

## Impacte acadèmic de les tertúlies literàries dialògiques en la didàctica de la literatura i en la motivació de l'alumnat.

Estudi de cas al Centre Escolar San Francisco.

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes (Especialitat en Llengua i Literatura Catalana i Castellana).

Núria Roca Farré

Curs acadèmic 2020-2021

Tutor: Pere Quer Aiguadé

Vic, 4 de juny de 2021

## RESUM:

El propòsit general d'aquest TFM és estudiar l'impacte que les tertúlies literàries dialògiques tenen en la didàctica de la literatura i en la motivació de l'alumnat. Aquesta actuació educativa, que promou la democratització d'obres clàssiques i que se situa en el marc de l'aprenentatge dialògic, és una eina per a respondre a la detecció d'un accés insuficient i desigual de l'alumnat a les obres literàries clàssiques, que comporta un desequilibri d'oportunitats de poder dialogar i aproximar-se a aquest patrimoni cultural. En concret, el TFM realitza un estudi de cas en el context d'un centre educatiu de secundària situat a Barcelona, mitjançant resultats obtinguts a partir d'un qüestionari inicial i final contestats per l'alumnat participant.

L'estudi conclou que la implementació de les tertúlies ha generat resultats exitosos pel que fa a l'increment del coneixement de l'obra clàssica treballada i la motivació de l'alumnat en la lectura, l'expressió oral i la interacció amb els companys, una millora rellevant en la predisposició de l'alumnat, tenint en compte que la motivació està directament relacionada amb l'èxit acadèmic. A més, detecta una relació evident entre els resultats de les preguntes i la identificació de gènere.

**MOTS CLAU:** aprenentatge dialògic, obres clàssiques, didàctica de la literatura, ESO, tertúlies literàries dialògiques.

## ABSTRACT:

The general aim of this research is to study the impact that dialogic literary gatherings have on the teaching of literature and on student motivation. This educational action, which promotes the democratisation of classical works and is situated within the framework of dialogical learning, is a tool to respond to the detection of insufficient and unequal access to classical literary works by students, which leads to an imbalance of opportunities to dialogue and approach this cultural heritage. Specifically, a case study is carried out in the context of a high school in Barcelona, based on results obtained from an initial and final questionnaire answered by the participating pupils.

The study, concludes that the implementation of the gatherings has generated successful results in increasing the knowledge of the classical work and the student motivation in reading, oral expression and interaction with classmates, a relevant improvement in the predisposition of the students, bearing in mind that motivation is directly related to academic success. Furthermore, it detects an evident relationship between the results of the questions and the gender identification of the participants.

**KEYWORDS:** dialogical learning, classical works, didactics of literature, high school education, dialogical literary gatherings.

## 1. Introducció

El tema que ocupa aquesta recerca parteix d'una proposta didàctica concreta que he conegut en el marc de la meua darrera experiència laboral en una federació activa en l'àmbit de l'educació, la Federació d'Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes (FACEPA).<sup>1</sup> Aquesta federació, en col·laboració amb la comunitat d'investigació CREA (*Community of Research on Excellence for All*)<sup>2</sup> i amb diversos professionals de l'àmbit de l'educació, promou les anomenades Actuacions Educatives d'Èxit (*Successful Educational Actions*) per tal de millorar l'educació i reduir les desigualtats socials.

En concret, aquest treball de final de màster (TFM) se centra en les tertúlies literàries dialògiques, que és una d'aquestes Actuacions Educatives d'Èxit (AEE), que es va originar als anys vuitanta a l'Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, de Barcelona, amb la intenció d'apropar a persones sense formació acadèmica la literatura clàssica universal i que actualment s'ha estès en altres contextos educatius. Les tertúlies literàries dialògiques s'han implementat també en aules d'educació primària, secundària i infantil i es desenvolupen de forma recurrent en els centres educatius que formen part de la xarxa de Comunitats d'Aprenentatge. Més enllà de les aules, també es realitzen en altres contextos com poden ser centres cívics, biblioteques o espais penitenciaris, entre d'altres<sup>3</sup> (CREA, 2018, p. 5-6).

L'objectiu general d'aquest TFM és estudiar l'impacte que les tertúlies literàries dialògiques té en la didàctica de la literatura i en la motivació de l'alumnat en aspectes relacionats amb l'àmbit lingüístic en el context de l'Escola San Francisco, un centre educatiu situat al barri de Sant Martí de Provençals (districte de Sant Martí), Barcelona. Per tant, el tema s'emmarca en la didàctica de la literatura i, en concret, respon a l'enfocament del paradigma comunicatiu dins l'àmbit literari que, com explica Ortiz (2019), es tradueix en focalitzar en les relacions que el lector estableix amb el text:

---

<sup>1</sup> Vegeu: <https://facepa.org/>

<sup>2</sup> Vegeu: <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

<sup>3</sup> Un actor molt important en aquesta difusió de les tertúlies ha estat la Confederación de Federaciones y Asociaciones Culturales y Educativas por la educación democrática de personas adultas (CONFAPEA) que ha impulsat l'actuació mitjançant intercanvis, projectes i congressos de tertúlies literàries dialògiques. A més, les tertúlies també s'apliquen a altres àmbits més enllà de la literatura, tractant obres artístiques, musicals i continguts científics (CREA, 2018, p. 15).

las investigaciones deberán abundar en favorecer el avance en la competencia interpretativa (Munita, 2017:7), además de promover y consolidar hábitos lectores, incidiendo, por lo tanto, en lo que venimos denominando “educación literaria” y formación del lector itinerario (Ortiz, 2019, p. 74).

Les tertúlies literàries dialògiques incideixen directament sobre aquesta competència interpretativa, ja que cadascun dels participants de les tertúlies, en aquest cas alumnes d'educació secundària, ha de seleccionar un paràgraf específic de l'obra literària clàssica i exposar a la resta de companys una justificació de la seva elecció. Així doncs, l'alumnat comparteix amb la resta del grup el sentit, les reflexions, els dubtes i/o les interpretacions personals que els ha generat un fragment concret de l'obra. Per tant, es tracta d'una actuació educativa amb una clara “orientació dialògica”, que promou “un aprenentatge instrumental, així com una reflexió crítica i una participació democràtica” (Pallarés, 2003, p. 8).

La motivació concreta per a la realització d'aquest treball és la detecció d'un accés insuficient i desigual de l'alumnat a les obres clàssiques que comporta un desequilibri d'oportunitats de poder dialogar i aproximar-se a aquest patrimoni cultural. Una condició fonamental per a la realització de tertúlies literàries dialògiques és que l'obra que es llegeixi sigui una obra clàssica de la literatura per tal de democratitzar els referents culturals i construir coneixement compartit al voltant de reflexions des del present. Portar les obres clàssiques a les aules i, per tant, ensenyar-les a les persones que estan en processos de formació, siguin infants, adolescents o adults, constitueix, com defensa Francesc Codina (2008) citant Hannah Arendt, un acte de connexió entre el món passat i el futur, que té una funció generadora, ja que construeix el present i el món comú que habitem. D'aquesta manera, ensenyem a l'alumnat la nostra herència, perquè puguin enriquir-se'n i connectar-hi i, alhora, la facin perviure en el món futur per a les noves generacions. Una altra idea que justifica la metodologia proposada per fomentar el plaer de la lectura és que precisament les aules ens donen l'oportunitat de fer un acompanyament en la immersió en aquestes obres per poder ajudar a l'alumnat a connectar-hi i generar sentit, com remarca Codina (2008), des de l'aproximació vivencial perquè l'estudiant pugui relacionar la lectura amb les seves inquietuds, preocupacions i aprenentatges vitals.

A més, una última dimensió que explica l'elecció d'aquesta intervenció educativa és la dels beneficis que demostra tenir pel que fa a les relacions interpersonals i l'actitud de cooperació. Relatant l'impacte en aquest àmbit, Flecha (2015) afirma el següent:

The dialogic reading that occurs in these schools allows children to learn to help others, collaborate, explain things to one another, express their ideas, consider others' views, encourage one another, engage in dialogue, etc.[...] the activities develop solidarity and friendly relationships within the group (Flecha, 2015, p. 42)

Els objectius específics d'aquest article són els següents:

- Estudiar l'impacte de les tertúlies literàries dialògiques en l'experiència de la lectura d'una obra clàssica en un grup-classe d'educació secundària.
- Analitzar si es pot detectar alguna relació entre els resultats obtinguts i la identificació de gènere dels estudiants per veure la influència d'aquest factor en l'activitat.
- Observar si hi ha algun tipus d'evolució pel que fa a la motivació per la lectura, l'expressió oral i la interacció amb els companys després de la implementació de les tertúlies literàries dialògiques i, si és el cas, quina evolució es detecta.

## **2. Fonamentació teòrica**

### **2.1. L'aproximació dialògica de l'aprenentatge**

Les tertúlies literàries dialògiques són una proposta educativa que generen un context d'aprenentatge en el qual té lloc una “construcció colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia” (CREA, 2018, p. 5). Per tant, es tracta d'una actuació que s'emmarca en una llarga tradició històrica i cultural en la qual el diàleg s'ha destacat per les seves potencialitats generadores i transformadores i, consegüentment, pel seu interès com a eina formativa.

Tal com afirma l'investigador Peter D. Renshaw (2004), a la introducció del llibre *Dialogic Learning. Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching*:

The dialogical approach to learning and teaching has both a long history stretching back to Socrates and a contemporary relevance arising from the elaboration of sociocultural theories derived from a variety of influences in psychology, linguistics, anthropology, and education (Renshaw, 2004, p. 1).

L'aproximació dialògica dels processos d'ensenyament i aprenentatge troba, doncs, una de les seves arrels més profundes en el que s'ha anomenat el diàleg socràtic i l'aproximació maièutica de l'educació, que qüestionava el model de transmissió de coneixement i posava el focus en la generació d'una interacció per provocar el raonament dels aprenents.

En el camp de la psicologia, les aportacions de Vygotsky (1996) i la teoria històrico-cultural van posar en relleu que el desenvolupament cognitiu sempre té lloc en la interacció social, en la qual el llenguatge ocupa sempre un paper central com a eina de mediació entre la ment i la cultura. (Aubert *et. al.*, 2009): “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1996, p. 94)”. En aquest sentit, destaca el concepte de la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP). Seguint la definició que planteja Onrubia (1999) d'aquest terme vygotkyà, la ZDP és l'“espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente”(Onrubia, 1999, p. 6). Per tant, el factor de la interacció juga un paper clau en l'aprenentatge, ja que possibilita salvar la distància entre la capacitat de resoldre independentment un problema i la capacitat potencial de resoldre'l amb la interacció amb altres persones.

Una altra contribució fonamental en la tradició que uneix diàleg i processos educatius és la de l'autor Paolo Freire, que, ja a finals dels anys seixanta, defensa la necessitat d'apostar per una concepció dialògica de l'educació, entesa com a pràctica de llibertat que, defugint d'uns continguts tancats i delimitats per l'educador, generi una situació en la qual els educands prenguin un rol actiu i incideixin directament sobre l'objecte de coneixement que els mediatitza, possibilitant, així, una transformació significativa d'ells mateixos i de la seva realitat. En paraules de Freire:

Solamente el dialogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generar comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (Freire, 1970, p. 89).

