades no són suficients i descartem el seu anàlisi.

Segonament, el grup BCE1819, grup pilot d'aquest estudi juntament amb BAE1819, realitza un total de 4 sessions. Donada la fase de pilotatge en la qual s'ubica el grup, no s'enregistra en àudio la primera sessió i la tercera sessió es fa juntament amb un grup de primer curs de manera que la paraula es distribueix entre més persones. Donat el baix seguiment que es pot realitzar, descartem l'estudi d'aquest grup.

Altrament, les sessions del grup BCE1920 adopten diferents formats de manera que no és possible realitzar l'estudi comparatiu entre sessions. Dificulten l'estudi de com es distribueix la paraula entre l'alumnat especialment les sessions on s'organitzen en petits grups i posteriorment es posa en comú les interpretacions de cada membre a través de la figura dels portaveus. Els grups més estables tenint en compte el propòsit d'aquest anàlisi preliminar són els de BInfo. Remarquem que el grup BI1920_II realitza les sessions durant el segon semestre del curs acadèmic 2019-2020 en un entorn virtual. No obstant això, escollim els tres grups d'estudi de BInfo: BI1819, BI1920_I i BI1920_II.

Figura 7

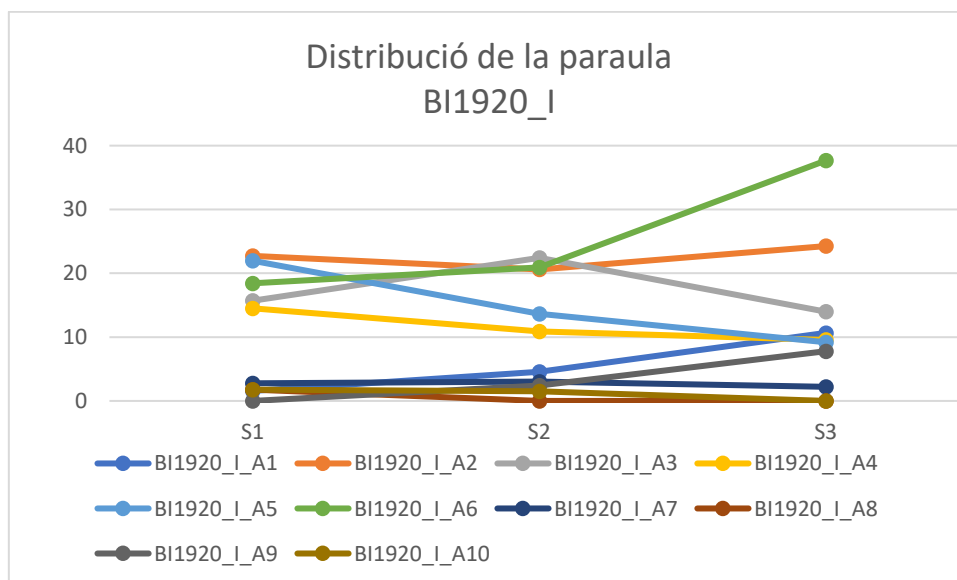
Distribució de la paraula en el grup BI1819



Nota. Elaboració pròpia.

Figura 8

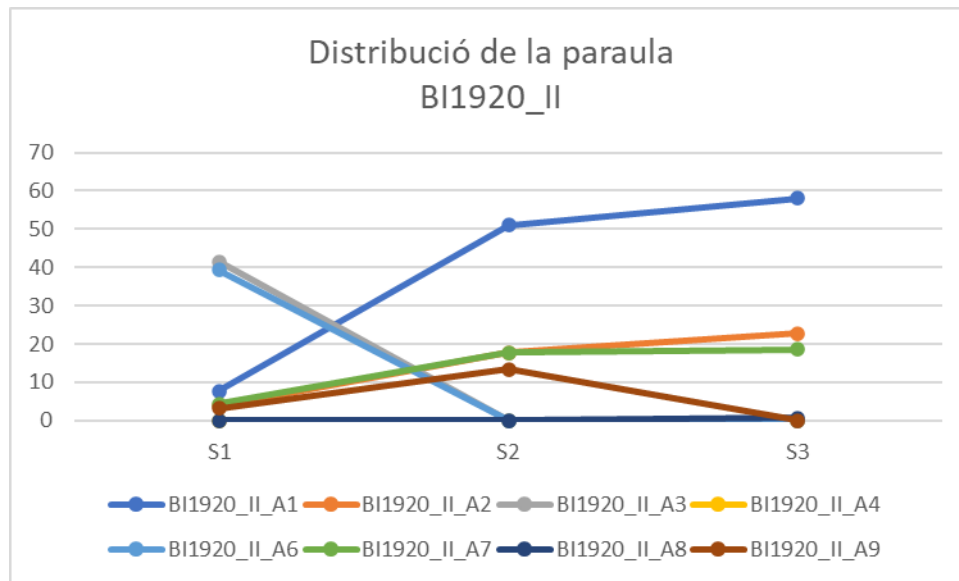
Distribució de la paraula en el grup BI1920_I



Nota. Elaboració pròpia.

Figura 9

Distribució de la paraula en el grup BI1920_II



Nota. Elaboració pròpia.

En general, els 3 grups estudiats presenten la mateixa tendència de la primera a la tercera sessió. Si ens situem a la primera sessió, podem identificar clarament aquells alumnes que són més participatius i aquells que ho són menys. En canvi, a la tercera sessió la paraula es distribueix de manera més equitativa entre iguals (Figura 7, 8 i 9). Observem aquest fenomen de manera molt visual a la gràfica de BI1920_I (Figura 8) ja que a la primera sessió distingim dos nuclis de participació polaritzats (més i menys participatius) mentre que a la tercera sessió observem un únic nucli on conflueixen la majoria d'alumnes (amb alguna excepció de participació com l'alumne BI1920_I_A6).

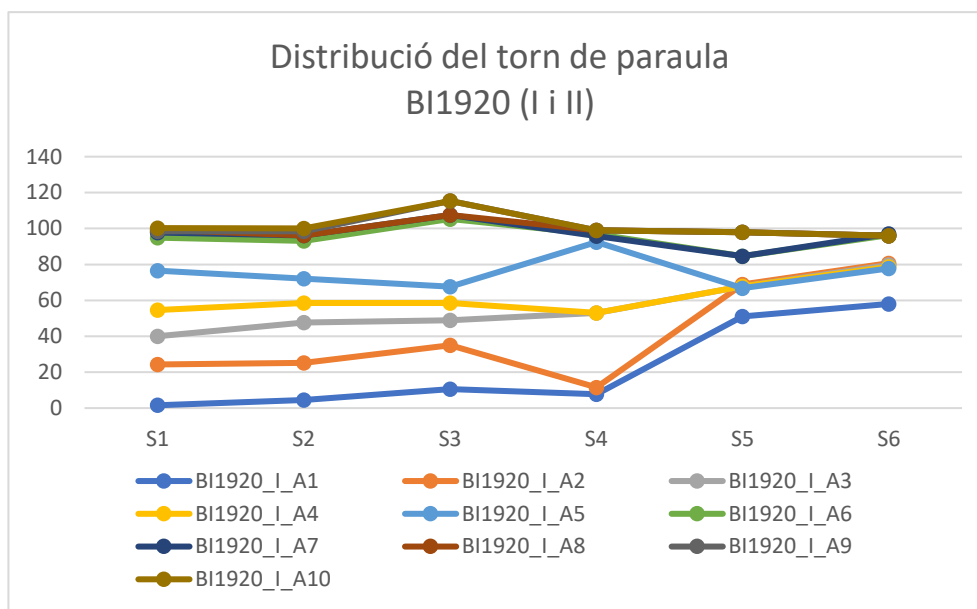
En la mateixa línia, de manera més difuminada, observem com els grups BI1819 i BI1920_II (Figura 7 i 9) tenen un major percentatge de temps els alumnes que menys participen sense alterar el temps dels alumnes que més participen.

Quan analitzem l'evolució de participació dels grups BI1920_I i BI1920_II de forma conjunta (Figura 10), observem que la tendència és la mateixa: aquells alumnes que més intervenen es mantenen de manera constant en la seva participació mentre que els estudiants de perfil menys participatiu augmenten notablement la seva contribució al grup (veure, especialment, alumnes BI1920_I_A1, BI1920_I_A2, BI1920_I_A4).

Val a dir que aquest fenomen pot ser explicat per un augment en la sensació de comoditat dels participants així com per la reducció en el nombre de participants de la primera a la sisena sessió.

Figura 10

Distribució de la paraula en els grups BI1920_I i BI1920_II



Nota. Elaboració pròpia.

Així doncs, amb les tendències analitzades podem observar dos comportaments de participació que recolzen les percepcions de l'alumnat: (1) **la paraula es distribueix més entre l'alumnat**, això és, qui participa més redueix les seves intervencions a favor d'aquells qui participen menys; i (2) **aquells estudiants de perfil baix de participació fan un major ús de la paraula**, sense veure's minvada la participació dels alumnes més participatius. Aquests dos perfils d'evolució donen pas a intuir que es produeix **una major democratització de la paraula alhora que disminueixen els discursos predominants**.

Amb tot, no hem controlat variables d'alt interès per a interpretar aquest progrés com és l'assistència a l'aula dels estudiants. Pot donar-se que, en absència o contràriament presència de determinats companys, els estudiants s'encoratgin a participar en major grau donat que l'estudiant es troba en una situació de confort amb els iguals amb qui té més afinitat. Altra volta, tot i que aquests elements no han estat controlats en no formar part de l'objectiu d'aquesta recerca, presentem aquests resultats com a línia suggerida de recerca que pot ser d'alt interès a l'ES. Com en els anàlisis emergents

anteriors, remarquem la necessitat de desenvolupar un estudi amb un major nombre de sessions i amb una assistència dels estudiants a les sessions més estable i controlada.

Per acabar, pel que fa a l'evolució observada al llarg del curs, els estudiants afirmen **sentir-se més relaxats i còmodes a mesura que avancen les sessions de discussió de textos i, en conseqüència, la participació augmenta**. Si bé al principi se senten més "cohibits", les darreres sessions es desprenen d'aquesta primera sensació ja que han superat el procés d'adaptació a la nova dinàmica dialògica. Així ho comparteixen alguns estudiants:

"BCE1819_A1: jo crec que del primer seminari a l'últim la gent va perdre vergonya, ja estaven una mica més acostumats al d'allò i ja es soltaven més. Les primeres eren molt més... com que estaven més tallats, jo no perquè no callo ni sota l'aigua!

BCE1819_A3: (...) la confiança ha anat augmentant i és veritat que el primer va ser una mica més cohibit i l'últim va ser més actiu.

BCE1819_A1: sí, va ser agafar-li una mica més el rollo a la dinàmica."

Aquesta sensació és compartida també per una de les docents que apunta com **en el primer debat intervé més per tal de que els continguts afloressin i que a la darrera sessió la seva participació és mínima**:

Sí, sí [els he notat més còmodes i relaxats quan feien les seves aportacions], la primera va ser molt... vaig tenir que estirar molt i ja les últimes quasi ni participava! (BCE1819_P)

Posem de relleu que la mateixa docent emfatitza que aquest avenç es veu afavorit també per les activitats que paral·lelament es realitzen a d'altres assignatures com, per exemple, les presentacions en públic. D'acord amb la seva percepció, el treball conjunt de tots els cursos contribueix a potenciar les habilitats comunicatives dels estudiants i, consegüentment, a augmentar la seva participació. En aquest sentit, els grups de discussió no és l'única activitat però sí una de les tasques que contribueixen a que se sentin més relaxats i participin més:

Sí, sí que han participat més! Sí que és veritat que tampoc han estat moltes sessions i que... també és veritat que en la resta d'assignatures potser no fan sessions de lectura, però fan activitats de presentacions en públic. Tot el que és la competència de comunicació, parlar en públic, es va treballant molt. O sigui, sí que es veu que això es va millorant! Cada vegada estan més relaxats i més participatius però no diria que és pels meus seminaris de lectures sinó que és una conjunció

de moltes activitats que es fan en les meves assignatures.
(BCE1819_P)

De forma similar es pronuncia un company docent. D'acord amb la seva experiència, la participació clarament augmenta en tant que a la darrera sessió tenen cabuda intervencions d'alumnes que usualment no participen, en consonància amb els resultats que deriven de l'anàlisi anterior vers la distribució de la paraula. Tanmateix, no assumeix que aquest progrés es pugui atribuir de forma exclusiva als seminaris de lectura:

Jo crec que sí, [s'han mostrat menys tímids i amb menys pors a l'hora d'expressar-se]. No sé si té a veure amb les sessions de seminaris. Perquè també durant les sessions de seminaris, els que han parlat ja parlen molt, però sí que és cert que durant aquest any hem vist que persones que eren més callades parlen més, sobretot cap a final de curs, al final tots estan molt *sueltos*, no hi ha problema en dir res a classe, ningú se't menja, ningú t'insulta... (BI1819_P)

Altres observacions

La majoria d'alumnes considera adequat **implementar aquesta estratègia docent des de primer curs**, especialment per aquells alumnes de caràcter més tímid. Tot i això, registrem dos casos puntuals que assenyalen la importància d'una mínima coneixença entre els participants perquè no suposi major pressió. Els estudiants comparteixen els diferents punts de vista de la següent manera:

“BI1819_A2: si esto lo hubieses hecho en el primer año, primer semestre, esta pregunta, con personas que igual no se conocen entre ellas... a lo mejor sí [hagués augmentat la confiança en un mateix]. Porque, por ejemplo, a mí me costó mucho integrarme con la clase, yo siempre he sido muy tímido y cuando entro en una clase nueva me cuesta mucho integrarme. Pero ahora ya... ¡son todos idiotas!

BI1819_A1: si fuera al principio sí que nos serviría más.

BI1819_A4: a mí de primeras me costaría más venir. O sea, hay que buscar el equilibrio de “vale, ahora ya tienen suficiente relación como para que puedan exponer los temas”. Porque si, por ejemplo, eres tímido y te ponen con 5 tíos que no conoces de nada y te dicen “exponme un tema” de un artículo que no entiendes, te vas a quedar pillado...”

“H: ¿Os ayudaría a romper el hielo?

BI1920_A5: ¡sí, también!

BI1920_A4: ¡a mí no! A mí me da mucha ansiedad hablar delante de gente que no conozco. Aquí conozco a todo el mundo, estoy cómoda con mi entorno, puedo hablar, puedo aportar y no me pasa nada.”

A mí me supondría demasiada presión. A mí, personalmente, sí. Soy una persona tímida, ya de primeras hacer algo así, que no conoces a nadie... para mí sería más difícil. (BCE1920_A2)

Per altra banda, destaquem alguns aspectes a considerar ja que poden influir en les sensacions d'angoixa i pressió que experimenta l'alumnat. El primer és **la mida del grup**. Els alumnes assenyalen com a avantatge que **la dinàmica es dugui a terme amb un grup petit ja que senten menys pressió** quan han de participar:

Algunos tenemos problemas para hablar en público pero que seamos un grupo pequeño o así nos ayuda a interactuar más entre nosotros. (BI1920_A6)

“BI1819_A1: Mira, el professor amb l'x es el que més insisteix, “no tinguis vergonya, diga'm una gilipollez y ¡yo te la resuelvo!”

BI1819_A3: Porque él cree que lo que va a aportar no... se piensa que es tonto o... ¡y el profesor le hace ver que no! (...) Pero eso es algo que nos pasa a todos yo creo...

Todos: sí, sí, sí.

BI1819_A3: y aquí en un grupo más pequeño... en un grupo de 30 personas también ya hay un momento que tal [de vergonya]... pero también te digo que al principio...

H: ¿que seáis pocos lo favorece?

Tots: sí, sí...”

“H: si se hiciese las lecturas en primero con 20 o 25 en clase ¿Qué pasaría?

BI1920_A5: también se podría hacer en grupos de debate de 5 o 6 personas en el que al menos haya uno que sepa o parece que sepa, un moderador e ir haciendo.

H: ¿Os ayudaría a romper el hielo?

BI1920_A5: ¡sí, también!”

Yo creo que aquí, comparado con Francia que hay 200 personas en un anfiteatro donde el profe hace la clase y le da igual que tú aprendas y que tú atiendas... tú estás con 200 personas y es tu problema. Yo creo que aquí, por el tamaño, somos clases de 20 y pocos, es diferente, es favorable para poder hacer dinámicas más atractivas y quieras o no siempre el profe va a ir a ti o al compañero, no está hablando para 200 personas. (BAE1819_A2)

Yo, si soy el único que tiene la duda, yo pregunto igual. Aquí nos conocemos todos, si fuese en una clase grande puedo pensar: “no voy a preguntar porque la gente se pensará que soy tonto”, que es lo que pasa en muchos sitios. Pero aquí ya no... aquí ya sabemos que para una cosa o para otra somos todos tontos en algo. (BI1920_A1)

Un participant que ha cursat altres estudis en una universitat diferent a la UdA exposa la seva experiència vers les diferències entre la participació i el diàleg en grups grans i petits. Coincidint amb les paraules anteriors, la quantitat de persones davant les quals exposen és directament proporcional a la inseguretats, sentit del ridícul i pressió que els

estudiants senten. Concretament, se senten cohibits per allò que poden pensar els companys o el professor. L'alumne ens relata la seva vivència així:

No, pero es verdad, a mí esto me pasaba. Una clase de 50 personas, anfiteatro, tú ahí no preguntas, tú no levantas el brazo para preguntar. A mí eso me ha pasado, tienes mucha vergüenza a hacer el ridículo y muchos profesores dicen “estamos aquí para hacer el ridículo y que aprendáis” pero tú piensas más qué opinión tendrá él de mí que lo que me puedes aportar tú a mí o a todo el mundo. Porque seguro que todos tienen la misma duda, pero nadie se atreve. Yo por muy atrevido que sea... sí, sí, pero hay ciertos momentos que esa vergüenza de decir “voy a hacer el paria aquí, ¡pensarán que soy tonto!”. (BI1819_A3)

Per part del professorat, les dimensions reduïdes del context d'estudi UdA és clarament un avantatge per a la implementació de discussions de textos en grup ja que es garanteix que tots els alumnes s'impliquin en la lectura i participin aportant al grup. Així ho comparteixen professors de totes les disciplines:

Jo veig [d'aquesta actuació docent] encaix claríssimament [en les meves assignatures] perquè sobretot per dimensió podem arribar a fer que si tota la classe participa no sigui difícil d'implementar. (BAE1819_P)

La idea és que tot ha d'estar dins d'un disseny pedagògic de l'assignatura i que indubtablement és una activitat interessant però que no es pot fer amb grups molt grans. Jo ho he pogut fer perquè eren 16 però amb grups molt grans jo ho veig molt difícil! I també ha de ser un grup que ja tingui un rotatge, una cohesió entre ells... (BCE1819_P)

No sé com faríem una sessió d'aquestes si tinguéssim 30 estudiants! I que els 30 s'hagin llegit l'article i els 30 també aporten... (BI1819_P)

El segon factor influenciable en la sensació d'angoixa i pressió de l'alumnat és el **format que adopta la sessió de lectura**. Concretament, en dues de les sessions de lectura del grup BCE1920 (Sessió 5 i 6), els estudiants treballen en petits grups, dialoguen sobre el contingut i obtenen uns punts consensuats que, seguidament, un dels membres del grup (portaveu) exposa al grup classe.

Arribat el moment d'exposar les interpretacions consensuades, observem que, mentre el portaveu del grup A exposa, el grup B continua parlant en veu baixa per poder tancar les conclusions que exposaran a continuació i la seva portaveu continua redactant a l'ordinador sense escoltar la intervenció del grup A. Aquest fenomen el relacionem amb la possible pressió que pot sentir l'alumne quan exposa davant de tot el grup, referenciat anteriorment per un alumne del grup BI1920_I:

El caso es que si lo haces en formato de presentaciones se corta la gente más porque todo el mundo está callado pendiente de que esa persona diga algo y entonces yo prefiero que cuando tengo algo interesante que decir pues lo digo y ya está, pero cuando no sé qué decir o no tengo nada interesante que aportar pues me callo.
(BI1920_I_A3)

Aquest aspecte que emergeix en el marc d'aquesta recerca no ha estat analitzat en profunditat donat el baix nombre de sessions on identifiquem aquest fenomen (en 2 de les 21 sessions). Així doncs, en futures recerques, proposem considerar aquesta variable per determinar la seva influència en les sensacions de l'alumnat quant a la seva participació.

5.3.2.4 Formació de xarxes de suport i ajuda entre iguals

En relació a la convivència amb el grup classe, els participants, tant alumnes com docents, observen una millora. Un dels elements més destacats és la **formació de xarxes de suport entre iguals**. Hem conegut en anteriors apartats com els estudiants s'ajuden entre ells. Recordem, per exemple, l'experiència d'una de les alumnes de BInfo que afirma haver-se preparat la lectura amb un company que domina amb major grau el contingut per optimitzar el temps i reduir, així, el nombre de cerques a Google.

En aquest sentit, recollim diversos relats d'estudiants que s'ajuden entre ells per preparar les lectures acadèmiques que, en la seva majoria, **treballen en parelles i petits grups heterogenis per tal de que els alumnes que dominen el contingut ajudin a aquells que no gaudeixen de tant coneixement**. A més, en l'exemple següent ja exposat en anteriors apartats, els estudiants de major grau competencial afirmen haver buscat altres fonts d'informació per esclarir en major mesura el concepte de *blockchain* i, de tal forma, poder-lo explicar als seus iguals de manera més acurada i encertada:

“BI1920_A3: para este artículo, nosotros sí que hemos mirado alguna página externa para tener algún concepto, un concepto básico previo a la lectura para representar de forma más esquemática lo que era el *blockchain*, que era el concepto.

BI1920_A4: Pero no lo hemos buscado de una referencia del mismo artículo.

BI1920_A2: yo hice lo mismo, pero era él [referència al company].

BI1920_A6: con mis conocimientos básicos intenté explicarlo muy por encima.

BI1920_A4: nosotros, en la segunda y tercera lectura, también hemos leído juntos. Y es mi referencia [el company].

BI1920_A2: nosotros lo hemos leído solos, pero antes de leer el texto me explicó qué era el *blockchain* y todo eso.

BI1920_A6: porque en otro trabajo habíamos hecho un poco el tema del artículo y sí que es verdad que él [company] y yo lo habíamos visto antes porque tuvimos que hacer un proyecto del tema minado de criptomonedas y teníamos más base.”

Segonament, observem que els espais dialògics que es desenvolupen permeten a l'alumnat **resoldre més dubtes entre iguals**. A tall d'il·lustració, registrem amb el grup BI1819 un total de 12 preguntes emeses i 22 intervencions dels companys que donen resposta a preguntes formulades per estudiants, 8 preguntes i 17 respostes i 3 preguntes i 9 respostes, respectivament a cadascuna de les 3 sessions realitzades. Des del punt de vista del professorat, aquests espais dialògics ofereixen l'oportunitat de resoldre qüestions i dilemes plantejats pels mateixos estudiants. Una docent entrevistada ho relata així:

Sí, jo crec que sí. Quan ells es qüestionaven preguntes entre ells s'han ajudat a acabar d'entendre conceptes o de posicionar-se. (BCE1819_P)

Altrament, també enregistrem múltiples **episodis d'ajuda mútua entre ells**. Per una banda, observem com els estudiants **quan no comprenen una part del text pregunten als seus companys quin és el seu significat**. Aquests ajuden al company exposant diferents punts de vista i arribant a consensos per tal de poder donar resposta al seu company. A tall d'exemple, un estudiant de BI1920_I exposa les seves mancances en la comprensió d'un fragment del text. La resta de companys resolen el dubte i li indiquen que pot ampliar la informació consultant les referències bibliogràfiques. Exposem també diferents situacions en les quals els estudiants s'ajuden entre ells per a una millor comprensió del text:

“BI1819_A2: a ver, hazme un esquema.

BI1819_A3: Vamos a explicarle. A nivel cuántico, es que claro decirlo así es muy burro decir esto, pero los átomos no es que compartan información, pero se dieron cuenta los físicos que, por ejemplo, estimulando... es que tampoco es estimular, pero bueno, cambiaban algún valor en un átomo y si había un entrelazamiento con otro también tenía el mismo valor aunque estuviera en Washignton y el otro en Japón! Entonces se dieron cuenta y dijeron: “hostia! *What the fuck!*”

BI1819_A1: y, claro, para un pc eso no te va bien porque lo que tú quieres es que cada *cubit* sea su valor. No quieren que sean todos iguales. Entonces cuántos más *cubits*, más problema de entrelazamiento tienes porque tienes más posibilidades de que sean iguales.

BI1819_A3: y entonces ahí tendrán que romper las claves RSA pero, bueno, no tardarán en romper esto fácilmente.

BI1819_A1: pero mientras vayan descubriendo *cubits* esto irá resolviendo, por ahora 4096 bits son muchas, muchas, ¡muchas posibilidades!

BI1819_A3: ¡la edad del universo!

BI1819_A1: en un pc normal eran varias veces la edad del universo. ¡No en un cuántico! Pero bueno 0.2% se puede mejorar de alguna manera con algún algoritmo de aleatoriedad.

BI1819_A3: Per persona atacant has de ser optimista perquè jo crec que el 0.2%, hòstia... tu estàs atacant però tu has de tenir també un anàlisis.”

--

“BI1920_I_A3: però per què torna a fer un *broadcast* la 0,0?

BI1920_I_A6: perquè fa un *request*.

BI1920_I_A3: vale, però per què al *request* fa un *broadcast* i no directament a qui li ha...

BI1920_I_A6: perquè no té IP. Com que no té IP no pot enviar paquets.

BI1920_I_A5: no, perquè si aquesta no és segura aquest pas no es fica?

BI1920_I_A2: o sigui jo em vull connectar aquí i després ella t'ho retorna et diu "vale, però connectem segurament..."

BI1920_I_A3: perquè si poses directament *https* al cercador això no t'ho fa perquè no cal redirigir-te.”

--

“BI1819_A10: Una altra cosa que vaig veure jo és que volien fer el canvi de comunicació entre client-servidor; que no fos el client el que demanés les peticions al servidor, sinó que fos el servidor que sapigués, s'anticipés a lo que el client vol per a que s'agilitzés una mica més la feina i la congestió també alhora del tràfic. I no acabava d'entendre el tràfic, vale que sí que és per una millor, però com el servidor pot saber abans de que el client, saps? Jo no vaig acabar d'entendre com era el canvi aquest...”

[Docent explica el dubte]

BI1819_A3: por las *cookies* puede saber tu comportamiento y dice: “hostia mira a este le mola esta sección, pues todo para allá”

BI1819_A11: Vale, no lo había... ara que ho heu dit d'aquesta manera, amb lo de les *cookies* sí que clarament és lo que fan, investigar-nos per després bombardejar-nos amb la publicitat que després suposadament ens agrada.

BI1819_A3: ¡eso hace Amazon!

BI1819_A10: Amazon i tots. Cualquiera que te quiera vender algo rápido.

BI1819_A11: o cuando ves una serie, “te recomiendo esto” y ya está.

BI1819_A4: ¡te pone hasta el porcentaje de compatibilidad!

BI1819_A10: ya pero no lo había visto de esta manera. Veia un canvi com volen fer que el servidor *averigui* què vol el client, si ho havia vist

d'una manera exagerada el canvi i ara sí que ho entenc, és coherent i lògic!”

--

“BI1819_A4: però si es perd un paquet, què passa?”

BI1819_A3: lo que passa amb *http* és molt més *heavy* porque, clar, el otro le tiene que decir: “oye que tal...” I aquest és el *ford correction*, justamente como el UDP no és molt *safer* o *reliable*, vale? Lo que fa aquest algoritme és que intentem minimitzar això i...

BI1819_A2: corregir!

BI1819_A3: corregir, que el cliente se corrija.”

--

“BI1819_A11: Jo lo que m’ha costat més d’entendre és aquesta part de congestió de control perquè diuen que té un bon algoritme per controlar la congestió però les fórmules aquestes no les entenc molt bé perquè tampoc descriuen molt bé què és cada cosa, per això volia saber si algú ho entenia que m’ho pogués explicar.

BI1819_A1: a veure, t’ho descriu però molt simplificat. Aquí et diu, et dona la fórmula primer i després et diu què és cada cosa, et diu on “c” és el paràmetre escalar de... el factor escalar!

BI1819_A11: Ja, però això què significa. Escalar sé què significa en aquesta part. És a dir, controla la congestió escaladament, progressivament?

BI1819_A1: Mentre augmenta el *w*t que és igual a aquesta fórmula que et dona aquesta “c” anirà escalant aquest factor que tu li fiquis, per tenir en compte diferents rangs, no? Llavors, tu després amb la *w* i la *k* obtindràs uns resultats que hauràs de multiplicar per aquest factor i tu, llavors, ja interpretaràs els resultats en funció del que signifiqui aquesta.

BI1819_A3: és com que normalitzes les dades una mica que està agafant perquè si tu tens una funció que diguéssim que normalitzar, tu estàs agafant dades sense sentit, tu vols... tu et centres en una àrea i dius, pues mira...

BI1819_A1: el rang, no?

BI1819_A3: sí, gràcies, de fet ho explica la mètrica, quan t’explica les mètriques justament està parametritzant aquesta mostra que està agafant i amb aquest factor de calatge justament el que vol és “mira, si jo porto per aquí, és per més gran”; però tu t’agafes aquest factor d’escala per saber amb quin volum i a mesura que es va fent més gran o més petit. Però ell agafa com una mostra i.. és com estadística, una mostra després, pam!”

D’igual forma, també identifiquem **aclariments per part de companys quan mostren errors en la interpretació dels textos:**

“BI1920_I_A5: i per què hi ha una que està encerclada?”

BI1920_I_A2: no, aquí t’està dient qui és del *dhck*.”

--

“BI1819_A1: separat igual per tots.

BI1819_A3: no, no, no, per blocs de lectura. Si tu tens blocs de 2ks, pues de 2 ks en 2 ks...

BI1819_A1: ah, sí, sí, sí!”

Per d'altra banda, observem l'**ajuda mútua quan el docent moderador formula preguntes que interpel·len directament als estudiants i aquests no saben respondre**. En una ocasió, un alumne que no sap la resposta apel·la amb un to humorístic als seus companys tot dient “a ver... ¡una manita...!” (BI1920_II). A continuació, mostrem un altre exemple:

“BI1920_II_P: si vosaltres mireu aquella gràfica ràpidament, aquella, eh? Feu-li un cop d'ull! Tu [alumne] que no te l'has llegit, quin factor de velocitat és... que fa servir la GPU, vull dir, és tres vegades més ràpid, 10 vegades més ràpid?

BI1920_II_A3: sé lo que es la memoria compartida, lo que no sé es que está representando el gráfico.

BI1920_II_A7: ¡Ah! La barra de la izquierda es...

BI1920_II_P: no se lo expliques. Lo que quiero es que me diga rápidamente qué ve...”

També observem com els estudiants ajuden als seus iguals **esmentant paraules a les quals volen fer referència però se n'obliden o erren en l'ús del mot**:

“BI1819_A1: Llavors, després, no me'n recordo com es deia...

BI1819_A3: el *netshpaer*, no?

BI1819_A1: sí, el *netshaper* exacte!”

--

“BI1819_A1: ¡en nada, en nada! Bueno y por ahora no saben cómo poner más *cubits*. Esto cada año o cada dos años, para resolver el problema este de... ¿cómo se llama esto de poner más *cubits*?

BI1819_A3: El entrelazamiento cuántico

BI1819_A1: ¡eso, el entrelazamiento cuántico...!”

--

“BI1819_A3: són les memòries...

BI1819_A2: els *memcached*

BI1819_A3: sí, sí, exacte!”

Aquest tipus d'ajuda entre iguals es fa **més notori quan la llengua vehicular de la sessió és en llengua estrangera**. En el cas de BCE1920 observem com els estudiants **s'ajuden entre ells a traduir paraules**. Per exemple, els estudiants s'ajuden a trobar les traduccions de les paraules *fiable*, *partits polítics*, *útil* i *reconeixement* [mots en anglès *reliable*, *politic parties*, *useful* i *recognition*]. També veiem mostres **d'ajuda en la pronúncia dels mots en anglès** quan es corregeixen entre ells, per exemple, el mot *question*, ['kwesCH(ə)n].

Per altra banda, en totes les sessions de lectura es projecta el text a la pantalla frontal de l'aula per tal de poder fer el seguiment en el decurs del debat. A la majoria de

sessions, són els estudiants els qui tenen el control de la projecció. Durant aquesta experiència també detectem **com els estudiants que estan visualitzant la pantalla ajuden a qui controla el moviment del text per ubicar-se**. Referent a això, observem aquest oferiment d'ajuda en totes les sessions en les quals hi ha un estudiant a càrrec, en la seva majoria a partir de la segona sessió.

Com a darrera situació d'ajuda entre iguals, destaquem els següents dos episodis on els estudiants mostren una actitud genuïna d'ajuda: **en situacions on aquests se senten exposats i incòmodes, els companys els encoratgen a desenvolupar la tasca**. En el primer cas, el docent demana a l'alumne que escrigui l'exercici a la pissarra i, en el segon, s'encomana a l'alumne ser portaveu del grup havent-se d'expressar en llengua anglesa.

Les paraules d'ànim que els companys es dediquen contribueixen a disminuir la pressió que sent l'estudiant fent-li saber que disposarà del seu suport sempre que el requereixi. Recuperem les paraules dels alumnes implicats en la primera experiència esmentada:

“[desenvolupen una clau amb l'aplicació de l'equació matemàtica del text]

BI1819_A1: va, yo voy [surto a la pissarra], pero me vais indicando...

BI1819_A12 i BI1819_A3: ¡sí, sí..!

BI1819_A3: ¡venga, BI1819_A1!

[resolen entre tots]

BI1819_A1: perdonad, eh [s'equivoca i es bloqueja]

BI1819_A2: tranquil...

BI1819_A3: tu posa-ho, tu ves escrivint, tranquil tio! Tu ves escrivint...”

Altres observacions

Com en anteriors resultats, els estudiants valoren l'activitat lectora com a tasca que pot potenciar i evidenciar amb fermesa les xarxes de suport i ajuda entre iguals **sent favorable un major nombre de sessions**. Així ho expressa una alumna de BCE:

Jo crec que, amb el temps, els seminaris ajudaria molt en aquest tema [ajudar-nos els uns als altres durant les sessions]. (BCE1819_A6)

Els estudiants de BIinfo es situen en la mateixa línia que la companya. Les discussions de lectures en grup poden ser útils per “treure partit” de la xarxa de suport i ajuda ja existent entre els alumnes del grup:

“BI1819_A3: esto puede ser porque llevamos toda la carrera ayudándonos, ante la dificultad... Aquí no se regala nada ni en cualquier universidad, ni ninguna carrera, pero esta especialmente muchos factores son muy difíciles y se exige entonces, claro, “tu com ho has fet?”

I tu?”. Grupo de whatsapp, compartes... i és lo que diu [el company], estem acostumats a...

BI1819_A2: a fer pinya!

BI1819_A3: a fer pinya y a trabajar en equipo y a resolverlo entre todos. Y esto lo que dice es cierto, intentamos más complementarnos, intentamos ver si él tiene una posición contraria, ver qué haríamos para tal, [antes] que intentarlo machacar...

H: ¿crees que lo seminarios han potenciado esto?

BI1819_A1: potenciar no, sacarle partido sí, pero potenciar en sí, no...

H: ¿igual si hubiese habido más espacios de diálogo dónde vosotros fueseis más protagonistas, se podría potenciar?

BI1819_A2: sí.

BI1819_A3: sí, se podría haber tirado más del hilo. Yo entiendo que a veces en una hora no te da tiempo, depende de la complejidad del tema. Pero hacer más piña o tal...

BI1819_A1: (...) y a lo mejor puedes tener errores y cada uno lo resuelve entre sí, y esto es lo que podría pasar aquí de que, bueno, teniendo un artículo científico y debatirlo pues cada uno resuelve dudas de otro o lo ayuda a entenderlo.”

5.3.2.5 Millora del respecte entre iguals

Un altre element que emergeix de les vivències compartides pels estudiants és el **respecte que mostren entre ells**. Els participants afirmen que la seva motivació per la lectura augmenta donat l'ambient relaxat i les interaccions respectuoses que tenen cabuda durant les discussions en grup.

Un dels motius pels quals asseguren sentir-se relaxats és perquè són coneixedors de com el format de lectura dialògica dona pas a totes les veus de manera que **no es donen disputes per disposar del torn de paraula**. Segons paraules recollides pels estudiants:

“BI1920_A6: realmente lo que pasa es que no te das cuenta y pisas a la gente sin querer, pero tampoco es algo muy grave, no es que esté cortando todo tu discurso y te dejo sin hablar.

BI1920_A4: además, ya tenemos la convicción de que vamos a hablar, de que vamos a soltar lo nuestro y pase lo que pase, ¡lo vamos a soltar!

BI1920_A6: y al final si todo se hace con respeto, no tiene que haber ningún problema.”

Aquest respecte entre les diferents veus també s'evidencia en **un augment en la tolerància vers la diversitat d'opinions, interpretacions i punts de vista** en el decurs de les sessions, segons la percepció d'una de les docents entrevistades:

[Quan es rebaten arguments, el respecte i la tolerància] ha anat millorant. Potser al principi va haver entre dos d'ells alguna petita

confrontació pel tema dels sistemes educatius, potser és veritat que ha anat millorant això, sí, ha anat millorant! (BCE1819_P)

En la mateixa línia, una altra docent reflexiona sobre la literatura científica ja existent en relació a la cohesió de grup que té cabuda en el marc del treball en grup. Si els membres del grup prenen consciència sobre l'objectiu comú que se'ls planteja, deixen de banda les diferències i aflora un treball en grup respectuós i cohesionat (BCE1920_P2).

Tot i que des de la seva experiència no constata aquesta millora dels respecte entre iguals en tractar-se d'un grup ja molt cohesionat, la docent considera que aquesta actuació docent pot contribuir, en qualsevol cas, en la millora de la cohesió de grup:

Si haguéssim fet aquesta formació amb un altre grup en el qual hi hagués menys cohesió, el fet d'aplicar el treball en equip... Des de la teoria es diu que ajuda a cohesionar, però ajuda a cohesionar quan els estudiants són conscients de que aquella relació que estableixen amb les altres persones és purament professional, estudiantil, i que estan lluitant conjuntament per un objectiu comú i es deixen de banda les diferències. Llavors, si es parteix d'aquesta entesa comuna en el grup, les coses funcionen molt millor, s'ajuda a tenir un ambient de treball més cohesionat. (BCE1920_P2)

En el decurs de les sessions, denotem diverses **mostres de respecte i autoregulació entre iguals**. Les primeres tenen a veure amb **la cessió de la paraula entre companys**. A tall d'il·lustració, quan l'alumne internacional de BAE1819 és entrevistat ens exposa com en les dues sessions realitzades es manté en silenci tot i voler intervenir per deixa parlar a les seves companyes ja que és conscient que aquestes tenen dificultats per participar en llengua anglesa.

Vegem-ne altres exemples identificats de com els alumnes s'apel·len els uns als altres per tal de repartir el torn de paraula entre tots:

"BCE1819_P: espera, espera que hi ha gent que no ha parlat o ha parlat poquet..."

BCE1819_A10: la [companya]!

BCE1819_A7: o el [company]... digues [company]!"

--

[Alumne que sovint participa] Si algúien quiere empezar primero... (BCE1819_A10)

--

[Reclam a un estudiant de perfil participatiu alt] Deixa parlar a qui no ha parlat! (BI1920_II_A3)

--

"BI1920_I_A2: si vols jo faig la introducció.

BI1920_I_A1: vale, comença tu."

--

“BI1920_I_A2: jo no, que sempre començo jo!

BI1920_I_A1: qué mentiroso, ¡la última vez empecé yo!”

--

Parla, parla tu que jo acabo de parlar, endavant! (BI1920_I_A6)

--

Jo, de vegades, m'esperava a veure si algú volia dir res, però si veia que ningú parlava, doncs, m'arranco jo! Jo si veig que hi ha silencis incòmodes, sóc el primer en trencar-los! (BI1920_II_A1)

També els alumnes del grup BI1819 mostren en diverses ocasions com pretenen interrompre al company però es retenen per tal de no destorbar la seva intervenció respectant, doncs, els torns de paraula.

Referent a això, n'és un bon exemple de com al llarg del curs s'autoregulen el grup BI1920_I. Veiem que, a la segona sessió, l'estudiant moderador demana el torn de paraula: “¿Puedo hablar?”. Tanmateix, un dels companys realitza una intervenció iniciant-la amb una disculpa: “Perdona, solo una frase”; i finalment l'estudiant moderador no fa la seva contribució. La situació es repeteix una segona vegada però ara els companys són conscients i li cedeixen la paraula al moderador:

“BI1920_I_A2: que lo diga él, ¡perdón!

BI1920_I_A1: ¡no, no, ya no me interesa hablar!

BI1920_I_A2: no, no, nos callamos y ahora que hable él.”

--

“BI1920_I_A6: doncs això era...

BI1920_I_A2: shhht, ho anava a explicar ell!

BI1920_I_A6: ¡sí! Habla, te escuchamos.

BI1920_I_A1: ¡pues ahora no!

[riuen tots]”

El grup inicia la tercera sessió concedint la paraula a aquest mateix alumne a fi de revertir la manca de respecte que es produeix a l'anterior sessió:

“BI1920_I_A2: BI1920_I_A1, què parlen a *l'abstract*?

[Tots riuen]

BI1920_I_A6: que siempre dices que no hablas.

BI1920_I_A1: no, yo me quejé de que siempre cortáis a las personas, no de que yo no hablara...”

En el mateix sentit, registrem **comentaris que es dediquen entre els estudiants encoratjant-se a participar en la discussió**. En el grup de BCE1920, l'estudiant que tanca la presentació de la lectura a l'inici de la sessió convida a la resta de companys a aportar les seves interpretacions:

Bé, doncs ja hem acabat de compartir les nostres experiències i us convidem a tots a que compartiu les vostres si voleu, a veure què ens podeu aportar! (BCE1819_A11)

En un segon episodi viscut al grup BI1920_II, el qual realitza les sessions a la plataforma virtual, el professor apel·la directament a un dels participants que té l'àudio desactivat a l'inici de la sessió i un dels companys l'anima a activar-se'l per participar:

“BI1920_II_P: D, pots obrir el micro si vols...
BI1920_II_A2: si vols no, obre't el micro!”

Avançada la sessió l'estudiant no ha participat encara i són els seus companys els qui l'interpel·len i l'encoratgen a aportar el seu punt de vista:

“BI1920_I_A1: BI1920_II_A8, maniéstate, ¿tú qué crees?
BI1920_II_A8: yo estoy escuchando todo.
BI1920_I_A1: no quiero que escuches, ¡quiero que hables!”

Altrament, observem que els mateixos estudiants **mostren interès en saber com es realitzarà la moderació de la discussió a fi de ser el més equitatiu possible**. Una bona mostra l'identifiquem a la sessió 6 del grup BCE1920. La docent proposa ser ella la moderadora i una de les alumnes respon: “Sí, que ho reguli ella perquè sinó ja sabem com van els torns de paraula”. L'alumna refereix així la necessitat de regular els torns ja que, en cas contrari, els alumnes que participen més dominaran altra vegada el discurs. Un d'aquests alumnes es dóna per al·ludit i reconeix que, a vegades, s'excedeix de manera que considera una adequada estratègia que la docent sigui la moderadora per tal de garantir que tots participin de la discussió.

Per altra banda, observem com **els estudiants demanen permís per realitzar la seva intervenció**. Per exemple, en el marc de la segona sessió de BCE1819, una noia aporta la seva opinió, la docent moderadora respon a aquesta intervenció i altres companys demanen torn de paraula. La noia que ha intervingut primerament desitja ampliar la seva contribució a col·lació del comentari de la docent. En veure que els seus companys també volen participar, s'avança i inicia la seva intervenció tot dient: “espera un moment, només volia dir que...”. Així mateix, en el marc de la tercera sessió (compartida amb el grup de 1r de BCE), una de les alumnes de 2n que desitja participar demana permís als estudiants de 1r de forma indirecta: “Si els de primer no parlen, doncs demano jo torn de paraula”.

D'igual forma succeeix amb el grup BI1819. Quan comença una de les sessions, el moderador cedeix la paraula a qui desitgi fer la seva aportació. Un dels alumnes mira als seu companys i els hi demana el torn de paraula: “Bueno... ¿empiezo yo?”. En el

decurs de la seva intervenció, se n'adona que la resta de companys no han participat i acaba la seva intervenció tot dient "y ya está, ¡ya me callo!":

Justament això que dius ve de que empitjora en funció del volum perquè com és amb pèrdues i, clar, ha d'estar constantment el *forward error correction* ha d'estar contínuament corregint el destí. Pues sí que és cert que aquí QUIC cojea un poco... y ya está, ¡ya me callo! (BI1819_A3)

Finalment, i de manera més residual, els estudiants també **reclamen silenci quan es produeixen converses paral·leles en el marc del debat per tal d'exigir respecte als companys i garantir una bona dinàmica de la discussió**. En concret, identifiquem dues mostres: una amb el grup BCE1819 on una de les alumnes demana silenci amb senyals a un dels companys que parla en veu baixa; i, en la tercera sessió del grup BCE1819 (sessió conjunta amb el grup de 1r curs), en la qual tenen lloc en repetides ocasions converses paral·leles en veu baixa.

Altres observacions

Una vegada més, un major nombre de debats seria favorable per a l'autorregulació per part dels estudiants. Compartim les paraules d'un dels alumnes:

Creo que se puede mejorar el regular los turnos. Porque claro, en el primer artículo, ahí es normal porque como es el primero todo el mundo quiere participar, todo el mundo quiere hablar, pues normal que se corte más, pero conforme se va leyendo más y se van haciendo más sesiones de estas pues, claro, la gente como que se va dando cuenta de que oye "he visto que en ese artículo hemos hablado demasiado, algunos no han podido hablar, ¡pues calmémonos un poco!" Y así en cada artículo, en cada sesión, ¡así mejoraría! (BI1920_A7)

5.3.2.6 Creació de xarxes de solidaritat entre iguals

Quan els alumnes són preguntats per la xarxa de solidaritat i suport que es cristal·litza a partir dels seminaris, es conclou que els entorns dialògics **afavoreixen una millor coneixença de les persones i, consegüentment, l'empatia cap als iguals augmenta**.

Una de les reflexions recollides durant els grups de discussió concreten una experiència viscuda a l'aula a la tercera sessió de BCE1819 (sessió compartida amb el grup de 1r de BCE). En aquest es produeixen diverses manques de respecte vers un dels alumnes de 1r curs. Davant d'aquesta situació, algunes alumnes de 2n curs, participants de la mostra d'aquesta recerca, s'aproximen al company per donar-li el

seu suport. Amb el temps, les participants estrenyen la relació amb ell i es veuen fora de l'aula després d'aquest incident. D'acord amb el que expressa una de les participants, aquestes trobades s'inicien a partir d'haver empatitzat amb ell:

“H: el que recull la literatura és que millora la xarxa de solidaritat entre els alumnes i millora la convivència. No sé si aquí ha passat...”

BCE1819_A6: no ha passat. Però jo crec que amb el temps passaria perquè clarament parlant és com connectes amb les persones.

BCE1819_A5: home, jo després amb el [company de 1er curs], després de l'incident que va haver-hi amb el seminari de 1r i 2n, jo ara em parlo amb ell i hem quedat i tal perquè igual he empatitzat amb ell pel *bullying* que estava passant...

BCE1819_A6: a mi amb el [company de 1er curs] també em va passar quan vaig veure el tipus d'actitud que tenien... quan molesten a algú és com... per què?”

