

Departament de Teoria i Història de l'Educació

Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

**DRAMATITZACIÓ, VALORS I APRENENTATGE D'UNA
LLENGUA ESTRANGERA**

El cas de l'anglès a les Escoles Oficials d'Idiomes

Maria Vilanova i Vila-Abadal

Programa de Doctorat: Història i Pensament de les Institucions Educatives
Bienni: 1994 -1996

Per optar al títol de doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació

Director de la tesi: Dr. Conrad Vilanou i Torrano

Barcelona 2000

«Li ho digueren i ho oblidà. Ho veié i ho cregué.
Ho féu i ho aprengué.»

Confuci, 555-479 aC

Í N D E X

PART I - MARC TEÒRIC

1. INTRODUCCIÓ.....	15
1.1. JUSTIFICACIÓ DE L'ESTUDI.....	15
1.2. OBJECTIUS.....	20
1.3. PUNT DE PARTIDA.....	22
1.3.1. Tècniques dramàtiques aplicables a l'ensenyament d'una llengua estrangera.....	23
1.3.2. El <i>Curriculum</i> als centres docents.....	25
1.3.2.1. La nova ordenació curricular a les Escoles Oficial d'Idiomes.....	27
1.3.2.1.1. Continguts de valors, normes i actituds.....	27
1.3.3. L'aplicació dels continguts de valors, normes i actituds a l'ensenyament d'una llengua estrangera a adults.....	29
1.4. METODOLOGIA.....	32
1.4.1. Enfocament qualitatiu.....	33
1.4.1.1. Primera fase de la investigació.....	38
1.4.1.2. Segona fase de la investigació.....	39
1.5. AGRAÏMENTS.....	41

2.ENSENYAMENT D'UNA LENGUA ESTRANGERA I CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS.....	43
2.1. EL LENGUATGE I ELS VALORS.....	43
2.2. L'ADQUISICIÓ DE VALORS, NORMES I ACTITUDS EN L'APRENTATGE D'UNA LENGUA ESTRANGERA.....	47
2.2.1. Rellevància dels continguts de valors, normes i actituds en la docència d'una llengua estrangera.....	56
2.2.2. Proposta d'enfocament metodològic per a la transmissió dels continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera.....	58
3. VALORS, NORMES I ACTITUDS.....	63
3.1. A LA NOSTRA SOCIETAT.....	63
3.1.1. Valors socials.....	63
3.1.2. Valors útils.....	72
3.1.3. Valors útils de la nostra societat.....	74
3.1.4. Desemparament ètic de la societat.....	77
3.2. A L'EDUCACIÓ.....	80
3.2.1. Captació dels valors.....	80
3.2.2. Enfocament educacional del professor.....	82
3.2.3. Incorporació de l'educació en valors en el projecte curricular.....	86
3.3. EN EL CURRÍCULUM DE LES ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES.....	89
3.3.1. La comunicació interpersonal.....	90
3.3.2. Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat.....	92
3.3.3. Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera.....	93
3.3.4. Actituds que afavoreixen l'èxit en l'aprenentatge i el creixement personal i social.....	95

4. DRAMATITZACIÓ	97
4.1. DRAMATITZACIÓ I JOC DRAMÀTIC.....	97
4.1.1. Drama i Teatre.....	104
4.2. APLICACIONS DEL DRAMA.....	112
4.2.1. A la vida quotidiana.....	112
4.2.2. A l'àmbit artístic: <i>amateur</i> i professional.....	115
4.2.3. A l'àmbit terapèutic.....	119
4.2.4. A l'àmbit educatiu a través de la Història.....	127
4.2.4.1. Orígens socials del drama.....	127
4.2.4.2. Educació al Món Clàssic.....	132
4.2.4.3. El pensament educatiu a l'Edat Mitjana.....	144
4.2.4.4. El pensament educatiu al Renaixement.....	147
4.2.4.5. El pensament educatiu al Període Neo-	
Clàssic.....	150
4.2.4.6. El pensament educatiu al Romanticisme.....	153
4.2.4.7. Aplicacions a l'educació contemporània.....	154
4.3. DRAMA COM A MITJÀ D'APRENTATGE: DRAMATITZACIÓ I DESENVOLUPAMENT.....	163
4.3.1. Característiques del fet dramàtic.....	173
4.3.1.1. Incorporació a situacions actives de presa d'actituds.....	173
4.3.1.2. Desenvolupament de l'acció obeint les lleis naturals	del
medi.....	176
4.3.1.3. Descoberta	d'actituds
moment.....	178
4.3.1.4. Activitat	de l'individu
grup.....	179
4.3.1.5. Proposta d'una voluntària suspensió de incredulitat.....	183
4.4. DRAMATITZACIÓ I APRENTATGE D'UNA LLENGUA.....	187
4.4.1. Desenvolupament de la parla.....	187
4.4.2. Competència lingüística.....	191

4.4.2.1.		L'expressió
lingüística.....	197	
4.4.2.2.		L'expressió
verbal.....	200	

PART II - PROPOSTA DIDÀCTICA

5. TÈCNiques DRAMÀTIQUES I VALORS.....	207
5.1. VALORS, NORMES I ACTITUDS A TRAVÉS DEL DRAMA.....	207
5.1.1. En un context educatiu.....	207
5.1.2. En l'aprenentatge d'una llengua estrangera.....	218
5.1.2.1.	Aplicació a
l'aula.....	218
5.1.2.2.	Elements de la situació
dramàtica.....	222
6. DRAMATITZACIÓ I VALORS EN L'APRENTATGE DE LA LLENGUA ESTRANGERA (ANGLÈS).....	229
6.1. ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES.....	240
6.1.1. Jocs dramàtics.....	242
6.1.1.1. Exemples pràctics.....	245
6.1.1.1.1 <i>Warmers</i> o <i>ice-breakers</i>	245
6.1.1.1.2. <i>Cooling-down exercices</i>	246
6.1.1.1.3. Jocs d'observació.....	247
6.1.1.1.4.	Jocs
d'interpretació.....	248
6.1.1.1.5. Jocs comunicatius.....	249
6.1.1.1.6.	Jocs de
confiança.....	250
6.1.1.1.7. Jocs de desenvolupament social.....	251
6.1.1.1.8. Jocs de desenvolupament personal.....	252

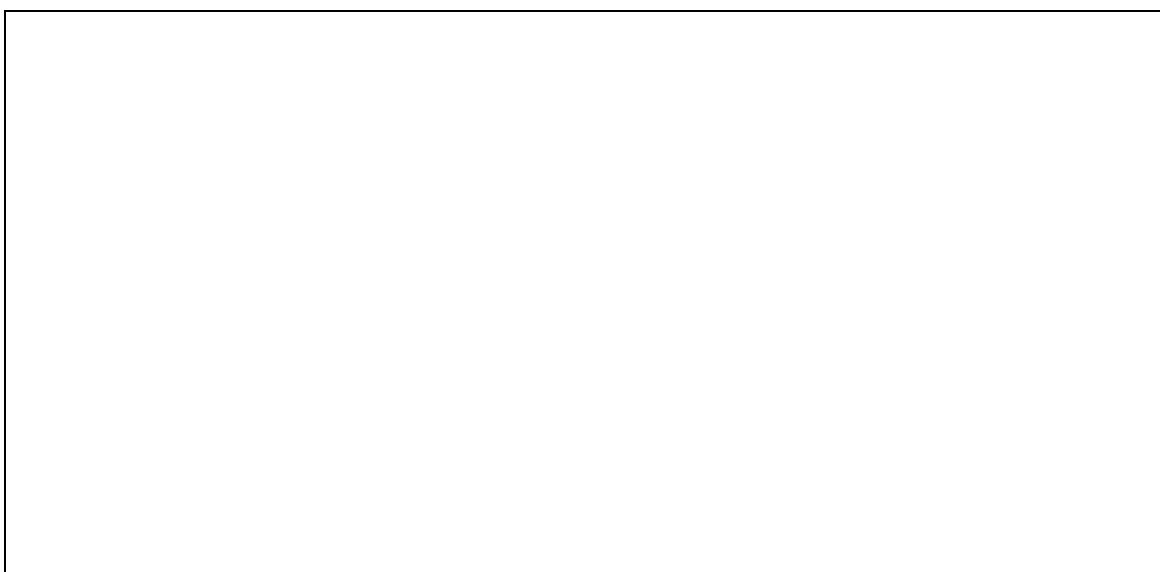
6.1.1.1.9.	Jocs	de
concentració.....254		
6.1.1.1.10.	Jocs	de
creació.....255		
6.1.1.1.11.	Jocs	amb
textos.....256		
6.1.2. Treball de personatges i <i>role-playing</i>258		
6.1.2.1.	Exemples	pràctics
classificats.....261		
6.1.2.1.1. <i>Hot-seating</i> o la cadira calenta.....261		
6.1.2.1.2. <i>Personatge-objecte</i>262		
6.1.2.1.3.		<i>Problem-</i>
<i>solving</i>263		
6.1.2.1.4. <i>Situational role-play</i>265		
6.1.3. Improvisacions.....267		
6.1.3.1. Exemples pràctics classificats..... 272		
6.1.3.1.1. Improvisacions de personatges..... 273		
6.1.3.1.2. Improvisacions amb textos per completar o ordenar.....274		
6.1.3.1.3. Improvisacions <i>conflictives</i>275		
6.1.3.1.4. Improvisacions de <i>color</i>277		
6.1.4. <i>Teacher-in-role</i>280		
6.1.4.1. Exemples pràctics: conflictes plantejables.....284		
6.1.5. <i>Forum- theatre</i>285		
6.1.5.1.		Exemples
pràctics.....288		
6.1.6. <i>The Brian-Friendly Revolution</i>290		
6.1.6.1. Relació de materials de caràcter pràctic.....294		
6.1.7. Treball de text.....296		
6.1.7.1. Relació de materials de caràcter pràctic.....300		
6.1.7.1.1. Textos breus: alguns recursos bibliogràfics.....301		
6.1.7.1.2. Esquetxos, obres adaptades i obres graduades.....302		
6.1.7.1.3. Obres de teatre originals.....303		

6.1.8. <i>Project-work</i>	305
6.1.8.1. Exemples pràctics.....	307
6.1.8.1.1. <i>A trip to Kathmandu</i> (<i>Project-work</i> per als alumnes del Cicle Elemental: primer, segon i tercer de l'Escola Oficial d'Idiomes).....	308
6.1.8.1.2. <i>Theatre within the Theatre</i> (<i>Project-work</i> per als alumnes del Cicle Superior: quart i cinquè de l'Escola Oficial d'Idiomes).....	313
7. ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS.....	317
7.1. QUÈ, QUI I COM S'EVALUA.....	317
7.1.1. Avaluació del participant.....	322
7.1.2. Avaluació de l'ensenyant.....	324
7.2. FEEDBACK.....	328
7.2.1. Logs i diaris.....	330
8. APLICACIÓ DE LES ACTIVITATS A LA PRACTICA DOCENT DE L'ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES.....	335
8.1. COM ES TREBALLEN A L'AULA ELS CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS.....	335
8.1.1. Observació dels continguts de valors, normes i actituds en la nostra docència.....	338
8.1.1.1. Valoració de la comunicació interpersonal.....	339
8.1.1.2. Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat.....	340
8.1.1.3. Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera.....	341
8.1.1.4. Actituds que afavoreixen l'èxit en l'aprenentatge i el	

social.....	creixement	personal	i
			342
8.1.2.	Reflexions sobre les observacions dels continguts de valors, normes i actituds i l'aplicació del drama.....		342
8.2.	SUGGERIMENTS PER A L'APLICACIÓ DE LES TÈCNiques DRAMÀTIQUES A L'ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES.....		344
8.2.1.	Llibre de text.....		348
8.2.2.	Llibres de lectura.....		351
8.2.3.	Participació a les jornades culturals.....		352
8.2.4.	La pràctica d'exàmens.....		353
8.2.5.	Introducció de materials complementaris.....		356
8.2.5.1.	Exemple 1:	Treball amb esquetxos.....	357
8.2.5.2.	Exemple 2: <i>Project-work: Trip to Kathmandu</i>		359
8.2.6.	<i>Feedback</i> dels alumnes.....		361
9.	DRAMA I VALORS: DIVERSES EXPERIÈNCIES DOCENTS.....		367
9.1.	CURS DE POST-GRau D'ESPECIALITZACIÓ EN LLENGUA ESTRANGERA (ANGLÈS).....		371
9.1.1.	Informació general.....		371
9.1.2.	Desenvolupament del treball.....		373
9.1.3.	Continguts de valors, normes i actituds.....		375
9.1.4.	Avaluació i <i>feedback</i>		376
9.2.	DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ A LA UNIVERSITAT DE BARCELONA.....		383
9.2.1.	Llengua estrangera II : Anglès.....		383
9.2.1.1.		Informació general.....	383
9.2.1.2.	Desenvolupament	del treball.....	385

9.2.1.3. Continguts de valors, normes i actituds.....	386
9.2.1.4. Avaluació i	
<i>feedback</i>	388
9.2.2. Llengua estrangera IV: Anglès.....	393
9.2.2.1. Informació	
general.....	393
9.2.2.2. Desenvolupament del	
treball.....	395
9.2.2.3. Continguts de valors, normes i actituds.....	396
9.2.2.4. Avaluació i	
<i>feedback</i>	396
9.3. BOLÍVIA.....	401
9.3.1. Informació general.....	401
9.3.2. Desenvolupament del treball.....	403
9.3.3. Continguts de valors, normes i actituds.....	406
9.3.4. Avaluació i <i>feedback</i>	406
9.4. RWANDA.....	407
9.4.1. Informació general.....	407
9.4.2. Desenvolupament del treball.....	409
9.4.3. Continguts de valors, normes i actituds.....	413
9.4.4. Avaluació i <i>feedback</i>	414
9.5. EL NEPAL.....	415
9.5.1. Informació general.....	415
9.5.2. Desenvolupament del treball.....	416
9.5.3. Continguts de valors, normes i actituds.....	418
9.5.4. Avaluació i <i>feedback</i>	418
9.5.5. Reflexió sobre la sessió: Continguts de valors, normes i actituds.....	419
9.5.6. Activitats proposades pels participants.....	420
10. AVALUACIÓ DE LES INTERVENCIIONS.....	427
10.1. IDENTIFICACIÓ DE LES NECESSITATS DEL GRUP.....	431

10.2. FORMACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ: PLANIFICACIÓ DE LES SESSIONS.....	433
10.3. POSADA EN MARXA DEL PLA D'ACCIÓ:OBSERVACIÓ DE L'ACCIÓ I DEL PROCÉS D'APRENTATGE.....	435
10.4. CONSTATACIÓ DE LES DADES AVALUATIVES: AVALUACIÓ I <i>FEEDBACK</i> DE LES ACTIVITATS, PER PART DELS ALUMNES I PER PART DEL PROFESSOR.....	438
10.5. CORRECCIÓ I REFLEXIÓ SOBRE ELS RESULTATS OBTINGUTS.....	439
10.6. PROPOSTA DIDÀCTICA: CATEGORITZACIÓ I DETALL DE LES ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES.....	441
11. CONCLUSIONS.....	445
12. BIBLIOGRAFIA.....	453



PART I

MARC TEÒRIC

1.INTRODUCCIÓ

*Diversos són els homes i diverses les parles,
i han convingut molts noms a un sol amor.*

*La vella i fràgil plata esdevé tarda
parada en la claror damunt els camps.
La terra, amb paranys de mil fines orelles,
ha captivat els ocells de les cançons de l'aire.*

*Sí, comprèn-la i fes-la teva, també,
des de les oliveres,
l'alta i senzilla veritat de la presa veu del vent.
«Diverses són les parles i diversos els homes,
i convindran molts noms a un sol amor.»*

Salvador Espriu¹

¹ La pell de brau : XXX

1.1. JUSTIFICACIÓ DE L'ESTUDI

Les raons que han impulsat aquest treball de recerca es troben estretament lligades a la meua vida personal i a la meua vida professional, sense poder delimitar amb exactitud on acaba una i on comença l'altra.

Des de l'adolescència que estic vinculada al món del teatre. Primerament a un grup de teatre independent i més tard al teatre professional, activitat que, durant uns anys, vaig combinar amb la docència de tècniques dramàtiques a diferents centres. Aquesta vocació teatral (com a actriu i com a professora de teatre) em va portar fins a Gran Bretanya a formar-me en aquest camp. S'ha de tenir en compte que estem parlant dels anys 70, i l'Estat Espanyol, encara sota el règim franquista, no ofería cap possibilitat de formació seriosa en aquesta àrea de coneixement (i malauradament tampoc en moltes altres).

La meua estada a la Gran Bretanya es va allargar sis anys, durant els quals vaig fer un curs de postgrau² sobre *Drama in Education* a la Universitat de Newcastle-on-Tyne, dirigit i impartit per Dorothy Heathcote, una de les figures més destacades en el món de la dramatització aplicada a l'ensenyament. Aquell mateix any (1972) vaig guanyar, juntament amb Eduard Delgado, el premi de pedagogia *Antoni Balmanyà* amb l'obra *Què representarem avui?*,

sobre l'aplicació del drama a l'educació i que va ser publicat per l'editorial Nova Terra l'any següent. L'any 1972 també vàrem publicar una altra obra, *Jocs de Drama*, on proposàvem activitats dramàtiques per fer a classe.

La meva formació a la Gran Bretanya es va anar completant amb altres cursos de dicció i teatre (*Speech and Drama*), dansa i expressió corporal.

L'aprenentatge de la llengua anglesa el vaig fer, per tant, a les classes de teatre a què assistia i, naturalment, també mitjançant la immersió que comporta viure en el país on es parla la llengua objecte d'estudi. Aquesta forma *poc acadèmica* d'aprendre una llengua t'obre els ulls als seus elements paralingüístics. Te la situa en un context on es necessita quelcom més que un bon domini de la gramàtica o de la fonètica, et demana també una actitud comunicativa i receptiva que depassa les habilitats lingüístiques i s'endinsa cap a les funcions d'identificació personal, social, cultural (i polítiques) pròpies de la llengua que cada poble o nació exerceix. Així doncs, d'alguna manera, puc dir que, tant els continguts de valors, normes i actituds inherents a tot aprenentatge i pràctica d'una llengua, així com les seves habilitats lingüístiques, els vaig adquirir a mesura que m'anava adaptant, acceptant i estimant un context sociocultural diferent al meu originari; i també mitjançant les tècniques dramàtiques que m'ensenyaven com a part de la meva formació d'actriu, a les classes d'art dramàtic.

² Curs acadèmic 1971/72

Un cop vaig tornar a Barcelona i aprofitant els meus coneixements de la llengua anglesa, vaig començar a simultaniejar la meva pràctica teatral com a actriu amb la pràctica docent de tècniques teatrals i de l'idioma anglès. (Voldria fer notar que molts professors de teatre a les escoles i universitats britàniques ho són també de llengua: *English and Drama* van estretament lligats, tant en l'ensenyament primari com en el secundari i el superior).

Els estudis de Filologia Anglesa, cursats a la Universitat de Barcelona (a la meva tornada de Gran Bretanya), em van donar el marc referencial i teòric de la llengua, i els coneixements acadèmics necessaris per a poder impartir la llengua anglesa d'una manera formal i dintre d'un marc institucional. Primerament vaig fer-ho a alumnes de secundària i més endavant a adults, quan vaig accedir (per oposició) al cos de les Escoles Oficials d'Idiomes. Uns anys més tard, també vaig començar a impartir docència al Departament de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, com a professora associada.

El paral·lelisme entre les dues docències que impartia (teatre i llengua anglesa) i la meva formació teatral, em van portar a veure les coincidències que es podien establir entre les estratègies metodològiques que s'aplicaven a la formació d'actors i les que s'aplicaven a l'ensenyament d'una llengua estrangera (i que jo ja havia experimentat personalment, com alumna, en els meus anys a la Gran Bretanya). D'aquesta manera vaig anar incorporant les tècniques teatrals a les meves classes de llengua i vaig començar a

sistematitzar les aplicacions de tècniques dramàtiques que anava duent a terme a l'aula.

Vaig adonar-me que, a l'aplicar aquestes tècniques dramàtiques, automàticament s'incorporaven tots els continguts de valors, normes i actituds que són inherents a la pròpia naturalesa de la formació teatral d'actors (i que semblaven coincidir amb els de la llengua), i això, naturalment, enriquia el procés d'aprenentatge que s'esdevenia.

També haig de mencionar, arribat en aquest punt, que la meua curiositat personal i el meu afany viatger m'han portat a oferir la meua experiència docent a països en vies de desenvolupament, que volia conèixer des d'una perspectiva que no fos purament turística. Amb l'experiència de la pràctica docent en aquests països (Bolívia, Rwanda³ i El Nepal) vaig poder constatar que les tècniques dramàtiques eren aplicables i funcionaven a llocs molt dispars, i que els continguts de valors, normes i actituds de la llengua preien una rellevància molt especial en contextos socioculturals i lingüístics tan diferents. Aquesta descoberta em va fer prendre més consciència de la importància d'aquests continguts a l'hora d'ensenyar la llengua i em va esperonar a continuar investigant en aquesta direcció, amb la preocupació constant d'ensenyar la llengua contextualitzada i d'una manera *significativa*, tenint en compte tots els components que la integren: lingüístics, personals, socials, culturals i sovint també polítics.

³ Experiència recollida a l'obra *Un agost a Rwanda*, VILANOVA:1999.

Les tècniques dramàtiques que s'han anat utilitzant s'han dissenyat i modificat (i perfeccionat) amb la pràctica quotidiana, fins a poder oferir un mostrari de material didàctic que, ho volem creure, dóna resposta a les necessitats que s'han plantejat. Aquesta pràctica s'ha dut a terme tant en els cursos que he mencionat, fora del país, com en els de l'Escola Oficial d'Idiomes, la universitat i en cursos de postgrau especialitzats en llengua anglesa i que es relacionen amb la finalitat d'aquest estudi.

El fet que, recentment, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat hagi publicat el currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes⁴, en el qual s'especifiquen els continguts de valors, normes i actituds que s'han de treballar a la classe de llengua estrangera i el fet de veure que coincidien amb la tipologia de valors que, tal com s'ha dit, ja s'anaven treballant en el transcurs de la nostra experiència docent en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera (i per l'assoliment dels quals, també, com ja s'ha vist, s'utilitzaven tècniques dramàtiques), m'ha ofert el marc idoni per dur a terme aquest treball de recerca.

M'ha semblat un repte interessant, doncs, poder sistematitzar aquesta aplicació del drama en l'ensenyament de l'anglès a les Escoles Oficials d'Idiomes⁵, amb l'objectiu d'assolir els continguts de valors, normes i actituds recentment definits en el seu nou currículum i, així, poder-ne fer una proposta didàctica per a la

⁴ Diari Oficial de la Generalitat (D.O.G.), n. 2588 del 27-02-1998, pp.2727 ss.

seva aplicació a l'ensenyament de l'anglès (com a llengua estrangera) a adults. La recerca prèvia en les fonts documentals i l'experiència docent en altres contextos il·lustren la viabilitat del que es vol demostrar amb aquest estudi.

1.2. OBJECTIUS

Els objectius principals són, en una primera fase:

- Exposar la necessitat d'integració dels continguts de valors, normes i actituds en la docència d'una llengua estrangera, i fer una proposta metodològica per poder-la assolir.
- Fer un treball d'heurística en el camp de la dramatització i dels valors, per tal de poder mostrar la incidència i la utilitat que pot tenir el drama⁶ com a mitjà d'aprenentatge en l'adquisició de valors, normes i actituds, en general, i, en particular, a la classe de llengua estrangera.
- Desgranar els continguts de valors, normes i actituds que són part integrant del nostre comportament lingüístic i que trobem tipificats en el currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes, per tal de poder establir la manera de treballar-los en la docència de la llengua estrangera.

⁵ Escoles d'idiomes que depenen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya on s'imparteix l'ensenyament d'idiomes per a adults.

- Relacionar la dramatització i els continguts de valors, normes i actituds presents en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, per trobar i definir els punts on el drama pot esdevenir una molt bona eina d'aprenentatge d'una llengua estrangera, i més concretament, d'adquisició i transmissió dels continguts de valors, normes i actituds.

En una segona fase l'objectiu és:

- Fer la nostra aportació personal en forma de proposta didàctica de diferents estratègies basades en les tècniques dramàtiques, per tal de treballar els continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera. Aquesta proposta que fem és fruit de la recerca teòrica i de la sistematització de les tècniques dramàtiques que hem anat desenvolupant, a partir dels coneixements teòrics adquirits en la investigació feta prèviament i a partir de l'experiència docent duta a terme al llarg dels anys.

L'objectiu terminal de la tesi podríem dir que és mostrar l'eficàcia de la dramatització com a eina d'ensenyament i aprenentatge dels continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera (anglès) a les Escoles Oficials d'Idiomes (i per extensió a tots els altres àmbits on s'imparteixi una llengua estrangera a adults), i fer una proposta didàctica per a la seva aplicació a l'aula.

⁶ Drama: terme que s'aplica a *dramatització, joc dramàtic, expressió dramàtica* o qualsevol

1.3. PUNT DE PARTIDA

Creiem que la utilització del *drama* com a mitjà d'aprenentatge és cada vegada més habitual en els contextos educatius, tant a les escoles primàries, instituts de secundària i Escoles Oficials d'Idiomes com a les universitats, acadèmies o altres centres educatius. Una pedagogia activa, basada en la comunicació i reflexió, demana metodologies que li permetin fer uns processos d'aprenentatge significatius i reflexius i el *drama* li ofereix aquesta possibilitat.

El projecte de recerca que ens proposem, doncs, és d'analitzar la idoneïtat de la dramatització i el joc dramàtic com a mitjà d'aprenentatge a l'ensenyament, en general, i a la classe de llengua estrangera, en particular, i fer una proposta didàctica per a la seva aplicació. S'estudiarà l'aplicació del drama a tots els àmbits: la vida quotidiana, el centre escolar, la classe de llengua a les Escoles Oficials d'Idiomes, etc., i la incidència que pot tenir la seva utilització en l'aplicació del que indica l'apartat ***Continguts de Valors, Normes i Actituds*** (tant del Cicle Elemental com del Cicle Superior) del Currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes (D.O.G. 27-02-1998).

1.3.1. Tècniques dramàtiques aplicables a l'ensenyament d'una llengua estrangera

La utilització de tècniques dramàtiques pot ser una estratègia per a l'ensenyament de la llengua, ja que -sempre que el professor s'hi senti

mètode i estratègies metodològiques que incorporin tècniques dramàtiques a l'ensenyament.

còmode- és un bon recurs didàctic i una bona tècnica per cohesionar i fer treballar el grup, tot encaminant-lo vers els objectius que ens proposem.

A nivell personal, ajuda els alumnes a desinhibir-se, els reforça la confiança en ells mateixos i el sentit de responsabilitat. A nivell de grup, els ajuda a una millor coneixença dels companys, a interrelacionar-se i aprendre el funcionament de la dinàmica de grup.

Per a l'aprenentatge de la llengua, el drama engloba les quatre habilitats lingüístiques i toca tots els àmbits de l'ensenyament de la llengua. La majoria de les habilitats que necessitem quan parlem una llengua estrangera són les que reben menys atenció en els llibres *tradicionals*: **capacitat d'adaptació** (a l'interlocutor); **capacitat de reacció**; **identificació del to**; **intuïció**; **anticipació**, és a dir, **adequació a** un context, a un interlocutor, a una situació. El drama, en canvi, intenta col·locar el llenguatge dintre d'un context emocional, i treballa la parla i l'acció; el llenguatge de la vida quotidiana. Està molt bé que siguem capaços de dir, per exemple: *"Had we not seen them, they would not have done it"*; però les paraules són buides si no sabem *qui* són ells ni *per què* ho diuen.

John Somers (1994) en la seva obra *Drama in the Curriculum*, proposa emprar el *Drama* com a mètode, com a mitjà de comunicació i com a text:

"As a 'learning tool', drama can make a contribution to all of the attainment targets in English and to other subjects"

“...language can be a bond between members of a group, a symbol of national pride, a barrier and a source of misunderstandings, and can be used to insult, wound, offend, praise or flatter, be polite or rude. Each of these language functions can be studied in dramatic context.”⁷

Creiem que és important ensenyar als alumnes la llengua des d'un angle diferent. Ensenyar-los que vagin més enllà de les paraules i arribin fins a les accions que es realitzen amb aquestes paraules, a descobrir els models de comportament que s'amaguen darrera els llenguatges (funcions com *persuading, agreeing, accepting*, per exemple). Per poder fer-ho han de ser conscients de la *situació en la seva totalitat*, no només del lloc on passa, sinó també quin paper representen, com se senten, com es comporten, què saben, etc. I la utilització de tècniques dramàtiques ajuda a aconseguir-ho.

1.3.2. El Currículum als centres docents.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat, en una de les seves publicacions informatives sobre el projecte curricular per als ensenyaments de l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria (*Projecte Curricular: què és, què pretén, de què consta i com l'elabora*)⁸, diu el següent en el quadern 1, pàgines 11 i 12:

L'article 4 de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) defineix el **currículum** de la manera següent:

⁷ SOMERS:1994, pp.105-106

⁸ SECC: 1992

*“Als efectes de tot allò que la present llei disposa, per **currículum** s’entén el conjunt d’objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació de cada un dels nivells, etapes, graus i modalitats del sistema educatiu que regulen la pràctica docent.”*

Els apartats que trobem en el *Currículum* proposat pel Govern de la Generalitat són els següents:

- **Objectius generals:** són els que s’han d’assolir al finalitzar una etapa, o un cicle, en el cas de les Escoles Oficials d’Idiomes.

- **Objectius terminals:** són els referits als continguts.

- **Els continguts:**

-**conceptuals** (són els que designen conjunts de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes. Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes).

-**procedimentals** (són el conjunt d’accions ordenades i orientades cap a la consecució d’una finalitat. Comprenen les habilitats o capacitats bàsiques, les estratègies o conjunt d’accions que faciliten la resolució de problemes diversos i les tècniques o

activitats sistematitzades relacionades amb aprenentatges concrets).

-actitudinals (són les tendències de comportar-se d'una forma consistent i persistent davant determinades situacions, objectes, fets o persones).

A partir de les directrius donades per les autoritats educatives, cada centre haurà de desenvolupar el seu Projecte Curricular (segon nivell de concreció), d'acord amb les necessitats, objectius i expectatives de la pràctica docent dels professionals de cada centre.

La concepció de currículum, inherent a la reforma del sistema educatiu comporta la incorporació d'elements nous i expressions noves que, de forma gradual i progressiva, esdevenen llenguatge habitual en els ambients relacionats amb l'escola i l'educació. És per això que, tal com ja hem dit, la recent publicació del currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes és una de les raons per les quals hem volgut dur a terme el nostre estudi.

1.3.2.1. La nova ordenació curricular a les Escoles Oficials d'Idiomes

L'ensenyament de les llengües estrangeres a les Escoles Oficials d'Idiomes se'ns presenta, -en el nou currículum-, com un procés actiu, on la comunicació, la presa d'actituds, la tolerància, la creativitat, la imaginació i l'experimentació,

entre altres, juguen un paper cabdal. A continuació citem el punt de continguts de valors, normes i actituds (el qual ens ocupa), on una metodologia basada en tècniques dramàtiques encaixaria plenament i facilitaria el seu desenvolupament.

1.3.2.1.1. Continguts de valors, normes i actituds

Referent als continguts que ens ocupen podem llegir a l'article 2 del Decret:

La finalitat de l'ensenyament d'idiomes és la capacitat de l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general. L'assoliment d'aquesta finalitat comporta:

- a) Adquirir les habilitats bàsiques receptives i productives, tant del llenguatge oral com de l'escrit.*
- b) Desenvolupar estratègies comunicatives en diferents àrees de comunicació.*
- c) Desenvolupar estratègies per a l'aprenentatge autònom i continu de llengües, que puguin facilitar l'ús de l'idioma en l'exercici d'activitats professionals i en altres àmbits de la cultura o d'interès personal.*
- d) Desenvolupar actituds positives envers la diversitat lingüística i el pluralisme cultural del món actual.*

L'apartat de *Continguts de valors, normes i actituds (Certificat Elemental i Certificat d'Aptitud)*:

1. VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL

- 1.1. Actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa.*
- 1.2. Actitud receptiva en les situacions de comunicació.*
- 1.3. Interès per comunicar-se i expressar-se oralment i per escrit amb persones que parlen la llengua objecte de l'aprenentatge.*
- 1.4. Valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula, amb altres persones.*
- 1.5. Conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació.*
- 1.6. Conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal.*

2. RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT

- 2.1. *Curiositat envers altres realitats: comportaments lingüístics, convencions socials i costums quotidians.*
- 2.2. *Superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles.*
- 2.3. *Interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència a altres.*
- 2.4. *Acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerància.*
- 2.5. *Relativització cultural: sentit de l'humor i desenvolupament de l'esperit crític.*
- 2.6. *Valoració dels comportaments sociolingüístics que faciliten la convivència.*
- 2.7. *Valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació amb persones que pertanyen a altres cultures.*

3. VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA.

- 3.1. *Valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal.*
- 3.2. *Valoració de la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural.*
- 3.3. *Valoració de la importància del coneixement d'una llengua estrangera per als estudis i el treball.*
- 3.4. *Consciència del procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera per als estudis i el treball.*
- 3.5. *Actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge .*
- 3.6. *Valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges.*
- 3.7. *Valoració del treball en grup i cooperatiu.*

4. ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL

- 4.1. *Interès per manifestar creativitat.*
- 4.2. *Valoració de la imaginació.*
- 4.3. *Interès per experimentar.*
- 4.4. *Superació de l'ansietat davant de noves experiències.*
- 4.5. *Confiança en les pròpies capacitats.*
- 4.6. *Valoració de la motivació com a element que afavoreix l'aprenentatge.*
- 4.7. *Descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques.*
- 4.8. *Valoració de l'autoestima.*
- 4.9. *Consciència del valor de tenir expectatives positives.*
- 4.10. *Valoració de l'experiència d'aprendre.*
- 4.11. *Valoració de l'esforç, la concentració i la voluntat.*
- 4.12. *Predisposició a tenir en compte l'altre.*
- 4.13. *Valoració de la responsabilitat personal.*

Les actituds, valors i normes globals del currículum establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya, s'hauran de tenir presents en totes les activitats docents del centre, i hauran d'impregnar qualsevol relació de convivència i

interrelació. Així l'esperit crític positiu, la col·laboració, la formació en la democràcia, la valoració del treball ben fet en la mesura de les possibilitats de cadascú, el rebuig a la discriminació, la solidaritat raonada i qualsevol altra actitud que propiciï l'adquisició de principis ètics i de relació social hauran de ser assumits per mestres i alumnes.

1.3.3. L'aplicació dels continguts de valors, normes i actituds a l'ensenyament d'una llengua estrangera a adults

Els continguts als quals hem fet referència, són extrapolables a la docència d'una llengua estrangera de qualsevol centre o escola d'idiomes per a adults, on s'imparteixi un ensenyament responsable.

Podem partir del supòsit que l'objectiu final de l'aprenentatge d'una llengua és el mateix per a tots els ensenyants i aprenents d'una llengua: l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general.

Per tal de poder assolir aquesta finalitat s'hauran d'adquirir les habilitats bàsiques receptives i productives, tant del llenguatge oral com de l'escrit; desenvolupar estratègies que facilitin la comunicació i l'ús de l'idioma en tots els àmbits (professional, cultural i social) i fomentar actituds positives envers la diversitat lingüística, cultural i social del món que ens envolta.

Els valors que volem treballar a la classe de llengua estrangera (i que en aquest cas són conceptes actitudinals), i les actituds positives de què hem

parlat anteriorment, es troben presents en tot context educatiu. Així doncs, el tractament d'aquests continguts és comú a qualsevol aprenentatge.

Sempre que hem preparat una programació d'un curs de llengua d'anglès o una única sessió, hem tingut en compte els objectius terminals i específics i els continguts de procediments (l'ús de la llengua: procediments relatius a les quatre habilitats lingüístiques); els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals (l'ús de la llengua en actes lingüístics relacionats amb l'ús social de la parla; els elements formals de la llengua; llengua, cultura i societat; diferents textos, diferents registres de la llengua, etc.).

No podem perdre de vista que els continguts de valors, normes i actituds són conceptes intrínsecs en l'ensenyament d'una llengua estrangera perquè aquesta llengua forma part d'una realitat cultural, social i política estretament vinculada a un poble, amb el qual volem comunicar-nos, tot respectant la seva identitat i els seus trets diferencials.

Si, com ens ha dit John Somers (1994), el drama intenta contextualitzar el llenguatge i li dóna un significat (emocional, social i cultural), l'ús de les tècniques dramàtiques ens serà una bona eina per treballar, de manera significativa, els continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera.

Així, doncs, el que volem mostrar amb l'exposició d'aquest estudi (fruit de simultaniejar la recerca teòrica i l'aplicació de la proposta didàctica), és que:

1) Els continguts de valors, normes i actituds que ens proposa el currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes són sempre presents en l'aprenentatge d'una llengua estrangera en la docència d'adults (en qualsevol centre educatiu i en qualsevol indret), i són implícits en l'ensenyament de la llengua.

2) El drama ens ofereix una metodologia apropiada per a l'ensenyament d'una llengua estrangera, per les seves qualitats comunicatives que fomenta no només les habilitats lingüístiques, sinó també les qualitats personals i socials. Per aquesta raó ens ha resultat molt útil per treballar els continguts de valors, normes i actituds, en la docència, i en una gran diversitat de situacions i llocs (cursos de llengua instrumental a la universitat, cursos de postgrau; cursos amb grups d'estudiants i mestres procedents de diferents societats i pertanyents a diversos països del món). Conseqüentment, a les Escoles Oficials d'Idiomes, els continguts de valors, normes i actituds que proposa el currículum que regula la docència, poden ser potenciats, treballats i finalment assolits amb l'ús de les tècniques dramàtiques.

1.4. METODOLOGIA

La present recerca, consisteix en dues parts: una primera part on se situa el marc teòric i una segona part on es fa la proposta didàctica. El tractament epistemològic que hem seguit ha estat (partint d'un enfocament **qualitatiu**) el següent:

- 1) A la primera fase que constitueix la base teòrica (en la qual es fonamenta la proposta didàctica de la segona part), s'ha utilitzat un **mètode heurístic** de recerca i recull de les fonts documentals, tot seguint un criteri de **dimensió temporal (històrica i descriptiva)**. La funció de la investigació ha estat **explicativa i exploratòria**.

- 2) A la segona fase **humanísticointerpretativa** es fa la proposta didàctica i es mostra la seva aplicació a la pràctica docent amb el relat d'algunes experiències. S'ha fet una anàlisi **constructivista** a partir de la base teòrica de la primera fase, de la qual s'ha partit per a l'elaboració de les estratègies metodològiques proposades.

1.4.1. Enfocament qualitatiu

Al llarg de la història, l'ésser humà s'ha preocupat sempre per conèixer-se millor i conèixer la realitat social en què viu. Aquest interès pel coneixement ha contribuït i contribueix al seu desenvolupament. La investigació és una activitat que l'ésser humà, amb major o menor rigor, duu a terme en tots els àmbits del coneixement, de manera individual o col·lectiva.⁹

El nostre treball de recerca respon a aquesta necessitat que ens menciona Arnal, de conèixer-nos i conèixer l'entorn millor. I per fer-ho, ens ha semblat que l'enfocament més adient pel tipus de material que volíem explorar i les

⁹ ARNAL:1997, p.23

aportacions que volíem fer era el **qualitatiu** ja que a nivell filosòficoepistemològic aquest paradigma parteix dels següents supòsits:

“-El que aprenem sobre el món es filtra a través dels nostres sentits; per tant, el nostre coneixement no reflecteix la veritable naturalesa del món.

-La realitat social depèn de la ment, en cert sentit és construïda per la ment.

-La realitat ‘es fa’ més que no es troba; per la mateixa raó, la validesa d’un coneixement depèn del ‘consens’ entre els interpretadors de la realitat.

-Per al naturalisme, el valor de la veritat és una qüestió de credibilitat; l’isomorfisme està en les percepcions i interpretacions de l’investigador”¹⁰

Rafael Bisquerra ens enumera les característiques d’aquesta perspectiva d’investigació qualitativa¹¹ que comentem en relació al nostre estudi:

“1)El investigador como instrumento de medida.- En la investigación cualitativa el investigador es el instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por consiguiente los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar este peligro, el investigador debe adiestrarse en una disciplina personal, adoptando una ‘subjetividad disciplinada’, que requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y ‘análisis recursivo’. La ‘comprensión intersubjetiva’ es otro procedimiento que se suele utilizar: el investigador explicita los aspectos subjetivos a los participantes en el estudio: esto produce una búsqueda de profundización en la comprensión de las experiencias de los sujetos. También puede emprender el uso sistemático del criticismo externo y la ayuda de los críticos. El criticismo externo consiste en un cambio constante de rol interno-externo. La ‘triangulación’ es una de las estrategias más utilizadas. Se insiste en la honestidad y en la introspección, que permita distinguir entre ética y significados generados por los sujetos”¹²

El treball de recerca realitzat respon a una investigació analítica i de reflexió, feta en un període llarg en el qual s’ha anat posant en pràctica la teoria investigada i s’ha anat modificant, tenint en compte les crítiques, tant les

¹⁰ Ibid, p.27

¹¹ BISQUERRA: 1996, pp.257-258

¹² Ibid, p.257

internes com les externes (és a dir, les dels mateixos investigadors; dels experts en la matèria i dels que rebien la pràctica feta):

“2)Estudios intensivos en pequeña escala.- Se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos. A veces se estudian casos muy especiales, como una erupción volcánica, el hundimiento del Titánic, el incendio de Hindenburg, una explosión atómica, etc., que son hechos que ocurren raras veces y son una fuente de investigación que probablemente no se pueda abordar mediante métodos cuantitativos. Sin embargo, en investigación educativa, suelen estudiarse las situaciones normales de clase en su ambiente natural.”¹³

La pràctica docent de les estratègies proposades s’ha fet en situacions normals de classe en grups diferents i de diverses procedències, a petita escala i s’han exposat com a mostra de l’aplicació de la metodologia a la pràctica docent.

“3)Teorías e hipótesis.- No suele probar teorías o hipótesis. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis.”¹⁴

L’objectiu del nostre treball de recerca és fer una proposta didàctica. En cap moment vol provar una teoria o una hipòtesi, malgrat que creiem que les pot generar totes dues.

4)No tiene reglas de procedimiento.-El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente ni suelen ser susceptibles de mediación. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria i recursiva.”

5)Holística.-Abarca el fenómeno en su conjunto. No se detiene en dividirlo en variables o en discernir en ellas.

6)Recursiva.- El diseño de investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno. Cuando se

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

*encuentran desajustes importantes, se puede replantear el problema adoptando las modificaciones que se consideren oportunas.*¹⁵

La proposta didàctica ha estat fruit de la investigació teòrica i de la pràctica produïda durant els anys de docència, en els quals s'ha tingut la ment oberta per poder anar modificant i canviant les estratègies; al mateix temps que s'anava observant i prenent nota de l'evolució dels alumnes i de les tasques proposades per poder anar-les reformulant i perfeccionant.

“7)Categorización.- Para categorizar suelen preguntar frecuentemente ‘¿Qué es un ejemplo de...?’. Van clasificando datos preguntándose ‘¿A qué grupo pertenece esta categoría?’”

*8)Análisis estadístico.- En general no permite un análisis estadístico. A veces, pueden hacer recuento de frecuencias y categorizaciones; pero solamente cuando se está muy seguro de lo que se cuenta.*¹⁶

Les estratègies metodològiques que formen la proposta didàctica de la investigació s'han anat categoritzant, responent a les preguntes que ens menciona Bisquerra. Tant la categorització de les estratègies, com la classificació dels valors corresponent a cadascuna d'elles, s'han establert tenint en compte a quin grup pertanyien segons el que es treballava i de què eren exemple. En cap moment s'ha pretès fer un estudi estadístic analític del que es proposava, sinó que l'objectiu ha estat el plantejament sistematitzat d'una eina metodològica per emprar a la classe de llengua estrangera i poder-hi treballar els continguts de valors, normes i actituds.

“9)Serendipity.- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto (serendipity).

¹⁵ Ibid, pp.257-258

¹⁶ Ibid, p.258

*10)Emocionalmente satisfactoria.-Es importante asegurarse de que están hablando la voz de 'su gente'. Es democrática, o incluso populista.*¹⁷

En l'aplicació d'algunes de les estratègies ens hem trobat amb resultats molt allunyats dels previstos (algunes reaccions totalment divergents segons els països on es proposaven), però que hem acceptat com a molt vàlides ja que responien a la realitat que s'investigava. El fet de poder presentar una proposta didàctica, fruit de la nostra recerca documental i de la nostra experiència docent, ens ha resultat emocionalment molt satisfactori ja que l'hem poguda basar en el que hem après, constatat, provat, modificat, millorat i sistematitzat. I això sempre a partir de les nostres creences i de les aportacions dels nostres alumnes; la qual cosa ens ha comportat un alt nivell d'implicació personal (tant intel·lectual com emocional). Aquest treball de recerca és, doncs, conseqüència, no únicament d'una investigació de les fonts documentals, sinó també d'una involucració personal (emotiva, intuïtiva i receptiva) per part d'investigadors i de col·laboradors (alumnes). Implicació que ens ha permès fer una proposta metodològica sistematitzada, basada en la dramatització, per tal d'assolir uns continguts poc o gens treballats fins ara (els dels valors), a la classe de llengua estrangera per adults.

També Maykut i Morehouse ens descriuen el paper de l'investigador que segueix aquest mètode:

"We draw attention to the key role of the researcher or the research team in the qualitative research process. While researchers are certainly pivotal in more traditional research approaches, the qualitative

¹⁷ Ibid

researcher has the added responsibility of being both the collector of relevant data —data whose relevance changes as the study proceeds—and the culler of meaning from that data, which most often is in the form of people’s words and actions.”¹⁸

Tant els supòsits dels quals parteix, com les característiques que hem enumerat de l'enfocament qualitatiu són presents en el desenvolupament del nostre treball de recerca; pel qual també ens hem ajudat d'altres eines metodològiques, que detallem en els apartats que segueixen.

1.4.1.1. Primera fase de la investigació

La primera part de l'estudi constitueix la base teòrica. Hem partit del supòsit tàcit, fruit d'una constatació personal prèvia, que els continguts de valors, normes i actituds no es treballaven sistemàticament en el context de l'ensenyament i l'aprenentatge d'una llengua estrangera, i que calia fer-ho.

A partir del plantejament d'aquest estat de la qüestió hem començat un treball de recerca, buscant les fonts documentals sobre la Dramatització i sobre els Valors. L'objectiu preferent ha estat la **descripció** i l'**explicació** de les dades que s'anaven investigant, d'una banda, amb una **dimensió temporal històrica**, que correspon a la recerca feta dels usos de la dramatització i els valors en diferents períodes de la història (en el passat); i, d'altra banda, amb una **dimensió temporal descriptiva**, que correspon a la recerca feta de l'estat

¹⁸ MAYKUT i MOREHOUSE:1998, p.46

actual de la dramatització i dels valors i les seves aplicacions a diferents àmbits (en el present).

Les **funcions** de la investigació **qualitativa** d'aquesta primera part ha estat **explicativa**, i han respost a l'estudi i l'exposició de les dades teòriques, després de reconèixer-les minuciosament mitjançant la investigació **exploràtoria**.

1.4.1.2. Segona fase de la investigació

En la segona part del treball de recerca fem la nostra proposta didàctica a partir de la base teòrica de la primera fase. Aquesta ens ha permès establir les connexions entre Drama i Valors i poder-los situar en el marc de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera.

La metodologia **humanisticointerpretativa** que hem emprat en aquesta segona part de l'estudi, també se l'anomena **constructivista**. S'orienta a descriure i interpretar els fenòmens educatius i s'interessa per l'estudi dels significats i les intencions de les accions humanes, des de la perspectiva dels agents socials. Arnal ens comenta de l'investigador que emprava aquest mètode:

“L’investigador interpretatiu o constructivista segueix un procés holístico-inductivo-idiogràfic que li permeti una comprensió global dels fenòmens i situacions que estudia; tracta de crear un clima social adequat perquè les persones puguin respondre fidelment segons llurs experiències i vivències, tenint en compte la idiosincràcia dels fenòmens i el context de les situacions. Aquest enfocament permet estudiar la realitat en la seva globalitat (enfocament holístico) i contextualitzar-la.”¹⁹

Per poder fer la proposta didàctica s’ha fet una interpretació de les dades teòriques i s’han buscat els punts coincidents entre Dramatització i Valors, amb la finalitat d’emmarcar-los dintre l’ensenyament d’una llengua estrangera i les seves directrius. A continuació, s’han dissenyat les estratègies metodològiques (proposta didàctica) i se n’ha fet **una anàlisi constructivista** per categoritzar-les seguint un criteri de convergència en la tipologia de l’activitat proposada, i se les ha **codificat** per a la seva classificació.

La descripció **etnogràfica** que s’ha fet seguint la investigació **ex post facto** de les experiències docents, il·lustra l’aplicació, en contextos diversos, de les estratègies proposades i mostra la seva efectivitat.

El desenvolupament metodològic d’aquesta segona fase de la recerca es troba àmpliament explicat en el desé capítol: **AVALUACIÓ DE LES INTERVENCIONS.**

¹⁹ ARNAL:1997, p.35

1.5. AGRAÏMENTS

En primer lloc haig de destacar que aquesta tesi forma part d'un projecte d'investigació que he pogut desenvolupar gràcies a la llicència concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC un.:2622 de 20.04.1998).

Segonament, vull agrair, molt especialment, el guiatge de Conrad Vilanou i Torrano, el director de la tesi, que és qui m'ha animat a escriure-la, i qui, amb la seva ajuda i grans dosis de perseverança, encoratjament, savis consells i, alhora (perquè no dir-ho!) humor, ha aconseguit que l'acabés!

Dono les gràcies, també, als doctors Rafael Bisquerra, Francisco José Cantero i Julià Font, professors de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, per les seves orientacions en l'elaboració de la tesi.

A la Dra. Montserrat Camps, a Maria Teresa Codina i, sobretot a Jordi Vila-Abadal haig d'agrair la infinita paciència de llegir i regellir la tesi amb una visió crítica (constructiva!). Tots tres, amb les seves aportacions, m'han ajudat a enriquir-la, fer-la més entenedora i, consegüentment, més útil.

Finalment, també haig de donar les gràcies a tots els qui esmento a continuació, pel temps, el consell i l'ajuda que m'han regalat amb gran generositat:

Mercè Burrel; Gabriel Codina, Lau Delgado; Inés Farreras; Birgit Ferran; Carmen Jiménez; Román Landajo; Xavier Morell; Nieves Navarro; Esther Pujolràs, Jesús Rul; Jordi Sánchez; Ernest Serrahima; Vicki Sherpa i Evangelista Vilanova.

A tots ells i, naturalment, a tots els alumnes que he tingut en el transcurs dels anys i en diversos racons del món, **MOLTES GRÀCIES!**

2. ENSENYAMENT D'UNA LLENGUA ESTRANGERA I CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

“Speech Therapist: She’s like Sisyphus, rolling language up a hill. She has to search for every word and once she finds it she has to struggle to hold it in her mind so it won’t run away from her and then she has to move it very carefully from her mind into her mouth, and from her mouth into sounds that can be understood. Can you imagine doing that every time you speak? Can you imagine what a strain a conversation is?”

Susan Yankowitz²⁰

2.1. EL LLENGUATGE I ELS VALORS

Otto Jepsen ens comenta sobre el llenguatge i el seu origen:

²⁰ *Night Sky*, part I, escena 3

“The genesis of language is not to be sought in the prosaic, but in the poetic side of life; the source of speech is not gloomy seriousness, but merry play and youthful hilarity...In primitive speech I hear the laughing cries of exultation when lads and lassies vied with one another to attract the attention of the other sex, when everybody sang his merriest and danced his bravest to lure a pair of eyes to throw admiring glances in his direction. Language was born in the courting days of mankind.”²¹

El llenguatge és un instrument de comunicació humana que ens permet transmetre'ns el món interior i el món exterior, amb les restriccions que comporten les diferents percepcions que cadascú té de l'entorn i de si mateix. Tusón creu que una llengua, -qualsevol de la gran quantitat de llengües que s'estenen pel món-, és un instrument simbòlic mitjançant el qual organitzem el nostre entorn. I al mateix temps, aquesta comunicació és l'instrument que ens permet conèixer com els nostres coetanis concebeixen el món, com el concebien els nostres avantpassats, i ens permet expressar i deixar constància de com l'entendem nosaltres.²²

El llenguatge és una constant en la nostra vida quotidiana. Fem servir el llenguatge per comunicar-nos amb petits i grans; parlem als animals i fins i tot podem fer-ho a les plantes. L'utilitzem per regatejar, flirtejar, provocar, convèncer, persuadir... Parlem a casa, a la botiga, al restaurant, al tren, a l'escola, etc.

Segons Carme i Maria Aymerich el món del llenguatge, en el nostre medi cultural, té tres cares que són una sola, dit altrament, tres expressions d'un

²¹ JEPERSEN:1921, c.f. YULE: 1996, p.1

²² CASSANY ET AL.:1994, pp.35-36

mateix rostre: *parlar* –amb tots els llenguatges humans possibles, *-llegir* – tots els missatges de la mena que siguin-, i *escriure* –amb tots els grafismes entenedors. Els estímuls de tota mena i amb la màxima varietat de matisos i formes, ens ajuden sempre a canalitzar la comunicació en els signes fònics de la parla, i en els gràfics de l'escriptura.²³

Per als retòrics, la *paraula* era una arma destinada a influir sobre la gent, sobre el poble, davant d'un tribunal, en una assemblea pública o, també, per a l'elogi o el panegíric.²⁴

En la Grècia Clàssica, pels voltants del segle 5è a.C, els retòrics ensenyaven l'art de parlar en públic als seus ciutadans de les polis gregues; i més endavant als infants de les famílies riques de l'Imperi Romà. Degut al fet que qualsevol actuació en públic es considerava un dels objectius d'una educació *apropiada*, l'art de la retòrica, com a disciplina educativa i pedagògica, va esdevenir el centre del *procés* educatiu a Europa Occidental (formant part del Trivium) fins ben entrat el segle XIX.

Segons Aristòtil la retòrica era "*l'art de persuadir*". Molts historiadors atribueixen el seu origen al desenvolupament de la democràcia a Siracusa cap a l'any 460 a.C, quan uns quants terratinents desposseïts de les seves propietats, acollint-se a la nova llei d'igualtat del govern, van poder reclamar els seus drets davant un grup de conciutadans. Era tan important l'habilitat de parlar bé i de forma persuasiva, que els portantveus van demanar ajuda als mestres d'oratòria, els

²³ AYMERICH:1983, pp. 6-7

anomenats retòrics. Amb la pràctica i el temps, aquests mestres van anar desenvolupant teories per poder aconseguir *el discurs reeixit* o *retòrica*. L'inici de la retòrica s'atribueix al sicilià Empèdocles, nascut el 492 a.C i entre els seus deixebles podem trobar Còrax, Gòrgies i Pausànies.²⁵

La finalitat de la retòrica que practicaven els grecs és vigent als nostres dies, podríem dir que, fins i tot, corregida i augmentada: no solament la paraula en públic, sinó que tots els mitjans de comunicació al nostre abast persegueixen el mateix fi: *persuadir: dir bé, parlar bé i expressar-se bé*, per tal de transmetre la creença que el *que està ben dit és cert*²⁶. Els sofistes tenen com a objecte el llenguatge: el desautomatitzen, n'estudien les estratègies discursives i comunicatives a fi d'ensinistrar en l'ús de la paraula. A partir d'ells, justament, una bona part de la gran filosofia grega esdevindrà filosofia del llenguatge, ja sigui en forma de retòrica, de lògica, de poètica o de gramàtica. Plató i Aristòtil en són els sintetitzadors. Persuadir volia dir convèncer i per convèncer sabien que calia argumentar i emocionar, i calia coherència i bellesa per obtenir eficàcia. La paraula era –i és- poder.²⁷

Però, com aprenem a *parlar, com aprenem a emprar la paraula*? El llenguatge és el que ens distingeix de les altres espècies; la capacitat de raonar, de transmetre pensaments a través de les paraules es troba únicament en l'espècie humana i l'habilitat d'aprendre el *llenguatge* és un dels aspectes més fascinants del desenvolupament humà.

²⁴ SERRANO:1993, p.15

²⁵ SERRANO:1993, pp.16-18

²⁶ Ibid, p. 16

Tal com ja s'ha dit, l'home aprèn, des de la infantesa, a interpretar la realitat del seu entorn a través del llenguatge que sent i escolta dels més grans, i així comença a aprendre a organitzar i expressar conceptes. La descripció del món que ens envolta i, per tant, l'organització del nostre món conceptual, ens vénen condicionats pel llenguatge.

L'adquisició, la pràctica i la transmissió de valors, normes i actituds (tant morals com socials), per tant, també són una de les característiques de la funció d'aquest llenguatge. La interrelació que s'esdevé (individualment i col·lectiva), la identificació personal, social i cultural amb el grup al que es pertany, el desenvolupament de les actituds i el creixement personal que es fa amb l'adquisició i la pràctica d'una llengua és una part fonamental del procés d'aprenentatge.

Tot això és, naturalment, aplicable a l'ensenyament d'una llengua estrangera i farem, doncs, un mal favor als nostres alumnes si no integrem tots aquests continguts a la nostra docència ja que els estem privant d'una de les funcions principals de la llengua: l'adquisició, la pràctica i la transmissió dels valors intrínsecs a la comunicació humana.

2.2. L'ADQUISICIÓ DE VALORS, NORMES I ACTITUDS EN L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA

²⁷ Ibid, p. 17

Atesa la importància de la llengua en la manera de veure el món i expressar-lo en l'estructura mental, cal assegurar un procés correcte en l'adquisició de la pròpia llengua i, per extensió, d'una llengua estrangera.

És evident que quan un infant o un adult adquireixen una segona llengua (o una llengua estrangera) el procés d'aprenentatge és diferent del que fa un infant quan adquireix la llengua materna, tant a nivell personal com de condicions d'aprenentatge. Patsy M. Lightbown i Nina Spada²⁸ enumeren uns quants interrogants a tenir en compte per poder definir el perfil de l'aprenent d'una llengua estrangera:

- 1- *L'aprenent ja coneix la llengua objecte d'estudi?*
- 2- *L'aprenent té la maduresa per enfrontar-se a la resolució de problemes, a poder fer deduccions, a poder assumir tasques complexes de memorització?*
- 3- *Com té de desenvolupada, l'aprenent, la consciència metalingüística? És a dir, és capaç de tractar el llenguatge com un objecte –per exemple, definir una paraula, dir de quins sons es compon una paraula, o estipular una norma com “afegint una –s es forma el plural”?*
- 4- *Quin coneixement del món té l'aprenent? Aquest tipus de coneixement facilita la comprensió del llenguatge perquè pot endevinar, moltes vegades, el que l'interlocutor està dient fins i tot quan el llenguatge implicat en el missatge és difícil.*
- 5- *L'aprenent està nerviós per si comet errades i “fa el ridícul” quan parla?*
- 6- *L'entorn de l'aprenent l'obliga a parlar des del començament de l'aprenentatge o li permet restar en silenci en aquests primers estadis?*
- 7- *L'aprenent té prou temps per aprendre i possibilitats d'estar en contacte amb parlants de la llengua objecte d'estudi?*
- 8- *L'aprenent rep prou resposta correctiva quan comet errors de gramàtica o de pronunciació, o el que l'escolta els deixa passar i només es fixa en el missatge?*
- 9- *L'aprenent rep prou resposta correctiva quan empra un mot equivocat o l'interlocutor intenta endevinar el possible significat?*
- 10- *L'aprenent està exposat a la llengua en un nivell apropiat de dificultat, en referència a velocitat d'emissió, complexitat d'estructures gramaticals i de vocabulari?*

²⁸ LIGHTBOWN i SPADA:1997, pp. 19-20

L'adquisició d'una segona llengua contrasta amb l'adquisició de la primera llengua:

“Second language acquisition is the study of how learners learn additional language after they have acquired their mother tongue. The study of language-learner language began with the study of first language (L1) acquisition. SLA research has tended to follow in the footsteps of L1 acquisition research, both in its methodology and in many of the issues that it has treated. It is not surprising that a key issue has been the extent to which SLA and L1 acquisition are similar or different processes.”²⁹

Hi ha diversos factors que afecten l'aprenentatge d'una segona llengua o una llengua estrangera. Com s'ha après la llengua materna; característiques personals (inhibicions, autoestima, empatia, capacitat de resposta, etc.); motivació i actitud (per què es vol aprendre, com està considerada la llengua en l'entorn social i familiar, les necessitats immediates d'ús de la llengua objecte d'estudi, etc.); edat d'adquisició de la llengua (diferents processos d'aprenentatge d'un infant, un adolescent o un adult), entre d'altres.

El Consell d'Europa va veure la necessitat de fixar un nivell mínim (però suficientment general) de domini d'un idioma que garantís, d'una banda, una competència lingüística prou acceptable com per poder resoldre satisfactòriament qualsevol situació comunicativa pròpia de la vida quotidiana; i, d'una altra, el nivell de domini de la llengua mínimament indispensable per poder adquirir, progressivament i en estadis posteriors d'aprenentatge, una capacitat de comunicació més àmplia, precisa i rica. Aquest nivell mínim s'anomena *Threshold level* o nivell Llindar, i tracta de definir, en termes de

²⁹ ELLIS:1996, p.5

comportament comunicatiu, el que es considerava essencial per a un nombre majoritari d'aprenents d'un idioma.³⁰

Tanmateix les diverses variables dels *aprenents* d'una segona llengua o una llengua estrangera interactuen les unes amb les altres i fan difícil una definició clara de les característiques individuals de la persona que aprèn una segona llengua o una llengua estrangera. Krasen ha classificat totes les variables afectives en aquestes tres categories:

*“(1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, ‘integrative’)
(2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.
(3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety”*³¹

La tasca de l'ensenyant serà, doncs, estar atent a les característiques de cada individu per poder aplicar una metodologia i emprar unes estratègies adients que cobreixin les necessitats de tots els integrants del grup.

Aquí és on volem remarcar que aquestes necessitats de l'aprenent d'una llengua estrangera no es poden limitar a adquirir els continguts gramaticals, lèxics i fonètics d'un idioma, i a la seva correcta combinació per construir frases correctes. Els continguts de valors, normes i actituds són una part integrant d'una llengua i dels qui la parlen i, conseqüentment, no poden ser ignorats per l'ensenyant. El procés d'aprenentatge d'un idioma no es podrà considerar

³⁰ BELART i RANCÉ:1991, p.9

complet, si no té com a objectiu la contextualització d'aquesta llengua i l'assoliment, no solament dels continguts de procediments i el domini de les habilitats lingüístiques: expressió oral i escrita i comprensió oral i lectora (anomenada, també, comprensió escrita), sinó també els dels valors, normes i actituds que relacionen la llengua amb el seu àmbit social i cultural, i que són una eina indispensable pel desenvolupament i creixement personal i col·lectiu. Quan estudiem, però, alguns dels mètodes i enfocaments metodològics que han anat apareixent i s'han anat aplicant, en el transcurs dels anys, no sabem veure que cap d'ells es plantegi formalment la transmissió dels continguts de valors, normes i actituds. Tots els esforços que s'han fet -i es continuen fent- per millorar les metodologies de l'ensenyament d'una llengua estrangera semblen anar encaminats, únicament, a perfeccionar l'adquisició de les habilitats lingüístiques (que permetin, això sí, una millor comunicació), però sense tenir en compte ni els continguts actitudinals que es troben en l'aprenentatge de la llengua objecte d'estudi, ni la pràctica dels valors que comporta aquest aprenentatge. Amb això no volem dir que no hi hagi professors o centres que, en la seva docència o programacions, no tinguin en compte aquests continguts i els treballin de manera sistemàtica; però sí que hem d'assenyalar que, en general, els enfocaments metodològics i les estratègies que es proposen a l'hora d'ensenyar la llengua estrangera, no plantegen d'una manera formal i sistematitzada el treball dels continguts de valors, normes i actituds com a part integrant del seu aprenentatge.