La centralitat que Freire atorga al diàleg en l'àmbit educatiu com a mitjà per a la generació de comunicació entre les persones, com a font de coneixement i també com a mètode per superar situacions d'opressió ha tingut un gran impacte en la manera de concebre

l'educació, inspirant diverses actuacions i pràctiques educatives. Les tertúlies literàries dialògiques beuen directament de la influència del treball de Freire, i així ho han assenyalat explícitament els professionals de l'àmbit de l'educació i de les entitats que han promogut i investigat aquesta actuació educativa:

Since Freire's work has been spread worldwide, dialogical education has not ceased to grow inspiring new theories and also practices, which are enabling the creation of future for many individuals, and particularly those finding themselves in challenging situations. This includes the theory of *The Culture of Education* of Jerome Bruner (1996) [...] and also educational practices like Schools as Learning Communities or the Dialogic Literary Gatherings which are transforming the contexts through the participation of the communities and also creating new future for all actors involved (Ramis, 2018, p. 288).

Endinsant-nos en el marc teòric que concep l'educació com un procés dialògic, destaca també la contribució del professor emèrit Neil Mercer, autor de referència que té diverses publicacions molt influents en aquest camp, i que dirigeix el projecte *Thinking Together*,<sup>4</sup> que es basa en un “dialogue-based approach to the development of children's thinking and learning” (extret de la pàgina web del projecte) i promou la consciència de l'alumnat i l'ús de la parla com a eina pel pensament. En aquest sentit, Mercer empra el concepte “interthinking”, per emfatitzar que el diàleg no produeix tan sols una interacció, sinó que mitjançant el diàleg té lloc un procés de pensament col·lectiu: “Language is the most important mode for enabling us to think collectively” (Mercer & Littleton, 2013, p. 7). Seguint aquesta preponderància del diàleg en el procés d'aprenentatge, el projecte *Thinking Together* engloba diversos projectes i ofereix recursos, aplicables a les classes i a sessions de formació de professors, per educadors per tal d'usar el diàleg a l'aula. Vinculades amb aquest enfocament, les tertúlies literàries dialògiques constitueixen també un recurs que fomenta l'establiment d'un diàleg per pensar col·lectivament al voltant d'una obra literària.

En definitiva, la fonamentació teòrica de l'actuació educativa que ocupa aquesta recerca rau en una aproximació dialògica de l'aprenentatge, que posa l'èmfasi en la dimensió intersubjectiva de l'aprenentatge i sosté que els processos d'aprenentatge tenen lloc a partir de situacions de relació, reconeixement i diàleg entre dues o més persones, compta amb una fructífera tradició i contribucions.

---

<sup>4</sup> Vegeu: <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/about/>

Dins d'aquest marc, se situa també una teorització concreta de l'aprenentatge dialògic que ha estat utilitzada com a marc conceptual de les tertúlies literàries dialògiques. Aquesta teorització s'explica en el llibre *Compartiendo palabras*, de Ramón Flecha (1997), i es vertebra en set principis:

1) **el diàleg igualitari** -que estableix que les aportacions de les persones que participen en el diàleg han de ser valorades segons la validesa dels seus arguments i no en funció de relacions de poder establertes. 2) **la intel·ligència cultural** -que fa referència a una concepció àmplia de la intel·ligència i que inclou diversos tipus d'intel·ligència vinculats no tan sols a coneixement acadèmic, sinó també a l'experiència pràctica i les habilitats socials i comunicatives. 3) **l'orientació transformadora** -que defensa que l'aprenentatge ha de possibilitar que es produeixin canvis en les mateixes persones que hi participen, així com en el seu entorn. 4) **la dimensió instrumental** -que significa que s'inclouen els aprenentatges necessaris per accedir al currículum acadèmic i que resulten imprescindibles per viure. 5) **la solidaritat** -principi pel qual es prioritzen pràctiques educatives democràtiques que contribueixin a fomentar la interacció entre l'alumnat per aconseguir la superació del fracàs escolar. 6) **la creació de sentit** -que possibilita un aprenentatge que parteixi de la interacció, les inquietuds i les demandes de les mateixes persones participants del procés d'aprenentatge i 7) **la igualtat de les diferències** -que valora la diversitat de les persones com un element positiu que aporta riquesa a l'aprenentatge, sempre de la mà del valor de la igualtat (Aubert *et. al.*, 2009).

## **2.2. Estudis previs sobre l'impacte de les tertúlies literàries dialògiques**

La recerca que ens ocupa es nodreix d'estudis previs que evidencien l'impacte de les tertúlies literàries dialògiques en diversos contextos i que, per tant, legitimen la seva implementació. En aquest sentit, destaca el llibre *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (Flecha, 2015), que presenta els resultats de la investigació realitzada en el marc del projecte europeu INCLUD-ED, dirigit pel professor Ramón Flecha (2015). Aquest projecte es va portar a terme a Europa entre el 2006 i el 2011 i va ser finançat per la Comissió Europea. La investigació va ser duta a terme per més de cent investigadors de catorze països europeus juntament amb professorat de diversos nivells educatius i regions europees. Les Actuacions Educatives d'Èxit identificades varen ser: agrupacions heterogènies de l'alumnat, treball en grups interactius, extensió dels espais i temps d'aprenentatge -actuació dins la qual se situen les



tertúlies literàries dialògiques- i participació i formació de les famílies i la comunitat (Valls et al., 2014, p. 31).

Basant-se en els resultats del projecte INCLUD-ED, la publicació *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (Flecha, 2015) presenta una anàlisi de les actuacions educatives que condueixen a les desigualtats socials, així com una proposta d'intervencions (les actuacions educatives d'èxit) transferibles a diversos contextos, que contribueixen a reduir aquestes desigualtats, fomentant l'èxit educatiu per a tot l'alumnat.

La publicació presenta una relació directa amb el TFM proposat, ja que les tertúlies literàries dialògiques s'inclouen com una de les actuacions que han demostrat un impacte positiu en l'àmbit educatiu i la cohesió social. Concretament, s'afirma que, mitjançant les tertúlies literàries dialògiques, s'aconsegueix que estudiants de diversos contextos socials millorin les seves capacitats comunicatives, els seus nivells de vocabulari i les habilitats lectores (Flecha, 2015, p. 40), així com la seva motivació per la lectura, entesa com un esdeveniment col·lectiu al voltant del qual es genera sentit:

The interactions, both with peers in the classroom and with others at home, related to the reading event clearly contributed to this increased motivation and making reading a more meaningful activity. While such gatherings are beneficial for all students, those with migrant backgrounds and whose mother tongue differs from the language of instruction particularly benefit from them (Flecha, 2015, p. 42).

Una altra publicació rellevant pel que fa al tema del present treball consisteix en una investigació realitzada en el context de l'educació primària per tal d'analitzar l'impacte de les tertúlies literàries dialògiques (García-Carrión et al., 2020). Aquesta investigació es basa en estudis de cas desenvolupats en nou escoles d'educació primària en el context espanyol i adopta l'anomenat enfocament comunicatiu, que persegueix l'objectiu d'establir diàlegs igualitaris amb els participants de l'estudi, en aquest cas els alumnes que participaven de les tertúlies literàries dialògiques, per tal d'incloure les seves veus. Concretament, el focus es posa en l'impacte que l'activitat té en dues participants de nou anys, en risc de patir desavantatges. Una d'elles és una nena immigrant amb necessitats específiques de suport educatiu i, l'altra, és una nena que pateix una situació d'assetjament escolar.

Les diferències principals que presenta aquest article amb el TFM que ens ocupa són el context en el qual s'implementa l'actuació, així com el fet que el focus en l'estudi de l'impacte es posa en les relacions interpersonals i en l'experiència de participants que es troben en risc de ser marginalitzades. Tanmateix, l'estudi de cas és significatiu per a la present investigació perquè, a més de narrar els efectes de les tertúlies en les relacions, planteja també l'objectiu d'explorar “the impact of DLGs [dialogical literary gatherings, tertúlies literàries dialògiques] on academic achievement” (García-Carrión et al., 2020, p. 997). Pel que fa a l'impacte en els resultats acadèmics, es destaquen els següents resultats: “improvements in learning outcomes, particularly in reading and vocabulary not only during the DLGs but also in other subjects” (García-Carrión et al., 2020, p. 1000). Per tant, l'article revela que l'activitat genera resultats d'aprenentatge positius, en especial una millora en la lectura, així com en el vocabulari de l'alumnat.

Una altra investigació en què s'evidencien els efectes generats per les tertúlies literàries dialògiques és la realitzada en el marc del projecte Chipe, *Children's personal epistemologies: capitalising on children's and families' knowledge in schools towards effective teaching and learning*,<sup>5</sup> finançat per la Comissió Europea. La recerca es va dur a terme en sis escoles d'educació primària d'Espanya i el Regne Unit on s'implementaven tertúlies literàries dialògiques i es van observar beneficis en relació amb l'aprenentatge de l'alumnat, entre els quals destaquen els següents: millora dels resultats acadèmics respecte a cursos anteriors, enriquiment del vocabulari i major ús de frases llargues i construccions lingüístiques complexes, augment del temps que l'alumnat intervé a l'aula, major capacitat de raonament crític, escolta activa i argumentació, alts nivells d'atenció durant les tertúlies i millora de les relacions socials (CREA, 2018, p. 14).

Finalment, una altra publicació que nodreix aquest treball pel que fa al tema és un article que analitza l'impacte de dues actuacions educatives d'èxit (els grups interactius i les tertúlies literàries dialògiques) en les actituds dels estudiants, ja que, basant-se en investigacions anteriors, defensa que existeix una correlació entre les actituds i els bons resultats acadèmics. D'aquesta manera, l'article centra l'atenció en els efectes que aquestes actuacions educatives d'èxit generen en l'actitud dels estudiants, argumentant que és un aspecte clau que ha estat poc estudiat:

---

<sup>5</sup> Vegeu: <https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/chipe/>

we have clear evidence of the positive impact that SEAs [Successful Educational Actions] have on learning outcomes, and there are studies suggesting that there is also a positive effect on the coexistence and cohesion of the group-class. However, previous studies have not explored the impact that such SEAs may have on students' own attitudes (Díez-Palomar et al., 2020, p. 2).

La investigació adopta un enfocament quantitatiu i es basa en dades resultants d'un projecte europeu titulat *SEAs4All– Schools as Learning Communities in Europe*,<sup>6</sup> que inclou sis escoles de quatre països europeus, cinc d'elles de primària i tan sols una d'educació secundària, que implementen actuacions educatives d'èxit. En concret, les dades s'extreuen d'una enquesta que és contestada per un total de 418 estudiants, 251 participants en tertúlies literàries dialògiques i 167 en grups interactius. Els resultats suggereixen que tant els grups interactius com les tertúlies literàries dialògiques tenen un impacte positiu en les actituds dels estudiants. En el cas de les tertúlies literàries dialògiques destaca la valoració positiva de l'alumnat pel que fa a l'expressió de les pròpies idees així com al fet de compartir-les amb la resta de companys:

In the case of the DLGs, the ability to express one's ideas is especially valued. In this case, the variance is explained above all by items #2 (“We learn more when we can express our own ideas”), #10 (“I am more confident about learning in school than I used to be”) and #11 (“I like discussing the books we read with the class”) [...] Regarding the DLGs, the most important correlation appears in the case of item #11 (“I like discussing the books we read with the class”), which is an aspect that makes sense in the context of the gatherings (Díez-Palomar et al., 2020, p. 16).

Partint de les aportacions de recerca prèvia que existeixen sobre les tertúlies literàries dialògiques, la present investigació proposa un nou estudi de cas en un context d'educació secundària, que és un context infrarepresentat en aquest camp, ja que la majoria d'estudis sobre aquest tema s'emmarquen en l'educació de persones adultes o l'educació primària.

A més, es proposa també la inclusió de la perspectiva de gènere per tal d'esbrinar si es pot detectar alguna relació entre els resultats obtinguts i la identificació de gènere dels estudiants i, per tant, analitzar la influència d'aquest factor en l'activitat.

