



Helena Prieto i Sanz

Doctora per la Universitat d'Andorra i rectora de la Universitat Carlemany

Resum

El domini en la lectura és clau en el desenvolupament personal i professional de qualsevol persona. Més enllà d'estar relacionat amb el rendiment acadèmic i amb altres competències com l'escriptura, les matemàtiques i les nocions digitals, la comprensió lectora és clau en l'accés a la informació en l'aprenentatge de qualsevol habilitat. A més, impacta notablement en la qualitat de vida de les persones, havent-se evidenciat una variància salarial superior per als professionals amb més domini lector (OCDE, 2013, 2016).

Així doncs, el foment de la lectura per part de les institucions educatives esdevé imprescindible en el desenvolupament de qualsevol estudiant i, en fer-ho des d'una docència basada en evidències científiques, les estratègies docents implementades compten amb un ampli cos d'evidències sobre el qual es fonamenten.

A continuació es descriuen com des del paradigma de l'aprenentatge dialògic i, concretament, de la lectura dialògica, estratègies docents basades en evidències com la discussió de textos en grup (clubs de lectura, tertúlies literàries dialògiques, cercles de literatura) impacten positivament en l'experiència de l'estudiant, ja que milloren les seves habilitats acadèmiques i psicosocials.

Paraules clau: aprenentatge dialògic, lectura dialògica, educació superior

Abstract

Reading proficiency is key to anyone's personal and professional development. Beyond being related to academic performance and other skills such as writing, mathematics and digital concepts, reading comprehension becomes key in accessing information in the learning of any skill. In addition, it



Helena Prieto i Sanz

La lectura dialògica a l'aula. Com millorar les habilitats acadèmiques i psicosocials dels nostres estudiants des de l'ensenyament basat en l'evidència

has a significant impact on people's quality of life, with a higher salary variance being evident for those professionals with greater reading proficiency (OECD, 2013, 2016).

Thus, the promotion of reading by educational institutions becomes essential in the development of any student and, by doing so from an evidence-based teaching, the teaching strategies implemented have a large body of evidence on which they are based.

Next, it is described how, from the paradigm of dialogic learning and, specifically, dialogic reading, evidence-based strategies such as group discussions (book clubs, dialogic literary gatherings, literature circles) have a positive impact on the student experience, as they improve their academic and psychosocial skills.

Key words: Dialogic learning, Dialogic reading, Higher Education

1. L'impacte del domini lector a la vida diària

L'habilitat lectora i el seu domini és un camp àmpliament estudiat per la comunitat científica internacional donada la seva rellevància en el desenvolupament individual de la persona. Tanmateix, les dades recollides per investigadors, entitats d'arreu del món descriuen una realitat allunyada d'un domini lector que afavoreixi el desenvolupament acadèmic i professional de la persona.

Posant la mirada als resultats obtinguts de l'estudi en etapes educatives obligatòries, es denota una proporció significativa, de quasi el 60%, d'estudiants amb dificultats d'aprenentatge relacionat amb un baix domini de competències bàsiques tals com la lectura i les matemàtiques (Nacions Unides, 2018). En aquest sentit, el darrer informe PISA assenyala com un 25% d'estudiants de 15 anys 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).

A més, tenint qualsevol dada i informació a un sol clic mitjançant els recursos digitals i les noves tecnologies, tan sols un 8,7% d'alumnes de 15 anys són capaços de distingir un fet

d'una opinió a partir de la informació implícita present al contingut o segons la font d'informació (OCDE, 2019). Així mateix, des d'una perspectiva longitudinal, el nombre d'alumnes amb baixa competència lectora va en augment i no s'ha produït una millora en competència lectora bàsica des de l'any 2000 (OCDE, 2019).

D'altra banda, en un món laboral cada cop més competitiu i globalitzat, els mercats professionals demanden fonamentalment persones amb capacitat crítica que siguin capaces d'identificar problemes i proposar-hi solucions (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 l'alumne universitari a fer front a diferents reptes que li permetran tenir un domini més gran en competències professionals que li seran exigides en un futur (Regueiro i Sáez, 2013).

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 al seu entorn pivoten els processos d'aprenentatge de l'alumne universitari. Tal com exposa Arguedas-Ramírez (2020, p. 89):

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.

Globalment, les habilitats lectores exigides a etapes educatives superiors són més elevades que les d'etapes educatives escolars, ja que els universitaris han de desenvolupar habilitats analítiques i interpretatives més sofisticades (Bharuthram, 2012). A més, es consoliden patrons i models de pensament d'etapes escolars anteriors. A tall d'exemple, els processos de pensament de l'aprenent a l'ensenyament superior cada cop són més concrets i complexos (Peña, 2007).