5.3.3 Identitat professional

5.3.3.1 Millora en la comprensió de la pròpia disciplina: de la fragmentació a la globalitat

La consolidació del coneixement propi de la disciplina a través de la discussió de textos en grup és un dels resultats que també emergeixen en aquesta recerca. Els estudiants relacionen els continguts treballats a l'aula amb altres elements -cursos, assignatures, experiències acadèmiques, situacions de la vida real- que contribueixen a que **adoptin una perspectiva de globalitat de la disciplina, deixant enrere la fragmentació del coneixement.**

D'acord amb les paraules d'un dels participants, les relacions establertes entre el text i la disciplina afavoreixen “ampliar l'arc del coneixement” així com a prendre consciència de l'ampli ventall de coneixements interrelacionats existents dins de la pròpia disciplina:

Al menos en mi caso ampliamos más el arco de conocimiento, creo que es más cultural, cultura de nuestra carrera que es necesario algunos conceptos que nos da el profesor. Es que yo creo que a nivel académico se incurre un poco en tan sólo dar teoría y aquí es: “mira, el món és així!”. Bueno clar, hem vist gotetes, no? Però t'ensenya que és molt més difícil, que hi ha moltes més cosetes, que está todo mucho más entrelazado. Todas esas siglas que decíamos “es que usa muchas siglas [to de queixa]”. Pues a mí al menos me ha servido de decir “¡hostia! Pues ya el conocimiento este está bien” (B1819_A3)

El punt de vista del docent moderador coincideix. La discussió de lectures en grup afavoreix la presa de consciència de l'alumnat vers la globalitat de la disciplina i, al seu torn, el diàleg els ajuda a ubicar conceptes i relacionar-los:

No sé si globalitat, però sí que veuen que hay más allá de lo que ven en clase. A classe potser es queden, de vegades, amb la idea de "això no ho faré servir mai" o "això és una xorrada" o "sí, clar, això és evident però no sé què". Aleshores, quan veus que totes aquelles coses que estan veient les combinen altres persones per fer un article científic explicant no sé què, li agafen... es como la pega que lo une todo, saps?" (BI1819_P)

D'entre els elements amb els quals els lectors vinculen el contingut, destaquem, en primer lloc, **les connexions que realitzen els estudiants amb altres sessions o cursos** del Bàtxelor. Vegem-ne alguns exemples dels estudiants de BInfo, a continuació:

Esto me hace acordar de lo que estábamos hablando antes de la ética, que no tenían que hacer esto, perquè això és robar informació al client. (BI1819_A5)

Cada cop tendirem..., bueno, ahir ho vam parlar a mitges a classe, no? Cada cop tendirem a fer claus més bèsties! Cada cop ens serà més complicat, sí que és veritat que cada cop ens serà més difícil de trencar-ho, però cada cop jo crec que arribarem a complicar més el tema. En sí, el generador és la clau! Si després vols analitzar, estàs al teu laboratori, pagues un doctor i tal "venga analízalo", pues sí... Però jo ho veig més des del punt d'anàlisis i acadèmic que no tan funcional. (BI1819_A3)

Però lo que vam parlar el dilluns o la setmana passada, que jo vaig estar veient molts vídeos de la computació quàntica, que és un tema que m'interessa, i vaig veure que molts estaven d'acord en què la computació quàntica serà un pas endavant en trencar codis i encriptacions. (BI1819_A1)

Bueno, només per afegir, que això ho he vist a l'optativa, que això ho he vist amb CPUs però imagino que es pot extrapolar. Depèn del tamany de l'arxiu, perquè si l'arxiu és molt petit el temps d'accedir a aquest arxiu triga més. (BI1819_A2)

El segundo sí, porque el segundo era de las claves de RSA que ese sí que lo tratamos antes de clase y la comprensión después de la lectura era más fácil y sí que era interesante ver cómo se desarrollaba ahora lo que estábamos estudiando. Pero los otros dos, al estar relacionado con [una altra assignatura del Bàtxelor], sí que lo complementaba con otros campos de lo que no estábamos tocando en ese momento. (BI1819_A1)

En el mateix sentit, els alumnes participants de BCE també relacionen continguts amb altres conceptes treballats en lectures anteriors o amb cursos anteriors. A tall d'il·lustració, recuperem els següents fragments:

A la primera lectura que vam fer ja vam veure això. De que el clima a la classe sigui molt... que la relació entre l'alumne i el professor sigui molt bona, no només amb l'alumne preferit sinó amb tots els alumnes. I que el professor pugui fer que aquest alumne tingui un autoconcepte positiu i una bona autoestima per a què així pugui evolucionar en les seves activitats a les classes. (BCE1819_A11)

“BCE1819_A8: me'n recordo l'any passat amb la profe de francès que vam fer un projecte dels planetes. Ens va donar la idea de fer un dibuix al principi i després al final demanar exactament la mateixa tasca.

BCE1819_A9: sí, això també ho vam fer nosaltres.

BCE1819_A8: i ens va agradar molt! Sobretot que es pugui guardar [els coneixements previs] perquè, a vegades, quan fas... és lo que diu aquí [a la lectura], que es pugui guardar d'alguna manera perquè si fem una xerrada aquí oberta, fem una pluja d'idees, però si després no hi ha un lloc que es pugui recollir...”

La lectura parla de temes que realment nosaltres ja hem tocat com, per exemple, jo l'he relacionat molt amb la cultura democràtica perquè durant molt *rato* parla de diferents valors com la justícia, el respecte, ficar-te en el lloc dels altres per comprendre diferents situacions... (BCE1920_A4)

Jo també diria que hi ha unes edats, que com hem vist amb tu als seminaris passats, hi ha unes edats en les quals tenir una recompensa o un càstig és lo més important. (BCE1920_A5)

Segonament, identifiquem **relacions que els estudiants estableixen entre els conceptes de la lectura i altres activitats que han viscut en contextos de caire acadèmic**. Als següents exemples observem com els estudiants es refereixen a les visites del grup científic humorístic Big Van Ciencia (<http://bigvanciencia.com/>) i a les jornades de portes obertes, ambdues activitats desenvolupades en el context universitari:

O hi ha un matemàtic que és el dels Big Van Ciencia que venen aquí, és un matemàtic de la Universitat de Navarra, que amb enginyers informàtics intentaven buscar números que no fossin computables que és lo que vam parlar. Que això sí que serien claus tan bèsties que seria impossible romperlo! I no precisament números primers, es basaven en altres coses però, bueno. Que és interessant des del punt de vista de generació de claus o de criptografia! Sempre tendim i tendirem en

aquets sentit a buscar nombres que superin computacionalment el seu càlcul. (BI1819_A3)

“BI1819_A2: sí, vam fer una pràctica d'això a l'optativa.

BI1819_A1: però això ho van explicar fa poc a la jornada de portes obertes.

BI1819_A4: això segur que és un article d'un estudiant perquè és bastant simple, això ho vam fer també fa dos anys.”

Finalment, els alumnes **connecten el contingut amb situacions de la vida real**. Observem com els estudiants, en algunes ocasions, fan ús de comparacions per tal de contextualitzar i comprendre amb major profunditat el concepte treballat, fet que els condueix a concebre de manera més global l'àrea d'estudi. Recuperem alguns fragments relatius als grups analitzats:

Mira, es lo que parlàvem de la maleta. Tu te'n vas a un aeroport i un atacant pensa així! Tu te'n vas a un aeroport, encara que tu sàpigues que aquell candau té 4 dígit, però quan tardes de mitja, 30 minuts? 30 minuts potser seria això seria aquest 0,2%! (BI1819_A3)

Y esto me recuerda al hielo para enfriar el agua, que es que por muchos hielos que pongas, ¡no la vas a enfriar más! (BI1819_A3)

Por eso te sale que entres en un lugar inseguro bajo tu responsabilidad. (BI1920_I_A9)

O clar, lo que va passar amb l'explosió del *bitcoin* que estava a 18.000 o 20.000 dòlars que estava al seu auge, lo que feien moltes pàgines és enviar-te indicacions al teu ordinador i fer-te descarregar coses que feien que el teu ordinador fos una màquina de minar. Si comences a pensar així, tu tens una capacitat computacional molt bèstia... o jo que sé, no sé quina universitat era però que tu et posaves a la seva pàgina web i us presto el meu ordinador i li dones la teva capacitat computacional del teu ordinador, també podries fer això. Hi ha moltes maneres de veure si és realment factible millorar. (BI1819_A1)

Jo crec que aquesta desinformació interessa als metges o a qui sigui, no sé, perquè per exemple, fa no sé quants anys però fa uns quants anys, el tabac era recomanat pels metges i ara tothom sap que el tabac és dels pitjors vicis que pots tenir! (BCE1920_A6)

Jo quan vaig llegir aquest article em va fer gràcia perquè em va recordar a un vídeo que va penjar l'Auron Play [youtuber] que ell sortia dient de que, bueno, normalment la gent ho fa en broma de que creen publicitat de tipo "aquest home ha cremat la Notre Dame!, busqueu-lo i que vagi a la presó". I com molta gent que no el coneix s'ho creu i li diuen de matarlo, "encontradlo y matadlo". La gent, en lloc de contrastar-ho i buscar informació, s'ho creu, ja s'ho creu! (BCE1920_A5)

5.3.3.2 Major comprensió, reflexió i crítica del món professional

Les discussions de textos en grup també tenen un impacte positiu en la dimensió més professional dels estudiants. Aquests reflexionen i dialoguen sobre la seva futura tasca docent, exposen altres maneres de treballar de les que ja han conegut i elaboren crítiques als sistemes professionals.

Primerament, els alumnes expressen com els grups de discussió els permet comprendre millor la seva futura professió. A tall d'il·lustració, un alumne expressa com les relacions entre el contingut treballat i altres temàtiques com vivències personals o casos reals contextualitzats afavoreixen **comprendre amb major profunditat el món professional** en el qual s'endinsaran un cop acaba la seva formació:

I understand more context for global world. This contextualization [in group discussions] helps me to understand better my task in the professional world. (BAE1819_A4)

Les implicacions que comporta la tasca professional també són exposades a l'aula. En aquesta diàleg, les alumnes prenen consciència de les variacions que s'han de realitzar en el pla curricular per tal d'ajustar-se als grups de nens a l'escola, els quals varien any rere any:

BCE1819_A8: Jo aquest any a l'aula, la meva tutora ha tingut que modificar algun que altre objectiu perquè amb la classe anterior eren molt potents i, de fet, havien fet una ampliació que havien modificat els objectius per anar més enllà i aquest any ho ha tingut que fer al revés. Uns objectius més adaptats al grup classe.

BCE1819_A11: sí, cada any hauràs de...

BCE1819_A8: sí, revisant.

En segon lloc, els participants **reflexionen sobre la figura professional en la seva tasca diària**. Ho observem amb els estudiants de BCE quan reflexionen sobre la figura del mestre. En el debat de la lectura relacionada amb el vincle afectiu mestre-alumne, els estudiants reflexionen sobre el component afectiu en les diferents etapes educatives. Alhora, dialoguen sobre les diferències existents entre els sistemes educatius del país. Aquestes reflexions són possibles gràcies a les estades de pràctiques que els alumnes paral·lelament realitzen a les escoles i a l'espai dialògic del que disposen per compartir les seves experiències amb els companys. Exposem dos fragments registrats en el decurs de les sessions realitzades:

Fragment 1

BCE1819_A8: nosaltres, la majoria estem a maternal B i l'altre dia estàvem parlant amb una mestra de Maternal B. Ella ens va dir que tant a maternal A com a maternal B no fas tant de mestra fas més de mare.

BCE1819_A4: fas més de pare i de mare.

BCE1819_A10: que ho entendria a 5è o a 6è que realment fas de mestra, però que amb els nens creix un afecte molt emocional, més de *mamitis* ens va dir ella.

BCE1819_A7: que volen més mimos i coses així.

BCE1819_P: que jo no diria que fas menys de mestra.

BCE1819_A10: no, sí! Ens va dir que a 5è i 6è fas més de mestra com de teoria, d'explicar.

BCE1819_P: que hi ha un component afectiu molt important en la primera infància. Però perquè es deixa de fer després aquest component afectiu?

BCE1819_A10: no sé realment si és així, perquè des del meu punt de vista tu creus que ja són grans i que ja no necessiten tant com un nen petit.

BCE1819_A8: i a Primària encara. Però a Secundària jo ho vaig notar moltíssim la diferència entre l'escola i l'institut. Jo crec que la gent a vegades es pensa que quan arribes a l'institut ja ets gran i que ja et veus capaç de solucionar-te tots els problemes sol i és igual que tinguis 15 anys. I sobretot els que arriben amb 12 són nens petits i, a vegades, estan espantats i hi ha professors que passen absolutament. Jo crec que aquesta part emocional és important. El que són les tutories i això. L'escola és molt..., jo ho vaig notar molt que hi havia un clima de tutoria molt important i allà li diuen tutor perquè li diuen tutor perquè...!

BCE1819_A2: aquí es veu la diferència d'ella [companya] que està a [aquesta escola] que diu que la mestra fa més de mestra que de mare i a [l'altra escola] que diuen que fa més de mare que de mestra.

BCE1819_A7: Bueno, ella explicava la diferència que feia més de mestra que de mare...

BCE1819_A9: jo és veritat que ho he notat, que jo he estat estudiant a [aquesta escola] i són més afectius, propers, *carinyosos*, tenen aquesta zona de...

BCE1819_A7: de desenvolupament afectiu.

BCE1819_A9: sí, exacte! Sí que ho fan però posen més importància en els coneixements [a una altra escola].

BCE1819_A2: sí, jo també ho he vist això. [En aquesta escola] les mestres fan més de mestres que de... Bueno, a maternal no sé perquèestic a primària, però sí fan més de mestres que de mares, és molt magistral. I no hi ha quasi interacció entre alumnes, la profe dóna la classe i els alumnes estan asseguts, a la meva classe estaven asseguts en fileres i ara no, ara estan tots separats, després de l'explicació sí que la mestra intenta fer preguntes als alumnes que menys participen però després fan tasques individuals."

Fragment 2

"BCE1819_A3: Jo que estic al segon cicle, que també és primer any [del nou model educatiu], o sigui, s'està introduint ara, penso que no hi ha tant apropament familiar perquè no hi ha temps. Els temaris van molt donats, o sigui, tenen dossiers així de programació i les mestres només es basen en el que hi posa a les programacions i fan lo que et diu. I moltes vegades les activitats se les han de saltar perquè no tenen temps. Aquest distanciament, a maternal que potser tenen una mica més de llibertat pots..."

BCE1819_P: a maternal no hi ha [aquest nou model educatiu]!

Tots: per això, que és millor!

BCE1819_A3: pots *amoldar* més la classe i fer-la *algo* més familiar. A segon cicle és familiar perquè els alumnes interactuen amb el mestre, el mestre està per ells, no és una classe magistral tal qual, però sí que és veritat que no hi ha temps de tot el temari perquè el dia passa volant."

En consonància, també observem reflexions de la tasca dels mestres de les escoles de pràctiques durant el debat de la lectura que versa sobre el llenguatge. A continuació, mostrem dos exemples que il·lustren com els alumnes dialoguen sobre 1) com treballar la competència lingüística dels alumnes sense que siguin plenament conscients i 2) com adaptar el llenguatge tècnic i més complex als infants sense excedir-se:

Fragment 1

"BCE1819_A2: jo que estic a tercer cicle [d'aquesta altra escola] penso que a la aquí la part més emocional i tot, doncs ho deixen de costat, és més centrar-nos més en la part teòrica. Però el que fa el meu professor és quan tenen un problema o volen parlar d'algun tema i és el que m'ha dit el mestre que parlen dels seus problemes però tenen una part lúdica que ara al Batxillerat [d'aquesta escola] demanen molt la part oral. Així que quan parlen entre ells, bueno, si algú diu una paraula que no es diu així o algun error el professor el rectifica perquè els alumnes també estiguin parlant la part oral. Perquè [en aquesta escola] el que estan fent és que la part comunicativa, la part oral és més important que l'escrita. Ells creuen que els alumnes no estan fent classe perquè estan parlant dels seus problemes però si parlen dels seus temes es saltaran *mates* per parlar d'aquest problemes. Però el professor ho veu més des d'un costat lúdic que estan parlant el francès, la gramàtica..."

Tots: clar, continuen aprenent...

BCE1819_A2: estan aprenent però no ho saben. Si diuen una paraula malament el professor els hi diu que es diu així i els corregeix però ells ho veuen com un tema que estan parlant al pati, en realitat estan aprenent sense adonar-se'n."

Fragment 2

“BCE1819_P: també és important la part de llenguatge.

BCE1819_A9: és que l'autor ho deia, que no és el mateix parlar d'arquitectura amb un estudiant d'arquitectura que amb un de primària, adaptat!

BCE1819_A8: adaptat i sense passar-te perquè a Maternal A hi ha pares que parlen amb els seus fills com si fossin un bebè i no va bé tampoc perquè després els nens parlen fatal! I les mestres intenten sempre que diguin les frases bé i que no diguin “guau, guau” i coses així.

BCE1819_A6: jo tinc una nena que per dir gos diu “guau, guau”.

BCE1819_A9: o “xixa”!

BCE1819_P: com a model vosaltres sou models lingüístics! Si els infantilitzem...

Aquestes reflexions sobre el món professional condueixen als alumnes a **repensar la seva futura tasca professional quan dialoguen amb els companys sobre quins rols i actituds adoptarien**, quin model de professional volen ser, entre altres aspectes. Ho observem en les paraules d'una alumna de BCE que presenta la lectura i que, a mode de conclusió, exposa “com seria una pràctica diària d'un mestre a l'escola”:

Ara, fent referència a tot el que han dit els nostres companys hem pensat com seria una pràctica diària d'un mestre a l'escola tenint en compte els coneixements previs. Llavors, seria tenir en compte, en primer lloc, els continguts que volem tractar, en quins volem focalitzar l'aprenentatge i en base a aquests continguts elaborarem una sèrie d'objectius. Tot i això, quan ja tenim el tema enfocat hauran de veure quins són els esquemes de coneixement que tenen els nostres alumnes, és a dir, potser si estem en una escola del Sàhara parlar de la muntanya i la neu no seria rellevant perquè no tenen relació amb el seu dia a dia i potser no té tanta relació com estudiar, per exemple, com evoluciona el desert al llarg de... per exemple, m'ho estic inventant!

Llavors, es tractaria d'agafar continguts amb els que els nens tenen relació dia a dia, com bé ha dit el [company], i a partir d'aquí elaborar tota la sèrie d'objectius. Aquests com han de ser? Doncs, han de tenir relació una mica amb l'edat evolutiva de l'infant. No pots demanar un objectiu molt gran, per exemple, amb els arbres com ha dit ell que t'expliquin la fotosíntesi a nivell molecular perquè seria massa, doncs, igual seria adaptar aquests objectius als infants que tens a l'aula.

Bé, les estratègies per actualitzar aquests coneixements perquè no se'ls oblidi seria, durant la pràctica de coneixement, anar fent síntesi i recapitular. Per exemple, quines eren les idees prèvies de les que partien i les que estem descobrint ara mateix i quan s'hauria de fer lo dels coneixements previs? Bé, a la lectura diuen que sempre que el

professor ho cregui convenient, però que lo més lògic seria fer-ho a l'inici de cada tema, quan es comenta un nou tema o una nova unitat temporal com lo que s'està donant [en aquesta escola]. Doncs, cada cop que comenta aquest nou contingut seria saber els coneixements previs per veure d'on parteixen els nostres alumnes.

Com haurien de ser aquestes preguntes o com podríem abordar els coneixements que tenen els nostres alumnes? Doncs a partir de preguntes que puguin incitar a l'alumne a indagar i explorar què és exactament el que ell sap, no? I aquest tipus de respostes que els hi permet escriure més o bé pot ser oral, doncs ens permet saber en quin punt l'alumne té una idea equivocada sobre lo que s'estudiarà o no.

Bé, i al final, ens recomanen tornar a reprendre els coneixements previs que havíem vist per tant tornariem a agafar els coneixements previs que havíem abordat al principi i tornar-los a veure al final del tema o de la unitat temporal. (BCE1819_A5)

En referència a la temàtica de llenguatge i infància, **l'alumnat qüestiona algunes accions que sovint observen a les aules** sobre l'animació dels objectes inerts en les converses amb els infants i com això pot causar distorsions en la construcció de coneixement dels nens:

"BCE1819_A9: sí, és lo del conflicte cognitiu! [contingut teòric de la lectura anterior].

BCE1819_P: i que en adults també passa, segur que amb en [altre professor] seguiu sorprenent-vos de coses que vosaltres pensàveu que era lo contrari i que era la vostra teoria certa.

BCE1819_A9: i sense voler també es fomenta a vegades perquè jo crec que si no es vigila va passant l'edat i al principi sí que es va parlant de coses animades, però si tu vas parlant de que si la taula, "ai la taula m'ha fet mal, la taula és dolenta!" I si això ho fas quan els nens ja es van fent grans, doncs, a vegades, els nens... o que el sol té vida...

BCE1819_A10: sí, o que et segueix el sol!

BCE1819_A4: això ho explicava quan parlaven del noi del poble. Doncs, clar tu pots tenir els coneixements previs que poden ser certs però que siguin més complets o incomplets, posa un exemple de l'arbre que diu que creix perquè plou. Clar, és cert però no ho és tot! Llavors, clar, és això també...

BCE1819_A6: clar! El que has de fer és que el nen busqui més relacions amb aquests coneixements, amb el bàsic que és el que li haurien explicat a primer de primària i ampliar cada cop més."

A més, les discussions també són útils per als estudiants perquè **comparteixen amb els companys aquelles actituds i rols dels mestres que han observat a les escoles i el presentem com a model referent** al qual aproximar-se en el seu futur professional:

És que el temps també. És veritat que no hi ha temps perquè a tercer cicle jo estava l'any passat i està molt ajustat. Però jo sempre crec que es pot fer de més i de menys perquè, per exemple, la meva tutora ja des del primer dia que vaig entrar a classe em va dir, que és una cosa que sempre me'n recordaré, em diu "jo el que vull dels meus alumnes, el que és més important és que siguin feliços, que aprenguin ja vindrà després!" I això es notava sovint, no cada dia, però sovint feien el que li deien "les emocions" que eren 5 o 10 minuts que estava fora de qualsevol planificació, ho feia ella, perquè creia que era important, que era que cada alumne que volgués explicava a la resta amb unes cartolines de les emocions, doncs explicava com se sentia "avui estic enfadada perquè..." I és igual! Encara que fos una cosa banal, per ells era important i tenir aquest moment per dir-ho a la resta, jo crec que... si perdia 10 minuts d'aquesta activitat, però el que guanyava després com a cohesió de classe i coneixement entre alumnes jo crec que els ajudava a avançar i aprendre millor. (BCE1819_A8)

Finalment, des d'una perspectiva més global, els estudiants, **reflexionen i dialoguen sobre qüestions de caràcter més general**. N'és una mostra la següent aportació on l'alumna reflexiona sobre aspectes curriculars com és la introducció de la competència emocional des de l'etapa d'Educació Infantil:

Teòricament, això de la educació emocional, que també en parla aquí quan diu de plans d'etapa, de cicle, és important anar com coordinats, des de l'escola [de pràctiques] concretament, sí que ho tenien com un objectiu al pla anual. Llavors jo crec que, encara que fossi [el nou model educatiu], havien d'intentar introduir des de maternal fins a tercer cicle d'alguna manera les emocions. (BCE1819_A8)

En el marc d'un altre diàleg, els estudiants conversen sobre quines pretensions, plantejaments i criteris hi ha darrere de l'enfocament d'un dels sistemes educatius del país i sobre quines conseqüències té aquest en el rendiment acadèmic dels aprenents:

"BCE1819_P: Clar! Aquest tema, això defineix molt bé què és el [el nou model educatiu], però després ajudes ajustades implica també flexibilitat!

General: que és tot el contrari al [nou model educatiu]!

BCE1819_A8: jo crec que el [nou model educatiu] intenta crear, per exemple, ZDP amb un ideal. Ell pensa que l'alumne dirà tal. De fet, a les UD posa "el professor presenta això i aleshores els alumnes faran un esquema i ja et surt el que faran els alumnes". Però clar! Tu t'estàs anticipant al que faran i és com que crees una ZDP basant-te amb un model d'alumne que no té perquè encaixar. Tu penses els alumnes de 4t de Primària del primer trimestre els hi costa això, per tant els hi donarem allò, però tu no saps si tots els alumnes els hi costarà això.

BCE1819_A3: Jo crec que el [nou model educatiu] vol fer una ajuda ajustada de tal manera lo que et diu, la mateixa definició que és un ZDP que és que tu crees un grup i aquest grup té diferents alumnes i, llavors, l'alumne que és capaç o és més competent que els altres és capaç d'ajudar als que no ho són tant! I jo crec que el [nou model educatiu] està destinat a que els alumnes s'ajudin entre sí. Però clar, hi ha alumnes que, per exemple, hi ha un alumne que té una dislèxia molt greu i que tu li dones un llapis i quan escriu no s'entén res de lo que escriu. Ell t'ho diu oralment però no té res a veure amb el que ell ha escrit. Jo penso que l'alumne competent no ajudarà a aquest alumne a escriure millor, ell simplement ajudarà a que sigui capaç de raonar, a que pensi més coses però alumnes que tenen TDAH o dislèxia, que n'hi han varis a la meua classe, en concret, els alumnes competents no són capaços d'ajudar-los en això. [El nou model educatiu] sí que és veritat que s'ajuden entre sí, però amb ajudes puntuals amb nens que ho necessiten no ho veig factible aquesta ajuda pel [nou model educatiu].

BCE1819_A8: que és massa general vols dir?

BCE1819_A3: sí, els alumnes que tenen aquestes dificultats que facin les activitats. Perquè [el nou model educatiu] va avançant i van estirats però no són capaços, no entenen el que fan, ho fan però no ho entenen...!

BCE1819_A8: Jo crec que, per d'altra banda, també surt perjudicada. O sigui, jo crec que s'adapten al model de la gran majoria que seria un nivell mitjà que si hi ha nens d'altres capacitats o així també pot estar perdent el temps!"

D'altra banda, recuperem una conversa on els alumnes elaboren una crítica vers el sistema educatiu ja que valoren quines són les possibles causes del fracàs escolar a l'etapa de batxillerat. Segons el parer dels lectors, un dels motius es vincula a la manca de connexions del contingut curricular amb els coneixements previs de l'alumnat, contingut de la lectura discutida:

"BCE1819_A10: Jo trobo que aquest fracàs escolar que hi ha sobretot a batxillerat i en cursos així molt acadèmics, és això, que no fan un plantejament exacte per saber des d'on parteixen els nostres alumnes, és que per això hi ha tant... Per això els alumnes al final també ja es desesperen perquè és impossible que de tot allò que està parlant el professor, com que tu no tens la base o no la tens bona, que és el que diu a la lectura, que la tens errònia o mig mig, pues estan tota l'estona "vinga, vinga, vinga!". Pues pujo més el registre i al final pues vas remant i al final diuen "pues mira, ho memoritzo, ho vomito i ja està!

I després arriba el curs següent que és encara més complicat perquè ja no te'n recordes de lo que és primer i has de remar de lo que tenies abans a batxillerat, del primer curs que havies fet i buf, se't fa una pilota així i buuuf...

BCE1819_A4: i ja no cal ni que memoritzis, directament passes perquè hi ha vegades que dius... perquè d'aquesta assignatura passes.

BCE1819_A10: és que així es potencia la llei del mínim esforç, tot això de "hasta aquí y ya està".

BCE1819_A8: jo crec que tot ve de que hi ha tanta diversitat que torna a haver-hi la necessitat d'un ensenyament molt més individualitzat, que es necessiten més recursos i que no es tenen, perquè clar! Clar que hem de saber els coneixements previs però parlar dels coneixements previs de la teva classe no té molt sentit perquè la teva classe no té uns coneixements previs sinó que són 20 persones o 15 o el que sigui...

BCE1819_A4: i tots amb coneixements previs diferents!"

Una darrera mostra és la crítica que els alumnes comparteixen vers les mesures que el professorat adopta per tal d'ajustar-se als diferents nivells competencials de l'alumnat. Al seu torn, i des d'una perspectiva més global, identifiquen quines limitacions té el sistema educatiu en referència a això:

"BCE1819_A11: aquest que no va bé, doncs el reforcem més!

BCE1819_A8: jo no hi estic d'acord perquè moltes vegades els que surten més perjudicats no sempre són els més baixos. Perquè els que són més baixos normalment se'ls ajuda amb reforços o amb ajudes externes s'acaben..., vull dir, sempre es fa molt més èmfasi amb els que van més endarrerits que amb els que van més avançats de lo normal perquè sobretot acaben guanyant els mitjans que són la majoria, perquè? Perquè és lo fàcil! I hi ha molta gent que moltes coses ja les sap o els seu coneixement va molt més de pressa que la resta i se'ls ignora perquè aquests com ja ho saben ja aprendran sols i lo normal és que s'avorreixen i passen de tot.

BCE1819_A4: i després moltes vegades surten molt perjudicats perquè no participen, perquè la gent els mira malament o que és l'empollón de classe.

Tots: sí...

BCE1819_A1: jo lo que sí que estic veient és que sí que hi ha nens que cal ajudar-los més i estirar-los més però hi ha un error de base a nivell d'estructura. Evidentment, tal i com està estructurada l'escola és impossible poder fer això."

5.3.3.3 Aplicació dels continguts apresos

La **consideració i inclusió dels continguts discutits a l'aula en la seva tasca professional** és un resultat més obtingut en aquest estudi. Concretament, els alumnes

de BCE tenen en compte el contingut de les discussions en el disseny i planificació de les activitats que desenvolupen a les escoles on realitzen les estades de pràctiques.

D'acord amb la percepció d'una de les docents moderadores del grup, **els estudiants incorporen aquests nous coneixements a les seves pràctiques**. Remarquem que, tot i ser una consigna que els alumnes han de seguir, la professora valora molt favorablement els espais dialògics en els quals es debaten els continguts ja que potencia i motiva molt més a l'alumnat per a incloure les noves estratègies apreses a l'aula.

Contràriament a un estil unidireccional i transmissiu, els estudiants comparteixen experiències i les relacionen entre sí i s'impliquen molt més en el procés d'aprenentatge, la qual cosa resulta en un aprenentatge més significatiu. Recollim les paraules de la docent, a continuació:

"BCE1920_P2: sí [crec que faran ús d'aquest contingut a les aules de les escoles], de fet les competències de capacitat de treballar en equip, de promoure el fet de treballar en equip. És a dir, té un doble sentit, això. Ho demostren quan van a les escoles, fan les pràctiques a les aules i han de fer un *report* o una memòria, no?, i han de reportar tot allò que fan a les aules. Tots, perquè apart d'això era una activitat que se'ls demanava, eh?, aplicar el coneixement que treballem a les assignatures a les aules. Tots parlen de com han utilitzat el treball en equip a les aules i com han distribuït els alumnes per treballar, com han utilitzat estratègies que s'han après durant l'assignatura, etc. Per tant, això ha revertit directament a la seva actuació a l'aula com a futurs professionals. Jo no puc, ara mateix, no puc saber si tots ho estan fent o que ho faran com a futurs professionals 100%, però en aquell moment que eren mestres en pràctiques, sí que ho feien.

H. creus que si hagués estat una sessió magistral sense aquest diàleg entre ells també serviria perquè el contingut ja és prou potent o que ha potenciat el fet de que ho hagin dialogat a l'aula sobre com aplicar-ho a les pràctiques?

BCE1920_P2: jo penso que el fet de compartir les experiències, és a dir, compartir el coneixement que han adquirit a les sessions i com això reverteix a les escoles, a les seves aules, ha potenciat o els ha motivat molt més a utilitzar aquestes estratègies per finalitats professionals. Sobretot treball en equip [contingut de la lectura] té la particularitat de ser bastant pràctic perquè el contingut són processos d'aprenentatge, per tant, a la pràctica diguéssim, o sigui, adquireixen *tips* a la pràctica.

Per tant, parlar-ho des de les classes magistrals i explicant un procés en lloc de fer-lo fer, d'aplicar a l'aula els estudiants, no és tant potent a nivell d'aprenentatge. Justament perquè no és significatiu, quan

t'expliquen un procés de la mateixa manera que et poden explicar com funciona un joc de pati, no és el mateix que te l'expliquin i que et diguin “el participant A parla amb el participant B i després aquest se'n va a veure al participant C i després passen la pilota” a “anem al pati, fora a la plaça i anem a fer el joc”. Quan un s'implica en el procés és quan realment es fa l'aprenentatge significatiu.”

En aquest entorn d'aprenentatge dialògic, els alumnes s'impliquen en el procés, treballen en profunditat el contingut i el comprenen. Això resulta en ser capaços d'establir més fàcilment connexions entre teoria i pràctica i, consegüentment, **tenir més facilitats en traslladar els continguts treballats a l'aula a un context professional real**. El següent fragment relata la percepció generalitzada entre els alumnes de BCE:

Sí, jo crec que sí [que les lectures ens han ajudat en l'acció professional]. Crec que t'ajuda pel mateix motiu perquè te'n recordes, és una cosa que has treballat que has entès i que al moment dius “vale, ho estic veient i sé com aplicar-ho, sé què fer”. (BCE1819_A6)

Els registres realitzats *in situ* ens permeten recolzar la percepció de l'alumnat i el professorat ja que advertim com alguns estudiants **fan referències directes als reptes (proves d'avaluació escrites) vinculant els conceptes discutits amb els mateixos**, evidenciant-se així els lligams entre teoria i pràctica. Vegem-ne, a continuació, alguns exemples:

Creo que aporta molt per al nostre treball, sobretot tot el relacionat amb la cultura democràtica que, bueno, de l'escolta activa, democràcia a l'hora de parlar, també diu que els professors han de crear aquest espai de diàleg a classe, també que es doni el conflicte cognitiu per a què es pugui donar cadascú el punt de vista i allà crear la moral... (BCE1920_A3)

A mi la lectura m'ha agradat, la trobo molt interessant. En general, la lectura està molt bé, sobretot la part del nostre repte que diu que el professor ha d'estimular el diàleg que és molt important pel desenvolupament cognitiu i moral dels infants. (BCE1920_A6)

A més, observem com els alumnes no només connecten els continguts dialogats a l'aula amb els treballs escrits que han d'elaborar, sinó que **discuteixen i s'ajuden entre ells expressant idees, variacions, noves incorporacions que ells farien en el treball escrit del company**. A tall d'il·lustració, recuperem el següent diàleg entre companys del grup BCE1920:

“BCE1920_A2: jo el que puc implementar és que quan fan una fitxa on es treballen els quarts d'hora, tenen l'hora digital i l'hora analògica, amb

el *velcro* han de posar la digital i l'analògica una al costat de l'altra. El que puc incloure aquí és l'apartat de reflexió de com has arribat a aquesta conclusió o què és el que t'ha costat més, a part d'enganxar amb *velcro* la relació, que puguin escriure aquesta traça.

BCE1920_A3: o sinó escrit també amb moltes preguntes, no? Sobretot amb nens més petits. Per exemple: "i com ho has fet?", "com ho has *sapigut?*".

BCE1920_A6: a mi, lo meu és molt difícil perquè jo faig la cuina, no? Aleshores ells fan la recepta, no hi ha un problema, el problema ve després perquè quan ells tenen la recepta la donen al mestre i el mestre els hi posa trampes, és a dir, el mestre els hi posa amb litres i ells ho han de convertir [a una altra unitat].

BCE1920_A5: si és per lo de les mesures, amb conversió d'unitats. Per exemple, per posar un problema podria ser "tenim aquest *medidor* en ml i jo tinc la recepta amb l".

(...)

BCE1920_A3: o fes lo que t'acaba de dir ell [company], per exemple "això és per set nens, quant seria si fos per més?".

Per altra banda, alguns participants afirmen **haver aplicat directament determinades estratègies treballades a l'aula a partir de la lectura i la discussió en grup**. Veiem alguns casos en relació a les estratègies matemàtiques o bé estratègies de treball en equip:

Sí. Per exemple, lo del *teamwork*, lo de les estratègies en grup, sí que ho he fet a primer cicle, és que fan moltes estratègies en grup! (BCE1920_A3)

L'altre dia [a l'escola de pràctiques] vam fer una tertúlia literària i amb aquesta tertúlia... al tema de matemàtiques, van fer seriacions de fruites i els hi van fer les fruites de dictat. Aleshores, els alumnes es van acabar menjant les broquetes de fruites mentre feien la tertúlia literària. (BCE1819_A3)

Aquests relats dels estudiants estan en consonància amb les valoracions puntuades a l'enquesta EMLA. Quan analitzem els criteris relatius a la *utilitat*, obtenim que creix lleugerament el sentit que els aprenents li atorguen a la lectura de textos en relació amb la seva capacitació professional (Taula 25).

Taula 25

Criteris EMLA relatius a la utilitat de la lectura acadèmica

		BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var.
		<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>pre</i>	<i>post</i>	<i>pre</i>	<i>post</i>	%
1	La lectura dels textos acadèmics és útil per la meua formació professional	4.4	5	4.57	4.6	4.89	5.25	3.7	4.75	4.67	3.4	4,446	4,6	+3.5%

6	Considero de gran utilitat entendre els textos acadèmics que se m'assignen	4.4	4	4.86	4.6	4.44	5	4.3	4.75	4.67	4	4,534	4,47	-1.4%
11	Considero útil la lectura de textos acadèmics per desenvolupar certes competències professionals	3.4	4	4.71	3.4	3.78	4.25	4	4.62	4.5	3.8	4,078	4,014	-1.6%
14	Els textos acadèmics són un suport fonamental en la meva formació universitària	3.8	3	3.57	3.6	3.56	4.25	2.3	3.62	4	2.8	3,446	3,454	-0.2%
17	La lectura de textos acadèmics m'ajudarà a ser un bon professional	2.8	4	4.57	3.6	4	4.75	2.9	4	4	3.6	3,654	3,99	+9.2%

Nota. Elaboració pròpia.

Posant el focus en les variàncies percentuals, de mitjana la majoria d'ítems relatius a la *utilitat* de textos acadèmics pel seu futur professional es mantenen (criteri 6, 11 i 14). Aquests són criteris que posen especial èmfasi en la rellevància de textos acadèmics per al desenvolupament professional (*considero de gran utilitat entendre els textos acadèmics que se m'assignen/els textos acadèmics són un suport fonamental en la meva formació universitària*) o bé especifiquen i concreten en la seva utilitat (*Considero útil la lectura de textos acadèmics per desenvolupar certes competències professionals*). En canvi, quan els alumnes són preguntats de forma més general (*La lectura de textos acadèmics és útil per la meva formació* i *La lectura de textos acadèmics m'ajudarà a ser un bon professional*) observem un augment en la percepció de l'alumnat vers la utilitat de textos acadèmics en el seu desenvolupament com a professional, especialment quan l'afirmació es projecta en un futur (criteri 17, creix en més del 9%).

Altrament, obtenim una tendència decreixent en tots els ítems en el grup BI1920_II. Quan els valors són comentats amb els estudiants d'aquest grup, els protagonistes atribueixen aquests resultats al tipus de lectura que es realitza en el marc del curs. Per exemple, en relació al primer criteri EMLA, els estudiants afirmen que es produeix aquesta diferència perquè les lectures discutides coincideixen en la seva globalitat amb el contingut del curs:

“BI1920_II_A1: al primer semestre sí que vam aprendre moltes coses amb les lectures però en aquest semestre les lectures anaven molt lligades amb lo que fèiem a la temàtica de xarxes, llavors, no era res extra sinó que lo que llegíem als articles ho veíem també a classe...”

BI1920_II_A8: igualment, jo vaig ficar que era bastant important però més que res perquè m'he donat compte que quan fas formació professional ja t'estàs centrant en una cosa i vaig veure que amb aquests textos el que fas és centrar-te en el camp que vulguis o sigui que jo vaig posar que era molt important, no del tot important però per mi sí que ho era bastant perquè si et vols especialitzar en una cosa, aquests textos bàsicament fan que aprofundeixis més en el tema, llavors a mi em sembla bastant bé!”

Si bé les dades recolzen els resultats que deriven dels relats dels estudiants, interpretem que aquesta millora és incipient i pot anar en augment ja que els alumnes valoren més positivament quan s'aborda la utilitat de la lectura en relació al seu desenvolupament professional a grans trets, sense atorgar-li encara una rellevància especial quan es concreta.

En definitiva, l'alumnat se serveix a l'actualitat o bé **se servirà en un futur dels continguts discutits** en el marc de les sessions de lectura. Traslladem les següents paraules dels estudiants a mode de conclusió:

“BCE1920_A3: sí, jo vaig comentar que les estratègies matemàtiques que vam veure a la lectura poden ser molt útils pel dia a dia com a mestra. Era una pauta sobre quins eren els tipus d'errors més freqüents a un galimaties.

BCE1920_A5: sí, i segons ells redactaven com havien arribat al resultat, doncs era més fàcil de veure on s'havien equivocat i tal.

BCE1920_A3: lo que està clar és que la lectura ens ajudarà en un futur, sí, sí, sí...!”

5.3.3.4 Millora en la justificació de decisions professionals informades

L'ús d'evidències científiques per a una presa de decisions professionals justificades esdevé un factor clau per assolir l'excel·lència en els contextos professionals. En aquest sentit, identifiquem diverses experiències d'alumnat tant de BInfo com de BCE que **empra o en un futur se servirà d'una base científica per al desenvolupament de les seves tasques professionals**. A tall d'exemple, exposem els següents diàlegs entre alumnes de BCE:

“BCE1819_A5: amb temes de separar grups sí que és veritat que hem vist que és molt millor separar-los amb uns criteris que aquests criteris sí que els hem vist amb fonts.

BCE1819_A6: sí, sí són cosetes que ja hem vist i que podríem tirar de lo que sabem.

BCE1819_A5: però és algo que sabem perquè ho hem treballat a classe.

BCE1819_A6: exacte!”

“H: quan vosaltres heu de prendre una decisió, ara que estem parlant del dia a dia a les pràctiques, us feu suport amb documentació, fonts bibliogràfiques, etc.?”

BCE1819_A5: sí, jo de vegades, sí! No sempre però si és un tema que no domino gaire, sí!”

“H: vale, i en aquest sentit [prendre decisions informades en l'exercici docent futur], potser el seminari us ha ajudat una mica a tenir capacitat crítica o no?”

BCE1819_A5: sí, sí, jo crec que sí!

H: teniu més ganes de buscar altres fonts o buscar nous documents?”

BCE1819_A6: jo sí!”

Observem diverses mostres de com els estudiants **consideren les evidències científiques en el disseny i planificació de les activitats a implementar a l'escola** així com en la seva futura tasca professional. En el següent exemple, l'estudiant se serveix de teories d'autors clàssics de la disciplina i justifica les seves decisions emprant les teories evolutives i d'aprenentatge de Piaget i Vigotsky. L'estudiant afirma que el coneixement construït en aquestes sessions “t'ajuden a desenvolupar després el teu dia a dia”:

“Jo el que sí que he vist és que potser, amb la ZDP de Vigotsky, de tenir sempre en compte elements que siguin propers als infants o que no siguin *algo* completament descontextualitzat del seu entorn, sinó una cosa que sigui del seu dia a dia i això sí que ho intento aplicar de que, per exemple, si li *haig* de portar un material del que sigui, doncs intento portar materials que puguin trobar a casa o amb exemples que siguin quotidians o coses així.

Això sí que ho intento aplicar sempre. Perquè igual a mi com que m'agraden molt els animals, doncs els hi ensenyo els animals del mar i aquí a Andorra, per exemple, no hi ha mar! No els hi posaré coses del mar...! Coses així sí, sí. M'ha ajudat en el sentit de que, no aplico directament el que hi ha a la lectura sinó en, per exemple, en fer una activitat, tinc en compte temes conceptuals que havíem treballat en les lectures, doncs, per exemple, Piaget i Vygostky. Doncs, per exemple, Piaget amb les etapes evolutives, doncs sí que he tingut en compte amb infants més petits no fer activitats d'abstracció, per exemple. Que això sí que ho parla Piaget. Són temes de transfons, no que ho apliquis directament però sí que com que els tens en compte, sí, t'ajuden a desenvolupar després el dia a dia.” (BCE1819_A5)

La docent d'aquest grup afirma que els alumnes sí **estan prenent consciència de la rellevància d'emprar evidències científiques** ja que en la discussió de les lectures

aprenen com els autors fonamenten les seves paraules amb la ciència i no amb opinions. Així ho expressa la docent:

Sí, sí, sí, [els alumnes prenen consciència de la necessitat d'utilitzar evidències científiques] perquè veuen que aquestes conclusions són a partir d'una recerca feta en aquestes escoles amb una mostra determinada, uns casos x... que no és l'opinió d'un autor que diu que s'ha de fer això, no. Sinó que ho han fet i obtenen aquestes conclusions. I tant, és interessantíssim! Sí que és veritat que no totes les lectures són articles, en el meu cas algunes lectures són més de recerca científica i altres són més d'autors clàssics de la disciplina, que són més diguéssim, per exemple, la de Kohlberg, era descriptiva, en aquesta no hi havia dades. (BCE1920_P1)

Al seu torn, els estudiants dialoguen a l'aula sobre com **no han de donar per vàlides fonts secundàries** donat que poden haver-hi interpretacions esbiaixades als de l'autor original. Vegem-ne la conversa:

“BI1920_I_A3: però si tu referencies un altre article vol dir que extreus una idea del que ha escrit una altra persona però pot ser que el que tu has extret d'aquesta informació no és correcte o no és el que aquesta persona volia dir!

BI1920_I_A2: o potser que l'hagis entès malament.”

“BCE1920_A5: por ejemplo, si leemos todos el mismo texto podemos luego debatir unos cuantos [puntos], punto por punto, nos organizamos todos. Pero si hacemos todos textos diferentes, cuando alguien nos lo vaya a presentar no nos lo va a presentar con exactamente los mismos argumentos que tiene ese texto. Por lo tanto, no estaremos entendiendo ese texto de la misma manera que la persona que nos lo está diciendo.

BCE1920_A3: pero es más enriquecedor [llegir varies lectures].

BCE1920_A5: yo te diría que sí, que conoces más, pero por ejemplo yo que he leído, si he mal interpretado algo o he querido manipular, si lo quisiera hacer vosotros no podréis contrargumentar porque como vosotros no lo habéis podido comprobar lo que digo...

BCE1920_A1: pero si lo haces con citas, ¡ya no puedes manipularlo!

(...)

BCE1920_A5: pues eso, que si quiero dar un mensaje equivocado lo puedo hacer pero, en cambio, si todos hemos leído el mismo texto, en el momento en que uno diga una cosa podemos decir: “oye tío, ¡se te va la flapa...!””

“BCE1920_A3: com sé que el que esteu dient és veritat?

BCE1920_A1: espera voy a dar datos [cerca la informació a la lectura]”

Paral·lelament, els alumnes exemplifiquen la **utilitat de l'ús d'evidències científiques per al desenvolupament de la tasca professional**. El següent fragment

recull com els alumnes atorguen importància a la recerca en tant que ofereix un saber fiable en quant a la comparació de nous sistemes i tecnologies:

“BI1819_A2: en la tercera lectura que vimos uno [mètode] contra el otro era claramente más potente. En base a ese artículo descubres eso y, a lo mejor, puedes encontrar un artículo donde comparas dos tecnologías que te interesa implementar en tu empresa o lo que sea y ves que una es mejor que la otra.

BI1819_A4: en este caso sí, yo me refería más, yo que sé, tienes que implementar cualquier cosa y estás buscando información de algún programa y por leerte un artículo que te dice que está bien lo implementas, no...

BI1819_A2: más como un *benchmark*, una comparación entre dos o más.

BI1819_A4: si es una comparación entre varias tecnologías y esto sí.”

Per acabar, l'alumnat també **considera útil l'ús de literatura científica ja que els aproxima als contextos professionals reals**: coneixen quines dificultats els investigadors han encarat i els permet aprendre la teoria aplicada a les situacions professionals reals, amb les seves limitacions i dificultats. Recuperem el següent fragment a mode d'exemple:

“BI1819_A4: sí [els seminaris ens ha ajudat a contextualitzar millor la teoria al món real], porque vemos un caso real de alguien que ha aplicado, o sea, no es mirar y decir: “mira pues este protocolo funciona así”, sino que puedes decir “mira el protocolo este es así, se implementa con esta tecnología, se han necesitado estos servidores”.

BI1819_A3: és que en realitat quan surts d'aquí, si ja no estàs treballant, ¡sales muy verde! Llavors, sí, la universitat, sí, clar! Ha d'haver-hi una part teòrica, però és molt essencial això, *bueno* lo que ha dit ell [company], que és molt interessant veure com “mira, nois, això és un protocol VTC, vamos a ver cómo se hace, cómo harías tú en una empresa”.

BI1819_A4: cuando aprendes es cuando te rompes la cabeza porque ves que no funciona.

BI1819_A3: Quan aprens és quan està treballant i et trobes els problemes i la universitat no et dona... ho aprens treballant! I aquí, a les lectures, hem vist dificultats que han sortit que ens han ajudat a analitzar coses i tal, que evidentment és molt més extens i infinit, però mira ja tens present coses que no hay que hacer.”

En altres paraules, obrir la porta al món científic discutint textos acadèmics dota de sentit tant a la formació acadèmica cursada com a la identitat professional:

“BI1819_A1: el último nos ha enseñado a ver cómo no hay que hacer un artículo también [article amb resultats “maquillats”].

BI1819_A3: ¡claro! Nos ha enseñado a ver cómo es un artículo científico, ves la realidad justamente. Porque dices: “¡ah mira, las claves RSA! ¡Qué bonito!”, pero luego ahí te enseña que ves, esto puede ser así...

H: ¿Le da sentido las lecturas a la profesión en sí, y a la disciplina, a la formación?