La identificació de gènere constitueix un factor d'identitat amb un gran pes d'influència respecte als rols i les actituds. Aquesta influència afecta també a l'hàbit de lectura, ja que,

---

<sup>6</sup> Vegeu: <https://seas4all.eu/>

com afirma Mireia Manresa Potrony a la seva tesi sobre els hàbits lectors dels adolescents, els resultats ens mostren que hi ha una diferència entre el jovent que s'identifica amb el gènere femení i el masculí: “ara [les dones] són les més lectores: hi ha més noies lectores i llegeixen més textos [...] Si bé la baixada [de l'hàbit lector] amb l'edat es dona en tots dos gèneres, els nois fan que aquesta sigui molt més pronunciada, i aquest fet és paral·lel, també, en diferents contextos geogràfics.” (Manresa, 2019, p. 44-45). Tenint en compte aquesta diferència detectada, el present TFM proposa estirar el fil del gènere per veure si en una activitat de lectura com les tertúlies literàries dialògiques també s'observen divergències en els resultats en funció del gènere.

Finalment, seguint amb l'estudi de Díez-Palomar et al. (2020), el focus pel que fa a l'impacte de l'activitat es situa en qüestions motivacionals, per la rellevància i la correlació directa que s'ha demostrat que aquestes tenen en l'èxit acadèmic. Per tant, es proposa observar si hi ha algun tipus d'evolució pel que fa a la motivació per la lectura, l'expressió oral i la interacció amb els companys després la implementació de les tertúlies literàries dialògiques i, si és el cas, quina evolució es detecta.

### **3. Metodologia de la recerca**

#### **3.1. Metodologia general**

La metodologia de recerca emprada en aquesta investigació és una metodologia mixta, que es basa en el disseny d'uns qüestionaris de recollida de dades que persegueixen el doble objectiu de recollir dades de tipus quantitatiu i qualitatiu. Aquesta decisió metodològica respon, doncs, al tipus d'evidències que es volen recollir, d'acord amb els objectius de recerca plantejats.

Pel que fa a l'enfocament quantitatiu, m'interessa obtenir un conjunt de dades que puguin mesurar, en termes numèrics, l'impacte de les tertúlies en el grup classe Així doncs, una aproximació d'aquest tipus em permet tenir una visió general de l'efecte que l'actuació educativa genera en el grup classe, extraient dades que són representatives de tot el grup (aproximadament uns trenta estudiants) i que es poden analitzar segons la identificació de gènere de les persones participants, per tal d'observar si es tracta d'un factor que influeix en els resultats.

Respecte a l'aproximació qualitativa, aquesta possibilita unes apreciacions més focalitzades, amb la intenció d'aportar evidències des de les vivències concretes i punts

de vista de cadascun dels estudiants que participen de la tertúlia, reflectint les seves pròpies narracions en primera persona.

## **3.2. Descripció de la intervenció i els participants involucrats**

### **3.2.1. Intervenció**

L'experiència de la qual es nodreix aquest TFM és una intervenció a l'aula, ja que es van implementar tres sessions de tertúlies literàries dialògiques en un grup classe de secundària durant el període en el qual vaig realitzar les pràctiques de professora de llengua i literatura catalana. Després d'explicar el projecte de TFM i d'acordar amb el meu tutor de pràctiques al centre la possibilitat d'aplicar aquesta actuació, vaig disposar de quatre sessions (una sessió introductòria i tres sessions de tertúlies) d'una hora durant el mes de març per tal de posar en pràctica les tertúlies literàries dialògiques amb el grup classe de 4t d'ESO.

El procés per desenvolupar les tertúlies ha estat detallat en diversos passos, que es troben descrits al *Manual de Tertulia Literaria Dialògica*, elaborat per CONFAPEA (2012)- la Confederación de Federaciones y Asociaciones Culturales y Educativas por la educación democrática de personas adultas-.

El primer pas consisteix a escollir una obra clàssica de la literatura universal i presentar diverses propostes als participants per tal que es decideixi col·lectivament la lectura entre totes les persones participants. Pel que fa a l'elecció de l'obra en les tertúlies que es realitzen amb persones adultes, són les mateixes persones participants les que trien l'obra literària clàssica que volen llegir. En aquest cas, però, i amb la consulta de persones docents i expertes en la matèria, vaig decidir escollir jo mateixa, en coordinació amb el tutor, l'obra clàssica per tal de prioritzar el fet que es tractés d'una obra de qualitat i de gran rellevància per la nostra cultura, amb multitud de referències en obres actuals, com és *L'Odissea* d'Homer. En concret, l'obra que es va treballar s'anomena *Les aventures d'Ulisses. La història de l'Odissea*. És una adaptació de *l'Odissea* escrita per Rosemary Sutcliff i publicada per l'editorial Vicens Vives, dins d'una col·lecció anomenada clàssics adaptats. Com que vaig disposar de quatre sessions, vaig dedicar la primera sessió a explicar el funcionament de les tertúlies literàries dialògiques i contextualitzar l'obra i vaig implementar les tertúlies durant les tres darreres sessions.

En segon lloc, un cop escollida l'obra s'acorden les pàgines a llegir per a la pròxima sessió. En l'experiència realitzada, el nombre de pàgines es va negociar amb el tutor i, davant la impossibilitat de lectura de l'obra completa a causa de limitacions temporals, es va prioritzar la lectura dels fragments que narren les peripècies d'Ulisses pel mar, ja que, contextualitzant-los, es poden comprendre com a episodis que presenten aventures concretes, amb un inici, un desenvolupament i un desenllaç.

Havent delimitat l'obra i els fragments a llegir, el tercer pas és fer una lectura autònoma i individual que es realitza fora de l'aula i durant la qual cadascun dels participants de les tertúlies, en aquest cas alumnes d'educació secundària, ha de seleccionar un o més paràgrafs que vulgui compartir amb la resta de companys. La justificació de la seva elecció pot anar des d'un interès particular, una interpretació concreta o una pregunta que li hagi sorgit i que vulgui compartir amb la resta.

Durant les sessions de les tertúlies, té lloc un debat de la lectura, partint de les intervencions de l'alumnat, que exposen els paràgrafs seleccionats. Hi ha una persona moderadora -rol que vaig adoptar jo en la intervenció- que va concedint torns de paraula als participants, que llegeixen en veu alta el paràgraf i expliquen els motius pels quals l'ha escollit. El paper de moderar consisteix a fomentar la intervenció de totes les persones, garantir el respecte dels torns de paraula i de totes les opinions, prioritzant les aportacions d'aquelles persones que intervenen menys o tenen més dificultats. Després de cada intervenció, la persona moderadora obre un torn de paraula per tal que la resta de companys puguin comentar també cada paràgraf exposat i generar, així, un diàleg. Es procedeix de la mateixa manera amb cadascun dels paràgrafs, seguint l'ordre dels capítols o parts de l'obra comentada fins que s'acabi el llibre.

### **3.2.2. Context i participants**

El centre educatiu on es va dur a terme la intervenció en el rol d'estudiant en període de pràctiques s'anomena Centre escolar San Francisco. És un centre concertat situat al barri de Sant Martí de Provençals (districte de Sant Martí), a la ciutat de Barcelona.

El centre escolar San Francisco cobreix les etapes d'educació infantil, primària i secundària, des de P3 fins a 4t d'ESO. Tot i el gran ventall d'etapes educatives que hi són

presentes, el centre té unes dimensions petites i un caire familiar, ja que ofereix tan sols una línia (un grup-classe) per nivell educatiu, d'uns 30 estudiants aproximadament.<sup>7</sup>

Els participants de l'activitat, en el marc de l'assignatura de llengua i literatura catalana, són vint-i-nou alumnes del grup de 4t d'ESO. Pel que fa a la seva identificació de gènere, no hi ha cap alumne que s'identifica amb una opció no binària o que opti per altres identificacions. Així doncs, els participants es poden classificar en: identificació de gènere femenina (divuit participants) i masculina (onze participants).

Una característica molt destacable del grup és l'alt nivell d'arrelament de l'alumnat al centre, ja que dues terceres parts dels estudiants del grup (un 66,6%) va començar a estudiar-hi a l'etapa d'infantil. Tenint en compte que es tracta d'un centre que consta tan sols d'una línia això suposa per a l'alumnat que no ha repetit curs molts anys de convivència amb els seus companys.

Pel que fa a la dimensió de la inclusió, cal remarcar el fet que al grup hi ha una alumna que mostra un cas força sever de síndrome de Tourette. Es tracta d'un trastorn del sistema nerviós, que es manifesta en la realització de moviments o sons, anomenats tics, amb poc o cap control sobre aquests. Normalment, es produeix juntament amb altres trastorns o afectacions, com ara: trastorn obsessiu-compulsiu, ansietat o depressió. En el seu cas, la síndrome es manifesta en xisclets de molta intensitat i amb la verbalització de frases de caràcter sexual o despectiu. De totes maneres, aquestes manifestacions no suposen una aturada de la sessió, sinó que són passades per alt sense que s'hi presti massa atenció, a no ser que la verbalització provoqui alguna reacció mínima dels estudiants, ja que s'hi mostren habituats.

### **3.3. Obtenció de les dades: descripció del disseny de les eines i procés de recollida de dades**

Les eines utilitzades per recollir les dades són dos qüestionaris -qüestionari inicial (QI) i qüestionari final (QF)- dirigits a l'alumnat, que s'han administrat en dos moments diferenciats -prèviament i posteriorment a la intervenció- per tal de veure quin és l'estat de la qüestió (el punt de partida) abans de la implementació de les tertúlies i després de l'activitat per mesurar-ne l'impacte.

---

<sup>7</sup> Vegeu Annex I per obtenir més dades socioeducatives sobre el centre que poden ajudar a contextualitzar les persones participants.

Les preguntes que s'inclouen en els dos qüestionaris no són idèntiques, ja que en el primer s'inclouen preguntes destinades a contextualitzar l'alumne, que en el segon ja no són necessàries, mentre que en el segon, hi consten preguntes que tenen per objectiu una valoració de l'experiència, que no és possible en el qüestionari inicial. Tanmateix, algunes preguntes sí que es presenten de forma idèntica per tal de traçar possibles canvis en les respostes de l'alumnat. Aquestes preguntes són les que estan enfocades a esbrinar la relació que l'alumnat té amb l'expressió oral, així com la seva comprensió i experiència lectora i interacció amb els companys, ja que són aspectes clau que es treballaran en l'actuació educativa proposada. A més, ambdós qüestionaris presenten preguntes sobre el coneixement previ i posterior que el grup classe té sobre l'obra clàssica treballada.

Pel que fa a la tipologia de les preguntes, ambdós qüestionaris presenten una diversitat en la manera en com estan formulades que correspon a la voluntat d'obtenir dades de tipus més quantitatiu o qualitatiu, tal com s'ha justificat a l'apartat 3.1. Metodologia general. En aquest sentit, s'inclouen preguntes de resposta múltiple, d'afirmació o negació, preguntes obertes i preguntes en què els participants han de respondre situant-se en una escala d'opcions. Per tal d'elaborar l'escala m'he basat en l'escala de Likert, però modificada, ja que he decidit eliminar l'opció intermèdia per tal de poder distingir més clarament entre posicions en desacord o d'acord amb les afirmacions que es presenten.