³¹ KRASHEN:1995, p. 31

L'exemple d'això el podem trobar quan repassem algunes de les metodologies que han anat sorgint i s'han anat aplicant a partir de mitjan segle XIX. Malgrat que algunes d'elles posen molt d'èmfasi en la comunicació oral i proposen l'aprenentatge a partir d'una contextualització de la llengua, a l'hora de proposar continguts, deixen de banda els que no estiguin estrictament relacionats amb les habilitats lingüístiques.

Així doncs, podem veure el mètode *gramàtica-traducció*³² defensat per Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S.Ollendorf i Johann Meidinger i extensament utilitzat a Europa des de 1840 fins a 1940, que proposava la memorització de llargues llistes de vocabulari i la lectura de textos escrits que contenien les paraules que s'havien après abans. La pràctica didàctica consistia en la traducció directa i inversa i en l'execució d'exercicis sobre aspectes formals de la llengua. La teoria lingüística era la consideració de la llengua com un conjunt de regles gramaticals i components lèxics i no pretenia, en cap moment, connectar amb la cultura ni fomentar les capacitats personals o de comunicació.

El mètode *directe*³³ va sorgir com a reacció al mètode *gramàtica-traducció* i va ser defensat per Gueouin i Saveur (1826-1907) el qual va fundar cap a finals de 1860 una escola d'idiomes a Boston on va aplicar i desenvolupar aquest mètode inductiu basat en la pràctica³⁴. Malgrat que segueix un procés *intuitiu* i que l'expressió oral té un pes molt específic en el desenvolupament de la classe, on la fonètica pren gran rellevància, tampoc no sembla que els

³² RICHARDS i RODGERS:1996, pp.3-5

³³ RICHARDS i RODGERS:1996, pp. 13 ss

³⁴ LLADÓ i LLOBERA:1999, p.75

continguts de valors, normes i actituds s'hi treballin més enllà de l'intercanvi d'algunes frases en una conversa amb l'única finalitat de practicar les estructures apreses. No hi ha una valoració de la comunicació interpersonal que ajudi a prendre consciència de la importància del contingut d'aquesta interacció ni es fomenta un interès per manifestar cap tipus de creativitat.

El mètode *oral i situacional*³⁵, defensat per Palmer, Hornby i altres lingüistes britànics dels anys 20, es basa en uns principis sistemàtics de: *selecció* (els procediments que se segueixen per triar el contingut gramatical i de lèxic); *gradació* (com es determina l'organització i seqüenciació dels continguts), i *presentació* (tècniques emprades per presentar i practicar els continguts del curs), i propicia la comunicació oral, però, tampoc no té en compte la part de valors interactius i de comunicació que cal treballar i desenvolupar de manera sistemàtica en l'aprenentatge d'una llengua.

El mètode *audiolingual*³⁶, va néixer de la prement necessitat als Estats Units (arran de la seva entrada a la segona Guerra Mundial) de preparar personal militar (amb un nivell d'infraestructura lingüística mitjà-baix) per estar en contacte amb els aliats, que poguessin parlar fluidament alemany, francès, italià, xinès, japonès, malai o altres idiomes, i que poguessin treballar com a intèrprets, traductors o ajudants. Malgrat que la presentació de la llengua, en aquest mètode, és fonamentalment oral i que el material lingüístic es presenta mitjançant diàlegs, el que es treballa és la memorització de les estructures i la seva pronunciació. El context dels diàlegs es té en compte únicament per a

³⁵ RICHARDS i RODGERS:1996, p.34

situar les accions i perquè els estudiants puguin practicar algunes escenes quotidianes en diferents contextos, però no des d'un punt de vista de respecte per la pluralitat cultural dels grups que parlen la llengua objecte d'estudi, ni es valora l'enriquiment personal que suposa la varietat d'aquestes situacions.

L'origen del mètode nocional/funcional (*Communicative Language Teaching: CLT*)³⁷ es troba en els canvis que va experimentar l'ensenyament de l'anglès a partir dels anys 60. Les teories de Chomsky van fer replantejar els mecanismes de l'aprenentatge d'una llengua, i l'any 1971, un grup d'experts va començar a investigar la possibilitat de dissenyar cursos de llengua basats en unitats que corresponguessin a les necessitats de l'aprenent. El lingüista britànic Wilkins va proposar una definició funcional o comunicativa de la llengua, que pogués servir de base per desenvolupar una programació de l'ensenyament d'idiomes que partís d'un enfocament comunicatiu. Va intentar demostrar els sistemes de significats que hi ha darrere els usos de comunicació d'una llengua. Va descriure dos tipus de significats: categories nocionals (conceptes com temps, seqüència, quantitat, lloc, freqüència, etc.) i categories de funcions comunicatives (oferiments, queixes, requeriments, etc.). Tot el que va investigar i desenvolupar Wilkins ho va publicar en un llibre: *Notional Syllabus* (1976) publicat per Oxford University Press, que va tenir gran impacte en aquest enfocament de l'ensenyament de la llengua. Mary Finicchiaro i Christopher Brumfit (1983) van estudiar-ne la seva aplicació. Aquest mètode nocional/funcional és un dels més utilitzats actualment en les Escoles Oficials

³⁶ RICHARDS i RODGERS:1996, pp.44-63

³⁷ Ibid, pp.64-86

d'Idiomes de Catalunya, per tractar-se d'un mètode basat en la comunicació i les funcions del llenguatge. Alguns dels seus recursos metodològics es basen en tècniques dramàtiques en l'execució de les activitats. Malgrat ser aquesta, una de les metodologies que intenten contextualitzar l'aprenentatge de la llengua, sovint es queden en una pràctica superficial i *artificial* i tampoc no aprofundeixen en els continguts de valors, normes i actituds per no trobar-se, segurament, tipificats en el plantejament inicial de la metodologia proposada.

Els mètodes humanistes que van anar apareixent a partir dels anys 70, com poden ser: a) la resposta física total (*Total Physical Response: TPR*)³⁸, mètode basat en la coordinació de la parla i l'acció que pretén ensenyar la llengua a través de l'activitat física o motora; b) la via silenciosa (*The Silent Way*)³⁹ mètode dissenyat per Caleb Gattegno, en el qual els sons estan codificats per colors concrets i s'utilitzen barretes de fusta, taules i gràfiques de diferents colors que l'alumne ha de saber manejar i descodificar els significats; c) l'aprenentatge de la llengua en comunitat (*Community Language Learning: CLL*)⁴⁰ consistent en l'aplicació dels mateixos principis d'assessorament comunitari a l'ensenyament de la llengua; d) l'enfocament Natural (*Natural Approach*)⁴¹ que posa èmfasi en l'exposició o *input* en contraposició de la pràctica; optimitza la preparació emocional per a l'aprenentatge, dóna més temps d'escoltar la llengua per part dels aprenents, abans no es llancin a la seva producció, i utilitza textos i altres materials com a

³⁸ RICHARDS i RODGERS:1996, pp.87-98

³⁹ Ibid, pp. 99-102

⁴⁰ Ibid, pp.103-127

⁴¹ RICHARDS i RODGERS:1996, pp. 128-142

font d'*input*, e) la Suggestopèdia (*Suggestopedia*)⁴² que es descriu com a “*una ciència que s’ocupa de l’estudi sistemàtic de les influències no-racionals i/o no-conscients*”. Tots ells tenen un component dramàtic en l’enfocament de les seves estratègies metodològiques i alguns demostren una preocupació social per l’aprenentatge (per exemple el *Community Language Learning*), però cap incorpora d’una manera explícita els continguts de valors, normes i actituds dels que hem estat parlant i que haurien de formar part de l’aprenentatge.

Sembla ser doncs, que l’objectiu de la majoria de les metodologies per a l’ensenyament d’una llengua estrangera és transmetre, únicament, coneixements lingüístics, deixant de banda la part de continguts de valors morals, personals, socials i actitudinals. Aquests últims (de comunicació social i de presa d’actituds) estan estretament lligats a la llengua objecte d’estudi i al seu procés d’aprenentatge.

2.2.1. Rellevància dels continguts de valors, normes i actituds en la docència d’una llengua estrangera

Voldríem fer notar que els continguts de valors, normes i actituds són presents en totes les àrees de coneixement del projecte curricular de l’ensenyament obligatori (escola primària i secundària) i sovint es treballen amb més èmfasi a la classe de literatura o a la classe d’ètica. Aquesta possibilitat, però, és inexistent en una escola d’idiomes per a adults, on els alumnes assisteixen només a la classe de llengua en què estan matriculats i no participen d’un

⁴² Ibid, pp. 142-153

entorn *educatiu* com en el que estan immersos els alumnes infants o adolescents en les escoles primàries o secundàries. Per això, creiem que és molt important, que el professor de llengua estrangera d'una escola d'idiomes per a adults es conscienciï de la rellevància d'aquests continguts en el procés d'aprenentatge de l'idioma i els incorpori en la seva pràctica docent quotidiana.

Tal com ja s'ha dit en el capítol introductori, aquests continguts han de formar part de l'aprenentatge d'una llengua perquè constitueixen l'entramat del context on se situa un idioma, a nivell personal, social, cultural i, a vegades, fins i tot polític.

No n'hi ha prou de saber pronunciar correctament un mot, sinó que hem de poder emprar-lo amb l'exactitud que cada emplaçament i situació requereix. Podríem recordar les paraules de Sapir i Whorf quan parlen de la llengua i diuen: *“La llengua que és un producte social, com a sistema per mitjà del qual pensem; configura la nostra visió del món. Veiem el món amb els ulls de la nostra llengua. A les diferents llengües els corresponen visions distintes del món, és a dir maneres diferents de pensar”*⁴³. És per això que cal haver desenvolupat unes actituds que tinguin en compte que la funció de la llengua va més enllà de l'intercanvi verbal. I per aconseguir-ho s'hauran de treballar els valors actitudinals que afavoreixin el nostre creixement personal i social, que ens reafirmen com a individus i com a membres d'un col·lectiu i que ens ajudin a valorar la comunicació interpersonal que suposa l'aprenentatge d'una llengua. També caldrà valorar la diversitat cultural que ens ofereix aquest aprenentatge,

tot prenent consciència del fet que podem realitzar-ho a partir de la nostra pròpia identitat. Tot això, al mateix temps que treballarem la creativitat, la imaginació i l'expressivitat i ens responsabilitzarem del nostre treball per tal de descobrir les nostres pròpies capacitats i les dels altres; la qual cosa ens portarà a valorar l'autoestima, a superar l'ansietat davant de noves experiències i a tenir una actitud receptiva i de desinhibició davant de la interacció comunicativa.

2.2.2. Proposta d'enfocament metodològic per a la transmissió dels continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera

Per tot el que acabem d'esmentar, caldrà buscar i emprar les estratègies metodològiques que propiciïn els processos d'aprenentatge que millor puguin transmetre aquests continguts. Una de les metodologies que ens pot ajudar a assolir els nostres objectius és el *drama*. Patrick Verriour (1994) ens descriu les dimensions de les àrees on s'esdevé aquest aprenentatge quan s'utilitzen tècniques dramàtiques i podem veure que coincideixen amb les necessitats que es presenten a la classe de llengua estrangera:

- 1) La dimensió intel·lectual que implica la comprensió, per part dels alumnes, de diferents temes o conceptes que són presents en un context dramàtic. I que també implica poder discernir i conseqüentment aplicar els seus coneixements a diferents camps i situacions. Verriour ens comenta:

⁴³ SERRANO:1993, p.115

“in order to create and maintain a dramatic context, students not only develop an awareness of what they know, they also discover gaps in their existing knowledge and understanding. This requires them to think critically, ask questions, and undertake further research. They now acquire new knowledge, which should assist them in shedding a clearer light on their understanding of a topic or issue.”⁴⁴

- 2) La dimensió emocional que, juntament amb els sentiments personals, les actituds, els valors i les creences, constitueixen un dels elements crucials del drama.

Alguns dels elements clau d'aquesta àrea ens els descriu Verriour:

- “- Recalling past emotions and feelings.*
- Expressing emotions and feelings.*
- Understanding emotions.*
- Identifying with emotions and feelings of others.*
- Formulating and being aware of personal beliefs, values, and attitudes.*
- Expressing emotions, personal beliefs, values, and attitudes, which may be different to their own.*
- Valuing themselves and feeling a sense of self worth.*
- Feeling they are empowered to act and make changes”⁴⁵*

- 3) La dimensió social que creiem inherent a la naturalesa col·laborativa de la mateixa tasca que es proposi. Verriour ens diu:

“The social interactions or negotiations that occur in class discussions ‘about’ the dramatic context are as important as those that occur ‘within’ the imaginary or ‘as if’ situation. Both are crucial to the creation and maintenance of an imaginary context. At the same time, there is another important aspect of social learning that should be ignored, and this involves the learning about others that occurs within the drama itself.”⁴⁶

⁴⁴ VERRIOUR: 1994, p.10

⁴⁵ Ibid, p.12

⁴⁶ Ibid.

4) La dimensió estètica del drama que permet “modelar” la tasca encomanada, perquè els alumnes puguin experimentar un sentiment d’acompliment i satisfacció en la representació dramàtica de les seves idees.

Segons Verriour, els elements que cal tenir en compte són: tolerar l’ambigüitat; treballar amb contrastos; comprendre el significat del signe i el símbol; comprendre la importància del pensament reflexiu; prendre riscos; comprendre l’ús de la tensió; apreciar i comprendre l’ús del ritual; saber com variar el ritme i el ‘tempo’ i ser conscient de com utilitzar l’espai, la llum i el so.⁴⁷

5) La dimensió lingüística és **el centre del drama**. Verriour ens diu: *“The language of drama encompasses the different modes of expression that human beings use to communicate with one another, and encourages students to become more aware of, and sensitive to language”*⁴⁸. La parla té les seves arrels en l’essència de la personalitat, per a l’individu, per a la família, per a la comunitat, per a les regions, per a les nacions⁴⁹. També Richard Courtney ens comenta que l’acció dramàtica és la base de l’adquisició de la llengua: *“Speech is the sound of dramatic acts”*⁵⁰. I, Bowskill, en el seu manual per actors⁵¹ ens comenta: *“Language is the basis of our civilization and even these days of nearly totally national literacy, speech is the most common and most telling form of language”*.

⁴⁷ Ibid, p.14

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ WAY: 1968, p.118

⁵⁰ COURTNEY: 1989, p.216

⁵¹ BOWSKILL:1973, p.75

Podem veure doncs, com fins al moment present els continguts de valors, normes i actituds inherents en l'aprenentatge d'una llengua estrangera no han estat formalment identificats, la qual cosa ha portat al fet de ser ignorats. I també veiem que, per la rellevància que tenen aquests continguts en l'aprenentatge d'una llengua, aquesta situació ha de canviar. És per això que nosaltres proposem la utilització del drama com l'estratègia metodològica més adient per aconseguir-ho. I advoquem per aquesta metodologia per totes les qualitats que té el *drama* (i que desenvoluparem en els capítols següents), que ens sembla que el fan ser un mitjà d'aprenentatge idoni per transmetre aquests continguts a la classe de llengua estrangera.

3. VALORS, NORMES I ACTITUDS

“Liza: I know. I am not blaming him. It is his way, isn't it? But it made such difference to me that you didn't do it. You see, really and truly, apart from the things anyone can pick up (the dressing and the proper way of speaking, and so on), the difference between a lady and a flower girl is not how she behaves, but how she's treated. I shall always be a flower girl to Professor Higgins, because he always treats me as a flower girl, and always will; but I know I can be a lady to you, because you always treat me as a lady, and always will.”

Bernard Shaw ⁵²

¡Error! Marcador no definido.3.1. A LA NOSTRA SOCIETAT

3.1.1. Valors socials

És un tòpic dir que tota societat, de qualsevol època, té els seus valors.⁵³

Quan diem això, volem dir que cada societat considera més desitjables unes determinades coses que d'altres. Posem per cas, si la societat aprecia i busca la riquesa considerem que aquesta societat dóna valor a la riquesa, que la considera un valor. Si demostra desitjar i fomentar la cultura és que la considera un valor.

⁵² *Pygmalion*, Acte V

No totes les societats de totes les èpoques, però, han desitjat i perseguit els mateixos valors. Això ha depès de les ideologies que en un moment donat han dominat les societats en qüestió. Així, per exemple, quan en una societat ha dominat una ideologia de caràcter racista o xenòfob, ha considerat com a desitjable, com a valor, l'expulsió, i fins i tot l'anihilació, dels estrangers o de les altres ètnies o cultures. En canvi, quan la ideologia dominant ha estat de caràcter democràtic, ha considerat la lliure expressió com un valor.

El filòsof Claude Lefort fa referència a aquesta pluralitat d'apreciacions, que dels valors tenen les diferents societats, en definir valor com : *"...l'indice d'une impossibilité à s'en remettre désormais à un garant reconnu par tous: la nature, la raison, Dieu, l'Histoire: il est l'indice d'une situation dans laquelle toutes les figures de la transcendance sont brouillées."*⁵⁴

André Compte-Sponville, en canvi, relaciona la virtut i el valor amb la capacitat que algú (o alguna cosa) té per aconseguir una finalitat que se suposa que li és pròpia i diu que *virtut és per a l'ésser "allò que en fa el valor, és a dir, l'excel·lència que li és pròpia: el bon ganivet és aquell que excel·leix en tallar; el bon remei, aquell que excel·leix en guarir; el bon verí, aquell que excel·leix en matar"*⁵⁵. Per a l'autor, la virtut és *"una força que actua o que pot actuar. Així la virtut d'una planta*

⁵³ ZOLL:1992, pp.19 ss.

⁵⁴ VALADIER:1997, p. 7

⁵⁵ COMPTE-SPONVILLE:1996, p.14

*o d'un medicament és la de guarir; la d'un ganivet, tallar, la d'un home, voler i actuar humanament.*⁵⁶

Així, doncs, encara que es digui sovint que avui hi ha crisi de valors, pèrdua de valors o conceptes anàlegs, seria més encertat dir que, més que pèrdua de valors, hi ha canvi de valors o valors en crisi. Perquè com diu el tòpic esmentat, és molt difícil que pugui existir una societat sense uns valors o altres. Les societats que hem vist dominades pel nazisme, el feixisme o el marxisme, no eren pas unes societats sense valors, eren unes societats amb uns altres valors. Salvador Cardús, ens diu, sobre l'existència de valors en crisi en contraposició amb crisi de valors, el següent:

*“Els darrers anys ha fet fortuna la idea que bona part dels problemes de la societat actual tenien la seva arrel en una profunda crisi de valors. Entre els que s'interessen pels temes d'educació, aquesta idea és tan popular que sé perfectament fins a quin punt és difícil que algú m'entengui quan dic que no n'hi ha, de crisi de valors. Però crec que cal insistir a explicar-ho, perquè si no molts esforços educatius s'acaben esmerçant en una cosa tan inútil com voler transmetre valors abstractes com la pau, la solidaritat o la tolerància. I com que l'esforç és en va, l'empresa encara produeix més desànim entre els educadors ben intencionats. Al món de l'educació hi sobra ingenuïtat i correcció política i li cal més astúcia, tocar més de peus a terra i ser més pragmàtic. Tal com ho dic: no hi ha crisi de valors. Una altra cosa és que hi hagi valors en crisi i d'altres que més valdria que hi estiguessin.”*⁵⁷

Ara bé, la nostra societat en concret també es troba dominada per unes ideologies que també determinen els seus valors.⁵⁸

⁵⁶ Ibid, p.13

⁵⁷ CARDÚS: 2000, p. 247

⁵⁸ RALSTON :1995, pp.30 ss.

Però no sempre és fàcil descobrir les ideologies dominants en una societat, sobretot si passa per una situació que podem qualificar de crisi de les ideologies.

Aquesta situació és la que, en aquests moments, afecta totes les societats que en diem occidentals i, entre elles, la nostra.⁵⁹

Les societats occidentals han sofert unes transformacions molt importants en la segona meitat del segle vint. I aquestes transformacions són causa-efecte d'un canvi d'ideologies. Pedro Ortega juntament amb Ramón Mínguez i Ramón Gil ens comenten:

“Una de las características más acusadas de la sociedad de nuestro tiempo es su capacidad de configuración. Nunca el poder y la ciencia han tenido tanta posibilidad para condicionar al hombre y convertirlo en un consumidor perfecto. Los medios de comunicación, a la vez que pueden contribuir al desarrollo personal y colectivo de los individuos y de los pueblos, pueden convertirse, también, en poderosos instrumentos de homogeneización cultural. Lo que puede servir como instrumento de desarrollo y humanización, puede ser, también, una arma eficaz de dominio y sometimiento económico y cultural. La creciente dependencia económica y tecnológica de los pueblos en desarrollo respecto del mundo desarrollado se está traduciendo en una cada vez más intensa penetración o colonización cultural. Tradiciones, costumbres, organización social, instituciones, etc., todo aquello que constituye la cultura, como forma de vida de pueblos enteros, está sometida a un proceso de cambio y a un peligro evidente de desaparición en muchas de sus actuales expresiones culturales.”⁶⁰

Per fer un petit resum dels canvis que ha sofert la nostra societat, podríem recordar que en començar la segona meitat d'aquest segle, gairebé la totalitat de la població catalana es trobava enquadrada en unes poques comunitats o grups ideològics: la immensa majoria es trobava dins de l'església catòlica, una minoria dins de la "confessió" marxista, una altra minoria dins de la confessió protestant,

⁵⁹ NAREDO:1996, pp.30-31

una altra dins de l'anarquista, una de molt petita dins de la jueva, una altra en la maçònica, uns petits grupets de la societat dins de sectes, i parem de comptar. La immensa majoria de les persones estaven enquadrades en aquest petit nombre d'ideologies i, per tant, dins de les comunitats o grups que les professaven (alguns pertanyien a més d'un grup alhora, com els cristianomarxistes). Encara que una bona o molta part dels "seguidors" d'aquestes ideologies no fossin gaire "bons seguidors" i no observessin prou bé els seus principis, els tenien més o menys presents i els servien de punts de referència per saber què havien de considerar valors i què no.

En efecte, aquests principis determinaven els valors que els seus "seguidors" havien de desitjar. Feien referència (i la fan encara) a la doble dimensió de tota persona: la dimensió interior, de cara a si mateixa, i l'exterior, de cara als altres. I, *grosso modo*, totes aquestes ideologies (deixem de banda les sectes que no coneixem) predicaven, pel que fa a la dimensió interior, el domini de si mateix (de la raó sobre les passions); i pel que fa als altres, l'altruisme (que unes anomenaven caritat i les altres solidaritat).

Ara bé, aquestes comunitats ideològiques tenien unes necessitats de subsistència i de propagació. I aquestes necessitats les obligaven a usar uns determinats mitjans per satisfer-les. De tots els mitjans, el més útil i usat era l'econòmic. O sigui que els grups que professaven aquelles ideologies no podien subsistir ni créixer sense l'ajuda d'aquest instrument⁶¹. Però això, per a elles, resultava força incòmode. Perquè la mentalitat que regeix, des de fa segles, el món econòmic, en

⁶⁰ ORTEGA I AL.:1996, pp.75-76

els països occidentals, ha estat successivament la mentalitat precapitalista, capitalista, neocapitalista o neoliberal: és a dir, la de l'economia de profit. I aquesta mentalitat no s'adiu gens amb la pròpia d'aquelles ideologies.

En efecte, hem dit que els principis d'aquelles ideologies condueixen pel camí del domini de la raó sobre les passions i de l'altruisme sobre l'egoisme; en canvi, l'economia de profit ens inclina cap a la possessió indefinida i en lloc de l'altruisme fomenta l'egoisme o, si més no, l'individualisme.⁶²

Els grups, doncs, que d'una banda professen les ideologies mencionades, però de l'altra no poden prescindir de l'ajuda de l'economia de profit, es troben amb la contradicció d'haver de quedar bé amb dos principis antagònics: el principi ideològic i el principi econòmic.

Aquesta forta contradicció ha afectat les ideologies en qüestió al llarg de la seva existència: les ideologies cristianes des de l'aliança amb el poder a partir de Constantí, i en el cas del calvinisme la cosa s'agreuja amb el paradoxal invent de la teoria de la Predestinació. Referent a aquesta teoria, ens diu Peter Singer, en la traducció castellana del seu llibre *How are we to live?*:

“Para Calvino, el éxito mundano constituye la señal de la gracia. Así pues, para los calvinistas: la riqueza, lejos de comprometer las posibilidades de salvación, era una señal de salvación, y cuanto más riqueza se poseía más inconfundible era la señal.”⁶³

⁶¹ GONZALEZ FAUS:1993, p.155

⁶² VILA-ABADAL:1998, pp.16 ss.

⁶³ SINGER: 1995, p 85

La seva impressió es nota fins i tot en l'actitud d'algunes esglésies protestants que fan de veritables avantguardes del neoliberalisme, sobretot al tercer món⁶⁴. I aquesta contradicció també la trobem en altres ideologies no religioses; només cal recordar el capitalisme d'estat dels règims anomenats marxistes.

Però, malgrat la contradicció, els col·lectius que professaven aquestes ideologies s'anaven mantenint més bé o més malament fins fa pocs anys: conservaven una mena de relació dialèctica entre els dos corrents sobre els quals vivien: l'ideològic i l'econòmic. I aquest equilibri els permetia sobreviure i mantenir força seguidors dintre de la seva parròquia; els quals continuaven regint-se, si més no teòricament, pels principis de les ideologies pròpies dels seus col·lectius.

Des d'una trentena d'anys cap aquí, però, en la nostra societat occidental, les ideologies que enquadraven els ciutadans dintre d'unes poques ideologies ben conegudes han decaïgut d'una manera innegable: l'església catòlica (l'església ideològica més nombrosa i a gran distància de les altres) ha sofert tal descrèdit que la majoria dels adolescents d'ara desconeixen tot el que hi fa referència. I pel que fa a les ideologies no religioses la seva decadència és tanta, que fins han estat abandonades pels partits polítics que hi trobaven la justificació de la seva existència.

En canvi, la mentalitat neoliberal o la que ho subordina tot a l'economia de profit, ha sofert una sort totalment inversa, i s'ha estès i aprofundit en tots els àmbits de la nostra societat, fins al punt de dominar-la enterament. Podríem dir que les ideologies que marcaven la nostra societat, encara no fa uns trenta o quaranta

⁶⁴ SOGGE ET AL.:1998, p.106

anys, han cedit el lloc a aquesta mentalitat economicista, la qual s'ha convertit en la ideologia única, en el pensament únic sobre el qual parla Ignacio Ramonet en diferents articles.⁶⁵

A banda d'això, cal esmentar, també, la influència de les religions orientals i les seves litúrgies en la nostra societat. A mida que el catolicisme ha anat perdent adeptes i s'ha posat en entredit el paper de l'Església, han augmentat les pràctiques rituals del Budisme i l'Hinduisme (relaxació, meditació, ioga, etc) i a poc a poc s'han anat modificant les creences. Carles Torner ens diu:

“L'àmbit del pluralisme fa que augmenti en moltes persones la provisionalitat de les creences. Allò que abans era objecte de confessió i de certesa acaba lliscant fins al terreny del que és opinable i pot canviar. Avui crec en això, i demà ja ho veurem. És difícil dir fins a quin punt els mitjans de comunicació de masses, que afavoreixen els processos d'homogeneïtzació cultural a nivell mundial, incideixen en la multiplicació d'aquest pluralisme, per la convivència imaginària quotidiana amb religiositats culturalment allunyades, encara que siguin sobretot les d'aquella cultura nord-americana que trivialitzen les sèries i els telefilms.”⁶⁶

En un altre terreny, també l'aparició de les ONG (organitzacions no governamentals d'ajuda humanitària), estan substituint el que, anys enrera, feien els ordes religiosos missioners i les organitzacions vinculades a alguna institució religiosa. Tot i que també trobem que, com ja passava amb els ordes religiosos, sovint hem de posar en entredit les seves finalitats altruistes; especialment perquè, malgrat tot, no són prou independents⁶⁷ dels governs dels estats i les seves finalitats polítiques, tal com ens indica L.de Sebastián:

⁶⁵ RAMONET:1995, p.1 i RAMONET:1997, pp.87ss.

⁶⁶ TORNER:1995, p.128

“La ayuda de los estados, en cuanto acto político, siempre ha sido interesada. La misericordia, la compasión, la justicia social no son valores que muevan generalmente a los mecanismos de decisión políticos. Para la ayuda humanitaria al exterior, que supone una renuncia al uso de recursos económicos internos, siempre ha habido una razón de estado, y normalmente también de razón económica.”⁶⁸

Veiem, doncs, que d'una banda, a la nostra societat, hi ha un gran pluralisme ideològic, perquè hi ha creences i ideologies que abans no hi eren. Però per sobre de totes elles, i considerant la nostra societat en general, notem que predomina la mentalitat pròpia de l'economia de profit. I aquest canvi de la ideologia dominant comporta inevitablement un canvi de valors.

Ara bé, tenim dret a preguntar-nos si aquest canvi de valors ens afavoreix o ens perjudica.

No es tracta tant, però, d'anar a demostrar que els temps d'abans eren millor que els d'ara (ja que els temps passats deixaven molt a desitjar), sinó de plantejar-nos si els valors imperants actualment en la nostra societat són gaire útils per a la consecució d'una societat veritablement humanitzada. Compte-Sponville també ens diu:

“Observem que, en aquest primer sentit, més general, les virtuts són tan independents de l'ús que se'n faci com de la fi que cerquin o la qual serveixin. El ganivet no té menys virtut a la mà de l'assassí que a la del cuiner, ni la planta que salva té més virtut que la planta que enverina. Això no vol dir, certament, que aquest sentit estigui desproveït de tota voluntat normativa: estigui en la mà que estigui i per a la major part de les utilitzacions, el millor ganivet serà aquell que talli millor. La potència específica en dirigeix també l'excel·lència pròpia. Però aquesta normativitat roman objectiva o moralment indiferent. El ganivet en té prou d'acomplir la seva funció sense jutjar-la, i és evident en això rau la diferència entre la seva virtut i la nostra. Un excel·lent ganivet no ho és

⁶⁷ SOGGE ET AL.:1998, pp.65 ss

⁶⁸ DE SEBASTIÁN:1998

menys per estar en mans d'un mal home. Virtut és potència, i la virtut en té prou amb la potència.

Però l'home, no. Però la moral, no. Si tot ésser té la seva potència específica, en la qual excel·leix o pot excel·lir, preguntem-nos quina és l'excel·lència pròpia de l'home. Aristòtil afirmava que és allò que el distingeix dels animals, altrament dit, la via raonable. Però no n'hi ha prou amb la raó: també són necessaris el desig, l'educació, el costum, la memòria...El desig d'un home no és el d'un cavall, ni els desitjos d'un home educat els d'un salvatge o d'un ignorant. Tota virtut, doncs, és històrica, com tota humanitat, i ambdues, en l'home virtuós, s'apleguen de forma constant: la virtut d'un home és allò que el fa humà, o més aviat és la potència específica que li permet d'afirmar la seva excel·lència pròpia, és a dir (en el sentit normatiu del terme), la seva humanitat. Humà, mai massa humà... La virtut, explicava Aristòtil, és una manera de ser, però adquirida i durable: és allò que som (per tant, el que podem fer), perquè ho hem esdevingut. ¿I com, sense els homes? Així, la virtut queda situada a l'encreuament entre hominització (com a fet biològic) i la humanització (com a exigència cultural): és la nostra forma de ser i d'actuar humanament, és a dir (per tal com la humanitat, en aquest sentit, és un valor) la nostra capacitat d'actuar bé.”⁶⁹

3.1.2. Valors útils

Quan parlem de societat cal que no perdem de vista que la societat com a tal no existeix. El que existeix són les persones, que convencionalment agrupem sota un concepte o altre, i de l'agrupació convencional resultant en diem societat. Per tant, quan parlem de valors de la societat estem parlant de valors de les persones que considerem que constitueixen la societat a què ens referim⁷⁰. I si volem referir-nos als valors útils de la societat ens referirem a aquells valors que són útils a les persones que la constitueixen.

⁶⁹ COMPTE-SPONVILLE:1996, pp.14-15

⁷⁰ Això no vol dir que no es pugui parlar de valors col·lectius, perquè hi ha valors que són especialment practicats per la majoria d'individus d'una determinada societat. Per exemple, és innegable que avui hi ha grups humans que són més hospitalaris o més amants de la música que d'altres.

Però tampoc, quan diem valors útils per a les persones, no ens referim a qualsevol mena d'utilitat, sinó a la utilitat que consisteix a ajudar les persones a ser més persona⁷¹. Perquè encara que totes les persones siguin persones, no totes es comporten igualment en tant que persones. Per exemple, no hi ha dubte que Augusto Pinochet és una persona, però tampoc no n'hi ha que s'ha comportat molt menys com a persona que, posem per cas, Martin Luther King, Nelson Mandela o Vicenç Ferrer. I com que no tenim més mitjà per jutjar el que és una persona que fer-ho pel seu comportament, tenim el dret d'afirmar que Pinochet és menys persona que no ho va ser Martin Luther King. O si es vol, es pot dir que l'un és una persona menys humanitzada que l'altre.

Més amunt hem dit que la persona compta amb dues dimensions, sense el desenvolupament de les quals no esdevé humanitzada. I aquestes dimensions són: una d'interiorització i una de projecció. I això és així perquè la persona és un ésser únic i insubstituïble (o irrepetible) i, al mateix temps, un ésser social. Per tant, la humanització de les persones es fa per un doble mecanisme d'aprofundiment interior i de projecció cap als altres; és a dir, d'*identitat* i de *solidaritat*. I si ho volem dir en termes més psicològics, podríem dir que ens humanitza tot allò que confereix al nostre Jo una doble dimensió: cap a la nostra interioritat i cap als altres.

A més, s'ha de tenir en compte que aquesta doble dimensió és una doble dimensió interrelacionada. És a dir, que perquè la dimensió interior ens humanitzi cal que afecti la dimensió exterior, i al revés. De tal manera que si el fet de ser

⁷¹ SAVATER:1992, p.93

més reflexius no ens porta a ser més solidaris, la reflexió no ens humanitza. I si ser més solidaris no ens porta a ser més reflexius, la solidaritat tampoc no ens humanitza.

De tots els components de la nostra personalitat n'hi ha sobretot dos que encarnen, més apropiadament, que els altres les seves dues dimensions, interna i externa, que són el pensament i l'amor. Així, doncs, i resumidament, podríem dir que ens humanitzen aquelles realitats que incrementen les nostres facultats de pensar i estimar; i que ens deshumanitzen aquelles altres que disminueixen o impedeixen el desenvolupament d'aquestes facultats.

Si això ho apliquem als valors de la societat perquè són els valors que persegueixen els ciutadans que la componen, direm que els valors que són favorables al desplegament d'aquelles dues facultats ens humanitzen, i que no ho fan els valors que no hi són favorables.

Com que creiem que el motiu de ser d'una societat és la humanització dels seus ciutadans, considerem valors *útils* de la societat els que afavoreixen en els ciutadans el desplegament de les facultats humanitzadores i *no útils* els que l'obstaculitzen.⁷²

3.1.3. Valors útils de la nostra societat

Ara bé, la societat actual té uns valors que estan determinats per la ideologia dominant. De fet no s'anomena a si mateixa ideologia, però els que la critiquen sí que l'anomenen ideologia, o mentalitat: la ideologia del "pensament únic".

Per què l'anomenen així? Perquè afirma que la solució de tots els problemes de la humanitat es troba en l'aplicació de l'economia de profit o de lliure mercat, portada a les últimes conseqüències.

Aquesta ideologia proposa unes realitats com a especialment estimables, és a dir uns valors. Els principals són: la riquesa, el poder, la imatge social i la primacia del plaer material. La veritat, però, és que la persecució d'aquests valors no afavoreix especialment aquelles facultats de la persona que la humanitzen, més aviat al contrari. En efecte, aquests suposats valors, no faciliten gens l'expansió de l'estimació perquè fomenten l'individualisme i, per tant, són contraris a l'altruisme, sense el qual no hi ha veritable estimació. No ens ha d'estranyar, doncs, que en la societat catalana (semblantment a les altres comunitats occidentals) ens trobem amb força individus que no acaben d'aconseguir prou humanització. I això per manca del desenvolupament conjunt de les dues facultats: pensament i amor.⁷³

Aquestes dues facultats s'exerciten ben especialment en l'esforç que cal que fem per obtenir una bona comunicació; la qual és primordial per a un bon

⁷² Ibid, pp.101 ss.

⁷³ VILA-ABADAL:1998, p.22

desenvolupament dels valors socials. Per això, Carlos G. Vallès, jesuïta espanyol que resideix a l'Índia, professor i autor de diversos llibres, ens diu:

“La comunicación es, desde luego, más que palabras. Una mirada, una sonrisa, un apretón de manos, una caricia. Detalles que hablan afecto, y gestos que demuestran interés. Todo aquello que le dice a la otra persona que nos hemos fijado en ella, que la apreciamos, que la queremos, o sencillamente que aquí estamos a su lado, conscientes de su presencia y de la de otros alrededor, dispuestos a formar parte alegre y agradecida de este grupo que en este momento vive la vida en unidad. Si yo soy consciente del hecho de que hay otras personas a mi alrededor, esta convicción se evidenciará por sí misma y enviará mensajes cifrados y evocará respuestas y despertará sentimientos y nos hará sentirnos a todos en nuestra casa con la tarea común de aprender a vivir en familia sobre la tierra. Aprendamos a hacer sentir nuestra presencia, no en el sentido reprobable de ejercer influencia y forzar presiones, sino en el sentido liberador y vivificador de saber llevar vida a una reunión y alegría al grupo. Si estamos de verdad vivos, nuestra misma presencia aclarará el aire y limpiará los sonidos, acortará distancias y creará una atmósfera propicia para que la gente se sienta a gusto y se acerquen unos a otros con delicadeza e interés. A todos nos corresponde contribuir a crear un mundo despierto con nuestro propio despertar. Es nuestra mejor contribución al esfuerzo por levantar una sociedad más humana.”⁷⁴

Si els valors que preconitza el model de societat que és dominant actualment no són gaire aptes per a la humanització dels ciutadans, on poden trobar aquests ciutadans l'ofertament d'uns valors que serveixin realment per humanitzar-los?

La primera reacció seria la de tornar a girar-nos cap a les ideologies que actualment estan en crisi i revisar els valors que ens proposen per veure si ens serien útils.

La veritat és que aquestes ideologies sí que ens proposen uns valors que són realment aptes per a la humanització de les persones i, doncs, de la societat. Ja hem dit abans que, globalment considerades, totes elles ens proposen com a

valors el domini de si mateix i la solidaritat amb els altres. Per això ens proposen com a valors: l'honradesa, la coherència, l'afany de justícia, de llibertat, de veritat, el respecte de la persona, la comprensió, l'amor, etc.

No hi ha dubte que tots aquests valors són favorables al desplegament del pensament i l'estimació. Aleshores, ens podem preguntar, com és que havent viscut tants anys amb aquests valors (en el cas del cristianisme, fins i tot mil·lennis), les societats no han demostrat pas sempre, ni de bon tros, ésser unes societats humanitzades?.

Doncs perquè, sovint, aquests valors, han estat més teòrics que reals. Sobretot perquè, moltes vegades, si no sempre, els qui han assumit el rol d'interpretar els valors a la societat els han tergiversat i els han orientat cap a interessos aliens a la humanització. Perquè sovint, en la història de les nostres societats, els seus pretesos guies han anteposat valors secundaris a altres de fonamentals. Per exemple, durant segles s'ha anteposat la castedat i sobretot l'obediència a la justícia i l'amor. A banda d'això, les ideologies en qüestió han ofegat elles mateixes els valors que professen sota el pes de moralismes, juridicismes i normativismes, que són fruit de circumstàncies socioculturals alienes a l'esperit genuí de la ideologia (suposem que aquesta manera de procedir corresponia als interessos dels grups o classes dominants).

3.1.4. Desempament ètic de la societat

⁷⁴ VALLÉS:1994, pp.80-81

Ens trobem, doncs, que d'una banda les ideologies tradicionals, ja siguin religioses, ja siguin laiques, han caigut en descrèdit a la nostra societat i, d'altra banda, la ideologia dominant, el pensament únic, ens ofereix uns valors que no són gens aptes per a la humanització de les persones i, doncs, de la societat.

Gilles Lipovetsky ens diu:

“Les grandes axes modernes, la révolution, les disciplines, la laïcité, l'avant-garde ont été désaffectées à force de personnalisation hedoniste,...plus aucune idéologie politique n'est capable d'enflammer les foules, la société post-moderne n'a plus d'idole ni de tabou, plus de projet historique mobilisateur, c'est désormais le vide qui régit.”⁷⁵

A més, si bé les ideologies tradicionals estan en franc declivi, en canvi, ja hem dit que durant aquests últims anys, ha anat emergint a la nostra societat un nombre infinit d'ideologies o "ideologietes", moltes de caràcter sectari, totalment desconegudes (o gairebé) en èpoques passades.

És a dir, si fa uns quaranta anys les ideologies que es disputaven l'adhesió dels ciutadans eren d'un nombre molt reduït, ara ens trobem davant d'una proliferació impressionant. I com que cada una presenta els seus valors particulars, el ciutadà es troba amb una oferta variadíssima, i sovint contradictòria, de valors per seguir.

Amb tot, repetim que, a la pràctica, totes aquestes ideologies, també queden subjugades per la gran ideologia dominant, la del pensament únic.⁷⁶

⁷⁵ LIPOVETSKY: 1983, p.12

S'ha de reconèixer que, amb aquest panorama, el ciutadà d'avui ho té força difícil per assegurar-se el seguiment d'uns valors que l'ajudin a desenvolupar una personalitat veritablement humanitzada.⁷⁷

Tot això fa que avui, com poques vegades a la història de la nostra societat, es plantegi el gran problema de la transmissió de valors: què fer, com fer-ho per transmetre valors?.

La resposta, tant a la societat occidental, com en les societats en vies de desenvolupament (el mal anomenat *Tercer Món*), s'hauria de poder trobar en els programes educatius dels estats. Martin Carnoy, però, és poc optimista amb el paper de l'escola en una societat capitalista:

*"...In capitalist economies (and in many postrevolutionary state capitalist economies as well), schooling goes to those children whose parents are wealthy, have high education, or high status. The school system is ostensibly a meritocracy –grades, not parental background, determine who goes to the higher levels- yet factors outside the school are so important in influencing children's school performance, aspiration, and motivation, that social class is still the most important variable in predicting "how far" a person gets in school. This is no accident. The school system is structured, through its tests, reward system, and required behavior patterns, to allow children of an urban bourgeoisie to do well, and to filter out children of the poor, who are not socialized to function in the highest echelons of a capitalist economy and bourgeois culture. The school system is therefore a mechanism to maintain class structure in a capitalist society. It is a legitimate institution, accepted by all classes in the society (on the belief that it is genuinely meritocratic), for passing social position from generation to generation."*⁷⁸

Malgrat la visió pessimista que destil·len aquestes paraules, l'informe de l'*Educació de l'alumnat de 14 a 16 anys a Catalunya*, -publicat l'any 1999 pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu que analitza les dades

⁷⁶ GEURGE:1996, pp.30-31

⁷⁷ CORTINA:1999, p.12

recollides en l'estudi *Diagnóstico General del Sistema Educativo*, impulsat pel *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)*, durant el curs 1996-97- destaca que, en general, el professorat i les famílies de l'alumnat de 14 a 16 anys afirmen que els valors⁷⁹ en els nois i en les noies es promouen tant en l'àmbit escolar com en el familiar.

A més hem de tenir en compte que l'educació no s'acaba sempre als setze anys, i que cada vegada són més les persones que continuen processos educatius en el curs de la seva vida. Per això, diu amb especial raó el Projecte Curricular que *"els valors s'adquireixen i es configuren al llarg de tota la vida."*⁸⁰

3.2. A L'EDUCACIÓ

3.2.1. Captació dels valors

Hem dit que la persona té una doble dimensió i que totes dues li són imprescindibles per ser persona: una d'interiorització i una de relació amb altri. I que allò que la fa créixer com a persona és l'aprofundiment i extensió d'aquesta doble dimensió. Allò, però, que fa que creixin aquestes dues dimensions de la persona és el desenvolupament de les seves facultats. I com desenvolupem aquestes facultats? Doncs, gràcies a l'adquisició d'uns coneixements i uns aprenentatges i a la posada en pràctica d'unes actituds.

⁷⁸ CARNOY:1974 pp.323-24

⁷⁹ Ens referim als valors que el Departament d'Ensenyament defineix per a l'ensenyament secundari (vegeu punt 3.2.3.)

⁸⁰ SECC:1992, Quadern 2, p,32

El resultat d'aquest conjunt de factors constitueix el que en diem el comportament, i és aquest comportament el que determina que una persona sigui més o menys humanitzada.

Ara bé, en l'adquisició de coneixements, aprenentatges i actituds que determinen el comportament, juga un paper essencial el que en diem el fenomen de la **identificació**.

Aquest fenomen psicològic consisteix en l'intent de fer-nos semblants a aquelles persones que ens atreuen i a fer-nos nostres els coneixements, comportaments i actituds que ens plauen.

Gràcies a això, la persona s'apropia, es fa seves, unes maneres de pensar i fer que descobreix en les persones o situacions socials, amb les quals entra en contacte en el transcurs de la seva vida.

Aquestes adquisicions que fa seves esdevenen els seus **valors**, i són també les que determinen el seus **comportaments**.

D'aquí que segons els valors que hagi interioritzat, gràcies sobretot al fenomen de la identificació, el seu comportament serà d'una mena o altra. És a dir, tal com ja hem dit anteriorment, tindrà un comportament més humà o menys humà. I com que només podem qualificar les persones pel seu comportament, considerarem que és una persona més humana o menys humana.

Si l'adquisició dels valors es fa sobretot pel mecanisme de la identificació, hem de pensar que, en el món de l'educació, és de gran importància considerar els valors que professa el professor i l'enfocament que dóna a l'educació que imparteix.

3.2.2. Enfocament educacional del professor

Sabem que des de temps immemorial, s'ha considerat que l'educació té un doble objectiu: per una banda, el de transmetre i fer adquirir uns coneixements, i, per l'altra, el d'ajudar a la formació de les persones a les quals transmet unes certes, unes idees o unes maneres de ser⁸¹. I per formació s'entén l'adquisició dels valors que constitueixen el fonament de la nostra personalitat, i amb ella l'assimilació de les pautes de conducta que són a la base de les relacions socials.

Si tenim en compte, doncs, allò que hem dit abans referent a la dificultat que avui dia tenen els ciutadans per l'adquisició de valors, i la que hi ha per transmetre'ls, comprendrem de seguida que l'educació té una importància a la nostra societat com poques vegades ha tingut. En efecte, l'educació ens ofereix un mitjà especialment adequat per aconseguir aquella transmissió de valors que tan difícil resulta en la resta de la vida social.

⁸¹ CAMPS:1994 p.78

Sabem que els grans pedagogs dels últims temps, i entre ells alguns de la nostra societat catalana, han insistit molt en la idea que la persona és una unitat.

Per tant, una veritable educació ha de tenir en compte aquesta realitat i ha d'anar dirigida a la globalitat de la persona, encara que estigui considerant una matèria educativa concreta. Han insistit, doncs, en la idea de la formació global, com si no es pogués ensenyar res que no afectés la persona globalment considerada.

Malgrat el que s'ha dit, veiem que les nostres universitats van perdent cada dia més la seva realitat universal, de formació global, i van convertint-se cada cop més en fàbriques d'ensinistrament tècnic que preparen gent per rendir al màxim, sabent el mínim. La idea del saber pel saber avui gairebé no es planteja. Tot es valora i s'enfoca de cara a la utilitat immediata. Sembla que cada cop es tingui menys en compte la idea d'Eric Fromm segons la qual no es tracta de tenir, si no de ser⁸². Caldria, doncs, recuperar la universitat com a lloc de cultura i d'estudi obert a tothom, i que l'informe per a la UNESCO de Jacques Delors i altres autors ens descriu de la següent manera:

“A part de la tasca de preparar un gran nombre de joves per a la recerca, o per treballs qualificats, la universitat ha de continuar sent la font que sàpiga apagar la set de saber d'aquells, cada vegada més nombrosos, que troben en la seva pròpia curiositat d'esperit la manera de donar un sentit a la seva vida. La cultura, tal com es consideri aquí, inclou tots els àmbits de l'esperit i de la imaginació, des de les ciències més matemàtiques fins a la poesia.

En aquest sentit, les universitats tenen algunes característiques que les converteixen en llocs privilegiats. Són el conservatori vivent del patrimoni de la humanitat, patrimoni constantment renovat per l'ús que en fan els ensenyants i els investigadors. Les universitats són habitualment multidisciplinàries, i això permet que cada individu sobrepassi els límits

⁸² FROMM:1980, p.25

del seu entorn cultural inicial. Generalment tenen més contactes amb el món internacional que altres estructures educatives.”⁸³

Hem dit i ho repetim, que la possibilitat de fer que l'educació sigui un instrument de transmissió de valors, depèn moltíssim de l'enfocament que li doni el professor.

El paper que té l'educador en una bona adquisició i transmissió de valors és primordial. Juan Escámez i Pedro Ortega ens comenten:

“El clima que crea el profesor, a través de su estrategia general en la conducción de la clase, influye fuertemente en los valores que los alumnos puedan adquirir. Para establecer una situación propicia de desarrollo valoral es necesaria la amplitud de ideas y la libertad de expresión con las que los estudiantes son estimulados a la libre e independiente determinación de sus propios valores. Tres son las condiciones que han de cumplirse, en el proceso de interacción en clase, para una buena relación del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí: la aceptación de las respuestas de cada uno de los estudiantes, enfrentarse a los riesgos de la propia posición y la de apertura a mostrar pensamientos y sentimientos. La creación de un ambiente psicológicamente seguro, donde se acepta al estudiante y donde él perciba que tiene libertad de elección, posibilita, en gran manera, el desarrollo valoral.”⁸⁴

La convicció que tenim del paper primordial que té el professor en la transmissió de valors, ens la corrobora J.M. Quintana Cabañas quan ens parla de l'exemple de l'educador com a mètode indirecte:

“Existe además el aprendizaje por ‘identificación’ con el modelo, o aprendizaje por empatía, que se da a través de un proceso subconsciente que se desencadena por motivaciones afectivas profundas del individuo. Sea por una razón o por otra (y casi siempre por ambas a la vez), el niño se halla sujeto a la influencia de quienes para él son los ‘otros significativos’, y moldeando su comportamiento a imagen del que ve en ellos. Y el educador es para el niño una persona muy significativa, a la que lo unen fuertes vínculos”⁸⁵

⁸³ DELORS:1996, pp.119-120

⁸⁴ ESCAMEZ i ORTEGA:1986 p.31

⁸⁵ QUINTANA CABAÑAS:1995, pp.578-579

Quan els programes educatius parlen de *valors, normes i actituds*, no fan res més que referir-se a aquells comportaments de què hem parlat més amunt i que són el resultat de l'assumpció i adopció d'uns determinats valors. I, com sabem, depèn moltíssim del ser i del fer de l'educand que els alumnes els assumeixin i adoptin.

Abans hem dit que el principal mitjà pel qual s'adquirien i es feien propis uns valors era el fenomen psicològic de la identificació. Aquesta identificació té diversos graus i matisos, que poden anar des de fer exactament el mateix que el que fa la persona amb la qual ens identifiquem, fins a tenir només una major facilitat de captar el que diu perquè ens cau simpàtica. En tot cas, però, la transmissió de valors a través d'aquest fenomen de la identificació només és possible si la persona transmissora esdevé un punt de referència atractiu per al receptor.

El Dr. Félix F.Santolaria Sierra, professor de la Universitat de Barcelona, planteja dues postures davant les quals es fa difícil la tria, per part dels educadors:

“...de un parte, la educación moral convencional, que ve en toda actitud independiente un permisivismo revisable, aunque en el fondo su soporte convencional está sujeto a un relativismo cultural, y de otra, una educación moral subjetiva, para quien toda afirmación de valores interpersonales es considerada autoritaria y adoctrinante, y que se funda en el relativismo individualista.”⁸⁶

⁸⁶ SANTOLARIA:1987 pp.138-139

Aquest conflicte que se'ns planteja amb certa freqüència, ens pot portar, sovint, a “no intervenir”, limitant la funció de l'educador a transmetre coneixements, sense acceptar cap responsabilitat educativa.

Podem arribar a la conclusió que, per poder transmetre valors, normes i actituds només es pot fer, primerament, si el transmissor els posseeix i, en segon lloc, si està disposat a fer el que calgui perquè es transmetin. I això vol dir que el professor no enfoqui la seva acció només de cara a impartir uns coneixements i tecnicismes útils, sinó que, al mateix temps que ho fa, prengui una actitud d'interès i comprensió pels alumnes, i que hi estableixi una comunicació sincera.

3.2.3. Incorporació de l'educació en valors en el projecte curricular

En el Decret 75/1992, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria per a l'àmbit de Catalunya, s'afirma el següent:

“(...) Cal un sistema educatiu modern i de qualitat que fomenti l'educació científica i tecnològica i els valors de la cultura humanística, que permeti als joves d'estar en condicions d'assumir el repte del desenvolupament econòmic, social i cultural del país en el marc de la integració europea. L'altre tret fonamental d'aquesta nova ordenació és un ensenyament personalitzat que fomenti la responsabilitat personal i comunitària i el respecte a l'entorn, afavoreixi els valors democràtics de convivència i pluralisme i permeti d'adquirir una consciència ètica i cívica que ajudi els alumnes a desenvolupar-se en la societat plural en què han de viure. En aquest sentit, l'ensenyament ha de potenciar la igualtat d'oportunitats amb la compensació d'aquells que parteixen de situacions desfavorables. Per tot això, s'ha de promoure l'educació de l'autoestima i l'afany de

superació, equilibrats en un profund sentit de treball en equip, de responsabilitat i de solidaritat.”⁸⁷

En l'elaboració dels projectes curriculars dels centres, l'apartat de *Continguts de Valors, Normes i Actituds* ens diu que s'han de desenvolupar tenint en compte la definició dels termes que el Departament d'Ensenyament fa, partint de les concepcions dels autors que ens ofereixen una visió humanitzadora de l'educació i que consideren que l'home es construeix i creix com a persona en la realització de valors.

Transcrivim a continuació les definicions que trobem en el quadern 2 de la carpeta del *Projecte Curricular*⁸⁸ que ha estat elaborat per l'equip de *Pla de Formació del Professorat* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que coincideixen amb allò que ja hem exposat:

a) **Què són els valors**

En sentit ampli, considerem com a valor tot allò que afavoreix la plena realització de l'home com a persona.

Els valors influeixen decisivament en la nostra existència, són la nostra auto-definició com a persones, ocupen el primer lloc en la nostra escala de prioritats, orienten les nostres decisions i configuren el més íntim del nostre ésser.

Els valors s'adquireixen i es configuren al llarg de tota la vida

(...)

Des d'un altre punt de vista, es pot dir que el valor es manifesta com un caràcter de les coses o com una qualitat de les persones que les fa més o menys estimades o desitjades i que pot produir-nos satisfacció o insatisfacció en relació amb els nostres interessos.

El valor només pot esdevenir vivència profunda i personal quan és apreciat i desitjat per a la pròpia vida.

(...)

b) **Què són les actituds**

⁸⁷ Decret 75/1999 del 9 de març. (Vegeu primer capítol: Introducció)

⁸⁸ SECC:1992 quadern 2 pp.32-34

Les actituds estan molt vinculades als valors, en la mesura que són tendències d'atracció o de rebuig en relació amb allò que percebem com a agradable o desagradable, bo o dolent per a nosaltres. És a dir, l'actitud és la postura que adoptem un cop valorades les persones o les coses.

(...)

Les actituds també són reflex de la personalitat.

Així, podem afirmar que l'actitud es relaciona amb la predisposició o facilitat de la persona per respondre d'una manera determinada davant de situacions concretes; i, també, que determinades situacions afavoreixen la formació de determinades actituds.

(...)

En les actituds d'una persona cal considerar tres components que estan interrelacionats:

- un **component cognoscitiu**, que es reflecteix en les **creences** de la persona i que orienta la seva actuació;
- un **component afectiu**, que es caracteritza per la manera com la persona valora les coses i les situacions; es reflecteix en les **conviccions** i aporta energia per portar a terme allò que la persona desitja fer;
- i un **component de comportament**, caracteritzat per la predisposició a actuar d'una determinada manera i que es reflecteix en l'**acció**.

c) **Què són normes**

En la documentació relativa a la reforma del sistema educatiu les "normes" es defineixen com a 'regles de conducta que les persones han de respectar en determinades situacions'.⁸⁹

Quan s'afirma que el valor és un "principi normatiu" es vol remarcar que l'adhesió a un valor té caràcter vinculant per a les persones, és a dir, que els valors guien i orienten les decisions i els comportaments de les persones. Tant és així, que en algunes ocasions l'adhesió a un valor determinat per part d'una persona o d'un grup social pot provocar una situació de conflicte, per considerar que les normes establertes estan en contradicció amb el valor pel qual han optat. I és natural que s'esdevingui d'aquesta manera. Si no, seria impensable que en la societat i en l'educació sorgissin moviments crítics, tothora necessaris per provocar una dinàmica transformadora de la societat.

Amb això no volem pas dir que no sigui important l'existència de normes lícitament establertes, en funció d'uns determinats valors considerats bàsics i imprescindibles per a promoure la millora de la societat en un determinat moment històric. (...)

L'aplicació d'aquests continguts als nostres ensenyaments no ha de ser una imposició heterònoma de valors i normes, però tampoc no s'ha de reduir a l'adquisició d'habilitats personals per adoptar decisions únicament subjectives⁹⁰. L'educació en valors té com a objectiu facilitar els aprenentatges necessaris per poder realitzar-nos com a persones lliures, per poder exercir la justícia i per poder

⁸⁹ COLL:1986 p.74

⁹⁰ PUIG ET AL:1998

buscar la felicitat en una societat plena de conflictes, però alhora, regida per normes i valors.

Els objectius que s'han d'assolir en cada una de les etapes educatives variaran segons l'edat i les àrees de coneixements. Així doncs, els continguts a Primària o a Secundària són diferents, malgrat que els principis són els mateixos. Els valors, normes i actituds que trobem en el projecte curricular de les Escoles Oficials d'Idiomes (ensenyament no obligatori), tenen un caire menys *educatiu* en el sentit *formatiu de la dimensió interior de la persona*, i, en canvi, el tenen més pel que fa als valors de la dimensió exterior, és a dir socials. En els quals és primordial la interrelació basada en la comunicació.

3.3. EN EL CURRÍCULUM DE LES ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES

En aquest treball proposem l'aprenentatge de l'anglès a través de tècniques dramàtiques i la seva aplicació als continguts de valors, normes i actituds del currículum que el Departament d'Ensenyament ha dissenyat per a les Escoles Oficials d'Idiomes⁹¹. Però, en l'ensenyament de l'anglès, aquesta forma d'aprenentatge és aplicable a l'alumnat adult de qualsevol altre centre.

Ja hem dit que aquests continguts de què ens ocupem, fan una referència explícita a aspectes actitudinals que afavoreixen l'aprenentatge d'una llengua, com també a l'enriquiment personal que suposa aquest aprenentatge.⁹²

Així doncs, haurem de considerar l'ensenyament d'una llengua estrangera com una acció educativa, en tota l'extensió de la paraula, és a dir, tenint en compte que la seva funció no és solament la d'instruir o transmetre coneixements, sinó també la d'integrar en una cultura que té diferents dimensions: una llengua, unes tradicions, unes creences, unes actituds i unes formes de vida.⁹³

I si proposem l'ús de tècniques dramàtiques és perquè, com ja hem dit anteriorment, un dels valors que té l'aplicació del drama en l'educació és que totes les qüestions que planteja i les emocions i sentiments que hi estan involucrats, poden afectar profundament les actituds que es poden prendre davant de la vida en general.

Segons el projecte curricular de les Escoles Oficials d'Idiomes, els valors en qüestió estan agrupats en diverses categories. Seguirem cada categoria i la comentarem en els apartats que segueixen.

3.3.1. La comunicació interpersonal

Aquest grup comprèn: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa; actitud receptiva en les situacions de comunicació; interès per comunicar-se i expressar-se oralment i per escrit amb persones que parlen la llengua objecte de*

⁹¹ Diari Oficial de la Generalitat, n. 2588 del 27-02-1998, pp. 2727 ss.

⁹² Ibid, p. 2729

l'aprenentatge; valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula, amb altres persones; conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació; conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal.

Aquí comencem per trobar unes actituds de desinhibició, recepció i d'interès pels altres. Per adquirir aquestes actituds és necessari prendre una posició d'obertura cap als altres, que, com sabem, és una actitud bàsica en la formació de la personalitat. Per induir els alumnes a adoptar aquesta actitud és de summa importància que el professor en prengui una d'equivalent. Aquest requisit el trobarem en tots els comentaris que puguem fer en aquesta qüestió dels continguts. Fernando Savater ens comenta que: *“Lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que han aprendido a pensar (‘la voz de su espontaneidad’, su ‘autoexpresión’, etc.), sino la capacidad de participar fructíferamente en una controversia razonada”*.⁹⁴

També ens trobem amb unes propostes que exigeixen actituds de conscienciació del valor d'allò que estan fent. Per resumir-ho, podríem dir que és de gran importància, per al que pretenem, aconseguir que els alumnes prenguin consciència del fet que per a ells té molt valor fer la feina ben feta. I això tant en el contingut com en la forma. I aquí és bàsic que els alumnes s'adonin que

⁹³ CAMPS:1994, p.11

⁹⁴ SAVATER: 1997, p. 137

l'ensenyant es pren la seva tasca com una feina única i irrepetible. Que no va allí a repetir com un lloro una lliçó apresada anys endarrere, sinó que, podríem dir, es prepara el curs de cap i de nou, i, sobretot, tenint en compte la singularitat dels seus alumnes. Per tal d'aconseguir-ho cal que l'educador es convenci que educar no significa només *ensenyar coses*; que té a veure amb una saviesa teòrica i pràctica i que ha d'ensenyar a viure des d'un punt de vista no únicament tècnic sinó humà.⁹⁵

3.3.2. Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat

En aquest grup entra: *curiositat envers altres realitats: comportaments lingüístics, convencions socials i costums quotidians; superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles; interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència als altres; acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerància; relativització cultural; sentit de l'humor i desenvolupament de l'esperit crític; valoració dels comportaments sociolingüístics que faciliten la convivència; valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació amb persones que pertanyen a altres cultures.*

Encara que alguns dels conceptes d'aquest grup s'interrelacionen amb els del grup anterior (cosa d'altra banda ben normal), aquí avancem un pas més en l'actitud d'obertura i d'acceptació de l'altre. Aquí volem que l'individu es llanci sense por fora d'ell mateix a la recerca del bé que hi ha en els altres. Això suposa, d'una banda, obertura, com ja hem dit, però, d'altra banda, si no volem que

l'individu es perdi en aquesta "aventura", cal que estigui prou fonamentat en la seva pròpia identitat. Aquí també és molt important l'exemple de l'ensenyant. Cal que l'alumne capti que el qui l'ensenyava, anteriorment ha acudit a altres cultures per enriquir una personalitat ben fonamentada.

Buxarrais i altres autors comenten en la seva obra *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*:

“Són precisament algunes d'aquestes diferències els primers agents de possibles conflictes que, tanmateix, no només poden ser el mitjà ideal per al desenvolupament i l'evolució de l'ésser humà, sinó que també confereix sentit a la nostra preocupació entorn de l'atenció pedagògica del desenvolupament moral.

És ben cert, al nostre entendre, que la diferència permet l'evidència d'actituds, perspectives i de formes de fer i de pensar diverses, i a la vegada, pot ser el mitjà a partir del qual iniciar la recerca de l'acceptació del que ens és estrany, no propi, de la tolerància en relació amb els altres i les seves formes de ser, fer i pensar.”⁹⁶

3.3.3. Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera

És a dir: valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal; valoració de la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural; valoració de la importància de la coneixença d'una llengua estrangera per als estudis i el treball; actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge; valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges; valoració del treball en grup i cooperatiu.