BI1819_A1: ¡sí, sí, sí!”

5.4 Transformant les dificultats en possibilitats

A banda de les dades empíriques recollides que evidencien les contribucions de la lectura dialògica en diferents dimensions de l'experiència educativa de l'alumnat, no podem obviar aquelles dificultats que emergeixen en el desenvolupament de la discussió de textos en grup (els elements exclusors). Amb la intenció de transformar aquestes dificultats en possibilitats, adrecem les diferents qüestions presents en aquest estudi i assenyalem orientacions que poden contribuir a revertir o pal·liar aquests factors en un futur.

Per fer-ho, ens servim, per una banda, de les orientacions obtingudes que resulten de les entrevistes aplicades a professorat d'universitats espanyoles. Per altra banda, recuperem les propostes i suggeriments que comparteixen els mateixos protagonistes d'aquest estudi, tant professorat com alumnat de la UdA. Els elements exclusors identificats es manifesten, principalment, en les dimensions exposades a continuació.

5.4.1 Dificultats en la lectura de textos acadèmics

Com hem senyalat anteriorment, les dificultats en la lectura de textos acadèmics és una element present en diferents contextos acadèmics universitaris. El professorat d'universitats espanyoles ja indica com aquestes mancances en el nivell de lectura poden tenir origen en etapes educatives anteriors. La Universitat d'Andorra no escapa d'aquesta circumstància. Ja en la primera enquesta orientativa aplicada al professorat universitari UdA, obtenim que quasi el 70% de docents consideren baix o molt baix l'hàbit lector de l'alumnat i un 77% ho atribueix a etapes educatives anteriors.

En el marc d'aquesta recerca, el professorat participant també adverteix com a possible causa d'aquestes dificultats el baix hàbit de lectura que en general té l'alumnat:

Sí, jo a vegades quan els hi faig preguntes als alumnes veig que a pocs els hi agrada llegir, fins i tot, novel·les! Ara no et sé dir d'aquests sis, no

sé dir-te. Però, en general, és un dels temes que sí que veig que em diuen: “no, a mi no m’agrada llegir!” i jo penso, “ostres, si sou universitaris com pot ser que no els hi agradi llegir, no? (BCE1920_P1)

En aquest sentit, els estudiants afirmen que no els agrada llegir i que la temàtica que llegeixen ha de ser del seu interès per llegir un text o buscar altres textos per complementar la informació:

“BI1819_A4: es que a mí no me gusta leer. Sólo leo por las noches, cuando quiero dormir 8 horas u 8 horas y media. Me pongo a leer para que me entre el sueño.

BI1819_A3: a mí me pasa que no me puedo poner a leer una novela, tengo que leer cosas que me llamen...

BI1819_A2: yo no, yo es que si leo muy técnico y no lo cambio por una novela o algo por el estilo me canso...”

Jo, és que només llegeixo del que m'interessa de veritat, llavors no em ficaré a llegir un article com els que ens ha ficat [el professor] perquè, a part de que no arribaria a entendre si no l'acaba d'explicar ell, com tampoc estic molt especialitzat en això no m'interessa tant, en canvi d'algun altre aspecte que sí m'interessa més segur que sí busco informació per llegir. (BI1920_II_A2)

Jo sí que llegeixo, però sobretot depèn del tema. Però sí, m'agrada llegir. (BI1920_II_A2)

Altrament, els docents també afirmen que els estudiants “no estan acostumats a llegir” i que per a l'assoliment amb èxit del curs sovint se serveixen únicament dels apunts proporcionats pel docent:

Sí, costa molt. Costa molt que els alumnes vagin a les fonts documentals, a les fonts primàries. A més, són textos... excepte el de la família, però eren textos densos! No estan acostumats a aquest tipus de textos els alumnes. (BCE1819_P)

És veritat que algunes lectures eren més durilles. Però també és veritat que a nivell acadèmic has de llegir coses més feixugues i s'han d'acostumar perquè estem en un ambient que lo que és feixuc, necessiten una concentració i un esforç... “Ull! Que són moltes pàgines”, “ai! Que és difícil de llegir”, doncs fan una lectura més en diagonal, més superficial. (BCE1819_P)

Penso que en general llegeixen menos que potser abans. Sí que és cert en molts casos es penjen els apunts a la plataforma, moltes vegades ja ells no agafen apunts, això una. I ja ells no agafen el llibre! Perquè clar, ja tens els apunts fets. Aquests apunts són els apunts que jo em faig per anar fent la classe, no vol dir que siguin complets i, per tant, la

bibliografia que jo recomano són els llibres però clar, qui va a mirar els llibres? Pràcticament ningú! Sovint... bàsicament el que fan és seguir els apunts a l'ordinador o alguns els porten impresos, no? I jo penso que això, home, també és una mica... algo que fa que es llegeixi menys. Jo me'n recordo que moltes vegades havíem de complementar els apunts amb el llibre, no? (BAE1819_P)

Per la seva banda, els alumnes són conscients de que presenten aquestes mancances i les associen al baix perfil d'exigència per part de la institució universitària:

H: Aquí teniu uns requisits mínims?

BAE1819_A1: ens donen una bibliografia recomanada però no és obligatòria.

H: la llegiu?

BAE1819_A2: no... ell [referència a l'estudiant internacional] que està a allà [el seu país d'origen] potser sí, però nosaltres potser aquí tenim aquesta falta de que ens obliguin d'alguna manera a mirar els llibres."

Jo és que la bibliografia, he posat [a l'enquesta EMLA, criteri 10] que molt poc. Perquè jo mai m'he llegit la bibliografia que et demanen. Amb els apunts et treus l'assignatura molt fàcil! (BI1920_II_A2)

Els resultats obtinguts en l'aplicació de l'enquesta EMLA donen suport a les afirmacions del professorat i l'alumnat. Certament, les valoracions que l'alumnat atorga a la importància de la bibliografia obligatòria i complementària dels cursos s'aproximen a un 3 en una escala ascendent de l'1 (totalment en desacord) a 6 (totalment d'acord) (Taula 26). Alhora, observem que les discussions de textos en grup no han tingut un impacte notori en les valoracions ja que, en la seva majoria, es mantenen les mateixes puntuacions. Tanmateix, destaquem l'impacte que té en la creença dels alumnes sobre la importància de llegir tota la bibliografia mínima dels cursos (criteri 2) que augmenta en més de l'11%.

Taula 26

Criteris EMLA relatius a la importància de la lectura acadèmica per l'alumnat UdA

		BAE 1819		BCE 1920		BI 1819		BI 1920 I		BI1920 II		Mitjana/ítem		Var. %
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	
2	És important llegir tota la bibliografia mínima dels cursos	3.2	4	3.29	2.8	3.44	3.75	2.3	2.62	2.5	3.2	2.946	3.274	+11.1%
7	Per a mi, la bibliografia mínima és important per comprendre la matèria dels cursos	3.2	4	3.43	2.8	3.56	4	2.3	2.25	2.3	2.4	2.958	3.09	+4.5%
12	Per a mi, la bibliografia mínima és important per complementar la matèria dels cursos	3.4	3	3.71	3.2	3.44	4.25	2.6	2.62	2.67	2.4	3.164	3.094	-2.2%

18	Considero important la lectura complementària que suggereixen els programes dels cursos	3.4	3	3.29	2.8	3.56	4	2.4	2.62	2.5	2.8	3.03	3.044	+0.5%
23	Per mi, és important comprendre el material bibliogràfic dels cursos perquè em permet dominar certs temes	3.4	4	3.29	2.6	3.89	4	2.3	2.25	2.17	2.4	3.01	3.05	+1.3%

Nota. Elaboració pròpia.

Més enllà de la poc favorable situació general vers la lectura acadèmica exposada, exposem seguidament elements exclusors que emergeixen en el desenvolupament d'aquesta recerca.

“Las lecturas son un poco coñazo, ¿para qué voy?”

Quan els estudiants que no han assistit regularment a les sessions de lectura dialògica són preguntats sobre els motius pels quals no ho han fet, obtenim com a motiu que els textos no resulten atractius. Al seu torn, assenyalen la manca de sentit que té per ells l'activitat lectora, “¿para qué voy?”. Aquesta és la seva percepció:

H: no sé si es por los seminarios o es un tema de que no venís de por sí a las clases... Porque sí que hay mucho absentismo.

General: No hemos ido porque las lecturas son un poco coñazo...

H: ¿puede ser que el tipo de lectura tampoco os guste? Es un poco saber por qué no os ha llamado la atención esta actividad.

BI1819_A9: sí, bueno, muchas veces en la noche te acuerdas “¡ai, el artículo!” y piensas “¿para qué voy?”, a lo mejor lo empecé a leer, pero no lo terminé y ya no voy...”

“Se me hace espeso, se me hace largo, me cuesta, se me hace difícil”

Els estudiants assenyalen en diverses ocasions que mai abans han tingut contacte amb el tipus de text acadèmic que llegeixen a la universitat. Aquest pot ser el motiu pel qual l'alumnat presenta dificultats en la lectura i valoren els textos com densos i extensos:

H: vosaltres no vau venir...

BI1819_A7: Jo al primer sí vaig venir. El segon vaig llegir la lectura i vaig dir “no pillo nada” y el tercero ni lo leí.

H: ¿igual un texto científico es más espeso?

BI1819_A9: sí, puede que sea eso que es muy denso, a lo mejor es por eso que es difícil entender todo, ¿no?

H: no habéis leído textos científicos, en otras asignaturas, ¿no?

Tots: no...”

“BI1920_I_A6: sí que és veritat que a mi també se m'ha fet una mica feixuc.

BI1920_I_A1: és que hi ha pocs gràfics, poques imatges, poca il·lustració, és molt dens, per mi és molt dens.

BI1920_I_P: el primer punt no hi ha cap fórmula matemàtica, no és dens, explica els conceptes.

BI1920_I_A5: no és dens en contingut, és dens en quantitat.

BI1920_I_A6: sí, és això que és extens...!”

“H: me has dicho que no lees, ¿es un tema de formato que se te hace espeso, se te hace difícil?

BI1819_A4: se me hace espeso, se me hace largo, me cuesta, se me hace difícil. Una novela en cambio la voy leyendo, es una historia y ya está, pero esto...”

Amb les diapositives almenys tens imatges i t'ho passes bé, a l'article no! (BI1920_II_A2)

Aquesta falta d'hàbit de lectura de textos també es manifesta en les dificultats de seguir el format d'un text científic. En aquest sentit, alguns alumnes tenen dificultats en llegir de manera fluida la lectura quan es tracta de textos en format columnes o bé pel format en el qual els autors citen les referències bibliogràfiques al cos del text:

“BI1920_I_A5: jo haver d'anar passant d'una columna a l'altra em molesta molt.

BI1920_I_A3: bueno, aquest format està més lliure que l'altre...!”

“BI1920_I_A2: com heu vist l'estructura d'aquest article?

BI1920_I_A6: a mí, lo único que no me ha gustado, amb l'únic que no he pogut són els punyeteros links cada dos paraules i haver de baixar a baix de tot a mirar l'enllaç. M'ha posat molt nerviós.

BI1920_I_A9: sembla un treball fet per algú de la uni al que li hagin dit “vale, has de posar bibliografia”, i et digui “vale...”.

BI1920_I_A6: però no és només bibliografia, sinó que a mitja frase et posa [24] i has d'anar... la queixa no és que hi hagi referències, és que et talla el ritme de lectura, que és diferent.”

De quina manera els autors del text exposen les diferents corrents teòriques també representa una barrera per a una lectura còmoda de l'estudiant ja que els estudiants tenen dificultats en identificar les diferents veus del text. Aquest fenomen pot donar-se, altra vegada, per la manca d'hàbit de lectura de textos acadèmics:

“BCE1920_A4: La lectura parla de temes que realment nosaltres ja hem tocat com, per exemple, jo l'he relacionat molt amb la cultura democràtica perquè durant molt rato parla de diferents valors com la

justícia, el respecte, ficar-te en el lloc dels altres per comprendre diferents situacions... penso que està. L'únic que, de vegades, parla de diferents autors i no sé qui és l'autor que està parlant d'això, però no sé...

BCE1920_A6: a mi la lectura m'ha agradat, la trobo molt interessant, sí que és cert que barreja molt els autors i això causa una mica de confusió però en general la lectura està molt bé.”

És una mica confús que parli de tants autors però està molt bé la lectura. (BCE1819_A4)

La lectura se m'ha fet fàcil però se m'ha complicat una mica pel canvi d'autors. Potser ho ha fet perquè es puguin comparar les diferents teories però no sé a mi em va liar molt! Potser ho hagués entès millor si es presentés primer una teoria i després l'altra però això és tema de l'autor, si ho ha fet així és perquè creu que és millor. Però m'ha agradat molt el fet que hi hagi moltes teories, no només una, de fet algunes es complementen! (BCE1920_A3)

“Pel vocabulari que utilitza... has de dominar per entendre-ho”

Un dels resultats favorables que hem recollit en l'anterior apartat és com la discussió de textos en grup afavoreix l'adquisició de vocabulari específic de la disciplina. No obstant, recollim alguna afirmació puntual sobre la dificultat que suposa per a l'adequada comprensió del mateix:

“BI_1920_II_P: us ha agradat lo de la *blockchain*?

BI1920_II_A1: a mi no. Quan ho has explicat una miqueta més m'ha començat a despertar una mica més!

BI1920_II_A6: jo és que crec que pel vocabulari que utilitza... has de dominar per entendre-ho.”

“Yo es que leer no, artículos científicos menos... y en inglés ya no”

A la manca d'atractiu que els alumnes veuen als textos acadèmics, sumem les mancances que l'alumne presenta en la lectura de textos llengua estrangera. Tot i advertir com la discussió de textos en grup afavoreix la millora en competència anglesa gràcies a les interaccions entre iguals, identifiquem aquest element com a principal obstacle per a l'alumnat.

Tant estudiants que no dominen la llengua anglesa com els que sí (estudiants internacionals) manifesten que la llengua és una de les barreres més importants a afrontar:

It's easier for the international student because he speaks English and, for us, it's more difficult. It's one of the problems. Lo més difícil és la llengua. Si fos en català seria molt més fàcil. (BAE1819_A3)

I understand their problem. I have another different problem. I speak better English than most people, so they use words that mean completely different for me. I think that's because there's a language barrier. I think the language is the main barriers for the students and the teachers, so... I understand their problem. (BAE1819_A4)

Aquestes mancances tenen com a conseqüència directa la baixa implicació de l'alumnat a l'hora de llegir textos en segona llengua. Així ho expressen els estudiants:

“BI1819_A6: cuando empecé a leer el primer artículo en inglés, algunas palabras las podía entender, pero luego igual veías cada *textaco* enorme que dices “¡uf!, cuesta”. Y a mí el inglés que me lo tienen que hablar despacio porque al profesor, por ejemplo, lo entiendo. Pero hay gente que lo habla más rápido y no lo entiendo y al leer, pues es lo que digo, que al leer hay muchas cosas que no entiendo.

BI1819_A5: yo es que leer no... artículos científicos menos y en inglés ya no.”

“Como no entendía todo no he participado mucho”

Per altra banda, la participació durant les discussions que tenen lloc a classe també es veu influenciada pel domini de la llengua anglesa de l'alumnat. Alumnat de BCE i de BInfo afirmen que la seva participació és inferior per aquest motiu:

“BCE1920_A4: [la participación en clase] depende de la lengua, obviamente, en inglés no participo...”

BCE1920_A1: si uno lo haces en una lengua que no dominas es menos probable que participes.”

La dificultad un poco es el idioma, porque lo que son palabras técnicas y eso, depende del artículo. El primero y el segundo como ya lo estábamos estudiando era como más o menos nos sonaba, pero el tercero como no lo habíamos visto para nada, al menos en mi caso porque estoy en nivel usuario todavía pues decía “qué es esto, *blockchain*, qué es aquello o qué es lo otro...”. Claro, mientras leía, pues claro, algunas ideas las captaba, pero como no entendía todo no he participado mucho, he estado escuchando más lo que decían los demás para acabarlo de entender. (BI1920_A7)

Superant les dificultats

Per combatre la baixa predisposició a causa del baix hàbit lector:

- D'acord amb les orientacions recollides de les veus del professorat d'universitats espanyoles, destacar la capacitat transformadora dels estudiants

a través de la seva acció professional i com aquesta pot determinar la vida de les persones pot derivar en què dotin de major sentit a la lectura acadèmica i se sentin atrets per l'activitat lectora.

Per superar el baix interès per l'activitat lectora:

- En la presentació de la tasca, dotar d'atractiu l'activitat fent-la especial. Per exemple, fer coneixedors als alumnes que seran dels pocs estudiants a la universitat que hauran llegit l'obra completa d'un autor clàssic en lloc de realitzar lectures disperses.
- Basar en arguments vàlids i científics l'elecció d'aquesta nova estratègia docent exemplificant amb estudis i posant de relleu els beneficis que aquesta actuació docent té en la seva experiència com alumne.
- Incloure a l'alumne en el disseny de l'activitat lectora. Per exemple, deixar que triïn els textos a llegir en consens amb el grup classe o bé seleccionar un text d'entre un llistat de propostes. Val a destacar que aquesta estratègia ja ha estat implementada a una de les sessions de BCE1920 amb una bona acollida per part de l'alumnat.
- Variar les fonts primàries que s'empren: diferents tipologia de textos, lectures en diferents idiomes, etc. Aquesta sensació de dinamisme pot afavorir en l'atracció de l'alumne per la tasca lectora.

Per superar les dificultats en el seguiment de la lectura a causa del format del text:

- Altra vegada, dotar de sentit a la tasca destacant la rellevància de la seva futura acció professional. Les mancances amb el format es poden relativitzar des d'una perspectiva més global i amb una projecció de futur.

Per superar les mancances en vocabulari específic de la disciplina:

- Simplificar l'experiència de llegir un text acadèmic en comparació amb altres experiències educatives que els alumnes ja han viscut com, per exemple, la lectura d'una obra literària. En comparació amb aquest tipus de text, remarcar que els alumnes treballen amb el mateix tipus de vocabulari tècnic i no és necessari, per exemple, conèixer el context social i cultural del moment per tal de comprendre millor el text.

Per superar la barrera de la llengua anglesa:

- Recalcar la importància de llengua anglesa com a porta d'accés a contingut de qualitat en tant que és la llengua més emprada per la comunitat científica internacional.
- Enfocar la lectura de textos en anglès com a inversió de futur. Com més pràctica prenguin al respecte, més facilitats i un millor desenvolupament professional gaudiran en un futur.
- En relació als alumnes de baix perfil competencial en llengua anglesa:
 - a. organitzar als estudiants en petits grups heterogenis o bé realitzar seguiment de l'alumnat a través de tutories. Val a destacar que en el grup BCE1920 observem com aquestes estratègies ja han estat desenvolupades i han resultat en millores de la comprensió del text i de l'expressió oral tant des de la percepció de l'alumnat com la del professorat (veure evidències apartat 5.3).
 - b. fer coneixedor a l'alumne que el nivell de competència en lectura de textos científics en anglès és més baix que aquell que es requereix en expressió oral. Durant la lectura es pot rellegir el text, cercar mots que no es coneguin, etc. De tal forma, s'alleugera l'angoixa que l'estudiant pot sentir quan inicia la lectura d'un text acadèmic en llengua anglesa.
 - c. si les mancances limiten l'activitat lectora, treballar amb textos acadèmics en una llengua que els estudiants dominen (català, castellà, francès), especialment a l'inici de curs, sense renunciar en cap cas a l'ús de material científic.
- D'acord amb les paraules de l'alumnat participant en aquesta recerca, implementar aquesta activitat lectora des de primer curs pot ajudar-los en el procés d'adaptació a la universitat, especialment en la immersió lingüística:

Jo crec que sí [és millor implementar la discussió de textos en grup des de primer curs]. Perquè, per exemple, jo arribo aquí i vinc d'un batxillerat francès. Adaptar-nos a la llengua al català i a l'anglès ja és difícil d'entrar en la dinàmica, en fer classes senceres en anglès i català... I el profe, mentre diu, nosaltres prenem apunts. Doncs, és diferent, ens és difícil! O sigui per aprendre la llengua i poder entrar en la dinàmica de la universitat, jo crec que sí! (BAE1819_A2)

5.4.2 Baixa motivació i compromís per la tasca

“És que debate tu sol...”

D'acord amb la percepció de l'alumnat, una discussió de textos en grup ha d'estar formada per les aportacions de tots o bé la majoria de companys. Els alumnes del grup BCE1819 comparteixen com en la sessió que fan juntament amb el grup de 1r curs hi ha alguns lectors que no han preparat prèviament la lectura, fet que desmotiva al grup en general:

BCE1819_A5: Amb els de primer el que passava és que hi havia un sector de la classe que sí que participava però la gran majoria no va participar. I això quan estàs a una classe barrejats i veus que un gran sector de la classe no ha fet la lectura, no s'ha preparat res, se la passen parlant i a sobre mig desprestigiant a sobre a companys i comentaris, que els sents tu de fons que no t'agrada, doncs, no deixen de desmotivar...

BCE1819_A6: sí, jo era de les que presentava. I, doncs, clar, des de la pissarra jo veia tot! Veia els que estaven atents mirant-me, els que s'avorrien... però bueno, no deien res i era com bueno... no passa res. I els que estaven darrere fent el tonto i dient coses que és com “estic aquí, nerviosa, intentant dir coses i...”.

La principal raó per la qual senten aquesta desmotivació és perquè la discussió del text és pobre ja que tenen lloc poques argumentacions i deixen de concebre la discussió com a font de riquesa i aprenentatge. En les paraules de les estudiants, “és com debate tu sol”:

BCE1819_A5: sí, a mi em desmotiva. Jo preparar-me el que sigui o dir això “anem a fer una dinàmica xula de tots participar i tal” i veure gent amb comentaris... veient cares de ajo, amb poques ganes de participar, que digui el mínim per a què li posin un 5 i ja està, doncs, clar, clar, que desmotiva. Tu has estat allà treballant-hi, posant esforç... Que és per tu al cap i a la fi, però que en principi si jo m'he d'enriquir d'una persona de la qual no m'està dient res i jo ja sé, doncs no m'interessa. I més si és la majoria! Si són 2 o 3 els ignores però...

BCE1819_A6: clar, és que debate tu sol..

BCE1819_A5: és que al final el debat va ser entre 4. Bueno, entre els dos grups que van fer la presentació i ja està.”

Quant a la implicació per part de l'alumnat que ha participat amb menys freqüència durant les sessions, un alumne reconeix que les discussions en grup és un format que permet no preparar-se en profunditat la lectura ja que la resta de participants “omplen els buits” que un mateix no aporta:

“BI1920_A5: si hay debate es verdad que se prepara menos la lectura porque puede ser que haya compañeros que te ayuden a terminar la frase o lo que sea.

H: ¿sentís la responsabilidad de poder aportar al grupo?

BI1920_A6: es más por interés propio, luego si puedo aportar algo al grupo o el grupo me puede aportar algo a mí que esta es la idea, rellenas huecos.”

Com ara les últimes sessions només érem nosaltres quatre, abans ens podíem recolzar més en els altres perquè érem més gent. I ara com érem nosaltres quatre, si no ens el llegíem el text no parlava ningú, llavors, clar! (BI1920_II_A2)

Referent a això, tant alumnes com docents assenyalen que una de les possibles causes d'aquesta baixa implicació és que determinats estudiants adopten una actitud de “la llei de mínim esforç”. Aquesta actitud suposa per als estudiants amb un major compromís amb la tasca treballar més i, a vegades, un augment de la pressió que senten per l'avaluació en grup. Aquestes són les seves experiències:

“BCE1819_A6: doncs parteix de la base de que no [tothom llegeix]. Aquí estem acostumats a fer el mínim per aprovar.

BCE1819_A5: sí, aquí és la llei del mínim esforç per aprovar i treure's la carrera. Aquest és el tipus de mentalitat que hi ha en general. Llavors, què faran? Doncs, bueno, enviaran una lectura, igual me la llegeixo, igual no, i diré quatre coses perquè em comptin que he dit quatre paraules i ja està.”

Hi ha dos tipus de persones: la que s'implica perquè és un treball en grup i no vol fallar i la persona que va a remolc perquè com sap que hi ha un grup que treballa... (BCE1819_A6)

En qualsevol treball en grup penses em toca currar més per l'altre i no per mi! I això és una putada perquè sents molta pressió també! (BCE1819_A4)

D'altra banda, el professor concep l'interès i la implicació de l'alumnat com a element determinant per desenvolupar l'activitat lectora amb èxit. Que els estudiants llegeixin les lectures i elaborin les seves aportacions per després discutir-les esdevé clau per al bon funcionament de l'actuació docent:

A mi m'agradaria dir-te que sí [m'agradaria augmentar el nombre de lectures i optar per un estil docent més dialògic] sempre i quan l'estudiant hi posi de la seva part. Aquest any hem tingut un grup molt fort, que posen molt de la seva part però això passa amb un grup dolent que no es llegeixen les propostes i no tenen ganes de debatre-ho i pot ser que tot això quedi en res i hi vagi en contra d'ells. Perquè si tu ja relegues part de la formació al contingut dels articles i no fas tanta

teoria... a veure, jo faig la teoria, si l'escoltes bé i si no també, però si depèn de tu llegir un article, aquí no tinc cap poder per poder dir "encara que no vulguis escoltar hi ha hagut algú que ha fet la feina per tu, saps?". (BI1819_P)

Una de les possibles causes que associem a aquesta baixa implicació en la preparació de la lectura és la sobrecàrrega de tasques que percep l'alumnat. En aquest sentit, un docent apunta com els estudiants no es llegeixen les lectures amb suficient temps com per treballar-les en profunditat:

BI1920_P: jo crec que l'article, s'ho llegeixen les hores abans, o sigui aquesta nit anterior, no tenen temps de païr-lo, saben que el parlarem i l'oblidaran d'aquí poques hores... Tota pràctica és bona, eh?, no dic que no, eh? Segur que haver llegit tres articles ja saben una mica llegir articles, però són tres articles, cuidado, eh?!

En la mateixa línia, recuperem un comentari realitzat per un alumne que corrobora la percepció del docent:

Jo també he de dir que llegia l'article una mica tard, llavors, no m'ho preparava amb molta antelació i llavors no tenia temps de llegir tot lo que m'agradaria per acabar d'entendre'l completament. (BI1920_II_A2)

Altrament, en l'anàlisi de resultats anteriors (apartat 5.3) observem com el cost que suposa per l'alumne llegir una lectura acadèmica es manté o varia mínimament. En aquest sentit, recollim els relats d'alguns estudiants sobre com viuen aquesta sobrecàrrega de tasques percebuda que dóna suport a les dades quantitatives obtingudes:

"BCE1819_A1: també hi ha professors que el que estan fent és canviar la càrrega de feina que es feia abans a les universitats per fer-les a casa, cosa que també afecta a l'estudiant no només en el seu aprenentatge sinó també en les tasques de la seva vida diària. Molts que volien treballar ho han hagut de deixar, altres han hagut de deixar el treball, gent que s'ha de pagar la carrera, per exemple el meu cas, jo ara només tinc dos mesos d'estiu per poder aconseguir els diners..."

BCE1819_A2: jo alguns treballs els he de fer en d'altres assignatures, no treballo però tinc dilluns, dimecres i divendres un treball, dimarts i dijous, assajo..."

"H: ¿os gustaría hacer más sesiones de lectura?"

BI1920_A7: depende, ¿es que tengo muchas cosas que hacer! Pero claro, como también son pequeños artículos te los lees más o menos rápido, más o menos. También depende de la vida de cada uno, yo por ejemplo pues trabajo seis horas y luego estudio por la mañana, entonces claro, el tiempo para hacer trabajos y mis cosas es muy

limitado. Es decir, sí que me gustaría leer más, pero si tengo muchos trabajos, muchos exámenes, muchas cosas...”

A més, l'alumnat mostra rebuig a l'elaboració d'evidències escrites que estiguin vinculades a l'activitat lectora. D'acord amb les seves paraules, això faria perdre la motivació:

“BI1920_A6: Y si haces una asignatura de lecturas cómo evalúas quien participa más, ¿mejor nota?

H: generalmente hay una evidencia escrita sobre el seminario o bien se pide que se incluya el debate de la lectura en los trabajos, hay varias opciones.

BI1920_A3: pero entonces el componente de motivación se pierde.”

“El que aprenen a batxillerat és rebre cops de martell al cap, a callar i a currar com bèsties”

D'acord amb l'experiència d'un estudiant, també es dona una manca d'hàbit de dialogar en espais d'aprenentatge en etapes educatives anteriors. Això influeix directament en la participació de l'alumnat, sobretot a l'inici:

El problema també moltes vegades és que quan surten de batxillerat no tenen experiència en tot això perquè el que aprenen a batxillerat és rebre cops de martell al cap, a callar i a currar com bèsties! Arriben aquí que els hi fan parlar i tal i tothom va súper cohibit a l'hora de participar, de dir res als mestres. Conforme va acabant el curs sí que van saltant tots, però al principi de curs tots estaven callats... (BCE1819_A1)

Per altra banda, i possiblement per aquesta manca d'hàbit de dialogar entre iguals, sobresurt en moments puntuals l'afany d'alguns alumnes per ser avaluats sense tenir en compte la qualitat de les aportacions, fet que influeix de manera directa en la participació dels alumnes menys participatius:

Lo que pasa el problema es que cuando vamos a participar hay muchos que como se quieren llevar ese puntito extra que todos dicen, pues ya atacan rápido y hablan lo máximo que pueden. Entonces, claro, cuando tienes la misma idea si tú quieres hablar, te viene, te corta otro y habla ese, y así siempre. Es decir, no ha habido como que cada uno ha dado una idea para que todos estén como equitativos. (BI1920_A7)

Superant les dificultats

Per superar la baixa implicació dels companys en la discussió de textos:

- Els protagonistes d'aquest estudi suggereixen un ventall d'estratègies. En primer lloc, els estudiants proposen organitzar-se en petits grups heterogenis

quant al domini del contingut a treballar. De tal forma, consideren que la participació de l'alumnat menys implicat augmentarà:

“H: si se hiciese las lecturas en primero con 20 o 25 en clase ¿Qué pasaría?

BI1920_I_A6: mal

BI1920_I_A2: ¡no habría tanto debate seguro!

BI1920_I_A5: el debate tendría que estar mejor moderado en cuanto a turnos de palabra.

BI1920_I_A2: pero $\frac{3}{4}$ partes de la clase no hablaría seguro.

BI1920_I_A6: al final siempre se nota que somos 3 o 4 quienes llevamos la voz cantante en grupos de debate.

BI1920_I_A5: también se podría hacer en grupos de debate de 5 o 6 personas en el que al menos haya uno que sepa o parece que sepa, un moderador e ir haciendo.”

--

“BCE1920_A5: también hay que decir que cuando había debates el año pasado en clase, no quiero decir organizados, también había mucha gente que estaba ahí callada y no hablaba y también ahí está la cosa. Entonces yo el primer año no lo utilizaría la de gran grupo.

BCE1920_A3: sí, yo tampoco.

BCE1920_A5: O sea, cuando avanzas y la gente que está interesada y participas pues entonces ahí sí que es mucho más productivo hacerlo así porque hacerlo en gran grupo en primero en el cual tienes gente que no va a participar porque es libre y no tienes un tiempo mínimo que tienes que hablar, sí o sí no van a hablar, no van a hacer nada, estarán allá escuchando. Bueno, que también tiene lo suyo porque si puedes escuchar... pero claro, no es lo mismo.

Segonament, realitzar lectures de textos acadèmics que els lectors trobin útils per a la seva formació acadèmica. D'acord amb les seves paraules, només veient l'aplicació i la utilitat de la lectura podran dotar de sentit a la tasca. A més, proposen poder triar els textos segons la temàtica d'interès d'entre una llista de bibliografia proporcionada pel docent:

Considero que las lecturas... cada uno debería hacer lecturas que vayan en relación con su tema. Yo, por ejemplo, he leído cosas que no las voy a incorporar y entonces por eso no les doy el sentido de utilidad que deberían de tener. Si por ejemplo nos propusieran una serie de lecturas y luego los *powers* que hacen, porque los profes lo hacen a partir de las lecturas, pues que en cada *power* ponen la bibliografía de con cuál está hecho el *power* y si nos interesa una temática de ese *power* pues podemos ir a ese apartado de bibliografía y buscar exactamente qué lecturas tiene relación con lo que te interesa. Que nos den para elegir una lista de lecturas que vayan con diferentes temáticas. (BCE1920_A1)

--

“BCE1819_A5: jo faria més aviat, poder escollir. (...) Que després de fer aquesta lectura se n’hagi de fer un ús és lo bàsic perquè si és llegir la lectura i te l’has de llegir per enriquir-te a tu mateix o per fer una fitxa de lectura i punto tampoc. Perquè serà: “vaig a fer aquesta lectura que m’han imposat de fer, vaig a fer resum ràpid i que em posi la nota que vulgui”.

BCE1819_A6: és que no té sentit això!

BCE1819_A5: no, ha de ser *algo* que sigui aplicable. He de fer un debat i he de parlar sobre això i que serveixi amb el que estàs fent perquè si ha de ser un debat amb un tema que no ha d’estar centrat en algo que faràs, encara pijtor. Jo crec que el tema... inclús es podria fer una votació que tots els alumnes votin quin tema es farà i la que surti es farà aquella.”

--

Ha de ser gratuït (el recurs) i que la gent ho trobi interessant perquè si el tema no t’interessa... Llegir-te un tostón d’una cosa que no t’interessa, és que no ho faran. T’ha de despertar la curiositat aquell tema, llavors quant més obert sigui el poder llegir un escrit sobre aquell tema i que el puguis escollir tu i diguis “doncs jo portaré això el proper dia que hem concretat per parlar-ho!”. (BCE1819_A5)

--

“BI1920_II_A1: més que entretenir, a mi m’ha servit pel semestre. És a dir, durant el primer semestre els articles no tenien res a veure amb el que estàvem fent durant el curs. En canvi, aquest semestre, cada article ha anat relacionat amb algo que hem fet i, llavors clar, m’ha motivat més, perquè he dit: "ostres, amb això podré entendre millor allò que m’està explicant el profe o coses d’aquestes!"

BI1920_II_A2: i perquè ho enteníem més també!

BI1920_II_A1: clar, i li hem vist la utilitat. Jo si no veig la utilitat a les coses em fa bastant pal llegir-les. Em fa pal agafar-les i començar-les i fer coses que no li veig utilitat, si no em serveix, no m’agrada perdre el temps en coses que sé que no em serviran!”

Més enllà de poder triar aquells textos acadèmics “útils” d’entre una llista de lectures suggerides pel docent, també proposen (1) ampliar la llista de lectures vers la mateixa temàtica i que els alumnes escullin aquelles que més els interessa; (2) deixar triar a l’alumnat aquelles temàtiques que més els interessa i després el docent proposa lectures relacionades; i (3) deixar que els alumnes realitzin una recerca de textos acadèmics relacionats amb la temàtica acordada, presentar-la al docent i que aquest validi la llista de propostes. Així ens ho fan saber:

“H: com potenciaríeu l’hàbit lector a la universitat? Posaríeu una llista...

BCE1819_A6: sí, això, per tema. Si jo proposo el tema de *homeschooling*, doncs que no només hi hagi una lectura sinó que

busquéssim lectures i no només llegir una que és l'obligatòria perquè pf... avorrit!

H: potser si us possessin una llista de 3 o 4 lectures i poguéssiu triar?

BCE1819_A6: més d'una lectura, que puguis llegir-te la que vulguis o totes...!"

Yo creo que si hubiera un consenso de un tema del que más o menos todo el mundo estuviera interesado la gente como que se empeñaría más en leer los artículos, trabajaría más. Y no solo escogiendo temas porque hay mucha gente que no tiene ni idea de nada, sino que te pongan varios temas y votar por el que más crea que le puede interesar. (BI1920_A8)

Sí, es que depende mucho de cómo lo quieras enfocar. Más que que sea el profe pues que seas tú el proponerla y en todo caso que el profe... que no te la proponga él. ¿Por qué tiene que hacer él la recerca? Pues entonces la haces tú, se la enseñas la que has escogido, se la explicas y que te diga él si bien o no o algo así. (BCE1920_A5)

Altrament, alguns lectors remarquen la necessitat de que el professor els ofereixi una proposta de lectures. Si bé és més motivador triar ells mateixos les lectures segons l'interès i la utilitat que li assigni cada lector al text, no obvien que el coneixement i la experiència del docent pot guiar-los a nous coneixements que poden resultar també interessants:

“H: ¿os gusta el hecho de escoger la lectura?

BI1920_A2: Depende porque el *dhcp* es una cosa que no hubiésemos escogido nunca y es una cosa que está bien saberlo.

BI1920_A3: es decir, estaría bien tal vez escoger entre una batería de opciones, una serie de recomendaciones del profe.

BI1920_A5: como se hace en la secundaria o así que te dan una cantidad de libros y de ahí se escoge.

BI1920_A2: yo pondría también recomendaciones del profesor porque igual hay algo que no te llama nada y luego es súper importante y está bien saberlo.

BI1920_A4: o súper interesante. Por ejemplo, a mí el *blockchain*, a mí no me llamaba nada porque ni siquiera sabía lo que era y, segundo, porque me sonaba complicado. Quiero decir, he empezado a leer el artículo como [ñe, ñe, a disgusto], pero al final es muy interesante.

Lo que pasa es que las lecturas obligatorias me parecen bien porque nunca sabes lo que te va a resultar interesante para ti. Si no lo conoces, ¿cómo sabes que puede interesarte? Me parece bien que se impongan algunas lecturas, pero también me parece bien escogerlo porque eso incentiva, motiva a leer.”

Algunes d'aquestes propostes ja han estat comentades a l'aula juntament amb els docents. En aquest sentit, el professorat mostra una bona predisposició a acollir aquests suggeriments i aplicar-los en properes ocasions:

"H: el que volen són altres lectures o lectures vinculades al repte o que es proposi una llista de 10 lectures i que ells puguin triar les lectures.

BCE1920_P1: això sí que està bé, jo per exemple no he donat l'opció a escollir, però sí es podria fer, és una opció..."

--

"H: l'última sessió els vas deixar triar tema. Va sortir *blockchain*. Creus que el fet de deixar-los triar la temàtica o el tipus d'article (descriptiu o investigació) els hi incentiva, els motiva?

BI1920_P: sí, clar, n'estic segur... estic esperant la sessió d'avui per veure aviam què passa però jo crec que... fins que no et poses en un tema... (...) Jo crec que *blockchain* és una cosa que ells no coneixen més que d'haver sentit campanes, vamos a ver que es, pot ser interessant... que pot ser que després diguin "juliin, això no m'ho esperava!"

H: però creus que els motiva més almenys en el moment de llegir?

BI1920_P: segur, segur! Per mi que escullin ells em sembla perfecte."

--

I després sobre la temàtica de com alguns articles potser que els hi agradin més que d'altres, més bons, més interessants, comparatives... hi ha milers d'articles. Això ja és més difícil encertar-la, en aquest sentit els estudiants han recomanat que en triem varios i que els mateixos estudiants puguin escollir-los, fer una mica de grups, entre grups per anar-los a discutir, bueno... tot això em sembla molt bé a mi també! Puc entendre-ho molt bé i desenvolupar-ho així l'any que ve així que, adelante! (BI1819_P)

Incloure a l'alumnat en el disseny de l'activitat lectora és també una de les orientacions proposades pel professorat d'universitats espanyoles.

- Oferir diversitat en les temàtiques i tipologies de text. Especialment, els alumnes remarquen que les lectures no siguin coincidents amb els apunts del curs, sinó que aportin nova informació. Això dotarà d'atractiu a l'activitat lectora i pot derivar en un augment de la seva implicació en la tasca:

"H: si fessis un seminari ple de lectures combinaries autors clàssics amb recerques també?

BCE1920_P1: Sí, crec que és interessant que ells vegin diferents tipus de lectures, més teòriques, d'autors més seminals i de lectures de recerques aplicades de l'educació."

--

"H: us agradaria fer més seminaris?

BCE1819_A3: a mi personalment, sí! Partint de lectures sobre temes més interessants.

BCE1819_A2: Per exemple, amb atenció a la diversitat i fer un seminari de lectura d'atenció a la diversitat, m'agradaria molt!

BCE1819_A3: sí perquè allà tens molta *xixa* de la que parlar!

BCE1819_A1: i a més que els *ppts* se't queda ja curt!

BCE1819_A4: i és molt avorrit!

BCE1819_A1: sí, se't queda curt a nivell d'atractiu, saps?

BCE1819_A4: i a més que fa de 40 anys aquell *ppt*, saps?"

--

"H: [Comentari sobre resultats EMLA] Consideráis relevante trabajar lecturas en clase para vuestra formación, pero en cambio no consideráis tan importantes las lecturas que os pone el profesorado, entonces mi lectura era para darle un poco de explicación a esto..."

BCE1920_A5: Con el caso que te he dicho antes, yo creo que la lectura no hubiera hecho falta porque es exactamente lo mismo que la lectura. Entonces o coges una u otra, en este caso una u otra habría servido. Luego hay otras que, por ejemplo, creo que es más importante hacer la lectura. Ya también para saber el por qué no solo el hecho. Si ya entiendes que pasa esto y la razón es un poquito por encima, ya está bien. Pero si quieres profundizar un poquito más, pues hacer la lectura está muy bien.

BCE1920_A2: porque muchas veces la lectura solo son los *powers* a través de la lectura. Nos pasó también en el módulo anterior que el *power* era exactamente lo mismo que la lectura, entonces..."

- Recollint les veus dels professors d'universitats espanyoles, elaborar una evidència en relació a la lectura abans d'iniciar la discussió del text. Aquestes són algunes de les modalitats:
 - a. Elaborar un escrit on ha de constar el fragment de la lectura escollit, l'explicació del mateix i l'aportació individual de l'alumne.
 - b. Realitzar un test online de 3 a 5 preguntes al qual l'alumnat pot accedir des del mòbil. La finalitat és introduir la lectura abans de la sessió de discussió de textos. Aquestes preguntes no són avaluades, únicament es fa el seu registre amb la qualificació apte/no apte segons si ha estat o no completat.
 - c. En una modalitat virtual o semi presencial, realitzar la tasca escrita prèvia al fòrum virtual i interactuar en, com a mínim, dos comentaris més al fòrum.

Un docent d'una universitat espanyola apunta la possibilitat de que l'alumnat concebi la tasca d'elaborar una evidència escrita com a més càrrega de treball. Com assenyalarem anteriorment, en el context d'estudi UdA també identifiquem aquest element entre les afirmacions dels alumnes. No obstant, el docent considera que la sensació generalitzada és que el fet de que l'alumne prepari la

seva aportació amb anterioritat ajuda a dinamitzar les sessions i afavoreix la participació de tot el grup durant el debat.

En el marc d'aquesta recerca ja hem recollit evidències en aquesta mateixa línia. Des de la percepció del professorat i de l'alumnat UdA, una preparació prèvia de l'aportació individual afavoreix la participació i dinàmica del debat. És per això que, tot i identificar determinats comentaris en relació al cost que suposa, considerem aquestes orientacions adequades i ajustades a aquest context d'estudi per a superar la baixa implicació d'alguns dels alumnes.

Per superar la baixa participació a causa d'una manca d'hàbit d'aprendre en entorns dialògics:

- Introduir aquest tipus de dinàmica dialògica en més sessions pot contribuir a un major coneixement i domini de la dinàmica per part dels participants i, en conseqüència, que els resulti cada cop més còmode i segur participar.
- D'acord amb el professorat UdA, acceptar com a docent que l'alumne passa per un procés d'adaptació fins que no assoleix un compromís complet amb la tasca. En aquest sentit, el professorat ha de perseverar i tenir paciència:

H: jo crec que també millora conforme avança la carrera.

BCE1920_P1: sí, sí, sí, el compromís envers a aquesta activitat de lectura a primer semestre de primer és complicadíssim tenir aquest compromís de l'alumnat, s'ha d'anar treballant... és a dir, el professor s'ha d'enfrontar a que les primeres sessions de debats de lectura a vegades són bastant desastre i que no s'ho han preparat. I és una mica frustrant com a professor però saps que això quan arriben a segon ja aquests alumnes normalment el compromís ha canviat i el seu interès i la seva predisposició ha canviat. T'ho dic com a professor, eh? Perquè, bueno, has de saber que és un procés i que...

H: però creus que sempre tendeix a millorar?

BCE1920_P1: sí, sí, sí i tant, és lògic!"

5.4.3 Dificultats en l'ús d'evidències científiques

"Trobaràs un vídeo sobre això i si és de 3 minuts millor"

En aquest estudi identifiquem diverses evidències que confirmen com part dels alumnes consulten altres fonts a fi de comprendre millor la lectura i poder discutir-la seguidament amb la resta de companys. Tanmateix, alguns alumnes prefereixen consultar a internet per la immediatesa que caracteritza les seves cerques, tenint com a principal conseqüència que les fonts de consulta no sempre són les més fiables:

Es un poco a consecuencia de nuestra educación y del nivel al que avanza la informática. Cuando mis padres estudiaban tenían que irse a la biblioteca e igual pasarse 3 o 4 horas rebuscando en 7 enciclopedias para buscar la información lo más acertada posible. Nosotros abrimos el teléfono, entramos en Wikipedia y ya está y nos quedamos con el primer *link*. (BI1920_A6)

Però a internet nosaltres tenim tota la informació, jo en tota la carrera mai he anat a buscar un llibre per llegir a la biblioteca. Mai hi he anat! Però sí que si tu busques per internet trobem tota la informació. (BAE1819_A3)

Yo leer, leo bastante, pero no novelas ni artículos científicos. Si quiero información la busco, abro 3 o 4 páginas, miro las 3, las contrasto y si me da lo mismo ya está. Es contenido de informática. Yo intento encontrarlo rápido no intento explayarme mucho en la lectura. (BI1819_A1)

Un estudiant internacional assegura que té l'hàbit d'emprar fonts d'institucions de referència com les universitats de Harvard o Cambridge ja que sovint al seu país d'origen treballen amb aquest tipus de fonts. Tanmateix, opina que a la UdA no es fa ús d'aquest tipus de fonts de manera usual:

“BAE1819_A4: Yeah [sé com buscar literatura acadèmica]! I've been looking online this type of primary sources! Like Harvard, Cambridge, they have some reputation, and, in their sites, you can find any information you need, and you can know who is doing this research, where is published from, and something like that.

H: and do you use this kind of sources to do the assignments?

BAE1819_A4: yeah! All the time, early we do the paper and early find two sources from kind of library and something like that. And you need to find them, back home, it is very usual to find sources, not here...”

El professorat, per la seva banda, percep aquestes mancances d'alguns alumnes i observa com els estudiants prefereixen recursos audiovisuals a textuais. Altra vegada, la immediatesa, juntament amb el baix hàbit lector, és el principal element en contra:

Una lectura, *aviam* l'article té 6 pàgines, la última és de referències, per tant, ja en té 5. La primera és d'introducció, per tant, ja en té 4. “Ai, què bé, 4 sí que me les puc llegir!”, saps? I n'he entès la meitat perquè no he buscat cap altre article de la bibliografia, m'és igual tot. I d'aquí què has entès, això?, bé... (BI1920_P)

Jo m'identifico totalment amb els alumnes en aquest sentit perquè jo no vaig veure un article científic fins a tercer de carrera perquè hi havia una assignatura en concret que venia un professor i ens explicava com

estaven organitzats, de què servien, perquè servien i recordo fer aquella assignatura ben bé pensant que era un assignatura Maria i que no li vaig donar cap importància! En el seu moment no li vaig veure interès per res ni vaig entendre per a què servia aquesta assignatura. Per tant, emmirallant-me amb el que ells poden estar entenent amb el que estem fent ara ho veig súper normal en què ho vegin com una cosa que només han de superar i que no li donin més importància i que dubto de que ells sols recorrin a l'article científic per resoldre els dubtes o problemes que puguin tenir en un futur, ho dubto molt! Tenen molts altres recursos que coneixen molt millor com simplement buscar a Google un tutorial que els hi respongui. (BI1920_P)

Tot i que hem constatat un desig per part del grup classe de conèixer com accedir a recursos electrònics de la comunitat científica internacional (apartat 5.3), de manera puntual trobem dues aportacions d'alumnes participants, un de BAE i un de BInfo, que afirmen consultar directament la primera pàgina d'informació quan realitza cerques a internet i, quan són preguntats per si els interessaria conèixer com buscar fonts primàries per garantir la validesa de la font consultada, reconeixen no estar interessats ja que suposaria una càrrega de treball afegida:

Sí que en los trabajos que tenemos que hacer así más grandes tenemos que documentarnos en varias páginas y comparar y eso. Pero si no, casi siempre vas a la primera porque tú piensas que la primera está correcto, y ya está. (BI1920_A2)

H: sabeu destriar fonts que siguin vàlides científicament? ¿Tenéis portales web que conozcáis?