Els qüestionaris es van administrar a l'alumnat mitjançant l'eina digital del *Google Forms* pels avantatges que l'aplicació ofereix, tant per a l'usuari com per al creador a nivell visual i de recollida de la informació. El qüestionari es va respondre per part de l'alumnat durant aproximadament vint minuts. Es va decidir emplenar el qüestionari durant el temps lectiu de l'assignatura en el marc de la qual va tenir lloc la intervenció per tal d'assegurar que tots els estudiants el completessin amb les seves aportacions i es poguessin resoldre dubtes si calia. A més, es va especificar, tant de forma oral com escrita, els propòsits acadèmics del qüestionari, així com la protecció de la identitat i la preservació de les seves respostes davant dels docents. També es va emfatitzar el fet que totes les opinions eren vàlides i que calia respondre amb la màxima sinceritat, ja que el que es perseguia era incloure les seves veus i perspectives en la recerca.

#### **3.4. Explotació estadística i anàlisi de dades**

Per tal d'analitzar les dades, es va procedir a exportar les dades del *Google Forms* a una base de dades amb format *excel* amb totes les respostes dels alumnes. Per tal de preservar



l'anonimat de les dades es van suprimir els noms i cognoms del llistat i es van substituir per identificadors numèrics seqüencials. Les respostes de l'alumnat estaven precodificades, la qual cosa va facilitar l'explotació estadística. Per fer-ho, es van elaborar un conjunt de taules de resultats mitjançant la utilitat de taules dinàmiques de l'*excel*, que permet creuar les diferents variables amb la identificació de gènere i també permet contraposar les respostes a les preguntes del qüestionari inicial i final. Aquestes taules estadístiques permeten extreure conclusions, tenint en compte la desagregació de gènere i també els canvis produïts respecte als dos qüestionaris.

Les dades es van convertir en percentatges per tal d'interpretar els resultats en funció del pes respecte a la totalitat de respostes i es van elaborar elements gràfics amb l'objectiu de presentar els resultats més rellevants de forma visual i entenedora.

Pel que fa a la resta de respostes, és a dir, les que no estaven precodificades en una escala de valors, es va procedir a agrupar les respostes similars i establir paral·lelismes i diferències. A més, d'aquestes preguntes també es van extreure cites literals que poden reflectir les opinions i els coneixements dels estudiants amb les seves pròpies paraules, i que funcionen com a dades qualitatives.

#### **4. Anàlisi dels resultats de l'estudi**

##### **4.1. Relació de l'alumnat envers la lectura: estat inicial**

El qüestionari inicial aporta una primera fotografia pel que fa a la relació de l'alumnat participant envers la lectura. En aquest sentit, interpel·la als enquestats sobre els seus gustos i les seves experiències lectores, tant en el temps lliure com en el context de l'aula.

Les reaccions a la pregunta "Recordes algun llibre que t'hagi agradat?" són majoritàriament -vint-i-cinc de vint-i-nou alumnes- afirmatives. Tanmateix, a l'hora d'haver d'indicar un títol i/o un autor/a concrets, el nombre de participants que respon que no ho sap o que no se'n recorda s'incrementa i correspon a nou alumnes, nombre que representa un terç de la classe (31%). Aquesta informació indica que hi ha una quantitat força important de l'alumnat que expressa no recordar experiències lectores plaents.

Respecte a la resta de respostes, els títols i autors aportats pertanyen a literatura juvenil de temàtica amorosa o gènere fantàstic i inclouen, per exemple: "Las crónicas de la torre de Laura Gallego", "Cazadores de sombras de Cassandra Clare", "Harry Potter", "La

trilogia de A3MSC de Federico Moccia” o “La col·lecció de Crepúsculo”. Destaquen les respostes de dues estudiants pel fet d'emfatitzar que són moltes les lectures que els han agradat -indicant títols en la mateixa línia dels esmentats mostren, per tant, gustos similars als dels seus companys. Pel tema que ocupa aquesta investigació, és remarcable el fet que cap dels estudiants respon una obra clàssica i que hi ha tan sols dos alumnes que indiquen els títols en català, aspecte que sembla indicar, en concordança amb la realitat lingüística del centre i de l'entorn, que l'alumnat llegeix majoritàriament obres escrites en llengua castellana.

En relació amb l'afecció de la lectura, tant en el context acadèmic com en el temps lliure, davant l'afirmació “M'agrada que a l'institut dediquem cada dia mitja hora a la lectura” l'alumnat es troba força dividit pel que fa a l'opinió que expressen, ja que un 42,4% diu estar-hi “en desacord” o “totalment en desacord” mentre que un 58,6% s'hi mostra “d'acord” o “totalment d'acord”<sup>8</sup>. Centrant-nos en l'àmbit del temps lliure, el nivell d'acord i de desacord personal sobre la frase “M'agrada llegir al meu temps lliure” reflecteix de nou una clara divisió en dos grups força equitatius, amb un percentatge del 44,8% que identifica la seva posició amb les opcions “en desacord” o “totalment en desacord” i un percentatge del 55,2% que opta per “d'acord” o “totalment d'acord”.

#### **4.2. Nivells de participació de l'alumnat en l'activitat**

La participació de l'alumnat en les tertúlies literàries dialògiques va ser molt positiva, factor clau per incrementar l'impacte i l'èxit de l'activitat.

Pel que fa a la preparació individual de l'activitat, en concret la lectura prèvia, gairebé la totalitat de l'alumnat -excepte un alumne que no va llegir els textos abans de l'activitat- va llegir tots els textos o part d'aquests.

Respecte a la tria d'un fragment per compartir a l'aula, una part també important de la preparació de l'activitat, dinou alumnes, d'un total de vint-i-nou (un 66% del total), van seleccionar un o més paràgrafs per comentar com a preparació per a totes les sessions complint, així, amb la tasca prèvia assignada per a desenvolupar la tertúlia literària dialògica a l'aula. Pel que fa a la resta, sis persones van seleccionar fragments per dues

---

<sup>8</sup> El qüestionari només ens dona aquesta informació, però, per tenir una informació més completa, caldria aprofundir sobre les raons concretes per les quals els agrada o no aquest espai ja que hi intervenen factors diversos: com el fet de no fer classe formal, poder llegir el llibre que vulguin o que no es tracta d'una activitat guiada pel professorat, per anomenar tan sols alguns aspectes de l'activitat.

de les tres sessions implementades i tres van fer-ho per una de les tres sessions. Tan sols un alumne no va fer la feina prèvia de selecció de paràgraf per la tertúlia.

### **4.3. Impacte de l'activitat en el coneixement de l'Odissea, una obra literària clàssica**

Prèviament al desenvolupament de l'activitat, es va preguntar a l'alumnat sobre els seus coneixements previs al voltant de l'obra sobre la qual es realitzava la tertúlia, l'Odissea. Al qüestionari inicial, les respostes a la pregunta "4. Abans d'avui havies sentit mai parlar de l'Odissea, escrita per Homer?" del total de vint-i-nou alumnes són vint els que contesten que no tenien consciència de l'existència d'aquesta obra clàssica i nou els que responen de forma afirmativa. Indagant de forma més profunda en el coneixement previ d'aquests nou alumnes en l'obra mitjançant la pregunta "5. En cas que hagis contestat que sí a la pregunta anterior, sabies de què tracta l'obra?", s'obtenen resultats que mostren que, en la majoria de casos, els estudiants no tenen un coneixement mínim de l'obra, ja que tan sols dues persones són capaces de dir-ne la temàtica: un estudiant afirma "Si sobre el viatge d'Ulisses", per tant, captura correctament la temàtica i un altre alumne expressa haver tingut una experiència formativa sobre l'obra: "Hem[sic] se[sic] pràcticament de memòria tota l'obra degut a que ho vaig estudiar profundament a l'altre institut. Fins i tot se[sic] coses del autor encara que hauria de refrescar una mica aquesta info"; tanmateix, és remarcable que aquest darrer no aporta cap informació específica sobre la temàtica ni sobre l'autor.

Analitzant, ara, els canvis que s'han produït pel que fa al coneixement de l'obra des d'aquest estat inicial fins al moment posterior a la celebració de les tertúlies, podem veure que com a resposta a la pregunta "2. Quina història narra l'Odissea, escrita per Homer?" vint alumnes -d'un total de vint-i-nou- són capaços de fer una aportació, quan només un alumne podia fer-ho al qüestionari inicial. Les respostes mostren graus diversos d'aprofundiment i de precisió. Alguns exemples són: "Narra la història d'Ulisses per arribar a casa, després de guanyar la batalla de Troia", "És una historia[sic] que gira entorn l'Ulisses, i les seves aventures pel mar, on no totes les aventures són com ell esperava", "Després de la guerra de troya[sic], Ulises[sic] torna a casa (Ítaca) i viu experiències impressionants. Molts dels seus companys moren però tot i que va ser difícil, ho logra [sic]", "Els senyors dels vents, els ciclops, la fetillera circe".

Demana a les persones participants que expliquin breument un dels episodis que s'han llegit en el marc de les tertúlies literàries dialògiques, és remarcable el fet que aquesta

pregunta obté més respostes que l'anterior, que s'ocupava de la temàtica general. Així doncs, en aquest cas són vint-i-sis els alumnes que s'animen a respondre, fet que indica que els és més fàcil narrar un aspecte concret que no pas definir l'obra en termes globals i que és també lògic tenint en compte que, tot i que es va donar un context general de l'obra a l'alumnat, l'activitat va dedicar-se exclusivament a fragments concrets de l'obra. Entre aquestes vint-i-sis aportacions, cal subratllar que hi ha un dels episodis que sobresurt perquè és el més escollit amb diferència pels estudiants. Es tracta de l'episodi del ciclop i aquesta predilecció pot ser deguda al fet que va ser un episodi que es va poder tractar amb més detall, ja que una de les sessions es va dedicar a comentar de forma exclusiva aquest capítol, mentre que les altres sessions van tractar un contingut més extens. Les respostes de l'alumnat són en alguns casos ben detallades, com demostren les següents cites corresponents cadascuna a un alumne diferent:

“En el[sic] episodi dels ciclops: Comencen aribant[sic] a una illa on es troban[sic] un munt de menjar. Troban[sic] fins i tot una cova amb formatge, ovelles[sic]... etc. Decideixen quedar-se a veure de qui es la cova. Era d'un ciclop. Intentan[sic] escapar d'ell el deixen cec, però abans es menja aproximadament 6 membres de la tripulació. El ciclop li demana a Poseido[sic] que Ulisses no torni a la seva casa o que no torni bé.”

“L'episodi en el que[sic] explicaré una part es el del ciclop. El que passa es que un ciclop els tanca dins d'una cova i tenen que[sic] idear un plan[sic] per poder escapar. El que acaben fent es que li clavan[sic] una estaca al ull i li[sic] cega seguidament també escapen en el seu vaixell.”

“La tripulació d'Ulisses entra en una cova i després de robar esperen a veure de qui és el propietari de la cova. Però és un ciclop, un fill del deu Posidó. Va menjar alguns humans i després el protagonista el fa mal i el ciclop li demana al seu pare que li llenci una maldició[sic].”

“En el[sic] primer capítol[sic] va a una cova on habita un ciclop, llavors l'Ulisses el[sic] ataca i el pare del ciclop,[sic] li fa un malefici i es alla[sic] on comença l'odissea”.

“Al[sic] episodi dels cíclops, l'Ulisses arriba amb els seus homes a una mena d'illa en la que[sic] troben una cova, entren dins i es troben amb un monstre (cíclop) que sel's [sic] vol menjar. Finalment aconseguixen escapar de la cova, però per culpa d'una cosa que diu l'Ulisses abans de marxar, el Cíclop li fa un mal d'ull, que l'acompanya durant totes les seves aventures”.

“Ulisses entra a una cova plena de menjar, es queda per descobrir qui l’habita i s’adona de que és un gegant. El[sic] diu que s’anomena Ningú com a trampa i el deixa cec per escapar”.