⁹⁵ CAMPS: 1994, p. 82

⁹⁶ BUXARRAIS ET AL.:1990, p.23

Anteriorment ja s'ha mencionat el poc aprecí que mereix avui dia el que abans en dèiem el saber pel saber. Aquesta locució "*el saber pel saber*" no fa referència a una inutilitat absurda. Tot al contrari, fa referència a una gran utilitat, perquè es refereix a allò que és més útil per a nosaltres que és el ser més persona. Ser més persona no és traduïble en termes quantitativs ni en termes de profit econòmic immediat. És possible que ser més persona tingui alguns avantatges fins i tot econòmics, perquè et fa capaç d'actuar més bé i en més coses, però el seu resultat no és d'aquest ordre, sinó de l'ordre de la qualitat personal: la teva realització.

A més, també hem dit que és importantíssim enfocar l'educació sobretot com una formació global. Que qualsevol cosa que s'ensenya té una repercussió sobre la totalitat de la persona, ja que, ho recordem, és una unitat. Doncs bé, aquí ens trobem amb aquesta noció fonamental en l'ensenyament: l'aprenentatge de l'anglès ha d'ajudar el subjecte a créixer personalment i fer-se capaç d'actuar en altres àmbits.

Fernando G. Lucini ens planteja aquesta qüestió com un repte amb el qual s'enfronten totes les persones que se senten responsablement compromeses amb una tasca educativa:

*“Nos encontramos, por lo tanto, ante un reto histórico consistente en recuperar el pensamiento humanista como definidor de la arquitectura de todo modelo social; un gran reto que debe traducirse, desde la perspectiva educativa, en la integración, dentro del proceso de la formación y el desarrollo de la personalidad, de un **sistema de valores compartidos** sobre el que construir la propia vida y el entramado social; un nuevo sistema de valores capaz de hacernos descubrir y redimensionar la existencia, y de abrirnos horizontes, positivos e*

ilusionados, en la construcción de nuestros propios y personales proyectos de vida.”⁹⁷

3.3.4. Actituds que afavoreixen l'èxit en l'aprenentatge i el creixement personal i social

És a dir: *interès per manifestar creativitat; valoració de la imaginació; interès per experimentar; superació de l'ansietat davant de les noves experiències; confiança en les pròpies capacitats; valoració de la motivació com a element que afavoreix l'aprenentatge; descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques; valoració de l'autoestima; consciència del valor de tenir expectatives positives; valoració de l'experiència d'aprendre; valoració de l'esforç, la concentració i la voluntat; predisposició a tenir en compte l'altre; valoració de la responsabilitat personal.*

És molt important que l'ensenyant sàpiga comunicar als alumnes les ganes de "ser-hi". Que aquests s'adonin que ningú ni res pot suplir el seu treball i la seva responsabilitat. Que si ell no pren l'actitud adequada, no serà capaç de descobrir l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques que se li proposen, ni agafarà prou confiança en si mateix, ni sabrà captar el valor de l'experiència d'aprendre, etc. En una paraula, cal que hi posi interès i responsabilitat. Andrés Senlle ens diu que: *“El hecho y proceso de aprender da una gran responsabilidad personal, pues preparar un tema enfrenta a las dificultades reales del estudio, lo mismo que, en la vida posterior, el alumno se enfrentará al mundo sólo con sus conocimientos”.*⁹⁸

⁹⁷ LUCINI: 1994 p. 10

⁹⁸ SENLLE:1988, p.35

Aquí, més que enlloc, és fonamental l'actitud de l'ensenyant: si hi posa interès i responsabilitat aconseguirà que els seus alumnes n'hi posin, si no, no ho aconseguirà. Gavin Bolton ens fa un comentari de l'actitud del professor de drama que podem extrapolar al professor d'anglès que empra tècniques dramàtiques com a mitjà d'aprenentatge:

“Thus, it may be that a drama teacher’s declared intention to be open to the children’s ideas, non-judgmental, risk-taking, sensitive to class and individual feelings, without a personal agenda, tolerant of temporary confusion, may be underpinned in practice by an urge to operate unilaterally, with a strong sense from years of experience of what will and what will not work, and an underlying determination to come out of it smelling of roses.”⁹⁹

⁹⁹ BOLTON: 1996, p.191

4. DRAMATITZACIÓ

*“Jaques: All the world is a stage,
And all the men and women mere players;
They have their exits and their entrances;
And one man in his time plays many parts,
His acts being seven ages....”*

*William Shakespeare*¹⁰⁰

4.1. DRAMATITZACIÓ I JOC DRAMÀTIC

Quan parlem de dramatització ens vénen a la ment diversos conceptes: *teatre, joc, personatges, imaginació, creativitat*, entre altres.

Una de les característiques de l'ésser humà és la seva imaginació creativa per a *jugar (play)*¹⁰¹. Aquesta imaginació és, essencialment, dramàtica.¹⁰²

Es podria definir el joc, des d'un punt de vista formal, com un acte lliure, voluntari i fora de la vida quotidiana amb l'única finalitat de gaudiment sense cap interès d'utilitat o de recompensa material.¹⁰³

L'habilitat per poder imaginar diferents possibilitats davant d'un fet quotidià, de poder *previure* o recrear altres situacions, és la que empra l'infant quan

¹⁰⁰ *As you like it*, Acte II, escena 7.

¹⁰¹ Quan ens referim a *jugar o joc*, ho fem en el sentit de la paraula anglesa *play* i que té un significat més àmpli que en català: jugar; joc; actuar; obra de teatre, tocar un instrument, fingir, funcionar, etc.

¹⁰² COURTNEY: 1968, p.7

¹⁰³ CAILLOIS: 1958, p.15

comença a jugar d'una manera inconscient. El mecanisme que fa servir, els adults ja l'han incorporat al seu comportament habitual, de manera automàtica. Quan aquest mecanisme es posa en funcionament, diem que estem jugant (*playing*). En anglès *play* pot referir-se, tal com hem vist, a *jugar, dramatitzar, practicar un esport, tocar un instrument*, etc. El verb *to play* prové de l'anglès antic "*plegan*" (fer exercici, moure's ràpid) i del mot anglosaxó "*plega*" (joc, sport, lluita, batalla). *Jugar* també significa *divertiment, llibertat, ventall d'activitats, recreació, tècniques aplicades al joc, activitat sexual i coqueteig*.

J.Huizinga assenyala que, actualment, la definició del concepte *play* és la mateixa en la majoria de les llengües europees modernes:

*"play is a voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy, and the consciousness that is 'different' from 'ordinary life'."*¹⁰⁴

Alice Bayliss¹⁰⁵ ens fa notar que si considerem el *joc* com una relaxació, divertiment, plaer, ocasió d'alliberar energia i font de creativitat, això pot implicar que una visió puritana i repressora el considerarà una amenaça per al *treball* (*work*), i per tant, tindrà unes connotacions negatives. Els Puritans, al segle XVII, veien en el *joc* una disciplina *pecadora* i es va prohibir qualsevol manifestació *ritual* o *cerimoniosa* que atemptés contra la dedicació al *treball*,

¹⁰⁴ HUIZINGA:1994, p.47

¹⁰⁵ BAYLISS:1999, pp. 73 ss.

estrictament vist com un servei a Déu. De més endavant, cal recordar la prohibició d'actuacions en escenaris, i no va ser fins a la Revolució Industrial que no es va tornar a sentir la necessitat de controlar el temps de la població i es va establir la diferència entre *joc* (temps lliure) i *treball*.

En les societats ancestrals i tribals *play* i *work* es trobaven estretament units en els festivals religiosos i en les cerimònies. La distinció entre un i altre, però, encara, malauradament, la trobem en alguns contextos: *play* és l'antítesi de *work*; malgrat que hi ha hagut grans pedagogs que han desenvolupat les teories modernes de les noves metodologies en les quals el *joc* es considera *el treball* del nen (Maria Montessori, per exemple). És a través del *joc* que el nen aprèn sobre ell mateix i sobre el món i ho fa d'una forma gens amenaçant.

Segons D.M.H. Hutchcroft *“la dramatització representa una manera d'organitzar l'experiència tot prenent consciència del procés, mitjançant el joc del llenguatge i del gest.”*¹⁰⁶

La *dramatització* o *joc dramàtic* és també un fenomen social. Quan una colla de nens i nenes juga a *“bons i dolents”*, ho fa en grup. És, doncs, una pràctica col·lectiva que reuneix un grup de *“jugadors”* que improvisen i interpreten una situació i uns personatges, d'acord amb unes normes explícites que ells mateixos han acordat.

¹⁰⁶ HUTCHCROFT:1981, p.209

El joc acompanya l'ésser humà tota la seva vida. No és patrimoni de l'infant, com es podria creure. També l'adult *juga*. Però mentre que per a l'infant és una necessitat expressiva i un mitjà d'aprenentatge, per a l'adult es converteix, freqüentment, en *aquells moments en què no té obligacions, ni responsabilitats*. És per això, que, moltes vegades, a les persones grans el fet de *jugar* els crea un cert malestar i sentiment de culpabilitat, si realment en gaudeix. Quan això succeeix, el fet de seguir unes pautes imposades per una col·lectivitat sembla fer més acceptable *el joc*. El resultat pot ser la celebració *obligatòria* de dates assenyalades (revetlles, cap d'any, etc.) o esdeveniments *d'histèria col·lectiva* (partits de futbol, concerts multitudinaris, etc). L'adult es comporta, en aquests casos, irresponsablement i el que popularment se'n diu "*com un nen*".

Fins avui dia, moltes -encara que no totes- de les cerimònies religioses que s'oficien (tant les occidentals com les orientals) són executades per oficiants (mags, sacerdots, xamans o bruixots) que *play* (representen o *juguen*) el paper que els toca i que en fan una interpretació molt acurada, tot seguint el *guió* que la seva religió i litúrgia els marquin. Així doncs trobem que utilitzen totes les tècniques que tenen a l'abast i les mateixes que els actors i actrius practiquen dalt d'un escenari: prestidigitació, mim, oratòria, simulacre d'estats d'ànim, etc. Hi ha un moviment escènic i un diàleg entre oficiant i ajudants, i a vegades, fins i tot, es demana la resposta del públic (com es fa en segons quin tipus de teatre). Per exemple, en les misses oficiades a parròquies rwandeses, a l'hora del sermó, el sacerdot fa preguntes al públic sobre temes que concerneixen la comunitat i a partir d'aquí mantenen un diàleg. També els predicadors de

sectes estan, contínuament, demanant una resposta al públic per tal d'exaltar els ànims i conduir-los cap on ells volen.

Així doncs, els *oficiants-actors*, sovint, prenen diferents personalitats quan interpreten les deïtats o altres personatges necessaris per a l'escenificació que s'està duent a terme.

S'ha fet estudis sobre rituals mimètics preteatral¹⁰⁷ que volen demostrar que l'origen del teatre es troba en la *mímica*. El fet de *fer mímica* o encarnar diferents personatges o estats anímics d'altri, prové de les danses i cants rituals de les cultures més antigues. El terme grec *mimesthai* que significa "*imitar*" l'ha analitzat H.Koller en tots els seus estudis sobre els rituals religiosos. En destaca com *s'imitaven* lluites guerreres, unions sagrades o esdeveniments protagonitzats per animals o éssers mítics. Així doncs, podem trobar els gèrmens del Teatre tant a Grècia com a altres indrets, però sempre el seu origen l'haurém de vincular a les *representacions i jocs* religiosos de tots els pobles.

Un dels elements recurrents en les manifestacions dramàtiques és l'ús de la màscara. Albin Lesky ens diu que la màscara: "*is the device used to effect that transformation which is the first requirement of any genuinely dramatic practice*".¹⁰⁸

¹⁰⁷ RODRÍGUEZ ADRADOS:1983, p. 64 ss.

¹⁰⁸ LESKY:1966, p.223

Jean-Pierre Vernant (1986) en la seva obra *La muerte en los ojos* estudia la qüestió dels déus grecs amb màscara; els que tenien com a símbol una simple màscara o els que el seu culte implicava l'ús de la màscara, tant si era votiva com si l'empraven els seus adoradors. Per exemple, la màscara monstruosa de Gorgona, expressa l'alteritat extrema, l'horror del que és absolutament l'altre, el que no es pot dir ni pensar, el pur caos, l'enfrontament amb la mort. Dionís, per altra banda, representa la irrupció brusca, en mig de la vida terrenal, de tot allò que sostreu l'home de la seva existència quotidiana, de sí mateix; és la disfressa, la mascarada, la borratxera, el joc, el teatre, el sotsobre, el deliri i l'èxtasi. Dionís ensenya o obliga al què és comú a esdevenir altre, a experimentar en aquesta vida una evasió cap una desconcertant foraneïtat¹⁰⁹. Dionís és un déu que, per la seva pròpia naturalesa, es veu obligat a portar diferents màscares i que se'l coneix per presentar-se davant els seus adoradors de moltes diverses maneres a diferents moments¹¹⁰. A les Grans Dionísies alguns grups de personatges portaven màscara, i per això es pot dir que el seu ús, originat en les festes rústiques de Dionís, és un dels elements hereditaris del culte al déu.¹¹¹

La màscara dóna la possibilitat a qui l'empra de poder actuar i observar lliurement, sense ser identificat. Ho podem comprovar en els balls de màscares, on l'engany *consentit* és una de les regles del joc; o quan parlem de *posar-nos la màscara*: quan actuem de manera distinta del que som o sentim; o quan *emmascarem una situació* per tal que no surti a la llum tal i com és.

¹⁰⁹ VERNANT:1986, pp. 15-17

¹¹⁰ CARPENTER i FARAONE:1993, p.2

¹¹¹ PANDOLFI: 1989, p. 27

La màscara, doncs, s'utilitza, algunes vegades, en situacions en les quals l'ésser humà *vol representar* el que no és. Hi podem trobar diverses raons: a vegades per por, a vegades per comoditat, a vegades per divertir-nos; però l'ús de la màscara en la nostra vida quotidiana és fruit de la dramatització que, inconscientment, fem en els nostres comportaments habituals: quan prenem decisions, quan ens preparem per anar al metge, quan saludem segons qui ens trobem pel carrer, etc.

Màscara es podria definir com *una forma de disfressa*. Segons l'*Enciclopèdia Britannica* és: "*type of disguise, commonly an object worn over or in front of the face to hide the identity of the wearer. The features of the mask not only conceal those of the wearer but also project the image of another personality or being*".

David Napier ens parla d'aquesta disfressa:

"Now disguise is, in the study of humankind, the foremost example of how to articulate the problems of appearance in the context of change. Why should this be the case –why disguise and not true change? The answer, again, rests in our recognition of the possibility for illusion –in the awareness of an ambiguity informing the simplest transitions. This awareness aids us in establishing a point of view and in evaluating phenomena that we may later view quite differently. The 'potential' for ambiguity, therefore, remains fundamental to change despite any claims we might make about an inferred, innate, or even empirically perceived identity, and disguise is, in our ontological experience, the primary way of expressing this ambiguity. The use of disguise is thus conducive both to make-believe and to changes of state that are imputed to be real.

Because the human face is the primary means of our recognizing, and thus identifying, one another, it deserves special attention in a study of appearances and their ambiguities. And because a mask is itself not merely the most direct but the most widespread form of disguise, the function of illusion in change may be most directly explored through an analysis of masks and masking conventions. Masks exhibit this

*function more directly than other facial embellishments such as make-up or tattooing because masks themselves are not only illusory, but are as well most uncompromising and simple devices for analyzing the relationship between illusion on the one hand and the recognition and integrity of a human face on the other. Masks are hypothetical and make-believe. They are paradoxical.*¹¹²

És aquesta doble característica: amagar els trets del qui la porta i projectar la imatge d'una nova personalitat, el que ens interessa en la dramatització i les seves aplicacions, no solament al teatre sinó a la vida quotidiana i a tot el que d'ella se'n deriva: el creixement personal i el procés d'aprenentatge.

4.1.1. Drama i Teatre

Quan busquem l'origen de la paraula *Drama* i *Teatre*, trobem varies definicions.

Drama, segons el *Diccionario del Teatro, Dramaturgia, estética, simiología* de Patrice Pavis (1983, Paidós, Barcelona) és: “*Del griego “drama”, acción. Esta palabra procede del dórico “drân”, que corresponde a la palabra ática ‘prattein’, actuar*”.

La definició del *Diccionari de la Llengua Catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans en una de les seves accepcions diu: “*esdeveniment aflictiu de la vida real capaç d'interessar i commoure vivament*”, i en una de les que podem trobar en el *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* diu: “*any series of events having vivid, emotional, conflicting, or striking interest*”

¹¹² DAVID NAPIER:1984, pp. 3-4

or results” o “composition in prose or verse presenting in dialogue or pantomime a story involving conflict or contrast of character, esp. one intended to be acted on the stage”.

En el *Concise Oxford Companion to the Theatre*, a la nova edició de 1999, feta per Phyllis Hartnoll i Peter Found, trobem que drama és: *“term applied loosely to the whole body of work written for the theatre or to a group of plays related by their style, content or period”* i *“the dramatic instinct inherent in man, and in the most rudimentary dialogue with song and dance may be classed as drama”.*

Teatre, per la seva banda, segons el *Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary*, significa: *“building for housing dramatic presentations, stage entertainments or motion-picture shows”* i *“dramatic performances as a branch of art”.*

La definició del *Diccionari de la Llengua Catalana* de l’Institut d’Estudis Catalans de *teatre* diu: *“edifici destinat a la representació d’obres dramàtiques”, “literatura dramàtica”.*

També en *The Concise Oxford Companion to the Theatre* la definició de *teatre* es refereix a l’edifici: *“The first –and the most appropriately named playhouse to be erected in London, built by James Burbidge...”*

Faith Gabrielle Guss, en la seva ponència *"The Aesthetic Practice in the Cultural Context of Play: Making the invisible visible"*¹¹³ donava la seva pròpia definició de drama: *"Drama is the performance of the represented/presented action – of the 'movement' between people, or even movement within one's own mind, or between people and the forces of nature or society"*.

Cap als anys 70, es considerava el *Drama* com el *procés* i el *Teatre* com el *producte final*. Drama tenia a veure amb el desenvolupament personal de l'ésser humà, mentre que el teatre era considerat com la manifestació lúdica i de celebració d'un esdeveniment cultural i col·lectiu.

La distinció entre *teatre i drama* la planteja Martin Harrison:

"According to the semiotician, Keir Elam¹¹⁴, 'Theatre is taken to refer here to the complex of phenomena associated with the performer-audience transaction. By "drama", on the other hand, is meant that mode of fiction designed for stage representation and constructed according to particular ("dramatic") conventions'. Whilst this might be useful for his own purposes, his working definition of 'drama' is in conflict with both classical etymology and current English usage.

Firstly if one looks at the word's origin – from Greek 'drama', 'deed', action; thence, a play, ultimately from 'drao', 'do' –one starts with a verb and then a noun, both denoting active involvement in the word."¹¹⁵

.....

It is significant that Greek 'theatron' means literally a 'seeing-place' or a 'place of viewing', from 'theaomai' 'to behold', as it stresses not the performer nor the drama performed but the 'audience', the 'spectators'.

.....It is that makes me suspect that the term 'theatre', whilst more socially sophisticated than drama, is the younger concept."¹¹⁶

¹¹³ GUSS: 1997

¹¹⁴ ELAM:1980

¹¹⁵ HARRISON:1998, p.85

¹¹⁶ Ibid, p.75

També Martin Harrison, en la definició de *drama*, inclou l'extensió del significat que aquesta paraula ha tingut al segle XX, amb les seves connotacions socials i educatives:

"Its meaning as a generic term, however, has altered in C20, as many who have studied Drama as a subject will know. It now, comprehends not only dramatic literature, but also many other aspects of the 'Performing Arts'. In these usages, 'drama' denotes a process, a series of activities which may not include text at all. Much of this work is 'improvisation'-based. 'Educational drama' is seen by many teachers, not as an end in itself, but as a means to an end, a teaching tool which uses 'role-play' and 'simulation' techniques to deliver skills in a range of subject areas. In addition 'drama therapy' and 'psychodrama' have developed, using drama games, trust exercises etc., devised in 'warm-ups' in the professional 'rehearsal room', or as teaching techniques in schools and 'drama schools', for social and medical purposes..."¹¹⁷

Roma Burgess i Pamela Gaudry assenyalen que hi ha més en comú entre aquests dos termes que no pas el que els diferencia i diuen:

"that there is more in common between drama and theatre than that which differentiates them, that both are concerned with content and with a unique way of exploring, experiencing and understanding the human condition; between drama in education and theatre has been somewhat mysterious and confusing, many teachers have felt very apprehensive about using language that implied that a relationship clearly existed."¹¹⁸

Altres característiques d'aquests dos termes podrien ser que en el teatre hi ha un receptor o "*beneficiari*" que és el públic; i en la dramatització els *beneficiaris* són els mateixos participants.

¹¹⁷ Ibid, p.86

¹¹⁸ BURGESS i GAUDRY:1985, c.f. TORRES:1996 (A), p.22

José Cañas¹¹⁹ ens enumera les principals diferències entre *joc dramàtic* i *teatre-espectacle*. Segons l'autor, en la dramatització el que més ens interessa és que es tracta d'un procés de joc col·lectiu; que no hi ha text previ i que es pot anar modificant perquè és una creació col·lectiva; que els actors i espectadors són intercanviables; que els diferents papers són triats i creats pels propis *jugadors* i que el joc té com a objectiu final el pur plaer de jugar i l'establiment d'una comunicació entre els participants. En el teatre, el que ens interessa és el resultat final; els actors i els espectadors no són intercanviables; els personatges no es poden escollir, sinó que un director reparteix els papers; el text té poques o nul·les possibilitats de modificació, i la finalitat és la de complaure un públic.

Ambdues propostes són vàlides en un context educatiu: hi ha un moment i un lloc per a la *Dramatització* i un moment i un lloc per al *Teatre com espectacle*. Segons els objectius que ens marquem i vulguem assolir, utilitzarem l'una o l'altra.

Richard Courtney defineix alguns termes utilitzats, tant en les *dramatitzacions* com en el *teatre-espectacle*:

*“Theatre = performance before an audience.
Play= activity pursued merely because we enjoy it.
Dramatic play= play which contains impersonation and/or identification.
Games= formalisation of play patterns into patterns with rules”*.¹²⁰

¹¹⁹ CAÑAS:1992, p.52

¹²⁰ COURTNEY:1968, p.1

Norah Morgan i Juliana Saxton¹²¹ en classifiquen els elements comuns que tenen el *drama* (procés d'aprenentatge utilitzant tècniques dramàtiques) i el *teatre* (text escenificat amb la finalitat de ser representat davant un públic) i que exposem a continuació:

- **FOCUS:** els objectius de l'obra teatral o de la lliçó (“*de què tracta l’obra?*” o “*què s’ha d’ensenyar*”), i com es muntaran les escenes perquè el públic ho entengui (en una obra teatral), i com emmarcarem cada lliçó perquè els alumnes aprenguin (en el context educatiu).

- **TENSIÓ:** “*l’estimulació mental*”, segons l’*Oxford English Dictionary*. La pressió per obtenir una resposta, que en un context educatiu es troba en les instruccions del professor:
 - a) *el repte*, (“*això és molt difícil, potser n’espero massa*”,...);
 - b) *el límit de temps i espai* (“*teniu tres minuts, compte amb el cap que l’entrada de la cova és molt baixa*,...”);
 - c) *les normes* (“*quan feu aquesta escena expresseu els sentiments sense tocar-vos*,...”);
 - d) *el desconeixement*, (“*no sé massa què passarà, què s’espera de nosaltres*,...”);
 - e) *la responsabilitat* (“*hi ha algú que pugui fer aquest paper?, les nostres vides depenen de vosaltres*...”);
 - f) *l’avaluació*, (“*analitzem com hem solucionat el problema*”).

¹²¹ MORGAN i SAXTON:1996, pp.2-5

- **CONTRAST:**

- a) *CLAROR/FOSCOR* (fer tancar els ulls, encendre espelmes, abaixar persianes...);
- b) *SO/SILENCI* (conversa i pausa, xiuxiuejar i cridar, etc.)
- c) *MOVIMENT/IMMOBILITAT* (uns personatges quiets mentre els altres es mouen, descans després d'una discussió,...)

- **INCIDENTS:**

- a) *EL DESCONEGUT* (ens trobem un paper de caramel a la lluna);
- b) *L'IMPREVISIBLE* (un enemic esdevé amic; un *dolent* té bons sentiments,...).

- **SIMBOLISME:** es poden donar el significat dels gests, paraules o objectes, es poden donar pistes, perquè els participants descobreixin el simbolisme d'un determinat element. (El plat buit enmig d'un cercle pot significar la fam de la tribu, el sofriment d'un poble, el fracàs del cap de família de proveir aliments, la ira dels déus,...).

Aquests cinc elements són fonamentals per generar, motivar, sostenir i fer cristal·litzar l'*Acció Dramàtica*, (*dramatització o joc dramàtic*) en un context de creixement personal i de desenvolupament educatiu.¹²²

¹²² Vegeu apartat 4.3.Drama com a mitjà d'aprenentatge: Dramatització i desenvolupament.

Caldria fer esment de l'existència del *Theatre-in-Education* a Gran Bretanya, des dels anys 70 fins als nostres dies.

Mentre que el *Drama-in-Education* es refereix al *procés* que el grup fa a través de tècniques dramàtiques, i es pren com un *mitjà d'aprenentatge* en la programació habitual del curs i no com una *finalitat d'espectacle*; el *teatre a l'educació* consisteix en la formació de companyies teatrals ambulants, que ofereixen a les escoles representacions teatrals o tallers sobre autors o temes concrets. Es podria dir, que les companyies de *Theatre-in-Education* són una ajuda externa per complementar la tasca que el mestre fa a la classe, quan utilitza el *drama* com a eina educativa.

En aquest treball ens hem centrat en el *drama a l'educació* o *Drama-in-Education*, que, segons R.Courtney, es pot considerar una manera de tractar el procés educatiu (una filosofia); o una manera d'ajudar el desenvolupament individual (una psicologia); o una manera de fer que la persona s'adapti a l'entorn (una sociologia). És la forma connatural com els éssers humans *aprenen* i per tant creiem que resulta un dels mètodes més eficaços per educar, dels que tenim al nostre abast .¹²³

4.2. APLICACIONS DEL DRAMA¹²⁴

¹²³ COURTNEY:1968, p. 258

¹²⁴ En aquest apartat es vol donar només una pinzellada de les aplicacions del drama als diferents entorns que s'hi citen. La finalitat es únicament apuntar com l'art dramàtic ha estat i és present en molts àmbits de la nostra vida quotidiana (família, escola, societat) i de la nostra història.

4.2.1. A la vida quotidiana

“A l’home dóna-li una màscara i dirà la veritat”, són paraules que s’atribueixen a Oscar Wilde. Aquesta afirmació que ens pot semblar exagerada, la *practiquem* habitualment, des que som infants, en molts dels nostres actes personals i socials, tal i com ja s’ha dit anteriorment.

Podem dir que “*dramatitzar és posar-se a les sabates d’un altre*” i veure el món a través dels seus ulls. Aquest *altre*, és, moltes vegades, el personatge que hem assumit o que el nostre entorn ens ha fet assumir. Quan ens hem d’enfrontar a certes situacions en les quals ens cal respondre amb els propis recursos intel·lectuals, emocionals i expressius, el mecanisme *dramàtic* es dispara espontàniament:

- Quan és essencial mirar endavant: imaginem situacions futures per a les quals hem de passar (visita al metge, examen,...). “Previvim” i assagem la situació per poder “planificar” moviments, paraules, reaccions i emocions. Aquesta activitat, convenientment traslladada, correspon al pensament primitiu i màgic; que preveu escenes de cacera, de guerra, o les complexes cerimònies per atreure la pluja o els animals.

- Quan una experiència té un excés de significat per poder ésser compresa immediatament o a través dels mecanismes habituals: accidents, operacions,

morts,... En aquests casos, hem de “sortir de nosaltres mateixos” i adoptar un personatge o un paper que ens permeti veure-ho des de fora i donar-ne una interpretació.

- En moments d'extrema receptivitat: davant d'una pel·lícula, un llibre, un espectacle o un esdeveniment que ens impressiona especialment i ens desencadena una reacció emocional que necessita canalitzar-se.

La concepció dramàtica del *jo* i de tota la societat, concebuda com una *representació*, és molt antiga. Cadascú de nosaltres representa un personatge en el “gran teatre del món” calderonià; un paper protagonista o secundari, que representem amb més o menys desimboltura, portant una màscara determinada d'acord amb les circumstàncies personals de cadascú: econòmiques, socials i culturals que el defineixen i identifiquen. Tal com va dir William Shakespeare, en una de les seves obres: “*El món és un escenari i tots els homes i dones simples comedians...*”¹²⁵

El drama, a més de ser una forma d'art, és una dimensió de la vida humana, en el sentit etimològic grec d'*acció*, *conflicte vital* i *de forces en pugna*; i forma part de la naturalesa humana.

¹²⁵ SHAKESPEARE, W. *As you like it*. Acte II, escena 7 (Jaques)

Ortega i Gasset¹²⁶ diu que “*el hombre se pasa la vida queriendo ser otro*”, vol fugir de la realitat quotidiana, del paper que li toca fer, de la gesticulació mecànica habitual.

La *Dramatització* i la vida quotidiana, es nodreixen mútuament. *Assumim* un determinat paper quan ens convé; *assagem* situacions per les quals haurem de passar; *actuem* quan ens cal; i al mateix temps, som capaços de desenvolupar i transformar en *accions dramàtiques*, esdeveniments quotidians, sense cap transcendència, per mitjà de la creativitat i la imaginació, que ens ajuden a conèixer-nos millor, a comunicar-nos més fàcilment amb els altres i a entendre i acceptar millor el nostre entorn.

També per als antropòlegs, la literatura oral ha estat al llarg dels segles, una font d'informació i d'investigació de la cultura i l'organització social. Com en altres formes de la parla, la gent utilitza la literatura oral per tal d'expressar idees, creences i valors, i poder negociar a través de la seva xarxa de relacions socials.

4.2.2. A l'àmbit artístic *amateur* i professional

L'àmbit artístic al qual ens referim és òbviament el Teatre.

Peter Brook diu del fenomen teatral: “*I can take any empty space and call it a bare stage. A man walks across this empty space whilst someone else is*

¹²⁶ ORTEGA Y GASSET:1969, p.495

watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged".¹²⁷

Podríem dir que el teatre és l'*Art de la Representació*: veure i actuar: "*conocimiento de nuevos ángulos y experiencias en la participación y reflexión del espectador y cauce para experimentar otras posibilidades de vida en la disponibilidad del actor. Además de una forma de arte, es una dimensión humana*".¹²⁸

Les tècniques dramàtiques s'han aplicat a tot tipus de manifestacions teatrals i rituals: cerimònies religioses, litúrgies religioses, tragèdies i comèdies, danses, obres de text, etc.

En qualsevol acte teatral, hi ha uns *actors* i uns *espectadors*. Els actors assumeixen un paper i l'interpreten, perquè els espectadors puguin rebre el missatge que se'ls vol fer arribar.

A través de la història veiem que el teatre té diferents objectius. Pot ser religiós: rituals sagrats per a celebrar els déus (*Grans Dionísies*, drama litúrgic llatí, etc); pot ser didàctic: ensenyar i edificar per mitjà del teatre (*les miracles* i *les mystères* a França o els *miracle* i *morality plays* a Anglaterra, durant els segles XIV i XV); pot ser cultural: donar a conèixer les obres i les idees d'uns autors

¹²⁷ BROOK:1971, p.9

¹²⁸ TEJERINA:1994, p.6

valuosos (representació dels clàssics); pot ser lúdic: purament per entretenir (comèdies costumistes, vodevils, etc.).

En la preparació de qualsevol d'aquestes manifestacions, hi ha diferents tècniques que s'han d'utilitzar perquè el *producte* sigui l'adequat al públic al qual va destinat.

Des de finals del segle passat, han anat sorgint diferents sistemes i metodologies de pedagogia teatral i preparació dels actors.

Constantin Stanislavski¹²⁹ és una de les figures més rellevants del teatre rus i impulsor d'una nova metodologia en la qual es basa el teatre contemporani.

Parteix de la transmissió d'una *veritat interna* dalt de l'escenari. L'actor o actriu ha d'experimentar els sentiments i emocions del personatge que representa. A través d'improvisacions i de recreacions d'experiències viscudes, l'actor pot anar construint el personatge, *des de dintre*, la qual cosa fa molt més creïble la seva interpretació. El que l'interessa a Stanislavski és la veritat de la situació *imaginària* que succeeix dalt de l'escenari – la veritat del món del personatge, que en el llenguatge de l'actor el “saber” és sinònim de “sentir”.¹³⁰

¹²⁹ STANISLAVSKI:1983 (A) (B); STANISLAVSKI:1974 i STANISLAVSKI:1967

¹³⁰ STANISLAVSKI:1983 (A), p. 45

Stanislavski divideix el procés de creació d'un personatge en diferents estadis: un primer, en què l'actor es familiaritza amb el treball de l'autor; un segon, en què es busquen els recursos psicològics per poder representar els personatges; un tercer en què es creen models imaginaris per poder construir els personatges; i és en el quart estadi on totes aquestes imatges es poden realitzar a través del cos. Segons Stanislavski, aquest procés no és costós, ja que des de la intuïció dels sentiments s'arriba a la imatge externa, que flueix amb naturalitat des de la imatge interna.¹³¹

Més tard, Lee Strasberg¹³² adoptarà el mètode de Stanislavski, al seu prestigiós *Actor's Studio* nord-americà i l'aplicarà a la formació dels seus actors.

La tècnica de la *improvisació*, que trobem en la pràctica del *drama* tant a l'escola com a certes teràpies, és la base del mètode *Stanislavski*.

Hi ha d'altres figures, però, que també han contribuït al teatre amb diferents metodologies. Així doncs, trobem que si per a Stanislavski el més important era el treball de l'actor, per a Craig¹³³ l'actor és absolutament prescindible, i cal atreure l'espectador amb les emocions transmeses únicament pel moviment generat per l'escenografia.

Meierhold¹³⁴ fa recaure tota la responsabilitat en el director, i Appia¹³⁵ en la utilització de la il·luminació.

¹³¹ STANISLAVSKI:1983 (B), p. 31

¹³² SALVAT:1999, pp. 644-647

¹³³ Ibid:1999, pp. 770, 771

¹³⁴ Ibid, pp. 460, 489, 592, 653, 658, 771, 805 i 831 i MEIERHOLD:1998

¹³⁵ Ibid, pp. 83 i 830

Brecht¹³⁶ i Piscator¹³⁷ busquen la naturalesa didàctica del teatre, i Artaud¹³⁸ creu com Stanislavski, en el realisme quotidià del naturalisme. Copeau¹³⁹, Jerzy Grotowski¹⁴⁰, Peter Brook¹⁴¹ i Eugenio Barba¹⁴² han tornat a l'essència del teatre, dient que la relació *viva i directa* entre l'actor i l'espectador és el que compta.

Formacions com el *Living Theatre*¹⁴³, fundat per Julian Beck i Judith Malina a Nova York l'any 1943, innoven l'escena teatral arreu on són vistos; i artistes com Tadeusz Kantor¹⁴⁴, nascut a Wielopole l'any 1915, ofereixen una visió integradora de l'art teatral i en fan el lloc on es transmeten les vivències personals de manera valenta i arriscada.

A l'actualitat però, David Mamet, dramaturg nord-americà, ha trastornat les veritats convencionals amb les seves reflexions sobre la formació de l'actor, tot desmitificant algunes teories:

“El ‘mètode’ de Stanislavski, i la tècnica de les escoles que en deriven, és absurd. No és una tècnica treta d'uns exercicis que puguin desenvolupar una destresa; és un culte. Les exigències orgàniques fetes a l'actor són molt més convincents, i els èxits potencials de l'actor, molt més importants –la vida i la feina, si se'm permet dir-ho, són molt més heroiques –que qualsevol cosa prescrita o prevista per aquest o qualsevol altre ‘mètode’ d'interpretació.”¹⁴⁵

¹³⁶ SALVAT:1966, pp. 79 ss.; WILLIAMS:1975 pp. 325 ss. i HERRERAS:1999

¹³⁷ SALVAT:1999, pp. 26-28 i 49-56

¹³⁸ PALAU I FABRA:1976

¹³⁹ SALVAT:1999 pp. 510, 651 i 771

¹⁴⁰ GROTOWSKI:1978 i TEMKINE:1967

¹⁴¹ BROOK:1971

¹⁴² SALVAT:1999 pp. 591-592

¹⁴³ BINER: 1968 i LEBEL:1969

¹⁴⁴ KANTOR: 1997

¹⁴⁵ MAMET:1999, p.14

Siguin quines siguin les aproximacions que proposen les diverses metodologies dels dramaturgs que acabem d'esmentar, les tècniques dramàtiques s'apliquen no solament a la formació dels professionals del teatre i a la preparació i realització d'obres teatrals sinó que, també, són la base de les tècniques dramàtiques aplicades a l'Ensenyament, com ho exposarem en els propers capítols.

4.2.3. A l'àmbit terapèutic

*"I can play scenes in drama better than I can play scenes in my life"*¹⁴⁶, deia un pacient al seu psicoterapeuta.

Habitualment, pensem que el *drama* és un mirall de la vida, més que no pas al contrari. I malgrat això, molts pacients reconeixen que per mitjà de *"simular el que són, en les sessions de drama"*, són capaços, més tard a la seva vida quotidiana, de fer coses que a priori trobaven massa difícils o els feien por.

Avui dia, pocs psicòlegs o psicoterapeutes negaran la gran vàlua d'utilitzar tècniques dramàtiques en les seves teràpies.

La psicoanàlisi de Freud¹⁴⁷ i les teories de Jung¹⁴⁸, basades en l'inconscient, consideraven el *joc dramàtic* com un intent de l'*ego* de relacionar-se amb la

¹⁴⁶ EMURAH:1994, p.xiii

¹⁴⁷ FREUD:1946 i FREUD:1999

¹⁴⁸ JUNG:1916

realitat. Per a Freud, el *joc dramàtic* elabora material que ja ha estat experimentat: és una forma de simbolisme secundari amb el qual l'infant intenta ordenar la *realitat* d'acord amb el pensament simbòlic de l'*inconscient*.

Comprendre el simbolisme inconscient inherent en el *joc dramàtic* és important. Jung distingia entre *símbol* i *signe*. Els signes arbitraris, com poden ser els números o les paraules, conformen el pensament racional. Els símbols expressen la relació entre la imatge i l'objecte i aquesta relació és interpretada i compresa per la ment de l'individu. És per això que els simbolismes s'utilitzen en el llenguatge emocional (en poesia, per exemple), mentre que els signes s'empren en conceptes intel·lectuals i racionals.¹⁴⁹

L'ús del *joc dramàtic* és una expressió de l'*inconscient*. J.A. Hadfield (1954), psicòleg britànic, creu que tant la funció dels somnis¹⁵⁰ com la del joc és reproduir les experiències vitals no resoltes per intentar trobar-hi una solució, i descriu el "somni com un drama", de la següent manera:

"We come therefore to realise that the dream is a drama in which all the actors represented in the dream are parts of oneself. Our personalities have many attributes; we have our kindly side, our arrogant side, our ingratiating side, our lazy side. These are often in conflict and therefore create problems in the personality which may be reproduced in dreams. Because of the tendency of the human to animism, all these aspects of the personality are personalised, and in the dream may be represented as persons, whether of our acquaintance or an imaginary person of the same character, all having an argument or discussion – as they might in a play.

In a dream all these people are 'dramatis personae', representing, as they do on the stage, certain ideas or types of mind, not the people themselves. In a play a man of self-sufficient character stands for self-sufficiency in the abstract, a priggish man for priggishness, a prostitute

¹⁴⁹ COURTNEY: 1968, p. 69

¹⁵⁰ Ibid, pp.70-71

for the sensual part of ourselves, a parish priest for consideration for others. These are all characteristics we ourselves possess and the dream presents a drama in which all these characteristics in us are represented by people fighting it out, debating the question, playing out the problem in dramatic form and therefore tending towards a solution. The value of a theatre is that we see ourselves as we see others; in a dream we see ourselves as our subconscious sees us. In treating patients, the technique of psychodrama, in which patients play out certain roles, is used for much the same purpose.”¹⁵¹

L'analista Jacob Levy Moreno¹⁵² va utilitzar i desenvolupar la tècnica del *psicodrama*. Mentre que el mètode que Freud utilitzava era el del pacient, ajagut en el *divà*, parlant amb l'analista, el Dr. J.L. Moreno, va posar al pacient, juntament amb altres pacients, en un *escenari*.

El *Psicodrama* anava un pas més enllà del *Sociodrama*. El *Sociodrama*¹⁵³ era un mètode per estudiar el comportament del grup, més que no pas de l'individu. S'utilitzava i s'utilitza encara, principalment, per tractar problemes socials comunitaris i els participants assumeixen rols socials. El *Psicodrama*, per altra banda, es preocupa per l'individu i analitza el seu comportament en relació amb els altres.

Segons Jonathan Fox, psicòleg i fundador del *Playback Theatre* d'Estats Units:

“Sociodrama is based upon the tacit assumption that the group formed by the audience is already organised by the social and cultural roles which in some degree all the carriers of the culture share...It is therefore incidental who the individuals are, or of whom the group is composed, or how large their number is. It is the group as a whole which has to be put upon the stage to work out its problem, because

¹⁵¹ HADFIELD:1954, c.f. COURTNEY:1968, p.72

¹⁵² MORENO:1965

¹⁵³ Ibid, pp 25-66

*the group in sociodrama corresponds to the individual in psychodrama.*¹⁵⁴

El Dr. Moreno va instaurar el Psicodrama, cap als anys 20. Es tracta d'una forma de psicoteràpia en la qual la persona *representa* passatges de la seva vida, enlloc de simplement explicar-los. El *director* (el terapeuta) guia el *protagonista* (el pacient), i els altres, fan de públic o d'*actors secundaris*. El *protagonista* construeix i analitza els seus conflictes des de fora, com un testimoni del que li està passant. *“Because we cannot reach into the mind and see what the individual perceives and feels, psychodrama tries, with the co-operation of the patient to transfer the mind ‘outside’ of the individual and objectify it within tangible, controllable universe...”*¹⁵⁵

Moreno compara el procés de viure amb el que fa l'actor professional:

*“The same phenomenon can be observed in the productions of the legitimate actor. He takes a role, learns and rehearses it until it has become a complete conserve, a stereotype at his command, so that when he reproduces the role on stage, no utterance or gesture is left to chance. But the great actor, like the idealised man... is able (...) to add a newness, vivacity, and dramatic quality to the faithful literal rendering of the playwright's script, which makes his performance appear undiluted even after repeating the same performance a thousand times..”*¹⁵⁶

Una de les implicacions d'aquest mètode en el terreny educatiu és, segons el mateix Moreno, *l'espontaneïtat*. Ell creu que *educar l'espontaneïtat* pot ajudar l'aprenentatge social i formal. Per a un aprenentatge social, l'individu improvisa una sèrie de situacions amb les quals es pot trobar en la seva vida quotidiana: a casa, l'escola, la feina, etc... I també per a un aprenentatge formal, es poden

¹⁵⁴ FOX:1987, p.18

¹⁵⁵ EMURAH:1994, p.18

¹⁵⁶ COURTNEY:1989, p.93

improvisar situacions properes a la vida real; per exemple, quan s'està preparant per fer un ofici, es poden reproduir situacions amb les quals el futur *treballador* es pot trobar. Susan Jennings, reconeguda psicòloga britànica, ha basat les seves teràpies en el joc dramàtic i les seves experiències es troben recollides en diverses publicacions.¹⁵⁷

Una de les tècniques dramàtiques més emprades en el psicodrama és la *Improvisació*.¹⁵⁸

Les escenes improvisades permeten¹⁵⁹:

- 1) Reflectir més acuradament l'estat intern i els conflictes del pacient.
- 2) Expressar més fidelment els sentiments del pacient.
- 3) Desenvolupar l'espontaneïtat del pacient.
- 4) Tenir llibertat per representar diversos papers i obtenir-ne diferents respostes.
- 5) Aprendre a relacionar-se amb l'altre.

La utilització del *drama* i de *tècniques dramàtiques* en l'àmbit terapèutic és una realitat i els experts diuen veure'n resultats palpables. A partir del psicodrama de Moreno, diferents terapeutes han anat desenvolupant i adaptant aquestes tècniques per aplicar-les en els tractaments de diverses malalties d'origen psíquic i social.

¹⁵⁷ JENNINGS:1973; 1988; 1998 i 1999

¹⁵⁸ La Fundació *Vidal i Barraquer* de Barcelona, dirigida per Jordi Font, basa les seves teràpies en aquesta tècnica.

La tècnica *Cop-in-the-Head*¹⁶⁰ utilitzada per Augusto Boal, el director teatral i activista polític brasiler, es comparable al mètode del psicodrama. Aquest terme s'empra per denominar la serie d'exercicis del *TO (Theatre of the Oppressed)* que tenen com a objectiu treballar les opressions internalitzades. Boal explica que molta gent no s'atreveix a participar en accions polítiques perquè tenen a *cop in their heads (policies a la ment)*- un temor que persisteix fins i tot un cop l'opressor ja no té poder sobre ells. Boal creu que tots els *policies* tenen identitat i un lloc en el món exterior que cal que localitzem. El treball que Boal fa quan aplica aquesta tècnica voreja la psicologia, malgrat tenir les seves arrels en el reialme del teatre.

Boal i Moreno semblen compartir una concepció fonamental del teatre i les seves funcions i efectes curatius. Segons Boal: *"theatre is conflict and life is conflict. Oppression exists in the relationship between two persons, when dialog becomes monolog. The aim is to become human again by re-establishing the dialog"*¹⁶¹. Aquesta afirmació és idèntica a la de l'objectiu final de Moreno quan es refereix a l'establiment d'una autèntica trobada entre els éssers humans.¹⁶²

També el que s'ha anomenat *consciència transpersonal* ha esdevingut en part molt important en el *counselling* (assessorament o acompanyament) sobre la

¹⁵⁹ EMURAH: 1994, p.xx

¹⁶⁰ SCHUTZMAN i COHEN-CRUZ:1999, pp.89-91

¹⁶¹ Paraules d'Augusto Boal, adreçades en un taller a Giessen, l'any 1991. c.f. SCHUTZMAN i COHEN-CRUZ:1999, p.90

¹⁶² FELDHENDLER:1999, pp.87 ss.

mort per als malalts crònics o terminals. L'eficàcia del *role-play* en aquests casos també ha estat provada.

Kriben Pillay del *Department of Drama* de la *University of Durban-Westville*, en la seva ponència *The Value of Role-Play in Death and Dying counselling and its implicatons for education*¹⁶³ va explicar la dificultat amb què es troben els *counsellors* que han de tractar aquest tipus de malalts perquè acceptin la mort inevitable, ja que es resisteixen a perdre l'*autoimatge* que tenen d'ells mateixos que es concreta en l'experiència d'un *jo real*, la qual cosa fa que temin perdre aquest *jo*. L'experiència dramàtica que s'ofereix és la que ajudarà a entendre la pregunta *Qui es mor?* Aquí el paper que es pren s'utilitza per entendre el paper: *"role is used to understand role"*. La finalitat del psicodrama tradicional és prendre consciència del que és *personal*, en canvi en aquest cas l'objectiu és conscienciar-se del que és *transpersonal*. Però, què és la consciència transpersonal? Literalment és la conscienciació que va més enllà de la *persona*, de la màscara i que es construeix socialment¹⁶⁴:

"In most of us, the 'I' is usually confused with our emotions, thoughts, desires, the roles we play, and our various identities. If we disidentify from these changing contents...we can learn they are not really who we are"

Bryan Wittine, Ph.D. *Transpersonal Psychologist*.

"(Transpersonal Awareness) is not a particular experience, level of consciousness or state of soul – rather it is precisely whatever level you happen to have now, and realising this confers upon one a profound centre of peace that underlies and persists throughout the worst depressions, anxieties and fears"

¹⁶³ PILLAY:1997

¹⁶⁴ Ibid

Ken Wilber

“Names and shapes change incessantly. Know yourself to be the changeless witness of the changeful mind. That is enough”

Nisargadatta Maharaj (1897-1981), *Indian Sage*

“Roles do not emerge from the self, but the self may emerge from roles”

J.L. Moreno, pioner del Psicodrama

La majoria dels dramaterapeutes es basen en l'acció dramàtica del “*ser com...*”

Avui dia trobem que els especialistes treballen en dos contextos diferents:

- a) en situacions clíniques, on s'utilitza el drama per fer una diagnosi i aplicar el tractament;
- b) en situacions no clíniques, com a l'escola o l'esplai, on els grups amb disfuncions poden trobar una metodologia que els ajudi a obtenir una millor salut física i mental.

Moltes de les tècniques emprades tenen les mateixes característiques que les que han anat desenvolupant experts en drama a l'educació i teatre. Les tècniques de la improvisació emprades per Peter Slade, Brian Way, Viola Spolin, Johnstone, Dorothy Heathcote o Peter Brook, són les utilitzades en moltes de les teràpies que apliquen els psicòlegs i psiquiatres en el psicodrama i el sociodrama.

4.2.4. A l'àmbit educatiu a través de la Història

4.2.4.1. Orígens socials del drama

L'estudi sociològic del drama té en compte com s'interrelacionen el model cultural i l'acció dramàtica. El drama en les comunitats primitives compleix una funció social, psicològica i religiosa. Tot això es pot relacionar amb els jocs – *play*- infantils, tots relacionats amb la parla i el moviment.

Del joc dramàtic passem als orígens i desenvolupament del drama i el teatre. Les religions dels pobles ramaders o nòmades, i fins i tot els pobles més estables, expressaven les seves creences amb rituals que necessitaven d'un indret on practicar les seves litúrgies, un espai sagrat enfront de l'espai quotidià, profà.

Trobem manifestacions dramàtiques en tots els racons del món, des de Grècia fins a la Bharata de l'Índia, passant pel drama-dansa balinès o el teatre *NO* japonès.

Alguns antropòlegs creuen que el primer a crear ritus dramàtics va ser l'home caçador. Creia que amb la seva màgia podia atreure la caça. Efectuava danses i escenes que imitaven la vida real. Es disfressava i es posava màscares. Sembla ser que a través de les seves manifestacions, l'home demanava la fertilitat dels animals i les plantes, la força de la tempesta i de les muntanyes. La possessió divina era una part essencial del procés, l'home se sentia i

esdevenia un “esperit” emportat per una dansa frenètica i salvatge. Aquests processos anaven sovint acompanyats per instruments musicals, cants i màscares. La importància de la màscara en la història de la humanitat és molt significativa.

Es creu que moltes de les danses dramàtiques dels pobles primitius tenen l'objectiu de l'exaltació religiosa. Entre les que contenen un més alt grau de dramatització són les danses guerreres. Loomis Havemeyer ens descriu la dansa de la guerra de les tribus Naga, al nord-est de l'Índia:

“It commences with a review of the warriors who later advance and retreat, parrying blows, and throwing spears as though in a real fight. The creep along in battle array, keeping as near the ground as possible so that nothing shows but a line of shields. When they are near enough to the imaginary enemy they spring up and attack. After they have killed the opposing party they grab tufts of grass, which represent the heads, and these they sever with their battle-axes. Returning home they carry the clods over their shoulders as they would the heads of real men. At the village they are met by the women who joined in a triumphant song and dance.”¹⁶⁵

La dansa-drama *Topéng* de l'illa de Bali a Indonèsia, combina tots els elements essencials en una representació teatral i una manifestació ritual històricoreligiosa, en la qual l'ús de la màscara és el recurs dramàtic emprat per a transmetre el missatge i l'emoció. Miguel Covarrubias ens la descriu:

“The Topéng is the most popular afternoon (matinée) entertainment, especially with the more serious type of men, in the topéng, a masked play dealing with the exploits of local kings and warriors, episodes of the wars and intrigues of Balinese history (babad). Two or three actors, usually aged men, play all the parts and impersonate all sorts of characters with great skill, from the half-witted servants and petulant

¹⁶⁵ HAVEMEYER:1916, c.f. COURTNEY:1968, p.153

*prime ministers, to the heroic kings and cultured young princes. It was like magic to see an old man transform himself into a graceful young prince simply by putting on a mask and dancing with delicacy, only to come out again as a lisping and idiotic clown.*¹⁶⁶

Un cop l'home caçador es va anar agrupant en comunitats estables, els pobles del Neolític van començar a viure de l'agricultura i el bestiar. Això significava que depenien de les estacions¹⁶⁷; i la seva vida hi girava al voltant: el terror de l'hivern; l'esperança de la primavera; l'època de la sembra del gra i la de la collita.¹⁶⁸

De l'Orient Pròxim prové el *drama-rei egipci*, que es creu que és la peça dramàtica escrita més antiga (3000 a.C.). Les representacions mítiques dels reis que eren déus o els déus que es reencarnaven en humans eren freqüents en tota manifestació dramàtica, ja en forma de petita representació, de dansa, de cant o de ritual litúrgic.

La presència del drama és present en els pobles de tots els continents. Fins i tot, alguns pobles basen el seu origen en la creença de llegendes i faules, tal com passa amb l'origen del país africà Rwanda, la fundació del qual Michael Hodd relata d'aquesta manera:

"The mythical king of Rwanda, Gihanga, had three sons, Tutsi, Hutu, and Twa. He gave each son a jar of milk, and instructed them to keep the milk safe until the next day.

However, during the night, Twa became thirsty and drank his milk. Hutu fell asleep, knocked over his jar and the milk was spilt. Only Tutsi succeeded in keeping his milk safe until the morning.

¹⁶⁶ COVARRUBIAS, M:1973, p.246

¹⁶⁷ RENFREW:1990, pp. 70-86 i VILLAR: 1991, pp.117-122

¹⁶⁸ CAMPS-GASET:1994, pp.20 ss.

*The king decided that Twa, who had clearly disobeyed, should be punished by never being allowed to own cattle, and from time to time he should suffer starvation. Hutu, who had been careless, would only be allowed to own cattle if he worked for Tutsi. The worthy Tutsi was to be rewarded by possessing all the cattle, and being allowed to rule the others, for only he could be trusted with the jar of milk, which represents Rwanda.*¹⁶⁹

La formalització de la religió, convertida en ritual mític de la cada vegada més civilitzada societat, els ritus de les estacions del temps, el desenvolupament de la mimesi en una dansa dramàtica més formal, sembla ser que van crear la necessitat de tenir un indret físic on efectuar totes aquestes manifestacions i poder-les oferir a les divinitats. Així és com el temple va esdevenir l'edifici, el lloc sagrat, on es venerava i es rendia culte.

J. G. Frazer ens explica en la seva obra *The Golden Bough*¹⁷⁰ com els temples eren purificats i purgats per a la celebració de les cerimònies, fins i tot en les cultures més modernes com Siam, Rússia Oriental, Togoland, Sud-est de Nova Guinea, Índia o Cambodja.

Es podria dir que un dels fruits de les manifestacions religioses als temples és el desenvolupament del *drama* clàssic. Els rituals siris i egipcis van tenir gran influència en les representacions dramàtiques gregues. La dansa aconseguix a

¹⁶⁹ HODD:1996, p.573

¹⁷⁰ FRAZER:1915

Grècia el pic més alt de ritual i religiositat, i és indissociable de la música i la poesia¹⁷¹. R.Courtney¹⁷² diu d'aquesta dansa que *"its main aim was to make gesture represent feeling, passion and action."*

També Lewis Spencer diu sobre la dansa dramàtica:

*"...ritual is the mimetic magic by virtue of which religious acts for the behoof of the community are performed; myth is the account of those acts in words, while the dance actually brings them to view. It is thus a living frieze of ritual action from which the myth emanates in the choral song which frequently accompanied the sacred dance. Yet all three-ritual, dance, and myth- are really one; they were originally indivisible parts of a single thought-process..."*¹⁷³

4.2.4.2. Educació al Món Clàssic

L'educació d'Atenes del segle V a.C. es fonamentava en el joc físic, la literatura, (incloent lectura, escriptura i aritmètica), la música i la recitació de poetes, principalment Homer. Aquestes recitacions incorporaven a la veu el gest dramàtic.

La música, l'estudi del ritme i de la dansa, ofería un context dramàtic al costat de l'estudi de l'harmonia i la interpretació de la lira i la flauta.

La dansa formava part essencial de les celebracions. Les cerimònies prenen, doncs, una intensa força dramàtica. Tot el poble s'hi incorporava seguint un rigorós programa de poesia, ritu, cant i dansa, que, en conjunt, pretenien

¹⁷¹ GENTILI: 1996

expressar l'harmonia del pensament a través de l'exercici rítmic de les potències de l'ànima. Semblantment, el cor complia una funció social com a portantveu del pensament del poble.

Alhora, el teatre era considerat com un instrument didàctic per les seves possibilitats d'escampar coneixements i de plantejar qüestions inherents a la identitat de la ciutat. Plató creia que l'educació s'havia de basar en el *joc*, no en la *coacció*. L'educació, pensava, havia de començar aviat, però lúdicament. Sense imposicions, per tal de permetre a l'individu desenvolupar '*la natural tendència del seu caràcter*', el nen hauria de prendre part en les més lliures formes de joc, des dels primers anys. Ja que, si els individus, segons diu, no s'envolten d'aquesta atmosfera, mai no podran créixer i ésser educats com virtuosos ciutadans.¹⁷⁴

Durant el període de 700-300 a.C., els grecs van fer una gran aportació a la civilització occidental en buscar l'essència d'un dels problemes més grans de l'educació avui dia: determinar la finalitat i la naturalesa de l'educació.

*"For centuries men had been concerned with the training and schooling of the young, with extending literacy and constructing theories to explain the manifold processes of the universe. It was not until the civilization of fourth-century Athens, however, that those separate concerns have become drawn together and considered in the light of their mutual relationships. In making such considerations the Athenians were the first people to deal consciously with the process of education."*¹⁷⁵

¹⁷² COURTNEY: 1968, pp.161-162

¹⁷³ SPENCER:1947, c.f. COURTNEY:1968, p.162

¹⁷⁴ PLATO: 1990

¹⁷⁵ BOWEN:1972, p.85

E.B.Castle¹⁷⁶ va escriure que els grecs van ésser els primers educadors, pròpiament dits, del món occidental ja que van ser els primers occidentals que van tenir un pensament seriós i profund sobre l'educació dels joves, els primers que es van preguntar què era l'educació i per a què servia, i com s'havia d'educar els nens i els adults.

Els grecs d'Atenes del segle IV a.C. estaven oberts a noves idees i s'adaptaven fàcilment als nous corrents culturals i educatius. No eren com els espartans, que tenien una ment molt més tancada en tot el que es referia a l'educació, segurament a causa de raons polítiques i geogràfiques, que els obligaven a entrenar soldats per a la guerra, la qual cosa no els permetia dedicar massa esforços a l'educació i la cultura.

Per als grecs, Homer (segle VIII a.C.) va ser el poeta que els va donar les pautes del pensament i de la manera de viure. En els seus poemes els protagonistes posseïen el que ell anomenava *areté* (virtut), un ideal que tots els grecs podien imitar. *Areté* era la peculiaritat que feia que una cosa, un cavall, un soldat o un heroi, fos el millor, el més efectiu, de la seva classe¹⁷⁷. Aquest és l'element clau que fa que, des del segle IV a.C. (el moment en què es va començar a desenvolupar un pensament educatiu), poguessin tenir un punt de referència de l'ideal transcendent, i en aquest cas, de l'ideal d'home i de societat.

¹⁷⁶ CASTLE:1961, p.11

¹⁷⁷ Ibid, p.12

Al segle VI i V a.C. s'instaurà la democràcia a Atenes, una ciutat d'uns 120.000 habitants (20.000 d'ells eren esclaus). Entre els ciutadans lliures hi havia un fort sentiment de lleialtat d'estat o *polis* que s'estenia fins al punt de subordinar la seva vida privada i les seves possessions al bé comú.

Aviat va començar una transició del lideratge dels nobles envers la classe de mercaders rics. Atenes patia una certa inestabilitat, degut a la pràctica d'una forma extrema de democràcia igualitària. De mica en mica va anar creixent la necessitat d'una educació menys idealista de servei i més pràctica de preparar-se per obtenir el poder polític. Els sofistes van poder abastir aquesta demanda i van guanyar molts adeptes. L'èmfasi es va posar en la creença que la saviesa i la moralitat es podia ensenyar a través dels mots.

Entre els líders tradicionals va créixer la preocupació perquè els joves d'Atenes poguessin adquirir els coneixements personals i polítics necessaris per poder servir un estat democràtic. La solució la van trobar en el concepte més ampli d'una *bona vida* que consistia en un bon desenvolupament de la personalitat, que s'aconseguia amb l'equilibri entre tots els aspectes físics, intel·lectuals, estètics i morals.

Aquest model d'equilibri es podia trobar en els primers mots d'Homer que qualsevol infant aprenia i els quals implantaven en la seva jove ment l'ideal de l'*home total*. L'arquetip, Odisseu, era l'exemple de l'equilibri entre el poder físic i mental: era fort físicament però no barroer; era intel·ligent i bon parlador, però no era un intel·lectual. Era un *líder d'homes*.

El concepte d'educació es va desenvolupar en el període entre 420-322 a.C. en un moment de gran preocupació i debat sobre el que significava l'educació. Sòcrates (469-399 a.C.), Plató (428-347 a.C.), Isòcrates (436-338 a.C.) i Aristòtil (384-322 a.C.) tenien un objectiu comú: “*com fer bones persones*”.

Per a tots ells el més important no era preparar homes perquè poguessin fer coses, sinó desenvolupar les capacitats de la persona, en la seva totalitat: físiques i morals, d'una manera equilibrada perquè assolissin la perfecció i perquè donessin un servei millor a l'estat. Aquest concepte de *totalitat* es resumeix en la paraula *paideia* que Plató va definir com *l'educació de l'areté*, en els joves i adults, que fa que els homes tinguin un desig d'esdevenir ciutadans perfectes, tenint coneixement tant de saber manar com de saber ser manats, sempre sobre una base de justícia.¹⁷⁸

Amb l'aparició dels sofistes, i l'afany de guanyar carreres polítiques, l'èmfasi en l'eloqüència i l'argumentació, l'estudi de la dialèctica, la retòrica i la gramàtica van fer que l'educació passés de ser física i musical a esdevenir més intel·lectual. Protàgores i Isòcrates van ser els que més van lluitar per una educació sofista. L'últim va ser molt crític dels sofistes radicals i de la naturalesa utòpica de les idees de Plató. Ell va enllaçar una educació pràctica en la preparació de l'orador amb l'ideal d'una ment cultivada.

¹⁷⁸ PLATO, Lleis 634e

L'aproximació educativa d'Isòcrates incloïa l'estudi dels literats clàssics, astronomia, geometria i l'art del debat. El seu objectiu era preparar un orador i descobrir un nou ideal que estudiés la retòrica amb una finalitat moral i, al mateix temps, poder conservar la seva rellevància pràctica en l'acció política.

En l'educació superior d'aquest mateix període, només uns selectes prenen part en les dues opcions principals: a) l'Acadèmia de Plató, de tradició filosòfica; i b) el model d'Isòcrates, de tradició retòrica.

Plató (429-347 a.C.) va tenir poc impacte en les escoles dels seus dies, però és molt estimat i valorat per la profunditat del seu pensament i pel seu idealisme de creure que només a través de l'educació el món podia progressar. Que els líders haurien de ser els més *ben* educats i que l'educació moral és el fonament de tot sistema educatiu sa.

En la *República*, Plató proposa un estat ordenat en tres franges: un cos general de ciutadans; una elit administrativa i militar; i un grup de reis filòsofs, els coneixements dels quals i la seva saviesa i integritat els justificava el dret a manar.

Els reis filòsofs havien de passar per un procés educatiu al llarg de tota la seva vida i que consistia en:

- fins als divuit anys: gimnàstica, música, literatura i matemàtiques elementals.