BAE1819_A3: no...

H: ¿us agradaria que us ho ensenyessin?

BAE1819_A3: no, ja tenim tanta cosa...[implica] fuerza de voluntad, energía también..."

"Primer l'escola, primer els referents a mà!"

Quan els alumnes són preguntats sobre què farien si es troben en una situació professional real en la qual han de prendre decisions, alguns d'ells afirmen que, en primer lloc, s'assessorarien amb els seus col·legues de professió o bé actuarien d'acord amb la línia de la institució escolar, en el cas dels alumnes de BCE. Posen especial pes a la veterania dels seus companys com a font fiable de coneixement per prendre decisions vàlides i justificades per davant del coneixement que transmeten professors universitaris, els quals no tots tenen un contacte continuat amb les escoles:

"BCE1819_A3: Jo demanaria consell a profes experimentats.

BCE1819_A4: sí exacte, a veteranos.

BCE1819_A1: sí als més veteranos!

H: en cap cas aniries a bases de dades científiques?

BCE1819_A3: primer l'escola!

BCE1819_A1: sí, primer els referents a mà!

BCE1819_A4: jo crec que això de bases científiques, és depèn perquè no sé, és com aquí a l'escola, molts mestres estan ensenyant una cosa que normalment ells no porten a pràctica dins d'una escola. Això ho saben mestres que estan cada dia allà a l'escola. Llavors, jo em crec un senyor que està cada dia a l'escola que a un senyor que està 50 o 60 anys fora d'ella."

La docent d'aquests alumnes també identifica el context laboral com un possible factor determinant per a la justificació en la presa de decisions per part dels futurs professionals. Per exemple, si la metodologia de treball per part del centre educatiu no es centra en la consulta de bases científiques, el context anirà en detriment d'una acció professional informada i justificada:

Lo que em demanes és que si continuaran anant a les fonts o que basin el seu discurs en evidències? Espero que sigui una dinàmica consolidada, espero que sí! Espero que també quan estiguin treballant, depèn de la cultura que tinguin a l'escola on treballin, de l'equip de claustre. Jo crec que això també tindrà molta influència on estiguin treballant i el claustre educatiu. Si és un claustre educatiu que té com a metodologia de treball dir "treballem aquest tema, mirem lectures", estan en contacte amb el món acadèmic, continuen fent un màster... Dependran molt de la seva... de per on ells tirin en aquest sentit! Dependrà molt de l'entorn i de si estudien màster o no estudien màster! (BCE1819_P)

Tot això està molt bé [ús d'evidències científiques] sempre i quan el teu jefe, a la persona que li ensenyes el resultat, té consciència del que està llegint, un article científic. Si no estàs en el món acadèmic, no sempre ho entén. I el teu jefe, tu li pots dir "mira, m'he llegit aquest article d'aquesta universitat que diuen això i no sé cuántos!", la resposta et podria sorprendre potser. (BI1819_P)

"Si estás en investigación, sí que vas a buscar artículos científicos"

Com avancen les paraules dels docents participants, l'ús d'evidències científiques per part dels futurs professionals "dependrà molt de l'entorn" però també "de si estudien màster o no estudien màster". Així doncs, les trajectòries acadèmiques i professionals que prenen els estudiants determinen l'ús d'una base científica:

Yo creo que depende porque como tienes muchas puertas a las que ir... es según lo que escojas. Si escoges una puerta en la que estos artículos sí tienen relevancia, entonces esto puede ayudar porque yo he escogido una puerta donde me sirve. Como, por ejemplo, en informática

tienes rama de videojuegos. Si tienes un artículo que te explica cómo crear un videojuego y tal pues dices: “oye, como yo quiero crear un videojuego y este artículo habla de lo que yo quiero hacer”, pues posiblemente. Pero si me habla de lo que son las redes en general cuando estoy solamente pensando en crear juegos, pues este no creo que me ayude puede ayudar en algún sentido, pero no creo que me pueda llegar a ayudar perfectamente. (BI1920_A7)

Un altre grup de discussió format per alumnes del mateix grup BI1920 coincideix amb l'anterior aspecte. D'acord amb les seves paraules, en funció de la tasca que es desenvolupi serà útil emprar evidències científiques. Així ho recollim en el decurs de l'entrevista:

“H: ¿en el futuro profesional, utilizaríais artículos científicos?

BI1920_A3: de momento no lo estoy haciendo yo [a l'actualitat està ocupat en el món laboral].

BI1920_A2: pero para tema de trabajos y eso, sí que está bien.

BI1920_A6: yo creo que depende de donde estés trabajando. Yo, por ejemplo, estoy trabajando en un centro de atención al usuario y a mí no me hace falta leer, porque todo lo que hago tengo guías que han hecho mis compañeros y yo sigo lo que hicieron mis compañeros y ya está. No es algo que digas pues yo tengo que desarrollar algo, tengo que implementar algo nuevo...

BI1920_A5: yo desarrollo y no voy a buscar artículos científicos, voy a buscar documentación. Desarrollo cosas que ya existen.

BI1920_A2: si estás en investigación, sí que vas a buscar artículos científicos.

BI1920_A6: la idea es que si tienes que desarrollar algo que no existe o que no se está haciendo igual sí te interesa informarte o buscar lo último que se ha hecho.”

Per acabar, el docent moderador d'aquest grup d'estudi expressa d'igual forma que la trajectòria professional triada serà determinant per l'ús d'evidències científiques:

“H: des del teu punt de vista, és necessari introduir més lectures per a que acabin tenint aquest *background* i la globalitat de la disciplina en un sentit més acadèmic, més professional?

BI1920_P: aquí potser hauríem de decidir si el seu futur és en recerca o no. Si tenen un futur en recerca et diria que sí, si no és en recerca no. Hi ha molta gent que no ha tocat mai un article científic, no el veuran mai a la seva vida i no li farà falta mai per treballar. Per programar, una persona que surt del bàtxelor no li farà falta mai!” (...) En el meu món, l'estudiant que surt de tercer de Bàtxelor és un estudiant aplicat, res més, sap programar i quan surt d'aquí va a fer això, va a programar, va a gestionar sistemes però no cal que li mani articles ni res.”

“H: no tots treballen però alguns sí que han treballat i moltes referències les han lligat a experiències professionals, no tant durant el debat però sí que a l’entrevista han dit que ho poden lligar. Ja no només a l’aplicació de coneixement sinó a entendre tant la professió com la carrera acadèmica.

BI1819_P: la carrera acadèmica segur, la professió depèn molt del que facin, pensa que els seminaris van molt orientats a recerca els que hem fet nosaltres i, llavors, clar, ells mai han fet recerca de res i a la feina poca recerca fan. A la feina saben lo que saben fer, lo aplicat y cuando alguna cosa no els hi funciona busquen a Google el resultat! No crec que mai cap d’ells s’hagin plantejat anar a un article de recerca a resoldre un dubte que puguin tenir, mai!”

Superant les dificultats

Per superar la cerca inadequada de fonts de consulta acadèmica:

- Posar especial èmfasi en la capacitat transformadora dels estudiants a través de la seva acció professional i com aquesta pot determinar la vida de les persones. De tal forma, l’alumnat pot prendre consciència vers la importància d’un adequat ús i consulta de fonts.
- D’acord amb les veus del professorat UdA, implementar com a estratègia docent els tallers sobre recursos electrònics de la comunitat científica internacional.

Per orientar-se a una presa de decisions informada i justificada no determinats exclusivament pels contextos laborals o per les trajectòries professionals i acadèmiques per les quals optin:

- Dotar de sentit a la lectura acadèmica. Una vegada més, destacar la capacitat transformadora dels professionals gràcies a l’ús d’evidències científiques i exemplificar amb casos reals com amb la seva acció professional poden transformar la vida de les persones.

5.4.4 Dificultats en l’avaluació de la tasca

En referència a l’avaluació, recollim alguns elements exclusors identificats per les persones participants.

“Como se quieren llevar ese puntito extra...”

Per una banda, alguns estudiants expressen com senten pressió per participar per poder puntuar i, alhora des de l’altre punt de vista, els estudiants exposen com alguns

alumnes participen tenint com a objectiu únic puntuar. Vegem-ne les dues perspectives:

El temps era poc per a cadascú, a nosaltres ens valia la nota i, llavors, jo sentia que havia de parlar encara que estigués parlant un altre perquè sentia "he de parlar perquè sinó no em posa nota!" (BCE1819_A6)

--

Lo que pasa el problema es que cuando vamos a participar hay muchos que como se quieren llevar ese puntito extra que todos dicen, pues ya atacan rápido y hablan lo máximo que pueden. Entonces, claro, cuando tienes la misma idea si tú quieres hablar, te viene, te corta otro y habla ese, y así siempre. Es decir, no ha habido como que cada uno ha dado una idea para que todos estén como equitativos. (BI1920_A7)

--

H: ¿creéis que el peso de la evaluación juega un papel importante en cuanto a la participación en clase?

BI1920_A8: depende de la persona, pero de la mayoría yo diría que sí. Al principio, si te das cuenta, hay algunos que solo hablan al principio para decir "yo ya he hablado" y luego hablan para decir complemento de lo que dicen los otros.

--

Jo crec que el problema és que nosaltres anem per nota, la majoria, la majoria d'estudiants... o sigui jo no tenia ganes de llegir-me els articles! Tenia altres coses per fer. A més eren articles llarguíssims, a sobre jo que no sóc visual. Sí que després m'ho llegia per poder debatre però hi havia alguns que no, que és això, això no compta quasi per nota? Doncs, passo... (BCE1819_A6)

Atribuïm aquest fenomen a la possible escolarització de l'Educació Superior, ja referida pel professorat d'universitat espanyoles (veure apartat 5.1) i compartida pel professorat de la UdA (veure 5.5). En aquest sentit, la necessitat d'assolir satisfactòriament les tasques encomanades pren el pes de les sessions en lloc de tenir com a objectiu principal realitzar processos d'aprenentatge profunds i reflexius per construir conjuntament significats.

"Tots teníem la mateixa nota i al mateix grup hi havia algú que no s'havia preparat tant com altres"

Un altre factor exclusor identificat des del punt de vista de l'alumnat és l'avaluació grupal. D'acord amb les seves experiències, que tots els membres del grup siguin avaluats amb la mateixa nota ho consideren "injust" ja que no tots els membres es preparen les aportacions amb el mateix nivell d'implicació i esforç:

“BCE1819_A5: I el que també trobo molt injust és que al mateix grup tots teníem la mateixa nota i al mateix grup hi havia algú que no s’havia preparat tant com altres.

BCE1819_A6: a mi em passava, que jo tenia poca nota perquè a mi em costa parlar i m’ho havia preparat un montón, però clar no es veu. I altres que no s’ho havien preparat però com són bons parlant...”

Superant les dificultats

Per disminuir la pressió d’haver de participar per tal que puntuï:

- En la moderació de torns de paraula, realitzar un control de la quantitat d’intervencions de l’alumnat durant la discussió del text. Un recurs emprat per professors d’universitats espanyoles consisteix en emprar una llista dels participants amb 5 cercles al costat de cada nom. Per cada intervenció realitzada, el moderador marca un cercle. De tal forma, el docent pot tenir millor coneixement de qui ha intervingut més i quins menys i moderar en correspondència evitant que aquells que volen puntuar dominin el discurs.

Per superar la sensació d’avaluació grupal “injusta”:

- En la presentació de l’activitat lectora, detallar una rúbrica d’avaluació on es concretin els ítems d’avaluació i en quins criteris es posa el focus: quantitat d’intervencions, qualitat de l’aportació, etc. Aquesta és la perspectiva de l’alumnat:

“BCE1819_A6: jo prefereixo que no sigui una nota com a tal, si és una nota que es vegi bé el perquè, per què aquesta nota, per què jo tinc menys nota que aquella persona... o sigui...”

BCE1819_A5: que hi hagi una rúbrica a darrere, és que és això, les aportacions, sí. Nosaltres no sabíem exactament què és el que havíem d’aportar, un argument, he de parlar solament un cop?, si argumento bé és millor o pitjor?, a partir de quantes intervencions he de fer per a què compti?

BCE1819_A6: sí, això ens va despistar, hi havia molts que era com molt en plan “bua, si faig una que no és molt bona a lo millor no me la compten”. I altres estaven en plan “ah, jo diré qualsevol cosa i ja està!”. Ni s’ho preparaven, aleshores, deien “ah, sí, sí, joestic d’acord perquè ho he vist a les pràctiques i ja està!”.

--

“BCE1819_A5: o que potser inclús abans del debat, faig una lectura així transversal, a veure de lo que parla i ja diré alguna cosa que em surti...”

BCE1819_A6: o escolten així de lo que parla la resta i...

BCE1819_A5: i més o menys de lo que diuen i de lo que sé, li poso una mica de cara i parlo del tema i ja està.

BCE1819_A6: la nota hauria de comptar si fas una bona intervenció, no si intervens o no, si fas una bona intervenció. La qualitat de la intervenció.”

Per acabar, exposem les paraules de l'alumnat i el professorat on expressen la seva preferència d'avaluació per recompensa i avaluació en el marc del curs, respectivament. Si bé no són propostes per superar les barreres identificades, serveixen a mode d'orientacions per a futures implementacions en el context d'estudi.

Per una banda, l'alumnat prefereix que l'avaluació de la discussió de textos en grup sigui com a recompensa. Com hem vist en un dels grups, aquells estudiants que assisteixen i participen en la discussió són recompensats amb un punt extra a l'avaluació dels treballs virtuals. Aquest sistema d'avaluació els resulta positiva, els motiva i els encoratja a participar en següents sessions per gust:

“H: ¿Repetirías la experiencia de seminarios de lectura?

Tots: ¡sí!

BI1819_A2: a mí me gusta.

BI1819_A1: i si és amb el punt de més que ens dóna el profe...

H: ¿El hecho de que haya sido un punto más...?

BI1819_A2: ¡favorece!

H: si se hubiese hecho como actividad obligatoria...

BI1819_A2: eso ya es una mica tostón.

BI1819_A3: es que el método de recompensa...

BI1819_A1: ¡es más efectiva que la obligación!

BI1819_A3: la recompensa, sí. Porque sabes que hay un objetivo pero que no lo estás haciendo porque te vaya a suspender... no, es “hazlo y yo te recompensaré con esto”, ¡y lo ves positivo!

BI1819_A1: ¡y si encima lo disfrutas la próxima vez lo haces por gusto! Esto está demostrado, lo hicieron con animales. Si tú a un perro le enseñas a sentarse y le das una recompensa, cuando se siente la siguiente vez y no se la das el perro se sentará igual. A la tercera tampoco se la das, pero a la cuarta sí y así se sentará toda la vida...

BI1819_A4: si la evaluación hubiese sido obligatòria lo coges a desgana...

BI1819_A3: yo he ido a todos los seminarios, y sí vale un punto, pero hasta el profe me ha llegado a decir: “hombre no te puedo poner un 11/10”. Y he ido más bien por gusto que por otra cosa, también por si a caso, pero tampoco porque vaya a suspender y quiero el punto.

BI1819_A3: yo voy como una recompensa, pero tampoco tengo una necesidad de “hosti voy a suspender”. Mola hacer por recompensa.”

--

“BI1920_A6: creo que un punto está bien. Ni siquiera lo sabíamos la primera sesión. Es un valor que te puede ayudar a aprobar y no representa nada, ¡y no es un esfuerzo hercúleo leer un texto!

BI1920_A2: y no hay presión porque al final no es que si te equivocas ya no tienes un punto, es si hablas y como todos hablamos todos tenemos un punto.

H: ¿habláis más para que os puntúe más?

Tots: no, no...

BI1920_A4: yo el primer trabajo lo tenía suspendido y aprobé gracias a este punto. Pero tampoco es que haya habido diferencia porque en las dos últimas lecturas también he participado y no tengo que subir ninguna nota porque ni siquiera sabemos las notas. Se agradece el punto.”

Tanmateix, el docent que empra aquest sistema d'avaluació no coincideix amb aquesta perspectiva, especialment en relació a aquells alumnes amb un baix compromís per la tasca. Des del seu parer, convindria també penalitzar a aquells alumnes que no participin:

M'agradaria fer això l'any que ve. Tres o sis lectures, perfecte, sempre i quan hi hagi la implicació dels estudiants. Que aquesta implicació implica donar-los-hi subvencions, recompensar-los? Vale, estic d'acord. Però si ells no responen, també s'ha de plantejar la idea de que tu puguis penalitzar-los. (BI1920_P)

O bé optaria per introduir aquesta activitat en l'avaluació global del curs:

Sí, sí, penso que si l'any que ve ho fem, ho fem al revés, penso que ho fem amb avaluació 100%. No simplement et regalo un punt que poguem sumar a la nota de treball virtual, sinó que si no ho fas anem en contra teu, o sigui la puntuació és del 0 al 10 i fa mitja com qualsevol altra activitat i ja està. Penso que així anirem molt millor, opcional aquest any estava molt bé per veure a veure què passava. Però si veiem que funciona, que penso que sí, i que traiem bon resultat, sí. (BI1819_P)

5.5 Altres factors a considerar

5.5.1 La discussió de textos en grup en temps de pandèmia

En el marc de l'anàlisi de resultats emergeixen altres temàtiques d'interès pels protagonistes que desenvolupem a continuació. En primer lloc, ens referim a l'adaptació de la discussió de textos en grup als entorns virtuals.

Abans de la situació excepcional a causa de la COVID-19, preguntem als docents que també imparteixen docència virtual quin encaix té aquesta actuació docent en un format no presencial. Tot i que un dels docents comparteix la seva experiència satisfactòria quan va ser alumne virtual, deixa entreveure les dificultats quant a la participació real dels estudiants:

Jo no crec que perdi tota l'essència [si es fan les discussions *online*], vull dir, jo me'n recordo que algunes assignatures que hi havia quan vaig fer la carrera virtual i lo que eren els fòrums tenien força participació, jo crec que sí. També és veritat que la participació dels estudiants a vegades... mmm. Perquè si ja els hi dius "ei, llegirem això! Els que vingueu a classe, tal no sé què" i ja vas veure la participació i la resposta que van tenir, saps? [baixa participació]" (BAE1819_P)

Amb un posicionament més clar i rotund, un altre docent apunta, més enllà de les dificultats en la participació, la pèrdua de sentit implícit en un debat virtual asincrònic. Des del seu punt de vista, partint de la seva experiència com alumne universitari i com a docent que ha implementat aquesta estratègia docent, les discussions escrites en fòrums virtuals perden l'essència ja que les aportacions acaben sent "refritos" d'altres intervencions i es dificulta el procés de construcció intersubjectiu del coneixement:

“BI1920_II_P: Jo he fet aquesta modalitat col·laboratiu asincrònic molts anys a la UOC i per mi era totalment inútil. Primera, el primer que arriba és el primer que pot aportar la seva opinió i, per tant, aquella opinió la comparteixen 10 persones més, per tant, ja tens 9 tios que no et diran més. I després han de fer comentaris a altres companys. Els comentaris queden reduïts a "hi estic molt d'acord", "sí però...". Clar, poden ser comentaris molt curts. Potser sí que veus algun comentari que incita al debat però no he vist mai cap assignatura en què hi hagués un debate ferviente en un fòrum que fos escrit.

H: podríem dir que es perd tota la construcció col·lectiva del coneixement?

BI1920_II_P: tota, tota, no m'agrada gens. A més ho he provat de fer, ho vaig fer el primer any i va ser un desastre total. Per què? Per això, ja ho sabia! Hi ha 3 persones que parlen i el resto diu "jo opino el mateix, ja no dic res".

Si obligues a fer una aportació el que estàs fent són refritos d'aquesta aportació i que a l'aula és molt fàcil parlar i dir "sí, jo opino com aquell perquè em sembla que..." i ja estàs aportant algo. Però escrit... ser original quan 8 persones ja han dit el mateix, és molt difícil, eh? Total, desastre absolut.”

Amb la situació generada per la COVID-19, analitzem com es desenvolupa la discussió de textos en grup en format virtual amb el grup BI1920_II. A diferència del format exposat pel docent, les discussions tenen lloc a l'aula virtual de forma sincrònica. En primer lloc, realitzem diferents ajustaments per tal d'adaptar l'actuació docent a l'entorn virtual (veure apartat 5.2). Per exemple, es consensua amb el docent moderador activar tots els micròfons dels alumnes a partir de la segona sessió per fer més fluida la participació durant la discussió.

Segonament, observem que la diferència dels valors atorgats pel grup BI1920_II a l'enquesta EMLA són en la majoria de criteris negativa. Quan els alumnes són preguntats sobre les possibles causes, acusen principalment dos motius. Per una banda, el nombre de participants de l'enquesta pre-test és més nombrós que els alumnes que han complimentat el post-test. Els alumnes entrevistats assenyalen que precisament són aquells alumnes que no han complimentat el post-test els qui atorguen major valor als criteris EMLA.

“H: l'ítem 10 diu "m'interessa llegir material més enllà del requerit per al curs". Això va pujar bastant també, fa la mateixa corba. Puja i després baixa. Sí que és veritat que varia en número però en d'altres grups ha variat també en número i no hi ha tantíssima diferència de pujada i baixada.

BI1920_II_A1: jo crec que els 3 que estem aquí, que els últims 4 que hem aguantat som els que menys ens interessem de llegir coses de fora, els que feien que pugés la mitjana eren els altres perquè sí que són... sí que els hi agrada molt llegir coses externes, a [la companya] també li agrada informar-se'n, en canvi nosaltres, almenys jo passo bastant de llegir coses.

BI1920_II_A2: jo, és que només llegeixo el que m'interessa de veritat, llavors, no em ficaré a llegir un article com els que ens ha ficat el profe perquè, a part de que no arribaria a entendre si no l'acaba d'explicar ell, com tampoc estic molt especialitzat en això, no m'interessa tant. En canvi d'algun altre aspecte que sí m'interessa més segur que sí busco informació per llegir.

En el mateix sentit, el docent del grup corrobora aquesta mateixa interpretació de dades, de manera que les circumstàncies excepcionals en les que es veuen immersos i el canvi a una plataforma virtual no incideix especialment en aquesta variància negativa de resultats EMLA:

És veritat que els 4 que van quedar eren tios molt orientats a la pràctica, “yo soy programador i oblida't de tota la resta”, i els altres 3 potser tenien una ment de fer volar coloms i més coses, no? Aquests 4 eren perfils més aplicats.

Tanmateix, els alumnes també assenyalen que la diferència negativa d'alguns criteris pot explicar-se per la manca de temps durant el confinament. Contràriament a allò que podem pressuposar en un primer moment, els alumnes assenyalen que l'exigència durant les classes virtuals és més alta que la presencial, en les quals poden aprofitar per realitzar altres tasques paral·lelament a la sessió. Vegem-ne les seves experiències:

“BI1920_II_A1: és que és veritat que hem tingut més temps pel COVID, però clar, les classes que fèiem pel matí perdíem molt de temps perquè

quan estàvem a la universitat a classe avancem treballs, avancem teoria, en algunes assignatures, eh? Amb aquest profe no, però amb altres assignatures hem perdut més temps durant el confinament que quan anàvem a classe.

BI1920_II_A2: sí, dedicant-li més hores.

BI1920_II_A1: abans, anàvem avançant, anàvem avançant perquè només teníem treballs. Però durant aquest confinament l'hora i mitja que teníem al dia durant tres classes, és a dir, 4 hores i mitja, la perdiem llegint els apunts que això ho podem fer tots sols a casa i no avançàvem res. I després anàvem apuradíssims perquè no teníem temps a fer les coses. No sé, això del COVID ha sigut beneficiós per unes coses i, parlant malament, una putada per unes altres.”

Llegíem els articles el dia abans, per no dir hores abans! És que lo pitjor és que falta de temps hem tingut perquè passàvem de 8.30h del matí que començaven les classes fins a les 12 de la nit fent treballs, davant de la pantalla de l'ordinador, sortíem d'aquí per anar a dinar i al lavabo, res més! (BI1920_II_A1)

Sí, jo estic bastant igual, però també a la vegada és que tenim tanta feina que fer que sí que és veritat que això només et pren mitja horeta, 40 minuts, màxim! Però aquesta mitja horeta, 40 minuts ens serveix per fer altres coses que ara mateix necessitem fer. És a dir, que el temps se'ns ha vingut a sobre, bàsicament! (BI1920_II_A7)

En tercer lloc, tant els alumnes com el docent consideren que la dinàmica i la participació a l'aula virtual és menys fluïda. Per exemple, coincideixen que es perden elements que afavoreixen la participació com veure's les expressions facials i la intenció de participar. Aquestes són les seves paraules:

En aquest sentit tinc molt més protagonisme, sóc el que mana quasi, i és molt fàcil que jo monopolitzi la discussió. Perquè ni veig les cares, ni veig la intenció de parlar, ni veig res, estoy allà solo i "bueno, què? algú diu algo? no?, doncs ja segueixo parlant jo" i això trenca una mica la dinàmica. (BI1920_II_P)

“H: trobeu que és més fàcil o més difícil discutir online?

Tots: més difícil...

BI1920_II_A2: per connexions a internet, per tot una mica. Perquè jo me'n recordo que a l'última no tenia el mateix internet que tinc ara, jo volia participar i no podia perquè anava en *delay* i jo volia comentar coses que ja havien passat 30 segons, llavors quedava una mica malament...

BI1920_II_A1: per problemes de tallar, interrompre als companys, és més complicat!

BI1920_II_A2: per mi és millor presencial, sobretot els torns de paraula i això.

H: potser hi havia més interaccions a nivell presencial perquè veus la cara de l'altra persona, no?

Tots: sí.

Per la seva banda, el professor afirma que la docència en línia té les seves peculiaritats. Quan és preguntat sobre la seva experiència durant el confinament del març a l'abril del 2020, assenyala una reducció en l'assistència a les classes *online*, passant de 7 a 4 participants. Assenyala com els 4 estudiants que assisteixen es mostren atents i implicats en les sessions ja que si no participen activament la sessió de discussió "cau en picat".

Altrament, el mateix professor relata la seva experiència amb els alumnes del curs acadèmic 2020-21, amb els quals continuen les sessions en línia. Aquest grup d'estudiants, format per 14 estudiants, no formen part de la mostra d'aquesta recerca però recollim la seva experiència per a futures aplicacions. D'acord amb la percepció del docent, quan el nombre d'alumnes augmenta en les discussions en línia, es manifesten clarament dificultats com, per exemple, la distribució de paraula ja que són els mateixos 3 o 4 estudiants que dominen el discurs.

També observa com els alumnes preferixen l'ús del xat per fer les seves aportacions i, en general, quan veuen que els companys estan escrivint al xat ja no realitzen la seva intervenció. A més, quan exposen el seu argument per escrit resulta més difícil per al docent comprendre les seves interpretacions, més enllà dels errors ortogràfics i gramaticals que també plasmen al xat. En general, el docent ho atribueix a la baixa predisposició de l'alumne a participar per manca de confinança en ells mateixos, en el grup i en el docent així com la por a l'error sobre el què diran. Recuperem el diàleg amb el docent:

"BI1920_II_P: L'any passat quan va haver-hi lo del COVID, va haver-hi un daltabaix a l'inici molt important. Llavors, van quedar quasi et diria que 4 o 5 estudiants que van seguir la formació virtual però van caure 3. Llavors, què passa? Quan tens un grup que només són 4 o 5 persones a classe és cert que aquests 4 o 5 estaven molt atents. Perquè, clar, només de que 2 no diguessin res, la classe queia en picat. Llavors, en aquest sentit ells havien d'estar molt atents.

Si t'hagués de dir això ara, amb els estudiants d'ara que tinc 13 o 14 estudiants a classe, et diria que els que parlen són sempre els mateixos 3 o 4 i que en tinc 10 que no sé ni que han fet, no sé si han estat atents o simplement es connecten i després se'n van. Per tant, sí, és cert, abans podien estar una mica més a lo loco. Quan només eren 4 a classe, les classes eren molt focalitzades a aquests 4, parlaven molt tots, tots tenien el micro obert i, clar, com no podien parlar entre ells... Però crec que és perquè era un grup molt reduït!

H: veus aplicable implementar això en grups de 12, 13?

BI1920_II_P: Quan tenia només 4 alumnes era molt fàcil que tots tinguessin oberts el micro i que hi hagués una conversa quasi quasi fluïda, ara això és impossible. És impossible perquè, primera, costa molt que els estudiants connectin el seu micròfon, perquè si el profe ja parla, el profe ja parla. I quan jo demano una cosa "escolteu nois, què us sembla això?", ràpidament tots tendeixen a fer servir el xat, perquè el xat és molt més còmode. I només que en el xat surti "estudiant tal està escrivint", doncs un altre diu "si aquest està a punt de de dir algo yo ya me callo". Per això et dic que, en general sempre són els 4 o 5 els mateixos que parlen.

A mi m'agradaria que a les classes virtuals l'estudiant tingués com a mínim el micròfon activat. A mi veure les cares és una cosa que no tinc necessitat. A mi si un estudiant està jugant a la consola mentre estem fent classe m'és completament igual. Però el micro sí m'interessaria més, més que res, per la fluïdesa al parlar. Que quan faci alguna pregunta, algú ràpidament m'activa el micro i parla, no haver d'esperar que ho escriguin pel xat. A més, pel xat fan molts errors ortogràfics i gramaticals no m'importen, però hi ha errors. Llavors "què dius aquí? ah, vale! ja interpreto el que vols dir aquí".

Llavors, a mi m'agradaria que encara que fossin 30 tios, que els 30 tinguessin la iniciativa d'activar el micròfon i és una cosa que els hi ha costat moltíssim. "Venga, parla!", "no, espérate, prefereixo escriure-ho al xat, que em fa vergonya parlar". Crec que per fer-ho han de tenir molta confiança en ells, en el professor, en la resta del grup, en l'assignatura... han de tenir una confiança de no caure en el "tinc por del que diré".

Per superar aquesta barrera de participació de l'alumnat, el mateix docent considera que la preparació prèvia de l'aportació pot afavorir la participació dels estudiants:

Sí, sí, sí, segur [els grups de discussió podrien ajudar a superar aquesta por a activar el micro en tant que han de portar una intervenció prèviament preparada]. Ho crec, ho crec, si hi ha una participació preparada és molt més fàcil que perdin aquesta por, segur! Ara mateix és una participació optativa totalment, si no parles no passa res, aprovaràs l'assignatura igual. Però si és una cosa que s'avalua, que es contempla, home, sí, segur, segur, segur. (BI1920_II_P)

Un altre element a considerar són les característiques dels programes virtuals que s'empren per a la realització de classes en línia. Aquests limiten també la participació de grans grups ja que es regulen de forma automàtica els volums dels participants o bé es produeixen retards en la imatge i l'àudio que entorpeixen la fluïdesa de l'activitat:

Una tertúlia de 13 micros oberts intentant tots discutir l'article, si no hi ha un moderador clar, ho veig complicat. Saps què passa? en les plataformes tecnològiques com zoom o aquest que fa servir la

universitat es fa servir un sistema que quan moltes persones parlen alhora els micròfons baixen de volum. Això està fet exprés perquè no hi hagi una cacofonia. Llavors, si tu i jo estiguéssim amb dues persones més i els 4 parléssim alhora veuries que deixes de sentir a les altres persones. No és que vagi malament, és que de sobte hi ha un silenci general per a què ens puguem sentir els uns als altres! Quan joestic en quadre en blau, sóc jo el que estic parlant i els altres que no tenen el quadre blau, se'ls disminueix el volum. Llavors, si tens que fer una tertúlia en la que tothom parla a la vegada, no funciona. Aleshores, és allò de "bueno, qui vulgui parlar que aixequi la mà i llavors, venga, parla tu, parla tu". No és tan dinàmic. (BI1920_II_P)

Donades les circumstàncies actuals, les classes virtuals prenen cada cop més protagonisme de manera que les consideracions exposades són d'interès per a futures implementacions d'aquesta estratègia docent en nous cursos.

5.5.2 Format de la sessió i recursos emprats

De quina manera es desenvolupa l'activitat lectora és un aspecte comentat pels alumnes participants. Si bé la majoria de sessions adopten un format de participació de torn obert de paraula amb el gran grup, el grup BCE1920 treballa en algunes sessions en petits grups, escullen un portaveu que comunica a tot el grup classe els consensos als quals han arribat i després realitzen un torn obert de paraula per acabar la sessió. En aquest darrer torn de paraula observem com quasi bé cap estudiant participa.

Vist aquest canvi de dinàmica, preguntem als alumnes sobre la valoració que els mereix aquesta organització a l'aula. Si bé recollim evidències de com aquest format en petits grups afavoreix als alumnes en algunes dimensions com la millora en la competència en llengua anglesa (veure apartat 5.3), obtenim una resposta clara i unànime per part dels estudiants participants: en la seva totalitat, els estudiants prefereixen una discussió de textos en gran grup.

Els principals motius d'aquesta preferència és que el debat guanya espontaneïtat, no emeten interpretacions errònies dels companys, poden estar atents a totes les intervencions sense estar neguitosos per preparar la intervenció en representació del grup i poden intervenir més vegades:

"BCE1920_A5: yo prefiero una estructura en que estamos todos porque nos juntamos en grupos de tres, por decir algo, pero luego...

BCE1920_A3: ¡el portavoz no sabe expresarlo!

BCE1920_A5: o eso o no tenemos una respuesta y se nos olvida y no podemos preguntar a los compañeros a ver si nos pueden dar una solución. O que la solución que damos tiene algún error y la damos por

hecha porque no encontramos ningún error en nuestro grupo y lo vemos muy lógico, pero luego el otro grupo nos podría decir “eh, que esa no es la solución”. Cuánta más gente hay, más probabilidad de que lleguemos a algo mejor.

BCE1920_A3: yo creo que también es más espontáneo, claro porque te sale al momento, dices lo que piensas...

BCE1920_A5: del otro modo tienes que decirlo uno a uno, yo que sé, y entre todos es más...

BCE1920_A3: y además, tú, quieras o no, si estás haciendo de portavoz te estás haciendo un esquema de qué tengo que decir primero y se te olvida escuchar al otro, bueno yo al menos y encima si es en inglés. En cambio, con esta profe no. Vamos diciendo ideas, sabes es como “¡venga, va, sí!”.

BCE1920_A1: además hay dos personas que hablarán más y otras cinco que hablarán menos.”

Els estudiants expressen que aquesta tècnica pot ajustar-se a grups nombrosos d'alumnes però és poc necessària en grups reduïts com és el cas del grup d'estudi:

Es que además hay que tener en cuenta que somos 7 en clase. La estrategia sería súper buena idea si fuéramos como el año pasado 22 en clase, 22 pues obviamente en pequeños grupos para poder hablar todos sí, y luego tener un portavoz que exprima todas las ideas. Pero en el nuestro que somos 7, veo poco útil esa estrategia. (BCE1920_A3)

Altres docents es sumen a aquesta opinió i afirmen no tenir la necessitat de treballar en petits grups amb grups classe poc nombrosos:

No he tingut mai la necessitat de fer petits grups. Ni presencial, ni virtual, en petits grups mai. Fins a 20 persones crec que ho podem fer en gran grup sense problemes. (BI1920_II_P)

Pel que fa als recursos emprats a l'aula, els estudiants valoren favorablement les pautes de lectura com a recurs que ajuda a centrar l'atenció en certs aspectes importants de la lectura. Tanmateix, és concep únicament com un recurs de suport:

“BCE1920_A1: depèn de la persona, hi ha gent que necessita [la pauta de lectura] i hi ha gent que no. Jo, per exemple, em fiquen una pauta de lectura i és que em moro, jo no segueixo la pauta de lectura.

BCE1920_A5: jo tampoc segueixo la pauta de lectura. O sigui, jo no llegeixo un text per respondre unes preguntes, jo llegeixo per entendre'l i si després puc, doncs responc a les preguntes per si no entenc alguna part del text o algo.

BCE1920_A4: les pautes són més per si ho hem de posar en comú està bé, perquè potser no t'has donat compte i dius “ui! en això no hi havia pensat!”

BCE1920_A1: no li havia donat importància a aquella part que després es parla entre tots a classe.”

En aquest sentit, els docents comparteixen el mateix punt de vista:

El que vam fer funcionava molt bé [sense pauta de lectura]. Sí que és cert que potser els hi costava trobar aquell paràgraf que fos més rellevant per ells, o sovint no acabaven de llegir-lo sencer, o es quedaven amb coses de la introducció que són molt senzilles d'entendre. Potser costava que anessin a fondo sobre l'article. Però, al final, només que se l'haguessin llegit una mica, entre tots quan ho posàvem en comú ja era suficient per a que tots acabessin d'entendre. (BI1920_II_P)

Per acabar, quan els alumnes són preguntats sobre la possibilitat de triar lectures diverses d'una proposta elaborada pel docent (orientació recollida en apartats anteriors; 5.1 i 5.4), alguns lectors afirmen preferir que tots llegeixin la mateixa lectura amb l'objectiu de poder participar tots en la discussió de textos, remarcant així l'interès que tenen per la discussió del text més enllà del text:

“BCE1920_A3: (...) Después aparte de eso, es decir, los alumnos que estén tan interesados que las lean si quieren, pero aparte de eso tener una lectura obligatoria en todos los seminarios para poder hacer el debate.

BCE1920_A3: sí pero entonces entramos también con lo del debate si todos tenemos una lectura diferente no podemos debatir.”

5.5.3 Importància del rol del moderador

Un dels resultats obtinguts de les entrevistes aplicades a docents de contextos acadèmics espanyols és que el moderador és una peça clau en la transferència d'aquesta actuació docent. Per exemple, la càrrega d'activitats laborals que té el docent pot influir en la qualitat de les discussions. D'acord amb un dels docents, quan més temps disposa, “més rodada” es desenvolupa la sessió de lectura dialògica.

En la mateixa línia, els alumnes protagonistes d'aquesta recerca comparteixen que el moderador és, des del seu punt de vista, un rol determinant per a l'èxit de l'activitat:

Claro, ¡totalmente [depèn del docent]! Influye mucho... es que no hay una línea pedagógica en que todos los profes tire por un mismo estilo, sino que cada uno tiene su manera de hacer. (BAE1819_A1)

La rellevància que els alumnes atorguen al rol del moderador concerneix a diferents aspectes. Per una banda, posen de relleu el *feedback* que fa el docent de les aportacions dels alumnes. En aquest sentit, destaquen favorablement retorns que siguin positius i constructius:

BCE1819_A3: per exemple, [aquest profe] et diu “molt bé, m’agrada molt la valoració que has dit” i et diu “això que has dit m’ha semblat tal” i va encadenant. I quan veu que el debat s’està anant per on no vol ho recondueix.

BCE1819_A4: o també si no has fet una bona aportació a vegades et diu “el que vol dir ell és tal, tal, tal” i ho millora.”

Per altra banda, els estudiants emfatitzen la capacitat de resolució de dubtes que emergeixen durant la discussió del text. Els estudiants ho vinculen amb la implicació del professorat i la passió que senten per ensenyar. D’acord amb les seves paraules, aquesta espurna esdevé fonamental per a una implementació exitosa de l’actuació docent:

BI1819_A7: y después lo que sí que tiene él [docent moderador] es que te ayuda. Le preguntas y él te ayuda no como otros que preguntas y te dicen “búscalos por ahí”.

BI1819_A5: y a veces tampoco tienen el nivel que tú esperas que tengan en la materia y él la tiene. Y si no la tiene a las 12 de la noche te envía un correo y te dice pues esto que hemos discutido es esto.

BI1819_A5: es que la diferencia es que él tiene pasión de enseñar, porque le gusta lo que enseña y sabe de lo que habla, otros profesores es “bueno vengo aquí porque es lo que toca y listo”.

BI1819_A9: y a lo mejor sí saben de la materia, pero les falta esa chispa.”

Un altre element destacat pels aprenents és l’aplicabilitat de la teoria a la pràctica que el docent moderador desenvolupa a l’aula. Observem durant les sessions de lectura que alguns docents traslladen la teoria dialogada a l’aula a casos reals o casos hipotètics centrant-se, així, en la seva aplicabilitat.

Quan els estudiants són preguntats sobre aquestes connexions, afirmen que, a més dels diàlegs a l’aula, l’elaboració de treballs escrits on es requereixin aquestes connexions els permet comprendre millor el contingut treballat:

H: creieu que el rol de professor determina en certa mesura l’aprenentatge que esteu fent?

BI1920_II_A7: seguríssim, 100%!

BI1920_II_A2: home, segur!

Tots: sí...

H: el professor en sí o el tipus d’activitats que planifica?

BI1920_II_A2: home, sí! Si no féssim aquests treballs o, a vegades, estem fent teoria i ens fica alguna activitat per aplicar el que hem estat fent de teoria. Si no apliquéssim allò a lo millor no ho entendríem tan bé i no veuríem la pràctica de lo que hi ha. Perquè al final informàtica és molt pràctic també i al final fem un exemple així, “ara proveu-me aquest xifratge”, tal... Llavors, si no veus la pràctica no veus com es fa!”

Per acabar, els estudiants valoren molt positivament que el moderador els animi a participar, els encoratgi a fer aportacions encara que no estiguin segurs de ser les correctes. Els estudiants prefereixen un estil docent més dialogat en el qual ells esdevinguin els protagonistes del procés d'aprenentatge aprenent dels encerts i els errors comesos:

“BI1920_I_A4: hay profesoras que no incentivan a hablar y mantener una conversa activa con ellos o entre nosotros. El hecho de “vamos a hablar de esto, cuál es vuestra opinión”, esto él [docent moderador] lo hace mucho, en cuanto sale un indicio de un tema ya pregunta nuestra opinión, qué pensamos, etc., y preferimos este estilo de docencia.

BI1920_A2: siempre nos estamos equivocando, lo hace adrede para que nos equivoquemos, pensemos y luego nos lo diga si no está bien.

BI1920_A6: tienes el profesor que te dice “tienes que equivocarte y así vas a aprender” o el profesor que te lleva entre comillas de la mano y dice “vale, ahora que te has equivocado, yo te explico cómo es”, ¡y el que te lleva a la jungla también!”

5.5.4 Preferència per entorns d'aprenentatge dialògics

Després de l'experiència de la discussió de textos en grup, els alumnes afirmen preferir entorns dialògics d'aprenentatge en lloc d'una docència de caràcter més monològica i unidireccional, en la qual els alumnes no troben l'espai per compartir les seves interpretacions i debatre-les. Segons les seves paraules, aquestes sessions manquen d'atractiu, els desmotiva i avorreixen. De fet, consideren que la teoria la poden treballar a casa amb el suport de recursos com els *power points*:

Jo crec que els meus companys estaran d'acord, que tampoc volem classes magistrals com s'han fet tota la vida en què el mestre està allà i fica el *ppt* i tal. (BCE1819_A3)

Jo de fet les classes que són molt teòriques em poso a dibuixar, és que m'avorreixo completament! Em passo tota la classe dibuixant o fent altres treballs que he d'entregar i avanço feina. Si no implica un activitat a l'aula i està tot el *rato* el mestre o la mestra parlant, és que em poso a fer treball de profit, per a què em llegeixis lo que has fet al *power*, ja ho faré a casa, o sigui llegir ho sé fer jo! (BCE1819_A5)

Es que yo creo que ahora no tiene sentido, no tiene sentido hacer clase todo el día como hace 20 años o hace 30 años porque ahora tienes, llegas a casa, abres tu ordenador ¡y tienes la mayor librería del mundo en tu casa! Toda la bibliografía la tienes en cero coma. (BI1819_A4)

En aquest sentit, una de les docents també observa com aquest estil docent caracteritzat per la mera transmissió de coneixements resulta avorrit per la majoria

d'alumnat. Tot i així, matisa que també hi ha alumnes de perfil més acadèmic que els agrada prendre apunts:

Crec que hi ha un tipus d'alumne que les classes més magistrals els hi avorreixen, no els hi agrada, tot i que participen molt en les classes magistrals. I el que tinguin aquests debats de lectura, un espai participatiu total predominant, això els hi encanta! Hi ha un perfil d'alumne que sí, però el perfil d'alumne més tranquil i passiu, que li agrada prendre més apunts, també el tenim, sí és veritat que és perquè surt de la seva zona de confort. És un perfil d'alumne de perfil molt acadèmic, que agafa molt bé els apunts, que estudia molt bé, que ells sí que es llegeixen la lectura. (BCE1819_P)

Contràriament a aquest estil docent transmissiu i unidireccional, els espais dialògics d'aprenentatge els resulta més agradables, dinàmics i motivadors. Els ajuda a desenvolupar aprenentatges més profunds i reflexius ja que primer treballen el contingut individualment, després l'exposen a l'aula i finalment construeixen el coneixement en interacció amb els companys. Com detallem anteriorment (veure apartat 5.3.1 – *Habilitats Acadèmiques*), aquesta dinàmica juntament amb l'humor afavoreix la memorització del contingut:

Se hace cansado, todo con *ppts* dices “para qué voy a venir a clase”, lo bonito de ir a clase es debatir, reírte un rato, aprender dinámicamente, no leyendo un *power*. (BI1819_A5)

Que un poco el profesor haga teoría y luego que a partir de las preguntas y de los conocimientos de los demás pues vayas construyendo tu propia interpretación del texto. (BI1920_I_A7)

“BI1819_A3: a mí eso me gustó, vi dinamismo. Cuando te proponen un reto, preséntame un tema y lo tienes que defender, para mí es mucho más dinámico y estás más atento que la misma voz 6 meses, 1 hora y media, 2 horas, 3 horas... Es distinto porque te hace implicarte, te hace moverte, es distinto... Rompes esa dinámica, esa monotonía, es esencial yo creo.

BI1819_A4: además ya lo tienes estudiado, eso que ya has expuesto, ya se te queda...

BI1819_A3: ya lo has estudiado sin querer, porque ya has buscado y tal, te implicas. Lo otro es “no, no, léete este *power* que es el mío o vete a la biblioteca a buscar el libro de referencia y ahí será el examen”, ese es el tema.”

En global, l'estil de docència pel qual el professor opta és un element clau en el procés d'aprenentatge dels estudiants ja que, de manera global, és responsable de dotar de sentit a la formació acadèmica de l'alumnat. En paraules d'una de les alumnes, “si no cedeixen aquests espais de diàleg perd una mica el sentit de la universitat”:

Si no ens cedeixen aquests espais de diàleg perd una mica el sentit de la universitat perquè tot lo que és teòric tu t'ho pots preparar a casa. O sigui, tu tens el *power* i jo m'ho puc llegir però si no entenc *algo*, doncs vaig a dialogar. “No he entès això, tu ho has entès? Vale, doncs explica-m'ho!” (BCE1819_A6)

D'igual forma posem de relleu el relat d'un alumne internacional participant. Des de les seves creences i concepcions vers l'acadèmia, considera que el pes de la formació acadèmica lluny de tenir com a objectiu proporcionar la resposta correcta, recau fonamentalment en la discussió del coneixement. En aquest sentit, la universitat té sentit en tant que obre espais de diàleg entre iguals per discutir els continguts, “i així és com se suposa que ha de ser”:

I definitely prefer discussing. I'd say there's too much emphasis of giving the right answer and less emphasis of discussing our own ideas, giving ideas from the papers. Back home, from the marks of courses there's maybe a test of 30% but papers you read and discuss in class you get more because you are discussing... to promote more critical thinking too! This is why I don't like giving the right answer because giving the answer is only a part. Back home, in my test, I've just given the right answer and it's only a part of it. But if you show your work and how you work it and you work properly, you get more marks even if you got an answer wrong because you've been closed to understand the concept and that's what is supposed to be. (BAE1819_A4)

Aquesta necessitat de dialogar ja aflora en algunes de les dinàmiques relatives a la formació acadèmica que no s'emmarquen en cap curs. Recuperem l'exemple dels alumnes de BCE sobre l'estudi del temari en grup. Els estudiants es troben fora de les hores lectives per posar en comú tots els apunts, seleccionar de manera consensuada què és allò més rellevant a partir de les notes individuals de cada company i obtenen com a producte final uns apunts conjunts per fer front a la prova d'avaluació escrita:

Nosaltres amb algunes classes de quan estàvem a primer que eren molt teòriques i que era tot *power, power, power*, quedàvem fora d'horaris de la universitat i ens posàvem a estudiar tots junts però estudiàvem dialogant. “Què tens tu d'apunts, què tens tu i què tens tu?” Ens posàvem tots junts i “ah, jo tinc apuntat això i perquè ho tens?, i tal”. I llavors ens posàvem un a la pissarra a copiar tots els apunts que tothom estava dient a la vegada i ens fèiem com uns apunts generals però entre tota la classe que ho havíem estat discutint i dialogant. (BCE1819_A5)

Per tant, la tendència cap a una universitat més dialògica podem concebre-la, a partir de les opinions i experiències de l'alumnat, com necessària i natural. Podem afirmar

que una universitat dialògica encaixa amb les preferències i desitjos de l'alumnat sobre com volen que sigui la universitat:

Nosaltres sí que ho fem perquè al final tenim un grup que ens agrada molt xerrar i intentem entrar en debat cada vegada que surt alguna cosa així, però tal com està plantejada la universitat, no. Jo, per exemple, els debats que vam estar fent em van agradar perquè per primera vegada vaig tenir la sensació de dir "uau!" Jo si fos tota la universitat així m'aniria perfecte! (BCE1819_A1)

5.5.5 Encaix en el model educatiu UdA

Més enllà del desig dels estudiants de tendir cap a un estil d'aprenentatge dialògic, observem que l'actuació docent d'estudi encaixa amb el model educatiu de la UdA. Des de la perspectiva del professorat, la discussió de textos en grup complementa i es recolza en altres activitats pedagògiques ja desenvolupades en el marc curricular de les formacions.