Tot i la rellevància central del domini lector a l'ensenyament superior, s'acusa un evident desfasament entre el domini competencial de les persones novingudes al teixit productiu

europeu i les habilitats necessàries per desenvolupar les tasques professionals (Comissió Europea, 2017). El 40% d'ocupadors europeus afirma haver tingut dificultats per captar els talents adequats, en línia amb la innovació i el creixement, i, fins i tot, per omplir llocs de treball vacants (Cedefop, 2018).

La problemàtica principal 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, 2016, p. 5). En aquest sentit, un de cada quatre professionals europeus tenen mancances en comprensió lectora i redacció alhora que tenen competències de càlcul i nocions digitals escasses (Comissió Europea, 2016; OCDE, 2013). Paral·lelament, la transformació digital del mercat laboral és un factor que ha variat el paradigma laboral actual. En aquesta àrea digital, hi ha una relació directa entre les habilitats en l'ús de noves tecnologies i les habilitats de lectura i càlcul (OCDE, 2013). En aquest sentit, s'evidencia que els treballadors que tenen llacunes en les habilitats relatives a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) tenen més probabilitat de tenir simultàniament mancances en habilitats fonamentals i tècniques (Cedefop, 2018).

Si posem el focus en la competència lectora dels adults professionals, estudis desenvolupats per l'OCDE ens aproximen a proporcions significatives d'adults amb nivells baixos de competència d'alfabetització i numeració (OCDE, 2013). Concretament, la lectura està estretament relacionada amb l'ocupabilitat. D'acord amb el PIACC (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 nivell d'alfabetització més alt s'associa a un augment d'un 6-8% del salari per hora (OCDE, 2013, 2016).

D'acord amb aquestes dades, posem al centre la qüestió següent: com podem millorar el domini lector a les aules?

2. Una educació basada en evidències

Basar qualsevol estratègia docent en evidències aportades per la comunitat científica internacional esdevé clau per

garantir que l'acció professional del docent és de qualitat i el domini lector queda emmarcat en aquest paradigma d'una docència basada en evidències científiques.

Seguint el corrent internacional de l'educació basada en evidències (*evidence-based teaching*), la implementació de qualsevol pràctica docent a les aules es justifica si en resulta un impacte positiu en l'aprenentatge de l'alumne. Per tant, esdevé imprescindible garantir que l'acció docent a desenvolupar compti amb un cos científic que la validi i l'acrediti.

És l'any 1996 quan en l'àmbit internacional s'enceta el debat entorn de la necessitat d'una docència basada en 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 de partida per a aquest corrent educatiu, ja que planteja la reflexió següent: sembla evident que quan una persona emmalalteix recorre al servei d'un professional sanitari i que aquest cercarà la cura en una base científica actualitzada; en canvi, és probable que molts professors 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 aules i afirma que si l'educació es basés en evidències científiques la docència seria més efectiva i satisfactòria (Hargreaves, 2007, p. 3).

Després d'aquesta primera espurna, la llei nacional estatunidenca sobre la lectura de l'any 2000, la *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 impuls amb el programa *No Child Left Behind* (NCLB) que inclou programes educatius i de formació inicial del professorat basats en la ciència. L'any 2015, el programa NCLB és rellevat per l'*Every Student Succeeds Act* (ESSA) que, seguint la mateixa línia, explicita el suport a innovacions desenvolupades a nivell local 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 la ciència (2016).

Aquest corrent agafa cada cop més impuls, de manera que són diverses les propostes, iniciatives i plataformes que es configuren en el món de l'educació. Alguns exemples són la Teaching and Learning Toolkit, plataforma impulsada per l'organització sense ànim de lucre Education Endowment Foundation (s.a.); la xarxa The Research Schools Network, que connecta les escoles que implementen actuacions docents basades en evidències científiques i ofereix un espai en el qual compartir el seu coneixement sobre l'experiència; la base de dades What Works Clearing House, del Departament d'Educació dels Estats Units, que 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 o el comportament a l'aula o en relació al col·lectiu d'infants amb necessitats educatives especials.

En l'àmbit de la lectura, una de les estratègies avalades per la comunitat científica internacional és la discussió de textos en grup en diferents formats i sota el marc de la lectura dialògica.

3. La lectura dialògica

El gir dialògic que està experimentant la societat en les darreres dècades (Aubert i Soler, 2007) mostra com les interaccions i el diàleg són dues peces clau cada cop més tingudes en consideració per la societat (Racionero i 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 sobre l'àmplia diversitat d'opcions 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) avança aquest nou paradigma dialògic amb la teoria de l'acció dialògica, que es consolida amb aportacions posteriors com la teoria de l'acció comunicativa d'Habermas (1987), la teoria sobre el desenvolupament del llenguatge de Chomsky (1977), la concepció social de l'aprenentatge de Vygotsky (1978),

l'aprenentatge col·laboratiu de Goodman i Goodman (1990), les comunitats d'aprenents mutus de Bruner (2000) o l'aportació de Flecha (1998) amb l'aprenentatge dialògic.