Així mateix, també trobem respostes d’altres episodis: “Que Ulisses y[sic] la seva companyia es van trobar amb la Circe i les[sic] va convertir en porcs”, “que Ulisses obte[sic] una bossa amb tot tipus de vents i per la curiositat dels seus camarades acaba en una situació perillosa”, o de caire més general: “hi ha problemes per quedar-se als llocs d’en mig del mar i apareixen molts Déus entre ells el del vent i al principi és molt egoista però finalment acaba pensant en la resta”.

Pel que fa a l’impacte de l’activitat en facilitar la comprensió del text, reaccionant a una de les preguntes del qüestionari final que plantejava el següent “Penses que participar en la tertúlia t’ha ajudat a entendre millor el text? Per què?/ Per què no?”, vint-i-tres alumnes, és a dir, la totalitat del grup excepte sis estudiants, contesten de forma afirmativa. Pel que fa a les respostes negatives, la meitat no justifiquen la seva resposta i els altres tres al·leguen que l’activitat no ha millorat la seva comprensió del text perquè aquesta ja era bona, com per exemple aquesta resposta: “no, crec que ja l’entenia abans”.

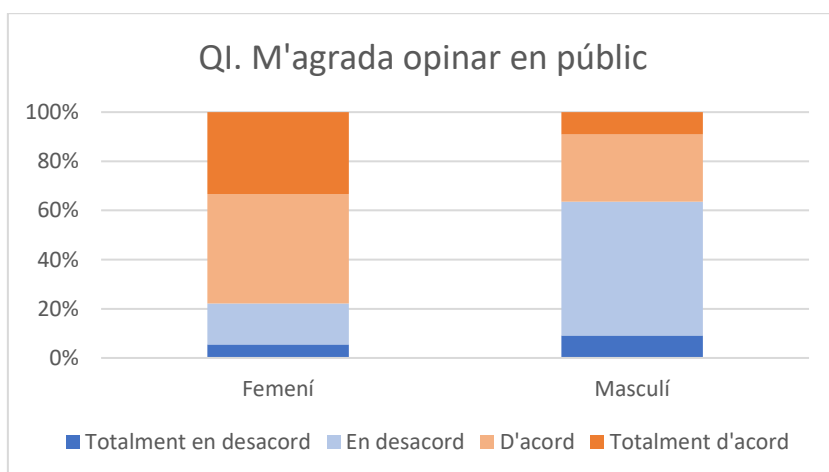
D’entre els casos que expliquen que participar de l’activitat va ajudar-los en la comprensió del text, trobem raons diverses: mentre que algunes de les persones enquestades subratllen la utilitat de l’activitat per superar dificultats, d’altres emfatitzen la riquesa que atorga a la comprensió del text el fet de posar en comú la lectura. Algunes de les aportacions que remarquen les dificultats són: “Si[sic] per què[sic] hi ha hagut situacions en las[sic] que[sic] he participat en busca d’ajuda per entendre algun[sic] text millor” -des d’una posició més activa- o “si[sic], Van[sic] llegint i poc a poc vas entenent millor que si ho llegeixes tu rapid[sic] ja que ens paraven a explicar” -adoptant un rol més d’observador. En la línia de l’accent en la posada en comú: “Si[sic], perquè en compartir les opinions, puc veure una altra perspectiva que no ho[sic] havia pensat mai.” o “Sí, ja que podia veure diferents punts de vista i veure si el que jo havia llegit era com jo pensava o tenia més opcions”. En aquests dos exemples es contraposa la unicitat de la perspectiva inicial pròpia amb la multitud de lectures diferents que s’obren durant l’activitat.

#### **4.4. Diferenciació dels resultats segons identificació de gènere**

A l'hora de desgranar els resultats segons la identificació de gènere de les persones participants, s'observen diferències significatives en les respostes obtingudes, tant al qüestionari inicial com al final.

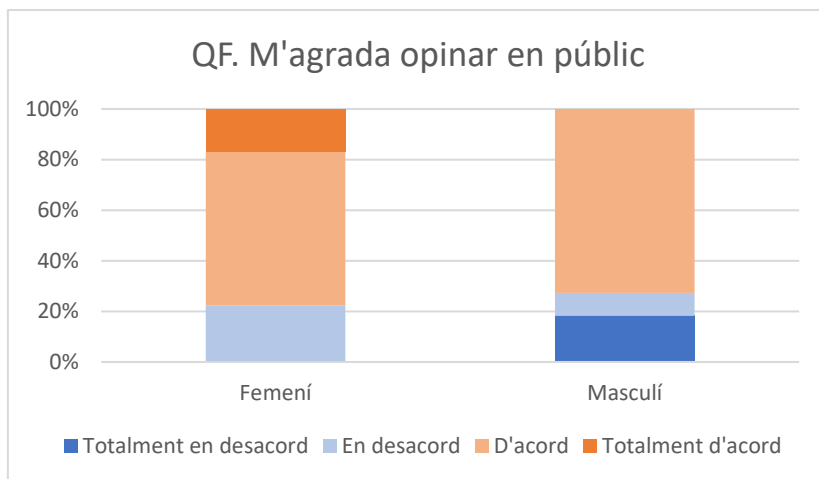
Respecte a l'afirmació "M'agrada donar la meua opinió en públic", la resposta majoritària entre les persones que s'identifiquen amb el gènere masculí és "en desacord", amb un 54,5%, més de la meitat. En canvi, entre les participants de gènere femení, l'opció més escollida és d'un percentatge del 44% i la resposta "totalment d'acord" és la segona més triada amb un 33,3% mentre que aquesta opció representa tan sols el 9,1% entre el gènere masculí.

Gràfic 1



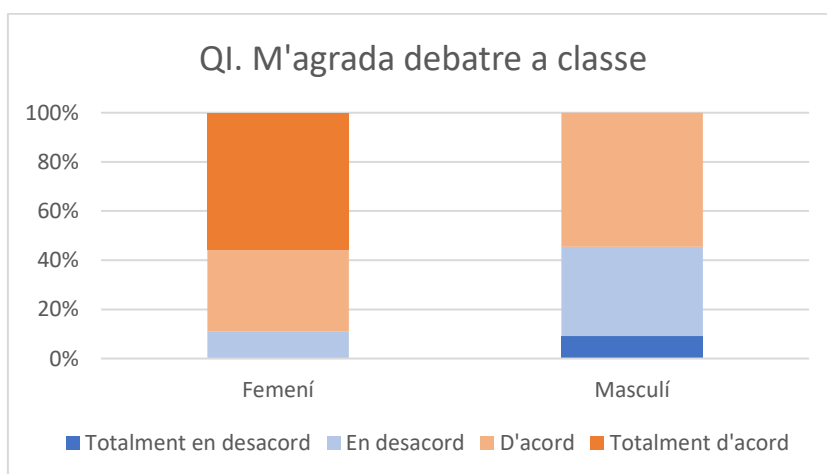
Pel que fa al qüestionari final, independentment de la identificació de gènere, la resposta més majoritària entre els enquestats és que estan "d'acord" (65,5% del total) amb l'afirmació. Tanmateix, és destacable que les opcions més polaritzades, és a dir, "totalment en desacord" i "totalment d'acord" són exclusivament escollides respectivament per persones que s'identifiquen amb el gènere masculí, amb un 18,2%, i amb el gènere femení, amb un 16,7%.

Gràfic 2



En relació amb l'enunciat "M'agrada tenir debats amb les companyes i companys", les diferències en les respostes segons la identificació de gènere són encara més evidents. La resposta més popular entre el gènere femení és "totalment d'acord", representant un 55,6%, opció que no és escollida entre cap persona que s'identifiqui amb el gènere masculí. Globalment, la balança d'alumnes de gènere femení es decanta de forma clara per expressar que estan "d'acord" o "totalment d'acord" amb l'afirmació (88,9%), mentre que en el cas dels estudiants de gènere masculí les respostes es troben molt equilibrades entre els que afirmen "d'acord" (54,5%) i "en desacord" o "totalment en desacord" (45,5%).

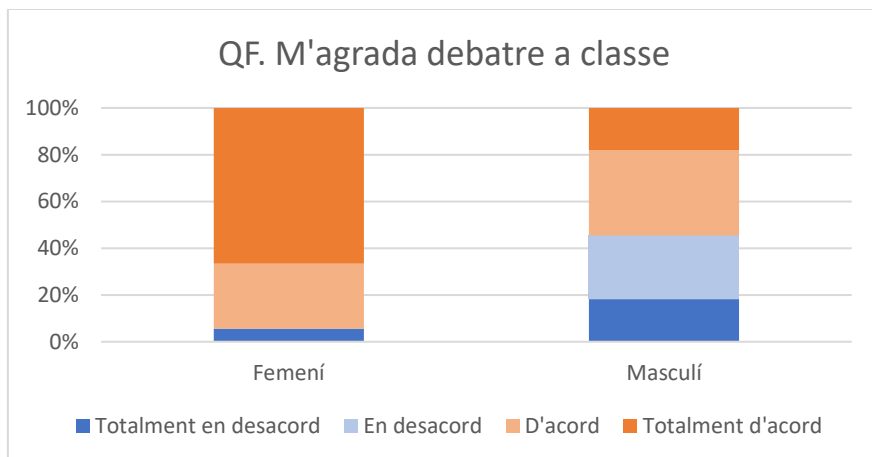
Gràfic 3



Pel que fa a la mateixa resposta al qüestionari final, les diferències persisteixen. La pràctica totalitat (94,4%) d'enquestades del gènere femení diu estar "d'acord" o, sobretot, "totalment d'acord" (66,7%). En canvi, en el cas del gènere masculí, les respostes, tot i que observem canvis pel fet que es polaritzen més les respostes que al qüestionari inicial,

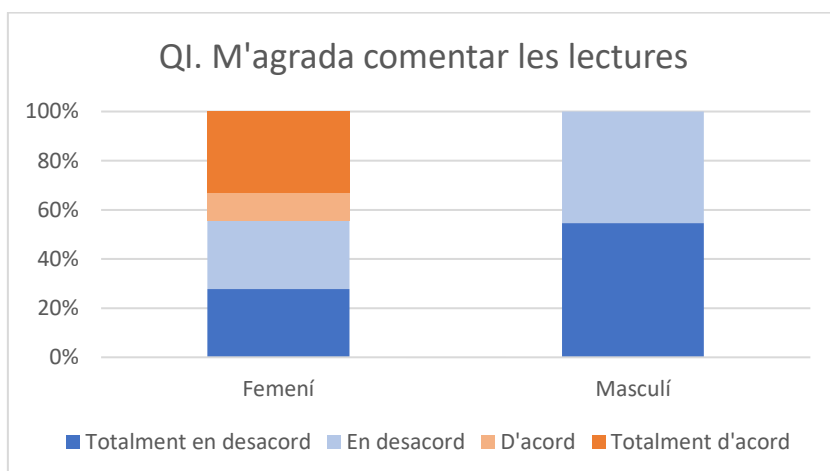
continuen equilibrades entre els que afirmen “d’acord” o “totalment d’acord” (54,5%) i “en desacord” o “totalment en desacord” (45,5%).

Gràfic 4



Centrant-nos ara en l’afirmació “M’agrada comentar les lectures amb les meves amistats i les meves companyes i companys”, les respostes desagregades per identificació de gènere són de nou ben divergents. En el cas de l’alumnat de gènere femení, els resultats es mostren força equilibrats entre les persones que es posicionen en les postures “d’acord” o “totalment d’acord” (44,4%) i les que es situen en les opcions “en desacord” o “totalment en desacord”. De forma contrastada, els participants de gènere masculí es troben, exclusivament, identificats amb les opcions “en desacord” (45,5%) o “totalment en desacord”-opció majoritària (54,5%).