A tall d'il·lustració, exposem les paraules d'una docent participant que ubica la discussió de textos com a activitat que contribueix a l'aprenentatge de coneixements i destaca com, en combinació amb d'altres activitats com les estades de pràctiques, permet als estudiants assolir un major domini competencial:

Cert que funciona en el disseny pedagògic de l'assignatura perquè és una part més. Només això [debats de lectura] quedaria només en un aprenentatge potser més memorístic o potser... no memorístic però sí molt conceptual. Però a mi m'interessava que l'aprenentatge fos també molt emocional i això està lligat al tema de les estades i l'observació a l'aula. Aquí hi ha tres aspectes molt importants que són les classes magistrals, les lectures i debats i les estades en observació que ells també han de presentar-ho. Tot això fa un disseny, tot és important per a què hi hagi la significativitat.

És a dir, crec que aquí la idea és la combinació dels seminaris, amb les estades, amb l'observació a l'escola, amb les classes magistrals... Tot això, aquest disseny previ ens permet arribar on volem anar. Vull arribar a aquestes competències i per això jo plantejo un disseny. Per arribar a aquestes competències és important arribar a aquests coneixements perquè les competències sense els coneixements estan buides. Llavors, com asseguro que tinguin aquests coneixements? Han de llegir, han de fer uns treballs d'apropiació de coneixements individual i després compartir-ho en grup! Per això el tema dels seminaris. (BCE_1819)

A més, segons el criteri d'un altre docent participant, la discussió de textos en grup pot ser una activitat inicial o bé una activitat a desenvolupar després de mostrar a l'aula unes bases teòriques prèvies:

Hi ha la dita aquesta en anglès que diu que a l'escola primer et donen la lliçó i després et passen el test i després a la vida primer passes el test i després aprens la lliçó. En aquest aspecte, no veig gens desencaminat donar el seminari i a partir d'aquí construir, no? Jo penso que, per una banda, és important que hi hagi una certa base, perquè sinó al final el debat és més una pluja d'idees, vale? Però que si hi ha una bona base, potser lo interessant és fer primer el seminari i després agafar les bases més teòriques. (BAE1819_P)

Un tercer docent comparteix com la lectura d'articles científics contribueix a que els alumnes coneguin estudis i recerques reals en les quals les bases teòriques són aplicades amb una finalitat. D'aquesta manera, els alumnes se serviran d'aquestes lectures per a trobar-li el sentit a la vessant teòrica del curs:

A mi m'ha agradat molt així. Jo no agafaria articles teòrics per fer els seminaris perquè la teoria ja la puc explicar jo. M'agrada més que vegin casos, aplicacions que vegin coses q van bé, coses que no van bé... (BI1819_P)

Així doncs, observem com els docents consideren que les discussions de textos en grup encaixen, d'una manera o altra, als seus cursos.

5.5.6 Escolarització de l'Educació Superior

Els docents d'universitats espanyoles ja introdueixen el fenomen de l'escolarització a l'ES (veure apartat 5.1 – *Orientacions per a la transferència de discussió de textos en grup*) referint-se a les dinàmiques de caràcter escolar que els estudiants posen en pràctica a l'ES i que hereten d'etapes educatives anteriors. Recuperem les paraules d'un docent:

Sí que existe una dinámica eso... además, es que se comenta por los pasillos, que el propio profesorado, eso, "no es que al final acabamos pareciendo un instituto". Bueno, pues si acabamos pareciendo un instituto es porque alguien lo estamos haciendo ser un instituto de secundaria, no lo es *per se*. Entonces, sí, en cierta manera... A veces, te preguntan determinadas cosas que dices "estás a punto de salir al mundo profesional y cuando salgas al mundo profesional no me vas a llamar para saber cómo reaccionas con esto o cómo afrontas esto o esto otro, toma una decisión tú, ¡pero tómala en base a argumentos!
(PE6)

Els docents assenyalen el Pla Bolonya com a una de les possibles causes d'aquest fenomen ja que amb la implementació d'aquest nou sistema, el focus es posa al compliment de múltiples tasques avaluables, fet que deriva en una continuïtat en el desig d'aprovar per part de l'alumnat i lluny de fixar-se com objectiu un aprenentatge profund del contingut.

Al context d'estudi UdA, observem un exemple referent a aquest fenomen. En una sessió del grup BCE1920 la moderadora inicia el debat partint del segon punt de la pauta de lectura, a col·lació del diàleg que estava tenint lloc en aquell mateix moment. Els estudiants comenten que no han fet referència al primer punt i la resposta de la moderadora és "sou molt estructurats". La contesta de l'alumna denota aquesta necessitat de ser curosament guiats en el seu procés d'aprenentatge:

Jo estructurada no sóc! Però és veritat que estem acostumats a que ens ho donin tot molt pautat i quan no es donen pauta dius "ui!", et perds una mica jo penso... Quan et diuen "no, és lliure!" i penses "ostres, i això jo com ho faig?". (BCE1920_A3)

A més de les observacions realitzades a l'aula, tant els estudiants com els docents de la UdA perceben aquesta sensació de neguit quan els alumnes no disposen de tantes pautes. Per part dels estudiants, recuperem les paraules ja exposades anteriorment d'un alumne que assenyala com en etapes educatives anteriors els estudiants no dialoguen a l'aula de manera que costa introduir-se en una dinàmica més acadèmica com a l'ES on el contingut es reflexiona i es discuteix:

El problema també moltes vegades és que quan surten de batxillerat no tenen experiència en tot això perquè el que aprenen a batxillerat és rebre cops de martell al cap, a callar i a currar com bèsties! Arriben aquí que els hi fan parlar i tal i tothom va súper cohibit a l'hora de participar, de dir res als mestres... Conforme va acabant el curs (...) sí que van saltant tots però al principi de curs tots estaven callats... (BCE1819_A1)

També alumnes que venen directament de l'etapa de batxillerat perceben com alguns dels seus companys amb similar trajectòria tenen una manca de compromís amb la formació acadèmica en general a causa de la "falta de maduració" per part seva. Així com en etapes educatives anteriors, consideren que alguns alumnes van a la universitat per obligació en lloc de per desig i voluntat pròpia. Això deriva en actituds poc acadèmiques com emetre comentaris inadequats en el marc de la sessió:

"BCE1819_A5: jo el que veig és una falta de maduració per part seva, és a dir, si estàs a la universitat, suposo, i més a classe, suposo que ja ve de cadascú, de l'educació que té cadascú. Estic a classe, doncs, em guardo els comentaris que m'hagi de fer i si has de dir un comentari que ja de per sí... Bueno, jo no sóc partidària de fer aquest tipus de comentaris però si l'has de dir no ho diguis a sobre en un moment de classe que estem treballant.

BCE1819_A6: jo crec que és lo que deia ella, falta de maduració i que venen a la universitat per obligació.

BCE1819_A5: venen a escalfar la cadira."

Per altra banda, el professorat també percep mancances en el mateix sentit. A tall d'exemple, exposem les paraules d'un docent que implementa amb més d'un grup la discussió de textos en grup. Aquest comparteix les diferències que observa entre grups i les atribueix a les diferències en el perfil de l'alumnat, d'un alumne de perfil "més madur" a un estudiant "que acaba de sortir de batxillerat".

Les principals diferències es centren en el nivell de profunditat amb que aborden l'article, el tipus de comentaris, la planificació, el format en la presentació de treballs incloent faltes d'ortografia, de puntuació i gramaticals, i les mancances en l'ús i citació de referències bibliogràfiques:

“BI1920_P: Penso que l'any passat teníem persones que eren més adultes i potser això influenciava molt. Perfils més madurs, els articles els llegien sense... potser amb una perspectiva més oberta que la d'un estudiant que acaba de sortir de batxillerat, que el relat científic li és molt nou. La única persona que no és nova en aquets sentit és [una alumna]. És la que més sembla que ha tingut contacte amb articles científics i és la que més potser aporta més comentaris constructius sobre com està estructurat un article. Llavors, els seus amics més propers no tenen cap vergonya en sumar-se a criticar-la i dir-li coses però després tens tot el resto que no acaben d'aportar massa cosa. Per tant, sí que hi ha un grupet petit implicat que, a vegades, només pel fet de dir una tonteria, per ser joves, eh?, diuen una tonteria i dona peu a que el resto s'ho prenguin en serio i li revoquin, que això està molt bé!

H: tu creus que això té a veure amb l'escolarització de l'ES? Que arriben amb dinàmiques encara molt escolars i que no acaben d'entrar en activitats més pròpies de l'acadèmia amb la complexitat i la profunditat que requereix un tipus de lectura així?

BI1920_P: estic segur que sí, estic segur que són molt joves, ho veig molt amb la seva manera d'actuar. Aquest any és el primer any en que no he tingut gent més gran, més adulta i ho veig de seguida que la manera de treballar, la seva planificació, la seva manera de presentar els treballs... ostres... molt joves, molt joves! I sovint ho parlem!

H: venen tots de batxillerat?

BI1920_P: Bueno, venen tots de FP o batxillerat i els que venen d'altres carreres els tinc tots de virtuals. I en aquests sí que els hi notes que saben fer les coses d'una altra manera però són dos i llavors sent virtuals i sent dos no t'influencien en la resta de grup. Llavors, per ells, fer un treball en el que tot estigui fora de lloc, sense tenir cap tipus de cura per la forma, ni les faltes, ni la gramàtica ni res... és tan normal! I quan els hi dius "ostres, en serio nens això ningú us ho ha dit mai que això no es pot presentar així?", et diuen "sí però com que no els hi fem cas i traient un 5 en tenim prou, doncs aquí a la universitat també traient un 5 en tenim prou"... uf! Quin mal d'ulls!

H: citacions a referències bibliogràfiques i tot...

BI1920_P: zero, zero, és impossible..."

A més, aquesta situació de baix esforç i implicació per part dels estudiants suposa un sentiment de desànim del professorat afectant també en la seva tasca docent:

Estic d'acord del tot [en la presència d'una actitud de la llei del mínim esforç i amb l'objectiu únic d'aprovar]. Això crea una desídia, un desànim en el professor que és evident. Jo cada any que passa, cada any que veig "hòstia, estudiants, no sou capaços ni de passar el corrector, les presentacions són terribles, aneu a lo mínim, mínim, mínim, mínim, que es demana!". Cap tipus d'iniciativa pròpia, clar, això acaba cremant al professor fins al punt en que lo mínim que necessiten fer és això, doncs hasta aquí, no vull ser l'únic que treballi, saps? (BI1920_P)

Com veiem, l'escolarització de l'ES també s'associa a "la llei del mínim esforç" ja esmentada anteriorment. La possibilitat que tenen els alumnes d'aprovar amb aquestes mancances també és apuntada per un docent participant. D'acord amb les seves paraules, la institució també permet que es donin aquestes dinàmiques:

Per exemple, a nivell de fer un anàlisi macroeconòmic sobre una situació. Aquí penso que s'és massa escolar, és a dir, donem les eines però sovint no acabem de proporcionar potser l'àmbit de debat que caldria per dir "vale, totes aquestes eines posa-les en situació. Quin és l'impacte sobre el tipus de canvi d'això. I això, explica'm la situació a tres jugades vista", per dir algo. (BAE1819_P)

Per superar-ho, l'activitat de discussió de textos en grup és considerada pel professorat com una estratègia òptima i adequada ja que que els alumnes entren en dinàmiques més acadèmiques adoptant major posicionament crític i autonomia:

Sí, sí, adoptar una mica més de posicionament crític, això segur! Això totalment, segur! I costarà més en assignatures que en d'altres i en carreres que en altres, però per suposat! Potser també en el nostre cas els seminaris han de ser més espai no només de reflexió sinó també de treball de cara a, per exemple, estem començant nous plans de treball basats en reptes i competències, que sigui en aquest espai on es pugui reflexionar per anar a complir el repte, abordar-lo! (BAE1819_P)

De forma similar, els estudiants, des del seu punt de vista, consideren que aquesta activitat lectora els introdueix a un món més acadèmic:

A mí me ha gustado porque es una entrada al mundo académico más profundo y no lo hacemos nunca, y a lo mejor si quieres hacer un

doctorado o máster te empieza a mostrar cómo es ese mundo, el de artículos. (BI1819_A2)

En aquest sentit, com a resultat de l'observació a l'aula advertim com els alumnes ja comprenen la utilitat i funcionament del món científic a través de la lectura d'articles. Per exemple, exposem els següents diàlegs sobre les seves estratègies per a la comprensió del text a partir de l'ús de referències bibliogràfiques:

“BI1920_I_P: si llegim un article d'ordinadors quàntics potser no l'entendem, m'incloc jo!

BI1920_I_A3: però si no l'entendem a les referències podem consultar!”

“BI1920_I_A6: tampoc utilitza paraules molt rares perquè jo personalment he entès algunes però després per tema de context llegint saps de lo que t'està parlant.

BI1920_I_A5: pues jo d'aquest apartat [*related work*] no he entès res!

BI1920_I_A2: és que no has d'entendre res, són títols amb la persona i si vols entendre en profunditat vas a llegir-te l'article. No t'està dient ho has d'entendre, t'està dient jo he utilitzat aquesta informació.

BI1920_I_A6: clar, jo he utilitzat això per fer els treballs!

BI1920_I_A4: yo si hay algo que quiera aprender más iré y me lo leeré, pero si no, no tengo que entender en detalle todo.”

Per la seva banda, un dels docents participants valora com a molt interessant la proposta de discussió de textos en grup per la possibilitat que ofereix als alumnes a introduir-se en lectures acadèmiques científiques:

Sí, sí, sí, a mi m'ha agradat molt! A mi em feia molta por la resposta dels estudiants pensava que no els interessaria per res i en canvi han vist moltes coses: articles, en el sentit ampli, com buscar-los, què són... Perquè no havien vist mai aquests articles fora de la universitat, perquè molts d'ells no els havien vist mai! Per molts d'ells era agafar la *PC Magazine* i llegir qualsevol cosa. “No, que això no és un article que això és una revista de consum, un article científic és una altra cosa!”, “ah! I què és i com es troben?”, ostres! I les referències, això vol dir que han hagut d'anar estirant el fil per conèixer la recerca prèvia! Tot això no ho coneixen, per tant, aquesta formació sobre la recerca molt interessant. (BI1819_P)

En general, tots els docents coincideixen que aquesta actuació docent contribueix a entrar en dinàmiques més pròpies de l'Educació Superior i són conscients que es tracta d'un procés en el qual l'alumne ha d'evolucionar favorablement, especialment respecte a la seva implicació en la tasca:

“H: una altra docent participant, per exemple, em comentava que les primeres sessions el professor ha de tenir en compte que sortiran fatal

perquè venen amb dinàmiques molt escolars però que tendeix a millorar, creus el mateix?

BI1920_P: i tant, i tant! Segur, segur!”

Sí, sí, sí, el compromís envers a aquesta activitat de lectura a primer semestre de primer és complicadíssim tenir aquest compromís de l'alumnat, s'ha d'anar treballant. És a dir, el professor s'ha d'enfrontar a que les primeres sessions de debats de lectura a vegades són bastant desastre i que no s'ho han preparat. I és una mica frustrant com a professor, però saps que això quan arriben a segon ja aquests alumnes normalment el compromís ha canviat i el seu interès i la seva predisposició ha canviat. T'ho dic com a professor, eh? Perquè, bueno, has de saber que és un procés. (BCE1920_P1)

Per conèixer la idoneïtat de la implementació de discussió de textos en grup com a component que pot afavorir trencar amb l'escolarització de l'ES, preguntem als protagonistes de l'estudi sobre la conveniència de la seva implementació des de primer curs de la formació. En la seva totalitat, obtenim una resposta molt positiva al respecte:

H: Creieu que es pot implementar ja des de primer curs?

Tots: sí, sí, sí!

BI1920_A4: desde bachillerato.

BI1920_A2: y desde el primer semestre, no tan complicados, pero sí.

BI1920_A6: para nosotros, lo decimos siempre, el primer semestre fue un paseo. Esto habría que hacerlo todos los años, igual no todos los semestres, pero yo creo que siempre está bien. Llevas la clase diferente porque ya nos estás incluyendo a nosotros como parte de la lección, es decir, tengo que leerme un texto, tengo que entenderlo y luego lo discuto con mis compañeros.

Sí, sí, sí, segur, des de primer, encara que a primer es puguin *fotre* una bufetada, això de llegir un article acadèmic no tinc ni idea de què és, no sé com va... em sembla perfecte! Crec que ens haguéssim vist molt ben recompensats si de primer ja ho portessin. (BI1819_P)

En el mateix sentit, els estudiants assenyalen la importància de que aquesta actuació docent es sostingui en el temps. Ens exposen el seu desig de que aquesta tingui una continuïtat al llarg del curs:

I think that having the more spread of, having Reading Groups at the beginning of the course as well as at the end..., also at the beginning you have more people, so it would be a nice aspect. (BAE1819_A4)

“BI1920_A3: estaría mejor hacer esto si se puede hacer en primero en el segundo semestre y no dejarlo, algo que fuera continuo. Lo que pasa

es que si se va a hacer desde segundo y va a tener una continuidad en vez de hacer 3 por asignatura lo suyo sería hacer uno por asignatura.

BI1920_A3: o una asignatura de lecturas de artículos científicos.

BI1920_A4: sí, ¡como el club de la lectura!”

5.5.7 Experiència del professorat UdA

Finalment, exposem algunes de les experiències del professorat de la UdA. Si bé en les primeres reunions de presentació de la recerca i de l'actuació docent tenien cabuda comentaris de desànim vers el nivell lector de l'alumnat, un cop implementada la discussió de textos en grup, a més d'evidenciar millores en diferents dimensions (apartat 5.3 - *Evidències de l'impacte de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat UdA*), recollim diferents valoracions positives per part del professorat de la mostra.

Per exemple, consideren d'alt interès els debats que han tingut cabuda a l'aula i afirmen sentir-se atrets per un estil docent que garanteixi més espais dialògics d'aprenentatge:

A mi m'agrada que hi hagi discussió entre ells i a més hi ha alguns que els hi agrada molt discutir i això està bé. Està molt bé perquè va haver debats interessants, ara recordo [un alumne] que va plantejar temes interessants, la [altra alumna] també... sí, sí! (BCE1920_P1)

També exposen el seu desig d'augmentar el nombre de lectures en futurs cursos, contemplant inclús la implementació de seminaris exclusivament de lectura:

De fet, estava pensant, seria interessant però potser seria molta feina per ells... però fer un seminari només de lectura! El que passa que llavors significa que cada setmana han de tenir preparada una lectura i com que tenen més seminaris potser... Normalment diem que per seminari han de fer dues lectures obligatòries, una lectura per setmana seria 6 mínim, o sigui, serien 12 lectures i comentar-les les 12, potser és molt...! Clar! Podríem augmentar, jo una de les coses que vull fer és augmentar el nombre de lectures. (BCE1920_P1)

Altrament, els docents d'universitats del context espanyol indiquen com un possible inconvenient en la transferència d'aquesta actuació docent la resistència que mostra el professorat. En el marc d'aquesta recerca no identifiquem una resistència per part de cap dels docents participants. Tot i així, recollim un element que dificulta la implementació de noves actuacions docents ja assenyalada pel professorat d'universitats espanyoles: la manca de temps i la càrrega lectiva del docent.

Un professor participant considera necessària la discussió de textos acadèmics com els articles científics a fi d'aproximar la recerca a l'alumnat. Tanmateix, assenyala la manca de temps com el principal element que dificulta fer-ho possible:

A mi m'agrada, m'agrada molt el que vam fer, m'agrada portar la recerca als estudiants, de veritat. Però, em costa molt fer-ho per falta de temps. O sigui, ja d'entrada tinc el temari que vaig amb el coll així per acabar el temari, saps? M'agradaria disposar de més temps per poder fer això, perquè realment penso que ajudo! A mi m'agrada molt, m'agradaria tenir més hores per fer-ho millor. Però penso que ajuda molt als estudiants, descobreixen una faceta que si no la veuen gràcies a nosaltres, no sé com la veuran. Sense dubte, m'agrada. (BI1920_I_P)

Finalment, volem destacar la percepció positiva d'un dels docents participants que ha implementat la discussió de textos amb tres grups diferents, des de l'inici fins al final d'aquesta recerca. El seu relat evidencia el treball i variacions que ha hagut de fer al llarg dels cursos i les seves darreres valoracions mostren com cada cop se sent més confiat i capacitat en desenvolupar aquesta acció docent. A més, es mostra satisfet amb la seva tasca docent, concretament amb l'autocontrol en les seves intervencions. Mostrem les seves paraules durant tot el procés i denotem l'entusiasme i la satisfacció que en la fase final sent per haver introduït als seus estudiants a un món acadèmic i científic:

Fase inicial

[Entrevista aplicada després del primer grup]

“H: tu com a professor t'has sentit més còmode que fent classes magistrals? Al principi feies valoracions de que feies classes magistrals perquè “així sento que aporto”.

BI1819_P: jo crec que la meva idea ha canviat sobre això, em sembla que em desenvolupo prou bé fent les classes dels seminaris, m'esperava que fos pitjor la meva aportació, que no sabia què fer i ha anat bastant bé, sí, sí, sí...!”

Fase intermèdia

[Entrevista aplicada després del segon grup]

“H: com a profe, amb aquesta estratègia docent com has canviat? Deies al principi que no tenies controlada la sessió si no parlaves tu. Ara com et sents?

BI1920_P: pues he hagut de fer un esforç titànic per callar i em costa molt callar. Jo sóc de les persones que, i en això considero que no sóc prou bo, en intentar callar i que l'estudiant sàpiguí aprendre més sol sense que hi hagi el professor donant la lliçó magistral. Jo això no ho sé fer encara i em costa moltíssim callar. Llavors, en aquestes sessions intento que siguin ells els qui portin la batuta i em fa por de que quedin molts conceptes per explicar perquè simplement no hi ha ningú que els

hi tregui a l'estrada això. Llavors, acabo reprenent els conceptes que no han tret però m'agradaria callar més.”

Fase final

[Entrevista aplicada després del tercer grup]

És molt difícil, però s'ha de fer que l'estudiant faci el canvi de xip, que vegi que hi ha algo més enllà de simplement anar a una classe, escoltar una classe i ja està. Hi ha moltíssimes coses més que els estudiants no coneixen, però moltíssimes! I no els hi pots explicar totes perquè satures. I poc a poc van aprenent coses, pues mira aquestes dues promocions han après a llegir articles i a veure com es fa la recerca, hosti, pues això ja és molt gran! Això ja és molta cosa! (BI1920_P)

5.6 Discussió de resultats

En qualsevol situació d'aprenentatge implementar pràctiques dialògiques genera millores tant en l'aprenentatge de l'alumnat com en la convivència a l'aula (Apple & Beane, 1997; Elboj et al., 2002; Flecha, 2006-2011). En el marc d'aquesta recerca implementem la discussió de textos en grup a les aules de la Universitat d'Andorra tenint com a objectiu general analitzar la contribució d'aquesta estratègia en l'experiència educativa de l'alumnat UdA.

Com a resultat, obtenim dades que evidencien la contribució de l'actuació docent en les habilitats acadèmiques (OE2), habilitats psicosocials (OE3) i en la configuració de la identitat professional (OE4) dels estudiants participants.

En relació a la contribució en el desenvolupament de les **habilitats acadèmiques** de l'aprenent (OE2), un dels principals resultats destacats és la millora de la comprensió en la lectura de textos acadèmics. Múltiples estudis científics recullen aquesta contribució sent un dels principals resultats identificats de l'impacte de la lectura dialògica en la dimensió acadèmica (Almasi, 1995; Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014; Avci & Yüksel, 2011; Blum, 2002; Burns, 1998; Carroll & Sambolín Morales, 2016; Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Guitérrez, 2016; Hall, 2009; Hamouda & Tarlochan, 2015; Hartley, 2002; Intriago et al., 2016; Jarvis, 2000; Klages et al., 2007; Long, 2003; Lyons & Ray, 2014; Parrott & Cherry, 2011; Radway, 1997; Shelton-Strong, 2012; Swanson et al., 2011; Tynjälä, 1998).

A través de l'aplicació de la tècnica quantitativa EMLA, constatem un augment en la percepció de l'alumne vers la seva capacitat de comprendre textos (Álvarez et al., 2016; Flecha et al., 2013; Morón, 2017). Per exemple, després de la participació en discussió de textos, els alumnes perceben que capten millora les idees principals del text (criteri 9) i que millora la seva capacitat de distingir les idees centrals de les complementàries (criteri 13), registrant un augment del 3.7% i del 7.4%, respectivament. Per la seva banda, els docents detecten una millora en les proves d'avaluació (Hamouda & Tarlochan, 2015) com, per exemple, en la defensa del tribunal d'estades de pràctiques.

D'acord amb les dades empíriques obtingudes, l'element clau que possibilita una comprensió més aprofundida del contingut és la interacció entre iguals (Butler, 2013; Flecha, 1998; Freire, 1970; Gutiérrez, 2016; Loza, 2004; Valls et al., 2008). Diversos estudis desenvolupats a l'ES són coincidents amb aquest resultat (Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Hamouda & Tarlochan, 2015; Jarvis, 2000; Parrott & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998).

Des de la racionalitat comunicativa (Habermas, 1987), els participants, fent ús de la seva capacitat de llenguatge i acció, estableixen acords intersubjectius a l'aula a partir del text discutit. En aquest procés de co-construcció del coneixement, referit per Littleton i Mercer (2013) com *interthinking*, els estudiants aborden el contingut en repetides ocasions i des de diferents perspectives, fet que els permet ampliar, confirmar, rebutjar, modificar, matisar, etc., els esquemes mentals construïts prèviament a partir de la lectura individual. De tal forma, del diàleg amb els companys emergeixen relats, dubtes i canvis de direcció en la manera de pensar (Barnes, 1993), processos explicats per la *dialogicitat* de Bakhtin (1981). Així doncs, en aquesta indagació dialògica, alumnes i docent comparteixen perspectives i negocien significats (Wells, 1999), sent la negociació clau en el procés d'aprenentatge dels estudiants (Jehng, 1997) ja que dona pas a un aprenentatge més ric, més profund i amb més sentit (Flecha, 1998; Loza, 2004).

Per altra banda, gràcies a l'espai dialògic que té cabuda els alumnes participants estableixen connexions entre el contingut del text i experiències personals, acadèmiques o professionals, elements impulsors en la millora de la comprensió del text. Estudis anteriors ja assenyalen aquests vincles del contingut amb altres textos (Carroll & Sambolín Morales, 2016), vivències personals (Carroll & Sambolín Morales, 2016; Flood et al, 1994) i situacions de la vida diària (Parrot & Cherry, 2011) com a factors catalitzadors de l'aprenentatge.

Els alumnes participants també comparteixen com l'entorn dialògic els permet aprendre d'aquells companys amb més nivell competencial, com succeeix en altres formats dialògics com, per exemple, els grups interactius (Elboj & Niemelä, 2010; Flecha, 2015; García-Carrion & Díez-Palomar, 2015; Kyriakides, 2013; Oliver & Gatt, 2010; Valls & Piquer, 2016) alhora que els permet resoldre qüestions i dubtes entre iguals que emergeixen en el si dels diàlegs. (Bowers-Campbell, 2011). A més, el diàleg que s'estableix també afavoreix memoritzar amb més facilitat el contingut discutit a l'aula (Avci & Yüksel, 2011; Fredricks, 2012; Krivickas, 2005), de manera que quan els estudiants han de fer front a altres proves d'avaluació com treballs o exàmens escrits, sovint recorden el diàleg, en moltes ocasions, en situacions d'humor i diversió.

Una segona contribució es centra en com els debats ofereixen l'oportunitat de millorar l'expressió oral en llengua catalana i en llengua anglesa. D'acord amb la percepció dels participants, després de la participació en les discussions, millora el domini comunicatiu en ambdues llengües. Anteriors recerques han obtingut resultats similars en relació a la millora de l'expressió oral en una segona llengua (Fredricks, 2012; Intriago et al., 2016; Kim, 2004; McElvain, 2010; Sambolín & Carroll, 2015; Tynjälä, 1998) tenint com a conseqüència directa l'augment en la participació en debats en llengua estrangera (Chirita, 2007).

Posem de relleu que, en relació al domini competencial en llengua estrangera, les interaccions establertes en el marc d'aquesta estratègia lectora permeten a alumnes amb un perfil baix competencial en una segona llengua aprendre d'aquells amb un domini més alt. En aquest sentit, el treball en petits grups heterogenis contribueix a que l'alumne amb dificultats se senti més segur i confiat en el seu propi procés d'aprenentatge. En aquest sentit, Vygotsky (1978) ja relaciona el nivell de desenvolupament potencial del nen amb la col·laboració de companys més capaços, de manera que la col·laboració entre iguals afavoreix l'activació de la Zona de Desenvolupament Proper (Goodman & Goodman, 1990). Una vegada més, posem de relleu que el pes del treball col·laboratiu recau en les interaccions que s'estableixen en el si del diàleg (Piquer, 2016).

Un tercer resultat obtingut és l'adopció d'una mirada més crítica vers el text. Les interaccions que tenen cabuda entre estudiants participants de la UdA desperten la seva consciència crítica (Aguilar et al., 2010; Colomer, 1997; Freire, 1970). Les discussions contribueixen a que els alumnes qüestionin en major mesura les idees del text i no assumeixin el seu contingut sense un anàlisi i una reflexió més aprofundits (Jarvis, 2000; Jarvis, 2003; Tynjälä, 1998).

El lector UdA participant llegeix allò que hi ha darrere les línies (Cassany, 2006; Olave-Arias et al., 2013) i posa la seva atenció en el que Apple (1997) denomina “silencis eloqüents del text”. Coincidint amb anteriors estudis (Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín, 2016; Jarvis, 2000), els protagonistes d'aquesta recerca qüestionen i emeten valoracions vers altres aspectes vinculats al text més enllà de les línies escrites com, per exemple, la idoneïtat i rigurositat del text en el món científic o l'adequació de l'escriptura tant pel seu registre (adequació segons al públic al qual va dirigit) com per la redacció del contingut o el disseny metodològic (enfocaments, variables, hipòtesi, quines variacions farien vers el disseny de l'estudi, etc.). Aquest desenvolupament de la seva capacitat crítica condueix al lector a formular-se preguntes que neixen de reflexions més riques i profundes (Carroll & Sambolín, 2016).

A més, quant més espai dialògic disposen, més autonomia i protagonisme prenen els alumnes participants en el seu procés d'aprenentatge per qüestionar i analitzar el text (Freire, 1997a). D'acord amb McLaughlin i DeVogd (2004), aquest fenomen es produeix gràcies a la possibilitat que tenen els estudiants d'aprofundir en el seu aprenentatge a través de les diferents perspectives compartides. Relacionar-se dialògicament amb la resta de perspectives contribueix a que el lector faci un *bricolatge interpretatiu* (Peplow et al., 2015), qüestioni creences i es formuli nous plantejaments (Robinson, 2011), donant pas a que el lector s'erigeixi com a un agent reflexiu i crític actiu en la societat (Freire, 1965).

Altra vegada, destaquem la importància dels iguals en l'aprenentatge individual ja que els participants asseguren que aquells alumnes que més dominen conviden a la resta de companys a adoptar una actitud més crítica (Goodman & Goodman, 1990; Vygotsky, 1978).

Per altra banda, la discussió de textos en grup incideix directament en el discurs que elabora l'alumne. Si bé en un inici elaboren aportacions més globals i superficials, conforme avancen les sessions empren arguments més complexos, profunds, concrets i interessants (Aguilar, 2017; Chirita, 2007). D'acord amb Peña (2007), els processos de pensament de l'estudiant d'ES són cada cop més concrets i complexos, fet que es reflecteix en els arguments dels estudiants UdA i explicaria aquesta millora en el discurs. A més, fan una clara millora en l'ús de vocabulari específic i tècnic de la disciplina (Fredricks, 2012); resultats similars s'obtenen en altres contextos com en les escoles (García-Carrión et al., 2020; Grygas et al., 2018; Hargraves & Sénéchal 2000;

Lever & Sénéchal, 2011; Shelton-Strong, 2012), en centres de formació d'adults (Duncan, 2012; Soler, 2001) o en centres penitenciaris (Flecha et al., 2013).

En general, aquesta millora en el discurs és possible gràcies a l'espai dialògic inherent a l'activitat ja que els alumnes realitzen aportacions vinculant el text a altres experiències viscudes com, per exemple, les estades de pràctiques. El mateix fenomen té cabuda en les Tertúlies Pedagògiques Dialògiques (Aguilar, 2017; Fernández et al., 2012) o els clubs de lectura a les universitats (Burbank et al., 2010; Gardiner et al., 2013), formats d'alt interès en la formació universitària per la possibilitat de connectar teoria i pràctica, reflexionar i revisar les pròpies pràctiques professionals (Alonso et al., 2008; Freire, 1994). Altrament, els participants de la UdA també troben l'espai per connectar els continguts amb experiències personals viscudes (Canning, 2017; McElvain, 2010; Tijms, 2017). En aquest sentit, la coneixença de múltiples perspectives vers un mateix contingut i la possibilitat de resoldre dubtes entre iguals són elements destacats pels participants com a components favorables per a la millora del discurs (Anstey & Bull, 2016; Monroe-Bailargeon & Shema, 2010).

Quan analitzem com es produeixen les dinàmiques de participació del grup classe, identifiquem una evolució favorable del discurs: (a) augmenta el nombre d'aportacions en interacció amb els iguals en detriment de les aportacions individuals; (b) augmenta el nombre d'intervencions en relació a un mateix tema, és a dir, els diàlegs vers el mateix fet són més extensos; i (c) les aportacions són més riques i diverses. En relació a l'augment d'intervencions per part dels participants (a i b), estudis similars identifiquen com el fet d'adoptar un rol actiu en el propi procés lector a través del diàleg motiva als participants i, en conseqüència, augmenta la participació en les discussions (Caropreso & Haggerty, 2000; Jacobs & Renandya, 2017).

En referència al tipus d'aportacions (c), es produeixen canvis de patrons en la participació (García-Carrión, 2017): si bé en un inici els alumnes centren les seves aportacions en ampliar informació o mostrar acord o desacord amb l'aportació dels companys, en les darreres sessions s'amplia el ventall de tipus d'intervencions tenint lloc intervencions que persegueixen buscar acords/consensos entre les veus dels iguals, exemplificar arguments dels companys o també formular preguntes al grup per tal que es resolguin col·lectivament.

D'acord amb la literatura revisada, aquesta evolució favorable en la participació es pot atribuir a que a mesura que avancen les sessions els participants se senten més còmodes, relaxats i confiats de manera que tenen una major predisposició a compartir

els seus pensaments (McElvain, 2010; Tynjälä, 1998). A més, el fet de tenir la certesa de que els seus arguments seran escoltats i respectats gràcies al diàleg igualitari que té cabuda a l'aula afavoreix que els lectors s'atreveixin a parlar i estiguin més motivats per participar (Aguilar et al., 2010; García-Carrión et al., 2020; Morón, 2017); circumstàncies coincidents amb les sensacions i percepcions que els alumnes UdA expressen en el marc d'aquesta recerca.

Altrament, observem un gir en el discurs de l'alumne que avança d'un discurs basat en opinions a un discurs basat en arguments de validesa. A través de l'observació a l'aula s'identifiquen arguments fonamentats amb evidències incloses als textos treballats (Aguilar, 2017; Finke & Edwards, 1997) assenyalant els alumnes contínues referències al text per fonamentar els seus discursos (Aguilar, 2017; Chirita, 2007; Probosari et al., 2019). A tall d'il·lustració, i com avancem anteriorment, els estudiants amplien i fonamenten la seva argumentació establint connexions entre les bases teòriques i les etapes de pràctica (teoria-pràctica) (Aguilar, 2017; Burbank et al., 2010; Fernández et al., 2012; Gardiner et al., 2013) així com amb continguts apresos en altres cursos i assignatures.

En general, un cop finalitzat el cicle de lectures en grup, els participants de la mostra consideren vàlids aquells arguments que estan fonamentats en teories i estudis en lloc d'aquells basats únicament en l'opinió. Aquest fenomen és especialment rellevant donada la transformació digital dels mercats laborals i la major disponibilitat en l'accés a múltiples fonts d'informació a través de les TIC (Cedefop, 2018), a més de les dificultats dels joves en establir distincions entre fet i opinió (Kaur & Sidhu, 2014; OCDE, 2019; Pérez, 2009; Shaari, 2008). Al seu torn, els participants rebutgen aquells arguments que darrere tenen una intenció de menysprear altres arguments o punts de vista amb l'objectiu de postular el propi discurs com el vàlid.

Per tant, de les paraules compartides pels participants, es desprèn que els estudiants reconeixen en un diàleg igualitari a l'altre com a interlocutor vàlid (Flecha, 1998; Pérez de Pérez, 2009) sempre i quan el discurs estigui fonamentat en arguments de validesa (Flecha, 2004; Llopis et al., 2016). Els participants rebutgen aquells arguments coercitius que condicionen a la resta de participants imposant certs arguments buits de sinceritat i desacreditant la resta amb l'objectiu de "deixar malament a l'altre, guanyar la raó o aparentar tenir-la" (Searle & Soler, 2004; Soler & Flecha, 2010). En anteriors estudis com el de Finke i Edwards (1997) i Aguilar (2017) aquesta falsa validesa d'argument es veu directament relacionada amb el càrrec de responsabilitat que ocupa l'emissor, sentint-se aquest "proveïdor expert del coneixement". Tanmateix, "lluny de

ser la posició acadèmica allò rellevant, importen els arguments que fonamenten les pretensions dels individus” (Flecha, 2004, p. 29)²¹¹.

En relació a l’aprenentatge metacognitiu, els participants prenen major consciència del propi procés d’aprenentatge, en general, i del procés lector, en particular. Al primer respecte, els estudiants prenen consciència de que es nodreixen dels coneixements i de les perspectives dels companys (Flood et al, 1994) i que a través del diàleg es dona un conflicte cognitiu que és resolt consensuant significats de manera col·lectiva. En aquest sentit, diversos estudis científics (Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Carroll & Sambolín Morales, 2016; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012) posen èmfasi en la construcció intersubjectiva del coneixement de manera que l’aprenentatge passa de ser un procés individual a un de col·lectiu, fet que afavoreix la creació de sentit de l’aprenentatge (Flecha, 1998).

En línies generals, els estudiants UdA participants prenen major consciència sobre els processos d’ensenyament i aprenentatge i aprofundeixen en les diferències entre un estil docent més unidireccional que persegueix la transmissió de continguts i un estil d’aprenentatge dialògic que posa el focus en la construcció del coneixement. En aquest sentit, els participants comparteixen com els exàmens, proves d’avaluació molt presents en l’educació bancària (Freire, 1970), afavoreixen l’aprenentatge memorístic de forma que els aprenents es marquen com a objectiu “vomitar” el contingut i “anar a per nota”. Mentres, en situacions d’aprenentatge dialògic els estudiants aprenen per interès i l’aprenentatge esdevé més profund gràcies a les interaccions entre iguals (Aubert et al., 2008). Estudis com el de Flood et al. (1994) ja observen aquest canvi en la concepció d’aprenentatge en els estudiants quan varien la seva percepció després de participar en discussions de textos en grup: d’un aprenentatge entès com a sinònim de l’acumulació del coneixement a un aprenentatge concebut com a l’habilitat d’aplicar coneixement i d’adoptar una actitud més crítica.

A més, els participants UdA remarquen com els exàmens adopten un caràcter purament correctiu en el que s’assenyala allò correcte o incorrecte mentre que les discussions afavoreixen la construcció conjunta de significats en grup, abordant més que una sola aportació. Amb aquestes reflexions, observem com els estudiants participants s’aproximen a un relativisme del coneixement on s’obre l’horitzó de respostes, més enllà de si són respostes correctes o incorrectes (Bixler et al., 2013; Tynjälä, 1998).

²¹¹ Cita traduïda de l’original en castellà inclosa a *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* (Flecha, 2004, p. 29).

En el desenvolupament d'aquest estudi, no només recollim evidències sobre com prenen major consciència sobre els seus processos d'aprenentatge, sinó també sobre com construeixen i consensuen significats en grup. Per exemple, en el marc dels diàlegs establerts a l'aula, els alumnes reprenen les intervencions dels companys i elaboren la pròpia aportació incorporant punts de vista, opinions, sabers i experiències dels companys. Aquest fenomen és explicat des de la imaginació dialògica: el significat es construeix partint dels significats que hem creat anteriorment en interacció amb els altres (Bakthin, 1981). Alhora, observem com es produeixen correccions entre companys en la interpretació de continguts de forma que els estudiants construeixen de manera col·lectiva, en paraules d'una docent moderadora, les "diferents capes de coneixement" (Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Bowers-Campbell, 2011; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Carroll & Sambolín, 2016;).

Posant el focus en el procés lector, els estudiants comparteixen com després de participar en discussions de textos conceben la lectura com un acte col·lectiu deixant enrere la percepció individualista i solitària de l'acte de llegir (Finke & Edwards, 1997; Jarvis, 2000; Tynjälä, 1998;). En línia amb els resultats identificats en els estudis revisats, la lectura és un procés intersubjectiu (Aguilar et al., 2010), "d'anar i venir" (Flood et al., 1994), que trenca amb el caràcter monocultural i monològic (Cummins, 2002) i que amb la incorporació de totes les veus possibilita un diàleg més profund i útil dotant de sentit al procés lector (Aubert et al., 2008). A més, exposen les seves estratègies de lectura per tal de poder participar activament en la discussió. Per exemple, busquen punts de controvèrsia o incoherències en el text, fragments que puguin ampliar per aportar més informació o es plantegen algunes preguntes per respondre un cop treballada la lectura, fet que denota el seu augment en la consciència del procés lector.

Per finalitzar, destaquem dos contribucions d'aquesta actuació docent que emergeixen en el marc d'aquesta recerca i que no han estat identificades en la revisió de literatura científica realitzada. Per una banda, els lectors participants exposen com des de la implementació de l'estratègia lectora fan ús de criteris per conèixer la fiabilitat, validesa i rigurositat d'un text científic. D'acord amb les dades registrades, en el decurs dels debats els alumnes fan al·lusió a l'autoria i la data de la publicació, quantitat i actualització de les referències bibliogràfiques del text, l'ús de mots acurats i ajustats, la intencionalitat dels autors, l'explicitació del mètode així com la transparència de l'estudi i dels resultats obtinguts. Considerem que l'ús d'aquests criteris impacta positivament en la capacitat crítica de l'alumne ja que aquest qüestiona el contingut llegit i no l'assumeix com a vàlid abans de llegir-lo superant les mancances

generalitzades en la població estudiantil d'ES en relació a la capacitat crítica (Carranza, 2004; Kaur & Sidhu, 2014; Pérez, 2009; Shaari, 2008).

A més, amb la irrupció de les *fake news* a la societat actual, considerar aspectes com els referenciats contribueix a que l'alumnat faci una lectura més adequada observant aspectes ocults, aquells "silencis eloqüents (Apple, 1997) presents al text, com per exemple la intencionalitat dels autors o la transparència del contingut. Si bé des de la teoria, autors com Anstey i Bull (2006), Goodwyn i Stables (2007) i Morales (2020) proposen estratègies que l'alumnat pot emprar per al desenvolupament del pensament crític coincidents amb els criteris referenciats com, per exemple, considerar les intencions de l'autor o adoptar una posició escèptica en la lectura del text, en la revisió de literatura no s'han identificat evidències empíriques que relacionin la discussió de textos en grup amb un major ús i aplicació d'aquests criteris. D'acord amb Castelló et al. (2011), esdevé clau l'ensenyament d'estratègies i procediments per tal que l'alumne sigui capaç de cercar adequadament informació científica, comprendre múltiples documents acadèmics i emprar les dades científiques treballades. En aquest sentit, d'acord amb la informació recopilada en el context UdA, la discussió de textos en grup es proposa com una actuació docent que pot contribuir en el domini d'aquestes habilitats.

Per altra banda, constatem com la discussió de textos afavoreix una millor cerca i consulta de textos acadèmics. Obtenim dades en aquesta línia a través de totes les tècniques de recollida d'informació aplicades (notes de camp, enquesta EMLA, grups de discussió amb alumnat i entrevistes amb professorat). Per una banda, registrem com els estudiants fan referència a altres textos que han cercat per elaborar la seva aportació, bé sigui per interès, plaer, a fi d'ampliar informació o bé amb l'objectiu clar de comprendre millor el text, per exemple, conceptes concrets o bé els acrònims emprats pels autors.

A més, d'acord amb les paraules dels estudiants, els seus patrons de cerca varien sent aquests més rigorosos ja que amplien el nombre de fonts consultades amb la finalitat de contrastar informació i cercar fonts vàlides i fiables. També afirmen incloure altres tipus de text en les cerques com articles científics que, abans de les sessions de lectura, no consideraven.

Segons les dades obtingudes a través de l'EMLA, la percepció dels estudiants vers l'adequada tria de textos acadèmics per a l'elaboració d'evidències d'avaluació (criteri 5) després de participar en discussions de textos en grup augmenta en un 5%. Alhora, l'alumnat comparteix el desig de ser ensenyats a buscar fonts primàries i fiables,

resultats coincidents amb l'estudi d'Asensio (2019), de forma que doten de valor a l'ús d'aquest tipus de fonts per al seu desenvolupament acadèmics (Fernández et al., 2012). En referència a això, el professorat considera adequada la implementació de tallers sobre recursos electrònics de la comunitat científica internacional com a actuació docent paral·lela en el marc de la formació acadèmica.

Així doncs, identificada la millora en la cerca i ús de fonts acadèmiques així com l'interès dels col·lectius en potenciar-la, considerem que la discussió de textos en grup pot ser una actuació docent que desperta l'interès i la consciència sobre la necessitat d'emprar fonts primàries fiables i vàlides i que, conseqüentment, esdevingui un element impulsor, un germen d'altres actuacions docents com els tallers sobre recursos electrònics de la comunitat científica internacional que afavoreixin el desenvolupament de la competència informacional de l'alumnat universitari (Doyle, 1992) així com la capacitat de "garbellar i filtrar evidències essencials" amb ajuda de les TIC (Cedefop, 2018, p. 60)²¹².

Donant resposta a l'OE3, analitzem la contribució de la discussió de textos en grup en les **habilitats psicosocials** de l'alumnat i obtenim que, en primer lloc, el gust per la lectura acadèmica augmenta (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014; Fleury & Schwartz, 2017; Forsman, 2017; Hall, 2009; Hartley, 2002; Long, 2003; Lyons & Ray, 2014; Radway, 1997). D'acord amb les dades obtingudes a través de l'aplicació de l'enquesta EMLA, augmenta la valoració de l'alumnat en l'afirmació *llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris* (criteri 19) en un 14.2% així com també creix en un 7.6% el valor de l'afirmació *m'entreté llegir textos acadèmics* (criteri 26).

A més, el gust per la lectura es veu íntimament relacionat amb l'interès de l'alumnat per la lectura acadèmica. Els valors en relació a l'interès augmenten després d'implementar discussions en grup: creix en un 17.1% l'interès per llegir material més enllà del requerit (criteri 10); augmenta en un 14.2% la lectura de textos per gust i la lectura de textos no obligatoris (criteri 19); i augmenta en un 5.1% l'interès pels textos associats a la disciplina (criteri 24). Convé destacar que si bé la tendència creixent de la majoria de criteris EMLA no sobrepassa la variància d'un +10%, les xifres d'augment registrades en els criteris relatius a la subcategoria *interès* varia entre el 10% i el 17%, de manera que l'interès per la lectura acadèmica és l'àrea que es veu més reforçada després de la implementació de discussions de textos a l'aula.

²¹² Cita traduïda de l'original en anglès inclosa a *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey (No 106)* (Cedefop, 2018, p. 60).