- dels divuit als vint: entrenament militar i físic obligatoris;
- dels vint als trenta: un grup selecte, concentrat en estudis avançats, especialment de matemàtiques i emfasitzant les relacions;
- dels trenta als trenta-cinc: un curs de dialèctica i filosofia, per descobrir la naturalesa essencial del que és bo i poder veure les coses amb les seves connexions. Aquest curs conclouïa el període formal d'estudi;
- dels trenta-cinc als cinquanta: temps que es passava exercint la carrera militar;
- a partir dels cinquanta: uns quants seleccionats estaran preparats per esdevenir reis filòsofs, veure la divinitat i poder agafar-ne el model per a l'estat i per a ells mateixos (els més alts coneixements són els coneixements de la Idea Suprema: la divinitat).¹⁷⁹

Quin pot ser el valor històric i pràctic de la *República*? Plató advocava per la coeducació; el seu programa estava dissenyat per educar *persones totals*, creia que el procés educatiu era una tasca de tota la vida que enllaçava l'experiència pràctica i l'acció; i el seu concepte de filòsof ajudava a guanyar una perspectiva i a poder distingir entre *excel·lència* i *mediocritat*. A més a més, en la *República*, Plató es qüestiona quina és la missió de la humanitat.¹⁸⁰

La influència de Plató va ser notable en el seu deixeble Aristòtil. Aquest és un molt bon exemple de la combinació entre una actitud teòrica i una actitud pragmàtica (la veritat comprovada amb l'experiència pràctica). Ell creia que els

¹⁷⁹ MYERS:1969, p.92

ciutadans havien de ser educats per poder encaixar en la vida de l'estat en el qual vivien; que l'educació havia de ser la mateixa per a tothom; i que les persones s'havien de preparar per esdevenir bona gent i bons ciutadans.¹⁸¹

E.B.Castle resumeix els ideals educatius i els continguts de l'educació d'Atenes de la següent manera:

*"The Greeks believed that the greatest work of art they had to create was a man. They were the first to regard education as a means of moulding human character in accordance with an ideal. They approached this problem in a characteristically Greek way, examining principles governing human life, asking what a man was, body, mind, and spirit, and prescribing a form of education which, they hoped, would lead to the desired end. We must recognise the greatness of this conception...and our admiration need not be diminished by our knowledge that the Greeks lived far below their ideal."*¹⁸²

Aristòtil també emfasitza el paper que té el joc en l'educació. La seva obra *La Poètica* és, segons els estudiosos, una de les obres més destacades de crítica dramàtica. Els pensaments que transmet són que el teatre no imita fets sinó idees abstractes (l'actor no imita l'Edip real sinó una versió idealitzada del seu personatge). No es presenten els personatges dramàtics com són en realitat: la comèdia els fa pitjors i la tragèdia els fa millors. La imitació és connatural a la raça humana, la qual aprèn a través seu.¹⁸³

El concepte d'imitació es continuava relacionant amb el teatre. A Roma, trobem que Ciceró (106-43 a.C.)¹⁸⁴ descobria el teatre com una còpia de la vida, mirall

¹⁸⁰ ULICH:1950, pp.23-24

¹⁸¹ GROSS:1962, p.285

¹⁸² CASTLE:1961, p.102

¹⁸³ ARISTÒTIL:1996

¹⁸⁴ CICERO:1947

de costums, reflexió de la realitat. Els romans van ampliar aquesta visió fins al punt de convertir el teatre en un estri moralitzant i didàctic: educatiu.

El poeta Horaci (65-8 a.C.), qui ens ha deixat nombroses informacions sobre la seva formació, fou el primer a formular explícitament l'“*instruir i entretenir*”.¹⁸⁵

Un dels autors de comèdies que va saber reflectir el món quotidià de forma molt versemblant va ser Plaute (254(?) -184 a.C.). Vito Pandolfi ens diu de la seva obra:

*“Als ulls de l'espectador, les obres de Plaute són unitàries en la realització estètica i àdhuc singularment arrodonides en la unitat del to, de propòsit i de procediments; destinades a un públic molt receptiu als valors espectaculars, els elements còmics, com es pot deduir del pròleg –no se sap si del mateix Plaute – a ‘Poenulus’ (El Cartaginès), que descriu pintorescament els costums i les particularitats socials del públic a qui es dirigeix.”*¹⁸⁶

L'esquema educatiu de l'època el constituïa la impregnació de la moral romana, l'educació literària i retòrica grega i el contacte amb la filosofia grega.¹⁸⁷

Cal recordar que la llengua i la cultura literària gregues formen part de l'educació romana. A més, però, en el territori llatí s'hi afegeix, a partir del segle I de la nostra era, l'estudi d'autors llatins; a més de Ciceró, amb Sal·lusti, Virgili i Horaci, es va anar construint la literatura llatina.¹⁸⁸

Roma va adoptar la vessant intel·lectual de l'educació hel·lènica, i la va traspassar al llatí, i la va divulgar per Occident. A l'escola, s'aprèn a llegir i a

¹⁸⁵ DEBESSE:1973, p.91

¹⁸⁶ PANDOLFI:1989, p.104

¹⁸⁷ DEBESSE:1973, p. 92

comptar mitjançant el mateix mètode assenyat i lent. L'ensenyament de les arts militars va desaparèixer a favor d'un més profund estudi dels autors llatins – i a vegades grecs-, i de coneixements gramaticals i “erudits”, que permeten brillar en les converses. Hi ha una certa decadència de la formació científica, física i artística que té el seu contrapunt en un estudi més intens dels textos considerats fonamentals, la qual cosa converteix la cultura en una cultura de lletrats.¹⁸⁹

Què podem aprendre del món clàssic, - i molt especialment de l'Antiga Atenes-, avui dia?

Mortimer J. Adler veu la necessitat d'establir un pont entre l'educació *antiga* i la d'avui dia:

“The ideal of the educated man at the end of the twentieth century differs sharply from the aristocratic ideal of the past, which more or less prevailed from the time of the ancient Greeks to the end of the nineteenth century. That aristocratic ideal is no longer viable or applicable in our industrial democracy, when universal citizenship is accompanied by universal schooling and where everyone, not just the fortunate few, is entitled to think of the ideal of becoming an educated human being as a condition that he or she can attain. The old aristocratic ideal was stated in terms of intellectual content – things known, skills possessed – and, as so stated, was open to the few. We must replace that ideal with one more appropriate to our kind of society and our commitment to the education of all or at least to helping all to become educated.”¹⁹⁰

¹⁸⁸ Ibid, p.92

¹⁸⁹ Ibid, p.93

¹⁹⁰ TOOLE:1977, p.53

Sobre el coneixement i la saviesa deien els savis: *“la saviesa és millor que la força”, “coneix-te tu mateix”, “evita els excessos.”, “costa molt ser virtuós”*.¹⁹¹

Cal que recordem la gran influència que Homer va tenir en l'educació a Atenes, que els seus poemes, que eren memoritzats i recitats a l'escola, contenien els valors pels quals es regia la ciutadania grega. També els sofistes, Plató, Isòcrates i Aristòtil van esdevenir els arquitectes principals de la teoria de l'educació, i les seves actituds i doctrines pedagògiques van afectar l'ensenyament i l'aprenentatge durant molts segles.

No podem dir que Plató sigui sempre present en tots els sistemes educatius occidentals, però cal reconèixer que, d'alguna manera, els ha afectat tots, per la mera convicció que l'educació s'ha de basar en la *veritat* i que la *veritat* només s'aconsegueix amb molt d'esforç. Aquesta dedicació a la veritat va dominar el pensament i la recerca de Plató, la qual, traspassada a un context educatiu, de pràctica d'escola, volia dir que el currículum se centrava en els estudis capaços de formar bones ments. L'origen de qualsevol doctrina disciplinària que puguem trobar en un àmbit educatiu l'hem d'atribuir a Plató.¹⁹²

Marta Mata diu de Plató:

“Així Plató esdevé el clàssic de l'Educació Pública. El seu diàleg era un somni que no és corresponia amb la seva realitat, però ha infós la realitat de l'educació, segles ençà de la nostra història, amb la concepció de República educadora, de Ciutat Educadora, la ciutat marc de la política democràtica i de l'educació dels infants, alhora. Diàleg i somni i una ciutat així, per llunyana que la veié el nostre

¹⁹¹ GARCIA GUAL:1989, pp.14-19

¹⁹² POWER:1970, pp. 42-45

poeta, han quedat com a elements configuradors de la concepció d'Educació Pública."¹⁹³

L'aportació d'Isòcrates a l'educació va ser el seu compromís amb la cultura del passat i el seu objectiu de transmetre aquesta cultura. El vehicle per fer-ho va ser l'oratória. A Isòcrates se'l va anomenar el "*pare de l'humanisme literari*". Les paraules eren el vehicle dels pensaments, del pensament ètic. Ha proporcionat a l'educació secundària posterior *contingut i forma*.¹⁹⁴

Les teories de l'Educació d'Aristòtil provenen de les seves disquisicions filosòfiques i els seus principis racionals. Per a la formulació d'aquests principis racionals va començar amb la física (la naturalesa fonamental de l'univers i del ser humà), va continuar amb la política i l'ètica i va acabar amb la psicologia. Amb els fonaments del pensament racional sobre la naturalesa del món i de l'home, va ser possible trobar el tipus d'educació que permetria a l'home poder-se desenvolupar i convertir-se en persona intel·lectual i moral que buscava sempre la felicitat.¹⁹⁵

L'estudi sobre l'home i el món fet per Aristòtil, el va portar a concloure que l'educació de l'home s'ha de controlar per tal que sempre estimi el que cal estimar i odii el que cal odiar, i no va trobar ningú millor per controlar-ho que l'Estat. Així doncs, va permetre que l'Estat eduqués el jovent segons els objectius nacionals. Naturalment va pressuposar, que els oficials de l'estat es

¹⁹³ Marta Mata, pedagoga catalana, al seu discurs del Doctorat Honoris Causa, per la Universitat de Barcelona, maig 1999

¹⁹⁴ POWER: 1970, pp.42-45

¹⁹⁵ Ibid

regirien per la raó, i que sempre seguirien unes directrius millors que si ho fessin persones privades.¹⁹⁶

Per a Aristòtil els objectius educatius eren la formació dels homes més que no pas el contingut del que se'ls ensenyava. Creia que les virtuts morals (el caràcter) no eren innates sinó que s'adquirien amb l'educació i els hàbits; i parlava d'imitació i emulació i dels grans ideals que es podien trobar en els oradors, generals i herois. Malgrat que Aristòtil admetia que l'educació és una eina per assolir la virtut, no volia dir que es pogués ensenyar la virtut o que fos un producte de la formació i la instrucció. Va deixar aquesta qüestió a l'aire perquè la resolguessin les generacions futures. La seva influència educativa resta únicament en l'àmbit de la teoria i els principis filosòfics.¹⁹⁷

4.2.4.3. El pensament educatiu a l'Edat Mitjana

Podríem dir que durant aquest període, el teatre, com espectacle de divertiment, fou considerat fora de la llei per ordre de l'església. Actors, autors i promotors foren castigats. Això el condemnà a una transmissió restringida a la tradició oral i un allunyament total dels centres educatius.¹⁹⁸

L'església basava la seva actitud repressiva contra el teatre en el càstig per haver servit d'instrument de crítica i burla dels valors cristians, durant la

¹⁹⁶ Ibid

¹⁹⁷ Ibid

¹⁹⁸ COURTNEY:1968, pp.12-13

decadència de Roma. D'altra banda, el teatre es fonamentava en ritus i celebracions paganes.¹⁹⁹

L'església atacava la dansa dramàtica i el teatre, i malgrat això les manifestacions dramàtiques són presents en tots els seus rituals. Un cristià vivia *imitant* Jesucrist. Per a sant Agustí, el món era un teatre (els mortals *representaven* les seves vides davant Déu i el Cel), i sant Amalari considerava la celebració de la missa com una representació dramàtica.²⁰⁰

L'actitud canvia després de Carlemany. Fins i tot Sant Tomàs d'Aquino, redescobrint Aristòtil, el rehabilita i l'impulsa com a recreació sana i cristiana. Per aquests temps es posen les bases per al *drama cristià* a partir de la litúrgia i comença la llarga tradició de misteris i obres morals esteses per tota la baixa edat Mitjana, i incorporats per alguns ordes religiosos com a activitat formativa (per exemple els benedictins, el segle X).²⁰¹

El drama litúrgic, nascut a les abadies benedictines, era un espectacle líric i oratori al mateix temps. Concreta el desenvolupament que es va donar als ritus a l'església catòlica, especialment en ocasió de les grans festivitats, per assolir encara més directament l'edificació dels fidels. Forma part de la política de l'Església, amb una tendència a oferir l'espectacular, a conferir dramatisme a les seves llegendes, per interpretar-les en la sacralitat i allunyar els fidels dels perills de l'espectacle profà. El decorat dels drames litúrgics és el cor de

¹⁹⁹ Ibid

²⁰⁰ Ibid

²⁰¹ Ibid

l'església, o de la capella del monestir, del qual s'utilitzen els espais escènics. A l'inici, l'ofici de Nadal se celebrava al voltant de l'altar, que figurava el menjador. La representació consistia en un pessebre vivent. Generalment els actors eren els mateixos canonges i monjos, diaques i sots-diaques, sacristans i xantres.²⁰²

També l'espectacle sacre, pel qual s'adopta la llengua vernàcula, té les fonts en el drama litúrgic i neix de la necessitat d'espectacle per part del públic. Condemnat per teòlegs i pontífexs, es va desplaçant a l'atri i a la plaça. Els intèrprets d'aquestes representacions són actors, primer afeccionats, i al final de l'Edat Mitjana, professionals. Els assistents es transformen de fidels a divertits espectadors. Sobre l'aparició d'aquest espectacle Pandolfi ens diu:

“...el teatre sacre medieval, en la seva part pròpiament dramàtica només pren vida i força quan abandona la intenció purament edificant i es mou pel desig de reflectir la realitat del moment, tal i com l'ètica cristiana la pot sondejar i mostrar. Fa la impressió que, ben aviat, la representació teatral es fa vehicle d'una visió rebel dels principis ideològics, per tant que respon a l'ànim de l'espectador, amb el seu gust de l'observació quotidiana, dels caràcters i de l'ambient. La representació pot suscitar una vida col·lectiva alliberada de mica en mica de proteccions paternalistes, de l'autoritat de l'Església o de l'exercida per la cultura oficial.”²⁰³

Podem dir que la religió és, en aquest període, el centre de totes les activitats de l'home. Igualment, la trobem en el pensament educatiu. El sentit espiritual que es vol transmetre a través del cristianisme, ens el descriu Hubert:

“El cristianismo, tuvo muy pronto el sentimiento de que, bajo ese estado particular de la inteligencia y de la sensibilidad, hay en cada uno de nosotros un estado profundo que hay que alcanzar, si verdaderamente se quiere hacer obra de educador, ejercer una acción

²⁰² PANDOLFI:1989, pp.230-232

²⁰³ Ibid, p.231

*durable; en una paraula: produir certa actitud del alma, cierto hábito de ser moral.*²⁰⁴

També en la nostra llengua, trobem un mestre, Ramon Llull (1232-1316)²⁰⁵ que va viure la passió del *saber que salva*, que ha de salvar tota la humanitat, sota la protecció de l'*arbre de la ciència universal*, la ciència divina (la fe) i la ciència humana (construïda per l'home). Aquesta discussió entre Fe i Ciència es va iniciar en aquest temps i va continuar en els segles següents.

4.2.4.4. El pensament educatiu al Renaixement

La descoberta dels autors clàssics desperta un nou interès cap al teatre i se'n recuperen les formes que el monopoli educatiu de l'Església havia menyspreat. A mitjan segle XV una associació d'escolars interpretava a Roma les obres llatines i reintroduïa Plaute. Es comença a utilitzar a l'ensenyament la representació de batalles i episodis històrics. La progressiva divulgació del teatre féu que a finals del segle XVI es realitzessin activitats dramàtiques en totes les escoles d'Europa. L'Humanisme afavoreix l'Art de la Paraula; el llatí recupera l'estudi del Drama antic.²⁰⁶

En aquesta època, *drama i educació* s'afavoreixen mútuament. El teatre liberalitza el pensament dels educadors i l'escola l'acull i el protegeix. Rabelais va escriure el seu *Gargantua i Pantagruel* com a llibre didàctic per a fer *jocs i ocupacions manuals*. El mateix autor proveeix més de dos-cents jocs per a

²⁰⁴ HUBERT: 1957, p.27

²⁰⁵ LLULL:1992

exercitar la ment i el cos; cançons, danses, modelatge, pintura, etc. Durant aquesta època, també el teatre comença a ser formalment valorat en l'àmbit acadèmic, com a instrument d'estudi i desenvolupament de la llengua.²⁰⁷

El “*ser com...*” es va anar desenvolupant amb la creativitat dels artistes del Renaixement. L'obra de Rabelais va influenciar, en gran mesura, la de Montaigne, Shakespeare, Cervantes i Rousseau.

Per a Montaigne²⁰⁸, l'obra dramàtica era essencialment per a finalitats educatives. Segons ell, l'infant hauria d'actuar més que no repetir cada lliçó. També va ser un gran defensor dels teatres comunitaris subvencionats per les autoritats locals, que veia com a lloc de reunió dels veïns, la qual fomentava l'amistat alhora que els permetia gaudir d'un entreteniment comú.

Les escoles Tudor, a la Gran Bretanya, es van fer famoses per la seva música i per la seva tradició dramàtica. En els estatuts de l'escola d'Ipswich, l'any 1528, Wolsey encoratjava la pràctica del drama, no solament per realitzar estudis clàssics, sinó també com a exercici de parlar i entendre. Així doncs, Nicholas Udall a les escoles d'Eton i de Westminster utilitzava el drama per a l'aprenentatge de la llengua materna. Un dels objectius de la seva obra *Ralph Roister Doister*, la primera comèdia escrita per a nens en anglès, era relaxar i allisonar moralment:

²⁰⁶ COURTNEY:1968, pp.13-16

²⁰⁷ Ibid

²⁰⁸ HUBERT:1957, c.f. p.67

*“For mirth prolongeth life, and causeth health.
Mirth recreates our spirits and voideth pensiveness,
Mirth increases amity, not hindering our wealth.
Mirth is to be used both of more and less,
Being mixed with virtue in decent comeliness
As we trust no good nature can gainsay the same:
Which mirth we intend to use avoiding all blame.”²⁰⁹*

A les universitats d'Oxford i de Cambridge es representaven obres en anglès i en llatí, durant el període de Nadal. Una de les primeres comèdies escenificades per estudiants va ser *Gammer Gurton's* de William Stevenson; i l'any 1562, els estudiants de Dret van representar la primera tragèdia anglesa *Gorboduc* de Norton i Sackville²¹⁰.

Cap a finals del segle, Lyly i la *University Wits* van saber combinar el drama acadèmic i el teatre popular, i d'aquí van sorgir les obres de Marlowe i de Ben Jonson.²¹¹

Els jesuïtes van fer una altra aportació educativa important en l'ús del drama a les escoles. L'orde, fundat l'any 1534 per Ignàcio de Loyola, tenia una base aristotèlica i la llengua vehicular que emprava era el llatí. La majoria de les obres teatrals dels jesuïtes que es representaven, eren escrites pels mestres o pels alumnes.²¹²

Josep de Calasanç (1557-1648), tres-cents anys més tard que Ramon Llull, va conduir les seves inquietuds d'home d'Església que es debatia entre el destí

²⁰⁹ COURTNEY:1968 c.f. p.14

²¹⁰ Ibid

²¹¹ Ibid

²¹² FILIPPI:1994

celestial i la societat real, cap a la fundació del que algú ha anomenat la “primera Escola popular d’Europa”: L’*Escola Pia*. Ell puntualitza en les *Constitucions de l’Orde de l’Escola Pia*:

*“Com que la reforma de la societat
depén de la diligent educació dels infants,
no hi ha dubte que el nostre apostolat
serà sol·licitat amb molta insistència
per moltes viles, ciutats i pobles...”*²¹³

J.A. Comenius²¹⁴ (1592-1970), el descobridor del *tesor de la llengua txeca*, mira d’abordar la reforma de l’escola amb la *Didàctica universal* que comença a escriure en txec i tracta de l’*educació universal de tot el gènere humà; de tots, en totes les disciplines, i de tot*.

John Locke²¹⁵ (1632-1704), comparteix amb Comenius la seva preocupació que cada escola sigui un petit món, amb les seves lleis, la seva biblioteca, la seva impremta, amb llibres *correctament editats i editables*.

Pel que fa a l’educació dramàtica, Francis Bacon en la seva obra *De Augmentis Scientiarum* ja feia una clara distinció entre teatre professional i teatre educatiu:

“It is a thing indeed, if practised professionally, of low repute; but if it be made a part of discipline, it is of excellent use. I mean stage-playing; an art which strengthens the memory, regulates the tone and effect of the voice and pronunciation, teaches a decent carriage of the countenance

²¹³ CALASANÇ:1998

²¹⁴ COMENIUS:1989

²¹⁵ LOCKE:1991

*and gesture gives not a little assurance, and accustoms young men to bear being looked at.*²¹⁶

4.2.4.5. El pensament educatiu al Període Neo-Clàssic

El Neoclassicisme trenca amb la idea del Teatre com a instrument didàctic i hi troba nombrosos aspectes pecaminosos. El pensament purità i afectat recorda, entre altres coses, que l'home no ha de vestir robes femenines ni la dona, masculines. La moral social *recupera* la llei mosaica i França comença a dictar els canons estètics de la nova situació. El teatre esdevé exhibicionisme d'accessoris mentre els pensadors hi descobreixen un plaer intel·lectual.²¹⁷

Segons Descartes, l'individu tenia llibertat de pensament sempre i quan el pensament fos clar i pràctic, i la idea de drama que tenia Boileau era que només podia ser vàlid quan era intel·lectualment rendible.²¹⁸

A Alemanya, Leibnitz creia que el teatre havia de ser instructiu, mentre que Lessing considerava que la millor tragèdia purificava l'auto-compassió i l'egoisme, i generava altruisme.

Jeremy Collier en la seva obra *Short View of the Inmorality and Profaneness of the English Stage* deia:

²¹⁶ BACON:1905 c.f. COURTNEY:1968, pp.15-16

²¹⁷ COURTNEY:1968, p.17

²¹⁸ Ibid, p.18

“The business of plays is to recommend virtue and discountenance vice; to show the uncertainty of human greatness, the sudden turns of fate, and unhappy conclusions of violence and injustice; ‘tis to expose the singularities of pride and fancy, to make folly and falsehood contemptible and to bring everything that is ill under infamy and neglect.”²¹⁹

A partir de la meitat del segle XVIII, va sorgir un moviment “sentimental”, representat a Anglaterra per les novel·les de Richardson (*Pamela*, 1740); de Lillo (*George Barnwell*, 1731) i de Moore (*The Gamester*, 1753); i a França pels escrits filosòfics. Diderot creia que la comèdia hauria de ser seriosa i hauria de tractar dels “deures de l’home”, mentre que Beaumarchais en els seu *Essay on the Serious Drama* (1784) demanava un drama “natural” que tractés de personatges quotidians i que intentés ser “real”. Amb aquest crida a la naturalesa, a tot el que és “natural” ens acostem, sens dubte, al món de Rousseau.²²⁰

Fill de l’humanisme, el Renaixement pedagògic preconitza una educació liberal per les humanitats. Debesse ens diu dels escriptors del Renaixement:

“entre los escritores del Renacimiento pedagógico se acentúa la educación moral y no las prescripciones puramente religiosas. Se recomienda la alabanza y la emulación, y se critican los castigos corporales. Se recomienda la educación física, como entre los griegos.”²²¹

Els escriptors del Renaixement que s’han interessat per l’educació, per exemple els moralistes, tenen cadascun la seva concepció personal de l’home,

²¹⁹ Ibid

²²⁰ Ibid, pp.18-19

de la seva condició i el seu destí. Entre ells trobem a Rabelais i Montaigne que fan destacar en la seva obra els elements més importants de l'humanisme pedagògic que ja hem mencionat. Malgrat l'existència d'aquests pensadors, però, encara no podem parlar d'una veritable filosofia de l'educació o de filòsofs de l'educació com poden ser J.J.Rousseau o John Dewey.²²²

4.2.4.6. El pensament educatiu al Romanticisme

Rousseau (1712-1778)²²³ va representar l'"esperit del Romanticisme". En la seva obra *Emile*²²⁴ trobava la veritat en la naturalesa *versus* civilització, la passió *versus* l'intel·lecte, l'espontaneïtat *versus* l'artificialitat. "Conèixer el nen...conèixer l'home (...) Comenceu, doncs per estudiar millor els alumnes, perquè molt probablement no els coneixeu gens". La repressió no hauria d'existir a l'escola i s'havia de deixar que "la Naturalesa fos el mestre" i la infantesa havia de ser joc (*play*).²²⁵

La "naturalesa" era el concepte bàsic dels romàntics. Es valorava tot el que era "natural" i es menyspreava el que no n'era. Naturalesa significava energia. El tema central de la poesia de Blake era la força de la natura. La natura també significava llibertat d'expressió per a l'"heroi"; la passió es transformava en

²²¹ DEBESSE:1973, p.224

²²² Ibid, p.227 i MOORE:1995, pp.85-86

²²³ HUBERT:1957, pp.225-232

²²⁴ ROUSSEAU:1985

²²⁵ Ibid

sentiment estètic i es convertia posteriorment en manifestació artística. Aquesta llibertat era la característica de Lord Byron i de Beethoven.²²⁶

El Romanticisme advocava per un pur individualisme subjectiu: es buscava un ideal per a poder expressar els sentiments estètics tant en l'art adult com en el joc infantil.

També Immanuel Kant (1724-1804)²²⁷ amb la seva obra *Sobre Pedagogia* va contribuir a formar un pensament pedagògic en el qual insistia que l'escola no és únicament un medi d'instrucció sinó que també ho és de formació.

El desenvolupament de la societat industrial del segle XIX va comportar canvis al pensament pedagògic del moment. Es comencen a fundar escoles per al poble, tal i com van fer Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)²²⁸ i Friedrich Fröbel (1782-1852)²²⁹, amb la finalitat que tots els infants puguin anar a l'escola. Pestalozzi somniava a *"millorar la situació econòmica del poble, al mateix temps que l'educació."*

Cal esmentar la repercussió que va tenir l'obra de Darwin *L'origen de les Espècies*, l'any 1859, en l'estudi del joc i el joc dramàtic²³⁰. Si la vida és un procés de creixement, cada acció i cada cosa viva ha de tenir una finalitat en el

²²⁶ COURTNEY:1968, p.21

²²⁷ KANT:1991

²²⁸ PESTALOZZI:1986

²²⁹ FRÖBEL:1989

²³⁰ COURTNEY:1968, c.f. p.22

seu propi procés de creixement; i tant el filòsof com els pensadors intentaven trobar objectius evolutius en el joc i el joc dramàtic.

4.2.4.7. Aplicació a l'educació contemporània

Podríem dir que no va ser fins a principis del segle XX que el drama no va tenir un paper significatiu a l'educació. És aleshores quan trobem dos educadors britànics, Henry Caldwell Cook (1886-1937)²³¹, professor en una escola privada per a nois, i la mestra d'escola rural, Harriet Finley-Johnson (1871-1956)²³², que van ser pioners en l'aplicació del *teatre* a les seves classes i l'utilitzaren en totes les àrees del coneixement.

En aquests anys, l'ensenyament del *Speech and Drama* va començar a fer-se popular i els organismes estatals van donar-hi suport, i van proveir les escoles d'especialistes.

L'any 1954, Peter Slade²³³ es va convertir en el primer assessor de Drama a l'ensenyament. Slade va donar un enfocament innovador al tractament de les tècniques dramàtiques com a mitjà d'aprenentatge. Va publicar el llibre *Child Drama*, en el qual presenta les seves teories basades en la importància del joc i del mestre com a conductor i facilitador de les activitats del joc. Gavin Bolton, ha escrit sobre el que Drama representa per Slade: "*For Slade 'Drama' was the*

²³¹ BOLTON:1998, pp.3-47

²³² Ibid

²³³ SLADE:1954 i HENRY:2000, p.49

*word that best described the 'Art of Living'. It stood for any spontaneous activity generated by the child him/herself in pursuit of 'doing' and 'struggling' with life.*²³⁴

Brian Way, l'any 1967, va publicar *Development Through Drama*. Aquest llibre es va convertir en el manual de mestres i formadors d'una educació més progressiva i en la qual l'alumne tenia un paper primordial en el seu propi desenvolupament i creixement. Deia sobre el *drama*:

*"Drama is as intangible as personality itself, and is concerned with developing people. Indeed, it is necessary to discard educational conventions as to disregard theatre conventions....is a way of education as its fullest sense; it is a way of living and, as such, aids rather than interferes with other study and achievement."*²³⁵

Dorothy Heathcote, Jonathan Neelands i Gavin Bolton, es troben entre els grans experts britànics dels anys 70. Consideren el Drama com a part fonamental de l'Educació, com a mètode integral per a ser aplicat a qualsevol àrea de coneixement. La seva influència s'estén a altres països de parla anglesa, Canadà, Austràlia o Nova Zelanda, on van emigrar alguns especialistes després de la Segona Guerra Mundial i on van treballar -i segueixen fent-ho-, en universitats, escoles de mestres i àmbits educatius.

John Allen, quan era inspector del govern de la Reina d'Anglaterra, va anar a observar el treball de Dorothy Heathcote²³⁶ i el va descriure de la manera següent:

²³⁴ BOLTON:1998, p.121

²³⁵ WAY:1968, p.7

²³⁶ HEATHCOTE i BOLTON:1994

“Some teachers make a distinction between improvisation and improvised play-making. The latter has led to some of the most interesting work that we have seen. Close questioning of the pupils by the teacher has led to deep involvement of sense of relevance so that a new dimension has been added to apparently threadbare scenes. ‘All right you are on an island’, says the teacher in the north, ‘how did you get there?’ Who are you? Are you alone or with anyone?’ This teacher and her students from an institute have conducted projects lasting a whole week in which the boys and girls in the school have investigated with great profundity such subject as birth, marriage, death, in all their personal, social, anthropological, and artistic aspects.”²³⁷

L'informe del qual hem reproduït aquest extracte es va publicar l'any 1967 (*Drama: Education Survey 2 HMSO*), coincidint amb la publicació de l'obra de Brian Way *Development Through Drama*, i amb l'informe del govern sobre l'educació primària, conegut com el *The Plowden Report*.

Aquestes paraules de John Allen donen una idea del que era la pràctica del drama els anys 60 i 70 a la Gran Bretanya.

Avui dia, la Gran Bretanya continua la tradició del drama a l'educació, i John Summers, a la Universitat de Exeter o David Davis a la Universitat *of Central England*, són membres fundadors d'associacions dramàtiques que organitzen regularment congressos i cursos. Una de les associacions amb més prestigi és el *National Drama*²³⁸ que publica una revista i ofereix tot tipus d'assessorament, cursos i servei de publicacions.

²³⁷ BOLTON:1998, p.173

²³⁸ Per informació: Chris Lawrence, Central School of Speech and Drama, Eton Avenue, London NW3 3HY, o Dokumenta, 13 Poets Road, London N5 2SL.

Richard Courtney (1927-1997), va exercir de *drama trainer* a Trent Park College de Londres i és l'autor d'un dels llibres més llegits i consultats *Play, Drama and Thought*.²³⁹

Courtney relaciona la filosofia, l'antropologia, la psicologia i la història del teatre. Sobre l'ús del drama a l'educació va escriure:

*"It is this living drama that is used by modern education for the purposes of learning. It answers a major need of our time. The increasing mechanism of our pseudo-scientific society does not focus on essential human qualities; as a result, people are becoming more dissociated from their human-ness. In contrast, 'looking at things from someone else's point of view' is a dramatic act. It enables people to work together with trust, cultivates 'the whole human being' and concentrates upon our creative potential. It destroys stereotypes and dissociation."*²⁴⁰

Juntament amb els experts abans mencionats i amb Viola Spolin, entre altres, als Estats Units, el drama educatiu va ser reconegut com a disciplina acadèmica en els currícula educatius d'alguns estats.

A França, el límit entre pedagogia del joc i el teatre per a infants, és una mica confús i experts com Leo Chacerel i Jacques Copeau²⁴¹, cap als anys 60, treballen en ambdós terrenys i promouen la divulgació del teatre en tots els medis socials, especialment entre la gent i els moviments educatius, incloent-hi l'escola.

²³⁹ El llibre *Play, Drama & Thought*, al qual s'han fet diverses referències, va ser escrit l'any 1966, publicat l'any 1968, re-editat diverses vegades, i finalment, revisat i publicat (la 4^a edició) l'any 1989 per Simon & Pierre, Toronto, Canada.

²⁴⁰ COURTNEY:1989, pp.18-19

²⁴¹ DELGADO i VILANOVA:1973, pp.45-47

El drama, doncs, com a mètode de treball, útil per a tots els nivells de formació de la persona i la seva aplicació a un espectre ampli de situacions, és present, avui dia, en molts centres d'ensenyament, tan primari com secundari. Malgrat el fet que en el currículum de les nostres escoles no podem trobar el drama com a àrea de coneixement, sí que es pot afirmar que moltes de les estratègies metodològiques que s'empren en l'ensenyament tenen el seu origen en les tècniques dramàtiques. El drama proporciona al professor una eina de treball molt útil, on el treball s'inicia a partir de les experiències dels participants i dels seus centres d'interès.

Una de les persones que actualment treballa i investiga en les diferents aplicacions del drama a la pedagogia és Gisèle Barret, Doctora en Lletres per la Universitat de París i professora titular de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Montreal. Ella ha creat uns programes d'expressió dramàtica, que defineix com a *pedagogia de la situació*.

En una de les traduccions de la seva obra, diu:

“La pedagogía de la situación se define como una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgencias del momento, incluso si son expresadas por los estudiantes, y sobre todo si son expresadas por los estudiantes por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergencia, a la diferencia, espontánea y simplemente no en una relación de fuerza permanente sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación, permite tanto los interrogantes como la profundización.”²⁴²

²⁴² BARRETT:1995, contraportada

També Fedora Aberastury, argentina, va desenvolupar un mètode d'autoconsciència a través del moviment que ella va anomenar *Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*, i que va definir:

“...no es específicamente una técnica para cantantes, instrumentistas, bailarines, actores...No. Mi intento es encontrar una técnica para que el ser humano, único protagonista sobre la tierra que conoce todas las gamas de la emoción, pueda encontrar los caminos que le permitan trascender, transformándose en un intérprete de 'sí mismo'.”²⁴³

Aquest mètode s'aplica, principalment, a escoles d'actors i de dansa que tinguin inquietuds formatives més enllà de la pura tècnica.

No podem acabar aquest apartat sense esmentar l'esforç que alguns pedagogs i especialistes van fer, al nostre país, per introduir l'expressió dramàtica, corporal, musical o plàstica a les escoles de casa nostra, en un moment en què, sota la dictadura de Francisco Franco, era gairebé impossible de pensar cap mena de renovació pedagògica. L'Escola Nova, impulsada per l'Escola de Mestres *Rosa Sensat*, sota el guiatge de Marta Mata, i pedagogs com Maria Teresa Codina (fundadora de l'escola *Talitha*)²⁴⁴; Pere Darder (fundador de l'escola *Costa i Llobera*) o Maria Antònia Canals (fundadora de l'escola *Ton i Guida*), va obrir les portes a metodologies que permetien l'expressió artística en tota l'extensió de la paraula.

Així doncs, entre els anys 60 i 70, trobem a Catalunya uns quants professionals preocupats per una nova pedagogia de l'expressió artística, entre els quals cal

²⁴³ ABERASTURY: 1997

²⁴⁴ BISQUERRA I ALZINA:1997, pp.293 ss.

destacar: Anton Font²⁴⁵, fundador del *Timbal*, centre d'expressió corporal i teatral; Ricard Creus, Esther Boix²⁴⁶ i Maria Dolors Bonal, fundadors de l' *Arc*, centre d'expressió plàstica i musical o Carme Aymerich²⁴⁷, fundadora de l'Escola d'Expressió de l'Ajuntament de Barcelona.

Es volia recuperar l'ensenyament que proposaven i practicaven, abans de la guerra civil, els pedagogs catalans com Artur Martorell (1984-1967)²⁴⁸, Alexandre Galí (1886-1969)²⁴⁹, director de l'escola Blanquerna; Joan Bardina (1877-1950)²⁵⁰; Manuel Ainaud (1885-1932)²⁵¹; Pau Vila (1881-1980); Rosa Sensat (1873-1961)²⁵²; Joaquim Xirau (1895-1945)²⁵³; Pere Vergés, director de l'escola del Bosc (1896-1970)²⁵⁴; Josep Estalella, director de l'Institut Escola (1879-1938)²⁵⁵; d'entre d'altres. Ensenyament que l'any 1939 va ser prohibit i tancades les escoles on s'impartia, o transformades en centres educatius del *régimen*.

Durant els anys de la dictadura i malgrat la persecució que es va patir, el moviment de la nova escola, abans esmentat, va mantenir la flama d'una pedagogia activa (que es practicava gairebé en la clandestinitat), la qual ha permès que avui dia puguem gaudir, a Catalunya, d'un ensenyament normalitzat i en sintonia amb la resta dels països europeus; i que els

²⁴⁵ FONT:1974

²⁴⁶ BOIX i CREUS:1980

²⁴⁷ AYMERICH:1967

²⁴⁸ AJUNTAMENT DE BARCELONA:1994

²⁴⁹ GALÍ:1984

²⁵⁰ BARDINA:1989

²⁵¹ AINAUD:1995

²⁵² SENSAT:1996

²⁵³ XIRAU:1986

²⁵⁴ AINAUD:1999, p.68

ensenyaments artístics i els continguts de valors tinguin un lloc important en el currículum escolar (malgrat algunes mancances en els recursos disponibles que fan que, sovint, no es puguin assolir els objectius i l'ensenyament se'n ressenteixi; cosa que es tradueix en frustració i desànim).

La concepció i la pràctica de l'Escola Nova, abans esmentada, es va fer sota *el mestratge* de pedagogs que, arreu del món, anaven implantant les seves metodologies. Entre els que més van influir podem trobar-hi: John Dewey (1859-1952)²⁵⁶; Maria Montessori (1870-1952)²⁵⁷; Ovide Décroly (1871-1832)²⁵⁸, Édouard Claparède (1873-1940)²⁵⁹; Adolphe Ferrière (1679-1960)²⁶⁰; Henry Wallon (1879-1962)²⁶¹; Célestin Freinet (1896-1966)²⁶² i Jean Piaget (1896-1980)²⁶³.

També A.S. Neil (1883-1973)²⁶⁴, practicant d'una pedagogia no-directiva; Lev Semiònovitx Vigotski²⁶⁵, que anava més enllà del constructivisme; Anna Freud (1895-1982)²⁶⁶, psiconalista infantil; Bodgan Suchodolski²⁶⁷, explicador de la pedagogia marxista; Paulo Freire (1921-1995)²⁶⁸; Lorenzo Milani (1923-

²⁵⁵ AINAUD:1999, p.64

²⁵⁶ DEWEY:1985

²⁵⁷ MONTESSORI:1984

²⁵⁸ DECROLY:1987

²⁵⁹ CLAPARÈDE:1991

²⁶⁰ FERRIÈRE:1997

²⁶¹ WALLON:1990

²⁶² FREINET:1990

²⁶³ PIAGET:1985

²⁶⁴ NEIL:1986

²⁶⁵ VIGOTSKI:1988

²⁶⁶ FREUD:1990

²⁶⁷ SUCHODOLSKI:1986

²⁶⁸ FREIRE:1987

1995)²⁶⁹, pedagogs dels tercers i quarts mons; van influir –i continuen fent-ho- en l'escola catalana fins a la mort del dictador i en la Reforma Educativa que s'ha implantat els darrers anys.

Pedagogs dels nostres dies, de casa nostra, com Biel Dalmau, Joaquim Franch²⁷⁰ i Oriol Martorell (tots tres desapareguts), van fer molt per tornar a establir la pedagogia *activa* en les nostres escoles, i perquè els estudis *artístics* tinguessin el lloc que els corresponia dintre de la formació global de l'infant.

Tampoc hem d'oblidar el paper que va jugar en l'educació del lleure i en l'educació social l'escoltisme i el moviment de colònies i casals²⁷¹; així com el paper rellevant en la formació de mestres que va tenir –i encara té- l'Escola d'Estiu organitzada per Rosa Sensat²⁷², que, juntament amb les escoles d'estiu que des de fa uns anys organitzen altres organismes (per exemple l'Escola Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, Moviment de Renovació Pedagògica, Col·legi de Doctors i Llicenciats, entre d'altres) mantenen viva una pedagogia activa i un compromís social.

4.3. DRAMA COM A MITJÀ D'APRENENTATGE: DRAMATITZACIÓ I DESENVOLUPAMENT

²⁶⁹ MILANI:1998

²⁷⁰ FRANCH:1973

Pel que hem pogut veure, doncs, s'ha emprat la dramatització (i es continua emprant) com a mitjà d'aprenentatge i d'eixamplament i control de l'experiència. No cal haver estat mai dalt d'un escenari. El punt de partida és "creure" o "suspendre" voluntàriament la incredulitat.²⁷³

Ja hem vist que per a l'infant, el joc és el seu treball real i en té necessitat. A través del joc descobreix els mites, les llegendes, els contes de fades (i els seus mites, llegendes i rondalles); els esdeveniments reals que es produeixen al seu entorn i l'oportunitat de basar-hi el seu joc dramàtic.

Quan ell viu a través d'aquestes situacions, posa a prova la seva actitud social, la seva energia física, la seva imaginació i crea multitud de signes no verbals. La capacitat de representació mental i l'estructuració espai-temps, són passos previs al control verbal del llenguatge. J.Piaget i B.Inhelder descriuen la *construcció del que és real* per l'infant, en la traducció al castellà de la seva obra *Psicología del niño*:

"El sistema de los esquemas de asimilación senso-motores desemboca en una especie de lógica de la acción, que implica poner en relaciones y en correspondencias (funciones), ajustes de esquemas (la lógica de las clases), en una palabra: estructuras de orden y reuniones que constituyen la subestructura de las futuras operaciones del pensamiento. Pero la inteligencia senso-motora conduce a un resultado muy importante en lo que concierne a la estructuración del universo del sujeto, por restringido que sea ese nivel práctico: organiza lo real, construyendo por su funcionamiento mismo, las grandes categorías de la acción que son los esquemas del objeto permanente, del espacio, del tiempo y de la causalidad, subestructuras de las futuras nociones correspondientes. Ninguna de esas categorías se da al comienzo; y el universo inicial está enteramente centrado en el cuerpo y la acción propios, en un egocentrismo tan total como inconsciente de sí mismo (falta de una consciencia del yo). En el

²⁷¹ SOLER:1999, pp.89-94

²⁷² GONZÁLEZ-AGAPITO:1999, pp.80-88

²⁷³ DELGADO i VILANOVA:1973, p.74

transcurso de los dieciocho primeros meses se efectúa, por el contrario, una especie de revolución copernicana o, más simplemente dicho, de “des-centración” general, de modo que el niño acaba por situarse como un objeto entre otros, en un universo formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio-temporal y sede de una causalidad a la vez especializada y objetivada en las cosas.”²⁷⁴

I els mateixos autors continuen parlant de l'espai i el temps:

“Comenzando por las estructuras espacio-temporales, se comprueba que al principio no existen ni un espacio único ni un orden temporal que engloben los objetos y los acontecimientos, como el continente engloba lo contenido. Sólo se da un conjunto de espacios heterogéneos, centrados todos en el cuerpo propio: espacio bucal, táctil, visual, auditivo, posicional; y ciertas impresiones temporales (espera, etc.) pero sin coordinaciones objetivas. Esos espacios se coordinan luego progresivamente (bucal y táctil-cinestético), pero esas coordinaciones siguen siendo parciales mucho tiempo, en tanto que la construcción del esquema del objeto permanente no conduce a la distinción fundamental de los cambios de estado o modificaciones físicas, y de los cambios de posición o desplazamientos constitutivos del espacio.”²⁷⁵

El procés d'aprenentatge que el nen ha de fer, es pot ajudar del drama, que segons John Norman, no és una assignatura sinó un procés d'aprenentatge al servei de moltes i variades finalitats. Dintre del currículum educatiu, l'hem d'identificar amb la naturalesa i la qualitat del procés i no amb el contingut. Ha d'esdevenir una eina interdisciplinària que emprin els educadors (més que els especialistes) per tal d'ajudar els aprenents a aprendre com aprendre. Norman diu sobre el procés d'aprenentatge que fem mitjançant el drama:

“Drama in Education is an enactive learning process which derives from our unique ability to imagine, empathise and project. It is a collaborative medium, accessible to all, the purpose of which is to explore the past, present and future experience, our own and others’, in an attempt to make sense of the world in which we live.”²⁷⁶

²⁷⁴ PIAGET i INHELDER:1975, p.24

²⁷⁵ Ibid, p.26

²⁷⁶ NORMAN:1999, p.9

Norman ens proposa utilitzar el cervell al màxim de les seves possibilitats. En l'aprenentatge de llengües veurem que hi ha hagut teories elaborades per neurolingüistes, psicòlegs o sociòlegs, les quals es basen en el fet d'optimitzar les possibilitats que cada racó del cervell ens proporciona. Tots hem sentit parlar de l'hemisferi dret i l'hemisferi esquerre i de quines habilitats s'allotgen en cadascuna d'aquestes parts, però potser seria més útil enumerar els "10 punts que necessitem recordar sobre el cervell" i que Norman ens facilita:

- 1- *90% of our knowledge about the human brain has been learned in the last 15 years.*
- 2- *Vast areas of the brain's functions are still not understood –especially about nature/nurture, genetic inheritance, sex differences etc.*
- 3- *The brain is about the size of a large fist and weighs about 3lb. It is hugely complex multi processor capable of processing, for example,36.000 visual clues per hour.*
- 4- *We do not run or control the brain – it functions through its complex of chemical and electrical stimuli. Remember the last time you tried to remember something, failed and gave up – only for the information to pop into your head later without any effort on your part? The brain is busy and if the environment is appropriate it will continue working on the problem.*
- 5- *We use parts of the brain often but only 5% of its capacity.*
- 6- *The electrical rhythms of the brains change every 90 minutes or so.*
- 7- *The brain works growing and connecting neural networks. We can grow it in the sense of developing its capacity to make connections, principally by providing appropriate stimuli in the right environment.*
- 8- *The entire triune brain system works as one –it's chemically and electrically programmed to create this illusion. Different parts of the brain, however, focus on different functions –neocortex – novelty, patterns, meaning; limbic –pleasure and feeling; reptilian –avoiding harm and survival.*
- 9- *The reptilian brain provides a mechanism for survival and is a natural learner –the more connections it can make, the more it can fulfil the triune system's needs.*
- 10- *90% of learning is non conscious –it happen with no conscious effort on our part. Next time you are tempted to disagree when someone states the critical importance of non verbal communication in teaching behaviour, remember this.²⁷⁷*

²⁷⁷ Ibid, p.10

Si el cervell és un *aprenent* tan treballador i actiu, per què hi ha tantes classes plenes d'alumnes alienats, avorrits i fracassats?, es pregunta John Norman i ens proposa algunes respostes:

a) L'aprenentatge s'esdevé en una situació de 'baixa-amença' i 'alt-repte': s'ha d'evitar que l'alumne se senti impotent, amenaçat o ansiós degut a situacions competitives o estressants. En situacions tenses s'augmenta el flux de la sang vers el cervell rèptil i l'atenció només es focalitza en el fet de *sobreviure*. Moltes situacions d'aprenentatge tenen lloc en situacions de *baix repte* i *amença alta*.

Les conseqüències per a la classe, si s'exerceix una *baixa amenaça* i un *alt repte*, són clares: suport, llenguatge positiu; ànims i *feedback*, aprenentatge col·laboratiu, possessió del currículum, etc.

b) L'emoció i el sentiment tenen un lloc crític en el procés d'aprenentatge: no han de ser perifèrics, ni s'han d'ignorar o reprimir. Les emocions condueixen el fet d'*aprendre* i *donar significat*, ja que, el cervell límbic, que no sap llegir ni escriure, ens proveeix amb tot allò que és important i real. No podem aprendre el que no sentim que és cert, rellevant o personal. Les funcions essencials de la intel·ligència consisteixen a comprendre i inventar; a construir estructures, estructurant el que és real²⁷⁸. Les respostes emocionals van estretament lligades a la memòria i a la creació de les connexions neurals.

Les implicacions per a l'aprenentatge, concerneixen la possessió, la motivació, el compromís, l'establiment de finalitats, etc.

²⁷⁸ PIAGET:1977, p.37

c) El cervell està dissenyat per a sobreviure: respon malament a un ensenyament lògic seqüencial i no és capaç d'únicament emmagatzemar informació. Li és més fàcil *endreçar* pautes i significats que estan desorganitzats i *embolicats*. Per tant, un aprenentatge que comporta un repte és millor que sigui temàtic i contextualitzat.

d) El cervell necessita estímuls multi-sensorials i de diverses vies: novetat, sorpresa, canvi, acció, problemes, etc. El cervell no està ben dissenyat per absorbir idees noves per a les quals no té connexions neurals. Per això, els nous aprenentatges haurien de partir d'algun element ja conegut i oferir una exposició prèvia per poder reflexionar i connectar, tant abans com durant la sessió.

e) El cervell funciona rítmicament i per cicles: aquests es veuen afectats per la duració, l'entorn (tan físic com emocional), la hidratació, l'hora del dia, si es focalitza en el neo córtex o en l'hemisferi dret o esquerre, etc. Per a molts alumnes el període de concentració no va més enllà de vint minuts. No podem parar atenció i donar significat, al mateix temps. Les estratègies metodològiques que ofereixen focalització, desvetllament intens, difusió, acció, reflexió, novetat, problemàtica, varietat sobre el tema i activitat, funcionen molt millor.

f) Res no s'emmagatzema en la memòria perquè el cervell no és una computadora: no existeix un ordinador amb prou capacitat per emmagatzemar les connexions potencials que tenim a l'abast a través de les nostres xarxes neurals. Un aprenentatge rellevant, que proporcioni experiència, possessió i context i que vagi més enllà del, sovint, món monòton de la classe, abasteix el cervell amb una adreça que és consistent i que permet que es facin

connexions. És com si s'anés creant un llibre de la *memòria* amb un índex. És a través de les pàgines d'aquest llibre que anirem fent via.²⁷⁹

Quines poden ser, doncs, les implicacions de fer l'aprenentatge a través del drama, després de veure les implicacions del funcionament del cervell en un procés d'ensenyament-aprenentatge?

Els processos d'aprenentatge, que es fan a través del drama, ofereixen moltes i bones oportunitats per *donar significat* a tot tipus d'ensenyaments i per a tot tipus d'aprenents. Aquestes ocasions d'aprenentatge, han d'incloure, però, els elements vitals que tenen en compte les característiques del cervell que abans s'han esmentat i que en el cas del drama serien: *investigació, preparació, creença, construcció del rol i del context*, tant abans com durant la classe; fer de l'activitat una *metàfora en un context imaginari* que doni significat a l'exercici, tot utilitzant estímuls multisensorials; i *experimentar l'ara i l'aquí* del drama que demanin un alt grau de compromís sentimental i de motivació.

Les tècniques dramàtiques potencien la creativitat, la imaginació, la sensibilitat envers un mateix i els altres; l'autoconeixement i la capacitat d'adaptació al medi i als esdeveniments. En el moment que un participant ha decidit quin personatge serà i ha fixat uns models de comportament i de relació amb els altres, ens adonem que *ha après un cert nombre de coses sobre ell mateix i els altres*. L'única experiència emocional tangible en aquest procés és estrictament personal: comprensió, simpatia i compassió per les experiències emocionals dels altres. És una barreja de projecció imaginativa i memòria d'experiències

similars. A través del *Drama* s'ajuda el desenvolupament total dels aspectes imaginatius d'aquest procés.

*"Every human being is born with imagination"*²⁸⁰. És cert que tots els actes de les nostres vides estan regits (o podrien estar-ho) per la imaginació. En el terreny educatiu, el desenvolupament de la imaginació és vital sempre, i no s'ha de restringir únicament al camp artístic. Si només podem ser imaginatius i creatius a la classe de plàstica, ens estem fent un mal favor; ens estem negant l'oportunitat de practicar les nostres facultats *imaginatives*, que hem de desenvolupar per poder ser més lliures (en el sentit de poder triar perquè tenim criteri) en tots els àmbits de la nostra vida: des de preparar un àpat a la cuina, fins a poder trobar el camí quan ens perdem en una ciutat desconeguda, passant per poder solucionar problemes de relacions afectives o tràngols desagradables i durs que se'ns poden presentar.

També Antoine de la Garanderie en la seva obra *Comprendre i imaginar* planteja les condicions mentals que es donen quan els individus fan esforços de comprensió i quan volen descobrir i inventar. De la Garanderie analitza primer les estructures mentals que fan possible la comprensió i, en segon lloc, la gènesi de la imaginació creadora. Una vegada coneguts i analitzats aquests processos ens proposa una sèrie de "tallers pràctics" per potenciar al màxim el desenvolupament dels alumnes; tot mostrant com es pot millorar la creativitat i

²⁷⁹ NORMAN:1999, p.13

²⁸⁰ WAY:1968, p.42

com poden fer-se més eficaços els esforços que es dediquen a la comprensió de conceptes i fets conceptuals.²⁸¹

Un dels papers primordials en el procés d'aprenentatge és el que juga l'ensenyant. Ha de poder trobar un terme mig en la seva relació amb els alumnes: fer-los sentir còmodes i al mateix temps, mantenir el seu paper de mestre o responsable. L'ensenyant s'ha de guanyar la confiança i el respecte dels alumnes per tal de poder crear un bon clima a la classe.

Sovint ens trobem que el fet de fer drama i d'haver de *representar* a classe espanta els alumnes, tant joves com adults. Peter Wright de la *School of Curriculum Studies, University of New England, Armindale, Australia*, va fer un treball de recerca durant tres anys²⁸², en el qual defineix com *drama anxiety* l'experiència per la qual passen els alumnes que tenen por o es resisteixen a participar en la classe de drama, o en una altra assignatura on s'emprin tècniques dramàtiques. Estableix que els components d'aquestes situacions són psicològics, físics i de comportament, i cal que l'ensenyant ho tingui molt en compte a l'hora d'utilitzar el drama com a mitjà d'aprenentatge; ja que si, per una banda, ja s'ha dit que té uns avantatges pedagògics considerables, també cal recordar que la mateixa naturalesa del drama implica una involucració emocional, que exigeix una gran cura a l'hora de fer els plantejaments i portar-los a la pràctica.

²⁸¹ DE LA GARANDERIE:1990, p.12

²⁸² WRIGHT: 1999

“Perquè una conversa, un comentari, molt menys encara una confiança, no poden forçar-se”²⁸³(és un procés o situació que s’ha de guanyar), una sessió de drama a la classe ha de ser un lloc on pugui sorgir aquesta *confiança* (diàleg, discussió, comunicació, etc.) sense pressions. L’“ambient de la classe” és un element fonamental per tal que el procés d’aprenentatge que volem endegar es desenvolupi correctament.

Jennifer Whatman²⁸⁴, del *Wellington College of Education* de Nova Zelanda, ha treballat amb el supòsit que *Teaching is Performing* i parteix de la idea que l’ensenyant està “fent un paper” i l’alumne és el públic que cal captivar. Sense entrar en els detalls de la investigació i les seves conclusions, ens ha semblat interessant aquest símil entre el professor i l’actor, i, entre ensenyar i actuar. Podríem dir que l’actor cada dia representa la mateixa obra per a un públic diferent i que el professor ensenya coses diferents cada dia, per a un mateix públic.

Quins objectius volen assolir un i altre?: captació de l’atenció, involucració emocional, resposta, crítica i aprenentatge. Per què això succeeixi caldrà que l’*escenari* estigui ben preparat i el que s’hi representi tingui un sentit i una coherència. Ens pot agradar més o menys el que se’ns presenta, podem gaudir-ne més o menys, però, si volem que tingui èxit, ens ha de fer reaccionar (no ens pot deixar indiferents ni ens ha d’avorrir), ha de poder ser recordat i ens ha d’haver impactat d’alguna manera. És a dir, ha de ser significatiu per al

²⁸³ AYMERICH:1967, p.188

nostre desenvolupament com a individus. I aquestes premisses són comunes al teatre i a la classe. Així doncs, la *forma*, la *preparació*, la *presentació*, l'*actitud de l'ensenyant* i el *saber el perquè s'ensenyà* són elements primordials a l'hora de preparar la sessió.

4.3.1. Característiques del fet dramàtic²⁸⁵

De totes les característiques que ofereix el fet dramàtic, destacaríem les que propicien un bon aprenentatge, i que són les següents:

- a) *Incorporació a situacions actives de presa d'actituds* (punt 4.3.1.1)
- b) *Desenvolupament de l'acció obeint les lleis naturals del medi* (punt 4.3.1.2.)
- c) *Descoberta d'actituds al mateix moment* (punt 4.3.1.3)
- d) *Activitat de l'individu en grup* (punt 4.3.1.4)
- e) *Proposta d'una voluntària suspensió de la incredulitat* (4.3.1.5.)

4.3.1.1. Incorporació a situacions actives de presa d'actituds

En la nostra vida quotidiana estem prenent actituds contínuament. És una orientació de la personalitat en un sentit concret, per tal de respondre al medi, segons un model individual de conducta i sentiments. Per exemple, podem no

²⁸⁴ WHATMANN:1997

tenir habilitats per a *interpretar* (amb gests, paraules, tons, moviments,...) un personatge concret, com podria ser un soldat que reacciona contra la brutalitat; però som perfectament capaços d'engegar els mecanismes adients per tal d'orientar la nostra personalitat (aspectes cognoscitius i emocions) i de *posar-nos en lloc de l'altre*, per tal de respondre com a soldat en la mateixa circumstància.

En tota presa d'actituds, hi ha un mínim de representació, natural i improvisada, que dóna forma i amplia el missatge estètic. Això no obstant, sempre fem *la presa d'actituds* abans que la *representació*.

Quan Norah Morgan i Juliana Saxton²⁸⁶ parlen de *tensió* (punt 4.1.1.), donen els elements que conflueixen a la classe –tant per part del grup com per part de l'ensenyant- quan *es prenen actituds* amb una finalitat educativa.

Es fa un procés d'*internalització* en el qual s'interrelacionen els sentiments i el coneixement: s'organitza, se selecciona i s'ordena seguint unes prioritats; es defineixen els valors, els sentiments, les creences, les actituds i les expectatives per tal de poder prendre un *rol* coherent.

David Best puntualitza que existeixen dues aproximacions diferents al món de les arts; l'una demana un deslligament actitudinal i l'altra, per contra, exigeix un involucrament actitudinal i, per tant, demana una presa d'actitud. Els conceptes

²⁸⁵ DELGADO i VILANOVA:1973, pp.61-75

²⁸⁶ MORGAN i SAXTON:1996, p.3

de *racionalitat* i de *sentiment*, són i han de ser complementaris en les actuacions dels humans, en la seva vida quotidiana i en les seves expressions artístiques. Best ens ho descriu així:

*“...The conventions of drama, so far from overcoming, are what give **sense** to the feeling involved. In many cases it would reveal a **failure** fully to appreciate a performance if one were **not** emotionally moved. The conventions of drama do not **overcome**, but rather determine the **character** of the feelings. The **cultural** practice is the root of artistic understanding, and therefore emotional response: drama is a social activity set in a connected web of social activities, including, essentially, language, which together constitute a culture, and thus largely determine the parameters of possible feeling and human identity.”²⁸⁷*

Naturalment, hi ha diferències i similituds entre els sentiments emocionals que experimentem en la nostra vida de cada dia i els que podem experimentar en una situació *dramàtica*. Està clar que no saltarem a l'escenari per evitar que la Julieta se suïcidi, com podríem fer-ho a la vida real; però, generalment la resposta emocional que tenim en una situació *dramàtica* (com espectadors o com a actors) és la mateixa que podríem tenir en una situació real. Si partim, doncs, d'aquesta premissa, podem afirmar que quan *eduquem els sentiments* a través del *drama*, estem educant el món emocional dels nostres alumnes perquè se'n puguin sortir en la seva vida diària. Un dels grans valors que té l'aplicació del drama a l'educació és: que totes les qüestions que planteja i les emocions i sentiments que hi estan involucrats, poden afectar profundament les actituds que es poden prendre davant de la vida en general.

El procés creatiu que fem davant el fet dramàtic sembla anar molt lligat a un tipus especial d'intel·ligència: el que s'entén com la capacitat de poder pensar

de forma divergent²⁸⁸. El pensament divergent es diferencia del pensament convergent (solucionar problemes); de la memòria; de la capacitat intel·lectual de coneixement i de la capacitat d'avaluació, en el fet que inclou solucions fins ara no previstes, és a dir, *divergents*. Aquest pensament divergent, també, ha de tenir el valor de córrer riscos intel·lectuals, com seria, per exemple, fer-se càrrec d'idees aparentment absurdes; córrer riscos socials, com pot ser haver de defensar opinions insòlites, o buscar solucions poc ortodoxes que poden trobar resistència en la seva acceptació.

Aquesta creativitat del pensament divergent propicia la presa d'actituds en les situacions *dramàtiques* on hem de trobar la resposta a les preguntes: “*Què fas?*” i “*Què sents?*”.

4.3.1.2. Desenvolupament de l'acció obeint les lleis naturals del medi

El medi, com a realitat immediata dels participants, tindrà un valor rellevant en el procés d'aprenentatge a través del drama. Primerament, aquest medi serà el grup amb les seves diferents personalitats, que poden generar afinitats i tensions.

Són també medi els interessos i exigències que condicionen la vida privada de cadascun dels individus del grup.

²⁸⁷ BEST:1997

²⁸⁸ BAACKE:1981, p.60

Les característiques del lloc on s'esdevé l'experiència dramàtica i les característiques d'aquesta experiència, també conformen el medi: classe, pati, carrer, foscor, música de fons, silenci, etc. Un dels elements dramàtics que determina el medi és el *contrast* (punt 4.1.1.).

L'activitat dramàtica de grups de qualsevol edat i característiques, esdevé mancada de sentit si es basteix sobre un medi artificial, si es talla la possibilitat que fa del drama un element significant en la vida de cada dia. McNaughton ens comenta a continuació:

*"In dramatic play, young children use role and imagination to explore and try out words and actions from the world around them...as their experience of dramatic play progresses, children may use imagination and conjecture, with trial-and-error strategies, so try to achieve more accurate or more sophisticated representations. They build in previous knowledge and experience, and as a result their understanding is often extended or deepened."*²⁸⁹

El paper de l'ensenyant és clau perquè s'aprofitin al màxim els elements dramàtics que el medi ens ofereix. Partint sempre de l'experiència i les aportacions dels participants, el professor podrà conduir la sessió cap a on cregui que el resultat pot ser més significatiu per al grup i en el moment en què s'ha de produir.

Quan es dramatitza, l'alumne s'allunya del seu *jo* habitual per representar altres personatges i intenta, des d'aquests rols, veure el món per poder-lo conèixer i conèixer-se. Quan es juga a *fer teatre* es crea un temps i un espai particular.

²⁸⁹ McNAUGHTON:1998, p.10

4.3.1.3. Descoberta d'actituds al mateix moment

"Drama is not simply a subject, but also a method... a learning tool. Furthermore it is one of the key ways in which children gain an understanding of themselves and others."²⁹⁰

El drama pot ajudar a fer aquesta descoberta, si tenim en compte que cadascun de nosaltres viu un reguitzell d'experiències. Algunes són vagues perquè parem l'atenció en moltes coses diferents. Si revisem, però, totes les imatges que hem vist, repetim les frases que hem dit i imitem els moviments, el significat de les experiències reviu en nosaltres i fa que ens posicionem seguint les nostres pròpies vivències.

La capacitat que tenim d'improvisar ens posa a prova cada dia²⁹¹, ja que la realitat corregeix contínuament els nostres plans. Aquesta capacitat d'improvisació ens entrena a ser més flexibles i a adquirir una major habilitat per adaptar-nos a les situacions. Això fa que prenguem actituds que eviten que perdem la nostra individualitat, i que puguem respondre adequadament a través del nostre poder d'imaginació i empatia.