Aquestes bases teòriques ofereixen un marc de referència que dona resposta a la pregunta de com aprenem: la construcció dels significats passa per una interacció social mediada pel llenguatge, essent l'aprenentatge essencialment comunicatiu. Què succeeix en la interacció que es produeix en situacions de lectura?

La lectura deixa d'estar representada pel consum individual de textos i s'obre pas a la reflexió crítica del text, que, 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 un procés plenament immers en un context socialitzador que permet als lectors dotar el text de sentit 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 bagatge acadèmic. La seva obra posa en relleu com la discussió de literatura clàssica en grup brinda als participants l'oportunitat 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 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 (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 important estan alhora construint-les. I la construcció es fa de manera col·laborativa (Barnes, 1993, p. 24).

La interacció entre iguals que es produeix en el grup afavoreix que l'alumne, en la seva intenció de construir el significat del

Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C., & PASCUAL-DIEZ, 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>
- 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>
- 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>
- BARNES, D. (1993). Supporting exploratory talk for learning. Dins Pierce, K.M., & Gilles, C. (eds.). *Cycles of meaning: exploring the potential of talk in learning communities*. (pp. 17-34) Heinemann.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós (v.o. 1986).
- 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>
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- CASSANY, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. Año XXV (2), p. 6-23. <https://bit.ly/3sty74u>

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>

CHOMSKY, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.

COMISSIÓ EUROPEA (2016). *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 (2017). *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-](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI)

[lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI)

DANIELS, H. (2002). *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (s.a.). *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

text, confirmi, rebutgi, variï, modifiqui la pròpia interpretació a partir de les interpretacions exposades pels companys. La posterior negociació de significats que s'esdevé 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 entre lectors, donant pas a un aprenentatge més ric i profund (Loza, 2004). Donades les múltiples interpretacions que es discuteixen entorn de 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 –totes elles vàlides–, s'arriba a una construcció del significat resultant de la suma de les veritats parcials de cada lector (Cassany, 2004). Littleton i Mercer (2013) empen 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 diversos individus es combinin en una intel·ligència col·lectiva (Mercer et al., 2016, p. 18).

Així doncs, en el marc de la lectura dialògica, s'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 clubs de lectura (Hartley, 2002; Long, 2003), les tertúlies literàries dialògiques (Flecha, 1998) o els cercles literaris (Daniels, 2002). En aquests formats, l'alumne discuteix el contingut del text i dialoga amb la resta de lectors sobre les diferents interpretacions del text.

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

4. Estudi en el context andorrà: la lectura dialògica a la Universitat d'Andorra

Des d'aquest paradigma de lectura dialògica, ens centrem en la qüestió següent: quina és la contribució de la discussió de textos en grup en l'experiència educativa de l'alumnat de la Universitat d'Andorra?

Per poder donar-hi resposta, s'implementen 6 grups de discussió de textos: 2 entre estudiants de bàtxelor en Ciències de l'Educació, 1 de bàtxelor en Administració i Empresa i 3 de bàtxelor en Informàtica.

D'acord amb els principis de lectura dialògica, tots els alumnes fan una primera lectura individual, seleccionen un fragment del text i en preparen un comentari que compartiran durant la sessió amb la resta del grup. Aquesta contribució pot versar sobre allò que els ha captat 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.

Un cop s'inicia la discussió del text a l'aula, els estudiants comparteixen i posen en comú les interpretacions i valoracions que cada alumne ha preparat prèviament. Durant la sessió, els alumnes exposen el seu acord o desacord, elaboren rèpliques, contraargumenten, connecten intervencions, discuteixen sobre els continguts, matisen els comentaris dels companys, etc. Els alumnes se serveixen del text imprès o en pantalla per fer referència a les citacions o fragments escollits. Seguint aquestes directrius comunes a tots els grups, la recerca s'ajusta als requeriments de cada disciplina, de manera que les discussions de textos desenvolupades tenen característiques diverses. D'una banda, cada professor tria una tipologia de text acadèmic diferent d'acord amb l'objectiu d'aprenentatge plantejat al curs corresponent. Mentre que alguns trien articles científics, d'altres llegeixen obres d'autors clàssics o obres publicades per institucions acadèmiques de referència. D'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 d'altres activitats avaluades). Els resultats evidenciats en relació amb les habilitats