Coincidint amb els resultats de l'estudi d'Avci i Yüksel (2011), els participants exposen que els agrada llegir si saben que posteriorment es discutirà el text en grup. En general, tant professorat com alumnat considera atractiva l'activitat donat el seu caràcter dialògic convertint-se en una experiència de gaudi i diversió (Chirita, 2007; Finke & Edwards, 1997). A més, gràcies a aquest entorn dialògic, els estudiants comparteixen el seu anhel per llegir textos acadèmics més complexos conforme avança el curs ja que resulta de major interès, els apropa a un context professional més real i, alhora, els permet "pujar de nivell" en la seva formació acadèmica ja que s'endinsen en el món científic (Álvarez, et al., 2016; Morón, 2017).

En línies generals, augmenta l'interès de l'alumnat per la lectura acadèmica tenint com a principal finalitat aprendre més (Chirita, 2007; Fredricks, 2012). Posem de relleu que les dades quantitatives EMLA corroboren aquest sentit de la lectura per aprofundir en el contingut. En la valoració pre/post-t, observem que després de participar en discussions de textos en grup, quan els estudiants tenen dubtes després de classe, augmenten les lectures d'altres fonts (criteri 22) en un 15.1%.

Aquesta motivació per la lectura acadèmica està íntimament lligada amb l'augment del compromís per la tasca mostrat pels estudiants. D'igual forma que en altres recerques, els participants preparen l'aportació individual de manera més acurada i complementen els seus discursos amb la lectura d'altres textos no obligatoris per tal d'aprendre més sobre el contingut i poder elaborar una millora aportació al grup (Chirita, 2007; Fredricks, 2012). Autors com Almasi (1995), Caropreso i Haggerty (2000), Aranda i Galindo (2009) i Morón (2017) ja assenyalen un augment en la responsabilitat del propi procés d'aprenentatge: quan un text serà discutit, la implicació en la lectura augmenta realitzant-se lectures més atentes i reflexives.

L'augment del compromís en la tasca lectora queda també reflectit en les dades quantitatives: augmenten els valors relatius al cost percebut per l'alumnat vers la lectura acadèmica pels criteris 8 – *El temps que utilitzo en llegir textos acadèmics implica que deixi de fer altres coses*, i 20 – *Quan he de realitzar una lectura acadèmica, li dedico tot el temps necessari fins acabar-la de manera adequada* en un 11.2% i un 7.2%, respectivament. Igualment, registrem dades positives en la valoració que els estudiants atorguen a la importància de llegir tota la bibliografia mínima dels cursos (criteri 2) augmentant en un 11.1%, així com la importància de llegir-la per comprendre la matèria dels cursos (criteri 7), tenint una tendència creixent del 4.5%.

En general, els alumnes participants desitgen poder aportar elements de valor a la discussió i augmenta el seu interès per la lectura en sentir-se capaços de fer-ho

(Aguilar, 2017; Álvarez et al., 2016; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Tynjälä, 1998): quant més augmenta l'interès i la motivació per la lectura, major és el compromís per la tasca (Almasi, 1995). La responsabilitat per amb el grup també es denota en el seu desig de no decebre al company. D'acord amb la percepció del professorat, l'actitud compromesa de l'alumnat també troba la seva explicació en la intenció de voler preservar una adequada imatge individual en el grup. En qualsevol cas, s'observa una actitud més responsable en la construcció de significats (Blum, 2002).

Paral·lelament, identifiquem un augment de la confiança i seguretat en els lectors. Conforme avancen les sessions, els alumnes se senten més segurs, confiats i relaxats quan exposen les seves aportacions individuals reflectint-se, per exemple, en una reducció del nombre d'intervencions del professorat moderador de la primera a la darrera sessió. Recollint l'experiència d'una de les docents participants, les primeres sessions com a moderadora va haver "d'estirar molt" mentre que a la darrera sessió ja quasi ni participava. L'augment de la seguretat i autoestima del lectors també és identificat en anteriors estudis científics internacionals (Aguilar et al., 2010; De Botton et al., 2014; Flecha, 2015; García-Carrión, 2015; García-Yeste et al., 2017; Teixeira & Ferreira, 2017): si bé en les primeres sessions els lectors es mostren més nerviosos, conforme avancen les sessions estan més relaxats i augmenta la seguretat en les seves intervencions.

Aguilar et al. (2010), coincidint amb Clarke i Holwadel (2007), associen aquest canvi als espais oberts, solidaris i respectuosos que es generen en els entorns dialògics on totes les veus són escoltades i tots els participants es poden expressar amb tranquil·litat i llibertat. En aquesta línia, identifiquem en les paraules dels estudiants participants que aquesta millora es produeix principalment en veure's disminuïda la responsabilitat individual i en sentir-se lliures de compartir i qüestionar les primeres interpretacions formades a partir de la lectura individual (Macoun & Miller, 2014; Parrot & Cherry, 2011; Tynjälä, 1998). En generar-se el coneixement de manera col·lectiva, la pressió individual de l'alumnat disminueix (Parrot & Cherry, 2011).

Concretament, els participants se senten més segurs en veure's reduïda la por a l'error, a equivocar-se en la seva intervenció (Aguilar, 2017; Flood et al., 1994; Fredricks, 2012; Morón, 2017; Tynjälä, 1998) i estan més predisposats a expressar-se davant del grup i a prendre riscos (Blum, 2002). A més, per aquells alumnes que senten que la seva veu és més escoltada que la de la resta de companys també es

redueix la pressió de ser “l’expert” en la matèria i se senten també més lliures de cometre errors (Macoun & Miller, 2014).

Per altra banda, l’augment de la confiança i seguretat es veu potenciat per la preparació més profunda i detallada de l’activitat individual de la tasca prèvia a la discussió (Hamouda & Tarlochan, 2015). En paraules d’una docent participant, el treball previ que implica aquesta activitat lectora fa que els alumnes arribin a classe més segurs i motivats ja que se senten capacitats de fer la intervenció, fenomen vinculat a la motivació intrínseca de l’alumne (Csikszentmihalyi, 1991). Altrament, els estudiants afirmen sentir-se més capaços de fer front a la lectura (Flecha et al., 2013; Morón, 2017; Teixeira & Ferreira, 2017; Tynjälä, 1998), percepció que es reflecteix en les dades quantitatives de l’EMLA. A tall d’il·lustració, el valor del criteri 16 – *Malgrat alguns textos acadèmics són complexos, sóc capaç de comprendre’ls sense esforç* augmenta en un 8.8% en el pre/post-test.

Paral·lelament, els estudiants també destaquen la rellevància de tenir un espai per expressar-se i afirmen sentir-se “poderosos” quan la seva veu és escoltada. La connexió amb la pròpia veu en situacions de lectura dialògica és exposada per autors com Shelton-Strong (2012), Bixler, Smith i Henderson (2013) o Morón (2017). En aquest sentit, Reimer (1971) considera que esdevé essencial connectar amb el poder de la pròpia paraula per poder pensar de manera més reflexiva i crítica ja que, en cas contrari, qui no té opció d’emprar la pròpia veu s’oblida fins i tot de pensar.

En global, l’augment de confiança i seguretat en un mateix identificat en aquest estudi es vincula directament a l’augment de la participació de l’alumnat, mostrant els estudiants una major predisposició a dialogar (Caropreso & Haggerty, 2000; Flood et al., 1994; Jacobs & Renandya, 2017; McElvain, 2010; Tynjälä, 1998). En relació a la participació dels estudiants en la discussió, posem de relleu dues circumstàncies manifestades en el transcurs de les sessions. En primer lloc, augmenta el temps d’espera de resposta de l’alumne quan són interpel·lats directament pel docent en les darreres sessions de lectura. Aquest fenomen s’observa especialment en el grup d’estudiants de BInfo. Mentre que a la primera sessió el temps de resposta sovint no supera els 3 segons, a la darrera sessió el temps d’espera creix fins als 10 segons.

Convé anotar que aquest augment en la formulació de la resposta pot ser degut a l’entorn virtual en el qual s’han desenvolupat les darreres sessions (possibles retards en la connexió, no poden percebre si un altre company té intenció de participar, etc.). No obstant això, destaquem com a possible explicació l’augment del compromís que els alumnes adquireixen conforme avança el curs així com la superació de dinàmiques

més escolars sent substituïdes per unes de més reflexives i aprofundides. Els estudiants són conscients de que totes les veus són escoltades i que les seves respostes són vàlides (Bixler et al., 2013; Flecha, 1997) de manera que pot ser que adoptin una actitud més reflexiva i analítica amb el propi pensament i més crítica amb el propi discurs per tal d'aportar al grup (Chirita, 2007; Tynjälä, 1998).

Alhora, considerem que l'avenç cap a un relativisme del coneixement deixant enrere el dualisme de resposta vertadera/falsa, pot influir en aquest augment en el temps de resposta ja que disminueix l'afany de formular la resposta correcta (Bixler et al., 2013; Tynjälä, 1998). En saber que poden haver-hi diversitat de respostes sent totes elles interpretacions vàlides, considerem que les dinàmiques participatives varien d'un caràcter més competitiu, centrades en qui respon correctament abans, a un de més col·laboratiu que posa el focus en la reflexió i anàlisi del discurs individual per tal de poder aportar quelcom de valor al grup alhora que s'escolta la veu de tots els companys (Macoun & Miller, 2014).

El segon fenomen observat té el seu origen en la percepció compartida pels participants UdA sobre l'augment en la participació de l'alumnat. Quan analitzem el temps emprats en les intervencions de cada participant lector, es perceben dues tendències de participació en el grup classe. Per una banda, es dona una major distribució de la paraula entre l'alumnat, això és, qui participa més redueix les seves intervencions a favor d'aquells que participen menys. Per l'altra, aquells estudiants de perfil baix de participació fan un major ús de la paraula, sense afectar la participació dels alumnes més participatius. Aquests dos comportaments identificats donen pas a intuir que es produeix una major democratització de la paraula veient-se reduïts els discursos predominants per part dels alumnes més participatius.

Remarquem que les dades obtingudes en ambdós anàlisis realitzats (temps d'espera en la resposta i evolució de la distribució de la paraula) són resultats preliminars fruit d'anàlisis incipients que emergeixen en el desenvolupament d'aquesta recerca arran de les percepcions dels participants i l'equip investigador. Sense haver estat el propòsit d'aquest estudi l'anàlisi d'aquests factors, emfatitzem que aquests resultats no són concloents ja que no han estat controlades altres variables que poden influir en aquest estudi. A més de les limitacions comunicatives dels entorns virtuals referenciats anteriorment, una de les variables no controlades és l'assistència a l'aula dels estudiants: en tractar-se de grups classe reduïts pot donar-se que els estudiants se sentin més còmodes o, pel contrari, es cohibeixin davant de determinats companys. Per aquest motiu, es proposa com a possibles factors a analitzar en futurs estudis

d'investigació que tinguin per objectiu conèixer l'evolució de la participació dels alumnes a l'aula.

En el marc d'aquesta recerca obtenim que la majoria d'alumnes considera la discussió de textos en grup una adequada estratègia a implementar des del primer curs de formació acadèmica, especialment per aquells alumnes de caràcter més tímid. Tot i això, els participants posen de relleu alguns factors que poden influir en les sensacions d'angoixa i pressió que pot experimentar l'alumnat. Alguns d'ells és la mida del grup classe (com més nombrós sigui el grup, més favorable és primer treballar en petits grups per no sentir-se exposats) així com el format de la sessió (d'acord amb les observacions fetes a l'aula, el treball en petits grups pot suposar major pressió per l'alumnat, especialment per la figura del portaveu ja que ha d'exposar al gran grup les idees prèviament consensuades en petit grup).

Una altra contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats psicossocials de l'alumnat és la formació de xarxes de suport i ajuda entre iguals, resultats coincidents a l'estudi de Bowers-Campbell (2011). El suport i l'ajuda entre estudiants es reflecteix en situacions com les següents: els estudiants demanen la seva ajuda als companys quan no comprenen una part del text, quan posen de relleu alguns errors en la comprensió dels textos comesos pels seus companys, quan el docent moderador formula preguntes que interpel·len directament als estudiants i aquests no saben respondre i ofereixen la seva ajuda o quan assenyalen paraules a les que el company vol fer referència però se n'oblida o erra en el seu ús.

A més, observem que es cristal·litzen xarxes de suport quan es treballa en llengua anglesa. Per exemple, s'ajuden entre ells a traduir paraules o en la pronúncia dels mots i vocabulari específic. Així doncs, es registren episodis d'ajuda mútua entre participants de diferents domini competencial: aquells que dominen més ajuden als qui ho fan menys (Flecha, 2004). Així mateix, els alumnes mostren el seu suport als iguals en situacions on aquests se senten exposats i incòmodes i els encoratgen amb paraules d'ànim a desenvolupar la tasca (Bowers-Campbell, 2011; Parrott & Cherry, 2011). En altres paraules, la discussió de textos en grup afavoreix l'aprenentatge col·laboratiu (Anderson & Corbett, 2008; Nolasco, 2009; Shelton-Strong, 2012), fet que promou que el clima a l'aula sigui més agradable i respectuós (Daniels, 1994).

Per altra banda, la discussió de textos en grup contribueix a la millora del respecte entre iguals. Bowers-Campbell (2011) assenyalava en el seu estudi una millora en l'autoregulació dels lectors en l'organització de la tasca. Les dades registrades en aquest estudi van en línia amb aquests resultats. A mode d'exemple, els alumnes

mostren una millora en l'autoregulació en la distribució de la paraula (els participants són coneixedors de com el format de lectura dialògica dona pas a totes les veus de manera que no es donen disputes per disposar del torn de paraula), es cedeixen la paraula entre ells, demanen permís per realitzar la seva intervenció denotant-se un sentit de grup i comunitat (Alsop, 2015; Bowers-Campbell, 2011; Ferguson, 2016; García-Yeste et al., 2017; Macoun & Miller, 2014) i s'encoratgen entre ells a participar en la discussió. Al seu torn, els estudiants mostren interès en saber com es realitzarà la moderació de la discussió a fi de ser el més equitatiu possible i reclamen silenci quan es produeixen converses paral·leles en el marc del debat per tal d'exigir respecte als companys i garantir una adequada dinàmica de la discussió.

Més enllà d'aquestes mostres de respecte i cordialitat entre iguals, el professorat també observa com augmenta la tolerància vers la diversitat d'opinions, interpretacions i punts de vista. Autors com Chirita (2007), Chocarro de Luis (2013), Alsop (2015) i Carroll i Sambolín (2016) ofereixen en els seus estudis una possible explicació a aquest fenomen: la convivència, les relacions entre els participants i l'empatia millora donat que es coneixen més quan exposen les vivències personals, sistemes de creences i actituds individuals, fet que permet observar el món des de la mirada de l'altre (Canning, 2017; Flecha, 2004, 2015; Howie, 2011; Tijms, 2017).

Aquest augment de l'empatia també dona lloc a l'enfortiment de relacions entre iguals, obrint-se pas a noves amistats (Parrot & Cherry, 2011). En aquest sentit, estudiants de BCE comparteixen com s'enforteix la relació amb un company a partir d'haver-li mostrat el seu suport en una situació de manca greu de respecte vers la seva persona. Aquests resultats són similars als exposats en l'estudi de García-Carrión et al. (2020), el qual aborda els casos de Carmen i Celia, alumnes amb un major risc de ser marginades, o en l'estudi de Venegas (2019) que presenta el cas de Grace, una nena amb dificultats d'aprenentatge, i com la relació amb els companys de l'aula es transforma a partir de la participació en Tertúlies Literàries Dialògiques en el primer estudi i dels Cercles Literaris en el segon. Així doncs, des d'una perspectiva global, observem com es produeix un impacte positiu en la convivència en el grup (Apple & Beane, 1997; Elboj et al., 2002; Flecha, 2006-2011; Flecha et al., 2013).

La tercera dimensió en la qual la discussió de textos incideix és en la configuració de la **identitat professional** de l'alumne en formació, donant resposta a l'OE4 d'aquest estudi. En primer lloc, es produeix una millora en la comprensió de la disciplina avançant des d'una fragmentació del coneixement a la globalitat de l'àrea disciplinària (Tynjälä, 1998). A tall d'il·lustració, observem com els estudiants relacionen i ubiquen

conceptes en l'àrea d'estudi, fet que els aproxima a aquesta visió global de la disciplina (Macoun & Miller, 2014). En paraules d'un dels alumnes, la lectura en grup de textos acadèmics afavoreix "ampliar l'arc de coneixement" i, una vegada més, es posen de relleu les interaccions com a factor clau ja que és en el si del diàleg on els estudiants UdA troben l'espai per establir connexions entre el text i altres continguts (Carroll & Sambolín, 2016), o bé amb experiències acadèmiques i de la vida diària viscudes (Carroll & Sambolín, 2016; Flood et al, 1994; Parrot & Cherry, 2011).

Segonament, es dona una major reflexió, comprensió i crítica del món professional. Per una banda, les connexions establertes entre el contingut del text i altres àrees afavoreixen una comprensió més profunda del món professional. Es posa de manifest, especialment, amb els alumnes de BCE quan connecten teoria-pràctica relacionant el contingut teòric amb les seves estades de pràctiques. Observem com en el marc de les discussions qüestionen i valoren quina ha de ser la figura professional del mestre en la seva tasca diària (Aguilar, 2017; Bixler et al., 2013; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994; Macoun & Miller, 2014), com actuarien ells i destaquen models professionals que han pogut veure i que consideren referents.

Altrament, també reflexionen sobre qüestions de caràcter més general com la inclusió de l'educació emocional, les pretensions i criteris que regeixen els models educatius dels sistemes educatius del país o també com els mestres ajusten la seva tasca diària segons les necessitats de cada infant, tant dels que van més avançats com aquells que requereixen un seguiment més atent (Bixler et al., 2013). Així doncs, podem assumir que a través de la discussió de textos acadèmics els estudiants doten de més sentit al procés lector ja que aquest diàleg científic els empeny a reflexionar contínuament i a imaginar noves alternatives al món actual (Freire, 1997a).

Per altra banda, els estudiants inclouen en els seus arguments referències teòriques treballades a classe de manera que observem com la capacitat d'argumentació en base a evidències científiques per prendre decisions informades millora (Aguilar, 2017). Quan són preguntats directament sobre l'ús d'evidències científiques per a la justificació de decisions professionals, els alumnes afirmen que a l'actualitat empeny o en un futur se serviran d'evidències científiques treballades a l'aula per al desenvolupament de tasques professionals. D'acord amb les seves paraules, ja en la seva formació a la universitat tenen en consideració evidències científiques en el disseny i planificació de les activitats a implementar a l'escola on realitzen les estades de pràctiques tenint, així, una major consciència sobre l'ús de base científica en les seves accions professionals (Aguilar, 2017).

Les dades quantitatives EMLA corroboren aquests resultats. Per exemple, augmenta la percepció de l'estudiant vers la utilitat dels textos acadèmics en la formació professional (criteri 1; +3.5%) i consideren en major mesura que la lectura de textos acadèmics els ajudarà a ser un bon professional (criteri 17; +9.2%). En aquets sentit, Aguilera, Mendoza, Racionero i Soler (2010) posen especial èmfasi en la necessitat de que futurs professionals discuteixin textos científics rigorosos donat que afavoreix una presa de decisions informada en la futura acció professional.

Paral·lelament, els estudiants dialoguen sobre com no han de donar per vàlides fonts secundàries donat que poden haver-hi interpretacions esbiaixades als de l'autor original (Fernández et al., 2012) així com també consideren útil l'ús de literatura científica ja que els aproxima als contextos professionals reals (Freire, 1994). Per exemple, els alumnes participants comparteixen com a través dels textos científics coneixen quines dificultats es troben els investigadors en el desenvolupament de la recerca i com els permet aprofundir en l'aplicació de la teoria en situacions professionals reals, amb les seves limitacions i dificultats. Aquesta aproximació entre la teoria i els contextos professionals reals doten de sentit a la formació acadèmica així com a la tasca professional, en general, ja que aquesta dialèctica entre pràctica i teoria els convida a reflexionar críticament sobre la raó de ser de les realitats observades (Freire, 1994).

Finalment, els espais dialògics contribueixen molt favorablement a la motivació de l'alumnat per considerar i finalment incorporar els nous continguts i les noves estratègies docents apreses a les seves estades de pràctiques (Bixler et al., 2013; Chocarro de Luis, 2013; Finke & Edwards, 1997; Flood et al., 1994). La facilitat que mostren els alumnes de traslladar la teoria a la pràctica deriva en un major diàleg i reflexió en grup sobre les activitats dissenyades a implementar als centres educatius intercanviant, fins i tot, propostes de millora en relació a les activitats planificades pels companys. En aquest sentit, l'estudi de Roca et al. (2021) evidencia com, en el marc de TPD, la transferència de sabers científics a les aules escolars impacta positivament en els resultats d'aprenentatge dels alumnes de l'escola, resultats que atorguen gran rellevància a les dades obtingudes en el marc d'aquesta tesi.

Paral·lelament a la identificació de les contribucions de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat en les tres àrees referides (habilitats acadèmiques, habilitats psicosocials i identitat professional), la Metodologia Comunicativa emprada ens permet identificar aquells factors que **dificulten la implementació de la discussió de textos en grup a les aules (elements**

exclusors). Distingim 4 àrees en les quals s'encabeixen aquests elements: les dificultats en la lectura de textos acadèmics, la baixa motivació i compromís per la tasca, les mancances en l'ús d'evidències científiques i les limitacions de l'avaluació de la tasca. Per a la superació d'aquestes barreres, proposem un conjunt d'accions que deriven de les tècniques d'obtenció de la informació aplicades a docents d'universitats espanyoles així com dels diàlegs establerts amb els alumnes i els docents de la UdA.

En primer lloc, posem de relleu les **dificultats de l'alumnat universitari en la lectura de textos acadèmics**. La literatura científica aborda aquesta temàtica en contextos universitaris d'arreu del món i la Universitat d'Andorra no escapa d'aquesta realitat generalitzada. Els alumnes participants comparteixen diversos motius pels quals presenten dificultats en les tasques de lectura acadèmica.

Per una banda, alguns dels participants expressen que no els agrada llegir i que llegeixen exclusivament textos de temàtica del seu interès. A nivell internacional, la OCDE recull un descens en la taxa de lectura per plaer en la majoria de països membre (OCDE, 2011) i autors com Sánchez i Brito (2015) constaten una relació desfavorable dels estudiants d'ES amb la lectura per plaer: el 68% d'alumnat afirma que no li agrada llegir, el 97% expressa que ha llegit entre 1 i 25 llibres a la seva vida i el 42% no llegeixen un llibre complet a l'any.

Els docents participants d'aquest estudi associen aquestes mancances generals en la lectura a les experiències de l'alumnat amb la lectura en etapes educatives anteriors i consideren que els estudiants "no estan acostumats a llegir". Aquesta valoració coincideix amb la percepció del professorat que complimenta l'enquesta inicial d'aproximació al context UdA: quasi el 70% de docents consideren baix o molt baix l'hàbit lector de l'alumnat i un 77% ho atribueix a etapes educatives anteriors.

D'acord amb la literatura científica, la comprensió lectora queda fortament determinada per la trajectòria lectora de l'alumne en etapes escolars (Arguedas-Ramírez, 2020; Yapp et al., 2021). A més, coincidint amb la percepció del professorat participant, informes internacionals constaten aquestes mancances des d'etapes escolars. D'acord amb les Nacions Unides (2018), un 58% d'alumnes que cursen estudis primaris i secundaris inferiors no assoleixen els nivells mínims de competència en lectura i les dades obtingudes en la darrera avaluació PISA apunten que un 25% d'estudiants de mitjana dels països de l'OCDE no és capaç de resoldre i desenvolupar amb èxit lectures bàsiques, fet que dificulta adquirir coneixements i resoldre problemes pràctics amb la informació llegida (OCDE, 2019).

Per altra banda, els docents participants d'aquesta recerca assenyalen com els alumnes únicament se serveixen dels apunts per preparar-se les proves d'avaluació (Tosi, 2017). En referència a això, l'alumnat reconeix aquestes mancances i afirma que són possibles gràcies a la baixa exigència per part del sistema acadèmic. En aquesta línia, Andrianatos (2019) posa de relleu com el docent, amb l'objectiu d'ajudar als alumnes a aprovar els cursos, prepara els apunts del curs. Conseqüentment, l'alumne cada cop recorre menys als textos acadèmics i pren com a suport exclusivament les diapositives de *power point* facilitades pel docent, situació que entorpeix el desenvolupament d'habilitats lectores de l'estudiant i que esdevé un bucle desfavorable per al domini lector de l'estudiant (Bean, 2001).

En línies generals, els alumnes participants també consideren que els textos són poc atractius ja que són difícils de comprendre, densos i extensos i, a més, expressen com el format pot suposar una barrera per a realitzar una lectura fluïda (text en columnes, format de citació de referències bibliogràfiques, etc.). L'alta especificitat del llenguatge i el vocabulari (en línia amb estudis com Asensio, 2019; Carlino, 2005; Chanock, 2001; Estienne & Carlino, 2004; Gottschalk & Hjortshoj, 2004; Roldán & Zabaleta, 2016) i la lectura de textos en llengua anglesa (Kaur, 2013; Kaur et al, 2012; Mežek, 2013; Qarqez & Radzuwan, 2017) són dues àrees també referenciades pels participants com a barreres en la comprensió de textos acadèmics. Alhora, exposen les seves dificultats en comprendre les diferents corrents teòriques que exposen els autors del text.

Aquestes múltiples limitacions troben explicació en el canvi de tipologia textual al qual fa front l'alumne universitari de nou ingrés (Teobaldo & Melgar, 2009). Els alumnes estan acostumats a llegir textos de tipus narratiu, concrets, acotats a un sol tema i que, alhora, no requereixen de sabers previs ja que són ahistòrics, únics, absoluts i definitius (Carlino, 2005). Aquest tipus de textos molt presents en etapes escolars inclús contenen "maneres de dir pedagògiques" útils per a la seva simplificació (Tosi, 2015). Transcendent la repetició d'idees i la lectura literal i ràpida (Arguedas-Ramírez, 2020), els textos acadèmics ofereixen una visió global d'un tema (Olave-Arias et al., 2013) i es caracteritzen tant per l'alta densitat conceptual com la seva extensió i intertextualitat (Solé et al., 2006). A més, els autors de textos científics assumeixen que els lectors de la seva obra tenen una base de coneixement prèvia o bé que seran capaços d'aprofundir en aquella informació menys coneguda a través de les referències bibliogràfiques (Carlino, 2005). Similar a les opinions dels estudiants UdA, Tosi (2017) també identifica com els estudiants consideren els textos acadèmics extensos, complexos i obscurs així com posa de relleu les mancances que mostra

l'alumnat del seu estudi en la identificació de veus en el text, problemàtica també assenyalada per Arnoux, Nogueira i Silvestri (2003) i compartida pels alumnes UdA.

En poques paraules, Morales i Cassany (2018) i Asensio (2019) descriuen la situació complexa a la qual fan front els estudiants universitaris de nou ingrés posant de relleu l'aprenentatge de noves pràctiques lletrades pròpies de la disciplina amb un alta especialització de discursos i que responen a una tradició de l'àrea d'estudi. De tal forma, l'alumne queda exposat en una situació d'indefensió en no conèixer i dominar tals pràctiques (Ouellet et al., 2013).

En el marc d'aquesta recerca obtenim propostes de les veus del professorat entrevistat d'universitats espanyoles així com dels participants de la UdA. Sense afany d'aprofundir, exposem breument quines són les accions proposades. Per una banda, per superar la baixa predisposició de l'alumne a causa del seu baix hàbit lector, el professorat pot destacar la capacitat transformadora de la lectura de textos científics: una tasca professional fonamentada en una base científica permet que els futurs professionals prenguin decisions informades i justificades, factor clau en el desenvolupament professional i l'impacte de l'acció professional en la comunitat. Posar èmfasi en la utilitat dels textos acadèmics dota de sentit a la formació acadèmica.

Per altra banda, davant del rebuig de l'alumne vers l'activitat lectora, el docent pot presentar l'activitat de manera atractiva. Emfatitzar que llegiran obres completes d'autors clàssics en lloc de realitzar lectures disperses o bé exposar quins són els beneficis recollits a nivell internacional de la lectura de textos en grup (en què ens basem per escollir aquesta activitat lectora i no una altra) poden ser estratègies adequades per dotar d'atractiu a la tasca. També incloure a l'estudiant en el disseny de la tasca, per exemple en la tria de textos, o variar el tipus de fonts llegides (idioma, tipologia de textos, etc.) contribueix a que l'alumne s'impliqui en major mesura.

Altrament, per tal de superar les dificultats vers el format del text, es poden relativitzar aquestes mancances en la lectura posant la mirada en el beneficis de les lectures acadèmiques pel seu futur desenvolupament professional. En la mateixa línia, es poden trencar amb les barreres que el vocabulari específic suposa relativitzant l'experiència de llegir un text acadèmic, el qual emprà el mateix vocabulari tècnic, en comparació amb una obra literària que han pogut llegir els estudiants en etapes educatives anteriors, de la qual és necessari conèixer el context històric i cultural per interpretar-la.

Per superar les dificultats amb la segona llengua, es proposa presentar la llengua anglesa com a porta d'accés al coneixement i com a eina necessària al llarg del

desenvolupament professional, sent per tant una inversió a futur. En relació a la pràctica a l'aula, els alumnes es poden organitzar en grups heterogenis de domini competencial per tal que entre ells s'ajudin. A més, es pot remarcar que les lectures disten de situacions on predomina l'expressió oral ja que poden rellegir el text tantes vegades com siguin necessàries i poden cercar els mots que no comprenen. En cas de que les limitacions no permetin el desenvolupament de l'activitat, el docent pot triar lectures en llengües que els alumnes dominin, especialment a l'inici de curs, però sense renunciar a la lectura de material acadèmic científic. Per la seva banda, els participants UdA posen de relleu que la implementació de lectures en grup des de primer curs de formació afavoriria al procés d'adaptació de la universitat així com també la immersió lingüística en una segona llengua.

Les dificultats en la comprensió exposades deriven, al seu torn, en una **baixa motivació i compromís per la tasca i, consegüentment, es veu perjudicada la participació durant les discussions**, segona categoria d'elements exclusors identificada. Tant professorat com alumnat UdA de la mostra relaciona aquestes circumstàncies a "la llei del mínim esforç" i a com els estudiants persegueixen aprovar els cursos més enllà d'aprofundir en un aprenentatge real i amb sentit (Andrianatos, 2019). En aquesta línia, alguns estudiants apunten a la sobrecàrrega de tasques com a raó principal de la seva baixa motivació, en línia amb el fenomen d'escolarització de l'ES assenyalat pel professorat universitari espanyol. Altrament, alguns estudiants participants remarquen que una baixa implicació per part d'alguns dels companys fa que s'estengui una desmotivació a tot el grup classe ja que la riquesa i la diversitat en els debats es veu notablement minvada. Així doncs, se'n desprèn que, des de la seva percepció, quantes més veus participin, major és la seva motivació per l'activitat lectora (Ferrada & Flecha, 2008; Freire, 1997b; Robinson, 2011).

Una altra conseqüència que deriva d'aquesta sensació de sobrecàrrega de tasques és que els estudiants prefereixen no elaborar cap evidència escrita, sent la preparació prèvia un dels elements transformadors que contribueixen a que l'activitat es desenvolupi amb èxit (Flecha et al., 2013; Hamouda & Tarlochan, 2015; Morón, 2017; Teixeira & Ferreira, 2017; Tynjälä, 1998).

Per altra banda, alguns estudiants reconeixen la seva predisposició a realitzar sessions de lectura únicament pel fet de que els permet recolzar-se en els companys en el procés col·lectiu de construcció de significats de manera que participen en la sessió de discussió sense preparar-se adequadament el text. De forma similar, Andrianatos (2019) exposa com els participants de la seva recerca mostren una menor

implicació en la tasca lectora en saber que el docent invertirà part del temps de la sessió a aprofundir i desgranar el contingut que posteriorment serà susceptible de ser avaluat. No obstant a això, varis estudiants posen èmfasi en la necessitat de que tots els estudiants han de preparar-se l'aportació individual ja que, en cas contrari, la riquesa del debat es perd.

En general, la baixa implicació en la tasca lectora és una qüestió abordada pels estudiants participants d'aquest estudi i proposen les següents estratègies per a superar-la: organitzar-se en petits grups de discussió heterogenis quant al domini del contingut; realitzar lectures de les que vegin la utilitat i aplicabilitat a la pràctica professional (només així dotaran de sentit a la lectura); tenir la possibilitat de seleccionar textos segons la seva àrea d'interès d'una llista de lectures proposada pel docent; tenir l'opció de triar aquelles temàtiques que més els interessa i que després el docent proposi lectures relacionades; poder realitzar una recerca de textos acadèmics relacionats amb la temàtica acordada o també presentar-la al docent i que aquest validi la llista de propostes, etc. En general, incloure a l'estudiant en el disseny de l'activitat lectora és una proposta plantejada per l'alumnat i ben acollida pel professorat UdA.

Una altra estratègia que pot afavorir la implicació de l'alumnat és, d'acord amb les paraules dels estudiants participants, oferir diversitat en les temàtiques i tipologia de textos i, a més, que les lectures aportin continguts nous que amplii la informació dels apunts i que no siguin coincidents amb aquests. A més, tot i el rebuig que mostra part de l'alumnat degut al cost que suposa i la sobrecàrrega de feina que implica, elaborar evidències escrites abans de la sessió de discussió pot afavorir la implicació de l'alumne en la discussió, proposta compartida tant per professorat d'universitats espanyoles com per l'alumnat UdA.

Les **dificultats de l'alumnat en l'ús d'evidències científiques** és la tercera barrera identificada. Tot i els relats compartits pels alumnes sobre la millora en els patrons de cerca i consulta d'informació, alguns estudiants indiquen com no han variat les seves pràctiques: sovint quan cerquen informació van directament a internet en lloc d'emprar altres fonts com llibres, consulten la informació de la primera pàgina sense buscar altres fonts per contrastar les dades o bé prefereixen recursos audiovisuals i no textuals. En general, aquestes pràctiques es veuen motivades per la immediatesa en la resposta i el baix cost de temps que suposa. En aquest sentit, la tasca de comprensió de textos acadèmics es veu dificultada per les diverses i múltiples fonts

d'informació com llibres, pàgines web, articles científics, etc., a les quals l'estudiant pot accedir (Vega et al., 2013).

Quan són preguntats sobre l'ús d'evidències científiques en l'àmbit professional, els protagonistes de l'estudi afirmen que abans de cercar i llegir textos acadèmics que aportin informació vàlida i fiable, consultarien als seus col·legues de professió o seguirien les línies de la institució o empresa. En referència a això, els docents UdA participants assenyalen que l'ús d'evidències dependrà també dels entorns laborals ja que si en aquests no s'empren, els futurs professionals tendiran a no basar-se en ciència per prendre decisions informades. D'igual forma, els estudiants assenyalen que la trajectòria acadèmica de l'alumne també determinarà l'ús de la ciència sent més probable en aquells estudiants que continuïn la seva trajectòria acadèmica en màster o doctorat.

Abordar des de la universitat les limitacions de l'alumnat en la cerca i consulta d'informació científica esdevé primordial tenint en consideració que, d'acord amb les dades del darrer informe PISA, un reduït 8.7% d'alumnes de 15 anys són capaços de distingir entre fet i opinió (OCDE, 2019), en línia amb els resultats dels estudis de Pérez (2009) i Kaur i Sidhu (2014). Per millorar la cerca de fonts de consulta per part dels estudiants, convé destacar, altra vegada, la capacitat transformadora dels professionals gràcies a l'ús d'evidències científiques i exemplificar amb casos reals com l'acció professional basada en ciència pot transformar la vida de tota una comunitat.

Finalment, **les limitacions de l'avaluació de la tasca** és un tema que emergeix en quasi bé la totalitat de grups participants. Les principals barreres detectades és, per una banda, l'anhel de l'alumne per puntuar, en alguns casos pertorbant la discussió de textos i afectant a la distribució de torns de paraula. D'acord amb les percepcions dels mateixos alumnes UdA, aquest desig d'aconseguir "el punt extra" en lloc de centrar l'atenció en la qualitat d'allò que aporten al grup pot deure's a la manca d'hàbit de dialogar en entorns d'aprenentatge en etapes escolars.

Diferents autors emfatitzen la rellevància de revisar i reflexionar vers les proves d'avaluació en les activitats lectores. Sovint l'avaluació que predomina a l'ES és de caire memorístic i d'assimilació de continguts posant el focus en els productes que resulten de la lectura acadèmica en lloc de centrar l'atenció en el procés lector *per se* (Andrianatos, 2019; Bharuthram, 2012; Pretorius, 2002) i oblidant, al seu torn, la funcionalitat de la lectura en les pràctiques professionals diàries (Arguedas-Ramírez, 2020; Córdoba et al., 2009).

Adoptar un enfocament d'avaluació centrada en la memorització de dades, continguts i teories pot promoure que l'alumne posi el focus en obtenir bons resultats i obviï el propi procés lector. Recuperant les orientacions del professorat universitari de l'estat espanyol i amb la finalitat de superar aquesta necessitat d'haver de puntuar, el moderador pot augmentar el control del nombre d'intervencions de cada alumne per tal que tots els participants puguin aportar i es doni una distribució de torns de paraula més igualitària (Álvarez et al., 2016).

Per acabar, recollim com l'avaluació grupal permet que alguns alumnes es recolzin en el treball realitzat pels companys de grup i s'impliquin en menor grau, fet que a ulls dels estudiants que sí s'impliquen, és "injust". Per abordar l'avaluació en grup, els estudiants UdA proposen que el docent expliciti la rúbrica que detalla els criteris d'avaluació emprats.

5.7 Significació de la recerca

Una constant que emergeix en el desenvolupament d'aquesta recerca és el caràcter dialògic de l'actuació docent objecte d'estudi. Els participants comparteixen com, més enllà de la lectura del text, són les interaccions amb els companys les que afavoreixen una millora en la comprensió del text i l'expressió comunicativa, l'augment de la capacitat crítica, millora del discurs, augment del gust per la lectura i el compromís amb la tasca lectora, augment de la confiança i la seguretat en un mateix, que es cristal·litzen xarxes de suport i ajuda i, en general, millori el respecte entre iguals. Les paraules dels participants reafirmen com el conjunt de resultats obtinguts en el marc d'aquesta recerca s'ubica en la lectura dialògica (Soler, 2001) i, en general, en el paradigma d'aprenentatge dialògic (Flecha, 1998). És per això que considerem aquest estudi d'investigació una aportació més a la comunitat científica en aquesta àrea d'estudi.

Si bé no perseguim la generalització ni inferència a d'altres contextos dels resultats identificats, considerem d'alt valor els resultats obtinguts per a qualsevol context universitari. Com exposem en la discussió de resultats, moltes de les contribucions són coincidents amb un ventall d'estudis desenvolupats a contextos molt diferents de l'ES. Tal i com recollim a l'estat de la qüestió, les característiques dels contextos universitaris en els quals s'implementen la discussió de textos en grup són diverses (universitats de diferents continents i països, perfils diversos, de diferents dimensions, ubicades a les ciutats o a zones rurals, desenvolupades a diferents disciplines, etc.)

així com també varien el format de les sessions de discussió de textos en grup (treball en petits o gran grup, amb grups nombrosos o reduïts, llegeixen diferent tipologia de textos, variable nombre de sessions, diferències en l'avaluació i les tasques requerides, etc.). Per tant, qualsevol agent educatiu pot consultar els resultats d'aquesta recerca que es suma a un ampli cos de literatura científica en aquesta àrea d'estudi, sempre tenint en consideració de que es tracta d'un estudi de cas lligat al context UdA.

Convé ressaltar que, més enllà dels resultats recollits en els estudis revisats, emergeixen en aquesta investigació dos nous resultats que no han estat prèviament identificats en la revisió de literatura científica realitzada. Per una banda, constatem com els estudiants se serveixen de criteris per a valorar la fiabilitat, validesa i rigurositat d'un text acadèmic i, per l'altra, es recull una millora en els patrons de cerca i consulta de fonts acadèmiques així com un anhel de l'alumnat per aprendre a fer-ho millor. Ambdós resultats orienten a l'alumnat cap a una major reflexió crítica de l'ús de textos acadèmics així com una major consciència vers la rellevància de la lectura acadèmica tant en la seva formació com en el seu desenvolupament professional; informació de valor per qualsevol membre de la comunitat universitària i de la comunitat científica en general.

Ahora, les dades recavades ens permeten presentar anàlisis primerencs que tenen el seu origen en les percepcions i opinions compartides pels participants de la mostra. Per una banda, en un estudi incipient de l'evolució de la distribució de la paraula a l'aula, obtenim que es distingeixen dos patrons participatius: conforme avancen les sessions de discussió de textos (1) la paraula es distribueix més entre l'alumnat, això és, qui participa més redueix les seves intervencions a favor d'aquells qui participen menys; o bé (2) aquells estudiants de perfil baix de participació fan un major ús de la paraula sense veure's variada la participació dels que més intervenen.

Per l'altra, en l'anàlisi de l'evolució del discurs a l'aula observem que en el decurs de les sessions augmenta el nombre d'interaccions entre iguals en detriment de les aportacions individuals, augmenta el nombre d'interaccions en un diàleg que versa sobre el mateix contingut i les interaccions entre iguals són més riques i variades.

Si bé aquests dos anàlisis primerencs permeten intuir que es dona una major democratització de la paraula, posem de relleu que no han estat controlades determinades variables que poden influir en els resultats donat que no es contemplaren com a objectius a desenvolupar a l'inici de la recerca. De tal forma, aquesta recerca inclou a mode d'aproximació l'estudi d'aquests aspectes aportant a

altres investigadors resultats preliminars que poden reprendre, si es d'interès, per al desenvolupament d'estudis més aprofundits.

De manera complementària, ressaltem com a resultat de la primera fase de la recerca el compendi d'orientacions per a la transferència de discussions de textos en grup al context universitari UdA, que dona resposta a l'OE1. Tot i la especificitat del context, considerem que aquesta informació pot ser útil i d'interès per a tots aquells agents educatius de la comunitat universitària (direcció, cos docent, professorat col·laborador, etc.) per aprofundir en la transferència d'aquesta actuació docent a les aules. En aquest punt, convé remarcar que aquesta recerca és un estudi de cas i que, en correspondència, s'han cercat contextos similars culturalment i lingüísticament al context andorrà per l'interès d'aquesta investigació. No obstant això, considerem que les orientacions recollides poden ser d'utilitat per qualsevol persona interessada ja que la informació aportada pel professorat d'universitats espanyoles és aplicable en altres contextos a més de l'andorrà gràcies a la diversitat (treball amb grups reduïts o nombrosos, diferents sistemes d'avaluació, etc.) així com pel caràcter universal (presentació de l'activitat, xarxes de suport entre professorat, etc.) de les orientacions detallades.

Destaquem, al seu torn, l'alt valor dels resultats per a la comunitat de la Universitat d'Andorra. A més de les contribucions identificades en la dimensió acadèmica, psicosocial i en la configuració de la identitat professional de l'alumnat UdA participant, obtenim dades contextuals que proporcionen a la comunitat universitària UdA informació d'interès que permet aprofundir en les casuístiques del seu context i actuar en consonància a la informació recollida. Posem de relleu, per una banda, la concreció de les dificultats que manifesta l'alumnat UdA en relació a la lectura de textos acadèmics (veure apartat 5.4. *Transformant les dificultats en possibilitats*). Recollint les veus d'alguns dels alumnes de la mostra, identifiquem, per exemple, el baix interès per la lectura de textos acadèmics, la baixa motivació i compromís per la tasca, les mancances que presenten a l'hora de fer ús d'evidències científiques o les limitacions de l'avaluació des de la percepció dels estudiants.

Per l'altra, destaquem les diferents temàtiques íntimament vinculades al context que afloren en el decurs de la investigació (veure 5.5. *Altres factors*) com és el desenvolupament de discussions en entorns virtuals, les preferències de l'alumnat en el format de les sessions i els recursos emprats, la importància que li atorguen al rol del professorat, la preferència per processos d'aprenentatge més dialògics, les percepcions del professorat vers l'escolarització de l'ES, en concret de la UdA, i

l'experiència dels docents en el desenvolupament d'aquesta lectura dialògica. Tant les dificultats com les temàtiques referenciades és informació útil i rellevant per a tots els membres de la comunitat de la Universitat d'Andorra ja que un cop identificades poden reflexionar, dialogar i actuar en consonància amb les dades incloses en aquesta recerca.

Convé ressaltar com la metodologia de recerca emprada, la combinació de les diferents tècniques d'obtenció de la informació (entrevistes a professorat, grups de discussió a alumnat, enquesta EMLA a alumnats i observació a l'aula) i la inclusió dels dos principals col·lectius implicats, professorat i alumnat, han permès obtenir un cos de dades sòlid i consistent. La interpretació de la realitat des de la mirada del professorat, de l'alumnat i de l'equip investigador ha possibilitat dotar a la recerca d'una major amplitud, riquesa i profunditat (Flick, 2007, citat per Denzin, 2012).

En aquest sentit, la majoria dels resultats exposats es contrasten amb les percepcions de tots els membres implicats: recollim la veu del cos docent a través de l'entrevista, de l'alumnat a través dels grups de discussió i confrontem les dades amb les observacions a l'aula realitzades per l'equip investigador. A més, aquells resultats relatius a la motivació per la lectura acadèmica (dades vinculades al gust, interès, implicació, compromís, expectativa, confiança i seguretat en un mateix, percepció del propi procés d'aprenentatge i del procés lector, etc.) han estat àmpliament discutides a través de les dades que deriven de l'aplicació de l'Enquesta Motivacional per la Lectura Acadèmica (EMLA), disposant així d'una font més per contrastar aspectes inclosos en la dimensió motivacional.

Com a darrer aspecte a destacar, en línia amb l'enfocament comunicatiu adoptat, establir continus diàlegs amb els diferents col·lectius protagonistes ha afavorit identificar les fortaleeses de l'estudi així com pal·liar-ne les limitacions que han emergit (Mathison, 1988; Aguilar & Barroso, 2015). Pel que fa a les limitacions, a mode d'exemple exposem com en la primera sessió d'un dels grups observem una alta participació d'aquells estudiants asseguts prop del dispositiu que enregistra els diàlegs a l'aula i que, quan es dialoga aquest aspecte amb el professor moderador i els estudiants implicats, decidim variar la ubicació del dispositiu per tal de que no influencii en la participació del grup. Altres limitacions com les que afluïren en el desenvolupament de les discussions en entorns virtuals també són abordades en diàleg amb els participants de l'estudi.

5.8 Limitacions i possibilitats de la recerca

Abordem, a continuació, algunes limitacions tècniques presents en aquesta recerca. En primer lloc, un element repetit en l'aplicació de les tècniques de recollida d'informació és com un augment del nombre de sessions afavoriria un major impacte en l'experiència de l'aprenent. En aquest sentit, els participants comparteixen com la contribució en la millora de la comprensió del text seria més notòria si s'ampliés el nombre de sessions de discussió o com es potenciarà la capacitat crítica de l'estudiant vers els textos de lectura en conèixer cada cop més referències textuais tenint la possibilitat de comparar textos acadèmics diversos.

D'igual forma, els estudiants consideren que un augment del nombre de sessions de lectura dialògica afavoriria i consolidaria un hàbit de cerca i consulta de literatura científica adequat així com potenciarà el respecte entre iguals, els vincles de solidaritat i la xarxa de suport ja existents en el grup. Si bé els resultats obtinguts apunten a una millora en totes aquestes àrees, recollim les paraules dels participants que ho assenyalen i considerem l'augment del nombre de sessions destinades a discutir textos acadèmics un factor favorable a considerar en futurs estudis.

Per altra banda, els anàlisis de l'evolució del discurs i la participació a l'aula al llarg del curs emergeixen en el marc del treball de camp de manera que no s'inclogueren en el disseny i planificació de la recerca. Per aquest motiu, remarcuem que els resultats obtinguts són preliminars ja que no han estat controlades variables que considerem rellevants en aquests dos aspectes. A tall d'il·lustració, les relacions entre els companys pot afectar a la participació de determinats estudiants ja que el seu grau de participació varia segons quins companys estan presents en el grup de discussió.

Pel que fa al desenvolupament de les sessions de lectura, remarcuem les particularitats relatives a tres dels grups participants. En primer lloc, el grup BAE1819 realitza tan sols dues discussions donades les limitacions de temps i programació en el marc del curs acadèmic. Tot i que obtenim resultats d'interès coincidents amb altres grups participants, el nombre de dades recollides és inferior a la resta de grups. A més, dues estudiants del grup consideren que la baixa participació en aquestes sessions es deu, per una banda, a la no obligatorietat en l'assistència presencial al curs i, per l'altra, a que tant els textos com les discussions es desenvolupen en anglès, segona llengua per l'àmplia majoria d'estudiants.