El *joc de rols* representa un exercici de *descentrament*²⁹². En aquest joc, la posició de l'individu davant el món que l'envolta es modifica substancialment; i la cooperació amb els altres juntament amb la interacció entre els diferents *rols*, són elements importants per tal d'alliberar l'*egocentrisme* i poder prendre un

²⁹⁰ NEELANDS:1992 c.f. McNAUGHTON:1998, p.10

²⁹¹ JANSSENS:1997

²⁹² ELKONIN:1980, p.263

posicionament diferent del propi. Aquesta activitat implica un exercici intel·lectual que fa que l'individu s'hagi d'adaptar instantàniament a la situació que es planteja, i hagi de superar el seu propi punt de vista *egocèntric* tot prenent noves actituds. J. Piaget analitza, en moltes obres, aquest pensament egocèntric en l'infant.²⁹³

El fet dramàtic crea una zona de desenvolupament pròxim²⁹⁴, i per tant, des d'aquest punt de vista, el fet de crear una situació imaginària pot ser considerat com un mitjà de desenvolupament del pensament abstracte. Caldrà, però, acomodar-se al funcionament prioritari de cada individu, tot observant si la comprensió que en fa és d'allò que sentim, d'allò que veiem o d'allò que llegim.²⁹⁵

4.3.1.4. Activitat de l'individu en grup

Les situacions dramàtiques fan referència a les associacions i conflictes de les persones en la seva vida personal: pública i privada; religiosa, moral i política.

Quan els individus es deixen portar cap al joc dramàtic, les seves idees creatives, les seves actituds i les seves preocupacions envers el que implica el *rol* que prenen, poden fluir lliurement. Es comença un treball d'interiorització que

²⁹³ PIAGET:1985 i PIAGET i INHELDER:1975

²⁹⁴ VIGOTSKI:1932, pp.156-157

²⁹⁵ DE LA GARANDERIE:1990, pp.47-48

provoca una interrelació de sentiments i pensaments empàtics entre els membres del grup.

Cadascun dels individus que componen el grup hi arriben amb el seu bagatge social i familiar i amb els seus prejudicis. La incorporació d'aquests prejudicis al fet dramàtic és especialment enriquidor, i pot ajudar a definir i estar preparat a canviar les característiques essencials de la situació i del propi personatge per influència dels altres. En el drama, les idees i els sentiments, fan referència a experiències subjectives i permeten il·luminar i comprendre les experiències dels altres.

És molt important que no es considerin negativament totes les experiències diferencials que puguin aportar els membres d'un grup²⁹⁶. És precisament aquesta diversitat una de les fonts més riques i variades d'un aprenentatge viu i significatiu: s'ha d'aprendre a respectar-se un mateix i a respectar l'altre.

Les actituds d'un individu respecte al grup no s'atenuen en la dramatització, sinó que s'incrementen per expressar-se amb més llibertat.

Els psicòlegs socials consideren que l'habilitat per participar en un grup prové de l'experiència del primer *grup de dos* (mare i fill), i, per extensió, de la família. Possiblement, els participants d'un grup que preparin una improvisació, reaccionaran envers els altres membres del grup seguint les mateixes pautes

²⁹⁶BARRET:1995, p.32

amb què reaccionarien envers els membres de la seva pròpia família. W.H. Sprott²⁹⁷ defineix el grup com una pluralitat de persones que interactuen les unes amb les altres en un context donat. Es creu que els adolescents, que treballen el joc dramàtic en grups, poden superar millor les dificultats que se'ls presenten a l'hora d'organitzar-se la feina.

Jacob Moreno²⁹⁸ va desenvolupar el que en va anomenar *sociometria*, que consistia en un sistema d'establir les pautes d'atracció, de repulsa i de neutralitat entre els membres del grup. Mitjançant el Test Sociomètric, els membres del grup expressaven les seves preferències d'amistat i de treball. Les preguntes eren específiques: *“Al costat de qui t'agradaria asseure't? “Amb qui t'agradaria més treballar?” “Amb qui t'agradaria passar una estona lliure?, etc”*. A partir de les respostes dels membres del grup, es pot dissenyar el *sociograma* i saber les posicions de cadascú dintre del grup. La sociometria s'ha utilitzat per a usos terapèutics, en processos de treball: a l'escola o a l'empresa; i per mesurar la cohesió d'un grup en qualsevol situació. Ramon Canals, psicòleg català, ha dissenyat nous tests de sociometria i ha treballat en aquest camp.²⁹⁹

La teoria de la dinàmica de grups de Kurt Lewin³⁰⁰ analitza el grup des del punt de vista de la psicologia individual, però no està d'acord amb el concepte de *ment grupal*. Ell creu que l'estudi de l'individu i el seu entorn pertany al camp

²⁹⁷ SPOTT:1958, p.42

²⁹⁸ MORENO:1965, pp.25-66

²⁹⁹ Ramon Canals, psicòleg i pedagog català. Professor de la Universitat de Girona, va ser pioner de la psicologia aplicada des dels inicis de l'escola Costa i Llobera de Barcelona.

³⁰⁰ LEWIN:1948

psicològic, i l'estudi del grup i el seu entorn pertany al camp social. Aquest grup social comprèn grups, subgrups, membres, barreres, canals de comunicació; etc.; i totes aquestes entitats prenen posicions dintre del camp social d'acord amb el grup en qüestió. L'equilibri del camp i la distribució de les forces dintre seu determinen el comportament del grup. Cada grup, per tant, està format per un camp on conflueixen diferents forces. La dinàmica del grup mostra com el seu comportament es veu afectat per les característiques personals dels seus membres, per les diferents formes de lideratge, per les estructures i la institucionalització dels llocs on passa l'acció i per les diferents tasques que s'han de realitzar.

George Homan³⁰¹ per la seva banda, afirma que: *"groups do not just get together; they get together for a purpose"*. Aquesta finalitat és el que determina el *sistema extern*. Cada grup tendeix a tenir un líder, i està compost de tres factors: sentiment, activitat i interacció. Però la interacció el conduirà a una estima mútua:

*"If the interactions between the members of a group are frequent in the external system, sentiments of liking will grow up between them, and these sentiments will lead in turn to further interactions over and above the interaction of the external system."*³⁰²

La interacció inicial portarà més interaccions, que Homan anomena *sistema intern*. Aquestes interaccions entre individus de diferents posicions socials

³⁰¹ HOMAN:1951, c.f. COURTNEY:1968, p.187

³⁰² Ibid

produiran conductes variades. Els grups *dramàtics*, per tant, hauran de desenvolupar la interacció dintre del *sistema intern*. Hem de pensar, també, que tots els grups es regeixen per unes normes (malgrat que els mateixos membres no en siguin conscients). Per això, és important que aquestes regles es facin explícites per tal de poder parlar-les, discutir-les i renegociar-les sempre que es cregui convenient.³⁰³

També dintre del grup s'ha de tenir en compte els membres que, en un moment donat, fan de públic. Aquesta és una de les característiques del drama, com a manifestació artística, i que difereix de la pintura o l'escultura on només amb una persona que miri ja n'hi ha prou. El públic, però, és un requisit en qualsevol manifestació teatral. I malgrat que aquí no ens referim al drama com a espectacle, sí que és cert que en qualsevol improvisació o exercici que fem a classe, la majoria de les vegades tenim una audiència (la resta dels alumnes) que miren, reaccionen i es formen una opinió del que ha anat *esdevenint*. La interacció entre els membres del grup que fan d'espectadors, és una altra característica del fet dramàtic que haurem de treballar des del punt de vista educatiu i d'aprenentatge.

4.3.1.5. Proposta d'una voluntària suspensió de la incredulitat

“Cuando se dice que los actores son vanidosos, lo único que hay de verdad en ello es que el teatro puede hacer posible el que, al convencer a otros a través

³⁰³ HOUSTON:1998, p.28

*de la expresión de sí mismo, se termina convencido de sí mismo*³⁰⁴: La dramatització permet a l'individu interpretar el que més li agradi i poder gaudir de l'experiència. El poder de seducció i d'autoseducció del teatre ens dóna l'oportunitat de ser conscients dels *perills seductors* que ens envolten i, per tant, poder-los combatre i superar a través de la dramatització. D'aquí la incidència del drama en tractaments terapèutics (psicodrama, psicoanàlisi...) on es demana que l'individu afronti situacions i conductes des de la *mentida creïble* que proporciona l'assumpció d'un rol.

Quan proposem suspendre la incredulitat, ens ve a la memòria el mite de la caverna de Plató, en el qual se'ns explica com es veuen de distorsionats els objectes quan només tenim un punt de mira; quan solament creiem el que ens fan creure, sense reflexionar. Veiem les ombres del que se'ns mostra però no l'objecte mateix. Quan un dels homes encadenats dins la caverna -i que només coneix *la realitat* a través de les ombres dels objectes que passen per darrera seu i que el foc reflecteix a la paret- decideix sortir a fora, coneix una *altra realitat* al descobrir la imatge del sol. Cal, però, un procés d'habitució i, sobretot, una voluntat de creure-hi. Al principi hi ha incredulitat i dolor, fins que, finalment, podrà donar sentit i haurà après a interpretar les ombres que abans veia, perquè haurà fet un procés d'aprenentatge i de creixement personal. Quan proposem el joc dramàtic, proposem endinsar-nos en un bosc desconegut per a descobrir un paisatge nou; estem demanant d'abandonar la *nostra* realitat per descobrir-ne una altra; estem proposant el mateix que Plató proposava a l'home encadenat i que relatava de la següent manera:

“I- ¿I no penses que, si se l’obligava a mirar la llum mateixa, li farien mal els ulls i es donaria la volta i fugiria envers allò que pot veure, que creuria ser de debò més clar que allò que li mostren?”

- Així és, va dir.

- I si algú, vaig fer jo, se l’enduia d’allí arrossegant-lo a la força per la pujada difícil i costeruda, i no l’amollava abans d’haver-lo forçat a seguir-lo fins a la llum del sol ¿no sofriria i li sabria greu que l’arrosseguessin i, en arribar a la llum, amb els ulls amarats de claror, oi que no seria capaç de veure ni una de les coses que ara anomenen veres?”

- No, no en seria, va dir, almenys de seguida.

-Li caldria, crec, avesar-s’hi, per arribar a veure el que hi ha dalt. I veuria més fàcilment les ombres, d’antuvi, i després el reflex en l’aigua de figures humanes o d’altra mena, i per fi les coses mateixes. D’ençà d’això podria contemplar el que hi ha en el cel i el cel mateix, de nit, mirant directament a la llum dels astres i de la lluna, més fàcilment que no al sol, de dia, i a la llum del sol.

- Oj; sens dubte.

- I fóra el sol, crec, no el seu reflex en l’aigua o en qualsevol altre lloc que no fos el seu sinó el sol mateix en l’àmbit que li és propi, la darrera cosa que podria mirar de ple i seria capaç de contemplar.

- Per força, va dir.

- I en acabat ja raonaria sobre el sol, que és ell qui produeix les estacions i les anyades i que tot ho governa, en la regió visible, i d’alguna manera el responsable de tot allò que ells veien.

- ¿I què? Quan es recordés del seu primer habitatge, de la saviesa d’allí i dels companys de presó d’aleshores, ¿no penses que es consideraria ell feliç pel canvi i a ells els compadiria?”

- Ben cert.³⁰⁵

L’ensenyament que ens dóna Plató amb aquest símil, coincideix, en els seus objectius, amb l’estratègia metodològica que ens proposa Dorothy Heathcote amb el *mantle of the expert*.³⁰⁶: *“the teaching is authentic, and yet it achieves its authenticity through **the big lie**, since it operates within a powerful **imagined***

³⁰⁴ BAACKE:1981, p. 68

³⁰⁵ PLATÓ:1990, 515,e – 516 –c.

*context, created through the inner dramatic rules of time, space, role, and situation*³⁰⁷. Heathcote proposa partir d'un conflicte o d'una tasca donada, per tal que el professor i els alumnes explorin, *in role*, la seva pròpia experiència i els seus coneixements i puguin anar-ne incorporant de nous, mentre l'activitat es va desenvolupant. Aquí, la recerca es fa a partir de l'anàlisi de la *pròpia realitat*, però també es busca una *realitat més universal*.

S'empra la *dramatització* com una manera d'estructurar el que és imaginari. Les imatges sorgeixen de l'individu, del grup i de les situacions, i posteriorment s'organitzen en forma de temes, històries, narracions, diàlegs i papers. S'estableix la tensió dramàtica i un conflicte i s'improvisa el diàleg. L'activitat és posa al servei de la persona. Se centra en els interessos i en les possibilitats dels que actuen, i els objectius principals són trobar una manera d'expressar-se, de comunicar-se, d'inventar i de creure. Mitjançant l'acció, l'alumne descobreix el que és i el que vol, tot recreant la realitat i ampliant la seva experiència. És un mitjà d'exploració interior i de comunicació al servei del desenvolupament individual i social. Segons Janer Manila³⁰⁸ la dramatització obre els camins de l'equilibri, de l'autodescobriment i de l'autoalliberament en el context d'una activitat col·lectiva.

Quan fem una acció dramàtica no pretenem elaborar un muntatge teatral acabat, sinó donar l'oportunitat d'interrompre la realitat quotidiana per poder

³⁰⁶ Vegeu punt 6.1.4. *Teacher-in role*.

³⁰⁷ HEATHCOTE i BOLTON:1994, pp. vii-x

³⁰⁸ JANER MANILA:1990, p.103

provar les realitats d'altres personatges i poder mirar la vida des d'un altre angle. Juguem a descobrir-nos nosaltres mateixos i a ser diferents.

Les paraules de Franco Passatore podrien expressar l'essència d'aquest apartat:

“Una propuesta para hacer permanente y espontáneamente el propio teatro de la vida en una continua posibilidad de intercambio de papeles y situaciones, donde cada individuo es autor e intérprete de sí mismo e interlocutor del otro, cuando todos hacen teatro ‘es’ teatro. Una propuesta que, por su sencillez, a la vez que difícil programación, encuentra escasa disponibilidad en el adulto, espectador acostumbrado a pagar en el teatro y en la vida, pero que ve en el individuo menos condicionado cultural y socialmente, el niño, el protagonista ideal del libre, creativo y revolucionario juego teatral.”³⁰⁹

4.4. DRAMATITZACIÓ I APRENTATGE D'UNA LLENGUA

4.4.1. Desenvolupament de la parla

El *joc simbòlic* constituirà un dels principals camps d'operacions de la capacitat simbòlica de l'infant, tot just acabada d'adquirir. La facultat de moure's és una realitat que transcendeix l'*aquí* i l'*ara*, li permet representar els objectes absents i comprovar que poden tenir diferents utilitats: un full de paper pot ser el *biberó* que dóna la *mare* o l'*avió* d'un *pilot* expert. L'infant experimenta que el que és més important no és la *cosa* en si, sinó el que se'n pot fer i aquesta és la primera lliçó de la seva capacitat creativa.

El *joc de representació de rol* és la forma més elaborada del *joc simbòlic* i domina l'activitat lúdica del nen en una fase decisiva de la seva vida, entre els 4

i els 7 anys³¹⁰. Constitueix una activitat espontània que empeny la maduresa cognoscitiva i l'**aprenentatge lingüístic**, una forma d'exploració i descobriment de la realitat, representació de l'experiència personal, alliberadora d'impulsos i emocions, expressió d'afectes i rebutjos.

Segons Piaget (1975), l'infant percep el món de maneres essencialment diferents de com ho fa l'adult. Les etapes del desenvolupament humà es van succeint a mesura que creix la capacitat de construir un model intern del món que l'envolta, i de poder-lo manipular per tal d'extreure'n conclusions sobre el passat i el futur. Piaget creu que heretem un mètode específic de funcionament, una manera de pensar. No tant el *què* com el *com*. És com si nasquéssim amb un model bàsic d'estructura intel·lectual que ens permet adaptar-nos a l'entorn.

Aquest procés d'assimilació i d'adaptació està directament relacionat amb el joc i la imitació: la imitació és una continuació d'un acomodament, el joc és una continuació de l'assimilació, i la intel·ligència és "una combinació harmoniosa d'ambdues". L'infant aprèn a imitar³¹¹. La imitació no té una finalitat en ella mateixa, com podria tenir el joc. Els signes verbals són, en un principi, difícils de captar, i no li serveixen per a les seves representacions. Per tant, l'infant es refia dels símbols no verbals, i no comença a desenvolupar els mecanismes de la parla fins que adquireix certa maduresa. Al començament parla en veu alta quan pensa (3-5 anys), i no es dirigeix directament a un oïdor, sinó que la

³⁰⁹ PASSATORE:1972, p.10

³¹⁰ TEJERINA:1994, p. 54

³¹¹ PIAGET i INHELDER:1975, p.62 i COURTNEY:1968, p. 250

majoria de les vegades és una *parla egocèntrica*. Aquesta parla, però, va desapareixent fins assolir l'estadi de la *parla silenciosa*, que són tots els moviments dels músculs de l'òrgan fonològic que acompanyen el llegir i qualsevol altra activitat mental³¹². Però el que ens proporciona el significat simbòlic real és la *parla interna*:

*"Inner speech is to a large extent thinking in pure meanings...its true nature and place can be understood only after examining the next plane of verbal thought, the one still more inward than inner speech. That plane is thought itself. As we have said, every thought creates a connection, fulfils a function, solves a problem. The flow of thought is not accompanied by a simultaneous unfolding of speech. The two processes are not identical, and there is no rigid correspondence between the units of thought and speech...The theatre faced the problem of thought behind the words before psychology did. In teaching his system of acting, Stanislavski required the actors to uncover the 'subtext' of their lines in a play.....Every sentence we say in real life has some sort of subtext, a thought hidden behind it."*³¹³

El desenvolupament de la parla que fa l'infant segueix una seqüenciació. Luria (1961) creu (al contrari que Piaget) que hi ha una interdependència entre les funcions del pensament i de la parla, i destaca la importància de la influència que té el llenguatge sobre el pensament. Luria, igualment com Vygotski (1988) creu que la parla de l'adult té una funció formativa important en el desenvolupament dels processos mentals de l'infant:

*"Indeed, the formation of complex mental activity always requires strict consistency and succession of individual operations: sometimes, if only a single link of training is missed, if a certain stage in the development of the necessary operation is not properly worked up, the entire process of further development becomes retarded, and the formation of higher mental functions assumes an abnormal character."*³¹⁴

³¹² COURTNEY:1968, p. 253

O'Connor i Hermelin (1963) creuen que els mots i símbols que designen coses i esdeveniments poden ser la base per la categorització que s'acompleix en els processos d'aprenentatge i que abasteixen el pensament.³¹⁵

Per a Vigotsky³¹⁶ la funció principal de la parla és la comunicació. El món de l'experiència s'ha de simplificar per poder ser traduït a signes lingüístics, però és només a través d'aquests signes que la comunicació esdevé possible. Creu que l'educació és una combinació de formació i d'imitació. Segons ell, quan s'aprèn a parlar, -com en les altres assignatures escolars-, la imitació és indispensable. El que l'infant pot fer avui en cooperació, ho podrà fer sol el dia de demà.

Les teories modernes sobre cognició i lingüística semblen indicar que el joc esdevé un procés fonamental en l'aprenentatge: percepció; imitació i joc (*play*); formació del concepte.³¹⁷

Així doncs, l'alumne hauria d'*observar, fer, descriure* (amb accions o paraules) i *teoritzar*. El primer estadi³¹⁸ es faria mitjançant l'acció (corresponent a l'infant); el segon per mitjà de la mímica i la paraula (corresponent a l'adolescent) i el tercer estadi purament amb paraules (corresponent a l'adult).³¹⁹

³¹³ EDFELD:1958 c.f. COURTNEY:1968, p. 253-254

³¹⁴ LURIA:1961 c.f. COURTNEY:1968, p.255

³¹⁵ COURTNEY:1968, p.256

³¹⁶ VIGOTSKI:1988

³¹⁷ COURTNEY: 1968, p, 257

³¹⁸ Aquests estadis no sempre corresponen a les etapes mencionades. Depen del desenvolupament de l'individu que pot estar afectat per l'entorn familiar, socio-cultural, econòmic, etc.

³¹⁹ Ibid, p.258

En l'aprenentatge de la llengua, la dramatització hi té un paper rellevant. Entre els elements clau que trobem en la intersecció d'aquestes àrees de coneixement –llengua i drama- hi ha:

- “ -Using descriptive language.
- Comparing and contrasting.
- Making predictions.
- Asking questions.
- Drawing conclusions.
- Giving opinions or ratings.
- Formulating, testing, and establishing hypothesis.
- Assessing causes and effects, motives, methods, consequences and implications.
- Developing generalizations.
- Using a variety of language styles and registers.
- Signalling intentions, and reading and responding to the signals of others.
- Questioning assumptions.
- Stating alternatives.”³²⁰

4.4.2. Competència lingüística

Hem pogut veure que el *joc simbòlic* constitueix una activitat molt important en l'adquisició del llenguatge i en l'ampliació de la competència lingüística. L'infant té competència comunicativa molt abans que la pròpiament lingüística; es comunica abans que aparegui el llenguatge. Expressa als altres necessitats i sentiments i, dels altres, entén els missatges que rep sense conèixer els mecanismes i l'estructura del sistema, és a dir, es comunica sense saber parlar. El primer que aprèn el nen *preverbal* són les funcions de la comunicació: com utilitzar el llenguatge i, més tard, el codi (estructures fonològiques, sintàctiques, semàntiques, etc.).

Aprendre un llenguatge implica un aprenentatge que comença fent-se en un context d'interacció social amb els adults. En la comunicació *preverbal* que manté amb l'adult, el nen aprèn regles que es refereixen, principalment, a la manera de cridar l'atenció de l'interlocutor i de mantenir-la, i aprèn les formes de la regulació alternant de la conversa: quan un parla l'altre escolta i viceversa. Malgrat això, no tots els entorns proporcionen les condicions adequades i per tant, no podem generalitzar ni establir normes. Hans Aebli ens comenta:

“Vemos así cómo una parte esencial del desarrollo, aparentemente espontáneo, del niño es estimulada y dirigida por las interacciones con adultos en la vida cotidiana. Cuando falta dicha estimulación, aparecen en él los síntomas de la privación cultural y su desarrollo se resiente a causa de ello. Tan sólo existen diferencias de grado entre los efectos educadores de la familia y de la escuela. La estimulación y dirección de los procesos de aprendizaje tienen lugar en la escuela de un modo más sistemático que en la familia y en la vida cotidiana extraescolar. El aprendizaje escolar avanza rápidamente, si bien a precio de múltiples riesgos. Con demasiada frecuencia, los resultados son meras envolturas verbales vacías sin un profundo arraigo en el comportamiento y con idéntica frecuencia falta una consolidación debida al ejercicio y la aplicación practicados con constancia. Por ello desaparecen también rápidamente las reacciones adquiridas en la escuela. En cambio, los resultados del aprendizaje logrado en la vida cotidiana son ejercitados por regla general y ejercitados millares de veces y por ello están profundamente arraigados en el conjunto del comportamiento. Por otra parte, los diversos conocimientos así adquiridos están, con frecuencia, aislados y conectados de modo poco sistemático.”³²¹

L'aprenentatge lingüístic forma part del procés de socialització. Els companys de joc representen, després de la família i abans que comenci a anar a l'escola, un agent social decisiu. I l'activitat que creen junts, el *joc de representació de rols*, proporciona una àmplia varietat de situacions d'aprenentatge i d'ús de la

³²⁰ VERRIOUR:1994, p.15

³²¹ AEBLI:1998, p.334

llengua. A més, és un camp d'experimentació ofert a temptatives i descobriments lingüístics, on els nens assagen la seva capacitat de simulació de situacions i de representació de rols que corresponen als adults.

Qualsevol joc és una situació interactiva molt rica per a l'adquisició de la llengua materna. I, precisament, el *joc de representació de rols*, per la seva pròpia naturalesa i l'edat en què es practica, té un paper molt important en aquest aprenentatge.

El *joc simbòlic de representació de rols* significa la utilització àmplia i innovadora de la capacitat lingüística infantil i és una plataforma idònia per a la consolidació del que se sap i per a l'aprenentatge del que és nou. Quan dos o més nens juguen a *representar*, la comunicació oral es converteix en un important factor en l'èxit de la simulació escenificada. Aquest tipus de joc és un poderós i plaent instrument per a la capacitat lingüística.

Maria Teresa Codina ens recorda les paraules d'Alexandre Galí, amb les quals començava una de les seves lliçons:

*“El llenguatge és fonamentalment un mitjà de relació. A través del llenguatge el noi entra en contacte amb les persones i amb la cultura. En el llenguatge hi ha dos aspectes ben definits: el que permet de rebre dels altres (**comprensió**) i el que permet afirmar-se i donar-se (**expressió**).”*³²²

Codina continua explicant que sovint Alexandre Galí els recordava que a *l'escola primària, tot és llenguatge*. La diferenciació que els lingüistes Ferdinand Saussure i Charles Bally fan entre *continent* i *contingut* (i que marquen un abans i un després en la lingüística), va tenir una gran repercussió a l'escola. Sense una connexió real entre el que es diu –o el que s'escolta- i el que la ment percep, no hi pot haver coneixement veritable. La progressiva descoberta del món que ens envolta –entorn natural i social- du al desenvolupament de la persona sempre que aquesta hi trobi les connexions amb el seu propi món interior. Però aquest coneixement no serà ple fins que aconseguix la corresponent expressió verbal. A la recíproca, el creixement interior du inherent la necessitat d'expressar allò que d'una manera o altra hom posseeix (vivències, coneixement, dubtes), la necessitat de comunicar, d'intercanviar i de compartir. Això esdevé pedra de toc per avaluar la qualitat de l'aprenentatge i, indirectament, de la metodologia de l'escola.³²³

A mesura que creix el bagatge interior creix la necessitat de comunicació en les dues vessants, la de rebre i la de donar. Percebre, comprendre, expressar, diferenciar, opinar, comunicar, compartir, etc. són aspectes del desenvolupament personal estretament relacionats amb el llenguatge.

Segons Cassirer (1979) el llenguatge és un regal universal i l'Art és la imitació de la naturalesa i l'expressió dels sentiments. Malgrat això, no s'ha de pensar que l'art sigui només un afegit a les nostres vides. Cassirer creu que la vida estaria buida de significat sense les obres d'art i que amb prou feines pagaria la

³²² CODINA: 2000, p.1

³²³ Ibid

pena de viure. Les reflexions filosòfiques sobre els problemes del llenguatge i l'art sempre susciten dubtes i dilemes.

Juntament amb l'elogi entusiàstic d'ambdós (llenguatge i art) trobem, també, la desconfiança en ambdós. Segons Cassirer, Plató va ser el primer de sentir aquesta discrepància³²⁴ i com als altres grans filòsofs grecs, la paraula *Logos* (paraula) l'impressionava. Per ells, *logos* significava la facultat de parlar i la facultat de raonar. Però s'adona que el regal de la paraula és un regal qüestionable i ambigu.

Segons l'ús que en faci l'home, tant pot ser una font de veritat com d'il·lusió. La veritat, l'ús legítim de la paraula la trobem en el diàleg socràtic de Plató. Els estudiosos creuen que Plató hi descobreix el veritable mètode de la filosofia, de la *dia-lògica* o mètode dialèctic.

Steven Pinker, *professor* de psicologia i director del *Center for Cognitive Neuroscience a Massachusetts Institute of Technology*, apunta la polèmica entre els experts lingüístics, sobre el fet de provar que el llenguatge sigui una competència innata:

"The ubiquity of complex language among human beings is a gripping discovery and, for many observers, compelling proof that language is innate. But to tough-minded skeptics like the philosopher Hilary Putnam, it is no proof at all. Not everything that is universal is innate. Just as travelers in previous decades never encountered a tribe without a language, nowadays anthropologists have trouble finding a people beyond the reach of VCR's, Coca-Cola, and Bart Simpson T-shirts. Language was universal before Coca-Cola was, but then, language is

³²⁴ CASSIRER:1979, p.196

*more useful than Coca-Cola. It is more like eating with one's hands rather than one's feet, which is also universal, but we need not invoke a special hand-to-mouth instinct to explain why. Language is invaluable for all the activities of daily living in a community of people: preparing food and shelter, loving arguing, negotiating, teaching. Necessity being the mother of invention, language could have been invented by resourceful people a number of times long ago.*³²⁵

La gramàtica seria un simple reflex de les exigències universals de l'experiència humana i de les limitacions humanes del procés d'informació humana. Totes les llengües tenen paraules per denominar els conceptes "aigua" o "peu", perquè tothom té la necessitat de referir-se a l'aigua i als peus, i no hi ha cap idioma amb una paraula d'un milió de síl·labes, perquè ningú tindria prou temps per dir-la. Una llengua, un cop inventada, s'instal·la en una cultura en la mesura que els pares l'ensenyen als seus fills i els fills imiten els seus pares. El fet, però, que el llenguatge sigui universal no implica, necessàriament, que ens sigui innat. El que Pinker es planteja és que el llenguatge complex és universal perquè l'infant no pot evitar de *reinventar-lo* contínuament, i que el que realment existeix és un *instint de la llengua*.

4.4.2.1. L'expressió lingüística

Del que pot significar la parla en relació amb el llenguatge, Adolfo Maíllo³²⁶ dedueix que la parla és un mitjà d'expressió, comunicació,

³²⁵ PINKER:1995, pp.31-32

descobriment i possessió. Per tal que la parla reuneixi tots aquests requisits caldrà:

- Llibertat d'expressió per part dels alumnes (sense excloure les oportunes correccions de frases, però permetent un marge de tempteig).
- Absència de l'engany, l'astúcia i la mentida.
- Que el *dir* – parlar i escriure – de l'escola se centri en la llengua del nen, i l'enriqueixi i depuri progressivament.

En una primera etapa, el llenguatge del nen està impregnat d'afectivitat, fantasia i egocentrisme. La tasca del mestre serà portar-lo cap a un llenguatge emocional, racional, real i comunicatiu. Lola Poveda³²⁷ sintetitza l'adquisició d'hàbits lingüístics en el següent esquema de Maíllo:

ELOCUTIUS	MENTALS
de vocalització	d'observació
d'articulació	d'anàlisi
d'accentuació	d'ordenació
d'entonació	de relació
de ritme	de sistematització
	de precisió

³²⁶ MAÍLLO:1970, pp.36 ss.

³²⁷ POVEDA:1995, p.164

GRAMATICALS

morfològics

sintàctics

lèxics

ortogràfics

ESTÈTICS

d'unitat

de distribució

d'harmonia

de musicalitat

El fenomen del llenguatge oral no es redueix a l'ortografia o a simples problemes de dicció, de la mateixa manera que el llenguatge escrit no es limita a la gramàtica.

Les activitats d'expressió lingüística es relacionen amb tots els recursos que es deriven, fonamentalment, de la paraula oral i, en certa manera, de l'escrita.

El llenguatge oral té el seu protagonisme en les improvisacions, l'elaboració de diàlegs i guions teatrals, però no es pot excloure el llenguatge escrit, especialment en cursos superiors.

El desenvolupament de la capacitat lingüística s'ocupa d'aspectes com: conèixer i modular característiques de la veu (intensitat, duració, to), identificar sons, imitar maneres de parlar, explorar les qualitats de la paraula, desenvolupar la fabulació i la improvisació verbal, escriure textos lliures, etc.

Sobre la transmissió de la informació que fem mitjançant l'expressió lingüística, Geoffrey Broughton i altres autors ens diuen:

“As the major and most complex technique we have of communicating information, spoken language allows us to produce a sequence of vocal sounds in such a way that another person can reconstruct from those sounds a useful approximation to our original meaning. In very simple terms, the sender starts with a thought and puts it into language. The receiver perceives the language and thus understands the thought. The sender has to “encode” his thought, while the receiver “decodes” the language. Most of the time, these processes are so fast that one could say that both sender and receiver perform them instantaneously and virtually simultaneously. When thoughts are very complex, the process takes longer. Likewise, the process is slow enough for the distinction between thought and language to be quite clearly observed.”³²⁸

Els exercicis i jocs dramàtics que es poden fer per desenvolupar aquesta comunicació entre el “qui envia” i el “qui rep” poden incloure:

- Imitar formes variades de parlar per caracteritzar personatges, d'acord amb el to i el discurs que els correspon.
- Identificar i reproduir sons i sorolls per enriquir l'escenificació de situacions.
- Provar diferents modulacions de veu per comprovar la seva funció significativa en tot allò que s'expressa.
- Practicar la declamació individual i en grup.
- Exercitar diferents procediments: diàlegs, descripció, narració.
- Estimular la improvisació verbal i la capacitat de fabulació mitjançant tècniques creatives que trenquen la lògica habitual del discurs: binomi fantàstic, hipòtesi irreal, alteració de contes tradicionals, foto-llenguatge: composició a partir de titulars periodístics, etc.
- Verbalitzar col·lectivament.

- Inventar i/o aprendre cançons per incorporar-les a l'escenificació.
- Elaborar guions dramàtics mitjançant un procés de treball col·lectiu (personatges, conflicte, espai, temps,...).
- Adaptar dramàticament textos de tot tipus.

4.4.2.2. L'expressió verbal

Jerome Bruner³²⁹insisteix en el fet que el joc crea un ambient especial que afavoreix l'expressió verbal i que hi ha quelcom en el joc que estimula l'activitat combinatòria pròpiament lingüística que intervé en les expressions més complicades del llenguatge. Diu que és en contextos de joc on apareixen les primeres estructures de predicat complexes, els primers exemples d'elipsis i anàfores, l'ús del condicional, etc. i assenyala que l'infant no utilitzarà aquestes construccions lingüístiques fora d'un context de joc, fins molt més endavant.

Tant J. Bruner com Catherine Garvey³³⁰demostren que el sentiment de seguretat i de llibertat que el nen experimenta quan juga, és el factor que propicia l'aprenentatge de la llengua i l'ampliació de la seva competència. Amb el joc, l'infant s'atreveix a assajar noves possibilitats sense córrer el perill de ser corregit, i pot parlar sense reserves ni censures.

³²⁸ BROUGHTON ET AL.:1996, p.27

³²⁹ BRUNER:1995, pp. 45 ss.

³³⁰ Garvey, C. Psicòloga infantil, autora de *El habla infantil* (1987) i *El juego infantil* (1985)

L'expressió verbal proposa, a nivell escolar, tres objectius fonamentals (que coincideixen amb els de l'expressió dramàtica):

- Capacitar l'alumne perquè desenvolupi la possibilitat d'expressar el seu pensament de forma precisa i personal.
- Afavorir l'obertura de la individualitat a la comunicació, en el seu doble aspecte de capacitat d'escoltar (atenció i comprensió) i capacitat de resposta.
- Dotar l'alumne dels elements tècnics que facilitin les tasques anteriors.

Tot això en relació amb l'adquisició d'hàbits en els aprenentatges relatius a la paraula: aprendre a parlar, llegir i escriure.

Les connotacions dinàmiques del llenguatge són evidents. Des del punt de vista de l'expressió dramàtica – sempre abocada a la representació encara que es basi en un text escrit – fins i tot la paraula escrita es fixa en els efectes sonors i rítmics que s'hauran de fer patents en el moment que les paraules s'hagin de pronunciar.

A través de l'expressió dramàtica, l'alumne no solament aprèn el que significa la paraula *nit* o la paraula *dia* i la manera com ha de col·locar els òrgans fonadors per emetre-la correctament, o la manera d'integrar-les en un context determinat; aprèn que hi ha un to, una entonació, un ritme diferent de *dia* i de *nit*. Aprèn que per a ell la *nit* pot voler dir son, por, fosc, silenci, tranquil·litat; que el *dia* pot ser naixement, despertar, sol, llum, activitat, alegria. I que tot això que per a ell pot despertar sentiments de serenitat, nostàlgia, alegria, tristesa,

amor, descoratjament, esperança; per la coherència de l'expressió pot arribar fins als altres amb una intensitat similar a l'experimentada per ell. De tal manera que, a poc a poc, no hi ha solament l'expressió d'ell mateix com a emissor, sinó també la recepció del missatge que l'altre capta després d'una sensibilització comunicativa.

Sense necessitat d'associar-la a un gest expressiu, una mateixa paraula pot tenir nombroses significacions segons els matisos en la pronunciació, i pot produir en els altres que l'escolten intencions, actituds, sensacions, estats d'ànim determinats. Aquí entra en joc la qualitat que qualsevol signe lingüístic té per convertir-se en símbol i, d'aquesta manera, s'amplia el camp de les seves significacions.

Un altre aspecte de l'expressió oral dinàmica és el fet que la paraula s'ofereix com una forma d'expressió, i en l'expressió sempre es troba comunicació, és a dir, diàleg. En el clima de respecte i acceptació d'aquest diàleg, l'alumne aprèn a parlar, a dir, a expressar-se.

En l'expressió escrita, a més dels elements psicomotrius que es vinculen a l'acció d'escriure, també hi ha una interrelació amb l'expressió dinàmica i molt particularment amb la metodologia que es proposa, en relació amb el text, a través de la imatge historiada: descriure escenes, completar bafarades, narrar seqüències, posar títols, sintetitzar acotacions.

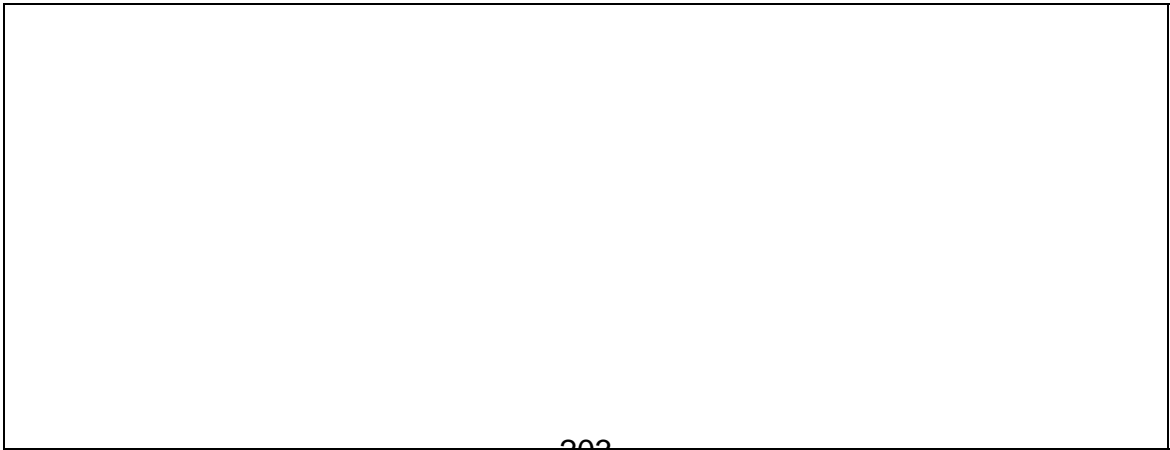
Es pot dir que l'expressió és emissió i comprensió de missatges, i, en aquest sentit, l'alumne aprèn a llegir, descodificar el sentit d'una paraula en el context, valorar l'expressió, sotmetent-la a la crítica en una dinàmica que inclou tots els aspectes incidents en el llenguatge: procedència, sentit i tot tipus de factors culturals, socials o històrics que es troben en les formes d'expressió per mitjà de la paraula.

Tot acte d'ús interpersonal de la llengua implica dos nivells de missatge: context i relació:

“Cuando dos personas cualesquiera se encuentran por primera vez y empiezan a establecer una relación, una amplia variedad de comportamiento es posible entre ellos. Pueden intercambiar cumplidos o insultos o flirtear o afirmar que uno es superior al otro, etcétera. Mientras las dos personas definen su relación, están fijando, qué tipo de comportamiento comunicativo se dará en esta relación. Todos los mensajes que se dirigen por su misma existencia o refuerzan esta línea o sugieren un cambio en ella para incluir un nuevo tipo de mensaje. De esta forma, la relación se define recíprocamente por la ausencia o presencia de mensajes intercambiados por dos personas.”³³¹

Es podria dir que a través de l'expressió dramàtica, les paraules esdevenen vives, se sedimenten en l'experiència d'un mateix i del món més real, més personal, més responsable, més durador.

³³¹ HALEY:1963 c.f. LLOBERA: 1995, p.115



PART II

PROPOSTA DIDÀCTICA

5. TÈCNIQUES DRAMÀTIQUES I VALORS

“Isadora: Hate me. Please – hate me. Or forget me. Or laugh at me. Or ignore me. But don’t love me. Not like this. This isn’t Isadora. These are not my dreams. These are not my dreams. Is this how I’m going to be remembered? I wanted to make you free...”

Martin Sherman³³²

5.1. VALORS, NORMES I ACTITUDS A TRAVÉS DEL DRAMA

5.1.1. En un context educatiu

Ja hem vist en el tercer capítol el paper que juguen els valors, normes i actituds a la nostra societat, a l'escola i a la classe de llengua estrangera de les Escoles Oficials d'Idiomes.

Hem vist, també, com és d'important tenir-los en compte a l'hora d'*educar* en tota l'extensió de la paraula: no es tracta únicament de transmetre coneixements, sinó que cal també *formar* l'individu, per tal que l'assimilació d'aquests continguts l'ajudi a desenvolupar-se com a *persona*, en tota la seva globalitat, i al mateix temps li doni les eines per poder comunicar-se amb els altres.

Voldríem recordar, aquí, el paper que juga el professor en aquesta transmissió de valors. Brian Edmiston ens parla de com la classe hauria de ser un "espai ètic":

*"I believe that because we ultimately teach who we are, we would be denying our own humanity if we did not bring what we value and what we have come to believe about justice and equity into the classroom and into our drama work. I believe that we should strive to make the classroom an ethical space, one that knowledges and explores diverse and contradictory experiences and stances."*³³³

³³² *When She Danced*. Acte II

³³³ EDMISTON:2000 p.81

Dintre de l'educació dramàtica a l'escola, Richard Courtney distingeix entre el mètode dramàtic i el drama pròpiament dit:

A) El *Mètode Dramàtic*, que ell defineix com “*the use of dramatic play in the learning of many subjects (the skills and knowledge of history, geography, mathematics, etc.)*”, encoratja la utilització del drama en totes les àrees de coneixement i d'una manera transversal en el currículum;

B) El *drama*, del qual diu:

*“Drama as such: dramatic play pursued for its own sake, purely for the personal development of the child, and as a separate subject on the curriculum; and here we meet the various elements of the subject – improvisation (creative drama); creative movement; creative speech, and with older students, theatre or the school play.”*³³⁴

En el currículum del nostre sistema educatiu no trobem el drama com a assignatura aïllada (la qual cosa sí que existeix a Gran Bretanya i a molts països d'influència anglosaxona). En canvi, si que podem aplicar totes les seves tècniques als continguts diversos del currículum, en totes les seves àrees de coneixement. I per tant, la primera pregunta que ens hem de fer és: *Què s'aprèn quan utilitzem tècniques dramàtiques a l'aula?*

Jean-Pierre Ryngaert, especialista en *Drama* a l'ensenyament, va contestar aquesta pregunta amb deu punts, que va anomenar *Els deu manaments* dels

³³⁴ COURTNEY:1968, p.2

continguts de valors que s'adquireixen quan s'empra el *teatre a l'escola*³³⁵ i que traduïm i comentem a continuació:

"Què s'aprèn?"

A aquesta pregunta proposo deu aspectes com a resposta, com els deu manaments:

- 1- ***Aprendre és fer el buit, és fer el silenci.*** *El soroll del món, de l'escola, dels alumnes, del mestre, s'atura un instant. Per tal que el joc arribi, cal que existeixi una pàgina en blanc. Per tal que hi hagi Art, cal que els sorolls, els paràsits –independentment de tota mística -s'eliminïn. O que es percebin els sorolls, es reconeguin i s'identifiquin com a tals: el ritme del cor, el batec de la sang, els sons quotidians de l'escola; aïllats, aturats per uns instants, abans que la paraula sorgeixi i els cossos es tornin a posar en moviment. Silenci per aprendre a orientar-se, a col·locar-se en l'ambient, a callar, a estar atent, no per escoltar/aprendre sinó perquè és una necessitat vital perquè quelcom tingui l'oportunitat de ser. El teatre no pot existir si abans no existeix el silenci.*

És molt important aquesta *buidor d'esperit* amb la qual, tant l'actor com l'alumne, ha d'iniciar una sessió de drama. Abans s'ha dit que és a través de la dramatització que encarrilem les nostres experiències personals passades, que podem viure el present i que podem preveure (o pre-viure) el futur. Com més "despullats" arribem a la classe, més podrem "vestir-nos" del que realment ens és rellevant. De mica en mica, a través del drama, anirem "omplint la motxilla" d'emocions, vivències i experiències significatives. Com més buida portem aquesta "motxilla" al començament de la sessió, més hi podrem anar posant.

- 2- ***Acceptar el no saber res, al principi, ja que no existeix cap "bona resposta" absoluta.*** *En general, l'exercici pressuposa que existeix una resposta encertada. El treball artístic ideal consisteix a proposar una resposta que no hagi estat donada anteriorment. L'ambició no és suficient per aconseguir un objectiu semblant, però el fet mateix del seu*

³³⁵ RYNGAERT:1989

plantejament acredita la idea que el que és 'múltiple' està autoritzat, que el que és 'bonic/bo' no existeix per ell mateix, però que són l'objectiu llunyà que cal aconseguir.

Quan diem que “tot val” en el drama, ens referim al fet que som nosaltres mateixos, els qui estem en un moment determinat i en un lloc concret, qui decidim les lleis i les normes per les quals ens regirem. Cada qüestió que puguem plantejar té tantes interpretacions i respostes com persones siguem en el grup. Aquesta “ment oberta” és el que ens proposa l'exercici del drama.

3- *Aprendre a atrevir-se a proposar.* *Res no existeix si res no es proposa, si res no es prova. El treball artístic, i per tal d'evitar una pedagogia del model ('fes el que et dic, copia el que jo faig...'), s'estableix a partir d'una proposta concreta i dintre d'un risc. La qual cosa no vol dir que esperem que tot surti dels alumnes i amb una espontaneïtat creadora 'automàtica'. Ens separem, però, del model escolar tradicional de la 'reproducció'. Aquest pot ser un dels punts més essencials. ('Són simpàtics però no s'atreveixen a fer res, esperen que jo els digui el que cal fer, com els puc ajudar que facin propostes?'). Esperem, realment, que proposin quelcom? (El procés del treball artístic, també pels educadors, consisteix a no saber, amb anticipació, el que passarà). Espero quelcom de les persones que estan aquí, una paraula que em molesti i que em sorprengui: Com permetré que sorgeixi?.*

Però, podem ensenyar la creativitat? *“Any account of creativity has to recognize that, in a sense, there is something necessarily inexplicable about it, so that even those who are most creative are at a loss to explain it, or to say where the ideas come from”*³³⁶. No podem utilitzar un criteri objectiu per analitzar la creativitat degut a la seva naturalesa de procés intern, subjectiu. El que podem avaluar és la tècnica que resulta d'aquesta creativitat, però se'ns farà difícil poder mesurar el grau de creativitat d'un individu. El risc que l'educador pot córrer al proposar una activitat *creativa* (en oposició a una *reproductiva*) fa que

³³⁶ BEST:1992, p. 87

l'aplicació del drama a l'ensenyament es vegi com una "amença", més que no pas una eina educativa.

- 4- **Aprende a mirar, a escoltar:** *per poder proposar; i com que no proposem res a partir del no-res, aprenem a mirar, a escoltar. Jo l'anomeno la dilatació dels sentits; ens escoltem a nosaltres mateixos i escoltem el món. Escoltar el veritable món que ens envolta, en el joc. L'artista és un lladre d'imatges i de sensacions. L'alumne que accepta que si més no això existeix... Ulls ben oberts i orelles ben grosses. Ens escoltem nosaltres mateixos, a punt per començar a actuar (Stanislavski).*

Sobre això, Constantin Stanislavski³³⁷ també diu: "Vemos, oímos, comprendemos y pensamos de muy distinta manera 'antes' y 'después' que hemos cruzado el 'umbral del subconsciente'. Previamente tenemos 'sentimientos aparentemente verdaderos', más tarde 'sinceridad en las emociones'.

- 5- **Aprende a relacionar-nos amb l'espai, amb els espais:** *perquè passa que la majoria dels nostres espais íntims i públics són pobres i cal que situem el cos en aquest espai, en aquests espais, hem de trobar on agafar-nos, molt especialment en els espais que no ens són quotidians.*

Fedora Aberastury, va saber expressar el que ella sentia en relació amb l'espai.

Arran de la recerca que va fer, va desenvolupar el *Sistema consciente para la técnica del movimiento*.

La carta manuscrita que Fedora Aberastury va deixar il·lustra, molt acuradament, aquest punt:

*"El planeta tierra, estaba delante de mis ojos, hermoso, todavía feliz, flotando en el espacio, moviéndose con las leyes que pertenecen al Universo.
De pronto me vi: Fantástico e increíble. Allí estaba yo, un puntito casi imperceptible, casi invisible, dentro de esa inmensidad, paseando por el espacio con mi barco el planeta, viajando por ese mar-espacio.
Desde entonces pensando en esa fantasía-realidad, aumentaron las posibilidades para emitir las fuerzas de mis intenciones.*

³³⁷ STANISLAVSKI:1974, p.47

La casa y yo damos vueltas. Nos movemos junto con el planeta desde éste pedacito de tierra que debe ser más pequeño que un grano de todas las arenas. Sin embargo es un lugar en el planeta, desde el cuál, yo también estoy en el cosmos y viajo por él... Es evidente, que este grandioso fenómeno no hubiera podido suceder de no existir en mi Universo interior los espacios por dónde la energía cósmica recorre mis caminos internos, para desbloquearme y poderme trascender.”³³⁸

- 6- **Aprende que el teatre és una pràctica col·lectiva:** que les propostes no depenen d'un mateix sense el suport dels altres. Podem escriure sols (el sistema escolar i universitari es basa en la soledat i l'aïllament), però actuem malament si ho fem sols. Aquesta noció de col·lectiu no és una regla proposada arbitràriament al principi (ha d'existir un grup), sinó que és una necessitat inscrita a la cosa teatral. (Això també s'aprèn en futbol). Aquí existeixen dues regles essencials, alternes: atrevir-se a mostrar-se i acceptar que un ja no és invisible. Ser 'partenaire' en el joc ensenya la necessitat d'una ètica. (No la gentilesa del grup, sinó la seva necessitat fins i tot dolorosa). El grup és la regla, no és l'amor, és aprendre a sortir-se'n plegats.

L'aprenentatge que fa l'infant quan treballa en grup: de compartir, de cedir o d'oferir, i també, per què no dir-ho, de rebre l'ajuda a entendre les regles del joc de la societat de la qual n'és membre. Jerome Bruner diu: “(...) a través de la vida social, el nen adquireix un marc per interpretar les experiències i aprèn a negociar els significats, que es comparteixen de forma congruent amb les demandes de la cultura”.³³⁹

- 7- **Aprende l'alternància:** ja no sóc jo sinó un altre, i malgrat tot segueixo sent jo, perquè si no aquest altre no podria existir plenament. Un cop més no em refereixo al teatre en general, sinó a un tipus de teatre, aquell en què la persona aflora darrere el personatge. Si hi ha personatge és perquè la persona pugui existir. Aprenc, per tant, a ser un altre, i no obligatòriament un altre gratificant, experimento diferents 'posades en escena'. Quan jugava (actuava) amb nens, acceptava fer els papers que em tocaven: eres policia, inspector, tot el que era perillós, i els altres volien assumir papers de 'bons' de 'supers' o de 'durs'. Els trajectes, en un aprenentatge, no són sempre gratificants. Es treballen papers, trajectes i no sempre s'obtenen les

³³⁸ Aberastury, Fedora. Artista argentina. La seva filla Gabriela, després de la mort de la mare va recopilar els seus escrits en un quadern anomenat *Escritos*.

³³⁹ MAURI MAJÓS:1999, p.66

mateixes respostes, els mateixos colors, les mateixes imatges. Es juga sobre el que s'ha ensenyat/amagat, el que els fa moure.

Aquest desdoblament, -tal com s'ha dit en altres capítols-, l'utilitzem en la nostra vida quotidiana, en teràpies psicològiques o en experiències educatives, de forma conscient o inconscient. El “mirar el món a través dels ulls de l'altre” ens ajuda a entendre i a interpretar el que veiem i vivim, és un mitjà d'aprenentatge per a l'infant en els seus anys formatius i de creixement personal per als adults.

8- **Aprendre el rigor:** *contràriament a les idees rebudes, segons les quals tot el que és artístic és 'qualsevol cosa', descobrim que formar part d'un conjunt exigeix una organització escrupolosa (fins i tot en la improvisació) dels ritmes, de les variacions. Aprenentatge d'un rigor extrem sense la disciplina opressora.*

La *bellesa artística* de les obres d'art no és casualitat. El que l'artista crea respon a un ordre intern rigorosament organitzat.

La creativitat artística és l'exteriorització de la bellesa interior que es materialitza en obres pictòriques, literàries o plàstiques.

Rafael Argullol ens comenta sobre la bellesa: *“Lo bello es una percepción subjetiva que nos causa una emoción y nos traslada a un estado anímico diferente. Estado que íntimamente sentimos como más elevado, más íntimo, más totalizador”*.³⁴⁰

³⁴⁰ ARGULLOL:1989, p.13

La paraula llatina *bellum* correspon al mot grec *kalós*, de difícil definició: es pot vincular a la descripció física de determinades dones i alguns homes o a la dignitat i grandiositat d'esperit, o, fins i tot a l'atractiu eròtic o a la capacitat moral de voluntat i llibertat.

La recerca de la bellesa ha estat sempre relacionada amb els anhels d'eternitat, d'immortalitat, de divinitat i de perfecció.

Si, doncs, un dels objectius de l'art és crear bellesa, no pot ser "qualsevol cosa". Necessita una harmonia, una sensibilitat estètica i una tècnica, que han de fluir lliurement, però amb rigor, per tal que el producte sigui el vincle que uneixi la naturalesa i l'home.

- 9- **Treballar l'imaginari:** *no inventar a partir del que és fals o el que és fals prefabricat (existeix un imaginari escolar 'estàndard', com també existeix un imaginari artístic 'estàndard' que s'anomena 'academicisme'); però sí que, en certa manera, hem d'aprendre a manipular el que és vertader i el que és fals, a enfrontar-nos-hi. (Per a mi, el fals vàlid té el seu fonament en el vertader). Vegeu la utilització que alguns directors d'escena fan de les paraules 'vertader'. Aquesta utilització es fa independentment de tota estètica realista o naturalista. El que es persegueix és 'el vertader'. Hem de permetre tot el que pot ser? Què volem ensenyar al món? L'imaginari no és fer la vertical, el primer és caminar dret."*

Ja hem vist que Brian Way³⁴¹ diu que tot ésser humà neix amb imaginació: *"In fact, imagination is closely interwoven with the fabric of life as a whole; home and environment, clothes and cooking, activity and relaxation, the capacity for full enjoyment of all kinds and, possibly most important of all, every aspect of*

personal friendship are closely bound up with imagination". El paper de l'educador serà el d'ajudar l'alumne a desenvolupar aquesta imaginació en tots els àmbits de la vida, i no restringir-lo al món de l'Art.

Amb imaginació podem superar qualsevol situació o circumstància. La pauta del treball que John Hodgson i Ernest Richards³⁴²proposen és el desenvolupament de la imaginació, seguint la progressió següent:

- 1- *Imaginative work building from observation of real things and people (either making them imaginatively real or using them imaginatively).*
- 2- *Go on adding insight and experience to discover further ways of using the real and imaginary elements.*
- 3- *Build something new from the imagination, based on insight into, and experience of the old, leading on to-*
- 4- *Realizing the limitless bounds of the imagination.*

A la classe de drama, els estímuls que rebem per fer créixer la imaginació faran que desenvolupem la nostra experiència, la qual descriurem o reproduïrem. L'ús del drama ens ajudarà a buscar els lligams amb el nostre àmbit més immediat i utilitzarem el que haguem descobert per a construir l'escena o la representació.

- 10- **Desenvolupar la famosa sensibilitat:** *vegeu la definició en el diccionari: facultat de l'organisme viu per sentir impressions físiques; en radiotècnica és l'aptitud que té un receptor radioelèctric per captar de manera satisfactòria, senyals més o menys dèbils; en fisiologia: 'la sensibilitat, ampliada a la possibilitat de prendre consciència dels fenòmens exteriors o interiors de l'organisme, només existeix en els sers superiors i no s'ha de confondre amb la irritabilitat, fenomen molt més generalitzat dintre del gènere vivent'. Es tracta, per tant, d'acceptar les emocions, cosa que normalment no s'autoritza. Això ens porta, també a la intuïció, l'estètica, la comprensió i el judici. Però l'aprenentatge és, amb tota seguretat, el de la sensibilitat i no el de la irritabilitat.*

³⁴¹ WAY:1968, p.42

³⁴² HODGSON i RICHARDS:1974, p 58-59

Aquest punt resumeix alguns dels objectius –dintre de l'àrea d'aprenentatge de les emocions- que el drama vol assolir en l'apartat dels continguts de valors. Prendre consciència del que ens passa i del que passa al nostre entorn; acceptar el que sentim i el que senten els altres, etc. Els elements que es podrien incloure en aquesta àrea de coneixement són³⁴³:

- *Recalling past emotions and feelings.*
- *Expressing emotions and feelings.*
- *Understanding emotions.*
- *Identifying with the emotions and feelings of others.*
- *Formulating and being aware of personal beliefs, values, and attitudes.*
- *Expressing emotions, personal beliefs, values, and attitudes, which may be different from their own.*

L'infant té una capacitat de comprensió instintiva i intuïtiva i així reforça la seva capacitat pel "joc de fer creure" (*make-believe play*). El drama facilita l'exploració d'un mateix; empeny a prendre riscos; ajuda a reflexionar i a pensar; fa acceptable la tensió; treballa amb contrastos i ensenya a utilitzar l'espai, la llum, el so i el ritme.

Brian Woolland³⁴⁴ es pregunta com podem involucrar l'alumne en allò que està fent i com se li pot demanar un compromís en les tasques que es proposen. Entre les estratègies que podem emprar, Woolland en destaca:

- *Raising the status of the children, making them important in the drama.*
- *Careful questioning.*
- *Periods of reflection.*
- *Teacher in role³⁴⁵ to challenge, to redirect and make sense of the*

³⁴³ VERRIOUR:1994, p.12

³⁴⁴ WOOLLAND:1993 p.67

responses.
-Encouraging research.
-Developing intercurricular work, which itself enhances the drama.
-Developing the drama beyond single lessons into extended projects.
-Making the work as visual as possible, trying wherever possible to create visual images and symbols rather than simply talking.
-Above all, the teacher needs to take the work seriously – which means that whenever possible we ensure that drama time is not interrupted”.

Totes les reflexions que hem fet fins ara, doncs, ens porten a concloure que tots els éssers humans naixem amb capacitat d’imaginar, crear i sentir. Quan deixem que aquestes facultats es desenvolupin lliurement, anem obrint uns camins que ens porten cap a un millor coneixement de nosaltres mateixos i de la societat que ens envolta. Això ens permet una millor comunicació amb els altres, i una més gran capacitat d’adaptació al medi i d’acceptació dels esdeveniments.

Un bon aprenentatge només es pot fer en un entorn on hi hagi espai per l’observació, la creació, la presa d’actituds, la comunicació, la reflexió i la crítica. Les tècniques dramàtiques proveeixen els alumnes de les eines necessàries per poder desenvolupar i utilitzar tot el seu potencial per a un bon aprenentatge.

Cal recordar que les habilitats dramàtiques no tenen cap relació amb el *coeficient intel·lectual* de la persona (dintre dels límits que establím,

³⁴⁵ *Teacher-in role*: estratègia metodològica. (vegeu punt 6.1.4.)

naturalment). La utilització d'estratègies dramàtiques, per tant, poden ser útils per aconseguir objectius acadèmics que amb una metodologia més *conservadora* potser són difícils –per no dir impossibles - d'assolir.

5.1.2. En l'aprenentatge d'una llengua estrangera

5.1.2.1. Aplicació a l'aula

Quan parlem de la utilització del *Drama* a l'ensenyament de l'anglès, no ens estem referint a cap nova teoria de l'adquisició d'una llengua estrangera, sinó a una tècnica que es pot utilitzar per desenvolupar les habilitats que necessitem quan hem d'usar una llengua.

La majoria de les vegades, aquestes *habilitats* són les que menys es tenen en compte en un llibre de text tradicional: *capacitat* d'adaptació i *capacitat de reacció*, és a dir *adequació*³⁴⁶. Aquestes capacitats tenen més a veure amb els continguts de valors, normes i actituds, que amb els continguts acadèmics. Podem ensenyar les estructures dels condicionals, exclamacions de tot tipus, llistes de vocabulari inacabables, però si no els sabem col·locar en un context *significatiu*, de poc o de res ens serviran tants coneixements. Tindrem *el paper d'embolicar*, però ens faltarà *el regal*.

³⁴⁶ MALEY i DUFF:1988, p.7 (ja se n'ha fet esment en el capítol introductori)

El *drama* intenta col·locar aquest context emocional, tan sovint oblidat, dintre del llenguatge. Això no vol dir que ens haguem de posar a saltar i ballar de cop i volta, sinó que simplement hem de començar a parar més atenció al *significat* del que estem comunicant, a qui ho fem i com ho fem.

Gran part del que s'ensenya d'una llengua estrangera es fa a través d'estructures o del que anomenem *situacions*, amb la convicció que un cop s'ha après una frase correctament formulada, sempre més li trobarem utilitat. Primer ve la *forma* i després el *significat*. Aquesta aproximació pot ser equívoca, fins i tot perillosa perquè l'estudiant acostuma a construir frases que només encaixen dintre d'un motlle. És com si un interiorista dissenyés una cadira sense saber qui s'hi ha d'asseure. Pot ser que el disseny sigui perfecte, però també pot ser que no serveixi, en absolut, a la persona que l'ha d'emprar.

Naturalment, som conscients que, com totes les activitats que es fan a classe, les dramàtiques no poden ser *reals*, perquè s'han de cenyir a les normes de l'aula. Però, és cert que aquestes tècniques tenen en compte tots els recursos *interns* que són essencials per a la utilització de la llengua fora de l'aula.

“Hi ha cinquanta maneres de dir SI i cinc-centes de dir NO, però només hi ha una manera d'escriure-ho”.

Aquestes paraules s'atribueixen a George Bernard Shaw i ens donen una idea dels problemes amb què es pot trobar un dramaturg. Així mateix, l'actor també s'enfronta amb aquests obstacles, i, naturalment, també ho fa l'estudiant d'una llengua estrangera, a l'hora de voler-se comunicar oralment en l'idioma que

està aprenent. A través de *role-playing*, diàlegs i improvisacions, els estudiants poden anar familiaritzant-se amb les noves estructures i el nou vocabulari, posant-los en pràctica d'una manera natural i a més a prop de la realitat possible.

Alguns llibres de text presenten les activitats dramàtiques com a situacions. Aquestes situacions, *però*, moltes vegades només tenen en compte la localització dels esquetxos. Els personatges són poc definits i les situacions acostumen a ser “*al restaurant*”, “*a l'estació*”, i es deixa que els diàlegs flueixin lliurement, fora d'algunes consignes sobre paraules que s'han de dir o estructures que s'han d'utilitzar. Si un dels objectius és ensenyar vocabulari i estructures, aquesta aproximació no és pitjor que qualsevol altra. Però també és cert, que amb una bona llista de paraules i frases fetes, com les que hi ha a les guies turístiques, seria suficient. Les decepcions que aquests turistes tenen quan porten a la pràctica aquestes frases i no poden seguir les respostes rebudes, sovint són equivalents a les que s'emporten els estudiants que han *practicat* aquestes situacions, i es troben sense capacitat de resposta quan estan en un context real.

Quins aspectes de l'ensenyament de la llengua reforça l'ús del drama?:

“It helps the learner acquire new vocabulary and structures in a fully contextualized and integrated manner –so it fulfils the aims of the communicative approach. By making the language more accessible to the learner, it builds confidence in the learner’s ability to learn the language”.³⁴⁷

³⁴⁷ WESSELS:1988, p.114

Amb el drama, doncs, s'aprèn vocabulari i estructures gramàtiques, -que naturalment, s'aniran introduint segons les necessitats dels diferents grups i nivells-, permetent que la producció oral i escrita es pugui fer en una situació *significativa*, on la creativitat, la imaginació i l'espontaneïtat són elements essencials per a l'aprenentatge que proposem.

Podem dir que **l'objectiu principal de l'aprenentatge d'una llengua és comunicar-se i el teatre és un acte de comunicació**. Segons D. Heathcote³⁴⁸ **la comunicació és el centre de l'educació** i, per tant, **llengua, teatre (drama) i educació** es troben estretament relacionats.