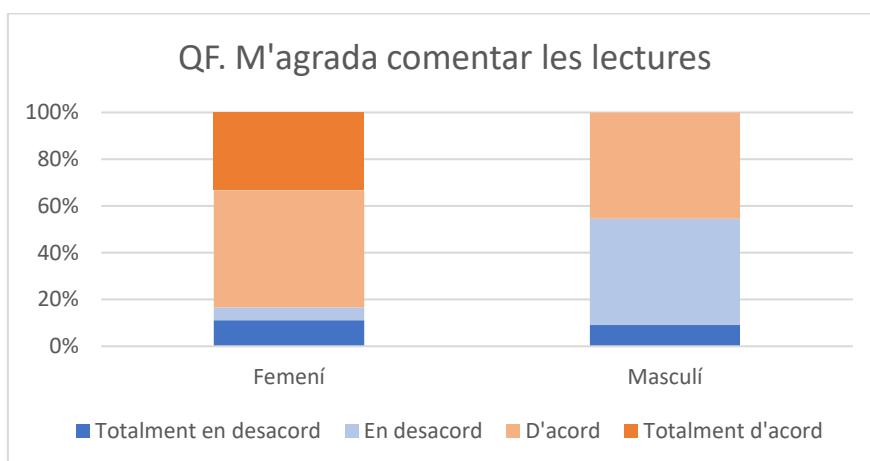
Gràfic 5





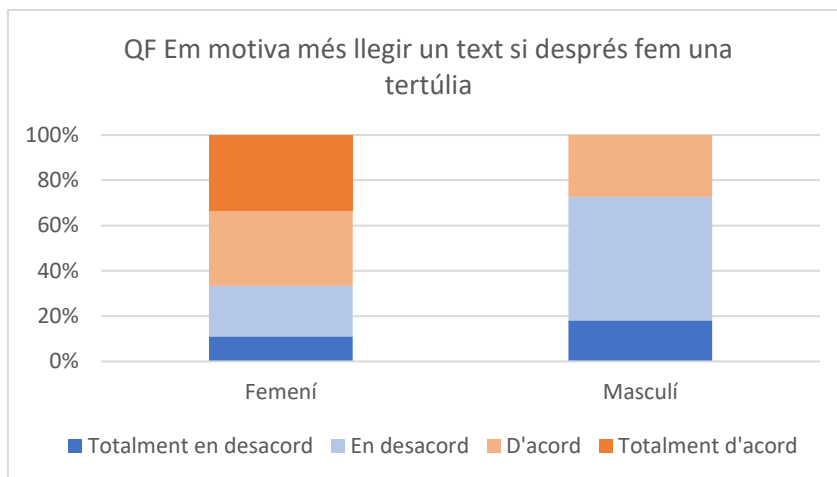
La mateixa pregunta formulada al qüestionari final causa, independentment de la identificació de gènere, canvis substancials. Tanmateix, centrant-nos en l'anàlisi de respostes desagregades per gènere, s'observa que l'opció "totalment d'acord" representa el 33,3% en el cas de l'alumnat de gènere femení i no és mai la resposta escollida entre els participants de gènere masculí. En conjunt, les respostes "totalment d'acord" i "d'acord" continuen sent més majoritàries en l'alumnat de gènere femení amb un total 83,3%. En canvi, en els estudiants de gènere masculí, un 45,5% expressa que està d'acord amb l'afirmació, el mateix percentatge que diu estar-hi en desacord, al qual cal sumar un 9,1% que opten pel "totalment en desacord".

Gràfic 6



Respecte a la motivació de la lectura per la metodologia de les tertúlies –“Em motiva més llegir un text si després fem una tertúlia”-, resultant després de l'experiència de l'activitat, tot i que en termes globals les respostes són més positives que negatives, destaca, de nou, una reacció més positiva de l'alumnat de gènere femení. En concret, dues tercers parts contesten "d'acord" o "totalment d'acord". En canvi, en els resultats del gènere masculí no hi ha cap que estigui "totalment d'acord" i només un 27,3% diu que està "d'acord".

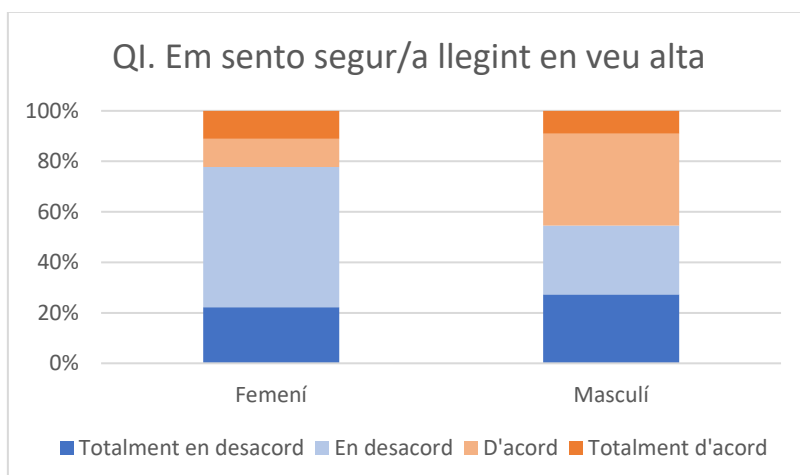
Gràfic 7



A l'esfera de l'autopercepció de les pròpies capacitats o dificultats, la tendència -gènere femení respostes en afirmatiu i masculí, en negatiu- es desdibuixa.

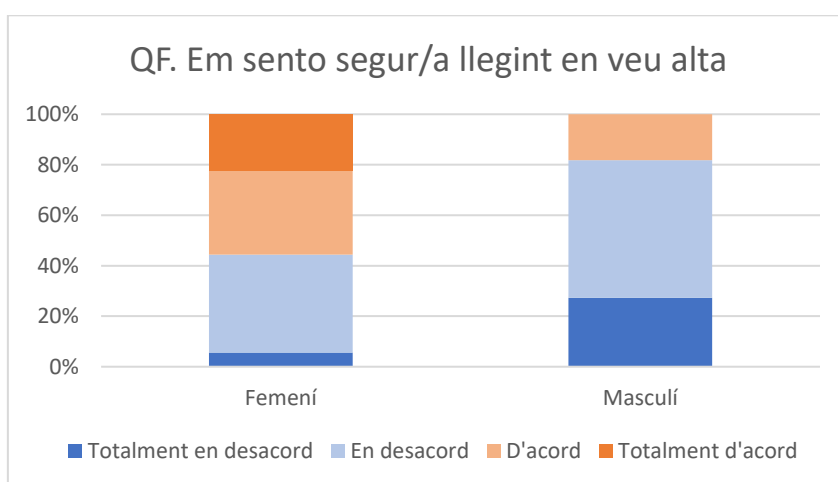
D'aquesta manera, davant la frase "Em sento segur/a llegint en veu alta davant de les meves companyes i companys", al qüestionari inicial hi ha un percentatge molt més elevat de participants de gènere femení que es decanten per postures que mostren graus de desacord respecte a l'afirmació que de participants de gènere masculí (un 77,8% enfront un 54,5%). Així doncs, en la qüestió respecte a la seguretat en la lectura en veu alta l'alumnat femení mostra moltes més reticències que el masculí, tot i que aquest últim grup expressa en preguntes anteriors que majoritàriament no li agrada opinar en públic, llegir o comentar lectures, factors que, en principi, haurien d'afectar negativament la seva seguretat en aquest aspecte.

Gràfic 8



Al qüestionari final, aquesta autopercepció inicial -diferenciada per gèneres- canvia totalment i són les participants de gènere femení les que mostren més seguretat després de l'experiència. Més de la meitat (55,5%) de les alumnes de gènere femení contesten que estan “d’acord” o “totalment d’acord” mentre que tan sols el 18% de gènere masculí estan “d’acord” i cap participant opta per “totalment d’acord”. Aquest canvi pot ser degut al fet que durant l’activitat hi ha hagut més intervencions d’alumnat de gènere femení i això pot haver contribuït a generar-los una sensació de seguretat en la lectura en veu alta, que era una part fonamental de l’activitat.

Gràfic 9

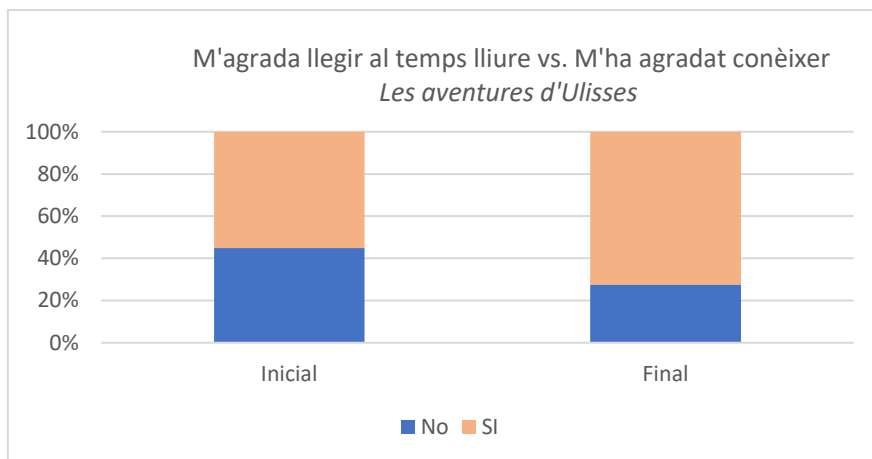


#### 4.5. Impacte de l’activitat en la motivació de l’alumnat

Un cop implementada l’actuació educativa de les tertúlies literàries dialògiques, s’observa un impacte positiu en la predisposició de l’alumnat per la lectura, l’expressió oral i la interacció amb els companys.

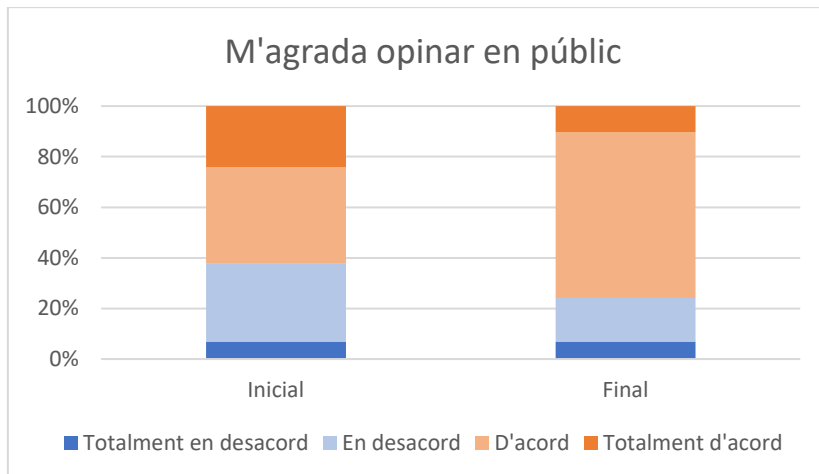
Comparant els resultats obtinguts al qüestionari inicial a l’enunciat “M’agrada llegir al meu temps lliure” amb “M’ha agradat conèixer les aventures d’Ulisses”, s’observa que el percentatge d’alumnes que afirma que no li ha agradat conèixer les aventures d’Ulisses és un percentatge força menor (27,6%) que la proporció d’estudiants que, al qüestionari inicial, indicaven que no els agradava llegir (un 48,8%). Tot i que les afirmacions no són equivalents, és interessant observar que, en un grup en el qual gairebé la meitat d’alumnes responen que no els agrada llegir en el seu temps lliure, indiquen de forma molt majoritària que els ha agradat conèixer les històries narrades en el llibre.