Segonament, el grup BCE1920 es veu immers en un nou model educatiu que implica un major nombre de cursos/seminaris amb professorat diferent. Mentre que el grup BCE1819 realitza la totalitat de les sessions amb la mateixa docent, el grup BCE1920

ha desenvolupat 6 sessions amb 3 docents diferents, amb diferents formats de sessió (discussió en gran grup o en petits grups), tipologia de lectures (obres clàssiques, llibres de text i articles acadèmics) i recursos emprats (difereixen en l'ús de pautes de lectura). A més, en una de les sessions els estudiants tenen la possibilitat de triar un text, sense necessitat de que tots triïn el mateix, d'entre una proposta plantejada per la docent mentre que a la resta de sessions la lectura ve donada per la professora.

En aquest sentit, i tal i com es recull en l'estat de la qüestió, els estudis científics internacionals identifiquen l'impacte positiu de la lectura dialògica amb independència del context universitari, el format adoptat o els recursos emprats. No obstant això, quan analitzem els resultats de l'EMLA, identifiquem una tendència global estable o descendent en aquest grup. Tot i les valoracions recollides en la segona volta de resultats en la qual hem compartit i contrastat la interpretació d'aquestes dades juntament amb els protagonistes, considerem necessari aprofundir en la influència que poden tenir aquestes variàncies en l'experiència educativa de l'alumnat en relació a la seva motivació vers la lectura acadèmica tenint en consideració, a més, l'alt valor que els estudiants atorguen al rol del moderador considerant-lo clau per a l'èxit de les discussions.

Les discussions del tercer grup a destacar, grup B11920_II, tenen lloc en plataformes virtuals donades les circumstàncies de confinament viscudes durant els mesos de març a juny de l'any 2020. Com exposem anteriorment, sorgeixen alguns elements en el decurs de la primera sessió que limiten la participació dels estudiants com, per exemple, la necessitat de sol·licitar el torn de paraula al moderador per a que aquest activi el micròfon del participant veient-se minvada l'espontaneïtat de la discussió. Tot i això, aquests factors limitants són abordats juntament amb el docent moderador de manera que es veuen significativament reduïts a partir de la segona sessió.

Per finalitzar, considerem convenient posar el focus en aquells aspectes que han possibilitat i facilitat aquesta recerca. Per una banda, posem de relleu que tot i les circumstàncies sobrevingudes durant el confinament, hem pogut igualment desenvolupar les sessions de discussió de textos en grup gràcies a la ràpida resposta de la UdA de manera que la recerca no s'ha vist afectada. Per altra banda, les dimensions reduïdes del context universitari andorrà facilita l'accés a diferents cursos i la transferència de l'actuació docent estudiada als mateixos. A més, a l'inici de la recerca ha estat possible recollir també les impressions i punts de vista d'altres membres implicats en la comunitat d'ES com és el Ministeri d'Educació i Ensenyament

Superior del Govern d'Andorra. En aquest sentit, acollir altres perspectives ha enriquit la investigació desenvolupada.

Finalment, el fet d'implementar sessions de lectura dialògica amb grups d'estudiants reduïts (en general, no superen els 15 participants alhora) ha afavorit que l'impacte de la meua presència a l'aula sigui mínim ja que la relació amb els estudiants ha estat pròxima. Alhora, el nombre reduït d'alumnes participants ha facilitat poder realitzar una segona volta de resultats, acció que s'emmarca en la Metodologia Comunicativa (Gómez et al., 2006; Gómez et al., 2011) i que persegueix contrastar la interpretació de l'equip investigador vers les dades obtingudes resultant en una investigació de millor qualitat.

Capítol VI. Conclusions

Aquesta recerca s'emmarca en l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible número 4, *Educació de qualitat*, de l'Agenda 2030 (Comissió Europea, 2019a) i respon a la tendència europea de demanda de professionals cada cop més qualificats (Comissió Europea, 2012). En aquest sentit, l'Educació Superior es postula com un dels actors de la societat més rellevants de canvi i transformació, clau en l'avenç cap a l'Europa del nou segle (Comissió Europea, 2010).

Els mercats laborals requereixen cada cop més professionals amb capacitat crítica que siguin capaços d'identificar problemes i proposar solucions (Olave-Arias et al., 2013) i, concretament, la lectura esdevé una de les competències fonamentals per a una pràctica reflexiva i crítica. En l'escenari formatiu d'ES, la lectura és un element sobre el qual pivota qualsevol procés d'aprenentatge donat que és un procediment transversal a la vasta majoria de tasques acadèmiques. Malgrat la seva rellevància, diversos estudis recullen les mancances que manifesta la població estudiantil d'ES vers la lectura de textos acadèmics. Algunes limitacions assenyalades són les mancances en la comprensió de textos (Kaur & Sidhu, 2014; Nambiar, 2007; Pretorius, 2000; Shaari, 2008), el baix desenvolupament de la capacitat crítica (Carranza, 2004; Kaur & Sidhu, 2014), la baixa capacitat de realitzar inferències (Cisneros-Estupiñán et al., 2012; Silva et al., 2016) o també les dificultats de l'alumnat amb les característiques discursives (Asensio, 2019; Carlino, 2005; Olave-Arias et al., 2013; Teobaldo & Melgar, 2009) i lèxiques (Carlino, 2005; Chanock, 2001; Estienne & Carlino, 2004; Gottschalk & Hjortshoj, 2004; Roldán & Zabaleta, 2016) pròpies de la disciplina.

No abordar de manera adequada aquestes mancances pot esdevenir motiu de baix rendiment acadèmic (Bergey, 2017; Oliveira & Santos, 2005), de frustració i de posterior deserció (Carvajal et al., 2010; Córdoba et al., 2009). Per tant, esdevé imprescindible que la comunitat universitària tingui un ferm compromís amb el desenvolupament de la lectura a la universitat amb l'objectiu de formar joves crítics i compromesos amb la societat (Yubero & Larrañaga, 2015).

Paral·lelament, el gir dialògic que experimenta la societat en les darreres dècades (Aubert & Soler, 2007) posa el focus en com les interaccions i el diàleg són dues peces claus cada cop més considerades per la comunitat (Racionero & Padrós, 2010). Autors com Habermas (1987), Beck (1998), Flecha, Gómez i Puigvert (2001) i Mercer i Littleton (2007) ja assenyalen aquest gir dialògic posant de relleu la necessitat de dialogar vers l'àmplia diversitat d'opcions possibles que tenen cabuda a la societat

actual, cada cop amb més intercanvi cultural, noves normes socials i nous valors (Aubert et al., 2009).

Des de la dimensió pedagògica, Freire (1970) ja avança aquest nou paradigma dialògic amb la Teoria de l'Acció Dialògica, consolidant-se posteriorment amb noves aportacions teòriques com la Teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas (1987) o la Teoria sobre el Desenvolupament del Llenguatge de Chomsky (1977). Aquesta investigació es fonamenta en aquestes corrents dialògiques i s'ubica en el paradigma d'aprenentatge dialògic (Flecha, 1998) i, concretament, en la perspectiva dialògica de la lectura (Soler, 2001).

Aquest estudi de cas (Yin, 2009) es centra en la implementació d'una estratègia docent basada en evidències científiques (Blouin et al., 2009; Cook et al., 2012; Dunn et al., 2013; Schwartz & Gurung, 2012) que s'encabeixi en el paradigma de la lectura dialògica. Allunyant-se dels cursos *ad hoc* aïllats i fonamentats en la creença de que l'alumne és responsable del seu baix rendiment en lectura (Hallet, 2013; Wingate, 2007), aquesta recerca s'aproxima al desenvolupament de la lectura d'una manera contextualitzada i integrada als cursos concebut la lectura com una habilitat a desenvolupar al llarg de tota la vida (Alexander, 2005; Andrianatos, 2019; Vázquez, 2005).

Diversos formats de lectura s'ubiquen en aquesta perspectiva dialògica que deixa enrere la lectura individualista, monològica i monocultural (Cummins, 2002) i es fonamenta en una lectura en la que totes les veus són escoltades, fet que obre pas a un aprenentatge més profund, útil i, en definitiva, amb més sentit (Aubert et al., 2008). Alguns d'aquests formats són les Tertúlies Literàries Dialògiques (Flecha, 2006-2011; Sánchez-Aroca, 1990; Valls et al., 2008), les Tertúlies Dialògiques Feministes (Puigvert, 2016; Salceda et al., 2020), les Tertúlies Pedagògiques Dialògiques (Fernández et al., 2012; Roca-Campos et al., 2021), els Clubs de Lectura (Aranda & Galindo, 2009; Hartley, 2002; Long, 2003, 2004) i els Cercles Literaris (Daniels, 1994, 2002; Heydon, 2003)

En aquesta línia, l'estudi que ens ocupa pren com a objecte d'estudi la discussió de textos en grup i parteix de les següents preguntes de recerca: *quins elements hem de considerar per a la implementació de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra? I quina és la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat universitari UdA?*

Per tal de donar resposta a les preguntes formulades, plantegem com a objectiu general analitzar les contribucions de la discussió de textos en grup en l'experiència

educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra. Com a avantsala a la transferència d'aquesta actuació docent, perseguim en una primera fase de la investigació identificar i explorar elements a considerar, a mode d'orientacions, per a la implementació de la discussió de textos en grup al context acadèmic UdA (OE1). Per assolir l'OE1, apliquem entrevistes a professors d'universitats espanyoles que ja han implementat prèviament aquesta actuació docent a les seves aules i com a resultat obtenim un compendi d'orientacions útils per a la transferència al context universitari andorrà i que estan vinculades a la presentació de l'actuació docent al grup, a com superar les manifestacions de rebuig per part de l'alumnat, a l'organització del grup classe, al foment de la participació, a l'avaluació de la tasca així com a altres aspectes relacionats amb el rol del professorat i a la seva influència en la transferència d'aquesta actuació docent a d'altres contextos.

En un segon moment de la investigació, ens servim d'aquestes orientacions i implementem la discussió de textos en grup a les aules UdA. En el marc d'aquesta fase, ens proposem analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats acadèmiques (OE2), les habilitats psicosocials (OE3) i en la identitat professional (OE4) de l'alumnat UdA. Dels resultats obtinguts en la consecució dels objectius específics plantejats, concretem les següents conclusions:

- I. Més enllà del text, les interaccions que tenen cabuda en la discussió són claus per a la **millora de la comprensió del text**. La construcció intersubjectiva del coneixement que té lloc en el marc de les discussions afavoreix que els estudiants construeixin significats de manera més rica i aprofundida. A més, aquest entorn dialògic potencia altres habilitats com l'escolta i l'expressió oral.
- II. La discussió de textos acadèmics en grup **afavoreix el desenvolupament de la capacitat crítica** dels estudiants. Aquests realitzen lectures més profundes i analítiques, reflexionen i dialoguen en grup sobre el contingut del text i es qüestionen més aspectes del mateix. L'adopció d'una mirada més crítica s'estén més enllà del text ja que els alumnes també aborden altres aspectes com la idoneïtat i validesa dels textos llegits en el marc de la comunitat acadèmica i científica.
- III. Emergeixen dues conductes en el marc d'aquesta recerca vinculats a l'alfabetització crítica de l'alumnat universitari: **els estudiants empren criteris per a valorar la fiabilitat, validesa i rigurositat dels textos acadèmics discutits** (autoria, data de la publicació, quantitat i actualització de les referències bibliogràfiques, ús de mots acurats i ajustats,

intencionalitat dels autors, explicitació del mètode i transparència de l'estudi i dels resultats obtinguts) i, al seu torn, **milloren els seus patrons de cerca i consulta d'informació acadèmica esdevenint aquests més rigorosos i analítics** (amplien el nombre i la tipologia de fonts consultades i consideren aspectes com l'autoria dels textos).

- IV. Els arguments exposats pels alumnes són més complexos, concrets i interessants i fan un major ús de vocabulari específic de manera que s'evidencia una **millora en el discurs**. A més, es constata un **gir cap a un discurs basat en arguments de validesa** fonamentats en evidències científiques de manera que queden substituïdes pràctiques anteriors com la fonamentació d'arguments en base a opinions i creences.
- V. **L'aprenentatge metacognitiu de l'alumnat es veu potenciat** per la discussió de textos en grup. Els estudiants són més conscients del seu propi procés d'aprenentatge, posant l'atenció en la construcció intersubjectiva del coneixement així com en el procés lector advertint l'avenç d'una lectura individualista i solitària a una lectura col·lectiva entesa com a acte social.
- VI. Gràcies a les discussions que segueixen a la lectura individual, es dona un **augment del gust per la lectura acadèmica així com del compromís per la tasca**. El diàleg que s'estableix a l'aula motiva als estudiants a preparar-se la tasca lectora de forma més acurada i en profunditat. Per exemple, cerquen altres textos per tal de comprendre millor el contingut i poder aportar al grup. A més, els estudiants comparteixen el seu anhel per llegir textos cada cop més complexos.
- VII. **La confiança i seguretat en un mateix augmenta**. Els estudiants se senten més connectats amb la seva pròpia veu, més capaços de fer front a lectures més complexes i, alhora, s'atreveixen a parlar més durant la discussió ja que es veuen alleugerides les pors a l'error gràcies a l'ambient distés, respectuós i relaxat que s'estableix a l'aula.
- VIII. **La convivència a l'aula es veu afavorida** per les discussions igualitàries que tenen cabuda. Es cristal·litzen xarxes de suport i ajuda entre iguals, augmenta el respecte i la tolerància vers les diferents veus i opinions i s'originen vincles de solidaritat entre companys.
- IX. La discussió de textos en grup incideix en la configuració de la identitat professional dels estudiants. Per una banda, es produeix una **millora en la comprensió de la pròpia disciplina** ja que avancen d'una aproximació a la disciplina de manera fragmentada a una coneixement més global i

interrelacionat. Per altra banda, es produeix una **major comprensió, reflexió i crítica del món professional** donades els vincles teoria-pràctica discutits en grup a l'aula. Al seu torn, té lloc una **millora en la justificació de decisions professionals informades**; en el marc d'aquest estudi ja es constata **la transferència de continguts apresos als cursos a les activitats desenvolupades en les estades de pràctiques**.

- X. El context universitari andorrà no escapa de les problemàtiques de la població estudiantil vers la lectura acadèmica generalitzades a l'ES. No obstant això, recollim diverses orientacions per a la superació d'aquestes dificultats que deriven de les veus de professorat universitari de l'estat espanyol així com dels participants de la UdA protagonistes d'aquest estudi. **Obrir espais de reflexió i diàleg en els quals tots els col·lectius de la comunitat universitària implicats reflexionin sobre aquestes mancances pot ser avantatjós per trencar i superar aquestes limitacions.**
- XI. Les sessions centrades en la mera transmissió de sabers a través de recursos com els *power points* resulten avorrits per l'alumnat universitari. El diàleg és valorat com un element clau en la formació acadèmica ja que permet als estudiants dotar de sentit al propi procés d'aprenentatge. Els participants d'aquesta recerca manifesten la seva **clara preferència per una universitat més oberta, igualitària i dialògica**, avenç que pot contribuir, al seu torn, a superar el fenomen d'escolarització de l'ES.

Finalment, destaquem la bona acollida que ha tingut aquesta experiència per part dels protagonistes d'aquest estudi, tant pel professorat com per l'alumnat UdA. Aquestes percepcions positives poden esdevenir un element encoratjador per a tots els actors de la comunitat universitària (legisladors, direcció, cos docent, professorat i alumnat) i pot ser factor impulsor d'una obertura de la universitat cap a una reflexió i diàleg conjunts que possibilitin la transformació de la universitat a una de més plural, diversa, crítica i alliberadora (Freire, 1970), en definitiva, de millor qualitat.

Futures línies de recerca

Dels diàlegs compartits amb els protagonistes d'aquesta recerca sorgeixen principalment dos aspectes als quals ens hem aproximat de forma preliminar en el desenvolupament d'aquest estudi. El primer és l'evolució de les interaccions en el marc d'una discussió d'un text en grup. En l'anàlisi primerenc realitzat s'intueix una

tendència favorable en com es donen les interaccions a l'aula: conforme avancen les sessions, augmenta el nombre d'interaccions que s'estableixen entre iguals i es redueixen el nombre d'aportacions individuals que no estan connectades a cap altra intervenció. Alhora, els diàlegs que s'estableixen entorn a un mateix contingut són més extensos i, al seu torn, la tipologia d'interaccions és més rica i diversa. Mentre que en les primeres sessions predominen les interaccions mostrant acord/desacord i ampliant informació, en les darreres sessions registrem intervencions dels participants a través de les quals cerquen consensos entre les diferents veus, plantegen qüestions i dilemes per resoldre en grup, etc.

El segon aspecte és l'evolució de la participació a l'aula. En l'estudi preliminar realitzat observem com es distribueix la paraula de manera més equitativa entre l'alumnat. Principalment, es produeixen dues conductes de participació. Per una banda, els estudiants de perfil baix participatiu augmenten el seu nombre d'intervencions mentre que els que més participen redueixen les seves intervencions i, per l'altra, l'alumnat menys participatiu augmenta el seu nombre d'intervencions sense veure's afectada la paraula dels més participatius. En ambdues situacions es veu reduïda la presència de veus predominants a l'aula tenint lloc una major democratització de la paraula.

Tot i que atribuïm aquests resultats primerencs a les possibilitats que ofereix la discussió de textos en grup, convé remarcar que en no ser elements que es plantegin com a factors a analitzar a l'inici de la recerca, no han pogut ser controlades algunes variables que poden incidir en aquests resultats de manera que els resultats no són concloents. Així doncs, considerem que el disseny i planificació d'investigacions que tinguin per objectiu analitzar l'essència i els matisos dels fenòmens descrits contribuirà a una comprensió més aprofundida i acurada dels mateixos.

A mode de tancament, considerem que aquest estudi de cas pot esdevenir un primer pas per a la comunitat universitària andorrana en la seva aproximació a la lectura dialògica i a l'aprenentatge dialògic, en general. Aquesta recerca posa el focus en les diferents àrees que es veuen potenciades i millorades gràcies a la discussió de textos en grup de forma que, servint d'avantsala per a futures investigacions, considerem convenient que es desenvolupin estudis centrats en aquelles dimensions de major interès per a la comunitat UdA i que, alhora, aquests comptin amb un major nombre de sessions de discussió per tal de que el cos d'evidències que avalen aquesta actuació docent al context UdA sigui més ampli i robust.

Referències

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie732198>
- Aguilar, C. Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Aguilar, S., & Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 67(24,1), 45-56.
- Aiello, E., Amador-López, J., Munté-Pascual, A., & Sordé-Martí, T. (2019). Grassroots Roma Women Organizing for Social Change: A Study of the Impact of 'Roma Women Student Gatherings'. *Sustainability*, 11(15), 4054. <https://doi.org/10.3390/su11154054>
- Alexander, P.A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Allan, J., Ellis, S., & Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender, and reading for enjoyment*. Scottish Executive Education Department Research Report.
- Almasi, J.F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351. <https://doi.org/10.2307/747620>
- Alonso, M.J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77. <https://bit.ly/3xUKMRW>
- Alsop, R. (2015). A novel alternative. Book groups, women, and workplace networking. *Women's studies international forum*, 52, 30-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.07.006>
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito* (Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona).
- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2016). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Book clubs: an ethnographic study of an innovative reading practice in Spain. *Studies in continuing education*, 38(2), 228-242. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1080676>
- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23(6), 625-631. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10>
- Álvarez-Guerrero, G., de Aguilera, A. L., Racionero-Plaza, S., & Flores-Moncada, L. G. (2021). Beyond the School Walls: Keeping Interactive Learning Environments Alive in Confinement for Students in Special Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>

- Alsop, R. (2015). A novel alternative. Book groups, women, and workplace networking. *Women's Studies International Forum*, 52, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.07.006>
- Anderson, P. L., & Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/1053451208318681>
- Andrianatos, K. (2019). Barriers to reading in higher education: Rethinking reading support. *Reading & Writing* 10(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v10i1.241>
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. International Reading Association.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Ediciones Paidós.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Aranda, J., & Galindo, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. TREA.
- Arguedas-Ramírez, L. (2020). Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 80-110. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2936>
- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2003). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), 129-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100010>
- Asensio, M. I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2079>
- Aubert, A. (2011). Moving Beyond Social Exclusion through Dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543854>
- Aubert, A. (2015). Amaya, Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura Y Educación*, 21(2), 129-139. <https://bit.ly/3t6TfOE>
- Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger handbook of education and psychology*, 3, 521-529. <https://bit.ly/3dZM4U3>
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós (v.o. 1962).
- Avci, S., & Yüksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Educational sciences: theory and practice*, 11(3), 1295-1300. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936311.pdf>
- Baer, J.D., Cook, A.L., & Baldi, S. (2006). *New study of the literacy of college students finds some are graduating with only basic skills*. American Institutes for Research <https://bit.ly/3wnx21t>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Balfour, R. (2002). *English language development project (Report No 7). An analysis of Natal University students' performance in the English language proficiency*. University of Natal.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barnes, D. (1993). Supporting exploratory talk for learning. A Pierce, K.M. & Gilles, C. (Eds.). *Cycles of meaning: Exploring the potential of talk in learning communities* (pp. 17-34). Heinemann.
- Barros-del Rio, M. A., Álvarez, P., & Molina Roldán, S. (2021). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Bean, J.C. (2001). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. Jossey-Bass.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós (v.o. 1986).
- Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50(1), 81-94. <https://doi.org/10.1177/0022219415597020>
- Bemiss, E. M., Doyle, J. L., & Styslinger, M. E. (2017). Learning from students behind the fence: a critical book club with incarcerated youth. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(2), 268-284. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2016-0067>
- Bharuthram, S. (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32(2), 205-214. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n2a557>
- Billings, D. M., Connors, H. R., & Skiba, D. J. (2001). Benchmarking best practices in web-based nursing courses. *Advances in Nursing Science*, 23(3), 41-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/192799368.pdf>
- Billington, J., Longden, E. and Robinson, J. (2016). A literature-based intervention for women prisoners: preliminary findings. *International Journal of Prisoner Health*, 12(4), 230-243. <https://eprints.gla.ac.uk/175197/1/175197.pdf>
- Bixler, J., Smith, S., & Henderson, S. (2013). Inviting Teacher Candidates into Book Talks: Supporting a Culture of Lifelong Reading. *Reading Horizons*, 52(3), 233-254. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/3
- Blouin, R. A., Riffée, W. H., Robinson, E. T., Beck, D. E., Green, C., Joyner, P. U., Persky, A. M., & Pollack, G. M. (2009). Roles of Innovation in Education Delivery. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(8). <https://doi.org/10.5688/aj7308154>
- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and special education*, 23(2), 99-108. <https://doi.org/10.1177/074193250202300206>
- Bohlman, C.A., & Pretorius, E.J. (2002). Reading skills and mathematics: the practice of higher education. *South African Journal of Higher Education*, 16, 196-206. <https://hdl.handle.net/10520/EJC36929>

- Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the use of evidence-based teaching in STEM higher education: A comparison of eight change strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220-252. <https://doi.org/10.1002/jee.20040>
- Bowers-Campbell, J. (2011). *Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(8), 557-567. <https://doi.org/10.1598/JA>
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2000). Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54, 278-280. <https://bit.ly/2QY0knm>
- Britt, M., & Rouet, J.F. (2012). Learning with multiple documents: Component Skills and their Acquisition. A J. R. Kirby & M. J. Lawson (coords.), *Enhancing the quality of learning dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Brusoni, M., Damian, R., Grifoll, J., Jackson, S., Komurcugil, H., Malmedy, M., Oxana, M., Motova, G., Piszcz, S., Pol, P., Rostlund, A., Soboleva, E., Tavares, O., & Zobel, L. (2014). The concept of excellence in Higher Education. *ENQA, Occasional Papers No. 20*. <https://bit.ly/2Ru3IGJ>
- Bryant, S. A. (2005). In Consideration of Latino Children: a sociocultural perspective of literacy skills development using Literature Circles. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (7), 108-129. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/n7/n7a08.pdf>
- Burbank, M. D., Kauchak, D., & Bates, A. J. (2010). Book Clubs as Professional Development Opportunities for Preservice Teacher Candidates and Practicing Teachers: An Exploratory Study. *The New Educator* 6(1), 56-73. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2010.10399588>
- Burgués, A., Martín, S., & Santa Cruz, I. (2013). La relación entre cooperativas transformadoras y desigualdades sociales en los territorios. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*, 17. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-4.htm>
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129. <https://www.jstor.org/stable/40016796>
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., & Reale, E. (2020). The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982 <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>
- Butler, G. (2013). Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact?. *Journal for Language Teaching* 47(2), 71-87. <https://doi.org/10.4314/jlt.v47i2.4>
- Calle-Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica. *Teor. educ.*, 30(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302155175>
- Cameron, S., Murray, M., Hull, K., & Cameron, J. (2012). Engaging fluent readers using literature circles. *Literacy Learning: The Middle Years*, 20(1), 1-8. <https://bit.ly/2Qcf55F>
- Campdepadrós-Cullell, R., Pulido-Rodríguez, M.Á., Marauri, J., Racionero-Plaza, S. (2021). Interreligious Dialogue Groups Enabling Human Agency. *Religions*, 12, 189. <https://doi.org/10.3390/rel12030189>
- Canning, P. (2017). Text World Theory and real world readers: From literature to life in a Belfast prison. *Language and Literature*, 26(2), 172-187. <https://doi.org/10.1177/0963947017704731>

- Cardini, A., Paparella, C., & Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Santillana. <https://bit.ly/2PsVXQH>
- Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3(2), 17-23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria Vol.11* (1) Enero-Abril 2013, 105-135. <https://bit.ly/3dxlJtl>
- Caropreso, E. J., & Haggerty, M. (2000). Teaching economics: a cooperative learning model. *College Teaching*, 48(2), 69-74. <https://doi.org/10.1080/87567550009595817>
- Carranza M., Celaya, G., Herrera, J., & Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-15. <https://bit.ly/3unA7Nl>
- Carroll, K. S., & Sambolín, A. N. (2016). Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 248-262. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1240114>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- Carvajal, P., Trejos, A., & Gómez, R. (2010). *Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Publiprint.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida. Año XXV*, (2), 6-23. <https://bit.ly/3sty74u>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Castro, M., & Sánchez, M. (2013). La Expresión de Opinión en Textos Académicos Escritos por Estudiantes Universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 483-506. <https://bit.ly/39C1k6l>
- Cavanaugh, T. (2017). Literature Circles, Roles, and Technology: A Technology Enhanced Strategy for Engaging Students in Text Analysis. *STEM Journal*, 18(4), 147-161. <https://doi.org/10.16875/stem.2017.18.4.147>
- Cedefop (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey* (No 106). Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>
- Chalmers, D., & Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at university*. Kogan Page.
- Chanock, K. (2001, November). From mystery to mastery. *A Changing identities: proceedings of the*

- 2001 Australian Language and Academic Skills Conference (pp. 29-30). <https://bit.ly/3wIDCWe>
- Chartered College of Teaching. (s.f.). *Publications*. <https://chartered.college/publications>
- Chihara, T., Sakurai, T., & Oller Jr., J.W. (1989). Background and culture as factors in EFL reading comprehension. *Language Testing*, 6(2), 143-149. <https://doi.org/10.1177/026553228900600202>
- Chirita, S. (2007). Efl Literature Circles. *Buletin USAMV-CN*, 64(1-2), 693-698. <https://doi.org/10.15835/buasvmcnhort:2176>
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 13(Noviembre), 219-229. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Chomsky, N. (1988). *Language and politics*. Black Rose Books.
- Cisneros-Estupiñán, M. (2006). *Como elaborar trabajos de grado*. Ecoe Ediciones.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61. <https://bit.ly/3ujTwOY>
- Clarke, L. W., & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?. *The reading teacher*, 61(1), 20-29. <https://bit.ly/2R7PUBY>
- Clarke, R., Hookway, N., & Burgess, R. (2017). Reading in community, reading for community: a survey of book clubs in regional Australia. *Journal of Australian Studies*, 41(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/14443058.2017.1312484>
- Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiehl, B., Stoll, L., Willis, B., & Burns, H. (2017). *Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England. Research report. July 2017 (DFE-RR696)*. Department for Education. <https://bit.ly/3uiAEPu>
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39, 1–14. <http://oro.open.ac.uk/5189/1/download.pdf>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15. <https://bit.ly/3dlRRTx>
- Comissió Europea (s.f.). *Responsible Research and Innovation*. Programa Horizon 2020. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>
- Comissió Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://bit.ly/3me9N5o>
- Comissió Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión Europea 2020. Una estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. (Bruselas, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final). Comisión Europea. <https://bit.ly/3uhKdiD>
- Comissió Europea (2012). *First European survey on language competences: Final report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/34160>

- Comissió Europea. (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación (2015/C 417/04)*. <https://bit.ly/3fFaqUm>
- Comissió Europea (2016a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. {SWD(2016) 195 final}. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=ES>
- Comissió Europea. (2016b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. (SWD(2016) 195 final). <https://bit.ly/3dANCm5>
- Comissió Europea (2017a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. {SWD(2017) 164 final}. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI>
- Comissió Europea. (2017b). Documento de reflexión sobre el encauzamiento de la globalización. <https://doi.org/10.2775/715474>
- Comissió Europea. (2017c). *Libro blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025* (Bruselas, 1.3.2017 COM(2017) 2025 final). <https://doi.org/10.2775/560290>
- Comissió Europea. (2017d). *Pilar europeo de derechos sociales*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_es.pdf
- Comissió Europea. (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. https://ec.europa.eu/epsc/file/strategic-note-13-future-work_en.
- Comissió Europea. (2019a). *Documento de Reflexión. Para una Europa Sostenible de aquí al 2030*. (COM (2019), del 22 de 30 de gener de 2019). <https://bit.ly/39CEkEK>
- Comissió Europea. (2019b). *Education and Training. Monitor 2019*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/69134>
- CONFAPEA (n.d). *Tertulias Dialógicas*. <http://confapea.org/tertulias/>
- Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). *Evidence-based practices in education*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (495–527). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-017>
- Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of educational change*, 10(2-3), 159-171. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9107-0>
- Córdoba, M., Suárez, B., & Grinsztajn, F. (2009). Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente. *Jornada I de intercambio de experiencias universitarias en el desarrollo de competencias comunicativas*, 14. <https://bit.ly/3meYhXk>

- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. <https://bit.ly/3hp1ROi>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cronbach, L. J. (2004). *My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures*. Center for the Study of Evaluation (CSE), Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483410.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow: The psychology of optimal experience. *Academy of Management Review*. <https://doi.org/10.5465/AMR.1991.4279513>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Curry, M., & Lillis, T. (2003). Issues in academic writing in higher education. A Coffi, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. *Teaching academic writing*. Routledge.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles*. Stenhouse Publishing Company.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Davis, K. C. (2008). White book clubs and african american literature: The promise and limitations of cross-racial empathy. *Lit: Literature Interpretation Theory*, 19(2), 155–186. <https://doi.org/10.1080/10436920802107625>
- De Botton, L., Girbés, S., Ruíz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- Deacon, S., Cook, K., & Parrila, R. (2012). Identifying highfunctioning dyslexics: Is self-report of early reading problems enough? *Annals of Dyslexia*, 62(2), 120-134. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0068-2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 725(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Department of Education and Training (2020). *High Impact Teaching Strategies – Excellence in teaching and learning*. State Victoria. <https://bit.ly/3ukhbzf>
- Department of Education and Training (s.f.). *Framework for Improvement Student Outcomes (FISO)*. Victoria State Government. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/fiso/guidance/fiso-improvement-model>
- Devlin-Glass, F. (2001). More than a reader and less than a critic. Literary authority and women's book discussion groups. *Women's Studies International Forum*, 24(5), 571–585. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(01\)00192-3](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(01)00192-3)
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>

- Doolittle, P. E., Hicks, D., Triplett, C. F., Nichols, W. D., & Young, C. A. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118. <https://bit.ly/3rMgpZY>
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Medical Humanities*, 38(1), 15-20. <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Diane Publishing.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Medical Humanities*, 38(1), 15-20. [doi:10.1136/medhum-2011-010083](https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083)
- Duncan, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. Bloomsbury Publishing.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). What works, what doesn't. *Scientific American Mind*, 24(4), 46-53. <https://bit.ly/3xJvuQ6>
- Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C., & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 5-13. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12004>
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425. <https://doi.org/10.1177/0741088396013003004>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://bit.ly/3oIRhDt>
- Education Endowment Foundation. (s.f.). *Teaching and Learning toolkit*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>
- Educational Excellence Everywhere (2016). *Presented to Parliament by the Secretary of State for Education by Command of Her Majesty*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508447/Educational_Excellence_Everywhere.pdf
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532- 550. <https://bit.ly/3hp2SpA>
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/810>
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Elboj, C., Puigdel·l·ivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Elboj-Saso, C., Cortés-Pascual, A., Íñiguez-Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R., & Quílez-Robres, A. (2021). Emotional and Educational Accompaniment through Dialogic Literary Gatherings: A

Volunteer Project for Families Who Suffer Digital Exclusion in the Context of COVID-19. *Sustainability*, 3(3), 1206, <https://doi.org/10.3390/su13031206>

- Escofet, A., Rubio, M., & Tolchinsky, L. (1999). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2005). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. A *Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro*. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/153.pdf>
- European Science Foundation, & All European Academies (2011). *The European code of conduct for research integrity*. European Science Foundation.
- Every Student Succeeds Act (2015). *Public Law, 114-95*, 129 Stat. 1802-2192. <https://www.ed.gov/essa?src=ft>
- Ferguson, M. (2006). Creating common ground: Common reading and the first year of college. *Peer Review*, 8(3), 8. <https://bit.ly/3wseaxu>
- Fernández, S., Garvín, R., & González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 113-118. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote socialemotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448. <https://doi.org/10.1177/1476718X18804848>
- Finke, J., & Edwards, B. (1997). Teacher Education Students' Insights From Intergenerational Literature Circles. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 367-378.
- Fisk, C., & Hurst, B. (2003). Paraphrasing and comprehension. *The Reading Teacher*, 57(2), 182-185. <https://www.jstor.org/stable/20205336>
- Fitzgerald, T., Robillard, L., & O'Grady, A. (2016). Exploring the impact of a Volunteer Shared Reading Programme on preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 188(6), 851-861. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1240679>
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (50), 27-44. <https://bit.ly/3bmOY3p>
- Flecha, R. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, FP6 028603-2. *Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society*. European Commission. <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer. <https://bit.ly/3wA2AAB>
- Flecha, R. (31 d'octubre del 2020). *Tertúlia Pedagògica Dialògica a Hombros de Gigantes: Creación de Sentido Humano. Retos y oportunidades actuales de la educación*. Sesión de acogida online Tertulia Pedagógica Dialógica "A muscles de Gegants". <https://bit.ly/3feD4ek>

- Flecha, R. (2020-2023). ALLINTERACT. Widening and Diversifying citizen engagement in science. Horizon 2020 num. 872396. *European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Programme. Science with and for Society*. European Commission. <https://allinteract.eu/>
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360, 140-161. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Paidós.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62(2), 232-242. <https://doi.org/10.1177/0011392113515141>
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. SAGE.
- Flood, J., Lapp, D., Alvarez, D., Romero, A., Ranch-Buhr, W., Moore, J., Jones, M.A., Kabildis, K., & Lungren, L. (1994). Teacher book clubs: a study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups. *Reading Research Report No. 22*.
- Forsman, H. (2017). Foster carers' experiences of a paired reading literacy intervention with looked-after children. *Child & Family Social Work*, 22(1), 409-418. <https://doi.org/10.1111/cfs.12258>
- Fredricks, L. (2012). The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(6), 494-504. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00059>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Fuller, D., Rehberg Sedo, D., & Squires, C. (2011). Marionettes and puppeteers? The relationship between book club readers and publishers. A D. Rehberg Sedo (Ed.), *Reading Communities from Salons to Cyberspace* (pp. 181–199). Palgrave Macmillan.
- Fung, D., Besters-Dilger, J., & Van der Vaart, R. (2017). Excellent education in research-rich universities. *Position Paper: League of European Universities (LERU)*. <https://bit.ly/3ww426V>
- Gairal, R., Garcia, C., Novo, M.T., & Salvadó, Z. (2019). Out of school learning scientific workshops: Stimulating institutionalized Adolescents' educational aspirations. *Children and Youth Services Review*, 103, 116-126. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>
- Gámez, E., & Díaz, J. M. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 14-15. <https://bit.ly/3buGPKt>

- García, C., Gairal, R., Munté, A., Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García-Carrión, R. (2015). What the dialogic literary gatherings did for me: The personal narrative of an 11-Year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>
- García-Carrión, R. (2017). Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social (EDU2015-66395-R). *Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2015*. Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España. <https://imp-exit.deusto.es/>
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51- 76. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García-Yeste, C., Gairal Casado, R., Munté Pascual, A., & Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García-Yeste, C., Gairal, R., & Ríos, O. (2017). Empoderamiento e inclusión social de mujeres inmigrantes a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 97-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>
- Gardiner, V., Cumming-Potvin, W., & Hesterman, S. (2013). Professional Learning in a Scaffolded 'Multiliteracies Book Club': Transforming Primary Teacher Participation. *Issues in Educational Research*, 23(3), 357-374. <https://bit.ly/3y9b7vK>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gee, J. P. (2002). Discourse and sociocultural studies in reading. A M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.) *Methods of literacy research: the methodology chapters from the handbook of reading research* (pp. 119-131). Routledge. <https://bit.ly/3dtdrUJ>
- Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R., & Torrego-Egido, L. (2019). Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales. *Cultura y Educación*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656487>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Hipatia.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>

- González, B., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116. <https://doi.org/10.22518/16578953.11>
- González, B., & Vela, J. (Octubre del 2009). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. A *III Encuentro Nacional y II Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Trobades organitzades a Osorno, Xile.
- Goodman, Y. A., & Goodman, K. S. (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. A L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 223-250). Cambridge University Press.
- Goodwyn, A., & Stables, A. (2004). *Learning to Read Critically in Language and Literacy*. Sage Publications.
- Gottschalk, K. (1997). Putting and keeping the Cornell Writing Program in its place: Writing in the disciplines. *Language and learning across the disciplines*, 2(1), 22-45. <https://clearinghouse.colostate.edu/llad/v2n1/gottschalk.pdf>
- Gottschalk, K., & Hjortshoj, K. (2004). *The elements of teaching writing*. Bedford/St. Martin's.
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The reading teacher*, 64(6), 445-449. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.7>
- Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació (2020). Estudi sobre l'entorn familiar i la competència de raonament matemàtic dels estudiants de nou accés a l'UdA. Perfil de l'estudiant de nou accés a l'UdA el curs 2019-2020. <https://butlleti.uda.ad/article/perfil-de-lestudiant-de-nou-acces-a-luda-el-curs-2019-2020/>
- Grup de Recerca en Llengües de la Universitat d'Andorra (2018). PAM: Pla d'Acció per al Multilingüisme a la Universitat d'Andorra. <https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2021/01/PAM-V4-CAT-1.pdf>
- Grygas, C., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic Reading and Adapted Dialogic Reading With Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/1053815118797887>
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus (v.o. 1981).
- Hall, L. A. (2009). A Necessary Part of Good Teaching: Using Book Clubs to Develop Preservice Teachers' Visions of Self. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 298-317. <https://doi.org/10.1080/19319070802433206>
- Hallett, F. (2013). Study support and the development of academic literacy in higher education: A phenomenographic analysis. *Teaching in Higher Education* 18(5), 518-530. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752725>
- Hamouda, A. M. S., & Tarlochan, F. (2015). Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 990-995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>

- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hargreaves, D. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. A. B. Moon, J. Butcher i E. Bird. *Leading Professional Development in Education* (pp. 200-210). RoutledgeFalmer.
- Hart, E., & Speece, D. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 670-681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.670>
- Hartley, J. (2002). *The Readings Groups Book*. Oxford University Press.
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Egbert, J., & Johnson, A. (2017). Discipline-specific reading expectation and challenges for ESL learners in US universities. *Reading in a Foreign Language 29*(1), 36-60. <https://bit.ly/3cL9mfB>
- Harvey, S., & Daniels, H. (2009). *Comprehension and collaboration: Inquiry circles in action*. Heinemann.
- Herrada, G., & Herrada, R. I. (2019). Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita. *Educação e Pesquisa, 45*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945201012>
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry, 16*(6), 455-468. <https://doi.org/10.1177/1077800410364611>
- Heydon, R. (2003). Literature circles as a differentiated instructional strategy for including ESL students in mainstream classrooms. *Canadian Modern Language Review, 59*(3), 463-475. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.3.463>
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Bedford/St. Martin's.
- Howard, P.J., Gorzycki, M., Desa, G., & Allen, D.D. (2018). Academic reading: Comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning 48*(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/1079019.5.2018.1472942>
- Howie, L. (2011). Speaking subjects: Developing identities in women's reading communities. A D. Rehberg Sedo (Ed.), *Reading Communities from Salons to Cyberspace* (pp. 140-158). Palgrave Macmillan.
- Hungwe, V. (2019). Using a translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students. *Reading & Writing, 10*(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v10i1.216>
- Hunt, R. A., & Vipond, D. (1991). First, catch the rabbit: The methodological imperative and the dramatization of dialogic reading. *Poetics, 20*(5-6), 577-595.
- Intriago, E., Villafuerte, J. S., Morales, M. A., Lema, A., & Echeverria, J. (2016). Google apps para el desarrollo de comunidades de aprendizaje: fortalecimiento de habilidades en el idioma inglés en un ambiente universitario. *AtoZ: Novas Práticas Em Informação e Conhecimento, 5*(1). <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.45170>
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2017). Using positive education to enliven the teaching of reading. *RELC Journal, 48*(2), 256-263. <https://doi.org/10.1177/0033688216661258>

- Jarvis, C. (2000). Reading and knowing: How the study of literature affects adults? Beliefs about knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, 19(6), 535-547. <https://doi.org/10.1080/02601370050209069>
- Jarvis, C. (2003). Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices. *Adult Education Quarterly*, 53(4), 261-276. <https://doi.org/10.1177/0741713603254029>
- Jehng, J. C. J. (1997). The psycho-social processes and cognitive effects of peer-based collaborative interactions with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 17(1), 19-46. <https://doi.org/10.2190/YHGG-RVGP-E60X-N9N3>
- Kaur, S. (2013). Critical literacy practices of English majors in a tertiary institution. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 13(2), 21-39. <https://ejournals.ukm.my/gema/article/view/3305>
- Kaur, S., Ganapathy, M., & Sidhu, G.K. (2012). Designing learning elements using the multiliteracies approach in an ESL writing classroom. *3L Language, Linguistics, Literature: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18 (3), 119-134. <https://ejournal.ukm.my/3l/article/view/1116>
- Kaur, S., & Sidhu, G. K. (2014). Evaluating the critical literacy practices of tertiary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1396>
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145–166. <https://doi-org/10.1080/09500780408666872>
- King, A., (2007). Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of text. A S.D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 267–290). Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Klages, C., Pate, S., & Conforti, P.A., Jr. (2007). Virtual literature circles: A study of learning, collaboration, and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9(1-2), 293-309. <https://bit.ly/3bjduCj>
- Korzybski, A. (1995). *Science and sanity: An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Institute of General Semantics. (v.o. 1933).
- Krivickas, R. (2005). Active Learning at Kaunas University of Technology. *Global Journal of Engineering Education*, 9(1), 43- 47. <https://bit.ly/3xbY8sJ>
- León-Jiménez, S.; Villarejo-Carballido, B.; López de Aguilera, G.; Puigvert, L. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288. <https://doi.org/10.3390/su12187288>
- LERU. (2009). How can research inform policy. *Position paper. League of European Universities (LERU)*. <https://www.leru.org/publications/how-can-research-inform-policy>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *American political science review*, 65(3), 682- 693. <https://bit.ly/3bxxWQ2>
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.

- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Alvarez, P. (2016). (Im) Politeness and interactions in dialogic literary gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>
- Long, E. (2003). *Book Clubs: Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. University of Chicago Press.
- Long, E. (2004). Literature as a spur to collective action: The diverse perspectives of nineteenth and twentieth-century reading groups. *Poetics Today*, 25(2), 335-359. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.892.4126&rep=rep1&type=pdf>
- López, C. (2007). Literature circles: a door to students' life experiences in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 247-261. <https://bit.ly/33BkCG4>
- López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69. <https://bit.ly/3tlQpR0>
- Lyons, B., & Ray, C. (2014). The Continuous Quality Improvement Book Club: Developing a Book Club to Promote Praxis. *Journal of Adult Education*, 43(1), 19-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047346.pdf>
- Macoun, A., & Miller, D. (2014). Surviving (thriving) in academia: feminist support networks and women ECRs. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 287-301. <https://eprints.qut.edu.au/75936/2/75936.pdf>
- Marauri, J., Villarejo, B., & García-Carrión, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201-223. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Marmolejo-Ramos, F., Miller, J., & Habel, C. (2014). The influence of question type, text availability, answer confidence and language background on student comprehension of an expository text. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 712-727. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863841>
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens.
- Martínez, M.C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Univalle.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate?. *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://bit.ly/3wclCvg>
- Matulič-Domadzič, V., Munté, A., De Vicente-Zueras, I. & León-Jiménez, S. (2020). «Life starts for me again». Social impact of psychology on programs for homeless people: Solidarity networks for the effectiveness of interventions. *Frontiers in Psychology*. <https://10.3389/fpsyg.2019.03069>
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01403.x>
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehensions: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52-56. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós (v.o. 1934).
- Mercer, N., Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia editorial.

- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking, a Socio-Cultural Approach*. Routledge.
- Mežek, Š. (2013). Multilingual reading proficiency in an emerging parallel-language environment. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(3), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.02.001>
- Ministeri d'Educació d'Ontario (s.f.). *What Works? Research into Practice*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html>
- Mircea, T., & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>
- Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191- 205. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517246004.pdf>
- Molina, S. (2015). Alba, a girl who successfully overcomes barriers of intellectual disability through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>
- Monroe-Baillargeon, A., & Shema, A. L. (2010). Time to talk: An urban school's use of literature circles to create a professional learning community. *Education and Urban Society*, 42(6), 651-673. <https://doi.org/10.1177/0013124510370942>
- Morales, F. B. (2000). La alfabetización en información en centros de primaria y secundaria. A J. A. Gómez Hernández (Coord.), *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (pp. 79-130). KR.
- Morales, O. A., & Cassany, D. (2018). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralía*, 5(2), 69-82. <https://bit.ly/3uhBexP>
- Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-240.pdf>
- Morlà-Folch, T., Ríos González, O., Mara, L.C., & García Yeste, C. (2020). Impact of the extension of learning time on the learning space of the platform for people affected by mortgages Tarragona. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. <https://10.1016/j.lcsi.2019.100369>
- Morón, E. (2017). El seminario de lectura en el aula universitaria. Una propuesta: "El baile", de Irène Némirovsky. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 221-234. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57140>
- Munté, A., de Vicente, I., Matulic, V., & Amador, J. (2020). The invisible feminist action of Roma families. *Affilia*, 35(4), 516-532. <https://doi.org/10.1177/0886109920906780>
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 118-132. <https://bit.ly/3hd9K9c>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Myers, T., & Taliaferro, A. (2001). Is it still WAC? Writing within interdisciplinary learning communities. A S.H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss. *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing across the curriculum programs* (pp.122-153). National Council of Teachers of English. <https://bit.ly/3rNK6K6>

- Nacions Unides (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. <https://bit.ly/3dqug2Q>
- Nambiar, R. M. K. (2007) Enhancing academic literacy among tertiary learners: A Malaysian experience. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 13, 77-94. <https://ejournal.ukm.my/3l/article/view/1030/942>
- National Foundation for Educational Research (s.f.). *Publications & Research*. <https://www.nfer.ac.uk/publications-research/>
- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018). Automation, skills use and training. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 202*. <https://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237. <https://bit.ly/3eNCK63>
- No Child Left Behind Act (2001). *Public Law, 107–110*, 115 Stat. 1425-2094. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Observatori de Bioètica i Dret (n.d). *Código de Nüremberg (1946)*. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3yzEhnX>
- OCDE (2007). *Evidence in education: linking research and policy. Executive Summary*. OECD Publishing.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. OECD Publishing.
- OCDE. (2011). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* (PISA in Focus, Vol. 8). OECD Publishing. <https://bit.ly/3fAe5Ti>
- OCDE (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OCDE (2016a). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OCDE (2016b). *Pisa 2015. Resultados clave*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE (2016c). *PISA 2015. Results. Excellence and equity in education. Volume I*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3bJHoA0>
- OCDE (2018). *Pisa 2018. Reading Literacy Framework*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3hLgDPB>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Office for Students (s.f.). *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework*. Department for Education United Kingdom. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/about-the-tef/>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *FOLIOS* 38 (Segundo semestre de 2013), 45-59. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios45.59>
- Oliveira, K., & Santos, A. (2005). Reading Comprehension and Learning Evaluation among Undergraduates. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(1), 118-124. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24825.pdf>
- Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., & Merrill, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267-276. <https://doi.org/10.1177/1077800410397805>

- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- Oliver, E., Tellado, I., Yuste, M., & Larena, R. (2016). The history of the democratic adult education movement in Spain. *Teachers College Record*, 118(4), 1-31. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=19363>
- Ouellet, C., Dubé, F., Rivard, M. P., Boultif, A., & Blouin, S. (2013). Improving post-secondary reading comprehension: a research-action-project. <https://bit.ly/2R2GN5C>
- Padrós, M., García, R., de Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312. <https://doi.org/10.1177/1077800410397809>
- Parker, P. M. (2014). Teaching Excellence from whose perspective?. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 20(4), 35-43. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/4652/5/>
- Parlament Europeu & Consell de la Unió Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente 2006/962/CE*. Diario Oficial de la Unión Europea (Vol. 2006). <https://bit.ly/3doPSMQ>
- Parrott, H. M., & Cherry, E. (2011). Using structured reading groups to facilitate deep learning. *Teaching Sociology*, 39(4), 354-370. <https://doi.org/10.1177/0092055X11418687>
- Peña, L. (2007). *El Proyecto "Leer y escribir en la universidad"*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/39Ca5O8>
- Peplow, D., Swann, J., Trimarco, P., & Whiteley, S. (2015). *The discourse of reading groups: Integrating cognitive and sociocultural perspectives*. Routledge.
- Pereira, C., & Di Stéfano, M. (Octubre del 2001). Textos argumentativos y textos expositivos. *Panel temático del Segundo Simposio Internacional de "Lectura y Vida"*. Simposi organitzat a Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, 51(78), 309-356. <https://bit.ly/3fCSrO4>
- Pérez de Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, 51(78), 309-356. <https://bit.ly/3flrkpe>
- Piquer, I. (2016). La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 37-47. <https://bit.ly/3ntFisl>
- Pretorius, E. J. (2000). "What they can't read will hurt them": reading and academic achievement. *Innovation*, 20, 33-41.
- Pretorius, E.J. (2002). Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters*, 33 (1), 169-196. <https://doi.org/10.1080/10228190208566183>
- Probosari, R. M., Widyastuti, F., Sajidan, Suranto, & Prayitno, B. A. (2019, December). Students' argument style through scientific reading-based inquiry: Improving argumentation skill in higher education. *A AIP Conference Proceedings* (Vol. 2194, No. 1, p. 020088). AIP Publishing LLC.
- Puigvert, L. (2016). Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183-203. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2016.2118>

- Puigvert, L., & Elboj, C. (2004). Interactions among "Other Women": Creating Personal and Social Meaning. *Journal of Social Work Practice*, 18(3), 351–364. <https://doi.org/10.1080/0265053042000314429>
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43 (2), 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Pulido-Rodríguez, M. A., Amador, J., & Rodrigo, E. A. (2015). Manuel, Recovering the Sense of the Democratic Movement Through Living Solidarity in Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 851-857. <https://doi.org/10.1177/1077800415614027>
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., & Soler, M. (2002). Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 70-92. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.1.3>
- Qarqez, M., & Ab Rashid, R. (2017). Reading comprehension difficulties among EFL learners: The case of first and second year students at Yarmouk University in Jordan. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 8. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.27>
- Racionero-Plaza, S. (2015). Reconstructing autobiographical memories and crafting a new self through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920-926. <https://doi.org/10.1177/1077800415611689>
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517246001.pdf>
- Radway, J. (1983). Women Read the Romance: The Interaction of Text and Context. *Feminist Studies*, 9(1), 53-78. <https://doi.org/10.2307/3177683>
- Radway, J. (1997). *A feeling for books: The Book-of-the-Month Club, literary taste and middle-class desire*. University of North Carolina Press.
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez, J.C., Segrera, A. J., Patiño, H. A. M., & Caudillo, M. L. (2014). Promover y evaluar el pensamiento crítico en la universidad. *Didac*, 64, 58-61. <https://bit.ly/3bsjfxN>
- Ramis, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 293-315. <https://doi.org/10.3926/ic.580>
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista De Psicodidactica*, 15(2), 239–252. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/818/>
- Ramis, M., Martín, N., Íñiguez, T., Martín, N., & Iniguez, T. (2014). How the Dialogue in Communicative Daily Life Stories Transforms Women's Analyses of Why They Suffered Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 876–882. <https://doi.org/10.1177/1077800414537210>
- Reading Excellence Act (1998). Title VIII of the Departments of Labor, Health, and Human Services and Education, and Related Agencies Appropriations Act, 1999 of the Omnibus Appropriations Bill. 1999. *Public Law*, 105-277, 391-410. <https://www2.ed.gov/pubs/promisinginitiatives/rea.html>
- Redondo-Sama, G. (2020). Supporting Democracy Through Leadership in Organizations. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9):1033-1040. <https://doi.org/10.1177/1077800420938885>

- Reed, D. K., & S. Vaughn (2012). Retell as an Indicator of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 187-217. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.538780>
- Regueiro, M. L., & Sáez, D. M. (2013). *El español académico. Guía para la elaboración de textos académicos*. Arco/Libros.
- Regueyra, M. G., & Argüello, S. (2018). Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Káñina*, 42(1), 33-49. <https://doi.org/10.15517/rk.v42i1.32941>
- Reimer, E. (1971). *School is dead: An essay on alternatives in education*. Penguin Books.
- Reimers, F., & Jacobs, J. (2008). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. A Fundación Santillana (Ed.) *XXIII Semana Monográfica de la Educación. La lectura en la sociedad de la información* (pp. 11-61). Fundación Santillana.
- Ríos, O. (2013). Transformación Sociocultural y Desarrollo. Buenas Prácticas o Actuaciones de Éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2013.11>
- Roberts, J.C., & Roberts, K.A. (2008). Deep Reading, Cost/Benefit, and the Construction of Meaning: Enhancing Reading Comprehension and Deep Learning in Sociology Courses. *Teaching Sociology*, 36(2), 125-40. <https://doi.org/10.1177/0092055X0803600203>
- Robinson, A. (2011). Thinking better, whatever one thinks: Dialogue, monologue and critical literacy in education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 21-35.
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., & Pulido, M. (2020). Schools That 'Open Doors' to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixá, F., & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, 13(8), 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Rodrigues, R., Soler-Gallart, M., Braga, F. M., & Natividad-Sancho, L. (2021). Dialogic Feminist Gathering and the prevention of gender violence in girls with intellectual disabilities. *Frontiers in Psychology*, 12, 1674. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662241>
- Rodríguez, J.A., Condom-Bosch, J.L., Ruíz, L., & Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of participating in a Dialogic Professional Development Program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodríguez, A., & Flecha, R. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 6. <https://doi.org/10.5216/racs.v6.66221>
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O., & Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher Training for a Zero-Violence Climate in a Nursery School. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938883>
- Roldán, L. A., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- Ruiz, L. (2015). Transforming the Vision of Classic Literature. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 899–905. <https://doi.org/10.1177/1077800415614029>

- Ruiz, L., & Valls, R. (2016). Social and Educational Libertarian-Oriented Movements in Spain (1900–Present): Contributing to the Development of Societies and to Overcoming Inequalities. *Teachers College Record*, 118(4), 1-10. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=19359>
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11, 2675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>
- Ruiz-Eugenio, L., Toledo del Cerro, A., Gómez-Cuevas, S., & Villarejo-Carballido, B. (2021). Qualitative Study on Dialogic Literary Gatherings as Co-creation Intervention and Its Impact on Psychological and Social Well-Being in Women During the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Public Health*, 9, 217. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602964>
- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A., & Roca, E. (2020). Dialogic Feminist Gatherings: Impact of the Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. *Social Sciences*, 9(8), 138. <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Eudeba.
- Sambolin, A. N. & Carroll, K. S. (2015). Using literature circles in the ESL college classroom: A lesson from Puerto Rico. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 193-206. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a02>
- Sánchez-Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 3, 320-357. <http://doi.org/10.17763/haer.69.3.qx588q10614q3831>
- Sánchez, J. M., & Brito, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(2), 117-141. <http://doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Santa Cruz, I., & Redondo, G. (2010). Actos comunicativos en las empresas. Communicative acts for social inclusion. *Signos*, 43(2), 327–341. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400005>
- Santiago-Garabieta M., García-Carrión R., Zubiri-Esnaola H., & López de Aguilera G. (2021). Inclusion of L2 (Basque) learners in Dialogic Literary Gatherings in a linguistically diverse context. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168821994142>
- Santos, A., Suehiro, A., & Oliveira, K. (2004). Reading comprehension abilities: a study with psychology students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), 29-41. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200003>.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós (v.o. 1932).
- Schwartz, B.M., & Gurung, R.A. (2012). *Evidence-based teaching for higher education*. American Psychological Association.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*, John Wiley.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Reader's implicit models of Reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós (v.o.1995)
- Searle, J. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real*. Alianza (v.o. 1998).
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Language and Social Sciences. Dialogue Between John Searle and CREA*. El Roure.

- Shaari, Z. A. H. (2008). *Peer Interaction and Meaning Construction Among ESL Learners in Comprehending Texts in Second Language Context* [Tesi Doctoral, Universiti Putra Malaysia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/42992948.pdf>
- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr049>
- Silva, S., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., de Athayde, G. A., & Vieira, D. (2016). Analysis of the literacy practices of entering and graduating students from a higher education institution: case report. *Revista CEFAC*, 18(4), 1008-1019. <https://doi.org/10.1590/1982-021620161843716>
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N., & Percy, A. (1998). The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. *A Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (December, 1998)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434152.pdf>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M., & Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología/The UB Journal of psychology*, 37 (2), 157-176. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61836>
- Soler, M. (2001). Dialogic Reading: A new understanding of the reading event. [Tesi Doctoral, Harvard University]. <https://bit.ly/3uchZR3>
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. A A. Teberosky i M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Horsori. <https://bit.ly/3vvhKsLn>
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. *Aspects of the Dialogic Self. International Cultural-Historical Human Sciences*, 157-183.
- Soler, M. (2015). Biographies of "Invisible" People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43, 363-375. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: the case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 4, 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. <https://bit.ly/3sTmiWE>
- Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools - Participation, Ownership and Bureaucracy*. European University Association Publications. <https://bit.ly/2RVwBvJ>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Teixeira, R. A., & Ferreira, N. O. (2017). Literary lecture: the school, the classroom and dialogic Reading. *DIALOGIA*, (27), 131-143. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n27.7344>

- Tellado, I. (2017). Bridges between individuals and communities: dialogic participation fueling meaningful social engagement. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(1), 8-31. <https://doi.org/10.4471/rasp.2017.2389>
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of the non expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/822>
- Teobaldo, M., & Melgar, S. (2009). *Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. año*. Informes de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. <https://bit.ly/3rOsc9S>
- Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 525-545. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12123>
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. A A. Camps & M. Milian (Eds.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.
- Tosi, C. (2015). Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19 (Enero-Diciembre), 126-148. <https://bit.ly/31VarLT>
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 334-356. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>
- Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36(2), 209-230. <https://doi.org/10.1023/A:1003260402036>
- Unión Europea (2019). Eurostat regional yearbook 2019 edition (Statistical Books). Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3mevJJI>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. <http://doi:10.1111/ejed.12010>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-88. <https://bit.ly/3v8UXAt>
- Valls-Carol, R., Toledo, A., & Gómez-Cuevas, S. (2020). The benefits of participating in virtual adult learning spaces that overcome isolation during COVID-19. *Malta Review of Educational Research*, 14 (2), 301-326. <https://bit.ly/3vp5J5O>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press. <https://bit.ly/3dm6Z38>
- Vásquez, A. (2005). ¿Alfabetizar en la universidad? Reconociendo los problemas educativos en la universidad. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1.

- Vega, N. A., Bañales, G., & Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 461-481. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a7.pdf>
- Venegas, E. M. (2019). "We Listened to Each Other": Socioemotional Growth in Literature Circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(2138). <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós (v.o. 1934).
- Walker, M., Nelson, J., Bradshaw, S., & Brown, C. (2019). Teachers' engagement with research: what do we know? A research briefing. London: *Education Endowment Foundation*. <https://bit.ly/3ei4uPU>
- Walwyn, O., & Rowley, J. (2011). The value of therapeutic reading groups organized by public libraries. *Library & Information Science Research*, 33(4), 302-312. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2011.02.005>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Widodo, H. P. (2016). Engaging students in literature circles: Vocational English reading programs. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 347-359. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0269-7>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: Supporting "learning to learn" in higher education. *Higher Education Quarterly* 61(3), 391-405. <https://bit.ly/3fBw4st>
- Wolsey, T.D. (2004). Literature discussion in cyberspace: Young adolescents using threaded discussion groups to talk about books. *Reading Online*, 7(4), 1096-1232.
- Yapp, D., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2021) Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1362168820985236>
- Yin, K.R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105027>
- Zubiri-Esnaola, H.; Vidu, A.; Rios-Gonzalez, O. & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

Annexos

Annex 1. Qüestionari d'aproximació al context UdA

L'enquesta d'aproximació al context de la Universitat d'Andorra té per objectiu conèixer amb major profunditat la percepció dels agents educatius de la UdA sobre l'hàbit lector de l'alumnat universitari. Les dades recopilades poden ser d'utilitat per al disseny i planificació d'aquesta recerca ja que ens permeten conèixer si la Universitat d'Andorra comparteix les mateixes problemàtiques que es donen en altres universitats arreu del món (dades identificades en el marc de la revisió de literatura científica) i, consegüentment, posar el focus en aquestes qüestions per tal d'abordar-les en el desenvolupament d'aquest estudi.

L'enquesta, enviada a 91 docents de la Universitat d'Andorra (professorat fix i col·laborador), és en línia i es formula a través del programa web *typeform* (<https://www.typeform.com/>). A continuació, exposem el contingut de l'enquesta així com el seu format virtual.

Hola! Aquesta enquesta és totalment anònima. Volem saber quina és la teva percepció sobre els hàbits lectors de l'estudiantat universitari. Endavant!

1.- A quina titulació imparteixes classe?

- A. Bàtxelor en Ciències de l'Educació
- B. Bàtxelor en Infermeria
- C. Bàtxelor en Informàtica
- D. Bàtxelor en Administració d'Empreses
- E. Altres formacions
- F. No imparteixo docència²¹³

2.- En quin grau creus que l'alumnat llegeix la bibliografia obligatòria proposada?

Sent 1 "no llegeixen en absolut" i 5 "llegeixen tota la bibliografia obligatòria proposada"

3.- En cas de proposar lectures complementàries, en quin grau creus que llegeixen la bibliografia complementària proposada?

Sent 1 "no llegeixen en absolut" i 5 "llegeixen tota la bibliografia complementària proposada"

²¹³ Incloem aquesta opció per tal d'assegurar que tots els destinataris formen part del cos docent. Cap participant indica aquesta opció.

4.- Sent 1 'molt baix' i 5 'molt alt', quin creus que és l'hàbit lector de lectura acadèmica de la majoria d'alumnat?

Entenem per lectura acadèmica la lectura d'obres originals dels i les autors referents del camp o disciplina, articles científics de la temàtica treballada, lectures que hagi inclòs a la bibliografia obligatòria o complementària, etc.

5.- En cas d'haver puntuat 3 o inferior a 3, quina creus que és la principal causa d'aquest hàbit lector?

- A. Dificultats en la comprensió de textos acadèmics
- B. Format de text acadèmic poc atractiu
- C. Baixa obligatorietat de la lectura per part de les universitats
- D. Baix hàbit lector des d'etapes educatives anteriors
- E. Altres

6.- En quina mesura creus que la lectura acadèmica és imprescindible per a l'alumnat en la formació d'Educació Superior?

Sent 1 "totalment prescindible" i 5 "totalment imprescindible"

7.- En quina mesura t'agradaria com a docent fomentar un major hàbit de lectura acadèmica entre l'estudiantat?

Sent 1 "poc interès" i 5 "molt interès"

8.- Creus que la universitat podria/hauria d'impulsar iniciatives o un pla de foment d'hàbit de lectura acadèmica per a garantir la millora educativa de l'alumnat universitari? Per què?

9.- Segurament com a professional has fet valoracions o observacions sobre l'hàbit lector dels teus estudiants. Ens agradaria molt que compartissis amb nosaltres algunes de les teves reflexions!



Hola! Aquesta enquesta és totalment anònima. Volem saber quina és la teva percepció sobre els hàbits lectors de l'estudiantat universitari. Endavant!

Comenzar

pulsa Enter ↵

1 → A quina titulació imparteixes classes? *

Elige tantas opciones como desees

A Bàtxelor en Ciències de l'Educació

B Bàtxelor en Infermeria

C Bàtxelor en Informàtica

D Bàtxelor en Administració d'Empreses

E Altres formacions

F No imparteixo docència

Aceptar ✓

0 de 9 respondidas

Powered by T

2 → En quin grau creus que l'alumnat llegeix la bibliografia obligatòria proposada? *

Sent 1 "no llegeixen en absolut" i 5 "llegeixen tota la bibliografia obligatòria proposada"

1

2

3

4

5

0 de 9 respondidas

Powered by Typeform

3 → En cas de proposar lectures complementàries, en quin grau creus que llegeixen la bibliografia complementària proposada? *

Sent 1 'no llegeixen en absolut' i 5 'llegeixen tota la bibliografia complementària proposada'

1 2 3 4 5

0 de 9 respondidas

Powered by Typeform

4 → Sent 1 'molt baix' i 5 'molt alt', quin creus que és l'hàbit lector de lectura acadèmica de la majoria d'alumnat? *

Entenem per lectura acadèmica la lectura d'obres originals dels i les autors referents del camp o disciplina, articles científics de la temàtica treballada, lectures que hagi inclòs a la bibliografia obligatòria o complementària, etc.

1 2 3 4 5

0 de 9 respondidas

Powered by Typeform

5 → En cas d'haver puntuat 3 o inferior a 3, quina creus que és la principal causa d'aquest hàbit lector? *

Elige tantas opciones como desees

- A Dificultats en la comprensió de textos acadèmics
- B Format de text acadèmic poc atractiu
- C Baixa obligatorietat de lectura per part de les universitats
- D Baix hàbit lector des d'etapes educatives anteriors
- E Otro

Aceptar ✓

0 de 9 respondidas

Powered by Typeform

6→ En quina mesura creus que la lectura acadèmica és imprescindible per a l'alumnat en la formació d'Educació Superior? *

Sent 1 'totalment prescindible' i 5 'totalment imprescindible'



1 2 3 4 5

0 de 9 respostidas

Powered by Typeform



7→ En quina mesura t'agradaria com a docent fomentar un major hàbit de lectura acadèmica entre l'estudiantat? *

Sent 1 'poc interès' i 5 'molt interès'



1 2 3 4 5

0 de 9 respostidas

Powered by Typeform



8 → Creus que la universitat podria/hauria d'impulsar iniciatives o un pla de foment d'hàbit de lectura acadèmica per a garantir la millora educativa de l'alumnat universitari? Per què? *

Escribe aquí tu respuesta...

Aceptar ✓ pulsa Enter ↵

0 de 9 respondidas

Powered by **Typeform**

9 → Segurament com a professional has fet valoracions o observacions sobre l'hàbit lector dels teus estudiants. Ens agradaria molt que compartissis amb nosaltres algunes de les teves reflexions! *



Escribe aquí tu respuesta...

Pulsa Shift ↵ + Enter ↵ para añadir un párrafo

0 de 9 respondidas

Powered by **Typeform**

Annex 2. Guions de tècniques d'obtenció de la informació

Tècnica: Guio de l'entrevista semi-estructurada

Participants: Professorat de contextos universitaris espanyols

Objectiu de l'entrevista semi-estructurada: Detectar elements exclusors i transformadors que han dificultat o bé afavorit la transferència de discussió de textos en grup a comunitats universitàries de l'estat espanyol. De tal forma, es detectaran quins han estat els elements que s'han de considerar per a una transferència d'èxit.

Introducció:

En primer lloc, agraeixo la vostra disponibilitat i interès en participar en aquesta fase del projecte de tesi. Aquesta entrevista s'emmarca en la primera fase de la recerca en la que entrevistem professorat universitari que ja hagi transferit la discussió de textos en grup a les seves aules. L'entrevista, a trets generals, respondria a la següent qüestió: quins han estat els factors que heu hagut de considerar per a realitzar una transferència d'èxit a la vostra aula?

Coneixent en avançat els objectius i la finalitat de l'entrevista i sabent que podeu no respondre qualsevol de les preguntes, iniciem l'entrevista.

Preguntes d'identificació:

- En quines titulacions/cursos/assignatures ha estat implementada aquesta estratègia docent?
- Des de quan han estat transferides?
- Com vas ser coneixedor/a de la discussió de textos en grup com a activitat lectura en comunitats universitàries?
- Quan i per què decideixes transferir-les?
- De quina manera et vas preparar? Vas necessitar formació específica, seminaris, assistència a congressos... per a tenir un major coneixement? Vas servir-te d'exemples i referents que ja coneixies?

Preguntes relatives a la implementació de l'acció docent:

A) Qüestions relatives al procés de transferència:

Abans...

- De quina manera vas iniciar la transferència a l'aula? S'encabia al currículum, quin material vas emprar, etc.
- Com va ser l'exposició a l'alumnat? Com valores la seva reacció, predisposició, etc.?
- Vas compartir la idea de transferir aquesta acció docent a la teva aula amb la resta de companys de claustre, amb direcció? En cas afirmatiu, com valores la seva reacció en ser coneixedors/es?

Durant...

- Quins han estat els factors que t'han dificultat transferir aquesta actuació docent? Per exemple, en l'àmbit logístic, reticències per part de l'alumnat o el professorat, etc.

- Com has pogut sobreposar-te a aquests factors? Vas haver de provar diferents mètodes? Quin va resultar ser el més efectiu?
- Quins han estat els aspectes que han facilitat la transferència de l'acció docent? Per exemple, la predisposició per part de l'alumnat o el professorat, els recursos econòmics o humans a disposició, etc.
- En relació al professorat, van mostrar un major interès i/o van compartir el desig de transferir-la un cop finalitzat el procés?

B) Qüestions relatives a la millora de l'experiència educativa de l'alumnat:

- Quin ha estat el *feedback* per part de l'alumnat?
- Has pogut percebre una millora de l'aprenentatge per part de l'alumnat? En quin sentit?
- Quines han estat les emocions que va "despertar" l'aplicació de la discussió de textos en grup en l'alumnat? Has detectat una millora en la implicació, la participació de l'alumnat en les tasques? Un major sentiment de realització per part del mateix?
- En quines altres dimensions has percebut millores per part dels alumnes?
- Has percebut diferències entre els cursos o les disciplines on les has aplicat? En cas afirmatiu, per què creus que s'han donat aquestes diferències?
- De quina manera creus que la discussió de textos en grup pot contribuir personal i professionalment al professorat que les apliqui? I a l'alumnat?

Tancament de l'entrevista:

- Com creus que hauria de ser la universitat? Quin seria el seu principal objectiu a la societat? Consideres que la discussió de textos en grup contribueix a aquesta universitat?
- Consideres que qualsevol context universitari té la capacitat d'aplicar aquesta acció docent?
- Si es tractés d'una recepta, quins tres factors destacaries com a imprescindibles per aconseguir una transferibilitat de la discussió de textos en grup exitosa?

M'agradaria agrair-te altra vegada la teva participació. Totes les dades recollides són d'alt valor per aquesta recerca ja que seran fonamentals per a l'elaboració d'una guia d'orientacions que permetin orientar-nos en la transferència de la discussió de textos en grup a la Universitat d'Andorra.

Tècnica: Guio de l'entrevista semi-estructurada

Participants: Professorat de la Universitat d'Andorra

Objectiu de l'entrevista semi-estructurada: dialogar sobre la teva experiència docent com a moderador de les sessions de discussió de textos en grup i recollir les teves percepcions, observacions i reflexions sobre la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat.

Introducció:

En primer lloc, agraeixo la teva disponibilitat i interès en participar en aquesta fase de la recerca. El treball de camp desenvolupat s'emmarca en la fase 2 de la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra*, la qual té per objectiu analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra. Concretament, aquesta fase de treball de camp respon als objectius específics 2, 3 i 4:

OE2. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats acadèmiques de l'alumnat UdA.

OE3. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats psicosocials de l'alumnat UdA.

OE4. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en la identitat professional de l'alumnat UdA.

Coneixent en avançat els objectius i la finalitat de l'entrevista i sabent que pots no respondre a qualsevol de les preguntes, iniciem l'entrevista.

Preguntes d'identificació:

- Quin és el teu nom i quants/quins seminaris has implementat?

Preguntes relatives a la contribució de l'acció docent en l'experiència educativa de l'alumnat:

A) HABILITATS COGNITIVES:

1. Comprensió del contingut:

- Creus que ha millorat la comprensió del contingut per part de l'estudiant? Per què?
- Ha afavorit que el poguessin connectar amb altres continguts d'altres assignatures? Creus que això els ha permès adquirir una globalitat de la disciplina?
- En la mateixa línia, consideres que han aprofundit en el coneixement quan han establert connexions entre la teoria i les pròpies experiències personals, acadèmiques i professionals?
- Creus que a partir dels seminaris han variat la seva manera d'aprendre? Per exemple, treballen més profundament el contingut i el relacionen amb el propi punt de vista i amb els coneixements previs que ja sabien?

- El fet de fer les discussions de manera col·lectiva, creus que ha facilitat resoldre dubtes que potser abans havies de resoldre o simplement no t'arribaven?
- Creus que la discussió a l'aula ha contribuït en que els alumnes tinguin major flexibilitat quan construeixen el significat d'un contingut? Per exemple, de casa porten una idea i després quan escolten als companys varien aquesta idea inicial.
- Creus que aquesta manera dialògica ha afavorit a que es facin seu el contingut?

3. Habilitats comunicatives:

- Creus que han millorat el discurs? Has observat un canvi de discurs tendint a elaborar arguments millor fonamentats?
- Aquesta millora també la veieu en com formulen les preguntes a l'aula? En què ha canviat?
- Creus que conforme han avançat les sessions estaven més còmodes, relaxats, sense por a aportar?

4. Posicionament crític:

- En el diàleg amb el text i quan fan d'altres lectures, creus que qüestionen més allò que llegeixen?
- Has observat una millora en el seu posicionament crític, per exemple, amb les evidències escrites que entreguen?

5. Concepcions del procés d'aprenentatge:

- De quina manera creieu que estan aprenent més? Individualment, col·lectivament...?
- Creus que ha canviat la manera en com afronten una lectura acadèmica?
- Aquesta manera de fer els seminaris, creus que els ha permès trobar-li més sentit a la formació? En cas afirmatiu, quins elements consideres rellevants per a que la dotin de major sentit?

B) HABILITATS PSICOSOCIALS

6. Compromís i motivació per la formació acadèmica

- Els notes més, igual o menys motivats, autònoms en l'aprenentatge, compromesos amb la formació acadèmica després de realitzar els seminaris?
- Sents que s'impliquen més en elaborar les pròpies aportacions? Tenen un major compromís?
- Els veus amb més predisposició, ganes de llegir altres textos?
- Creus que han participat més conforme avançaven les sessions de seminari?

7. Confiança en un mateix i autoestima

- Com notes que se senten quan fan la seva aportació al grup? Més confiats, relaxats, segurs?
- Quin paper juga l'avaluació? Creus que amb espais dialògics d'aquest tipus senten menys pes de l'avaluació? Se senten menys jutjats? Quines dificultats suposa per tu avaluar amb aquest tipus de dinàmica dialogada?

- Els notes més confiats amb ells mateixos per encarar noves situacions acadèmiques? Per exemple, en conèixer experiències similars dels companys i veure que no estan sols, fa que relativitzin dubtes, problemes...?

8. Convivència a l'aula:

- Creus que a partir de la discussió de textos en grup ha millorat la convivència a l'aula?
- Has observat vincles de suport i ajuda mútua?
- Consideres que s'han mostrat més respectuosos i tolerants vers les veus dels seus companys?
- Creus que s'ha consolidat com una pinya, un grup fort al qual tots se senten vinculats? Per exemple, es llegeixen més les lectures a casa per tal de poder aportar, per no fer baixar la nota de grup, per no decebre'ls...
- Consideres que se senten més en la dinàmica universitària que no pas abans? Se senten que formen més part de l'entorn acadèmic?

C) IDENTITAT PROFESSIONAL

- Creus que a més del contingut conceptual, han adquirit el coneixement sobre com aplicar aquest contingut en la seva tasca futura? En què ho has observat?
- En quin grau creus que són conscients de que l'ús d'evidències és indispensable en la presa de decisions en la seva futura tasca professional? Creus que són conscients de com els pot beneficiar en un futur?

Tècnica: Guio del grup de discussió

Participants: Alumnat de la Universitat d'Andorra

Objectiu del grup de discussió: dialogar sobre la vostra experiència durant les sessions de discussió de textos en grup i recollir percepcions, observacions i reflexions sobre quina és la contribució d'aquesta estratègia docent en la vostra experiència com a aprenents.

Introducció:

En primer lloc, agraeixo la vostra disponibilitat i interès en participar en aquesta fase de la recerca. El treball de camp desenvolupat s'emmarca en la fase 2 de la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra*, la qual té per objectiu analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra. Concretament, aquesta fase de treball de camp respon als objectius específics 2, 3 i 4:

OE2. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats acadèmiques de l'alumnat UdA.

OE3. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats psicosocials de l'alumnat UdA.

OE4. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en la identitat professional de l'alumnat UdA.

El grup de discussió, a trets generals, respondria a la següent qüestió: quin impacte han tingut les sessions de discussió de textos en grup en la vostra experiència com estudiant UdA? Coneixent en avançat els objectius i la finalitat de l'entrevista i sabent que pots no respondre a qualsevol de les preguntes, iniciem el grup de discussió.

Preguntes d'identificació:

- Quin és el vostre nom i a quants/en quins seminaris heu participat?
- Heu llegit les lectures de les sessions a les quals heu participat?

A) HABILITATS ACADÈMIQUES:

1. Comprensió del text:

- Creieu que ha millorat la comprensió del contingut quan l'heu connectat amb altres continguts d'altres assignatures? Aquesta connexió us ha facilitat adquirir una globalitat de la disciplina?
- Considereu que heu aprofundit en el coneixement quan heu establert connexions entre la teoria i les vostres experiències personals, acadèmiques i professionals?
- El fet de fer les discussions de manera col·lectiva, us ha facilitat resoldre dubtes que potser portàveu de casa però no estaven resoltes (consultant altres referències, demanant ajuda al docent, etc.)?
- Creieu que les aportacions dels vostres companys us han ajudat a construir el coneixement de manera més flexible? Per exemple, de casa portàveu una idea i després quan heu escoltat als companys heu variat aquesta idea inicial.

- L'aportació dels companys us ha ajudat a resoldre que sorgien en la lectura individual?

2. Habilitats comunicatives:

- Creieu que heu millorat el vostre discurs? La vostra manera d'expressar-vos i els arguments que aneu utilitzant? Per què?
- Aquesta millora també la veieu en com formuleu les preguntes a l'aula? En què ha canviat?
- Us heu sentit cada cop menys nerviosos, amb menys pors i angoixa, goseu més a fer la vostra aportació? Per què? Hi ha hagut canvi des de la primera a la darrera sessió?

3. Posicionament crític:

- En el diàleg amb el text, qüestioneu més allò que llegiu? Us ajuden les aportacions dels companys per veure diferents perspectives sobre el mateix concepte i rebutjar que tot és fals o cert, blanc o negre?
- Aquest anàlisi crític també el feu fora de l'aula? Per exemple, quan llegiu notícies, veieu la tele, Netflix...?

4. Concepcions del propi procés d'aprenentatge:

- De quina manera creieu que esteu aprenent més? Individualment, col·lectivament... Per què el dels seminaris és un aprenentatge col·lectiu?
- Quan encareu la lectura, en què ha canviat a com ho fèieu abans?
- Creieu que la lectura pot ser un pont per a assolir objectius acadèmics o professionals superiors?
- Els seminaris ha incidit en la vostra manera d'aprendre?
- Us l'heu sentit més vostre el coneixement? Creieu que és important que us apropieu del coneixement co-construint-lo entre tots a través de preguntes i discussions o més aviat preferiu una transmissió de contingut en una classe magistral?
-

5. Consciència sobre la rellevància d'evidències en la presa de decisions informades:

- Creieu que llegir textos acadèmics de referència a la vostra disciplina és indispensable o pel contrari es poden buscar d'altres textos que no tinguin aquesta base científica? Per què?
- En quin grau creieu que aquest tipus de lectura us beneficiarà en un futur?

B) MILLORA DE LES HABILITATS PSICOSOCIALS

6. Compromís i motivació per la formació acadèmica

- Us noteu més, igual o menys motivats, autònoms en l'aprenentatge, compromesos amb la formació acadèmica després de realitzar els seminaris? Com us sentiu?
- Sentiu que us impliqueu més en elaborar les vostres argumentacions?
- Teniu més ganes de llegir altres textos?
- Creieu que heu participat més conforme avançaven les sessions de seminari?

- Us heu fet més responsables a nivell individual i també amb el grup en aquesta assignatura? Per exemple, heu llegit la lectura individualment per no decebre o fer baixar al grup, per poder aportar quelcom a la resta de companys?

7. Confiança en un mateix i autoestima

- Us sentiu més confiats, còmodes, relaxats amb vosaltres mateixos quan participeu a l'aula? Per què?
- Us atreviu més a participar conforme avancen les sessions?
- Us sentiu més còmodes perquè no teniu la pressió de ser jutjats? Quin paper juga l'avaluació?

8. Convivència a l'aula:

- Ha millorat la convivència a l'aula? Us heu conegut més, heu fet més amistat o us heu ajudat més fora de l'aula?
- Considereu que heu après altres coses com el valor de respecte i tolerància vers les diferents veus?
- A diferència de les classes magistrals, creieu que l'espai dialògic us ha facilitat ajudar-vos més els uns als altres, per exemple, explicant-vos els continguts quan no enteníeu?
- Us sentiu més motivats d'estar a la universitat? Us sentiu cada cop més *empoderats* dins la universitat? Per què?

C) IDENTITAT PROFESSIONAL

- Creieu que podreu aplicar el coneixement que heu après en aquests seminaris en la vostra futura tasca professional?
- Si en un futur teniu dubtes de com desenvolupar la vostra tasca, a quines fonts buscaríeu la resposta? A textos acadèmics, altres companys, etc.?

Tècnica: Guio d'observació a l'aula

Objectiu de la tècnica: recollir diàlegs, reflexions, qüestions, actituds, comportaments, expressions, etc., que tenen lloc en el si de la discussió d'un text acadèmic.

Es posa especial atenció a l'observació dels elements detallats a continuació.

A) HABILITATS ACADÈMIQUES

1. Comprensió del text:

- Connexions amb nous o diferents continguts d'altres disciplines, altres marcs de referència conceptuals
- Connexió de la teoria amb el món de la vida
- Connexió de la teoria amb experiències del món acadèmic
- Canvis de postura a partir de l'argumentació dels companys rebutjant o acceptant les aportacions dels companys
- Comentaris relatius a la utilitat i possible ús del contingut

2. Discurs i posicionament crític:

- Discurs basats en arguments de validesa
- Discurs basats en arguments de poder
- Preguntes formulades (fer comparativa entre registres de sessions)
- Qüestionen el contingut treballat (escapen de veraç/fals i entren en relativismes sobre conceptes teòrics)
- Reflexions crítiques i analítiques vers idees del text
- Detecció d'incoherències o controvèrsies del text

3. Concepcions del propi procés d'aprenentatge:

- Comentaris relacionats amb la construcció del coneixement compartida
- Comentaris relatius a la utilitat de la lectura com a via de millora del propi aprenentatge
- Comentaris relatius a la responsabilitat compartida en el procés d'aprenentatge

B) HABILITATS PSICOSOCIALS

4. Millora del compromís i motivació per la formació acadèmica

- Comentaris relatius a la motivació i/o compromís en la tasca
- Registre del nombre d'alumnes que sí han llegit la lectura i han preparat una aportació individual en relació al total d'alumnes presents a la sessió
- Comentaris relatius a la predisposició a llegir el material del curs i/o altres fonts
- Número d'aportacions de cada alumne

5. Millora de la confiança en un/a mateix/a i de l'autoestima

- Comentaris relatius a sentir-se escoltats per la resta del grup

- Comentaris relatius a com se senten quan aporten a la resta del grup (ex. no se senten jutjats, no tenen por, se senten importants i connectats amb la pròpia veu, etc.)
- Com es manifesten en fer la seva aportació (nervis, angoixa, timidesa, distensió, etc.)

6. Millora de la convivència a l'aula

- Mostres respectuoses de les aportacions dels companys (encara que tinguin punts de vista contraposats)
- Mostres d'ajuda i suport com explicació dels continguts als companys que no han entès el contingut
- Comentaris relatius a major sentiment de pertinença a la disciplina/universitat

C) IDENTITAT PROFESSIONAL

- Comentaris relatius a la necessitat de basar la seva pràctica professional en evidències científiques
- Comentaris relatius a l'aplicabilitat i utilitat del contingut après

ESCALA MOTIVACIONAL VERS LA LECTURA ACADÈMICA (EMLA)

Expressa el teu acord o desacord amb les següents afirmacions encerclant l'opció que millori reflecteixi la teva opinió, tenint en compte que 1 significa "totalment en desacord" i 6 "totalment d'acord".

1	La lectura dels textos acadèmics és útil per la meva formació professional	1	2	3	4	5	6
2	És important llegir tota la bibliografia mínima dels cursos	1	2	3	4	5	6
3	M'agrada llegir textos acadèmics relacionats amb la meva carrera	1	2	3	4	5	6
4	Sóc capaç de deixar de banda altres interessos i comprometre'm fins finalitzar degudament la lectura d'un text	1	2	3	4	5	6
5	Considero que escullo bé els textos acadèmics que m'ajuden a realitzar els treballs	1	2	3	4	5	6
6	Considero de gran utilitat entendre els textos acadèmics que se m'assignen	1	2	3	4	5	6
7	Per a mi, la bibliografia mínima és important per comprendre la matèria dels cursos	1	2	3	4	5	6
8	El temps que utilitzo en llegir textos acadèmics implica que deixi de fer altres coses	1	2	3	4	5	6
9	Al llegir un text acadèmic aconsegueixo captar les idees principals	1	2	3	4	5	6
10	M'interessa llegir material més enllà del requerit per al curs	1	2	3	4	5	6
11	Considero útil la lectura de textos acadèmics per desenvolupar certes competències professionals	1	2	3	4	5	6
12	Per a mi, la bibliografia mínima és important per complementar la matèria dels cursos	1	2	3	4	5	6
13	Sóc capaç de distingir les idees centrals de les complementàries als textos acadèmics	1	2	3	4	5	6
14	Els textos acadèmics són un suport fonamental en la meva formació universitària	1	2	3	4	5	6
15	M'interessen textos de disciplines associades a la meva àrea d'estudi	1	2	3	4	5	6
16	Malgrat alguns textos acadèmics són complexos, sóc capaç de comprendre'ls sense esforç	1	2	3	4	5	6
17	La lectura de textos acadèmics m'ajudarà a ser un bon professional	1	2	3	4	5	6
18	Considero important la lectura complementària que suggereixen els programes dels cursos	1	2	3	4	5	6
19	Llegeixo textos per gust i sóc capaç de llegir altres textos no obligatoris	1	2	3	4	5	6
20	Quan he de realitzar una lectura acadèmica, li dedico tot el temps necessari fins acabar-la de manera adequada	1	2	3	4	5	6
21	Estic capacitada per llegir la majoria de textos acadèmics en la meva àrea disciplinària	1	2	3	4	5	6
22	Quan tinc dubtes després de classe, llegeixo altres fonts	1	2	3	4	5	6
23	Per mi, és important comprendre el material bibliogràfic dels	1	2	3	4	5	6

	cursos perquè em permet dominar certs temes						
24	M'interessen els textos associats a la meua disciplina	1	2	3	4	5	6
25	Per mi, és important tenir llegida la bibliografia abans de classe (quan correspon)	1	2	3	4	5	6
26	M'entreté llegir textos acadèmics	1	2	3	4	5	6
27	Si la meua comprensió del text és insuficient, sóc capaç d'invertir més temps en la seva lectura	1	2	3	4	5	6

(Muñoz, Ferreira, Sánchez, Santander, Pérez & Valenzuela, 2012)

Annex 3. Consentiment informat

Consentiment Informat
Professorat d'universitats espanyoles

Benvolgut/da,

El treball de camp desenvolupat a contextos universitaris de l'estat espanyol s'emmarca en la fase 1 de la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra*, de la doctoranda Helena Prieto Sanz, recerca desenvolupada sota el Programa de Doctorat de la Universitat d'Andorra.

El principal objectiu de l'estudi consisteix en **analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra**. Concretament, la fase 1 de treball de camp respon a l'objectiu específic 1:

OE1. Identificar i explorar elements a considerar, a mode d'orientacions, per a la implementació de la discussió de textos en grup al context acadèmic UdA.

Us convidem a participar en l'entrevista semi-estructurada amb enfocament comunicatiu en qualitat de professorat universitari que ja ha implementat discussió de textos en grup en comunitats universitàries espanyoles. L'entrevista que es proposa, a trets generals, respondria a la següent qüestió: quins han estat els factors que heu hagut de considerar per a realitzar una transferència exitosa de la discussió de textos en grup a la vostra aula? Us convidem a ser participants d'aquest projecte a través de l'entrevista proposada.

En relació al tractament dels resultats, qualsevol dada que faciliteu serà tractada sota condicions de protecció de dades i confidencialitat ja que no serà possible identificar les vostres paraules amb el vostre nom i la vostra informació personal serà recollida en una fitxa de participant a la qual només jo, la doctoranda, tindrà accés. Per altra banda, em plau demanar-vos permís per a l'enregistrament d'àudio i/o vídeo en el decurs de l'entrevista. D'aquesta manera, l'enregistrament em permetrà ser més rigorosa en el procés de tractament de dades obtenint, així, resultats d'investigació de major qualitat.

En qualsevol moment de l'entrevista podeu triar lliurement no respondre a qualsevol de les preguntes plantejades així com, d'igual forma, la pot donar per finalitzada. Si en qualsevol cas es pren la decisió de variar el tractament de les dades obtingudes, sereu sempre informats en primera instància i podreu triar lliurement si desitgeu continuar sent participants del projecte.

Agraeixo amb sinceritat la vostra valuosa col·laboració; doncs, recollint les veus d'aquells professors que heu implementat una acció docent que ha estat científicament validada permeteu que altres agents educatius avancin en l'assoliment d'una docència basada en evidències.

Per a qualsevol qüestió que sorgeixi, podeu contactar via correu electrònic a prietosanzhelen@gmail.com.

Moltes gràcies d'avançat,

HelenaPs

He llegit la informació exposada en relació a la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra* de la doctoranda Helena Prieto Sanz, sota el marc del programa de doctorat de la Universitat d'Andorra, i manifesto que estic d'acord en participar de forma voluntària en el projecte sent coneixedor/a dels objectius generals i específics plantejats i sota els criteris d'anonimat, confidencialitat i les condicions de tractament de dades concretades.

Lloc i data:

Signatura del/la participant

Consentiment Informat
Professorat de la Universitat d'Andorra

Benvolgut/da,

El treball de camp desenvolupat s'emmarca en la fase 2 de la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra*, de la doctoranda Helena Prieto Sanz, recerca desenvolupada sota el Programa de Doctorat de la Universitat d'Andorra.

El principal objectiu de l'estudi consisteix en **analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra**. Concretament, aquesta fase de treball de camp respon als objectius específics 2, 3 i 4:

OE2. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats acadèmiques de l'alumnat UdA.

OE3. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats psicosocials de l'alumnat UdA.

OE4. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en la identitat professional de l'alumnat UdA.

Us convidem a participar en aquesta recerca sent protagonistes de l'entrevista semi-estructurada aplicada en el marc del treball de camp. L'objectiu d'aquesta tècnica és dialogar vers la vostra experiència docent com a moderadors de les sessions de discussió de textos en grup a les vostres aules i recollir percepcions, observacions i reflexions sobre la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat.

En relació al tractament dels resultats, qualsevol dada que faciliteu serà tractada sota condicions de protecció de dades i confidencialitat ja que no serà possible identificar les vostres paraules amb el vostre nom i la vostra informació personal serà recollida en una fitxa de participant a la qual només jo, la doctoranda, tindrà accés. Per altra banda, em plau demanar-vos permís per a l'enregistrament d'àudio i/o vídeo en el decurs de l'entrevista. D'aquesta manera, l'enregistrament em permetrà ser més rigorosa en el procés de tractament de dades obtenint, així, resultats d'investigació de major qualitat.

En qualsevol moment de l'entrevista podeu triar lliurement no respondre a qualsevol de les preguntes plantejades i, si ho considereu oportú, la podeu donar per finalitzada. Si en qualsevol cas es pren la decisió de variar el tractament de les dades obtingudes, sereu sempre informats en primera instància i podreu triar lliurement si desitgeu continuar sent participants del projecte.

Per a qualsevol qüestió que sorgeixi, podeu contactar via correu electrònic a prietosanzhelena@gmail.com.

Agraeixo amb sinceritat la vostra participació,

HelenaPs

He llegit la informació exposada en relació a la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra* de la doctoranda Helena Prieto Sanz, sota el marc del programa de doctorat de la Universitat d'Andorra, i manifesto que estic d'acord en participar de forma voluntària en el projecte sent coneixedor/a dels objectius generals i específics plantejats i sota els criteris d'anonimat, confidencialitat i les condicions de tractament de dades concretades.

Lloc i data:

Signatura del/la participant

Consentiment Informat
Alumnat de la Universitat d'Andorra

Benvolgut/da,

El treball de camp desenvolupat s'emmarca en la fase 2 de la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra*, de la doctoranda Helena Prieto Sanz, recerca desenvolupada sota el Programa de Doctorat de la Universitat d'Andorra.

El principal objectiu de l'estudi consisteix en **analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra**. Concretament, aquesta fase de treball de camp respon als objectius específics 2, 3 i 4:

OE2. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats acadèmiques de l'alumnat UdA.

OE3. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en les habilitats psicosocials de l'alumnat UdA.

OE4. Analitzar la contribució de la discussió de textos en grup en la identitat professional de l'alumnat UdA.

Us convidem a participar en aquesta recerca sent protagonistes del grup de discussió aplicat en el marc del treball de camp. L'objectiu d'aquesta tècnica és dialogar sobre la vostra experiència durant les sessions de discussió de textos en grup i recollir percepcions, observacions i reflexions sobre quina és la contribució d'aquesta estratègia docent en la vostra experiència com a aprenents.

En relació al tractament dels resultats, qualsevol dada que faciliteu serà tractada sota condicions de protecció de dades i confidencialitat ja que no serà possible identificar les vostres paraules amb el vostre nom i la vostra informació personal serà recollida en una fitxa de participant a la qual només jo, la doctoranda, tindrà accés. Per altra banda, em plau demanar-vos permís per a l'enregistrament d'àudio i/o vídeo en el decurs de l'entrevista. D'aquesta manera, l'enregistrament em permetrà ser més rigorosa en el procés de tractament de dades obtenint, així, resultats d'investigació de major qualitat.

En qualsevol moment del grup de discussió podeu triar lliurement no respondre a qualsevol de les preguntes plantejades i, si ho considereu oportú, podeu donar per finalitzada la vostra participació. Si en qualsevol cas es pren la decisió de variar el tractament de les dades obtingudes, sereu sempre informats en primera instància i podreu triar lliurement si desitgeu continuar sent participants del projecte.

Per a qualsevol qüestió que sorgeixi, podeu contactar via correu electrònic a prietosanzhelena@gmail.com.

Agraïxo amb sinceritat la vostra participació,

HelenaPs

He llegit la informació exposada en relació a la tesi doctoral *Contribucions de la discussió de textos en grup en entorns acadèmics d'Educació Superior. Estudi de cas a la Universitat d'Andorra* de la doctoranda Helena Prieto Sanz, sota el marc del programa de doctorat de la Universitat d'Andorra, i manifesto que estic d'acord en participar de forma voluntària en el projecte sent coneixedor/a dels objectius generals i específics plantejats i sota els criteris d'anonimat, confidencialitat i les condicions de tractament de dades concretades.

Lloc i data:

Signatura del/la participant