Per poder comunicar quelcom, hem de sentir el desig de fer-ho i estar motivats, i es fa difícil voler comunicar el que ens sona artificial i llunyà. Per altra banda, l'alumne està tan acostumat a seguir un llibre de text i unes rutines –avorrides però conegudes- que el que generalment fa és:

“What generally happens is a ‘read-through’ of the dialogues, followed by comprehension questions and ‘role-plays’ in which students simply copy the words of the original dialogue. In other words, short-term learning takes place which does not truly extend the student’s knowledge and use of the target language”³⁴⁹

Serà la tasca del professor, fer “viure” els personatges dels diàlegs i farcir-los de sentiments i necessitats. L'aplicació de tècniques dramàtiques en els exercicis habituals que trobem en el llibre de text o les metodologies menys

³⁴⁸ Aquesta afirmació és la base del pensament de Dorothy Heathcote i és present en les seves obres i el seu ensenyament en cursos, seminaris i conferències, c.f. TORRES:1996(A), p.60

³⁴⁹ WESSELS:1988, p.53

actives, ajudarà l'alumne a sentir-se motivat per fer un bon aprenentatge, ja que estarà estudiant llengua en un context de comunicació real.³⁵⁰

5.1.2.2. Elements de la situació dramàtica

Com es pot equilibrar doncs, la gran quantitat de material que acostumem a oferir als nostres alumnes i l'aparent incapacitat per utilitzar-lo adequadament? La resposta, segurament, podria ser ajudant els nostres estudiants a tractar la llengua des d'un altre angle, saber veure el que s'amaga darrera les paraules que diem en una situació determinada, quin és la funció que desenvolupen, quin comportament representen, quin *contingut* tenen i quin és el seu *significat*. Per assolir tot això amb el drama cal tenir en compte alguns elements dramàtics:

- 1- ELS "ROLS"³⁵¹: cal sensibilitzar els alumnes, des de bon començament, amb la construcció de personatges, amb tota la riquesa de matisos que aquests puguin tenir en qualsevol situació que es proposi. Si ignorem que darrere de les paraules hi ha algú que les diu i algú que les rep, estem ensenyant el llenguatge en el buit, i no ajudem a fer que els alumnes **valorin el seu propi aprenentatge d'una llengua estrangera**, ja que estan rebent un ensenyament mancat de sentit.

³⁵⁰ TORRES :1996 (A), p.57

³⁵¹ MALEY i DUFF:1988, p.10

L'aprenentatge d'una llengua és un procés comunicatiu i cultural, ens recorda Carl Rogers (1954). Una llengua va lligada a un poble i uns sentiments que ens identifiquen i ens arrelen. La classe de llengua no pot restar-ne al marge. La tasca de l'ensenyant consisteix a formar persones: integrar-les a una cultura, a una llengua, a uns costums, a unes creences, a unes actituds, a una forma de pensar i de viure.

2- *L'ACTITUD I ELS SENTIMENTS*³⁵²: l'actitud i els sentiments donen color a les paraules. Les paraules no poden expressar sentiments de segona mà, trets de diàlegs i textos que tenen poca significació per als nostres alumnes. Per poder aconseguir una bona **comunicació interpersonal** cal que siguem conscients de la **importància de la forma en la interacció: tenir interès per expressar-se amb exactitud i adequació; interès per expressar un pensament original i personal; una actitud receptiva i valorar l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula.**³⁵³

Es fa difícil, doncs, ensenyar, per exemple, exclamacions fora de context, com “*What a pity!*”, “*How nice!*”. L'entonació és essencial per donar vida i sentit a les paraules que utilitzem i les tècniques dramàtiques ajuden a saber interpretar els nostres sentiments i,

³⁵² Ibid, p.11

³⁵³ Segons curriculum de les Escoles Oficials d'Idiomes publicat al D.O.G.

per tant, a expressar-los i captar-los de forma adequada. L'humor, l'actitud i el sentiment també poden influenciar la forma gramatical de com diem les coses. Per exemple, una frase com *"It doesn't matter"*, depenent de la sinceritat del que parla, pot voler dir: *"never mind"*, *"don't bother"*, *"too bad"* o *"don't worry about this"*.

Richard Wagner (1813-1883), músic i dramaturg, analitza sentiment i drama:

"En el drama hem d'atènyer el saber' mitjançant el 'sentiment'. L'enteniment no ens diu: 'així és' fins que el nostre sentiment no ens ha dit: 'així ha de ser'(...)

Una acció, per tant, sols pot ser explicada en el drama si està completament justificada davant del sentiment, i la tasca del dramaturg³⁵⁴ no consisteix, doncs, a inventar-se accions, sinó a fer una acció basada en la necessitat del sentiment, tan intel·ligible que podem passar-nos de l'ajut de l'enteniment per justificar-la.³⁵⁵

Les paraules, doncs, seran el vehicle que utilitzarem per donar forma a aquests sentiments, perquè arribin on van destinats i expressin el que volen transmetre.

3- *EL CONEIXEMENT COMPARTIT*³⁵⁶: un element important en qualsevol situació de la vida real és que compartim coneixements, que tinguem **curiositat envers realitats: comportaments lingüístics, convencions socials i costums**. Si pensem en les converses que tenim durant el dia, gairebé totes comporten suposicions implícites, prejudicis inconscients o coneixements

³⁵⁴ En un context educatiu seria el professor o el mestre.

³⁵⁵ WAGNER:1995, p.219

³⁵⁶ Ibid

compartits. És per això que el llenguatge que s'utilitza en els llibres de text, ben sovint ens sona artificial. Expressions com “*Mr. Black’s garden is green*”, “*his house is big*”, “*the blue dress is nicer than the green one*”, poden ser dites, però en un context molt reduït, i molt difícilment transferibles a una conversa a la vida real perquè els manca significat intern. Si tu i jo sabem que “*Mr. White’s house is big*”, no té massa sentit que ens ho diguem. El coneixement que compartim fa que aquesta afirmació sigui supèrflua. El coneixement compartit ha de facilitar el **respecte per la pluralitat cultural i la valoració de la pròpia identitat**.

*“Besides working as an individual with other individuals, the student needs to respond to the group and within the group. Over and over again in the play, as in life, the person has to be sensitive within the group, and groups have to learn how to respond sensitively to each other”*³⁵⁷. Aquesta sensibilitat col·lectiva que es demana en el joc, és fa necessària també, en la pràctica de la llengua.

Si el “*Drama is about making significant meaning*” i “*Drama operates best when a whole class together shares that meaning making*”³⁵⁸, el mateix és podria dir de la llengua. Sabem que quan s'empra el teatre com a tècnica didàctica en l'ensenyament de la

³⁵⁷ HODGSON i RICHARDS:1974, p.90

³⁵⁸ HEATHCOTE i BOLTON:1994, p.4

llengua estrangera, ens involucrem en els aspectes emocionals de la llengua, i això també passa amb el drama. Conseqüentment, amb la utilització de tècniques dramàtiques, podrem assolir els objectius que ens marquem quan volem que l'aprenentatge de la llengua sigui *significatiu*.

Tots aquests elements que hem mencionat són presents en una **situació dramàtica**, encara que potser, en un moment determinat, un sobresurti més que l'altre. Una *situació* és un TOT, i si extraïem el contingut verbal i l'estudiem aïlladament, correm el risc de despullar-lo de sentit o de deformar-lo. La utilització de tècniques dramàtiques ens pot ajudar a restablir aquesta totalitat, tot invertint el procés d'aprenentatge. És a dir, començant pel *significat* i anar-ho traslladant cap al llenguatge, bastint-lo amb les estructures lingüístiques a mesura que es van necessitant.

Si en el procés d'aprenentatge que fem, tenim en compte els quatre punts principals de l'apartat de *Continguts de Valors, Normes i Actituds* del currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes:

- 1) *Valoració de la comunicació interpersonal,*
- 2) *Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat,*
- 3) *Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera, i*
- 4) *Actituds que afavoreixen l'èxit en l'aprenentatge i el creixement personal i social,*

no només ajudarem l'alumne a aprendre una llengua d'una forma integrada, sinó que també el capacitarem per actuar en altres àmbits i l'ajudarem a créixer com a persona i com a membre d'una comunitat.

Seria bo que -tal com ens diu Oskar Schlemmer -la dramatització en l'aprenentatge de la llengua “...porti l'alumne a descobrir la paraula com un esdeveniment, com si hagués de ser sentida per primera vegada...”, i que aquesta contínua descoberta ens enriqueixi les nostres vivències i construeixi i doni forma a la nostra experiència. Per això en la traducció d'una de les seves obres³⁵⁹ hi llegim:

“Nosotros, los que vivimos en la presente época y que carecemos de los grandes símbolos e idearios de los antiguos para encontrarnos inmersos en una época de decadencia, de subversión y posiblemente también de renovación, ¿qué otra cosa podemos hacer de momento, como no sea el comportarnos austeramente, escuetamente, en nuestra manera de exponer las cosas, al permanecer abiertos a todo cuanto de consciente e inconsciente se acumula en nuestro interior, para dejar que progresivamente se convierta en forma?”.

Oskar Schlemmer, 1930.

³⁵⁹ SCHLEMMER:1987 (contraportada)

6. DRAMATITZACIÓ I VALORS EN L' APRENENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA (ANGLÈS)

“Lloyd: ‘What’s that, Dad?’ Right. That’s the line, Brooke, love. We all know you’ve worked in very classy places up in London where they let you make the play as you go along, but we don’t want that kind of thing here, love, not when the author has provided us with such a considered and polished line of his own, not at one o’clock in the morning, not two lines away from the end of Act One, not when we’re just about to get a tea-break before we all drop dead of exhaustion. We merely want to hear the line ‘What’s that, Dad?’. That’s all. Nothing else. I’m not being unreasonable, am I?”

Michael Fryan³⁶⁰

La organització internacional *UNESCO* va elaborar unes pautes per a una educació internacional -que va publicar en la seva 1974 *UNESCO Recommendation 1974* - destinades a encoratjar:

³⁶⁰ *Noises Off*, Acte I

a)an international dimension and a global perspective in education at all levels and in all its forms;

b)understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including domestic ethnic cultures and cultures of other nations;

c)awareness of the increasing global interdependence between peoples and nations;

d)abilities to communicate with others;

e)awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations towards each other;

f)understanding of the necessity for international solidarity and co-operation;

*g)readiness on the part of the individual to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large.*³⁶¹

No hi ha cap dubte que aquests principis són aplicables a l'ensenyament d'una llengua estrangera. El coneixement de la llengua que es parla en un altre país augmentarà la facilitat de comunicació amb els que hi viuen. La manera com presentarem una altra llengua, lligada a una cultura, determinarà, en els alumnes, l'actitud receptiva, o no, envers aquesta cultura i idioma.

Alicia Fuentes ens recorda en un seu article que: *“La comunidad cultural es definida como un grupo de personas que comparten referencias culturales constitutivas de una identidad cultural común, que ellas desean preservar y desarrollar por ser esencial de su dignidad humana, en el respecto de los derechos humanos”*.³⁶²

³⁶¹ UNESCO COMMISSION:1989, p.23

³⁶² FUENTES: 1997, p. 24

El patrimoni cultural d'un poble el componen les arts (pintures, escultura, arquitectura i artesanía); la literatura (de tradició oral i escrita); música; dansa; religió; vestits; gastronomia, festes, costums, etc.,.

La llengua pròpia de cada poble estructura aquest patrimoni i li dóna identitat. A través de les manifestacions dramàtiques (entre d'altres) s'explora i es dóna a conèixer la pròpia cultura:

“Drama is an essential form of behaviour in all cultures which allows for the exploration of issues and problems central to the human condition and offers the individual the opportunity to define and clarify their own culture. It is a creative group activity in which individuals behave in ‘as if’ situations as either themselves or as other people. The attitude of the participants in the drama process demands a response from others at a feeling level. Awareness of the make believe situations allows them to reflect, make sense and give meaning to their feeling experience.”³⁶³

El *Final Report, Intergovernmental Conference, UNESCO, 1983* inclou la *UNESCO Recommendation No. 14: “Teaching of Modern Languages”* que fa les

següents recomanacions, entre altres:

*“-to encourage the teaching of national and foreign languages, including less widely taught languages, to different age-groups in schools and out of schools, in higher and in adult education, and to facilitate teacher training in these fields, so that everybody gets a chance to learn at least one language other than his mother tongue;
- to facilitate access by students to materials originated in countries the language of which they are studying;
-to promote international contacts between individual pupils and between school classes through correspondence, exchanges, study visits and other means;
-to encourage all students in higher education to study, in addition to their major subjects, at least one foreign language enabling them to*

³⁶³ CLARK & GOODE:1991 p. 14

*exercise their profession as responsible members of the international community.*³⁶⁴

Ara bé, qualsevol consideració metodològica que es proposi fer, haurà de tenir en compte, en primer lloc, les necessitats dels alumnes. En efecte, sempre que es cobreixen les necessitats de l'aprenent, se l'està motivant per a l'aprenentatge i aquesta motivació és bàsica.

Hem de tenir en compte, però, que la motivació, a la classe, està influenciada per diferents factors: uns són externs a l'alumne i altres responen a les necessitats personals (*extrinsic and intrinsic motivation*)³⁶⁵:

MOTIVACIÓ	
Factors externs	Factors personals
-Procés d'aprenentatge	-Posició de l'individu en el grup
-Comunicació	-Competició i comparació amb els altres
-Entorn social i cultural	-Capacitat per jugar
-Expressió oral	-Reconeixement per part dels altres
-Restricció de les lliçons	-Necessitat de canvi

Els factors que hem enumerat, entre d'altres, són interdependents i sovint poden entrar en conflicte.

³⁶⁴ UNESCO COMMISSION: 1989, p.387

³⁶⁵ UNESCO COMMISSION:1989, p.21

Què cal fer per tal que els nostres alumnes se sentin motivats i els factors externs i interns convisquin en harmonia?. Segons Alan Maley i Alan Duff³⁶⁶:
“the ‘problem’ can be partly solved by asking, honestly, what those twenty or thirty people are trying to do ‘together’ in the room”.(...). Drama helps us to keep all thirty people active all the time by making use of the dormant potential in the room”.

La motivació del professor és, també, un element clau en el bon desenvolupament de l'ensenyament. Si un ensenyant no està motivat, difícilment podrà mostrar una actitud que propiciï el que O'Neill i Lambert ens proposen:

- “-Create an atmosphere where talk is the norm and in which pupils’ contributions are valued.*
- Support, extend and if necessary elaborate on what is offered.*
- Press for extension of inadequate contributions without rejecting what pupils have offered.*
- Work appropriately in role, finding styles which help to model appropriate languages for the class.*
- Seek further information from the class and offer insights and information without burdening the class with the teacher’s own knowledge.*
- Remodel the language which has been received if it is incorrect or inappropriate, without seeming to correct or reject it.*
- Use non-verbal activities to enrich the phases of the lesson in which talk occurs.*
- Find reading and writing tasks which arise from the drama and which will deepen the pupil’s understanding.”³⁶⁷*

³⁶⁶ MALEY i DUFF:1988, p.12

³⁶⁷ O'NEILL i LAMBERT:1991, p.20

Pel que veiem, parlar de la motivació ens porta a parlar de valors, normes i actituds que hem de considerar en l'aprenentatge d'una llengua. Vegem, doncs, quins d'aquests continguts es treballen en cadascuna de les propostes que acabem de veure que ens fa O'Neill:

- Quan es crea una atmosfera on la parla (comunicació) és la norma i on es valoren les aportacions dels alumnes, s'estan treballant els continguts de valors, normes i actituds que ja hem presentat³⁶⁸. De l'apartat 1: *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL*: s'afavoreix l'actitud de desinhibició, una actitud receptiva que fa que un vulgui expressar un pensament original i personal amb exactitud i adequació. Al mateix temps, quan es valoren les aportacions dels participants, es treballen les actituds de l'apartat 4: *ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL*: s'incentiva la creativitat, la imaginació, les ganes d'experimentar, es confereix confiança en les pròpies capacitats i es reafirma l'autoestima.

- Quan es dóna suport i s'elabora el que els participants creen, i es demana que es desenvolupin les aportacions que, malgrat no ser, potser les més apropiades, no es volen rebutjar, s'estan treballant els continguts de l'apartat 3: *VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA*: valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal; consciència del procés d'aprenentatge que es fa quan s'aprèn una llengua estrangera com a vehicle d'expressió artística i cultural; i els de l'apartat 4: *ACTITUDS QUE*

AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL: valoració de l'autoestima, superació de l'ansietat davant de noves experiències i descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques.

- Quan es treballa el *role-play* tot buscant diferents estils de llenguatge, es treballen les actituds que afavoreixen *la comunicació interpersonal, la curiositat envers altres realitats i el desenvolupament de la imaginació i la creativitat.*

-Quan es busca informació i s'ensenya a investigar per tal que els alumnes amplii'n els seus coneixements des de la seva realitat, podem treballar els continguts de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT: acceptació de l'alteralitat i la diferència, desenvolupament de l'esperit crític i valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació amb persones que pertanyen a altres cultures.* També de l'apartat 3 i del 4, es treballen continguts com: *l'actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge o la valoració de l'experiència d'aprendre.*

-Quan el professor corregeix o remodela el llenguatge de manera que els participants no se sentin dolguts o frustrats pels seus errors, s'està treballant *la confiança en les pròpies capacitats, superació de l'ansietat davant noves experiències, valoració de l'autoestima; es prèn consciència del procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera i de la importància de la forma en la interacció i del contingut de la interacció.*

³⁶⁸ Vegeu capítol 1: INTRODUCCIÓ (punt 1.3.2.1.1.)

-Quan es basteixen les situacions on hi ha expressió oral juntament amb llenguatges no verbals (gesticulació, mímica, etc.) s'està *valorant la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural*; hi ha un *interès per experimentar valorant la imaginació i la creativitat*.

-Quan es fan tasques d'expressió i comprensió escrita que sorgeixen de situacions dramàtiques i que augmenten la capacitat de comprensió dels alumnes, es poden treballar continguts pertanyents als quatre apartats, segons els textos que triem: *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL; RESPECTE PER LA PLURALITAT I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT; VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA I ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL*.

Tal com Tom Stabler³⁶⁹ destaca: el drama ofereix la possibilitat de síntesi entre llenguatge, sentiment i pensament. La qual cosa pot enriquir el món interior de l'individu i augmentar la seva consciència i comprensió del món exterior, i alhora li dóna les eines i la confiança per poder-s'hi desenvolupar.

Com diu Cervera: *“Si tenemos en cuenta que dramatizar significa hacer drama, y que drama etimológicamente equivale a ‘acción’, la dramatización será la operación que propicia la estructuración y manifestación de la acción por la*

³⁶⁹ STABLER:1979, p.34

*acción misma*³⁷⁰. L'activitat dramàtica es posa al servei de l'individu, que és l'objecte del seu propi aprenentatge.³⁷¹

També Joan Castells ens comenta que: *“el nen entra en contacte amb la representació des que inicia el procés d'aprenentatge del llenguatge. Constantment el joc es basa en l'assimilació de diversos personatges i el nen els incorpora amb una autèntica credibilitat d'acord amb l'argument de cada joc”*.³⁷²

Cal destacar que l'expressió oral és una de les habilitats que més es beneficien amb l'aplicació de les tècniques dramàtiques i també ho fa l'adquisició de vocabulari. A la pregunta de quines són les virtualitats metodològiques de les tècniques i activitats dramàtiques en l'adquisició i pràctica del vocabulari, Jesús Moreno Ramos i Manuel Pérez Gutiérrez, de la Universitat de Múrcia, ens diuen:

*“Lo más importante es que **contextualizan** la palabra. La devuelven al estado originario, a la situación comunicativa. Pues sólo aquí es empleada con una intención (expresión) y recibida activamente (comprensión). Los elementos paralingüísticos, cinésicos, proxémicos, pragmáticos, etnológicos y referenciales se hacen presentes. La palabra cobra vida. Se nos muestra plena, con la textura y personalidad propia con que el hablante la ha dotado para cubrir sus necesidades comunicativas. No presenciamos entonces el significado como algo estático, aislado o momificado; o, en el mejor de los casos, enlatado en frases preparadas que poco dicen a los adolescentes. Sino que, entonces, se inserta la palabra en una situación comunicativa real o simulada, se nutre de **sentido** (significado pragmático, intencional). Y eso es así porque se encuentra ahora interrelacionada con los elementos no verbales de la situación comunicativa y los elementos estructurales del enunciado lingüístico, recubriéndose entonces de una riqueza y dinamismo sémico del que*

³⁷⁰ CERVERA:1990, p.138

³⁷¹ TABERNERO:1996, pp. 805 ss.

³⁷² CASTELLS:2000

*es origen y destino: la interacción entre hablantes que entran en contacto por causas volitivas y afectivas. Además, emplear este tipo de metodología aporta motivación al proceso de enseñanza-aprendizaje; genera empatía y el clima del aula es más cálido y comunicativo; fomenta la creatividad y el trabajo cooperativo.*³⁷³

Edwin Webb (1995) ens fa notar un doble enfocament en el camp operatiu de la pràctica de l'ensenyament de l'anglès. El primer, per desenvolupar el treball creatiu del propi alumne, a través de l'expressió oral. El segon, per ajudar els alumnes a que es facin seus els textos literaris, per poder-los convertir en una possessió personal:

“English has a dual focus of operation.

One, to which some attention has been given, is the development of the pupil's own creative work – to which other activities will contribute and to which they will lead. Talk, the talking ‘through’ of experience will be vital; talk as exploratory and talk as Lawrence's ‘art-speech’ by which one moves between art and individual experience. Various forms of writing – poetic, narrative, dramatic, journal accounts – will be available. The heritage of culture here provides not models to be imitated, but forms within whose organizing principles areas of individual experience may be most fittingly accommodated. Such forms themselves direct attention to function; ‘how’ elements of experience may be embodied. Form itself proposes selections, organizations, arrangements.

*The second focus directs attention as to how to make literary texts a personal possession – one which locates, refines, extends individual experience. Whatever the methods adopted (role-play, recasting, translating from one form to another, using visual realisations...and so on) they share in the same fundamental endeavour. They are expressive as well as analytic. They are active workings out of relevance. In finding a personal expression of the work, the terms of reference for subsequent analysis are subsumed, proposed in the fresh individual making. Subsequently, if not at the time, these projections posit both recognitions ‘of’ the text, and connections with one's own inner life.*³⁷⁴

També la pronunciació, l'entonació, la intencionalitat es treballen de manera *contextualitzada* quan estem *actuant*.

³⁷³ MORENO i PEREZ: 1996, pp.1113

L'estudi de la fonètica i la fonologia és essencial en l'adquisició d'una llengua. Tant la fonètica, -que s'ocupa d'estudiar els sons des de la perspectiva de la seva producció, percepció i característiques acústiques-, com la fonologia -que s'ocupa d'estudiar la funció dels sons, des d'un punt de vista lingüístic i la relació entre els fonemes-, juntament amb l'accentuació, l'entonació i el ritme d'una llengua, són aspectes primordials que cal cuidar en l'ensenyament d'un idioma estranger.

Però, com fer-ho? Julià Font escriu:

“English phonology is almost never used to support a good strategy when dealing with pronunciation in class; others may tend to believe that students will, in the end, master pronunciation of the language by imitation of the models provided in class; some other teachers try their best using ideas from the course book (not always well adapted for the peculiarities of the students), but tend to get discouraged after a few attempts. What I have found most striking, however, is the pervasive idea that phonology is boring, and so teaching pronunciation is boring. We all agree that motivation is a basic condition to support any learning process. If the subject is boring, motivation is low and with little motivation learning comes short. As a consequence, there is no other alternative but to find a good strategy or a framework from which to make digestible what seems difficult and unmanageable. And dealing with the pronunciation of English in the classroom appears very often to be an almost insurmountable task.”³⁷⁵

Tal com hem vist en aquest capítol, la situació dramàtica ofereix un marc ideal per poder fer aquesta pràctica: els alumnes estan motivats per reproduir escenes quotidianes o fantàstiques, reals o imaginàries, però sempre dintre d'un context que permet l'experimentació i la creativitat en l'ús de la llengua que

³⁷⁴ WEBB: 1995, p. 89

s'està estudiant. El procés d'aprenentatge és imaginatiu, fomenta la confiança en les pròpies capacitats i fa valorar l'experiència d'aprendre. No s'utilitzen mètodes repetitius, sinó tot el contrari, l'aprenentatge és fa en un paisatge variat i atractiu, que motiva i afavoreix la participació de manera lliure i gens amenaçant.

6.1. ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES

Les tècniques dramàtiques, que s'apliquen en les estratègies metodològiques que s'exposen en aquest capítol, ofereixen al participant experiències estructurades que ajuden a millorar totes les habilitats (tant les acadèmiques com les socials), però que se centraran, principalment, en els continguts de valors, normes i actituds que ens proposa el currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes. Han estat dissenyades especialment amb l'objectiu de ser aplicades a la classe d'anglès per adults per tal de transmetre els continguts de valors, normes i actituds que acabem de mencionar.

És important seguir una pauta en les sessions en les quals s'empri el drama. Caldrà, doncs, tenir en compte els següents punts:

- 1- Presentació del joc o de l'activitat:

³⁷⁵ FONT: 1997, pp.4-7

- Donar instruccions clares.
- Repartir els papers o responsabilitats (quan s'escaigui).
- Definir les normes a seguir.

2- Desenvolupament de l'activitat:

- Vetllar per una bona participació.
- Permetre que el grup adapti l'activitat als seus interessos i necessitats.
- Negociar canvis (si s'escau).

3- Discussió:

- Estructurar la discussió i moderar-la, si s'escau.
- Ajudar el grup a buscar els objectius de l'activitat.
- Encoratjar l'aplicació de noves habilitats i recursos.
- Sintetitzar els resultats de la discussió.

4- Avaluació i *feedback*:

- Reforçar el que ha tingut èxit.
- Revisar els objectius marcats i el seu assoliment.
- Encoratjar una planificació d'altres activitats de seguiment per poder progressar.

5- Revisar el paper de l'ensenyant o líder:

- Fer una bona observació del desenvolupament de l'activitat:
 - Com es plantegen els objectius i com s'assoleixen.

- Grau de participació.
- Interacció entre els participants i amb el líder.
- Actitud oberta al *feedback* dels participants.
- Capacitat de modificar els plantejament, si s'escau.
- Planteig de temes rellevants per als participants i adaptats a les necessitats del grup.

A continuació presentem diferents estratègies metodològiques que es poden utilitzar a la classe de llengua estrangera.

No pretenem donar una llista interminable de *receptes*, sinó mostrar diferents exemples en cada apartat, perquè l'ensenyant pugui conèixer diferents maneres d'utilitzar el *drama* a la classe, i pugui triar i aplicar-lo, segons les seves necessitats i les del seu grup.

6.1.1 Jocs dramàtics

*"Games offer flexibility: flexibility of approach, of programme, of aims. It is through this flexibility that a serious attempt can be made to develop an all round programme of personal growth (...)
Games can be used constructively and not as a series of stop gap lessons or as pointless activities."*³⁷⁶

Dona Brandes i Howard Phillips, que ens diuen això, creuen que amb els jocs es poden solucionar problemes de relació interpersonal. A més, que ens fan

sensibles als problemes dels altres; ens reafirmen l'autoconfiança i ens ajuden a trobar la nostra independència i identitat personals.

M. Garaigordobil afirma que:

“el juego ejerce una gran influencia sobre el lenguaje. La situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo, porque un niño que durante el juego no puede expresar claramente su deseo, que no es capaz de comprender las instrucciones, será una carga para sus compañeros. La propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los otros estimula el lenguaje coherente. Jugando se desarrolla y mejora el lenguaje, porque para jugar necesitan dominar los objetos con los que juegan y sus funciones, y todo ello abre un gran campo de expansión lingüística, además de los juegos lingüísticos con los tonos, con combinaciones, con estructuras, que son fuente de intenso placer y estimulan el desarrollo global del lenguaje.”³⁷⁷

Aquestes afirmacions del joc infantil i l'adquisició del llenguatge es poden traslladar a l'adquisició d'una segona llengua o una llengua estrangera a qualsevol edat. Les pautes lingüístiques que utilitzem en l'aprenentatge de la primera llengua, les transferim al de les altres llengües que anem incorporant i aprenent. De la mateixa manera que l'activitat lingüística oral del nen:

*“se manifiesta en dos formas de lenguaje, **comprensivo** y **expresivo**. Por el primero se pretende que el niño logre interpretar correctamente el pensamiento de los demás cuando escucha mensajes orales. Con el segundo, debe adquirir facilidad y seguridad para expresar mediante el habla, de manera clara y correcta, el pensamiento propio.”³⁷⁸*

³⁷⁶ BRANDES i HOWARD:1990, p.5

³⁷⁷ GARAIBORDOBIL:1990, p.54

³⁷⁸ ALLER i TRIGO: 1996, pp. 153

Això mateix es pot dir dels estudiants adults d'una llengua estrangera. Utilitzar el joc com a mitjà d'aprenentatge és una estratègia metodològica adequada per totes les edats i tots els nivells.

Malgrat que quan es parla de joc, hom associa el concepte a l'infantesa: *“el juego, en definitiva, constituye, desde siempre en el campo de la Pedagogía, un medio indispensable y eficaz para el desarrollo de todas las capacidades del niño, porque estimula el pensamiento, los afectos, la curiosidad, las relaciones con los otros, el respeto a las normas y, por consiguiente, la adquisición y perfeccionamiento de la lengua”*³⁷⁹; el joc s'aplica a tot procés d'aprenentatge on es demani un desenvolupament intel·lectual, personal, emocional i social.

Els jocs es poden classificar segons l'objectiu que persegueixin o l'habilitat que practiquin. Sigui com sigui, cada joc ha de tenir la seva finalitat i complir-la.

Els jocs dramàtics són activitats de curta duració (mai no duraran tota la classe) que poden tenir diversos objectius: “trencar el gel”, al començament de la classe; distendir l'ambient; fer de “teló” entre una activitat i una altra; cohesionar el grup; aguditzar els sentits; fer perdre la timidesa; donar confiança; comunicar-se dintre un grup i practicar la llengua.

Gairebé tota activitat que fem a la classe la podem convertir en joc. Sortosament, la metodologia dels llibres de text moderns dels que disposem

³⁷⁹ Ibid

per a l'ensenyament de l'anglès, proveeix de contínues oportunitats per al joc i l'activitat lúdica.

6.1.1.1. Exemples pràctics classificats

6.1.1.1.1. *Warmers* o *ice-breakers*³⁸⁰:

Són aquells jocs que utilitzem per trencar el gel i familiaritzar els alumnes amb els companys, amb el professor o amb l'assignatura. Amb aquests jocs s'afavoreix *una actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa* (1.1.)³⁸¹; *superació de l'ansietat davant de noves experiències* (4.4.); *confiança en les pròpies capacitats* (4.5.) i *valoració de l'autoestima* (4.8.).

Un exemple:

³⁸⁰ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BRANDES i PHILLIPS:1990; BYRNE i RIXON: 1982; DELGADO i VILANOVA: 1972; DELLER:1992.; MALEY i DUFF:1988; SION:1991

³⁸¹ Les numeracions entre parèntesi que apareixen al costat dels continguts de valors, normes i actituds (en cursiva), corresponen a la numeració dels mencionats continguts pertanyents al Currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes, i que es troben en el primer capítol: *Introducció*, en el punt 1.3.2.1.1.

Hello!

Objectius:

-Donar l'oportunitat a tots els membres del grup perquè es coneguin i perdin la timidesa davant els altres membres del grup.

Material : cap

Temps: 5 minuts.

Procediment:

- El grup es posa dret i comença a caminar sense cap destí determinat.

-Quan el professor pica de mans, els alumnes s'han d'aturar i saludar la persona que tenen davant amb un; *"Hello, how are you?"* i continuen caminant.

-El professor pot anar introduint noves ordres que els alumnes han d'executar.

6.1.1.1.2. Cooling-down exercises³⁸²:

Són aquells que ajuden a recuperar l'atmosfera de la classe que necessitem per començar o continuar amb la tasca que proposem. Els continguts que s'afavoreixen amb aquests jocs són: *una actitud receptiva en les situacions de comunicació (1.2); valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal (3.1.) i valoració de la motivació com a element que afavoreix l'aprenentatge (4.6.).*

Un exemple:

A,B,C...

Objectius:

- Relaxar l'ambient permetent el contacte físic.
- Propiciar la concentració i l'ajuda mútua.

³⁸² Per ampliar les fonts documentals vegeu: BRANDES i HOWARD:1990; DELGADO i VILANOVA:1972; DELLER: 1992; MORRIS:2000

Material: Jocs de lletres de l'abecedari (un per parella)

Temps: 10 minuts.

Procediment:

- Per parelles, es posa un darrere de l'altre. L'estudiant A, pren una lletra i pensa una paraula que comenci amb la lletra triada. Amb un dit l'escriu a l'esquena de l'altre. L'estudiant B, ha d'endevinar la paraula. Després es canvien els papers.

Nota: Amb aquest joc es pot treballar el vocabulari que es vulgui (p.e. noms de fruites i verdures, adjectius, accions, etc...)

6.1.1.1.3. Jocs d'observació³⁸³:

Són aquells que aguditzen els sentits i consciencien els alumnes del fet que han de cooperar i ajudar-se. Els continguts treballats: *valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges (3.6.); valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7.); descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques (4.7.) i valoració de l'esforç, la concentració i la voluntat (4.11.).*

Un exemple:

What's missing?...

Objectius:

- Treballar la memòria i la concentració.
- Repassar vocabulari.
- Cooperar amb els altres.

Material: diferents objectes.

Temps: 10 minuts.

Procediment:

³⁸³ Per ampliar les fonts documentals vegeu: DELGADO i VILANOVA: 1972; RAWLINS i RICH: 1992; SION: 1991

- Es fan dos grups. El professor deixa sobre una taula diferents objectes.
- Els alumnes tanquen els ulls i el professor treu de sobre la taula d'un a tres objectes.
- Un membre del grup A, ha d'endevinar el que falta. Si no ho sap, algú del grup B, ho intenta. Els grups intenten endevinar-ho alternativament. El professor no pot dir quants objectes ha fet desaparèixer.

6.1.1.1.4. Jocs d'interpretació³⁸⁴:

Són aquells jocs que permeten exercitar la imaginació posant-nos en un lloc que no ocupem habitualment o que no ens pertoca. Els continguts que es treballen: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa* (1.1.); *conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació* (1.5.); *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal* (1.6.); *interès per manifestar creativitat* (4.1.) i *valoració de la imaginació* (4.2.)

Un exemple:

Something else...

Objectius:

³⁸⁴ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BARKER: 1977; BARRETT: 1997; DAVIDSON i GORDON: 1978; HEDGE:1988

- Conèixer-se els uns als altres, perdre la por de parlar en públic, desinhibició i imaginació.

Temps: 15- 30 minuts (depèn del nombre d'alumnes).

Procediment:

- El professor explica la idea bàsica de l'activitat: *"Imagineu-vos que no sou vosaltres mateixos, sinó una cosa completament diferent, per exemple, un animal, un instrument musical, etc. Penseu el que voldríeu ser i per què."*
- Cada alumne fa una petita acció (amb paraules) que identifiqui el que ha triat ser.
- Un cop endevinat, l'alumne dirà el per què l'ha escollit.

6.1.1.1.5. Jocs comunicatius³⁸⁵:

Són aquells que afavoreixen l'expressió oral i la interrelació entre els alumnes.

Els continguts treballats: *conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació (1.5.); valoració de la importància del coneixement d'una llengua estrangera per als estudis i el treball (3.3.); valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges (3.6.) i predisposició a tenir en compte l'altre (4.12).*

Un exemple:

My neighbour is...

Objectius:

- Crear un ambient relaxat per propiciar que els participants parlin lliurement i se sentin còmodes dintre el grup.

³⁸⁵ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BYRNE i RIXON: 1982; HURWITZ i GODDARD: 1972; KLIPPEL:1989

- Encoratjar les habilitats d'escoltar i de comunicar-se en públic.
- Practicar l'expressió i comprensió oral i l'expressió escrita.

Material: Llapis i paper.

Temps: 15 minuts + 2 minuts per cada participant.

Procediment:

- Distribuir paper i llapis a tots els membres del grup.
- Fer posar el grup en parelles (si no es coneixen entre ells, millor)
- Demandar a cada parella que sigui l'A i l'altre el B.
- Informar que l'A té 4 minuts per entrevistar B sobre la seva vida i els seus interessos.
- Canviar els papers i fer que B preguntí a A. Poden prendre notes.
- Donar 2 minuts perquè cadascú prepari una presentació del seu company/a.
- Presentar en públic el seu company/a.
- Discutir, amb tot el grup, com s'han sentit fent aquest exercici.

6.1.1.1.6. Jocs de confiança³⁸⁶:

Són aquells que reforcen l'autoestima i la confiança en els altres. Ajuda a cohesionar el grup o a permetre que aflorin els problemes de relació, en cas d'haver-n'hi. Els continguts que es treballen: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa (1.1.); actitud receptiva en les situacions de comunicació (1.2.); conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal (1.6.); curiositat envers altres realitats: comportaments lingüístics, convencions socials i costums quotidians (2.1.); interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència a altres (2.3.); confiança en les pròpies capacitats (4.5.); valoració de l'autoestima (4.8.) i predisposició a tenir en compte l'altre (4.13).*

Un exemple:

Tell me the truth...

Objectius:

- Donar l'oportunitat de poder comparar diferents aspectes del comportament i dels sentiments entre tots els membres del grup.
- Reafirmar-se en un mateix i en la confiança dels altres.
- Aprendre a acceptar les opinions dels altres.
- Conèixer-se millor, un mateix i conèixer els altres
- Practicar com respondre preguntes.

Material:

Targetes amb una pregunta a cadascuna. Exemple de preguntes:

- *What do you do best?*
- *What sort of TV programmes do you like?*
- *If you won 10.000 dollars what would you spend it on?*
- *What makes you laugh the most?*
- *Who do you like most in the group?*
- *What was your happiest moment?*
- *If you were someone else who would you want to be?*
- *What has pleased you most today?*
- *What will you be doing in ten year's time?*
- *What lie have you told recently?*
- *What scares you the most?*
- *What embarrasses you?*
- *When was the last time you cried?*
- *What angered you most in the last week?*
- *Who would you most like to spend an evening with?*

Procediment:

- Posar les targetes de cap per avall al mig del grup.
- Explicar al grup que cada targeta té una pregunta. Cada participant agafarà una tarja i contestarà tan honestament com sigui possible. Si no vol fer-ho dirà "Passo" i donarà la targeta al següent.

6.1.1.1.7. Jocs de desenvolupament social³⁸⁷:

³⁸⁶ Per ampliar les fonts documentals vegeu: DAVIS i RINVOLUCRI:1990; HÖPER ET AL:1976; RAWLINS i RICH: 1992

Són aquells que afavoreixen la comunicació, el contacte, la imaginació, la creativitat i el desenvolupament personal. Els continguts treballats: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa (1.1.); actitud receptiva en les situacions de comunicació (1.2.); conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació (1.5.); valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7.); interès per manifestar creativitat (4.1.); valoració de la imaginació (4.2.) i interès per experimentar (4.3.)*

Un exemple:

Guess the rule...

Objectius:

- Ajudar a desenvolupar la imaginació i la creativitat.
- Propiciar la interacció del grup.
- Practicar com fer preguntes.

Material: cap

Temps: 20-30 minuts.

Procediment:

- Tots els participants es posen en cercle excepte un que surt fora.
 - Entre tots decideixen una norma, per exemple *Smoking is not allowed; Reading text books is forbidden,...*
 - El participant que és fora, torna i fa preguntes que només es puguin contestar amb un SI o un NO.
 - Quan ho endevinin, un altre participant surt fora i es torna a fer el mateix.
-

³⁸⁷ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BOND:1990; DAVIS i RINVOLUCRI: 1990

6.1.1.1.8. Jocs de desenvolupament personal³⁸⁸:

Són aquells que desenvolupen la comunicació, l'autoconfiança i l'autoestima.

Els continguts que es treballen: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa* (1.1.); *actitud receptiva en les situacions de comunicació* (1.2.); *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal* (1.6.); *valoració del treball en grup i cooperatiu* (3.7.); *valoració de la imaginació* (4.2.); *confiança en les pròpies capacitats* (4.5.); *valoració de l'autoestima* (4.8.); *predisposició a tenir en compte l'altre* (4.13).

Un exemple:

The nicest thing....

Objectius:

- facilitar la comunicació entre els membres del grup.
- exercitar la memòria i la imaginació
- practicar l'expressió escrita.

Material: paper i llapis.

Temps: 20 minuts.

Procediment:

- El professor posa un exemple de quelcom que li hagi passat aquella setmana (molt bo, molt dolent, molt excitant o molt agradable). Per exemple: *"The nicest thing that happened to me this week was..."*.
- Cada alumne escriu en un paper la seva frase.
- El professor les recull totes. Un alumne n'agafa una i la llegeix. Entre tots han d'endevinar qui l'ha escrit. Es continua igual amb tots els participants.

³⁸⁸ Per ampliar fonts documentals vegeu: BOND: 1990; DAVIS i RINVOLUCRI: 1990; DELGADO i VILANOVA: 1972.

6.1.1.1.9. Jocs de concentració³⁸⁹:

Són aquells que desenvolupen la memòria i la capacitat de concentració. Els continguts que es treballen: *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal (1.6); actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge (3.5.); valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7.); interès per manifestar creativitat (4.1.); valoració de la imaginació (4.2.); confiança en les pròpies capacitats (4.5.); valoració de l'experiència d'aprendre (4.10); valoració de l'esforç, la concentració i la voluntat (4.11).*

Un exemple:

Add a word...

Objectius:

- Exercitar la concentració i la memòria.
- Practicar l'expressió i la comprensió oral i la narrativa.

Material: cap

Temps: 10-15 minuts.

Procediment:

³⁸⁹ Per ampliar les fons documentals vegeu: DAVIS i RINVOLUCRI: 1990; LINDSTROMBERG:1990; RAWLINS i RICH: 1992

- Tots els alumnes es posen en rotllana.
- El professor comença dient un nom propi, i cada alumne hi ha d'afegir un mot, per tal de construir una història. L'alumne que diu la paraula ha de repetir tot el que s'ha dit fins que li ha tocat el torn.

6.1.1.1.10. Jocs de creació³⁹⁰:

Són aquells que desenvolupen la imaginació, les ganes d'experimentar, la confiança en un mateix i la creativitat. Els continguts que es treballen: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa (1.1.); actitud receptiva en les situacions de comunicació (1.2.); conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal (1.6.); interès per manifestar creativitat (4.1.); valoració de la imaginació (4.2.); predisposició a tenir en compte l'altre (4.12) i valoració de la responsabilitat personal (4.13).*

Un exemple:

What does it mean?...

Objectius:

- Ser capaç de posar-se en la pell de l'altre.
- Desenvolupar la imaginació.
- Crear una petita història.
- Practicar l'expressió i la comprensió oral.

Material: objectes personals dels alumnes.

Temps: 15 minuts.

³⁹⁰ Per ampliar les fonts documentals vegeu: DAVIS i RINVOLUCRI: 1990; DELGADO i VILANOVA:1972; LINDSTROMBERG: 1990; MARTÍN:1996; WRIGHT ET AL:1978

Procediment:

-Cada alumne porta un objecte personal que tingui algun significat especial per a ell.

-En grups, es posen tots els objectes al centre. Un participant pren un objecte que no sigui el seu i explica el que li sembla que representa per al qui l'ha portat (sense saber de qui és).

-Un cop s'ha sentit la història de l'objecte, el seu amo explica el que representa per a ell, i n'agafa un altre i continua el joc.

6.1.1.1.11. Jocs amb textos³⁹¹:

Són aquells que treballen petits textos, articles de diaris o revistes, cançons, poemes, *rhymes*, etc. Els continguts que es treballen: *interès per comunicar-se i expressar-se oralment i per escrit amb persones que parlen la llengua objecte de l'aprenentatge (1.3.); consciència del procés d'autoaprenentatge d'una llengua estrangera per als estudis i el treball (3.4.); valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges (3.6.); descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques (4.7.).*

Un exemple:

What's the next line?...**Objectius:**

-Ser capaç de cohesionar un text.

³⁹¹ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BENTON: 1975; GRENALL:1984; MALEY i DUFF: 1988; MALEY i DUFF: 1990; MALEY i DUFF: 1997; MORGAN i RINVOLUCRI: 1986; RINVOLUCRI:1986

- Treballar en cooperació.
- Familiaritzar-se amb la poesia
- Practicar l'expressió i la comprensió escrita.

Material: Còpia del poema: un per grup.

Exemple:

*The first time
We met as strangers
We parted as friends*

*The second time
We met as friends
We parted as lovers*

*The last time
We met as lovers
We parted as friends
We did not meet
Again
We are now
Not even friends.*

(Gerald England. To M.M.)

Temps: de 15 a 60 minuts (depèn de si es vol fer la segona part del joc)

Procediment:

- Els alumnes es posen per grups de tres o quatre.
- El professor els dóna el poema trossejat per versos.
- Els participants han d'ordenar el poema i escriure'l sencer.
- Es pot seguir el joc fent que cada grup escrigui un petit text o poema i facin el mateix procés. Un altre grup és el que ha d'ordenar els trossos.

Fins aquí hem volgut exposar un petit mostrari del que són els jocs dramàtics i com es poden aplicar a la classe.

Naturalment, es poden fer tantes classificacions com jocs hi ha; i els diferents autors els agrupen seguint diferents criteris.

El que es pot constatar amb l'ús dels jocs, és que els continguts de valors que més es treballen són els de l'apartat 1: *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL*, i especialment els punts 1.1. i 1.2., i els que menys els de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*.

6.1.2. Treball de personatges i *role-playing*

Tant el treball de personatges com el *role-playing* són activitats complementàries de totes les altres tècniques que s'exposen en aquest capítol, i molt especialment de la tècnica de la *improvisació*.

Malgrat tot, hem volgut dedicar-los un apartat ja que se'ls ha de tractar com a puntals de tota activitat dramàtica, perquè cal *make-believe* o *fer creure*.

Quan incorporem un personatge, ens estem *posant dins les sabates de l'altre*, - com ja s'ha dit anteriorment-, estem fent un esforç per *ser d'una altra manera*, pensar, sentir i viure com *algú altre*.

Amb el *role-playing* o *fer un paper* posem en pràctica aquest *viure dins la pell del veí*, tot comunicant-nos amb els altres personatges amb els quals convivim en un context *simulat*.

Una de les finalitats d'aquestes *simulacions* és practicar la llengua. En totes les activitats en què s'incorpora el *role-playing* l'ús de la llengua és fa imprescindible. La motivació per parlar és intrínseca a la participació d'una situació simulada. També cal remarcar que aquesta parla no es fa aïlladament, sinó que es troba vinculada al context i a la situació, on desenvolupa una funció organitzativa crucial.

Cecily O'Neill enumera els objectius que el professor pot assolir amb el *role-play*:

- "-To achieve understanding of particular feelings, or points of view.*
- To clarify and crystallise an issue.*
- To establish particular facts.*
- To examine language, or status.*
- To illuminate a text."*³⁹²

I per als alumnes, els exercicis de *role-play*:

- "-Help them to gain confidence, in a reasonably secure situation.*
- Show them that their ideas will be accepted and used.*
- Allow them to gain practice in adopting different attitudes.*
- Give them practice in using varying levels of language.*
- Give them practice in negotiating with other people.*
- Show them that thoughtful examination of the activity will follow.*

- Establish that 'showing the work' is not necessary.*
- Give them practice in coping with new situations."*³⁹³

³⁹² O'NEILL:1977, p.61

³⁹³ Ibid

El *role-play* es pot fer en parelles o en grup. En canvi, el treball de personatge o el *character-building* és una tasca individual. La tècnica que s'utilitza per construir el personatge, prové del món del teatre, pròpiament dit. Albert Hunt, parafraseja Peter Brook quan diu³⁹⁴: *"The actor must dig inside himself for responses, but at the same time must be open to outside stimuli. Acting was the marriage of these two processes"*. Constantin Stanislavski creu que els personatges tenen sentiments amb els quals els actors es poden identificar ja que els serveixen per expandir aspectes de les seves personalitats³⁹⁵. Aquestes dues aproximacions al treball de l'actor, difereixen de la tècnica emprada per Bertolt Brecht, qui defensava el distanciament del personatge. En els seus assajos Brecht feia dir el text d'un mateix en estil indirecte. És a dir, l'actor que feia de Hamlet i que havia de dir: *"To be or not be"*, havia d'afegir a les paraules: *"ell es preguntava"*.

Quan volem utilitzar aquesta tècnica en el context educatiu que ens ocupa, ens acostem més al mètode de Stanivsklaski i de Brook: construirem els personatges a partir de nosaltres mateixos i aprofitant, també, tot el que l'entorn ens ofereix.

Els exercicis que es presenten a continuació, tracten el treball de personatge i el *role-playing*. De fet, sempre que fem un *role-play* necessitem haver construït el personatge i, naturalment, quan construïm un personatge, serà per fer un *role-play*.

³⁹⁴ MITTER: 1995 p.9

6.1.2.1. Exemples pràctics classificats:

6.1.2.1.1. *Hot-seating* o la cadira calenta³⁹⁶:

És una tècnica per construir un personatge i no ha d'acabar necessàriament en un *role-play*. La finalitat és únicament bastir-lo. A partir d'aquí es poden buscar les situacions on es vulguin situar aquests personatges, però ja seran exercicis de *role-play* o d'improvisacions, en les quals s'ha triat aquesta estratègia per definir els personatges. Amb aquest exercici explorarem el nostre interior i utilitzarem la imaginació i la creativitat per tal de construir una personalitat coherent. Els continguts que es treballen són: *actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge* (3.5.); *interès per manifestar creativitat* (4.1.); *valoració de la imaginació* (4.2.); *interès per experimentar* (4.3.); *superació de l'ansietat davant de noves experiències* (4.4.); *confiança en les pròpies capacitats* (4.5.); *valoració de l'autoestima* (4.8.) i *valoració de la responsabilitat personal* (4.13).

Exemple:

Procediment:

Un participant es posa enmig de la rotllana. Els companys que l'envolten li fan preguntes sobre ell mateix, que haurà de respondre posant-se en la pell del personatge que està construint. El personatge pot ser construït de

³⁹⁵ Ibid, p. 17

³⁹⁶ Per ampliar les fonts documentals vegeu: ALONSO i FERRERAS:1996; BOLTON i HEATHCOTE: 1999; EVANS i SMITH:1992

zero, o pot ser algú tret d'una notícia del diari o una persona amb qui s'hagin creuat pel carrer.

El més important de l'exercici és que cal ser coherent amb totes les respostes i han de poder encaixar en una única persona: el personatge.

6.1.2.1.2. **Personatge-objecte**³⁹⁷:

Amb aquest exercici construirem el personatge a partir del que ens inspire un objecte. Triarem un objecte personal que pugui pertànyer a algú i que pugui fer-nos desenvolupar una personalitat gràcies a un context. Els continguts que es treballen, són: *conscienciació de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació (1.5.); conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal (1.6.); valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7.); interès per manifestar creativitat (4.1.); valoració de la imaginació (4.2.); confiança en les pròpies capacitats (4.5.); valoració de la motivació com a element que afavoreix l'aprenentatge (4.6.) i valoració de la responsabilitat personal.*

Un exemple:

Personal belongings

Objectius:

- Desenvolupar la imaginació i la creativitat.
- Relacionar-se amb els altres.
- Practicar l'expressió oral i l'expressió escrita.

Material: Objectes personals (mocadors, guants, mitjons, arrecades, rellotge, etc). No en cal un per participant.

Procediment:

³⁹⁷ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BOND: 1990; BRANDES i HOWARD: 1990; PORTER LADOUSSE: 1995; PRICE i CEFAL:1995

- Mostrar els objectes i deixar que cada participant n'esculli un, sense agafar-lo. (Possiblement més d'un triarà el mateix objecte).
- Demandar als participants que contestin les següents preguntes:

What's the name of the object's owner?
Where does this person live?
What's his or her job?
Does he or she earn a lot of money?
What are his or her hobbies?
Does he or she have any children?
How old is this person?
Why does he or she wear it?

-....

- Es demana als participants que escriguin la descripció del personatge que volen construir, a partir de les respostes a les preguntes. (Es podrà comprovar com d'un mateix barret surten diferents interpretacions.)
- Decidir, entre tots, una situació on tots els personatges es puguin trobar i hagin de presentar-se o explicar qui són. Per exemple: un congrés on tots s'han d'anar presentant; una festa d'aniversari on els participants han de *socialitzar*, etc., cadascun actuant com el personatge que ha construït.

6.1.2.1.3. *Problem-solving*³⁹⁸:

Amb aquest tipus d'exercici es poden tractar els conflictes. A partir d'una idea, un text, una carta, etc., es construeixen personatges antagònics que s'enfronten i intenten defensar els seus interessos o acostar posicions. Els continguts que es treballen són: *actitud receptiva en les situacions de comunicació* (1.2.); *conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació* (1.5.); *valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal* (3.1.); *valoració de*

³⁹⁸ Per ampliar les fonts documentals vegeu: HEALD: 1993; JONES: 1989; MELVILLE: 1987; TAYLOR:1991

l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges (3.6.); valoració de la imaginació (4.2.); interès per experimentar (4.3.); superació de l'ansietat davant de noves experiències (4.4.); consciència del valor de tenir expectatives positives (4.9.) i valoració de la responsabilitat personal (4.13.).

Un exemple:

Generation gap...

Objectius:

- Construir un personatge conflictiu.
- Treballar sentiments, motivacions, tolerància i acceptar diferents opinions i punts de vista.
- Practicar l'expressió oral.

Material:

Carta:

*68, Greencroft Gardens
Islington*

4th September, 1999

Dear Helena,

It seems like ages since I last visited. I was so sad to see you so depressed.

I know you set your heart on being released at Christmas but the Governor said he could not turn a blind eye- or at least a black one.

It's not like you to be in a fight. Why won't you tell me what she said? I suppose it must have been something personal.

I talked with your solicitor. He says there is no way you'll have to serve the full seven years. It's nearly five now- still you know that. You'll soon be home.

The garden's beginning to look good again. A mild winter always brings the flowers on. The bulbs are really something special this year and the daffodils! Your dad would have liked them.

Write and let me know if there is anything you need. I'll visit you again.

All my love,

Mum x x x

(Carta: Taylor, K. *Drama Strategies*,1991, Heinemann)

Procediment:

-Donar una carta a cadascun dels membres del grup. Demanar dos voluntaris.

-Tot el grup es posen en una rotllana i els dos voluntaris trien el paper que volen: *Helena* o *mare*.

-La persona que vol fer d'*Helena* es queda a l'aula i la que vol fer de *mare* surt.

-L'*Helena* s'asseu al mig de la rotllana i tothom li va fent preguntes sobre la seva persona, la seva activitat, la seva relació amb la mare, etc... L'*Helena* va contestant totes les preguntes i així va construint el personatge.

-Es fa entrar la *mare* i l'*Helena* surt. Es fa el mateix procés amb la *mare*.

-Quan els dos personatges estan ben definits, es posen tots dos asseguts al mig del grup i se'ls fa imaginar una situació: *una visita a la presó; quan l'Helena ja ha sortit*, etc. Els dos personatges mantenen una conversa, a partir del personatge que han construït.

6.1.2.1.4. Situational role-play³⁹⁹:

Són les activitats que parteixen d'una situació concreta. Els continguts que es treballen són: *activitat receptiva en les situacions de comunicació* (1.2.); *curiositat envers altres realitats: comportaments lingüístics, convencions socials i costums quotidians* (2.1.); *valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal* (3.1.); *valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges* (3.6.); *superació de l'ansietat davant de noves experiències* (4.4.); *consciència del valor de tenir expectatives positives* (4.9.) i *predisposició a tenir en compte l'altre* (4.12).

³⁹⁹ Per ampliar les fonts documentals vegeu FLETCHER: 1995 (A); NOLASCO i ARTHUR:1990; O'NEILL i LAMBERT: 1991 PIZARRO i SARMIENTO: 1997; SMITH: 1998; SULLIVAN:1991

Un exemple:

Jackpot

Objectius:

- Construir personatges a partir d'un esdeveniment concret i una situació.
- Desenvolupar la capacitat d'acceptació, tolerància, adaptació, imaginació i creativitat.
- Practicar l'expressió oral.

Material:

Relat de la situació:

"Vera and Jack were childhood sweethearts who worked as waitress and cook in the Sunset Café. Things changed overnight when Vera won a million and a quarter pound prize on the Lottery. She got a lot of attention from the press and received hundreds of begging letters. She started going to sophisticated cocktail parties and fell for a smooth-talking lady-killer. He flirted with her and flattered her. She spent a fortune on designer clothes, beauty consultants, and on presents for this man. When her new lover left her she was heartbroken. She started to drink heavily and take anti-depressants. Eventually she swallowed her pride and went back to see Jack. He was delighted to make a fresh start. With the remains of her Lottery win, Vera bought the café and had it redecorated and upgraded. Now they share an ambition to make a big success of the 'Winning Ticket' Restaurant."

(Relat: Fletcher, M., *Picture Stories Please*, 1996, English Experience).

Procediment:

- S'explica la situació o es llegeix, i tot el grup fent en una rotllana construirà els dos personatges: *Vera* i *Jack*.
- El professor començarà amb un alumne: *Vera is....* i cadascun anirà dient una frase que defineixi *Vera* (és important que és digui *com és*, *què fa*, *què li agrada*, *com va vestida*, etc., però que no es construeixi cap història, ni es faci cap judici dels seus actes. Es tracta únicament d'una definició de personalitat i comportament, únicament).
- Després es farà el mateix amb *Jack*.
- Per parelles (la meitat del grup), es prepararà un diàleg entre tots dos personatges, en el moment que *Vera* decideix deixar *Jack*, per anar-se'n amb un altre.
- L'altra meitat del grup, també de dos en dos, pensaran en una situació a l'inrevés. És a dir, en què *Jack* hagués guanyat la loteria i *Vera* fos la *novia* abandonada. Cal tenir en compte les característiques que s'han decidit per cada personatge i actuar en conseqüència.

Les activitats que hem exposat només són uns pocs exemples de com treballar la construcció de personatges i el *role-playing*.

Els continguts que més es treballen amb aquests exercicis són, els de l'apartat 1: *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL* i els de l'apartat 4: *ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL*.

6.1.3. Improvisacions

El *joc dramàtic* utilitza com a recurs creatiu *la improvisació*. Aquesta tècnica, en la qual els participants representen quelcom imprevist, de forma immediata i espontània, com a resposta a una proposta de creació, és una eina de gran incidència i que s'empra en el teatre professional, l'educació i en l'àmbit terapèutic.

S'utilitza abans de la representació teatral com un procediment creatiu, i durant la mateixa representació en la *Commedia dell'Arte* renaixentista. És la base del *teatre pobre* de Grotowski, del *mètode Stanivslaski*, del *teatre dels oprimits* d'Augusto Boal i del *happening*.⁴⁰⁰

⁴⁰⁰ MEDINA i DE LA TORRE: 1998, p.46

No lligada directament amb l'escena, és una tècnica usada en la formació d'actors; un mitjà d'alliberament emocional i també ha demostrat ser molt eficaç en l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Segons Hodgson i Richards⁴⁰¹ es tracta d'aprofitar l'espontaneïtat de les reaccions davant una situació inesperada per poder-la utilitzar en condicions més controlades. Si tenim en compte, d'una banda, que actuar constitueix un experiment sobre la vida i que significa mirar-la des d'una altra perspectiva i, d'altra banda, que aprenem a viure a través de l'experiència, és evident que la *improvisació*, és, per tant, un vehicle de coneixement.

A més, pel fet de ser una activitat grupal, permet comprovar tant la independència com la interdependència de l'ésser humà.

La seva utilització, en contraposició a la fórmula fixa d'un guió previ, busca l'acompliment d'accions espontànies i la superació dels estereotips. No significa únicament, dir coses amb naturalitat sinó també entrenar-se en l'actuació i descobrir, així, nous instruments. També s'ha de dir que estimula l'observació, la concentració, habitua a adaptar-se a situacions, permet exterioritzar conflictes, etc.

Viola Spolin veu la improvisació bàsicament com una experiència creativa:

"Everyone can act. Everyone can improvise. Anyone who wishes to can play in the theater and learn to become 'stage-worthy'.

⁴⁰¹ HODGSON i RICHARDS: 1974

We learn through experience and experiencing, and no one teaches anyone anything. This is as true for the infant moving from kicking to crawling to walking as it is for the scientist with his equations.”⁴⁰²

L'autora continua ressenyant alguns dels elements essencials de la improvisació:

- la improvisació com a joc: *“the game is a natural group form providing the involvement and personal freedom necessary for experiencing”.*⁴⁰³

- la improvisació com un alliberament personal :

“the first step towards playing is feeling personal freedom. Before we can play (experience), we must be free to do so. It is necessary to become part of the world around us and make it real by touching it, seeing it, feeling it, tasting it, and smelling it. Direct contact with the environment is what we seek. It must be investigated, questioned, accepted or rejected. The personal freedom to do so leads us to experiencing and thus to self-awareness (self-identity) and self-expression.”⁴⁰⁴

-la improvisació com a expressió grupal:

“a healthy group relationship demands a number of individuals interdependently to complete a given project with full individual participation and personal contribution. If one person dominates, the other members have little growth or pleasure in the activity; a true group relation does not exist.”⁴⁰⁵

-la improvisació com a procés d'aprenentatge de la vida quotidiana:

⁴⁰² SPOLIN: 1998, p.3

⁴⁰³ Ibid, p.4

⁴⁰⁴ Ibid, p.6

*“When the student sees people and the way they behave when together, sees the color of the sky, hears the sounds in the air, feels the ground beneath him and the wind on his face, he gets a wider view of his personal world and his development as an actor is quickened. The world provides the material for the theater, and artistic growth develops hand in hand with one’s recognition of it and himself within it.”*⁴⁰⁶

La *improvisació*, tal com ens la presenta Viola Spolin, va dirigida a la formació d’actors, però la tècnica que hi desenvolupa i les reflexions que hi fa, són directament aplicables a un context educatiu. A la seva llista d’elements podríem afegir-ne un de nou: la improvisació com a procés d’aprenentatge i pràctica d’una llengua estrangera. L’espontaneïtat en la parla, la creativitat i la imaginació per a expressar-se i la voluntat de ser acurat en el que i com es diu, fan que la improvisació sigui una molt bona estratègia didàctica a la classe d’anglès. Isabel Tejerina ens diu de l’expressió lingüística i la improvisació:

*“Las actividades de expresión lingüística se relacionan con todos aquellos recursos derivados fundamentalmente de la palabra oral y en menor medida de la escrita. El lenguaje oral tiene protagonismo en las improvisaciones (...). El desarrollo de la capacidad lingüística se ocupa de aspectos como: conocer y modular las características de la voz (intensidad, duración, tono), identificar sonidos, imitar formas de hablar, explorar las cualidades de las palabras, desarrollar la fabulación y la improvisación verbal, escribir textos libres.”*⁴⁰⁷

Així doncs, podem dir que la improvisació planteja una situació oberta que:

- Expressa espontàniament una visió de la realitat en un moment determinat.

⁴⁰⁵ Ibid, p.9

⁴⁰⁶ Ibid, p.15

- És una forma d'art i les seves condicions són artístiques (espontaneïtat, llibertat i gratuïtat).
- És un instrument per poder manejar el medi i la sensibilitat necessària per interioritzar la realitat.
- És una manera de descobrir les coses per rastreig, error o evidència.
- És un mitjà útil per enfrontar-se als problemes propis i d'altri i de comprendre altres comportaments.
- És una tècnica per aplicar a diferents àmbits: teatrals, terapèutics i educatius.
- És una eina didàctica per esperonar els alumnes a comunicar-se significativament.

En les improvisacions, els participants:

- Col·laboren a seleccionar els personatges que s'interrelacionen; l'entorn i la situació on tindrà lloc la improvisació.
- Improvisen diàlegs per explicar històries i formalitzen les improvisacions quan les escriuen o les graven.
- Utilitzen el cos i la veu per expressar-se.
- Assumeixen papers que es basen en experiències personals o que els demanen una concentració i un esforç d'acceptació i tolerància.