Gràfic 10



Pel que fa a l'impacte que l'activitat ha tingut en la motivació de l'alumnat per l'expressió pública de la pròpia opinió, tot i que l'opció "totalment d'acord" perd adeptes -potser perquè després de l'experiència s'adonen de la complexitat que suposa l'expressió de la pròpia opinió- observem un augment considerable de les respostes positives en detriment de les negatives, ja que la suma de les respostes "d'acord" i "totalment d'acord" passa de representar el 62% en el qüestionari inicial a més del 75% en el final.

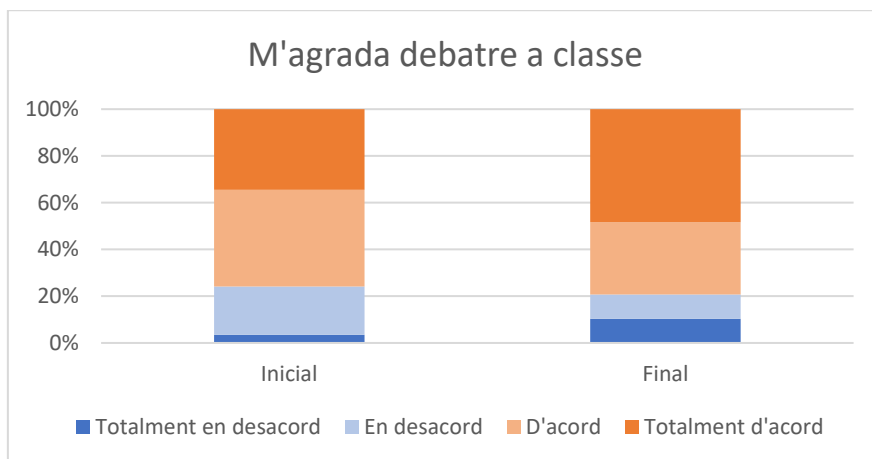
Gràfic 11



Quant a l'actitud per mantenir debats a l'aula, que, a diferència de la qüestió anterior, inclou l'aspecte de la interacció amb els companys, l'evolució és també, en termes globals, positiva, però es produeix també una polarització de les respostes. Al darrer qüestionari, un percentatge molt elevat d'enquestats es mostra "totalment d'acord", representant gairebé la meitat de les respostes (48,3%) mentre que al primer qüestionari aquesta opció significava poc més de la tercera part (34,5%). L'opció "totalment en desacord" és molt minoritària, però també augmenta (del 3,4% al 10,3%). Tanmateix,

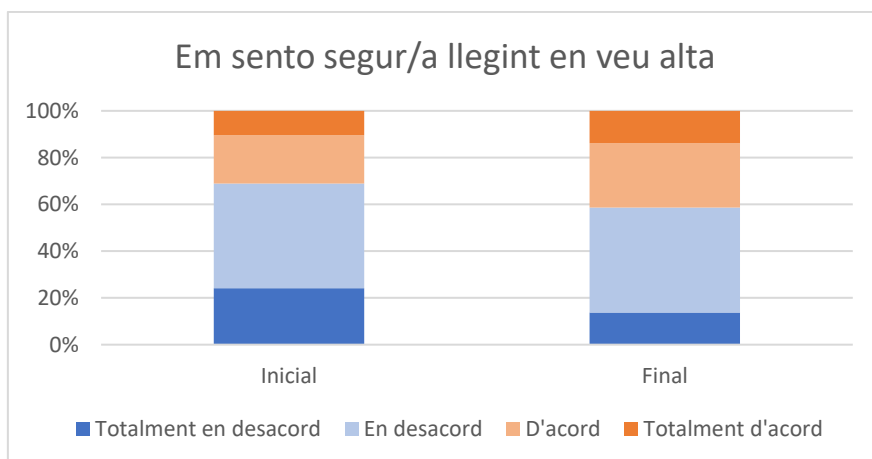
l'activitat ha tingut un impacte positiu, ja que el total de l'alumnat que opta per les opcions "totalment d'acord" i "d'acord" augmenta mentre que la suma de les opcions contràries és menor respecte al qüestionari inicial.

Gràfic 12



En el cas de la seguretat de l'alumnat a l'hora de llegir en veu alta, les respostes presenten una millora sense cap matís, ja que les variacions que es produeixen són sempre en clau positiva: disminueix l'opció "totalment en desacord" (de 24,1% al 13,8) i augmenten les respostes "d'acord" (del 20,7% al 27,6%) i "totalment d'acord" (del 20,3% al 38,0%).

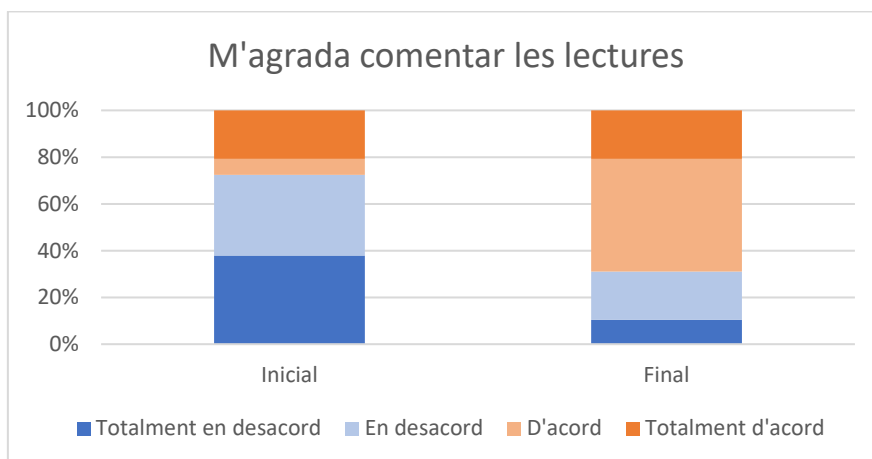
Gràfic 13



Finalment, una pregunta que captura el sentit fonamental de l'activitat -comentar les lectures- reflecteix també un canvi substancial comparant els resultats del qüestionari inicial i el final. És significatiu ressaltar que al primer qüestionari els resultats disconformes amb l'afirmació representaven 72,4% del total, mentre en el segon aquestes postures només engloben el 31% dels enquestats. Els resultats es capgiren i les opcions

favorables passen a significar un 69%. Després de l'experiència, l'alumnat canvia la seva postura respecte a la discussió de lectures. Aquest resultat és remarcable tenint en compte que, amb tan sols la participació en una activitat d'aquest tipus, l'impacte ja és molt notable.

Gràfic 14



#### 4.5.2. Evidències de la percepció satisfactòria respecte l'activitat

El percentatge total de l'alumnat que expressa al qüestionari final que li ha agradat conèixer les aventures d'Ulisses és de més del setanta per cent dels participants (un 72,4%). De la mateixa manera, davant la pregunta "M'ha agradat comentar la lectura amb les meves companyes i companys", el resultat és novament molt satisfactori havent-hi un 69% que contesta que està "d'acord" o "totalment d'acord". Per tant, l'alumnat contesta de forma clara que li ha agradat l'activitat, tant pel que fa al contingut com a la metodologia.

Un clar indicador de l'èxit de les tertúlies és el nombre d'alumnes que, posteriorment a la seva implementació, contesten que, si ho poguessin escollir, els agradaria repetir l'activitat. Només set d'ells diuen que no la repetirien, mentre que dos es mostren indiferents. El resultat ens diu que la immensa majoria de l'alumnat, vint d'un grup de vint-i-nou estudiants, repetirien l'activitat. Per tant, podem concloure que l'experiència ha estat bona. Cal matisar, però, que, entre les respostes negatives n'hi ha una que reconeix que li ha agradat l'activitat tot i que no l'ha gaudit per la seva desconexió amb la lectura ("no. porque[sic] no m'agrada llegir, pero[sic] ha estat bé". També trobem matisos a les respostes favorables, ja que en dos casos hi ha alumnes que es mostren crítiques amb el text utilitzat afirmant que els hauria agradat un altre tipus de text: "si[sic],

pero[sic] amb un text mes[sic] entretingut” i “Sí, encara que potser amb un llibre més modern”.

Destaquen també altres respostes pel seu entusiasme: “Si[sic], ja que he après molt, i m'ha ajudat a sentirme[sic] més segura al[sic] donar la meva opinió.”, “Si[sic], perquè el text m'ha agradat i a part ho e[sic] entès millor posa-ho[sic] en comú”, “Sí, perquè és interessant comentar un llibre en grup.” “Si[sic], ha estat molt original i interessant”, “Si[sic], es[sic] una activitat molt bona per comentar,[sic] textos,...”.

Així doncs, en aquestes opinions, l'alumnat subratlla el valor de la dimensió col·lectiva de l'activitat i de l'exercici de comentar el text amb la resta de companys.

Les reaccions de les persones enquestades davant la següent pregunta “T'has sentit còmode participant en les tertúlies? Per què/ Per què no?” aporten, també, pistes interessants pel que fa a la vivència dels estudiants de l'activitat. En aquesta ocasió, tan sols sis persones han respost que no s'han sentit còmodes, una persona ha dit que s'ha sentit “indiferent” -tot i que diu explícitament que no li ha disgustat l'activitat- i una majoria aclaparadora, vint-i-dues persones, d'un total de vint-i-nou afirmen que s'han sentit còmodes.

Analitzant les seves argumentacions concretes, la majoria de les reaccions negatives tenen la seva arrel en dificultats o desafecció amb la lectura, la llengua catalana i/o l'expressió oral: “No, em sento molt incòmode parlant català”, “No, perquè no m'agrada parlar en públic”, “no he estado comodo porque no me gusta leer en voz alta”, “No, perquè[sic] no m'agrada llegir[sic] y[sic] tot això[sic] amb gent”.

Pel que fa a les raons que donen les persones per tal d'explicar el seu sentiment de comoditat, moltes de les persones remarquen una sensació d'espai de seguretat i de sensació de no ser jutjats pels seus companys, així com el gaudi en l'acció de compartir i dialogar: “M'he sentit còmode expressant la meva opinió públicament, ja que no és jutjada”, “M'he sentit còmode participant en les tertúlies per què[sic] m'ha agradat donar el meu punt de vista als paràgrafs que he escollit”, “Sí, ja que m'agrada explicar perquè he[sic] seleccionat un paràgraf”, “Si[sic], m'ha agradat posar el meu pensament amb altres companys”, “si[sic]. tot[sic] anava molt fluit[sic]”. És especialment rellevant la resposta d'una alumna que va tenir un rol molt actiu durant totes les sessions i que expressa l'impacte positiu en la seva confiança en el context de l'aula: “Sí, sincerament és de les

primeres vegades, que m'atreveixo a compartir tant la meua opinió als meus companys, mai em sento segura, pel que dirán[sic].”

Finalment, m'agradaria destacar que, davant la següent pregunta oberta: “si vols comentar alguna cosa més sobre l'activitat o algun altre tema del qüestionari, aquí pots fer-ho”, que no era obligatòria, totes les aportacions són de retorn positiu, entre les quals remarco: “Gràcies per fer aquesta activitat, m'agradat[sic] molt tot i que no vaig participar” – intervenció que diferencia el gaudi de l'activitat de la seva participació individual-, “Res però què moltes gràcies ha estat molt guai [sic] [...]” i “Ha estat molt bé, molt creativa i diferent”.