- EVERY STUDENT SUCCEEDS ACT (2015). *Public Law, 114-95, 129 Stat. 1802-2192*. <https://www.ed.gov/essa?src=ft>
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J., & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GOODMAN, Y. A., & GOODMAN, K. S. (1990). 'Vygotsky in a whole-language perspective'. Dins L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 223-250). Cambridge University Press.
- 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).
- HARGREAVES, D. (2007). 'Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects'. Dins B. Moon, J. Butcher i E. Bird. *Leading professional development in education*. (pp. 200-210). RoutledgeFalmer.
- HARTLEY, J. (2002). *The readings groups book*. Oxford University Press.
- JEHNG, J. C. J. (1997). 'The psychosocial 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>
- LITTLETON, K., & MERCER, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Routledge.
- 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>

LOZA, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69. <https://bit.ly/3tlQpR0>

MERCER, N., & LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking a sociocultural approach*. Routledge.

NACIONES UNIDAS (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. <https://bit.ly/3dqug2Q>

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>

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/promisingsinitiatives/rea.html>

OCDE (2013). *OECD Skills outlook 2013: first results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

OCDE (2016). *Skills matter: further results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>

OCDE (2019). *PISA 2018 Results (volume I): what students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OLAVE-ARIAS, G., ROJAS-GARCÍA, I., & CISNEROS-ESTUPIÑÁN, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *FOLIOS 38* (Segundo semestre), 45-59. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios45.59>

acadèmiques són diversos. En primer lloc, les interaccions que tenen cabuda en la discussió són clau 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.

Segonament, la discussió de textos acadèmics en grup afavoreix el desenvolupament de la capacitat crítica. Els estudiants fan lectures més profundes i analítiques, reflexionen i dialoguen en grup sobre el contingut del text i en qüestionen més aspectes. L'adopció d'una mirada més crítica s'estén més enllà del text, ja que els alumnes també aborden aspectes com la idoneïtat i la validesa dels textos llegits en el marc de la comunitat acadèmica i científica.

D'altra banda, emergeixen dues conductes en el marc d'aquesta recerca vinculades a l'alfabetització crítica de l'alumnat universitari: els estudiants empenen criteris per valorar la fiabilitat, la validesa i el rigor 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, que esdevenen més rigorosos i analítics (amplien el nombre i la tipologia de fonts consultades i consideren aspectes com l'autoria dels textos).

A més, els arguments exposats són més complexos, concrets i interessants i els alumnes fan més ús de vocabulari específic, de manera que s'evidencia una millora en el discurs. Així mateix, 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 opinions i creences.

Finalment, 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 i posen l'atenció en la construcció intersubjectiva del coneixement així com en el procés lector, tot adonant-se del canvi de la millora en la comprensió dels textos que suposa el pas d'una lectura individualista i solitària a una de col·lectiva, entesa com a acte social.

Pel que fa a les habilitats psicosocials, s'identifica que, d'una banda, gràcies a les discussions que segueixen la lectura individual, es produeix un augment del gust per la lectura acadèmica així com del compromís amb la tasca. El diàleg que s'estableix a l'aula motiva els estudiants a preparar-se la lectura 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, comparteixen l'anhel per llegir textos cada cop més complexos.

D'altra banda, 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 veuen alleugerida la por a equivocar-se gràcies a l'ambient distès, respectuós i relaxat que s'estableix a l'aula.

Altrament, la convivència a l'aula es veu afavorida per les discussions igualitàries que s'hi estableixen. 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.

Una altra consideració recollida en el marc d'aquesta recerca és que les sessions centrades en la mera transmissió de sabers a través de recursos com el PowerPoint resulten avorrides per a l'alumnat universitari. El diàleg és valorat com un element clau de la formació acadèmica, ja que permet als estudiants dotar de sentit el propi procés d'aprenentatge. Els participants d'aquesta recerca manifesten una preferència clara per una universitat més oberta, igualitària i dialògica, avenç que pot contribuir, al seu torn, a superar el fenomen d'escolarització de l'ensenyança secundària. Finalment, destaquem la bona acollida que ha tingut aquesta experiència per part dels protagonistes d'aquest estudi, tant pel professorat com per l'alumnat de l'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 poden ser un 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.

PEÑA, L. (2007). *El proyecto Leer y escribir en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://bit.ly/39Ca5O8>

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>

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/promisginitiatives/rea.html>

REGUEIRO, M. L., & SÁEZ, D. M. (2013). *El español académico. Guía para la elaboración de textos académicos*. Arco/Libros.

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. Dins A. Teberosky, & M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial*, (pp. 47-63). Horsori. <https://bit.ly/3vhKsLn>

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>

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.