- Identifiquen i comparen personatges i situacions que pertanyen a cultures, grups o classes socials diferents dels del participant; la qual cosa propicia el debat i la reflexió.

Les *improvisacions* es poden plantejar partint de diferents supòsits: es pot *improvisar* a partir de personatges, situacions donades, creacions individuals, conflictes, textos, etc.

6.1.3.1. Exemples pràctics classificats

A continuació presentem uns pocs exemples que poden il·lustrar com utilitzar les *improvisacions* en una classe. Gairebé ens atreviríem a dir que, l'aprenentatge de qualsevol tema o contingut que s'ensenyi, pot fer-se a través d'aquesta tècnica.

6.1.3.1.1. Improvisacions de personatges⁴⁰⁸:

⁴⁰⁸ Per ampliar fonts documentals vegeu: ALVAREZ-NOVOA: 1995; CARBALLO BASADRE: 1995; DELGADO i VILANOVA: 1973; DIXEY i RINVOLUCRI: 1989; NEELANDS: 1992

Són aquelles que es desenvolupen en una situació donada, a partir dels personatges que es construeixen (vegeu punt 6.1.2.). Els continguts que es treballen són: *actitud receptiva en les situacions de comunicació* (1.2.); *conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació* (1.5.); *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal* (1.6.); *valoració del treball en grup i cooperatiu* (3.7.); *interès per manifestar creativitat* (4.1.); *valoració de la imaginació* (4.2.); *superació de l'ansietat davant de noves experiències* (4.4.) i *confiança en les pròpies capacitats* (4.5.).

Un exemple:

The Party.

Objectius:

- Construir un personatge utilitzant la imaginació i la creativitat.
- Treballar individualment i en grup.
- Practicar l'expressió oral.

Material: la pissarra i guix.

Procediment:

- L'ensenyant escriu a la pissarra una llista de noms de personatges coneguts que li dicten els participants.
- Cadascun dels participants n'escull un i actua segons el personatge triat, en una festa. (Es pot canviar el lloc, per exemple: una sala d'espera d'un metge; un restaurant, etc.)

6.1.3.1.2. Improvisacions amb textos per completar o ordenar⁴⁰⁹:

⁴⁰⁹ Per ampliar les fonts documentals vegeu: PICKERING: 1971; VIO: 1996; WAY: 1968

Són aquelles on els grups han de construir la representació a partir d'una frase inacabada o un text incomplet, que els participants han de finalitzar. Els continguts que es treballen són: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa* (1.1.); *conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació* (1.5.); *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal* (1.6.); *valoració del treball en grup i cooperatiu* (3.7.); *interès per manifestar creativitat* (4.1.); *valoració de la imaginació* (4.2.) i *predisposició a tenir en compte l'altre* (4.12).

Uns exemples:

What's going to happen...?

Objectius:

- Exercitar la imaginació i la creativitat.
- Saber discutir i consensuar.
- Escriure un diàleg.
- Treballar en grup.
- Practicar l'expressió oral i escrita.

Material: una frase inacabada, per exemple: *you are coming home alone. Suddenly you hear footsteps, someone is following you....*
(el mateix text per cada grup)

Procediment:

- Els participants es posen per grups i completen la història.
- L'escriuen en forma de diàleg (tots els participants han de fer un paper).
- Es representen les improvisacions davant els altres participants (poden tenir el text a la mà i consultar-lo quan els calgui).

Putting it into order!

Objectius:

- Experimentar emprant la imaginació i la creativitat.
- Fer un esforç per buscar un argument coherent.
- Saber discutir i acceptar les idees dels altres.

- Treballar en grup.
- Practicar l'expressió oral.

Material: unes quantes frases inconnexes, p.e.: “*that’s wonderful!*”; “*you are always saying the same*”; “*I can’t stand it!*”; “*let’s do it again*”

Procediment:

- Es dona un joc de frases a cada grup (les mateixes per a tots els grups).
- Els participants han de pensar en la situació on poder fer encaixar les frases. Poden parlar tant com vulguin, però en el diàleg han d'incorporar les frases que se'ls ha donat.
- Ho representen davant els altres (sense haver-ho escrit).

6.1.3.1.3. Improvisacions *conflictives*⁴¹⁰:

Són aquelles que treballen una situació conflictiva. Són molt útils per plantejar problemes que pugui tenir el grup; o problemes personals i socials. Els continguts que es treballen són: *actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa* (1.1.); *interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència a altres* (2.3.); *acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerància* (2.4.); *valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal* (3.1.); *valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges* (3.6.); *valoració del treball en grup i cooperatiu* (3.7.); *valoració de la imaginació* (4.2.); *interès per experimentar* (4.3.); *confiança en les pròpies capacitats* (4.5.); *descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques* (4.7.); *conscienciació del valor de tenir*

⁴¹⁰ Per ampliar les fonts documentals vegeu: EVANS i SMITH: 1992; HODGSON i RICHARDS: 1974; JOHNSTONE:1987; SPOLIN:1998; UR:1981

expectatives positives (4.9.); predisposició a tenir en compte l'altre (4.12) i valoració de la responsabilitat personal (4.13).

Un exemple:

What can we do?

Objectius:

- Aprendre a triar i a prendre decisions.
- Utilitzar la imaginació i la creativitat.
- Acceptar les idees dels altres.
- Intentar resoldre problemes.
- Treballar en grup.
- Practicar l'expressió oral.

Material: es donen diferents conflictes a diferents grups, per exemple:

Conflictes:

- 1- *You are in a gift shop in a terminal. Over the glass and china counter there is a sign that says if you break anything, you will have to pay for it. Your sweater sleeve accidentally catches a glass dish, and it falls to the floor and breaks. It is so noisy in the terminal that no one sees or hears it. What are you going to do?*
 - a- *Go to the clerk with the broken pieces and explain what happened.*
 - b- *Decide to do nothing, hoping you can get away with it.*

- 2- *There has been a bad flood in your neighbourhood, and many families have had to leave their homes quickly. Your mother invites some people to stay in your house till the crisis is over.*
 - a- *One of them is a boy or girl you dislike.*
 - b- *You have to give up your room to a family.*
 - c- *You decide to help in any way you can.*

- 3- *A developer wants to buy a beautiful meadow on the edge of a small town and put up a shopping centre and parking lot. Some of the residents think it is a good idea but others are violently opposed. For one thing, it will mean destroying a lovely meadow and razing three nineteenth-century farmhouses that are the pride of the town. The owner of the land is not sure which way to go. Decide who you are and how you feel. Then, according to the questions asked above and the information you have about the situation, you will find your motivation and will act on the proposal.*

- 4- *A new gymnasium is being proposed for the site of a children's playground. The children have just heard about it and most of them are upset. The Playground director is not sure where he or she stands but tries to comfort them by talking about it. The community leader comes along and is very enthusiastic about the idea. He offers strong arguments in favour of it. Decide who you are, how you feel about the proposal, and why you feel as you do. The more you know*

about yourself, your past use of the playground, and your fear or interest in the new gym will help you discuss the proposal.

McCaslin, *Creative Drama in the Classroom*, 1990

Procediment:

- Cada grup llegeix el seu conflicte i decideix què vol fer.
- Ho prepara (sense escriure-ho) i ho representa davant dels altres.
- Un cop presentat, es pot discutir amb el *públic* el perquè han triat la resolució que han triat, i es pot obrir un debat.

Nota: El conflicte que es treballi pot ser proposat pel professor o pels participants.

6.1.3.1.4. Improvisacions de *color*⁴¹¹:

Són aquelles que ens donen l'oportunitat de treballar les cultures de diferents pobles o grups socials allunyats dels participants, permeten que es coneguin altres realitats i que, així, es puguin expandir les nostres ments envers altres costums i altres punts de vista. Aquesta activitat permet obrir el debat, i condueix a l'anàlisi i la reflexió. Els continguts que es treballen són: *actitud receptiva en les situacions de comunicació* (1.2.); *valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula, amb altres persones* (1.4.); *curiositat envers altres realitats: comportaments lingüístics, convencions socials i costums quotidians* (2.1.); *superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles* (2.2.); *interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència a altres* (2.3.); *acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerància* (2.4.); *relativització cultural: sentit de l'humor i*

⁴¹¹ Per ampliar les fonts documentals vegeu: SALDAÑA: 1995; SALDAÑA: 1998

desenvolupament de l'esperit crític 2.5.); valoració dels comportaments sociolingüístics que faciliten la convivència (2.6.); valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació amb persones que pertanyen a altres cultures (2.7.); valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7.) i descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques (4.7.).

Un exemple:

What would we do if...?

Objectius:

- Conèixer altres cultures.
- Comparar altres costums amb els nostres.
- Acceptar diferents maneres de pensar.
- Analitzar l'ús d'alguns conceptes i comportaments.
- Discutir i treballar en grup.
- Pràctica de l'expressió oral i l'expressió i comprensió escrita.

Material: una narració d'algun país llunyà o d'una cultura diferent a la nostra, per exemple:

"Many years ago, there were ten workers, who were all travelling together. They were surprised by a heavy thunderstorm, and all took refuge in a half-ruined temple. But the thunder drew ever near, and so great was the storm that the air trembled about them, while the lightning flashed around and around the temple in a great circle.

The farmers were all badly frightened, and decided that there must be a sinner among them, whom the lightning was trying to strike. To find out which one of them it might be, they agreed to hang up their straw hats outside the door. He whose hat was blown away would have to go outside and let himself be struck by lightning.

But one of the farmers protested. "Surely not one among us is without a sin", said he. "But if any of us is without sin, surely that innocent man has no fear of death". But the others would not listen to him.

No sooner were all the hats outside, than one of them was blown away. Sure enough, it was the hat of the one farmer who had protested. Then all the others laughed, and pushed the unlucky owner out of doors without a pity. But as soon as he had left, the lightning ceased circling, and struck the temple with a crash.

For the one that the rest has pushed out had been the only really good person among them, and for his sake the lightning had spared the temple. Thus the evil nine farmers had to pay with their lives for their cruelty to their companion."^{#12}

Procediment:

- Es reparteix el conte a cadascun dels participants que el llegeixen en silenci.
- El professor s'assegura que tot el grup entén la història i el seu significat, i els dóna les explicacions pertinents per situar-los en la cultura a la qual pertany la narració.
- S'obre un debat amb tot el grup del que signifiquen alguns conceptes com "pecat", "càstig" i "venjança", "el mal" i "el bé", etc... i es compara alguna situació propera als participants i s'analitzen les reaccions.
- Per grups, els participants s'han d'inventar una història paral·lela, situada en un context que els sigui proper.
- L'escriuen i la representen. (També és pot gravar, fent totes les veus i efectes sonors)
- Es comenten les diferents improvisacions.

Veient aquest petit mostrari d'improvisacions, queda clar que amb aquesta tècnica es poden treballar una major gamma de continguts de valors, normes i actituds, que amb les tècniques que hem vist fins ara. Sobretot, es pot incidir en els de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*, quan vulguem treballar el tema intercultural o de realitats diferents de les nostres.

6.1.4. *Teacher-in role*⁴¹³

Teacher-in-role o "professor representant un paper" consisteix a fer que l'ensenyant s'impliqui amb la resta del grup i faci un paper dins l'acció. Tot el

⁴¹² SALDAÑA: 1995 "The ten farmers, story form the Asian and Pacific Islands Canons", pp.124-125

⁴¹³ Vegeu capítol 9: experiència docent a Bolívia, on es va posar a la pràctica aquesta estratègia.

grup s'integra en una situació concreta i el professor escull el rol que millor li permet crear situacions de conflicte. Els participants segueixen les pautes del líder, que en aquest cas el *teacher-in-role*. Brian Woolland ho defineix de la següent manera:

*"...Teaching-in-role is a 'strategy', a means to an end; it is not an end in itself. The purpose is to offer a way of intervening which challenges and focuses the work, which moves it on, which creates learning opportunities and deepens the understanding of the participants."*⁴¹⁴

Aquesta tècnica, molt útil per l'obtenció d'un total involucrament del grup (i el professor), té, no obstant, un perill per a l'ensenyant que cal que tingui en compte: pot perdre el control del que està passant, ja que és un personatge més dintre de la situació i, per tant, queda a mercè de les circumstàncies i del que els altres personatges facin, diguin o decideixin. Aquesta dificultat és pot superar fent que, en un moment determinant, el professor surti del seu 'paper' i torni a prendre el seu propi.

Dorothy Heathcote utilitza en la seva pràctica docent aquesta estratègia que ella anomena *Living through Drama*⁴¹⁵; i que més tard va desenvolupar en la tècnica *mantle of the expert*. Aquesta estratègia -de la qual ja hem parlat anteriorment-, permet aquest *entrar i sortir del paper* per part del professor. Consisteix a plantejar una tasca basada en un problema. Els alumnes i professor *in-role* l'exploren i posen els seus coneixements al servei de trobar-ne la solució (són els *experts*), mentre que van adquirint-ne de nous a mida que avança l'activitat.

⁴¹⁴ WOOLLAND:1993, p.55

O'Neill diu d'aquest mètode:

*"It engages the students both cognitively and affectively and requires them not merely to replay and repeat their existing understanding but to see the world afresh. Everything that takes place within the context of the work is elevated into significance. This significance is achieved through situation, role, and task, but above all through the language initially modelled by the teacher but claimed gradually by the students as their own. This 'language' includes not just discussion but also written language and the reading and interpretation of a variety of sign systems. There is a growing sense of audience, both within the work and through the wider community to whom the students become accountable. Role play is an inadequate term for the kind of engagement required. The students inhabit their roles as experts in the enterprise with increasing conviction, complexity and truth. They grow into their roles in a way that goes far beyond the functional as they experience the enlargement of both identity and capacity within the tasks they undertake and the challenges they encounter."*⁴¹⁶

Aquesta aproximació metodològica: el *mantle of the expert*, esdevé un *"spiral, a continuous path followed by the students through 'knowledge into theatre' and 'theatre into knowledge' on a more and more sophisticated plane as they develop responsibility for their own learning"*.⁴¹⁷

Malgrat que aquesta tècnica no és pròpiament la dita *teacher-in-role*- ja que els objectius del *mantle of the expert* té unes finalitats molt concretes d'investigació des del paper de l'*expert*-; sí que cal assenyalar que utilitza les mateixes estratègies, i el procés d'aprenentatge segueix pautes comunes.

⁴¹⁵ BOLTON:1992, p.182

⁴¹⁶ HEATHCOTE i BOLTON:1994, p.viii

⁴¹⁷ Ibid, p.5

Dorothy Heathcote ens explica el paper del professor que utilitza aquest mètode que li permet controlar la situació des de *dins* i des de *fora*, que va un pas més enllà del *teacher-in-role*. Heathcote ens diu:

“Teacher-in-role is a feature of much classroom drama, but a mantle of the expert approach demands a particularly mercurial version (!), with the teacher frequently engaged in hopping deftly, sliding elliptically, switching abruptly, or even bestriding the two worlds of fiction and reality. It may be just a matter of seconds that a role is held and then dropped- and then assumed again. It is even possible to convey with a word and the raising of an eyebrow a deliberate ambiguity between the two. It is also something of a paradox that the ‘in-role’ usage breeds a healthy teacher/student relationship, whereas ‘out-of-role’ talk and actions foreshadow the adventure and power of the drama. Both are essential.

To summarize: there are four guidelines for the teacher to follow in planning a mantle of the expert approach:

- 1. Present the area of expertise effectively using a combination of teacher talk and visual image.*
- 2. Introduce ‘if’ early on, and in a way that will appeal to the particular class. (Give the students a glimpse through the partially raised curtain!)*
- 3. Give the group power to ‘function’. This gives the work its overall dynamic in respect of what is seen as the major task, but many other minor steps may have to be taken by the class before this dynamic is harnessed.*
- 4. Build a past, present and future (The curtain goes up!).⁴¹⁸*

El professor que utilitza aquestes estratègies metodològiques ha de tenir la capacitat de projectar-se, de saber quan ha de parlar i quan ha de callar, ha de ser un *qüestionador* expert i ha de saber contestar un comentari o respondre una qüestió; i sobre tot, ha d'estar molt amatent al que *no es diu* (*subtext*) o a qualsevol gest que aparegui.⁴¹⁹

Michael Fleming creu que quan aquesta tècnica s'empra adequadament, és una de les més poderoses que els ensenyants tenim a l'abast, ja que:

⁴¹⁸ Ibid, p.30

- “1. *It can make the drama more real for the pupils.*
- 2. *It can allow the teacher to demonstrate what are required in particular situations.*
- 3. *The drama can be deepened and the pupils can be challenged from within the drama – thus the teacher can pursue educational objectives without stopping the flow of the work.*
- 4. *The language of the drama can be influenced by the teacher’s example.*
- 5. *The normal teacher-pupil relationship is re-negotiated within the drama.*”⁴²⁰

A la classe de llengua, aquesta tècnica és molt útil per introduir els temes que es cregui interessants. La manera com el professor pot plantejar i conduir (ser un *manipulador benigne*⁴²¹) la sessió, farà que es treballin els continguts de valors, normes i actituds pertanyents als quatre apartats: *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL* (tots els participants tenen un paper que els obliga a comunicar-se i a compartir) ; *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL* (si s’introdueix el tema adient); *VALORACIÓ DE L’APRENTATGE D’UNA LLENGUA ESTRANGERA* (l’ús de la llengua com a eina artística, cultural i professional, que ens ajuda a adquirir autonomia, alhora que ens fa valorar el treball cooperatiu); i *ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L’ÈXIT EN L’APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL* (el plantejament de conflictes i l’esforç per a trobar-hi una solució afavoreixen el desenvolupament social i personal).

⁴¹⁹ VERRIOUR: 1994, p.84

⁴²⁰ SOMERS: 1994, p.45

⁴²¹ Paraules de Dorothy Heatcote, c.f. SOMERS: 1994, p.45

6.1.4.1. Exemples pràctics: conflictes plantejables⁴²²:

1- DROGUES.

- Improvisar una escena en què el professor està en TIR (*teacher-in-role*) fent el paper d'un agent de duanes. Dos alumnes fan de *camells*.
- TIR fent de policia a la comissaria.
- TIR fent de periodista a la roda de premsa on la policia explica que els *camells* s'han escapat.
- TIR fent de *camell*.

2- ROBATORIS

- Improvisar una escena en què un dependent d'una botiga (TIR) ha descobert una adolescent robant.
- TIR fent de mare de la noia, un cop s'assabenta del que ha passat.
- TIR fent d'adolescent que ha robat i ho està explicant al seu advocat.

3- L'EXAMEN

- Improvisar un examen oral en el qual el professor (TIR) fa d'examinador.
- TIR fent d'alumne que s'examina.

4-LA DISCOTECA

- Improvisar una escena en què el porter (TIR) d'una discoteca no deixa entrar un grup de marroquins.
- TIR fent de client que els defensa.
- TIR fent d'un dels marroquins.

6.1.5. Forum – theatre

Aquesta estratègia consisteix en l'escenificació a partir d'una idea, un text, un conflicte, etc. En el seu transcurs, uns quants participants *representaran la situació* i altres faran de públic o d'*espect-actors*. Aquests últims podran intervenir en l'acció, modificant-la, canviant papers o integrant-se en la història en la mesura que vulguin. L'objectiu és trobar solucions al conflicte que es presenta. Es podria dir que és un *laboratori teatral*.

⁴²² Per ampliar les fonts documentals vegeu: FLEMING: 1995; HEATHCOTE i BOLTON: 1994; McGUINNESS: 1996; O'NEILL: 1977; SOMERS: 1994; TAYLOR: 1991; VERRIOUR:1994; WOOLAND:1993

Segons Adrian Jackson:

*“Forum-Theatre is a theatrical game in which a problem is shown in an unsolved form, to which the audience, again spect-actors, is invited to suggest and enact solutions.”*⁴²³

*“In invisible theatre (forum-theatre) the spectator is transformed into a protagonist in the action, a spect-actor, without ever being aware of it. He is the protagonist of the reality he sees, because he is unaware of its fictitious origin.”*⁴²⁴

L'autor d'aquestes paraules, Augusto Boal, és el fundador i impulsor del *Theatre of the Oppressed*. M. Schutzman i J. Cohen-Cruz diuen:

*“Boal’s vision is embodied in dramatic techniques that activates passive spectators to become spect-actors – engaged participants rehearsing strategies for personal and social change. Although founded in theatrical exploration, the techniques, all based on transitive learning and collective empowerment, are not limited to the stage; educators, political activists, therapists, and social workers devoted to critical thought and action have adapted the work to address issues ranging from racism and sexism to loneliness and political impotence. Having won acclaim for its social relevance and adaptability, the work has entered global circulation as a composite system known as Theatre of the Oppressed (TO).”*⁴²⁵

El problema o el conflicte que es planteja en el *forum-theatre* sempre és el creat per una opressió, i generalment, els protagonistes són opressors i oprimits. En la seva forma més pura, tant els actors com els *espect-actors* seran persones que són víctimes de l'opressió de què s'està tractant, i, per tant, es poden oferir solucions alternatives a problemes reals. En un context educatiu, la situació, també pot ser patida pels protagonistes (conflicte a l'escola, al barri, etc); si no, es pot proposar una simulació en la qual els participants puguin sentir-se involucrats.

⁴²³ BOAL: 1996, p. xxi

⁴²⁴ Ibid, p.17

⁴²⁵ SCHUTZMAN i COHEN-CRUZ:1999, p.1

Augusto Boal posa les normes per a l'execució d'aquesta metodologia. Les tres més rellevants per ser aplicades a l'aula de llengua estrangera són:

"1-The original solution proposed by the protagonist must contain at the very least one political or social error, which will be analysed during the forum session. It is pedagogical in the sense that we all learn together, actors and audience. The play –or 'model'- must present a mistake, a failure, so that the spect-actors will be spurred into finding solutions and inventing new ways of confronting oppression. We pose good questions, but the audience must supply good answers.

-To start off with, the show is performed as if it were a conventional play. A certain image of the world is presented.

2-The spect-actors are asked if they agree with the solutions advanced by the protagonist; they will probably say no. The audience is then told that the play is going to be done a second time, exactly as it was done the first time. The actors will try to bring the piece to the same end as before, and the spectators are to try to change it, showing that new solutions are possible and valid. In other words, the actors stand for a particular 'vision of the world' and consequently will try to maintain that world as it is and ensure that things go exactly the same way...at least until a spect-actor intervenes and changes the vision of the world 'as it is' into the world 'as it could be'. It is vital to generate a degree of tension among the spect-actors – if no one changes the world it will stay as it is, if no one changes the play will come to the same as before.

3-The audience is informed that the first step to take the protagonist's place whenever he or she is making a mistake, in order to bring about a solution. All they have to do is approach the playing area and shout 'Stop!'. Then, immediately, the actors must stop where they are without changing position. With the minimum delay, the spect-actor must say where he or she wants the scene taken from, indicating the relevant phrase, moment, or movement (whichever is easiest). The actors then start the scene again from the prescribed point, with the spectator as protagonist."⁴²⁶

Això es fa servir i s'ha de tenir en compte quan ens involucrem en una acció i, mitjançant la participació dramàtica i intentant resoldre el conflicte que es planteja, hi ha una provocació dels *spect-actors*, i se'ls empeny a comprendre

⁴²⁶ BOAL:1996, pp.18-21

la naturalesa d'una opressió determinada i a explorar-ne les possibles vies de solució.⁴²⁷

Creiem que aquesta tècnica és molt útil en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, ja que afavoreix la comunicació oral en un context de debat que propicia una expressió lliure i desinhibida.

Els continguts de valors, normes i actituds que es treballen poden ser tots els que proposa el currículum. Els elements de conflicte, opressió i recerca de solucions, característics del *Forum-theatre*, faciliten el plantejament de situacions on els continguts de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*, es poden treballar amb aprofundiment.

El canvi de papers i de rumb de l'acció que els participants poden produir en qualsevol moment de l'activitat, ajuden a assolir els continguts que valoren la intercomunicació, la col·laboració i el treball cooperatiu; i fomenten totes les facultats imaginatives i creatives que reforcen la personalitat individual i grupal. Les situacions es poden presentar a partir d'una notícia, d'una frase, d'un fet, etc... Cal tenir en compte que: s'ha de plantejar un conflicte en el qual hi hagi una desigualtat (o una injustícia); els actors han d'actuar segons el que els diu el públic (espect-actors); el públic pot fer parar l'acció quan ho cregui convenient i pot demanar que els papers es canviïn o pot, també, sortir a escena i actuar. L'objectiu serà, sempre, trobar solucions o alternatives a la situació plantejada.

⁴²⁷ WINSTON:1996, pp. 186 ss.

Caldrà que tinguem en compte que sempre hi ha la possibilitat (i el risc) que, segons quines situacions es proposin, es pot arribar a crear enfrontaments de veritat entre els participants. Haurem d'estar preparats per aquesta eventualitat.

6.1.5.1. Exemples pràctics⁴²⁸:

1-A partir d'una notícia

“ Illegal immigrants found dead”

A 34-year-old woman was found dead at her home next to her two children, in Castle Street, on Saturday night. The woman and the children, who appeared to be African were found lying in the house by the police and firemen, who had been called to a living room blaze. The police are investigating how the fire started.”

Aquesta situació planteja el problema de la immigració. Els personatges poden ser els líders d'una associació de defensa dels drets humans que vol investigar la situació. Es podria començar l'acció a la comissaria de policia on han anat a denunciar el cas i on no reben una massa bona acollida.

A partir d'aquí, el públic anirà modificant i estructurant la representació i els personatges, fins que creguin que han trobat una solució o una resposta satisfactòries.

2- A partir d'una frase

-... *“We need slim people for the job. We could talk about it if you lost a few pounds..”*

-... *“You will never pass this exam...”*

-... *“If you don't speak the language you cannot even consider going...”*

⁴²⁸ Per ampliar les fonts documentals vegeu: BOAL:1996; BOLTON:1998; CAREY:1993; HORN BROOK:1989; LIBMAN: 1998; McGUINNESS: 1996; SCHUTZMAN i COHEN-CRUZ: 1999; WINSTON:1996; WOOLAND:1993.

3- A partit d'una situació

- *“Last night in the South China sea, near the Philippines, an oil tanker hit a fishing boat. The accident happened in bad weather at half past two in the morning...”*
 - *“A child has a serious illness. Her mother takes her to the doctor. He is an expert and knows how to cure it, but the treatment is very expensive. The mother hasn't got the money. The doctor asks her to come back once she has found the money..”*
 - *“In a European school, there are a few Arab girls who are not allowed to do Physical Education by their religious authorities. PE is a compulsory subject...”*
-
-

6.1.6. *The Brain-Friendly Revolution*

S'ha vist en l'apartat: 4.1.: *Drama com a mitjà d'aprenentatge*, com podem utilitzar el cervell al màxim de les nostres possibilitats.

Mark Fletcher⁴²⁹ ha desenvolupat el mètode *Brain-Friendly*, que ha anomenat la 'revolució del cervell amable'. Primerament, Fletcher reclama ser conscients d'algunes llacunes de coneixement que tenim en algunes àrees, com poden ser:

⁴²⁹ Director acadèmic de *English Experience*, l'escola per a un ensenyament basat en el *brain-friendly* ('el cervell-amable'). Assessor de les pràctiques de UCCLES/DELTA, professor especialista del British Council i autor de molts materials didàctics.

*“- optimum time for the brain to be starting second language learning;
-neurological differences in the way male and female brains perceive language;
-different ways of presenting information so that ‘blocks to learning’ are overcome;
-much greater respect for the effective, emotional steps involved in positive encoding and memory building;
-the search for creative solutions to an increasingly understood range of needs.”⁴³⁰*

Es fa necessari familiaritzar-nos amb el funcionament del nostre cervell per poder ser conscients de com incideix el nostre ensenyament en els processos d'aprenentatge dels alumnes. M. Fletcher ens recorda els punts que cada professor hauria de saber. És a dir:

-L'hemisferi esquerre processa la informació de manera lògica. Selecciona, analitza, reagrupa i seqüència. (La seu del coneixement de les dues llengües principals es troba en aquest hemisferi).

-L'hemisferi dret capta la música, els colors, el ritme i percep les emocions.

-El cervell necessita el 20% de l'oxigen que captem. Introduir moviment a la classe i aire fresc millorarà els nivells de concentració.

⁴³⁰ FLETCHER:1999 (A), p.4

-El cervell selecciona el que vol recordar, basant-se en l'*impacte emocional*. El sistema límbic és l'element clau per a l'aprenentatge.

-La funció dels lòbuls frontals és planificar i comportar-se adequadament envers els altres.

-La manera com el nostre cervell funciona a l'hora d'aprendre quelcom nou, defineix el nostre 'estil d'aprenentatge'.⁴³¹

Aquest autor creu, doncs, que el sistema límbic del cervell (el que dóna sentit al que s'està fent; la seguretat emocional per saber 'cap on anem'; la confiança en les pròpies habilitats i la capacitat de gaudir i sentir), és l'element clau en el procés d'aprenentatge que ens proposa. Per a Fletcher, la classe on es posi a la pràctica el mètode del *Brain-Friendly Revolution* hauria de:

*"...seek to call into play rather more than the 4-10% out of the hundred billion or so brain cells that we have available for use, and to stimulate them into firing off electrical signs making marvellous and massively intricate chemical connections with each other.
Practical ways to do this and so develop memory network are: identifying a good, personal reason for wanting to learn (motivation), recycling information by repeating it several times in different ways; capitalising on the power of visual memory by connecting information with a real (or imagined) picture; teaching non-linear note taking; using colour marking to send differentiating and emphasising signals to the brain; playing 'sorting' games with information on cards- and keeping well ordered and accessible notes; walking about while you read, or 'acting out' a presentation of the information using music to develop right hemisphere support of left brain learning; encouraging times of relaxation and reflection to allow information to 'settle', linking items in*

⁴³¹ Ibid

*story context to provide memory 'hooks'; reviewing material before sleep so that different subconscious areas of the brain act on it..."*⁴³²

Els objectius que aquesta estratègia metodològica planteja coincideixen amb els que es volen assolir amb l'aplicació del drama:

- Motivar l'alumne amb una metodologia atractiva i poc convencional.
- Reciclar la informació, repetint-la i assimilant-la de diferents maneres.
- Connectar la informació amb una imatge real o imaginària (el Brain-Friendly treballa amb suport visual mentre que el drama ho fa amb suport situacional).
- Fer jocs per seleccionar i buscar informació (el drama estén la seva gamma de jocs).
- *Actuar* la presentació de la informació, utilitzant la música i altres recursos.
- Reflexionar sobre el que s'ha fet per poder connectar els continguts de les històries i poder reforçar la memòria.

Els continguts de valors, normes i actituds que es treballen amb aquest mètode són els mateixos que amb les altres estratègies que s'han exposat al llarg d'aquest capítol. En aquest cas, però, es fa èmfasi en aquells que reforcen la conscienciació del procés d'aprenentatge que s'està produint. Es podrien

⁴³² Ibid, p.6

destacar els que valoren l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges; la consciència del procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera; la valoració de l'experiència d'aprendre i la valoració de la motivació com a element que afavoreix l'aprenentatge. També cal remarcar que alguns dels materials didàctics que es mencionen a continuació, (els que tracten de civilització, Europa, el món elisabetià, etc) treballen els valors, normes i actituds de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*.

6.1.6.1. Relació de materials de caràcter pràctic⁴³³

1- *Picture English Tenses. (levels 1-2-3)* i *Picture of English Tenses for Young Learners*, (FLETCHER:1999, B) :

Historietes humorístiques amb dibuixos, per a fer pràctica oral i exercicis d'expressió escrita. S'han de contestar preguntes sobre el que hi ha dibuixat; es poden muntar diàlegs o representacions a partir de la història.

S'estableix un codi de colors per a diferenciar els temps verbals.

2- *Who are you?*, (BERMAN:1995):

⁴³³ Catàleg: *Brain-Friendly Teaching Materials for learning and teaching English*. English Experience.Folkstone. (1999) Directors de *Brain-Friendly*. Mark Fletcher i Richard Munns, 25, Julian Road, Folkstone, Kent England CT19 5HW

Una sèrie de 20 qüestionaris per generar discussions. Són un mitjà per generar diàlegs i converses sobre un tema concret.

3- *World without Walls*, (BERMAN i FLETCHER:1997) :

Una aproximació metodològica per estimular la creativitat de pensament i escriptura.

Consisteix a visualitzar imatges a partir de guions que es poden representar, dibuixar, discutir o escriure.

4- *Picture Stories, Please!* (FLETCHER:1997, A):

Històries conegudes explicades amb il·lustracions, a partir de les quals es generen entrevistes, diàlegs, narracions, representacions o gravacions.

5- *Shakespeare's bequest*, (CHAPMAN:1998):

Una visita guiada pel propi William Shakespeare a través del món elisabetià.

6-*Activating Vocabulary*, (FLETCHER: 2000):

Quaranta fulls de treball de vocabulari il·lustrats.

Es treballen diferents idees per transferir el vocabulari des de la memòria de curt termini a la de llarg termini. Permet el treball individual, per parelles i en grup.

7- *Making Polite Noises*, (FLETCHER:1994):

Vint-i-una unitats amb diàlegs i representacions dramàtiques per a la pràctica de les funcions principals d'una llengua: *asking for information, suggestions, offers, complaints and apologies, starting and finishing conversations, telephoning, persuasion, etc..*

8- *Relatively Speaking*, (FLETCHER:1998) :

Un curs sobre la 'civilització' escrit en forma de *role-play*.

9- *Design Europe*, (FLETCHER, 1999, C):

Una història dramatitzada per a conèixer bé Europa.

10-*Brainwaves*, (FLETCHER:1992, A):

10 unitats amb una història dramatitzada sobre temes socials.

11- *Active 8*, (FLETCHER, 1992, B):

Vuit jocs comunicatius per incentivar la creativitat dels alumnes.

12- *Conversation 1* i *Conversation 2*, (FLETCHER:1992):

Deu lliçons de conversa, que no necessiten temps de preparació.

6.1.7. Treball de text

Les possibilitats d'aprenentatge que ens ofereix el treballar amb un text són tan nombroses com textos existeixen.

Podem plantejar l'acció dramàtica a partir de:

- A) textos breus: diàlegs i situacions dialogades, cartes, notícies, informes, extractes narratius literaris, contes, poemes, llegendes, *readers*, etc.
- B) Esquetxos i obres de teatre adaptades.
- C) Obres de teatre originals.

El treball de tot tipus de textos, a la classe de llengua estrangera, té els mateixos objectius que qualsevol de les altres activitats dramàtiques que s'han

anat plantejant al llarg d'aquest treball, i molt especialment del treball de la improvisació.

Quan es trien els textos, -ja siguin breus o es tracti de llargues obres teatrals originals,- el treball que ens plantejarem el farem emprant totes les tècniques que hem anat enumerant en aquest apartat, quan hem parlat dels jocs dramàtics, *role-playing*, treball de personatges, improvisacions, *forum-theatre*, etc.

Les raons que el professor té per fer un treball dramàtic a partir d'un text, són les mateixes que es poden tenir per la utilització, en general, de tècniques dramàtiques a la classe de llengua estrangera, i que, James Dixey i Mario Rinvoluceri ens recorden:

"1-Sketch and mime provoke fast, spontaneous oral production. The movement of the action does not allow the student time to dither and hesitate.

2-Drama work offers one of the best solutions to the problem of large classes. At the presentation phase the students are gripped by what is going on out front. When they come to role-playing they all 'get out of their seats' and act out the language they have seen presented. They are all involved with their bodies as well as with their speech organs.

3-Shy or inhibited students often 'come out' during the simultaneous role-playing stage. The role they have to assume offers them a mask behind which they feel comparatively safe.

4-Live sketch or mime presentation by the teacher and students obviously offers much fuller contextualisation than pictures in a textbook.

5-It is normally rather hard to teach students to abandon the para-linguistic codes of their first language. They become much more conscious of the need to adopt the English para-linguistic code once they start role-playing."⁴³⁴

⁴³⁴ DIXEY i RINVOLUCERI: 1989, p.2

Amb tot, hi ha una diferència entre les tasques que es puguin proposar a partir de textos breus i la proposta d'escenificar textos dramàtics. Les primeres (*activitats dramàtiques*) tenen la finalitat en el mateix procés d'aprenentatge que planteja la pròpia tasca, mentre que en la representació teatral (*final performance*) la finalitat és el producte final que es presenta davant un públic.

Malgrat aquestes diferències, *Drama* (com a procés) i *Teatre* (com a producte final) no cal que estiguin enfrontats, ans el contrari, poden enriquir-se mútuament, tal com ens assenyala J.J. Torres quan busca el motiu per aquesta contesa:

“Sospechamos que el motivo se debe, sin duda, a que en los últimos años, los profesores de Drama han querido siempre implantar su asignatura en el curriculum de la escuela. Esta lucha porque el Ministerio de Educación –y nos referimos a más de un país- se haga eco de tal necesidad en la enseñanza, nos parece muy loable; y aplaudimos el esfuerzo de estos profesores. Pero no aceptamos la búsqueda de una idealización en el drama, con la intención de menoscabar los grandes recursos didácticos del teatro. Este aspecto es central si queremos que los debates se conviertan en diálogos fructíferos.”⁴³⁵

Molts experts han cregut que aquest dos termes: Drama i Teatre (joc dramàtic i representació formal) eren incompatibles. La creença que el drama estimula la imaginació, la creativitat i enriqueix el desenvolupament personal; i que la representació teatral només estimula el civisme, tant per part dels alumnes com dels professors, és fruit d'una anàlisi simplista.

⁴³⁵ TORRES :1996, pp.25-26

La representació teatral és un treball d'equip realitzat pels alumnes. Aquest *treball final* (no *producte final*) es comparteix amb altres companys (no necessàriament de la mateixa classe, sinó que poden haver-n'hi d'altres cursos) i exigeix un grau de comunicació que beneficia *actors* i *públic*. Quan això esdevé en una llengua estrangera, la satisfacció de *fer-se entendre* és un element afegit per assolir els objectius didàctics i pedagògics de *fer teatre*, que, segons Lucía González Díaz⁴³⁶ “*involucra y hace cómplices a todos los presentes en el proceso*”.

Els continguts de valors, normes i actituds que treballarem amb els textos breus, són els propis que cada activitat propiciarà: si treballem una llegenda d'un país exòtic, estarem despertant l'interès per altres cultures; quan treballem un diàleg quotidià en un mercat d'una localitat britànica, despertarem la curiositat envers altres realitats; si triem un poema humorístic, podrem constatar i comparar sentits de l'humor, i així successivament.

La valoració de la comunicació interpersonal i les actituds que afavoreixen l'èxit en l'aprenentatge i el creixement personal i social són intrínseques en el joc o activitat dramàtica que es proposi a partir de cada text o obra.

Quan treballem esquetsos i obres teatrals adaptades o originals, a més dels continguts que es treballen en els supòsits anteriors, valorem l'aprenentatge d'una llengua estrangera, i molt especialment valorem la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural. Amb les representacions es desenvolupa un

⁴³⁶GONZÁLEZ DÍAZ:1987, p.14

ampli ventall de sistemes de signes interpretables per un públic: *“These readable sign systems, often culturally specific, signs must be capable of being read by audiences, within that culture. They include voice, gesture, movement, music, timing humour, tension and knowledge of archetype.”*⁴³⁷

La memorització que demana la representació teatral possibilita la correcció de la pronunciació dels alumnes, i consciència de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació a un context i a un paper:

*“One advantage of the students learning their parts is that it affords an opportunity to concentrate on voice and pronunciation work in a more interesting way than through classroom drilling. Each utterance can be examined from the point of view of articulation, stress, intonation etc. and the appropriateness of the register to the situation and role”*⁴³⁸

Quan hem d'utilitzar els textos curts per activitats dramàtiques dintre de l'aula i quan hem d'emprar un text dramàtic per fer una representació teatral? Aquesta qüestió trobarà la resposta en els objectius que vulguem assolir amb cadascuna de les activitats. Ambdues són factibles dins un context educatiu i ambdues compleixen la seva funció didàctica: les activitats dintre de l'aula emfasitzaran el procés d'aprenentatge i ens permetran fer una reflexió sobre el mateix procés. I la representació teatral davant d'un públic, posarà l'èmfasi en la *inter-relació actor-audiència* i en el producte final. En tots dos casos, se'ns permet treballar els continguts de valors, normes i actituds essencials i inherents a l'acció dramàtica.

⁴³⁷ SOMERS:1994, p.80

⁴³⁸ HAYES:1984, p.100

6.1.7.1. Relació de materials de caràcter pràctic

La llista de publicacions que esmentem a continuació vol ser un petit mostrari d'algunes publicacions útils per treballar textos en els tres apartats que hem enumerat. Som conscients que el ventall de textos dramàtics –tant d'obres curtes, esquetxos, obres adaptades o originals- és molt vast i la producció dels dramaturgs de llengua anglesa és tan extensa que ens resulta impossible citar-la tota. És per aquesta raó, que només citem alguns exemples com a mostra i no tenim cap voluntat de rebutjar les que no se citen, sinó tot al contrari: creiem que cada professor pot trobar el text més adient per als seus alumnes i per cobrir les seves necessitats.

6.1.7.1.1. Textos breus: alguns recursos bibliogràfics

BENTLEY, D. et al., *Inspirations for the Independent Reader*, Scholastic Publications Ltd., Leamington Spa, 1992: **Recursos metodològics per treballar textos literaris de tots els gèneres.**

BOWLER, B. i PARMINTER, S., *Literature Advanced, Making Headway*, Oxford University Press, Oxford, 1992: **Textos literaris de tots els gèneres.**

DIXEY, J. i RINVOLUCRI, M., *Get Up & Do It!*, Longman, Harlow, Essex, 1989: **Situacions dialogades.**

DUFF, A. i MALEY, A., *Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1990: **Textos literaris de tots els gèneres.**

FLETCHER, M., *The New Making Polite Noises. Social and Functional English for communication!*, English Experience, Folkestone, 1994: **Diàlegs i situacions dialogades.**

GOWER, R. i PEARSON, M., *Reading Literature*, Longman, Harlow, Essex, 1986: **Textos literaris de tots els gèneres.**

GREENWOOD J., *Class readers*, Oxford University Press, Oxford, 1990: **Treball amb 'readers' (llibres de lectura).**

GRUNDY, P., *Newspapers*, Oxford University Press, Oxford, 1993: **Tractament del llenguatge periodístic, articles i notícies.**

LONDON DRAMA WRITING CHALLENGE, *A collection of Poems and Plays*, London Drama, London, 1992: **Col·lecció d'obres curtes i poemes escrits per a ser treballats a la classe de drama.**

MALEY, A. i DUFF, A., *The Inward Ear*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997: **Textos poètics.**

MALEY, A. i MOULDING, S., *Poem into Poem*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985: **Textos poètics.**

MORGAN, J. i RINVOLUCRI, M., *Once Upon a Time*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983: **Contes.**

NEWBOULD, A. i STIBBS, A., *Exploring Texts through Reading Aloud and Dramatization*, Ward Lock Educational. London, 1983: **Textos literaris de tots els gèneres.**

NOLASCO, R. i ARTHUR, L., *Conversation*, Oxford University Press, 1990: **Situacions dialogades.**

SALDAÑA, J., *Drama of Color*, Heinemann, Portsmouth, N.H, 1995: **Textos multiculturals.**

WRIGHT, A., *Storytelling with children*, Oxford University Press, Oxford, 1995: **Jocs amb contes, historietes i narracions infantils.**

6.1.7.1.2. Esquetxos, obres adaptades i obres graduades

ANSTEY, F., *Viceversa*, Longman, Harlow, Essex, 1969: **Obra de teatre graduada a nivell intermedi.**

CASE, D. i WILSON, K., *English Sketches. Elementary i Intermediate*, Heinemann, Oxford, 1995: **Reedició dels esquetxos publicats a 'off-Stage' i 'Further Off-Stage', adaptables a diferents nivells. Material fotocopiable amb els cassets.**

CASE, D. i WILSON, K., *Off-Stage!*, Heinemann Educational Books, London, 1984: **Esquetxos sobre temes quotidians, adaptables a diferents nivells. 'Teacher's book' amb orientacions.**

CASE, D. i WILSON, K., *Further Off-Stage!*. Heinemann Educational Books, 1985: **Esquetxos sobre temes quotidians, adaptables a diferents nivells. 'Teacher's book' amb orientacions.**

COLEMAN, M. et al., *Act One*. LDA, Wisbech, 1998: **Obres curtes per a alumnes, adaptades als diferents nivells de lectura dels estudiants.**

DUNKLING, L., *7 Sketches*. Longman Structural Readers. Stage 1. Harlow, Essex, 1980: **Esquetxos graduats de nivell elemental.**

ENDICOTT, J.G. i M., *Seven Little Plays*. Longman. Harlow. Essex, 1983: **Contes curts escenificats. Graduats a nivell elemental.**

HIMMELSTRUP, K., *Poor Albert*.
Uncle Bill's Will
The Empty Safe

English Teaching Plays. Language Teaching Publications. Hove. East Sussex, 1986: **Tres obres adaptables a diferents nivells de llengua. 'Teacher's book' amb orientacions, i cassets.**

REDMOND, D., *The Odyssey*. A&C Black, London, 1998: **Adaptació de l'obra per a alumnes de parla anglesa. Adaptable a la classe de llengua estrangera. Orientacions per al professor.**

RIDLEY, A., *The Ghost Train*. Longman. Harlow. Essex, 1983: **Obra de teatre graduada a nivell intermedi.**

THE BITS AND PIECES THEATRE GROUP, *Bits & Pieces. Drama sketches and language practice in English*, Collins ELT, London, 1984: **Esquetxos sobre temes quotidians adaptables a diferents nivells, amb orientacions pel professor.**

UMANSKY, K., *Cinderella*, A&C Black, London, 1996: **Adaptació del conte per a alumnes de parla anglesa. Adaptable a la classe de llengua estrangera. Orientacions per al professor.**

UMANSKY, K., *The Emperor's New Clothes*, A&C Black, London, 1997: **Adaptació del conte per a alumnes de parla anglesa. Adaptable a la classe de llengua estrangera. Orientacions per al professor.**

WOOD, D., *The Christmas Story*, A&C Black, London, 1996: **Adaptació de la història de Nadal per a alumnes de parla anglesa. Adaptable a la classe de llengua estrangera. Orientacions per al professor.**

WRIGHT, A., *I can't see my feet i The diamond*, Oxford University Press, Oxford, 1996: **Historietes infantils graduades.**

6.1.7.1.3. Obres de teatre originals⁴³⁹

ALTERMAN, G., *Street Talk*, A Smith and Kraus Book, LYME N.H, 1991.: **Monòlegs per a homes de diferents registres lingüístics.**

CADDEN, J., *Drama Appreciation for A-level*. Hodder & Stoughton. Sevenoaks, 1996: **Orientacions per a l'alumne sobre com tractar les obres de teatre originals.**

ELKIND, S. (ed.) *Scenes. Acting and Directing*, Players Press, California, 1992: **Escenes d'obres de teatre d'autors reconeguts, amb orientacions per al director (professor).**

FARQUHAR-SMITH, A., *More plays to finish*. Hulton Educational Publications, Amersham, 1979: **Obres curtes sense final, que els alumnes han de completar. (Final proposat per l'autor, inclòs)**

JELICOE, A., *Community Plays. How to put them on*, Methuen, London, 1987: **Obres curtes de temes socials amb orientacions pel muntatge.**

McRAE, J., *Using Drama in the Classroom*, Pergamon Institute of English, Great Britain, 1985: **Extractes d'obres de teatre d'autors reconeguts amb orientacions didàctiques.**

SHACKLETON, M., (ed.) *Double Act. Ten one-act plays on five themes*, Edward Arnold, London, 1987: **Deu obres d'un acte d'autors reconeguts, classificades per la seva temàtica.**

STOATE, G., *Themes from Life. A sampler of contemporary drama with suggestions for discussion, written work, improvisation and practical drama*, Thomas Nelson and Sons Ltd. Walton-on-Thames, 1985: **Textos curts originals sobre temes quotidians amb orientacions pel professor.**

⁴³⁹ En aquesta llista no s'inclouen la gran producció d'obres de teatre dels dramaturgs de parla anglesa, de tots els temps, i que, naturalment, es poden treballar a la classe. Per obtenir informació sobre obres de teatre - curiosament classificades, per autors, èpoques, repartiment, etc.- ens podem adreçar a la llibreria: Samuel French Ltd. 52, Fitzroy Street. London W1P6JR.

TORDOFF, B., *Play It For Laughs*, Heinemann Educational Books Ltd. Oxford, 1986: ***Cinc comèdies per a classes nombroses (30 alumnes)***.

TORRES, J.J., *Teatro inglés para estudiantes españoles*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería, Almería, 1995: ***Obres curtes originals especialment dissenyades per a alumnes de parla castellana. Inclou orientacions per a la representació.***

WHYBROW, N., (ed.) *BLAH BLAH BLAH*, Alumnus, Playtexts in Performance, Great Britain, 1996: ***Obres originals del 'Theatre Company' de Leeds. Escrites per a ser representades davant els alumnes per actors professionals, que també poden ser treballades i presentades pels mateixos estudiants.***

6.1.8. *Project-work*⁴⁴⁰

El treball que es proposa amb el *project-work* és una tasca centrada en el treball dels estudiants que investiguen un tema comú i el desenvolupen amb el guiatge del professor.

Igual que una novel·la, que consisteix en capítols i episodis, el projecte és una tasca llarga (*macro-task*) composta per activitats més curtes (*micro-tasks*), Aquestes tenen identitat per elles mateixes i es poden estendre o reduir, depenent de les necessitats, el temps, etc.⁴⁴¹

Ramon Ribé i Núria Vidal, defineixen el *project work* i ens diuen:

"The project becomes a world in its own right. The sequence of events is flexible and both teachers and students are involved in making decisions throughout. We may decide to stay on the main road and go directly to our destination (end product) or alternatively explore slowly

⁴⁴⁰ Per ampliar les fonts documentals vegeu: UNESCO COMMISSION: 1989; CENTRE UNESCO DE CATALUNYA(?); LEE: 1996; RIBÉ i VIDAL: 1993; SULLIVAN: 1991

⁴⁴¹ RIBÉ i VIDAL: 1993

all the side roads (sub-topics) we discover along the way. Steps, time-span, product and process are, of course, pre-planned in the teacher's mind, but not totally predetermined. They are also class-generated, and so they have to be flexible and negotiable”⁴⁴²

Els estadis pels quals passa el *project-work* ens els descriu Diana L. Fried-Booth:

*“1. **Classroom planning.** The students, in collaboration with the teacher, discuss the content and scope of their project, and predict their specific language needs. Ideas are also discussed for projected interviews, visits, and for ways of gathering necessary material – pamphlets, brochures, illustrations, etc.*

*2. **Carrying out the project.** The students now move out of the classroom to perform whatever tasks they have planned, e.g. conducting interviews, making recordings, gathering printed and visual material. It is important to remember that at this stage they will be using all four skills-reading, writing, speaking, and listening- in a naturally integrated way.*

*3. **Reviewing and monitoring the work.** This includes discussions and feedback sessions, both during and after the project. Advice and comment offered by the teacher, group analysis of the work, and self-monitoring by the participants.”⁴⁴³*

El *project-work* pot ser plantejat com un seguit d'activitats vagament relacionades i que es fan intermitentment, o es pot buscar un tema d'interès i esmerçar-hi totes les hores lectives disponibles fins que s'acabi.

Sigui quin sigui la manera que es plantegi el que té de constant el treball del projecte és que es fa en grups que s'autogestionen i que el paper del professor és més de guia conseller que d'instructor.

⁴⁴² Ibid, p.5

⁴⁴³ FRIED-BOOTH:1986, p.6

Aquest tipus de treball és molt útil a la classe de llengua estrangera, ja que permet treballar les quatre habilitats lingüístiques amb totes les seves capacitats i propicia el treball cooperatiu dins de l'aula.

Es poden treballar a fons tots els continguts de valors, normes i actituds, ja que permet triar el tema i aprofundir-hi. Això fa que els continguts dels quatre apartats: 1. VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL; 2. RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT; 3. VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA i 4. ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL, puguin ser coberts amb molta més profunditat i extensió.

La publicació de la UNESCO⁴⁴⁴ que presenta temes per a *project-works* per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera relacionats amb l'educació en valors personals, socials i culturals, anomena els projectes: *Content Based Instruction*; i ho defineix de la següent manera:

*“Content Based Instruction as applied to the teaching of international understanding co-operation and peace through foreign languages means placing the main emphasis on the topic being taught. The foreign language is thus learnt by being used in a meaningful context. It is an attempt to integrate language development with content learning. Relevant and interesting topics are selected which provide a context where language work can be meaningfully developed.”*⁴⁴⁵

⁴⁴⁴ UNESCO COMMISSION: 1989

⁴⁴⁵ Ibid, p.22

La selecció dels temes és primordial: cal que es faci per consens i que siguin rellevants en la vida personal o social dels participants. El professor pot proposar-los o es poden extreure d'una llista proposada pels alumnes o per l'ensenyant; però sempre haurien de despertar l'interès dels que han de dur a terme el projecte.

6.1.8.1. Exemples pràctics

Els projectes que presentem a continuació estan pensats per ser treballats amb els alumnes de les Escoles Oficials d'Idiomes.

Es poden plantejar com una globalitat o com activitats soltes referents al tema. El temps que hi dedicarem dependrà també de l'organització del programa de curs que tingui cada professor. No cal esmerçar-hi sessions completes durant setmanes, però sí que seria convenient mantenir una regularitat en la seva realització, encara que només fossin uns minuts a cada classe durant un major nombre de sessions possible.

Aquests projectes es poden fer en qualsevol dels nivells per als quals es proposen, sempre que els objectius lingüístics s'adaptin a la classe amb la qual es treballa.

6.1.8.1.1. A trip to Kathmandu. (Project-work per als alumnes del Cicle Elemental: primer, segon i tercer curs de l'Escola Oficial d'Idiomes)⁴⁴⁶

En aquest projecte es proposa treballar un país en vies de desenvolupament: El Nepal.

La raó per triar un viatge a un indret del Tercer Món, ha estat la necessitat de fer conèixer als alumnes altres realitats, més enllà de la seva civilització. Totes les activitats que es proposen poden ser adaptades a altres països i situacions; sempre s'ha de tenir en compte, però, que estan dissenyades per poder desenvolupar els continguts de valors, normes i actituds, amb una obertura de ment i amb una disposició de descoberta que potser no ens caldria, si féssim un viatge a un país més proper, culturalment, econòmicament o social.

1. Planificació de la classe:

Els estudiants juntament amb el professor discutiran la informació que necessiten i els punts que volen treballar. S'incorpora l'experiència personal que cadascun dels alumnes aporti sobre el tema i es marquen els objectius que es volen assolir.

En el cas del Nepal es pot fer recerca en les següents àrees:

- Situació geogràfica.
- Les muntanyes: l'Himàlaia.
- Turisme i muntanyisme.

- Cultura i religions.
- L'art.
- Grups ètnics i castes.
- La família propera i la família extensa.
- Els infants.
- El món laboral i l'economia.
- Contes i llegendes.
- El passat, present i futur de la societat nepalesa.
- etc.

Els alumnes s'organitzen per grups i es reparteixen les tasques.

2. Desenvolupament de les tasques:

Els alumnes busquen la informació i el material necessaris (fora de l'escola) i el porten a la classe i el posen en comú.

Cada grup es responsabilitza d'un aspecte del projecte i el porta a terme utilitzant les tècniques que el professor els proposa⁴⁴⁷; que poden ser les que hem exposat al llarg d'aquest apartat: *role-playing*; improvisacions a partir d'una informació; *forum-theatre*; textos escenificats; simulació de rols, etc.

⁴⁴⁶ Per ampliar fonts documentals vegeu: FINLAY ET AL.:1996; JOSEPHSON:1988; LALL:1992; LALL:1994(A); LALL:1994(B); LALL:1994(C); SINGH:1994; VAIDYA:1997

⁴⁴⁷ En aquest punt el professor ha de facilitar les possibilitats metodològiques perquè el projecte pugui seguir estratègies dramàtiques en el seu desenvolupament. (Vegeu capítol 8, punt 8.2.5.2.).

Els grups preparen les activitats després d'haver triat la forma de presentació que creguin més adient.⁴⁴⁸

En aquesta fase del treball, el professor farà de mitjancer, guiant i solucionant problemes que puguin sorgir i ajudant a organitzar les tasques.

Els alumnes treballaran en grups autònoms i assajaran o elaboraran les tasques assignades.

3. Revisió, posada en comú i avaluació:

Malgrat que s'ha dit que el professor no ha d'intervenir-hi, si que cal que controli si els alumnes estan aprenent i desenvolupant la tasca de manera correcta. Una de les formes d'avaluar i tenir *feedback* a mesura que es va treballant, seria passar setmanalment un qüestionari amb preguntes claus, per saber com van progressant els alumnes:

Per exemple⁴⁴⁹:

⁴⁴⁸ És important no forçar els alumnes a emprar tècniques dramàtiques si no s'hi senten còmodes. Altres activitats com escriure una revista, dibuixar o fer murals són també creatives i imaginatives, i poden cobrir perfectament els continguts que ens proposem treballar.

⁴⁴⁹ FRIED-BOOTH:1986, p.40

1. *What have you learnt about Nepal this week ?*
2. *What do you still do not know about the country?*
3. *What would you like to know about Nepal but you do not know where to find it?*
4. *What new vocabulary have you learnt?*
5. *What have you read this week?*
6. *What have you listened to this week?*
7. *What have you written this week?*
8. *What have you spoken this week?*
9. *What has been your contribution to the group task this week?*
10. *What do you still have to do to complete the group task?*
11. *Any comments...*

Els alumnes posen en comú el que han anat fent a cada sessió i van avançant en el treball.

L'avaluació és continuada i es pot valorar amb el *feedback* que anem rebent dels alumnes, al llarg de cadascuna de les sessions. També l'observació que el professor anirà fent, i que pot plasmar en un diari, serà una eina útil per a l'avaluació del projecte.

4. Presentació

Un cop es donin per acabades totes les tasques, els grups presentaran el seu treball al grup general. La posada en comú de tot el que s'haurà anat elaborant permetrà tenir una visió global i total dels objectius del projecte, i propiciarà el diàleg i el debat sobre el tema que s'haurà treballat.

Els continguts de valors, normes i actituds que s'han treballat amb aquest projecte pertanyen als quatre apartats, però molt especialment al que tracta del *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*.

6.1.8.1.2. *Theatre within the Theatre*. (Project-work per als alumnes del Cicle Superior: quart i cinquè de l'Escola Oficial d'Idiomes)⁴⁵⁰

El marc on se situa l'acció d'aquest projecte és una Escola d'Art Dramàtic, en la qual els alumnes es preparen per ser actors.

Es decidirà amb els alumnes quins punts creuen rellevants en la preparació d'un actor, quins aspectes els interessa més per aprofundir i quines activitats proposen.

Atesa la naturalesa del projecte (*teatre dintre el teatre*) és evident que la utilització de tècniques dramàtiques és obligada.

Alguns temes que es poden tractar:

- Proves d'accés a l'escola. Preparació d'un text dramatitzat; test de coneixements sobre el teatre (el professor pot preparar el material); tria dels candidats, etc.
- Treball a l'aula d'art dramàtic: simulació d'una classe: exercicis; treballs de personatges; improvisacions; *forum-theatre*; autoavaluació, etc. (Aplicació de totes les tècniques teatrals exposades anteriorment en aquest capítol).
- Simulació d'un assaig. (Tria d'una escena per assajar, i repartiment de papers: director, actors, apuntador, etc.)
- Confecció de programes i cartells.
- Audicions per poder obtenir un paper en l'obra teatral (treball amb monòlegs o escenes curtes).
- Preparació de les proves de final d'estudis: representació d'una obra de teatre.

El procediment per a aquest projecte, segueix el mateix que per als altres (investigació i recull d'informació, i posada en comú per grups).

Les tasques que es portin a terme a la classe requeriran tècniques dramàtiques per la pròpia identitat del projecte: *aprendre a fer teatre*. Els grups poden triar i responsabilitzar-se d'un aspecte d'aquesta formació, i mostrar-ho, portant-ho a

⁴⁵⁰ Per ampliar les fonts documentals vegeu: FERNANDEZ SANTÁS: 1996; KEMPE: 1995; MARTÍN: 1996; McNICHOLAS:1991; RIBÉ i VIDAL:1993; WESSELS:1988 i totes les obres mencionades en els apartats 6.1.1.1.; 6.1.2.; 6.1.3; 6.1.4.; 6.1.5; 6.1.6; 6.1.7 i 6.1.8.

la pràctica, amb els altres participants. El professor pot, també, adoptar el paper més adient a cada moment: instructor, director, actor o espectador.

Aquest projecte pot concloure amb la representació teatral: *Noises Off* de Michael Fryan podria ser una obra adient, pel fet que la situació que planteja és una escenificació davant el públic i es veu el que passa a l'escenari i el que passa entre bambolines: és *teatre dintre el teatre*.

Els continguts que es treballen amb aquest *project-work* pertanyen als quatre apartats, però molt especialment als que fan referència a la valoració d'una llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural. També corresponen a la valoració de la creativitat, la imaginació i la confiança en les pròpies capacitats; i, finalment, a la descoberta de l'interès intrínsec que inclouen les diferents tasques.

Les habilitats lingüístiques que podem practicar en aquesta tasca són les quatre que pertanyen a l'aprenentatge de la llengua: comprensió oral i escrita (o lectora) i expressió oral i escrita. La llengua parlada és objecte d'un èmfasi especial, sobretot pel que fa a la pronunciació i entonació.

El *theatre within the theatre* dóna l'oportunitat de poder treballar el *drama* com a procés d'aprenentatge, i la *representació teatral* com a finalitat d'espectacle. Aquest projecte és un bon exemple que ambdós no són excloents, ans el contrari: un necessita de l'altre i es complementen.

El fet de plantejar una obra de teatre a partir d'una situació dramàtica – estudiants d'actors que actuen en una obra de teatre: *theatre within the theatre*, proporciona l'entorn adient perquè tot el que es presenti tingui una justificació didàctica i pedagògica; i contribueixi a l'ensenyament de la llengua des d'una realitat concreta.

A vegades, la representació teatral aïllada, davant un públic i en una data assenyalada, comporta assajos i aprenentatges deslligats de la realitat de l'aula o d'un aprenentatge concret, i té el perill del divisme i l'exhibicionisme.

Quan es pot integrar en una tasca de tot el grup i amb uns objectius triats pels mateixos participants, totes les activitats esdevenen significatives i enriqueixen el desenvolupament personal i acadèmic dels alumnes.

L'avaluació i el *feedback* dels alumnes pot seguir les mateixes pautes que amb l'anterior projecte. S'ha d'afegir, en aquest projecte, el *feedback* d'un públic si s'acaba fent l'obra de teatre davant d'espectadors.

S'han triat els cursos de quart i cinquè per a fer aquest *project-work*, per la dificultat que pot plantejar l'ús de textos originals en les diverses tasques, i sobretot, en la tria de textos per a fer les audicions o la representació teatral final.

7. ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS

“Katherine: I’ve decided I’m going to keep a journal of our time here at the villa. I’m telling Jack to expect it to be ready for the publishers by Christmas. It’s going to be dead true, and light-hearted. Perhaps I’ll put you into it, Jones, so you’d better prepare yourself. You may be about to become famous, and your little struggles with Marie will pass into literature”

Claire Tomalin⁴⁵¹

7.1. QUÈ, QUI I COM S’AVALUA

L'article 2 del Decret 317/1997, de 9 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del primer nivell dels ensenyaments d'idiomes (D.O.G:7/2/98), diu:

“La finalitat de l’ensenyament d’idiomes és la capacitat de l’alumnat en l’ús efectiu de l’idioma com a vehicle de comunicació general. L’assoliment d’aquesta finalitat comporta:

- a) Adquirir les habilitats bàsiques receptives i productives, tant del llenguatge oral com de l’escrit.
- b) Desenvolupar estratègies comunicatives en diferents àrees de comunicació.
- c) Desenvolupar estratègies per a l’aprenentatge autònom i continu de llengües, que puguin facilitar l’ús de l’idioma en l’exercici d’activitats professionals i en altres àmbits de la cultura d’interès personal.
- d) Desenvolupar actituds positives envers la diversitat lingüística i el pluralisme cultural del món actual.”