## **5. Limitacions del treball**

Aquesta investigació presenta algunes limitacions pel que fa a la dimensió de la mostra utilitzada i a la curta durada de la intervenció didàctica en la qual es basen els resultats. Respecte a la primera qüestió, la mostra no permet generalitzar els resultats obtinguts. Tanmateix, i d'acord amb el gran volum d'estudis i experiències prèvies en el camp de les tertúlies literàries dialògiques, els bons resultats es situen en la mateixa línia, contribuint, així, a una nova evidència pel que fa al seu impacte positiu, en aquest estudi d'abast modest, que ha focalitzat en el coneixement de l'*Odissea* i en l'aspecte de la motivació de l'alumnat, tot tenint en compte el factor del gènere en els resultats.

Quant a la curta durada de la intervenció, el fet d'implementar tan sols tres sessions i recollir els resultats immediatament no ha permès captar els efectes que aquest tipus d'activitat poden tenir a mitjà i llarg termini. En aquest sentit, seria interessant estudiar l'evolució del grup durant la implementació de diverses experiències de lectura col·lectiva d'obres clàssiques mitjançant les tertúlies. A més, seria també rellevant poder veure quin és el nivell de retenció del contingut de les obres i el record de l'experiència després de deixar passar un període de temps considerable.

Totes aquestes limitacions són aspectes que no desvirtuen el valor de la recerca, però cal tenir-los presents a l'hora d'interpretar els resultats, així com per a futures investigacions.

## **6. Conclusions: aportacions de la recerca**

Després d'exposar i discutir els resultats i reflexionar sobre les limitacions de la recerca, aquest apartat es proposa recuperar els tres objectius específics que es proposaven com a



punt de partida i sintetitzar-ne les conclusions generals més rellevants a les quals s'ha arribat a través d'aquest TFM, que constitueix un nou estudi de cas de l'impacte de la implementació de les tertúlies literàries dialògiques en un context d'educació secundària.

Els resultats de la present investigació dibuixen unes millores destacables pel que fa al coneixement de l'obra clàssica proposada, demostrant que els participants que prèviament no havien tingut accés a aquesta obra clàssica, després de la participació de l'activitat són capaços de narrar episodis concrets amb les seves pròpies paraules. A més, la totalitat del grup excepte sis estudiants, contesten de forma afirmativa que la participació en la tertúlia ha facilitat la comprensió del text, posant de relleu la utilitat de l'activitat per superar dificultats de comprensió i la riquesa que atorga a la comprensió del text el fet de posar en comú la lectura.

Pel que fa a l'anàlisi dels resultats en clau de gènere, es detecta una relació evident entre els resultats de les preguntes i la identificació de gènere dels estudiants. Aquestes divergències són presents tant al qüestionari inicial com al final i en totes les preguntes. Es conclou que el factor de gènere influeix en l'expressió de les persones participants sobre la seva actitud respecte a activitats relacionades amb la lectura, l'expressió oral i la interacció amb els companys, processos presents en el desenvolupament de les tertúlies literàries dialògiques. En concret, s'observa una clara diferència segons la qual les persones que s'identifiquen amb el gènere femení responen de forma més entusiasta que les de gènere masculí. És interessant remarcar que aquesta tendència es capgira a l'esfera de l'autopercepció de les pròpies capacitats en la qual les persones de gènere masculí afirmen sentir-se més segures que les de femení a l'hora de llegir en veu alta. Després de l'experiència -pot ser degut al fet que durant l'activitat hi ha hagut més intervencions d'alumnat en gènere femení i això pot haver contribuït a generar-los una sensació de seguretat en la lectura en veu alta- els resultats desagregats per gènere davant de la mateixa resposta es capgiren i són les participants de gènere femení les que mostren més seguretat.

Finalment, la intervenció ha generat resultats exitosos pel que fa a l'increment de la motivació de l'alumnat en la lectura, l'expressió oral i la interacció amb els companys. Aquesta millora en la predisposició de l'alumnat és molt rellevant tenint en compte que la motivació està directament relacionada amb l'èxit acadèmic. A més, l'evolució és molt

positiva i, per tant, es poden traçar els efectes que s'han produït amb tan sols una curta implementació de l'activitat, concretada en només tres sessions.

Com a futura docent, i després de fer recerca sobre les tertúlies literàries dialògiques, em plantejo repetir aquesta actuació educativa i ampliar l'abast de l'experiència per potenciar, així, un repte tan important i necessari com és la democratització de les obres clàssiques, que sovint es veuen com inaccessibles per a molts sectors de la població, i incrementar la motivació de l'alumnat i, amb aquesta, el seu èxit acadèmic. Espero, també, que l'experiència realitzada deixi empremta i que, tal com em va comentar el docent de llengua del centre, aquesta activitat tingui continuïtat.

## Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. (2021) *Distribució territorial de la renda familiar a Barcelona. 2000-2017. Dades de la Ciutat*.  
<https://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/economia/renda/rdfamiliar/evo/rfbarris.htm>
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Centre Escolar San Francisco (2020). *Projecte Educatiu de Centre (PEC) i Pla Lingüístic de Centre (PLC)*. Documents interns del Centre Escolar San Francisco.
- Codina, F. (2008). Llengua, literatura i educació. *Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 45, 111-121.
- CONFAPEA. (2012). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. <http://confapea.org/tertulias/wp-content/uploads/2012/02/manual.pdf>.
- CREA (Universitat de Barcelona). (2018). *Módulo 7. Tertulias dialógicas*. Disponible a: Step4SeasProject:  
[https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa205761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5\\_339c8fc7775147babd6ff5474f1042b2.pdf](https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa205761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_339c8fc7775147babd6ff5474f1042b2.pdf)
- Díez-Palomar J., García-Carrión R., Hargreaves L., Vieites M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE* 15(10), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- 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>
- Manresa Portony, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. Dins C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé i A. Zabala. *El constructivismo en el*

*aula* (p. 101-124). Graó. Disponible a i paginació corresponent a:  
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>

Ortiz, A. M. (2019). Investigar para enseñar la lengua castellana y la literatura: cómo, qué y para qué. Dins Á. Gregorio & M. A. Ortiz (Coords.). *Formar y transformar: lengua castellana y literatura en ESO y bachillerato. Propuestas para el aula* (p. 143-166). Octaedro.

Pujolàs, P. i Lago, J. R. (Coord.) (2011). *El Programa CA/AC: cooperar para aprender, aprender a cooperar. Para enseñar a aprender en equipo*. No publicat. a: <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

IDESCAT. (2021). *Padró municipal d'habitants. Ampliació de resultats de la població estrangera*. <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/>.

Pallarès, V. (2003). Les tertúlies literàries dialògiques: paraules per a transformar. Dins *Novenes Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials FCHS: 2003- 2004*.(pp. 1-12 ). Universitat Jaume I.

Ramis, M. M. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, 7(3), 277-299. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.3749>

Renshaw, Peter D. (2004). *Dialogic Learning. Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching*. Springer Netherlands.

Valls Carol, R., Prados Gallardo, M.d.M. y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

## **Annex I: Aspectes rellevants sobre el centre en relació amb la implementació de l'activitat**

Al districte de Sant Martí, hi resideixen 241.263 persones, segons dades de l'1 de gener de 2020 proporcionades per l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). D'aquestes persones, 48.995 són estrangeres, que representen el 20,31% d'habitants del districte -un percentatge molt similar al del conjunt de la ciutat de Barcelona, amb un 21,58%- i procedeixen de 117 països diferents (només tenint en compte els països amb quatre o més residents). Els països de les nacionalitats amb major presència al districte són, per ordre d'importància: Itàlia, Xina, Pakistan, Marroc i França.

L'Ajuntament de Barcelona (2021) proporciona estimacions de la renda familiar disponible per barris fins l'any 2017. Partint d'aquestes dades, Sant Martí de Provençals és un barri amb renda molt per sota de la renda mitjana de Barcelona. Segons aquesta font, si agafem un valor base de 100 per la mitjana de la ciutat, Sant Martí de Provençals tindria, l'any 2017, un valor de 67,4. Com a comparació, els valors de renda dels 73 barris en què l'ajuntament divideix la ciutat es situen l'any 2017 entre un màxim de 248,8 (Pedralbes) i un mínim de 38,6 (Ciutat Meridiana), per la qual cosa segurament la millor classificació seria la de barri amb un nivell de renda baixa.

Al Projecte Educatiu de Centre (PEC) s'afirma com a visió del centre educatiu que: "L'escola vol ser una escola innovadora i humanista, adaptada a les necessitats socials actuals i de futur contribuint a la millora de la societat oferint una educació integral i competencial". Aquests components es tradueixen en accentuar l'autonomia de l'alumnat i en l'aplicació de metodologies que fomentin el treball competencial com, per exemple, l'aprenentatge basat en problemes i l'aprenentatge basat en projectes, que també apareixen al PEC com dos pilars fonamentals de l'enfocament dels processos d'ensenyament i aprenentatge a l'ESO.

Els alumnes treballen en totes les aules distribuïts en grups heterogenis de quatre o cinc persones. Les característiques del centre (continuitat des de P3 fins a 4t d'ESO i existència d'una sola línia per curs), juntament amb l'organització social de l'alumnat en totes les classes en base a grups cooperatius estables, genera unes relacions molt properes entre l'alumnat. Les situacions cooperatives ofereixen oportunitats d'incrementar els processos afectius, relacionals i motivacionals responsables de l'atribució de sentit a l'aprenentatge. En aquest sentit, s'ha demostrat que l'organització social de l'alumnat en grups

cooperatiu fomenta la seva interacció es tracta d'una estructura organitzativa permanent que fomenta que

cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo [...] El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender” (Pujolàs i Lago, 2011, 13).

La majoria d'estudiants porta convivint al centre educatiu des dels tres anys amb un grup classe força estable, en què hi ha hagut tan sols algunes variacions derivades de noves incorporacions o de repeticions de curs i això és un factor distintiu del centre que afavoreix a la creació d'un clima de confiança i seguretat.

En el Projecte Lingüístic del Centre (PLC) s'afirma que:

una gran majoria d'alumnes fa servir el castellà per parlar. El consum lingüístic i cultural que fan els nostres alumnes és, habitualment, el castellà" [...] Des del nostre centre es treballa per potenciar la utilització del català, però això xoca de cara amb l'entorn veïnal on es troba la nostra escola que es caracteritza per una forta presència del castellà.

En el context del centre i en concordança amb el que s'explica en el Projecte Lingüístic del Centre, l'alumnat del centre presenta majoritàriament moltes dificultats per comunicar-se fluidament en català i expressar-se de forma elaborada en aquesta llengua. Aquesta mancança respon al fet que el centre es troba situat en un context en el qual l'alumnat té ocasions limitades de practicar l'ús del català, ja que la llengua que domina no només a l'entorn veïnal i a les famílies, sinó també a les xarxes socials i a Internet, és clarament la llengua castellana i el català, queda relegat únicament a l'àmbit de l'educació formal dins l'aula per comunicar-se amb el professorat.

Respecte a la lectura, cada dia l'alumnat dedica la primera mitja hora lectiva, de 8h a 8.30h, a llegir. Habitualment, es tracta d'una estona autogestionada pel que fa al llibre que l'alumnat escull i és un moment de lectura individual. Tanmateix, en el cas del grup en el qual s'implementa la intervenció, el professor de llengua i literatura catalana dedica mitja hora setmanal a realitzar una lectura col·lectiva. Concretament, es tracta d'una estona en la qual el docent va llegint en veu alta mentre l'alumnat segueix el llibre. Observo, però, que molts dels alumnes desconnecten durant aquesta estona de lectura en veu alta i es mostren amb una actitud desinteressada.