Els criteris d’avaluació que es dissenyin hauran de tenir en compte aquestes finalitats formulades per a l’ensenyament i aprenentatge d’un idioma, que ens dóna el Departament d’Ensenyament.

El Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en un material informatiu de l’any 1992, sobre *Formació Bàsica per a Reforma*, publica un article de Lluïsa Navarro, Artur Noguerol i Margarita Teixidor⁴⁵², on es donen unes pautes orientatives sobre l’avaluació i les considerem molt útils i aplicables als ensenyaments d’idiomes de les Escoles Oficials d’Idiomes. Els punts més rellevants a esmentar són:

-Quan utilitzem una metodologia concreta en l’ensenyament d’una llengua, sigui la que sigui, hem de valorar els resultats obtinguts i preguntar-nos el perquè.

⁴⁵¹ *The Winter Wife*, Acte I, escena 5.

⁴⁵² NAVARRO ET AL:1992, p.29

-Dins del procés d'aprenentatge, l'avaluació pot tenir finalitats diverses i, per tant, l'ensenyant haurà de recórrer a diferents tipus d'instruments avaluadors que li permetin obtenir la informació que necessita en cada cas.

-L'avaluació pot donar informació de les aptituds i interessos específics dels alumnes, determinar l'adequació del contingut i fins a quin punt s'ha assolit, valorar els recursos didàctics emprats, etc.

-Totes aquestes informacions han de servir als mestres per reconduir, modificar i adequar, quan calgui, tècniques, procediments i estratègies que s'han utilitzat durant un determinat període escolar, i organitzar de nou els continguts per fer possible l'assoliment dels objectius proposats.

-Per avaluar els coneixements i les habilitats lingüístiques s'hauran de plantejar activitats d'avaluació a partir de dos paràmetres: un de longitudinal, durant tot el procés; i un altre de puntual, en moments precisos d'una seqüència d'aprenentatge.

-En ambdós casos, caldrà donar prioritat a l'avaluació dels continguts de procediments i actituds, i avaluar els conceptes a partir de la seva aplicació a situacions concretes de comunicació. La mateixa activitat d'aprenentatge pot servir, a vegades, d'instrument avaluador; i segons com es proposi a l'alumne, serà una eina per a l'autocorrecció. D'aquesta manera queden relacionades les activitats d'avaluació amb les dissenyades per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

Quan es tracta d'avaluar els *Continguts de Valors, Normes i Actituds* a través de la dramatització, el primer que ens podem preguntar és: *Es pot avaluar la dramatització? Es poden avaluar els valors?*

Si estudiem els dos enfocaments que podem trobar en la concreció dels objectius educatius⁴⁵³: *Formular els objectius com a resultats; o formular els objectius educatius com a processos*; creiem que el segon és el que més s'ajusta a l'aplicació del drama als continguts de valors, normes i actituds i a la seva avaluació:

“Segons els partidaris d'aquest enfocament dels objectius educatius, no hem de fixar la mirada al final del procés formatiu seguit per l'alumne sinó en el mateix procés, i per tant, no s'ha de posar l'accent en la conducta final de l'alumne, sinó en les situacions en què aquest es trobarà al llarg del procés d'aprenentatge.

En aquest cas, els objectius educatius s'han de referir a experiències que l'alumne ha de viure i ha de poder expressar creativament (objectius expressius), o bé s'han de centrar en el procés d'aprenentatge que l'alumne ha de seguir –principis de procediments –però no en els resultats esperats al final del procés formatiu.

Es tracta, doncs, de 'processos oberts', és a dir que no es refereixen a resultats esperats i observables, sinó a situacions en les quals té lloc l'aprenentatge i que poden desembocar en resultats diferents, segons els alumnes i les circumstàncies.”⁴⁵⁴

Així, doncs, si emprem tècniques dramàtiques com a mitjà d'aprenentatge, caldrà que avaluem aquest procés. Els elements més importants que cal tenir en compte, en la consideració de l'aprenentatge com a fenomen individual, poden concretar-se de la manera següent:

⁴⁵³ SECC:1992, Quadern 2, pp. 22-23

⁴⁵⁴ Ibid, p.23

1. *L'aprenentatge de l'alumne està condicionat pel seu 'nivell de desenvolupament operatori'.*
2. *L'aprenentatge de l'alumne està condicionat pels seus 'coneixements previs'.*
3. *El potencial d'aprenentatge de l'alumne depèn de les característiques expressades al primer i el segon apartats.*
4. *L'aprenentatge és eficaç si parteix del nivell de desenvolupament efectiu i progressa a través de la 'Zona de Desenvolupament Pròxim'.*
5. *L'aprenentatge ha de ser 'significatiu' per al subjecte que aprèn:*
-Potencialment significatiu (relació dels aprenentatges amb el nivell de desenvolupament).
-Personalment significatiu: ha de ser capaç de relacionar el que ja sap amb la nova informació (motivació i interacció).
6. *L'aprenentatge ha de ser 'funcional'. La funcionalitat està associada a la significativitat.*
7. *L'aprenentatge significatiu es construeix a partir de l'activitat comprensiva.*
8. *La significativitat demana una selectiva 'memorització comprensiva'*
9. *L'estratègia d'aprenentatge ha d'orientar-se al principi d'aprendre autònom (aprendre per aprendre)*
10. *L'aprenentatge ha d'afavorir l'organització d'esquemes de coneixements.*
11. *L'aprenentatge ha d'incidir en la 'modificació dels esquemes de coneixements' (reestructuració de dades per presentar conceptes)*
12. *L'aprenentatge és un fenomen de 'construcció constant de significats'.⁴⁵⁵*

Aquests elements d'anàlisi, o principis, es basen en les aportacions del constructivisme: l'alumne ha d'aprendre a aprendre; l'alumne ha de desenvolupar estratègies d'aprenentatge i habilitats de pensament.⁴⁵⁶

L'avaluació que farem del procés d'aprenentatge que s'esdevé quan s'utilitzen tècniques dramàtiques per als continguts de valors normes i actituds, a la classe de llengua estrangera, és, primerament, una avaluació inicial per tal d'esbrinar quines són les idees dels alumnes respecte a un tema determinat; i, en segon lloc, una avaluació continuada o avaluació del procés. En la

⁴⁵⁵ RUL: 1995, p.228

⁴⁵⁶ Ibid, p.229

publicació presentada per SECC, amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, trobem sobre l'avaluació del procés:

“Es tracta d’avaluar el procés que l’alumne segueix en l’aproximació a un concepte, en el domini de procediments o en el descobriment i eventual adhesió a determinats valors.

L’avaluació del procés pretén modificar i perfeccionar, sobre la marxa, tot allò que no s’ajusta al pla establert o s’allunya de les metes fixades. La modificació es pot referir a la intervenció del professor, a la selecció dels materials curriculars o a l’organització del treball a l’aula. En ocasions, fins i tot es pot referir a plantejaments globals del centre.”⁴⁵⁷

Un tercer tipus d'avaluació seria la final, que ens permetria d'avaluar el producte final del procés d'aprenentatge, la qual cosa suposa conèixer clarament els resultats obtinguts. A la classe, on s'empren tècniques dramàtiques en els continguts que ens ocupen, l'obtenim amb els comentaris i discussions de *feedback* dels alumnes.

Tindrem en compte l'avaluació que fa el propi participant (autoavaluació) i la que fa l'ensenyant. Ambdues, comporten *observació, reflexió i discussió*.

7.1.1. Avaluació del participant

El participant pot avaluar la seva participació, el seu acompliment, o la tasca de l'ensenyant i la metodologia emprada.

⁴⁵⁷ SECC:1992, Quadern 2, p.13

És important que quan avaluem els continguts de valors, normes i actituds, tinguem present que no es tracta d'una *avaluació quantitativa* per saber on hem arribat, sinó que parlem d'una *avaluació qualitativa*, que ens porta a reflexionar sobre on som i quant tros hem caminat des que vàrem començar el camí.

Per fer l'avaluació no podrem utilitzar els indicadors que habitualment emprarem en fer una avaluació quantitativa, sinó que haurem d'utilitzar pautes d'observació dissenyades especialment per a la finalitat que ens proposem: *quan i com s'assoleixen els continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera, quan s'apliquen tècniques dramàtiques.*

Algunes de les pautes que podem fer servir per aquesta autoavaluació dels participants, podrien ser:

- En un exercici *d'avaluació inicial* es pot utilitzar un qüestionari previ, en el qual els alumnes han d'expressar les seves expectatives, la seva predisposició a l'aprenentatge, els seus temors i el seu punt de partida. Aquest qüestionari es guarda i no torna a sortir fins al final del curs, quan es pot comparar amb el resultat de l'*avaluació final*.
- L'*avaluació continuada* s'anirà fent en el transcurs de tot el curs, amb sessions informals de discussió i amb l'observació per part dels alumnes i del professor.⁴⁵⁸

⁴⁵⁸ També podem utilitzar la pauta d'observació i constatació de l'acció, que es troba al final del dese capítol (figura 2).

- L'*avaluació final* dels objectius aconseguits, el participant la pot fer a través d'un qüestionari similar al de l'*avaluació inicial*, en el qual haurà de donar respostes a aspectes *quantitatius* de l'aprenentatge (*què ha après,...*) i aspectes *qualitatius* (*com s'ha sentit, com s'ha relacionat,..*), amb els comentaris de *feedback*, tant individuals com en grup. Se li demanarà que compari les respostes amb les de l'avaluació inicial i que s'autoqualifiqui.

7.1.2. Avaluació de l'ensenyant

Proposem que l'ensenyant avaluï la seva pròpia actuació abans d'avaluar els seus participants. Un possible qüestionari ens el proposa Tim Bond⁴⁵⁹, és el següent:

⁴⁵⁹ BOND:1990, pp. 30-31

Preparation skills

- planning time
- planning theme(s)
- selecting material
- variety of ideas
- planning variety of activities
- choosing appropriate environment
- checking materials required

1 2 3 4 5

Listening skills

- able to recall and repeat what has been said
- showing interest by posture
- able to put own personal feelings from experiences outside the group to one side
- encouraging others to start speaking
- using correct names

Expressing oneself

- clear diction/speech
- good pace of speech
- variety of pitch and pace
- different ways of saying something
- able to give instructions
- able to express ideas

Responding/intervening

- able to describe own feelings
- able to clarify other people's ideas
- able to reflect other people's feelings
- able to demonstrate what is wanted
- asking questions
- confronting
- giving helpful feedback/criticism
- encouraging group decision making
- negotiating
- being flexible
- unbiased attitude to individuals
- explore applications to everyday life

Monitoring/observing

- know who speak most
- know who doesn't speak
- aware of body posture of participants
- checking out feelings of participants
- aware of changing relationships in group

Score: **1Never 2Seldom 3Sometimes 4Often 5Always**

Un cop el professor s'ha autoavaluat, pot ser més conscient del procés d'aprenentatge que fan tant els participants com ell mateix.

Cal recordar que el professor és la persona que sap més de les habilitats lingüístiques dels alumnes (després del mateix alumne) i dels continguts que es treballen. Nic Underhill ens proposa una avaluació:

*"Instead of being based on a ten-minute test, a teacher assessment will be based on fifty or a hundred hours' exposure to the learner's language, in a variety of activities and situations."*⁴⁶⁰

Si considerem l'avaluació dels estudiants -per part del professor- com una *observació amb qualificació* de tot el que passa a l'aula, podem coincidir amb Patrick Verriour quan assenyala que:

*"Assessment of student learning is ongoing and related to the five areas of learning: intellectual, emotional, social, drama (aesthetic), and language. The teacher focuses his assessment either on the whole class, the small groups, or the individual student."*⁴⁶¹

Els punts en què l'ensenyant s'haurà de fixar per a poder avaluar els seus alumnes seran:

- Voluntat de cooperar amb el grup.
- Satisfacció dels participants en el treball col·lectiu.
- Capacitat d'adaptar-se, mantenir i desenvolupar un rol.

⁴⁶⁰ UNDERHILL:1994, p.27

⁴⁶¹ VERRIOUR:1994, p.55

- Capacitat per utilitzar els recursos i mitjans per expressar el que es vol comunicar.
- Capacitat d'aportar idees i suggeriments.
- Capacitat de respondre i desenvolupar idees juntament amb els altres.
- Voluntat de prendre riscos en el que és desconegut.
- Voluntat de posar la imaginació i la creativitat al servei d'una idea.
- Capacitat d'augmentar la confiança en un mateix a l'hora d'emprar la llengua.
- Capacitat d'emprar diferents formes d'expressió.
- Participació activa en les activitats.
- Curiositat per explorar altres realitats.
- Valoració del propi aprenentatge.
- Capacitat d'autoavaluar-se i avaluar la tasca.

Verriour proposa *pautes d'observació* del comportament de la classe, per poder avaluar tots els aspectes rellevants de la interacció que s'esdevé durant la sessió. Les observacions poden ser discutides obertament amb el grup i el grup també pot comunicar les seves inquietuds a l'ensenyant, per tal de poder avançar en els plantejaments i execució dels processos d'aprenentatge.

Algunes d'aquestes pautes d'avaluació que es poden emprar inclouen:

"-Observations of individual students (here the teacher focuses on one learning area and records anecdotal notes)

-Observations of two or three students working together.

-Observations of small groups.

-Observations of the whole class working together.

-Recording spoken reflections of the students.

-Asking students to self-evaluate their work and evaluate the dramatic playing.

*-Conducting informal teacher conferences with small groups of students.*⁴⁶²

7.2. FEEDBACK

Obtenir *feedback* d'una sessió o de tot un curs, és essencial per garantir la bona marxa dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge i per poder fer l'avaluació final.

El *feedback* que els alumnes acostumen a tenir per part de l'ensenyant és una qualificació a final de curs. El que l'ensenyant acostuma a tenir per part dels participants és nul, a no ser que ho demani expressament.

Es fa difícil avaluar el treball de drama a la classe sense la col·laboració del *feedback* dels alumnes. Cecily O'Neill i Alan Lambert comenten la importància d'aquesta resposta:

“Among the problems which may arise in attempting to assess the quality of the drama experience will be the group nature of the work and the fact that one has to be guided by externals in judging what may be largely an inner experience. But of necessity, teachers must constantly try to assess their own work and that of their pupils. Without the feedback provided by effective assessment it will be difficult for either teachers or pupils to make progress. Consciously or

⁴⁶² Ibid, p.55

*unconsciously, at every stage of the lesson, the teacher will be judging the group's level of interest in the theme, the effectiveness of the strategies which are being used, and the engagement of the pupils with the developing meaning of the work.*⁴⁶³

Hi ha diferents formes de saber com ha anat el curs, *què s'ha fet, què no s'ha fet, què cal canviar, què cal ampliar, etc.* Un qüestionari senzill pot fer aquesta missió. Les preguntes podrien ser:

- Què t'ha agradat més?*
- Què t'ha agradat menys?*
- Quins continguts trobes que no calien?*
- Què has trobat a faltar?*
- Què has après?***

A l'hora de triar quin mètode emprar per avaluar i obtenir *feedback*, cal tenir sempre present *què es vol ensenyar i què es vol aprendre i com volem assolir els objectius marcats.*

Una de les formes més enriquidores d'avaluació i *feedback* és la confecció d'un diari o *log*, que es descriu a continuació.

⁴⁶³ O'NEILL i LAMBERT:1991, p.145

7.2.1. Logs i diaris

La utilització de *logs* o diaris és un mètode molt efectiu per a obtenir *feedback* i per poder avaluar i autoavaluar-se.

Creiem molt positiu que hi hagi un corrent de comunicació *fluid* i *continu* entre participants i ensenyant. Els *logs* (diaris de navegació) i els diaris són una bona ajuda per aconseguir aquesta comunicació. Es poden escriure individualment o col·lectivament.

Quan es fa col·lectivament, els diaris són escrits, cada dia, per una persona diferent del curs, la qual plasma les seves impressions, segons el seu punt de vista. Al final es té una visió global del que ha anat succeint durant el curs, i pot ser un bon punt de discussió, si es fa col·lectivament.

Els diaris individuals i els *dialogue journals* (*diaris dialogats*), consisteixen en un intercanvi entre l'alumne i l'ensenyant, i ambdós estableixen un diàleg escrit, que es manté confidencial i en el qual es comuniquen lliurement. D'aquesta manera poden aconseguir un *feedback* continuat, que repercutirà en el desenvolupament dels processos d'aprenentatge, en les estratègies metodològiques emprades i en l'assoliment dels objectius i en els resultats finals.

Ian McGrath en el seminari *Current Methodology for teacher training*⁴⁶⁴ va donar les pautes per emprar aquesta estratègia metodològica:

KEEPING A LEARNING LOG

A log is a record. A ship's captain keeps a log of events during a voyage. In the last 20 years there has also been interest in the use of logs (sometimes called diaries or journals) in order to understand what goes in a language classrooms, particularly from the learner's point of view. Some of the people who have written academic papers about this have been language teachers writing about their experiences as adult language learners.

What people write about

The content of the log depends on the purpose for which is written. Some writers have been concerned to explore their own feelings as a learner; others have paid attention to the teacher and what s/he does; still others have considered the extent to which classroom activities could be used in their own teaching situations.

What is done with the log

In some cases, log keeping has been a purely private affair, and at a certain point the writer reviews what s/he has written and considers what this reveals – for instance, about their own learning preferences or what makes them anxious as a learner. This kind of awareness can obviously be useful to a teacher, since it puts one in touch with the kinds of feelings one's own learners might experience.

Where logs are kept as part of a course, they are normally handed in to the course tutor from time to time. The tutor then has at least two options: to hand the log back, having corrected the English, or to hand it back with comments on the content. The log is not shown to anyone else without permission of the student, but if it is clear that the student is unhappy with certain aspects of the course, an attempt would be made to deal with the problems.

The advantages of keeping a log

There are a number of benefits associated with keeping a log in English:

- 1. It is practice in expressing ideas in writing: this will reinforce your existing knowledge and skills and help you to develop greater fluency.*
- 2. Writing shapes experience: you will learn more from experiences by reflecting on them.*
- 3. You will have a step by step record of what you have learned (about the language and yourself as a learner; you will also have a record of your growing awareness of cultural differences between Japanese and British cultures (and perhaps between your own culture and that of other students).*
- 4. You will have a better understanding of the feelings of your own students.*

⁴⁶⁴ Seminari organitzat pel British Council, del 19 al 27 març de 1999 a Wye (Kent), amb participants de diferents països.

5. *You will start to think about the relationships between what teachers do and what learners feel.*
6. *You will think more deeply than you might otherwise about the transferability of particular classroom procedures or activities to your own teaching situation.*

La interacció que s'estableix entre estudiant i ensenyant, quan s'utilitza un diari, és molt interessant perquè permet anar modificant la conducta d'un i altre en la recerca d'uns objectius comuns.

A més de la reflexió que s'esdevé a través dels escrits, -que permeten l'avaluació del que s'exposa a partir del *feedback*-, també es potencia l'expressió escrita i la correcció d'errors; que, d'una forma confidencial i gens agressiva, el professor pot fer mitjançant els seus comentaris i els seus suggeriments.

La pròpia naturalesa de les tècniques dramàtiques i la dels continguts de valors, normes i actituds, requereixen una avaluació i autoavaluació subjectiva, continuada i formativa.

L'escriptura d'un diari permet la immediatesa i la reflexió necessàries del procés d'aprenentatge: *drama com a mitjà d'aprenentatge no com a producte final*. La finalitat d'un diari podria ser la mateixa que la de l'acció dramàtica:

*"El impulso autobiográfico se inicia como manera de fijar el carácter inestable y fugaz de la experiencia humana. Entendida como impulso, o sea una forma de energía que se opone al colapso entretópico del ser. La autobiografía en sí es un acto que se intenta definir en el acto mismo de vivirla"*⁴⁶⁵

⁴⁶⁵ VALIS:1991. Hem pres el concepte d'*autobiografía* com a escriptura d'un diari personal.

La situació dramàtica, igualment com l'autobiografia, té la seva finalitat en l'acció mateixa i l'experiència que li reporta. A partir d'ella, l'individu fa el seu procés de creixement i aprenentatge.

Així, doncs, portant un diari del que succeeix a l'aula, tenim un testimoni fidedigne de com s'ensenya i com s'aprèn. A partir de les dades que es registren, es podrà fer una avaluació significativa per motivar i esperonar l'alumne cap a un major creixement i desenvolupament personal. Això potenciarà el treball dels continguts de valors, normes i actituds que s'haurà anat fent en el transcurs de les sessions.

8. APLICACIÓ DE LES ACTIVITATS A LA PRÀCTICA DOCENT A L'ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES

“Jean: It was an obligatory class, if they attended one of my classes a week, they could take part in the Club’s other activities – the dances and so on. I fought those kids back – and some of them were eight feet tall. Most of the time I’ve loathed it, and I loathed them. I pretended to myself that I didn’t, but I did. I hated them, but I think I was getting somewhere...”

John Osborne⁴⁶⁶

8.1. COM ES TREBALLEN A L’AULA ELS CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

En el transcurs de la pràctica docent a l’Escola Oficial d’Idiomes⁴⁶⁷ hem pogut observar a tots els nivells, quina incidència tenen els continguts de valors, normes i actituds a la pràctica quotidiana de l’ensenyament de la llengua anglesa.

El tractament d’aquests continguts es va anar fent de forma intuïtiva fins a la publicació del currículum. A partir d’aquest moment, però, el tractament dels continguts es va poder fer de manera sistemàtica, acurada i seguint les pautes donades pel Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Algunes de les conclusions a què hem pogut arribar, s’han fet amb les dades de l’experiència docent recollides abans de la publicació del currículum.⁴⁶⁸

⁴⁶⁶ *The entertainer*, number three.

⁴⁶⁷ La tasca docent s’ha desenvolupat a l’Escola Oficial d’Idiomes de L’Hospitalet de Llobregat, (C/Oriental, 21), durant els deu darrers anys.

⁴⁶⁸ Recordem que el currículum va se publicat al D.OG. el febrer del 1998, i l’experiència docent a les Escoles Oficials d’Idiomes a la qual ens referim va començar bastants anys abans.

Per poder avaluar l'assoliment dels continguts cal que tinguem en compte alguns dels elements que integren una classe de llengua:

-les activitats: exercicis o tasques que es proposen. Per exemple: *revisió dels verbs irregulars fent uns mots encreuats; escriure una carta al director d'un diari; preparar un itinerari per fer en una regió de la qual se'ls dóna una mapa.*

-les habilitats: les habilitats que es practiquen en les activitats proposades: *escoltar, parlar, llegir i escriure.*

-Metodologia: Com es desenvolupa l'activitat:

organització de la classe (parelles, grups o individualment), interrelació del professor amb els estudiants (preguntes i respostes a tota la classe o a un individu, ajuda als grups per part del professor,..), utilització de material didàctic (casset, vídeo, textos,...).

-Continguts de valors, normes i actituds: La presència dels *Continguts de Valors, Normes i Actituds* en qualsevol de les activitats proposades i el desenvolupament i actitud general de la classe, tant per part del professor com dels alumnes.

Hi ha unes constants en tots els grups i nivells, quan ens referim als continguts de valors, normes i actituds:

-Hi ha *continguts* que es donen sense proposar-s'ho (la mateixa dinàmica del grup ho facilita). Per exemple, el treball en grup propicia la cooperació; l'explicació d'un professor o d'un altre estudiant fomenta una actitud receptiva, o la redacció escrita d'una narració demana concentració, imaginació i creativitat.

- Hi ha *continguts* que depenen de l'*input* de la lliçó. Per exemple, l'execució d'exercicis gramaticals pot ajudar els alumnes a prendre consciència del procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera que estan duent a terme; fer un *listening* ajuda a adquirir les habilitats receptives bàsiques, o quan s'ha de fer pràctica oral d'una funció concreta (per exemple: *agreeing*) desperta l'interès per expressar-se amb exactitud i adequació.

-Hi ha *continguts* que depenen de l'actitud de l'alumne envers l'aprenentatge. Per exemple, l'actitud receptiva dels estudiants es veurà modificada per la curiositat que sentin envers altres realitats; la valoració que facin del procés d'aprenentatge com a eina de desenvolupament personal o social, o per les característiques personals de l'individu, com la capacitat de superació de l'ansietat davant de noves experiències, la confiança en les pròpies capacitats o la valoració de l'autoestima.

-Hi ha *continguts* que depenen de l'actitud de l'ensenyant i tenen un *efecte mirall* en els alumnes. Per exemple, si el professor és dialogant, fomentarà una actitud receptiva en les situacions de comunicació; si és

comprensiu, ajudarà els alumnes a tenir confiança en les pròpies capacitats; si experimenta i aplica estratègies metodològiques creatives i imaginatives, els estudiants se sentiran més segurs a l'hora de posar-les en pràctica, o si l'ensenyant planteja positivament les diferències socioculturals i lingüístiques d'altres pobles, els alumnes se sentiran motivats per aprofundir sobre el tema.

-Aquestes constants dels continguts de valors, normes i actituds són comunes a **tots** els nivells i no depenen dels coneixements de la llengua ni del seu grau de dificultat o perfeccionament.

8.1.1. Observació dels continguts de valors, normes i actituds en la nostra docència

A continuació exposem les observacions fetes a classe, dels diferents punts de l'apartat de **Continguts de Valors, Normes i Actituds** del currículum⁴⁶⁹:

8.1.1.1. Valoració de la comunicació interpersonal

Les actituds de desinhibició i receptives 1.1.: *Actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa* i 1.2.: *Actitud receptiva en les situacions de comunicació*. No sempre els alumnes se senten còmodes per expressar-se, per

⁴⁶⁹ Vegeu numeració dels continguts al capítol 1: Introducció, punt 1.3.2.1.1.

qüestions de timidesa o de por de “fer el ridícul”. També el nombre d’alumnes per classe té una incidència directa en aquesta actitud.

El punt 1.3.: *Interès per comunicar-se i expressar-se oralment i per escrit amb persones que parlen la llengua objecte de l’aprenentatge*, i el punt 1.4.: *valoració de l’enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l’aula, amb altres persones*, es fomenten a tots els nivells (de primer a cinquè) per part dels professors, amb llistes de *pen-friends* i informació sobre activitats que tenen lloc a Barcelona o rodalies (*bars freqüentats per nadius, restaurants amb “sopars lingüístics”, pel·lícules en versió original, conferències,..*). També a l’escola hi ha informació sobre cursos, activitats en països de llengua anglesa. Els alumnes més interessats i que millor poden participar d’aquestes activitats, són, evidentment i per raons de coneixement de la llengua, els dels cursos més alts (a partir de tercer).

La *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació* (punt 1.5) s’ha pogut observar, principalment, en els exercicis de pronunciació i en les correccions de les tasques escrites. No s’ha observat massa activitats on la comprensió depengués fonamentalment de l’exactitud d’expressió i l’adequació. Així doncs, la conscienciació s’ha fet més a nivell personal (com a reflexió individual) i sense posar-se en pràctica. La *conscienciació de la importància del contingut de la interacció: interès per expressar un pensament original i personal*, (punt 1.6.) es treballa en totes els nivells, però es poden fer activitats més gratificants (*debats, role-plays, speeches,..*) en els cursos del Cicle Superior.

8.1.1.2. Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat

Els valors d'aquesta secció es treballen amb poca consciència del que impliquen.

El punt 2.1: *curiositat envers altres realitats* es fa a través d'algun text del llibre, alguna comprensió auditiva o aprofitant alguna diada assenyalada en algun país anglòfon. Es troba a faltar reflexió sobre la realitat canviant, avui dia, i es té la sensació que es mantenen els tòpics de sempre, potser per estar constrets a un programa i a un llibre de text. Així doncs, els punts 2.2: *superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles*; 2.4.: *acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerància*; 2.5.: *relativització cultural: sentit de l'humor i desenvolupament de l'esperit crític*, es treballen de passada, des d'un punt de vista estereotipat.

Els punts 2.3.: *interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència a altres*, 2.6.: *valoració dels comportaments sociolingüístics que faciliten la convivència* i el punt 2.7.: *valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació amb persones que pertanyen a altres cultures*, no es toquen amb massa freqüència. El fet que l'ensenyament d'idiomes a les Escoles Oficials d'Idiomes no sigui *obligatori* pot ser la causa que la pràctica d'aquests continguts no es percebi com una necessitat pedagògica formal.

8.1.1.3. Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera

La valoració de la importància del coneixement d'una llengua estrangera (3.3.) i la consciència del procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera per als estudis i el treball (3.5.) és molt alta, per part de l'alumnat, i així queda reflectit en les redaccions escrites o en les discussions orals fetes a classe.

L'actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge (3.5.) es dóna sempre que se'ls demana una tasca per fer individualment, com també es dóna la valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7.) quan la feina s'havia de fer en grup.

La valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal (3.1.), la valoració de la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural (3.2.) i la valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges (3.6.) no s'observen, de manera explícita, en cap dels cursos.

8.1.1.4. Actituds que afavoreixen l'èxit en l'aprenentatge i el creixement personal i social

Els punts d'aquest apartat són presents en la pràctica docent en la mesura que l'ensenyant els *practica*. Aquestes actituds tenen el que se'n podria anomenar

un efecte mirall. Si el professor és *creatiu* (4.1), *imaginatiu* (4.2.), *motivador* (4.6.) i *dóna confiança* (4.5.), els alumnes valoren automàticament aquestes actituds i poden *superar l'ansietat davant de noves experiències* (4.4.), *valoren l'autoestima*, (4.8.) i *l'experiència d'aprendre* (4.10), *l'esforç, la concentració i la voluntat* (4.11) i tenen *expectatives positives* (4.9.).

Per altra banda, si l'ensenyant se sent poc segur del que ha de transmetre o ho fa de forma poc atractiva, els alumnes se senten frustrats i la dinàmica del grup i del treball se'n ressent. Les actituds d'aquest apartat depenen, en gran mesura, del professor i la metodologia que empli i no tant de la matèria de què és objecte l'aprenentatge.

8.1.2. Reflexions sobre les observacions dels continguts de valors, normes i actituds i l'aplicació del drama

Els continguts de l'apartat 1: *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL* i 3: *VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA*; es troben, principalment, en l'actitud que té l'alumne envers el seu procés d'aprenentatge i de l'organització de la classe a l'hora de fer les activitats.

Els continguts de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT* depenen de l'*input* de les lliçons i de l'enfocament que se'ls doni. Tal com ja s'ha dit, es treballa poc o gens la pròpia cultura i identitat, i de manera superficial i tòpica les altres realitats.

Els continguts de l'apartat 4: *ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL* han de ser potenciats per l'ensenyant. El professor fa de *mirall* pels seus alumnes i la posada en pràctica d'aquestes actituds (per part del qui ensenya) té un efecte *boomerang* sobre els estudiants.

Hem pogut observar que la majoria de les activitats proposades a classe són activitats que contenen un component *dramàtic*, explícit o implícit: *jocs de "trencar el gel"; descripció de personatges, expressió d'idees, per escrit o oralment; reproducció de diàlegs habituals; simulacions de situacions quotidianes, etc.* La pròpia naturalesa del que s'ensenya i les tendències metodològiques actuals propicien la utilització del *Drama* a la classe de llengua.

També hem comprovat que les tasques en què s'utilitzen tècniques dramàtiques, engloben més punts dels continguts de valors, normes i actituds, que les activitats que segueixen una metodologia més *tradicional i convencional*.

Per exemple, en una *improvisació dramàtica* (sense tenir en compte el tema o l'*input*) apareixen la majoria d'aquests continguts: *una actitud de desinhibició (1.1.) i receptiva (1.2.), un interès per comunicar-se i expressar-se (1.3.), una conscienciació de la importància de la forma en la interacció (1.5.), una conscienciació de la importància del contingut de la interacció (1.6), valoració de la llengua com a vehicle d'expressió artística (3.1.), valoració del treball en grup i cooperatiu (3.7), interès per manifestar creativitat (4.1.), valoració de la*

imaginació (4.2.), interès per experimentar (4.3.), superació de l'ansietat davant de noves experiències (4.4.), confiança en les pròpies capacitats (4.5.), valoració de la motivació (4.6.), descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques (4.7.), valoració de l'autoestima (4.8.), valoració de l'esforç, la concentració i la voluntat (4.11.), valoració a tenir en compte l'altre (4.12) i valoració de la responsabilitat personal (4.13).

A més, amb l'activitat dramàtica, si s'hi tracten els temes adients, es fan presents tots els continguts de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*. Continguts que, altrament, hem observat que quedaven molt oblidats en l'ús de metodologies més tradicionals o convencionals.

8.2. SUGGERIMENTS PER A L'APLICACIÓ DE LES TÈCNiques DRAMÀTIQUES A L'ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES

A l'hora d'aplicar tècniques dramàtiques a la pràctica docent quotidiana ens trobem amb algunes dificultats; d'una banda, per part dels alumnes, una resistència a fer una activitat *amenaçant* a causa de les pors i inhibicions; i, de l'altra, per part dels professors, la pressió de seguir un programa, la utilització d'un llibre de text i uns exàmens a final de curs semblen ser impediments per poder *fer teatre* a la classe.

En les experiències docents que s'exposen en el novè capítol, alguns dels grups no tenien la pressió d'haver de seguir un llibre de text, i en alguns casos

tampoc no tenien un examen a final del curs. L'activitat dramàtica proposada formava part de la programació ja planejada amb anterioritat i amb la ferma voluntat d'aplicar aquesta metodologia. És per aquesta raó que es van dur a terme com a exemples il·lustratius d'aquesta pràctica; la qual voldríem poder fer extensible als ensenyaments de les Escoles Oficials d'Idiomes.

El que volem proposar per a les Escoles Oficials d'Idiomes és la integració d'aquestes estratègies en un currículum força travat.

Com podem, doncs, propiciar aquest ús del drama en la pràctica docent? Com podem convèncer professors i alumnes que aquesta metodologia els ajudarà a aprendre i aprofundir en els continguts que ens ocupen? Hem vist en els exemples del capítol sisè, com es treballen els continguts de valors, normes i actituds emprant una metodologia dramàtica. Però, com podem crear aquesta "atmosfera ideal", que hem trobat en les altres experiències docents exposades en el capítol següent, a l'aula de l'Escola Oficial d'Idiomes?.

Cal dir que, primerament, el professor ha de creure-hi, i proposar-ho amb totes les garanties que es portarà a terme adequadament (espai adequat amb mobilitat del mobiliari; el material preparat i, sobretot, una actitud positiva i engrescadora que motivi els alumnes). I segonament, el professor haurà de fer encaixar aquestes activitats dintre del currículum del curs, de tal manera que tots els objectius del curs i tots els continguts es puguin assolir i cobrir.

Creiem fermament –i l'experiència ens avala- que totes les activitats que es fan emprant les estratègies metodològiques que hem explicat en el sisè capítol (*Dramatització i valors en l'aprenentatge de la llengua estrangera*), es poden portar a terme en la nostra pràctica docent, així com les exposades en el novè capítol (*Altres pràctiques docents*).

A vegades, però, aquestes tasques, resulten feixugues de preparar per part del professor, o bé el grup no sembla prou receptiu a posar-les en pràctica.

Malgrat que en la nostra pràctica docent a l'Escola Oficial d'Idiomes hem anat utilitzant sistemàticament les estratègies dramàtiques per assolir els objectius i transmetre els continguts corresponents, no hem pogut comprovar els resultats en els continguts de valors, normes i actituds, d'una manera directa, fins que no han estat ben definits pel Departament d'Ensenyament i publicats al Diari Oficial de la Generalitat.

Som molt conscients que la proposta d'emprar el drama per a l'ensenyament d'aquests continguts a la classe de llengua estrangera és innovadora, i que no sempre hi ha prou predisposició a emprar aquestes tècniques, d'una manera oberta i absoluta, per part de l'ensenyant o del centre. Per això, proposem experimentar-ne l'aplicació d'una manera integrada i integradora, sense que suposi grans canvis en la pràctica docent habitual.

Per exemple, proposem la transformació d'una activitat qualsevol (extreta del llibre de text, que forma part de la programació del curs) en una activitat

dramàtica que pugui enriquir la tasca corresponent i cobrir tan bé -o fins i tot millor- els continguts que hem de treballar, sense *trastocar* l'ordre establert del seguiment del currículum.

Moltes vegades executem l'activitat cenyint-nos únicament a les instruccions del llibre del professor, per falta d'imaginació o, potser, perquè no volem *desorganitzar* l'estructura de la classe.

La petita mostra d'activitats que presentem a continuació, s'ha pres de les tasques proposades pel llibre de text usat durant el curs 1999/2000, i que tenen com a únic objectiu la pràctica de les quatre habilitats i l'adquisició de continguts gramaticals, estructures de la llengua i vocabulari.

Després també comentem altres propostes d'aplicació del drama en altres aspectes del currículum dels cursos de l'escola -com poden ser la lectura de *readers*, la participació en les jornades culturals, la pràctica d'exàmens o la introducció de material complementari.

8.2.1. Llibre de text⁴⁷⁰

Activitat 1:

⁴⁷⁰ Pràctica experimentada al curs 1999/2000 al nivell de 3r (Certificat Elemental). Llibre de text: Oxendan, O i Ch. Latham-Koenig, *English File*. Oxford University Press, 1999.

Reading: *Family fortunes*.⁴⁷¹

Continguts: adjectius de personalitat (*affectionate, aggressive, bossy, selfish, etc*): adquisició de vocabulari.

Tasca proposada: Lectura del text, individualment. Omplir una graella classificant els adjectius que apareixen al text.

Extensió de l'activitat emprant el drama:

Un cop els alumnes han llegit el text (sobre les característiques de les famílies amb fill únic o nombroses) i han omplert la graella, es posen per grups, segons si són fills únics, si són els grans d'un o més germans, si són els mitjans o si són els petits.

A cada grup se'ls demana que discuteixi quins adjectius escauen millor a l'individu d'un grup al qual no pertanyen: als fills únics se'ls fa discutir els dels germans grans; als germans grans se'ls fa discutir els dels mitjans o petits i als mitjans o petits els dels fills únics.

Un cop han elaborat la llista, es comunica a la resta la llista confeccionada.

Es fan grups nous i preparen una breu representació d'una situació de conflicte d'una família nombrosa o d'una amb un fill únic, tenint en compte les característiques dels fills d'acord amb els adjectius que s'han dit.

Estratègia dramàtica: Improvisació d'una situació de conflicte, a partir d'unes característiques de personatges determinats.

Continguts de valors, normes i actituds treballats: posar-se al lloc de l'altre i veure-hi a través dels ulls dels altres; treballar i consensuar en grup, i treballar tots els continguts que apareixen en una improvisació.

Habilitats lingüístiques: Comprensió escrita i expressió oral.

Activitat 2:

Asking each other: llista de preguntes que els alumnes contesten per parelles.⁴⁷²

Continguts: verbs seguits d'infinitiu o gerundi.

⁴⁷¹ *Englsh File*. Student's book, p.18

⁴⁷² *Ibid*, pp..121 i 125

Tasca proposada: De dos en dos, els alumnes es fan les preguntes que tenen al llibre.

Extensió de l'activitat emprant el drama:

Després d'haver-se fet les preguntes del llibre, cadascun dels alumnes es pensa un personatge conegut (actor, cantant, polític, etc.) però no els diu a l'altre. Cada participant prepara una llista de preguntes (seguint la mateixa estructura gramatical que s'ha treballat) i fa les preguntes a l'altre fins que, segons el que contesti, endevina quin és el personatge que ha escollit.

Estratègia dramàtica: treball de personatge i *role-play*.

Continguts de valors, normes i actituds: valoració de la imaginació; predisposició a tenir en compte l'altre i tots els continguts que es treballen amb el treball de personatge i el *role-playing*.

Habilitats lingüístiques: Comprensió escrita i expressió oral.

Activitat 3:

Writing: Sobre dietes alimentàries: *Is your diet similar to or different from the typical diet in your country? Do you think it's healthy? Why (not)?*⁴⁷³

Continguts: vocabulari sobre els aliments i l'alimentació.

Tasca proposada: Fer una petita redacció.

Extensió de l'activitat emprant el drama:

Després d'escriure individualment la redacció, s'organitza la classe per parelles. Un fa de dietista i l'altre de pacient que té problemes perquè és massa prim i no sap com engreixar-se (al contrari del que passa generalment).

Sense preparació prèvia, les parelles representen una consulta, davant la resta del grup. La improvisació es desenvolupa basant-se en la dieta del seu país i la que segueix cadascun d'ells (sobre el que han escrit en la redacció); i els consells del metge hauran de ser tenint en compte aquestes dades.

⁴⁷³ Ibid, p.29

Estratègia dramàtica: improvisació, sense preparació, a partir d'unes dades i una situació donada amb uns personatges concrets.

Continguts de valors, normes i actituds: el plantejament d'un tema que pot portar a una discussió sobre els hàbits dels participants i els seus perills (anorèxia), que propicia d'acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerància, i tots els continguts que es treballen en una improvisació d'aquestes característiques.

Habilitats lingüístiques: expressió escrita i expressió oral.

Activitat 4:

Listening: *Listen to a travel programme about Lisbon.*⁴⁷⁴

Continguts: Descripció de llocs. Pràctica de "how to get around".

Tasca proposada: Escoltar dues vegades l'extracte de la casset i contestar les preguntes que hi ha al llibre.

Extensió de l'activitat emprant el drama:

Una vegada fet el *listening* i contestades les preguntes del llibre, els participants es posen en grups i pensen en una ciutat d'arreu del món i que pugui ser coneguda per tots. Preparen un petit recorregut dels llocs més representatius. Un participant de cada grup farà de guia. L'activitat consistirà a organitzar la classe com si fos el lloc triat i el grup representarà les diferents característiques (estàtues, personatges típics, etc.). L'estudiant que fa de guia mostrarà a la resta del grup les diferents coses i anirà explicant el recorregut, sense dir mai cap nom propi. Un cop acabat, els que han fet de *turistes* han d'endevinar el lloc visitat.

Estratègia dramàtica: Improvisació amb elements del *mantle of the expert* (el guia és l'expert que condueix als altres).⁴⁷⁵

Continguts de valors, normes i actituds treballats: curiositat envers altres realitats; superació de prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles; valoració del treball en grup i cooperatiu i

⁴⁷⁴ Ibid, p.67

⁴⁷⁵ Vegeu punt 6.1.4.

els continguts característics d'aquest tipus d'improvisació i de la tècnica *mantle of the expert*.

Habilitats lingüístiques: Comprensió oral; expressió escrita i oral.

8.2.2. Llibres de lectura (*readers*)

A cada curs hi ha un nombre de llibres de lectura obligatoris.

La tasca que els alumnes han de fer amb el llibre de lectura és, naturalment llegir-lo, fer una redacció sobre un aspecte o altre de la lectura i algun test a classe.

A continuació presentem les activitats dramàtiques que es van dur a terme per treballar *Cry Freedom*⁴⁷⁶:

Extensió de les tasques emprant el drama:

Per la seva temàtica (anti-apartheid), es va proposar fer un *project-work* sobre el racisme.

Per grups, els alumnes van triar els temes que volien tractar (racisme a Sudàfrica; racisme a Europa; tracte amb els immigrants⁴⁷⁷, etc). Van recollir la informació necessària i es van fer posters per penjar a la classe.

En una de les sessions es va fer un *Forum-theatre*, on hi havia una situació d'opressió entre les autoritats d'un poble, on la població immigrant era molt nombrosa, i els immigrants que eren obligats a treballar com esclaus, i sense cap prestació a canvi.

⁴⁷⁶ Llibre de lectura obligatori: *Cry Freedom* de John Briley, Oxford Bookworms 6, 1987. Pràctica feta el primer semestre de 1999/2000 amb alumnes de 3r. nivell.

⁴⁷⁷ Durant l'execució d'aquest treball es van esdevenir els esdeveniments d'El Ejido (Almeria) el febrer del 2000. Això va aportar dades recents i una visió molt actual del tema.

Entre tots els grups es va escriure una historieta d'una família d'immigrants (cada grup tractava un aspecte: a casa; a la feina; a la pràctica religiosa; en una festa familiar, etc...).

Un cop escrita, cada grup va preparar una petita representació, i es van escenificar, encadenant una escena amb l'altra, per tal de formar una obra sencera sobre un únic tema.

Estratègies dramàtiques: *Project-work* amb la utilització de *Forum-theatre*, escriptura de narracions (guions); improvisacions amb text.

Continguts de valors, normes i actituds: L'apartat 2: *respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat*, i tots els que es treballen en l'ús de les estratègies proposades.

Habilitats lingüístiques: Expressió i comprensió escrita i oral.

8.2.3. Participació a les jornades culturals

Durant uns dies, l'Escola Oficial d'Idiomes acostuma a organitzar jornades culturals amb un oferiment ampli d'activitats. Algunes són proposades pels alumnes i les altres vénen de fora (conferències, pel·lícules, etc). Les classes se suspelen i tothom participa i gaudeix d'aquestes jornades.

Aquest moment és molt apropiat per presentar alguns treballs que s'hagin fet a classe (*project-works*) i, evidentment, és la gran ocasió per fer alguna representació teatral.⁴⁷⁸

Tant si es tracta d'una selecció d'esquetxos, com d'una obra original (pels cursos del Cicle Superior)⁴⁷⁹ la representació es pot preparar a la classe

⁴⁷⁸ Les experiències docents dels punts 9.1. i 9.2.2. reproduïxen el treball fet amb esquetxos teatrals representats davant un públic.

(deixant uns minuts al final de cada sessió), però també cal facilitar als alumnes un lloc per assajar, fora de l'horari de classes.

En el sisè capítol (treball amb text, punt 6.1.7.1) es pot trobar una llista amb possibles textos per treballar amb els alumnes.

Amb aquesta participació, els alumnes no solament treballaran els continguts de valors, normes i actituds inclosos en el treball d'un text, sinó que també es beneficiaran de l'experiència de la representació teatral, feta amb la finalitat de ser presentada a un públic, i de la qual ja hem parlat al llarg d'aquest estudi.

8.2.4. La pràctica d'exàmens

A mig curs, els alumnes tenen un examen per poder avaluar els seus coneixements i poder saber com progressen.

Aquestes proves es tornen corregides pel professor i l'alumne pot fer les consultes pertinents.

El fet que el professor sigui qui posi les marques vermelles i una puntuació final, fa que, moltes vegades, els alumnes només es preocupin per la nota final i no es fixin en les errades comeses.

⁴⁷⁹ El curs 1990-91, es va representar l'obra *Mother's Day* de J.B. Prestley, a les jornades culturals de l'Escola Oficial d'Idiomes de Drassanes. El grup estava format per alumnes voluntaris de l'escola, pertanyents als nivells de tercer i quart.

La correcció d'errors és un aspecte primordial en l'aprenentatge d'una llengua. Com es corregeix i què es corregeix són punts importants perquè l'adquisició de la llengua que s'està fent sigui significativa i correcta.

Cada habilitat lingüística té les seves estratègies de correcció, però els objectius que Daniel Cassany⁴⁸⁰ ens proposa per a l'expressió escrita, els podem fer extensibles a les altres habilitats (fent els canvis pertinents):

OBJETIVO DE LA CORRECCIÓN

1. *Informar al alumno de su texto.*
 - 1.1. *Darle una impresión global.*
 - 1.2. *Darle información precisa sobre algún aspecto concreto.*
 - 1.3. *Marcarle los errores que ha cometido.*
 - 1.3.1. *Darle las soluciones concretas a estos errores.*
2. *Conseguir que modifique su texto.*
 - 2.1. *Darle instrucciones generales para mejorarlo.*
 - 2.2. *Darle instrucciones precisas para reformular un punto.*
 - 2.3. *Darle instrucciones para que corrija las faltas.*
3. *Que el alumno mejore su escritura.*
 - 3.1. *Que aprenda de los errores que ha cometido.*
 - 3.2. *Que aprenda de la valoración general que ha hecho.*
 - 3.3. *Que el alumno aprenda gramática y ortografía.*
4. *Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.*
 - 4.1. *Desarrollar sus estrategias de composición.*
 - 4.2. *Incrementar conciencia sobre el mismo.*
 - 4.3. *Aprender técnicas nuevas de redacción.*
 - 4.4. *Profundizar sobre el tema.*

Com fer, doncs, que la correcció d'exàmens esdevingui un procés d'aprenentatge? També aquí, les tècniques dramàtiques ens poden ser d'utilitat.

⁴⁸⁰ CASSANY:1993, p.30

Es poden lliurar els exàmens fets, sense la correcció ni la qualificació. El professor pot deixar de fer el paper d'examinador i corrector, per convertir-se en supervisor de la correcció (*teacher-in-role*), que hauran de fer els alumnes mateixos. Es proposa als alumnes que es posin en grups petits i comentin les respostes de l'examen als altres membres del grup petit i decideixin quina és la correcta. El professor passarà pels grups i no comentarà les respostes correctes, sinó que només supervisarà les conductes i els acords que es prenguin. Un cop acabada la tasca per grups, es posarà en comú amb el grup sencer. Un voluntari pot prendre el paper de moderador expert, i –amb l'ajuda del professor-, s'aniran donant les respostes correctes. Els alumnes en prendran nota, i es qualificaran el seu propi examen un cop finalitzada la correcció.

L'expressió oral també es pot corregir per grups, amb uns quants alumnes que poden fer d'observadors i prendre nota de les errades que es van cometent. Acabat l'exercici es comenten les errades.

El fet que el professor deixi el seu rol d'ensenyant i agafi el de simple supervisor, potencia en els alumnes una actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge; fa que valorin l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges; que se sentin motivats, confiïn en les seves pròpies capacitats i aprenguin dels seus propis errors d'una manera significativa, després d'un exercici de constatació, comparació i consens.

Cal esmentar que les Escoles Oficials d'Idiomes contempen que un tant per cent de la qualificació final⁴⁸¹ pugui ser donat per l'avaluació contínua. Les estratègies d'avaluació i *feedback* que s'han proposat en el setè capítol -i molt especialment els diaris i *logs*- són una eina molt útil per poder desenvolupar una activitat dramàtica a partir del seu contingut.

8.2.5. Introducció de materials complementaris

El tractament dels continguts de cada curs es fa amb l'ajuda del llibre de text i de material complementari.

Aquest material consisteix en activitats que ajudaran a reforçar el que es fa a classe i poden ser exercicis escrits, activitats de lectura i de *listening*, visionat de vídeos, activitats orals, etc.

És en la tria d'aquest material, que podem introduir i portar a terme les activitats que haguem de menester per complementar el nostre ensenyament. En les estratègies metodològiques que s'expliquen extensament en el sisè capítol (*Dramatització, valors i aprenentatge d'una llengua estrangera*), i en les que s'expliciten en els exemples pràctics en el novè capítol (*Altres experiències docents*) tenim una bona gamma d'activitats dramàtiques que cobreixen totes les necessitats que puguin sorgir en la pràctica docent quotidiana.

⁴⁸¹ Cada escola decideix quin percentatge es dóna a l'avaluació contínua, que pot oscil·lar entre un cinc a un deu per cent del total de la nota.

A continuació presentem dos exemples: treball amb esquetxos teatrals i *Project-work*.

8.2.5.1. Exemple 1: Treball amb esquetxos⁴⁸²

Esquetx : *The ticket inspector*.⁴⁸³

Els objectius de la sessió era repassar el *simple present*, el *present continuous*, el vocabulari dels oficis (*jobs*) i adjectius de personalitat.

El procediment de treball que es va seguir per a realitzar la sessió (dues hores) va ser el següent:

Joc dramàtic: *warmer*. Tots els alumnes es posen drets i caminen sense rumb. Quan el professor pica de mans tots es paren. El professor diu, en veu alta, un adjectiu de personalitat (per exemple: agressiu, feliç, tímid, xafarder, etc) i els alumnes han de saludar la persona que tenen al davant amb un "*Hello, how are you?*", tot prenent l'actitud d'acord amb l'adjectiu expressat pel professor.

-Improvisació: Els alumnes es reuneixen per grups i se'ls diu un lloc on ha de passar la representació. Per exemple: la sala d'espera d'un metge, un restaurant, el tren, etc.). Cada alumne pren un adjectiu que els dona el professor i fa el paper del personatge que ha triat d'acord amb les característiques d'aquest adjectiu, en la situació que el grup ha inventat, a partir del lloc i els adjectius que els ha donat el professor.

- Discussió i *role-playing* : els alumnes, per parelles pensen un ofici i les característiques que ha de tenir la persona que el faci.

Dissenyen un qüestionari per seleccionar el millor candidat per a una possible feina.

Davant de tot el grup, algunes de les parelles (o totes si el grup no és molt nombrós), entrevisten els possibles candidats (dos o tres voluntaris), que no saben per quina professió se'ls interroga. Un cop els entrevistadors decideixen qui és el millor candidat, la resta del grup, que ha fet de públic, ha d'endevinar de quin ofici es tracta.

⁴⁸² Tasca duta a terme amb els alumnes de 3r nivell, el primer semestre de 1999/2000

⁴⁸³ CASE i WILSON:1995

- Joc dramàtic: *job guessing*. Tot el grup ha d'endevinar l'ofici que un dels alumnes s'ha pensat. Els participants van fent preguntes, a les quals el que s'ha pensat l'ofici només pot contestar si o no. Quan endevinen l'ofici un altre alumne comença el joc.

- Treball de vocabulari: amb tot el grup es fa un *brainstorming* (pluja d'idees) on s'anomenen els oficis que s'ha endevinat i s'escriuen a la pissarra totes les paraules que van sortint i hi estan relacionades.

-Vocabulari específic: el professor dóna un full amb les paraules del vocabulari relacionat amb el tren per poder introduir l'ofici de *ticket inspector*.

- *Listening*: Se'ls posa la casset amb la reproducció de l'esquetx que s'està treballant.⁴⁸⁴

-Treball amb text: un cop sentit l'esquetx sense tenir el text davant, se'ls dóna el text i es torna a sentir l'esquetx seguint-lo.

- Lectura dramatitzada: Per grups, representen l'esquetx, llegint el text però movent-se en l'espai i actuant els personatges.

Continguts de valors, normes i actituds: *Valoració de la comunicació interpersonal: actitud de desinhibició davant la interacció interactiva; actitud receptiva en les situacions de comunicació; interès per expressar-se amb exactitud i adequació. Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera: valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges; valoració del treball en grup i cooperatiu. Valoració per manifestar creativitat; valoració de la imaginació; interès per experimentar i descoberta de l'interès intrínsec inclòs en les diferents tasques.*

Nota: Si al llarg del curs es fan algunes d'aquestes sessions amb diferents esquetxos, s'obté una bona selecció d'obres curtes, que han estat treballades a classe, i que poden constituir un espectacle teatral representable a la resta dels alumnes de l'escola; a les jornades culturals o amb qualsevol altre motiu.

8.2.5.2. Exemple 2: *project-work*⁴⁸⁵: *Trip to Kathmandu*

⁴⁸⁴ Ibid, casset amb els enregistraments dels esquetxos.

El projecte *Trip to Kathmandu*, especialment dissenyat per als alumnes que estan preparant el Certificat Elemental (tercer curs), es va treballar parcialment i es van fer només tres activitats.

1)- A postcard from Kathmandu!: Material: quatre fotografies: dues amb nens del Nepal i dues amb nens occidentals.

El professor comenta les fotos amb els alumnes: quines similituds, quines diferències, etc. És important remarcar que els nens i nenes dels països pobres treballen a l'edat que els que casa nostra juguen i van a escola.

Es fan quatre grups (o més si el grup és gran), i cadascun tria una fotografia. Cada grup discuteix la vida del nen o nena que ha triat i escriu una postal fent una descripció de la seva vida (no massa llarga ni complicada).

Un cop es tenen totes les postals, es pengen a les parets de la classe.

Cada grup triarà una postal que no hagi escrit, i haurà de dictar-ne el contingut, paraula per paraula, a un membre que actuarà de secretari i que romandrà assegut, mentre els altres li aniran comunicant els mots de la postal.

Un cop dictada la postal i amb el text sobre la vida del nen, el grup haurà de fer una petita representació d'algun aspecte de la vida del nen. Es representaran de manera alternativa: un nen/a del Nepal i un nen/a occidental.

Continguts de valors, normes i actituds: *Valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula, amb altres persones, curiositat envers altres realitats; superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles; interès per adquirir una perspectiva més àmplia de la cultura pròpia per referència a altres i valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges.*

2)-Guess what I mime!: Dues pintures d'Art Mithila⁴⁸⁶, una d'un home i una d'una dona.

⁴⁸⁵ Tasca duta a terme amb els alumnes de 3r nivell, el segon semestre de 1999/2000.

Proposta feta al sisè capítol, punt 6.1.8.1.1.

⁴⁸⁶ Art pictòric desenvolupat i executat per dones nepaleses.

Es posen les dues pintures en un lloc visible i es pregunta als alumnes què els sembla que fan les persones dibuixades i que ho representin amb mímica.

En petits grups, els alumnes es van imaginant possibles accions que poden estar fent els personatges. Un membre del grup mima l'acció davant els altres del grup que han d'endevinar l'acció i si el que la fa és home o dona.

Continguts de valors, normes i actituds: *Actitud receptiva en les situacions de comunicació; actitud de desinhibició; valoració del treball en grup i cooperatiu; valoració de la imaginació i la creativitat.*

3) A Naga's tale...⁴⁸⁷. El professor explica la llegenda:

"Once upon a time, in a far country called Nepal, a strange story happened:

One day, two men meet when they are going to India, a country next to Nepal, and they decide to travel together.

The two men walk, and walk, and walk...for many days. One morning, they find a lake and when they are near the lake one of them says:

-'My friend, I can't go with you now! I have to fight with the naga!'

The other man says:

-'The Naga? I can't see any naga here!'

The first man replies:

-'You can't see the naga, but I can! I have a secret: I am a naga. I have a human form because I need it to travel, but I am a naga and I have to fight with the naga of this lake now.'

The other man is very surprised. Then, the man who is a naga takes out a ring from his finger, gives it to his friend and says:

-'Please, take this ring! I am going into the water now! If you see milk in the water, I win. But if you see blood, I lose. If you see blood, go to my father, the naga of Tadauh, and tell him what happens.'

*Next the man who is a naga jumps into the lake. The other man looks at the water. The water is milky, but soon is red, very, very red...*⁴⁸⁸

Amb l'ajuda d'un mapa del Nepal, se situa el conte geogràficament i cultural. S'obre un debat sobre quins serien els equivalents dels *nagas* a la nostra realitat cultural o religiosa, i es busca alguna llegenda del nostre país que pugui ser-hi equivalent.

Els alumnes es posen per grups i escriuen un possible final a la llegenda. Cada grup el representa davant la resta.

Continguts de valors, normes i actituds: *Actitud receptiva en les situacions de comunicació; curiositat envers altres realitats;*

⁴⁸⁷ Els *Naga* són les set *deïtats-serps* i el seu rei és Anantnag. Apareixen en les mitologies budista i hindú.

⁴⁸⁸ Adaptat del A Serpent Tale de Folk Tales from the Himalaian Kingdom of Nepal de Kesar Lall.

superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles; valoració de la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural; interès per manifestar creativitat i valoració de la imaginació

Nota: En aquest cas, es va presentar als alumnes el tema dels països en vies de desenvolupament, perquè era un dels temes del currículum. Per manca de temps no es va poder treballar tot el *project-work* sinó que només es van treballar tres de les activitats proposades. Aquestes, però, es van triar seguint un criteri de diversitat per poder oferir diferents aspectes: la realitat social ; el món dels infants; la cultura ;l'art i la religió.

8.2.6. Feedback dels alumnes

Les experiències narrades als punts 8.2.1.; 8.2.2.; 8.2.4.; 8.2.5.1. i 8.2.5.2. es van portar a terme amb un grup d'alumnes de tercer curs (Certificat Elemental), durant el curs 1999/2000.

Al final de curs es va demanar als alumnes que donessin *feedback* de la utilització de tècniques dramàtiques a la classe, per tal de veure com s'adaptaven a la metodologia proposada. Primerament es va donar unes preguntes per contestar individualment, i a continuació, en grups de tres o quatre persones, van comparar i discutir les respostes.

El qüestionari que se'ls va lliurar deia:

--

Quan fem una activitat dramàtica a classe (jocs, crear diàlegs, situacions inventades i representades, esquetxos teatrals, etc) :

- 1- Com et sents?
- 2- **Què i com** aprens?
- 3- Quins valors i actituds creus que es treballen?

A continuació presentem una mostra de les respostes individuals que, un cop contestades, es van discutir en grups, i que responen al sentiment general del grup⁴⁸⁹:

1) Com et sents?

- *Davant del gran grup em sento molt cohibida. En petits grups he anat perdent el sentit del ridícul, però també he de superar la meva timidesa.*
- *Degut al meu caràcter tímid, em fa una certa vergonya fer una activitat dramàtica a classe, sobretot si és a nivell del grup sencer. Quan es treballa en grups petits et sents millor, si tu pots triar els companys, perquè quan els coneixes, en el meu cas, dóna una sensació de major confiança ja que l'idioma ja comporta una "petita" dificultat.*
- *Força insegura i un xic ridícula ja que no estic acostumada a fer aquestes activitats, em costa molt.*
- *Em costa molt fer-les ja que em considero una persona tímida. M'és difícil inventar situacions i converses en anglès i sobretot representar-les sense el guió.*
- *Molt bé i m'agrada molt. M'hagués agradat fer-ne més. Es passa l'estona més de pressa.*
- *Totes les activitats que es fan en gran grup, la veritat és que em tallen bastant, suposo que és degut, per una banda, a la meva timidesa i per una altra a la dificultat que trobo en l'idioma. El fet que sigui una classe*

⁴⁸⁹ Transcripció literal de les respostes dels alumnes.

nombrosa també condiciona que no ens puguem compenetrar tant. De vegades, depèn del grup, sento que em bloquejo i m'augmenta la sensació d'inseguretat.

- *Em sento insegura pel que fa el domini de la llengua. M'agrada, però m'adono de la meua falta de vocabulari.*
- *És una situació agradable, encara que és com un repte per a l'alumne.*

2) Què i com aprens?

- *Aprenc a improvisar, a posar atenció en allò que diuen els companys i com ho diuen i a estructurar el pensament en una altra llengua. Rebo l'ajut i les explicacions del grup i procuro aportar el que puc.*
- *Penso que el diàleg és la millor manera de practicar, en aquest cas, la llengua anglesa, ja que és un vehicle per aconseguir fluïdesa i espontaneïtat en situacions quotidianes, -lluny aparentment de l'apartat teòric-; ara bé, moltes vegades no tinc el vocabulari o expressions adequats o, potser, reflexos per aconseguir aquesta fluïdesa. Crec que seria de gran utilitat disposar d'un model de situacions típiques: restaurant, cinema, botigues, etc. i poder adaptar-ho.
Sovint dubto si les meves expressions –quan es treballa en grup- són les correctes pel que fa a la pronunciació.*
- *No aprenc gaire ja que estic tensa i em costa molt concentrar-me en la feina.*
- *Personalment aprenc a superar la timidesa tot sortint al davant a fer una mica "el pallaso". De l'idioma aprens a parlar fluidament que és el que ens falta i ho aprens d'una manera activa i natural.*
- *A improvisar i a parlar anglès espontàniament. Sense adonar-me'n parlo amb més fluïdesa. Aprenc a fixar estructures i a utilitzar-les adequadament.*
- *Bàsicament aprenc a desinhibir-me i també aprenc escoltant els altres, les seves dificultats, els seus errors i les seves habilitats en el vocabulari. Tot això m'enriqueix, però trobo a faltar la correcció, sovint no sé si el que aprenc, ho aprenc bé.*
- *Aprenc la utilització de formulismes, frases fetes, vocabulari, etc. que veus al llibre i aprens la seva aplicació pràctica.*
- *A través dels altres t'adones més fàcilment dels encerts i dels errors. Quan participes estàs obligat a triar mentalment i amb rapidesa les paraules.*

3) Quins valors i actituds creus que es treballen?

- *La col·laboració, el respecte, el sentit crític, el sentit de l'humor...*
- *Crec que es potencia la capacitat de reacció i la fluïdesa de diàleg en situacions quotidianes.*
- *Com a positiu jo veig que així tens la possibilitat de relacionar-te amb tots els companys de classe.*
- *Actituds davant l'idioma, veure que serveix per posar-lo a la pràctica, no només és una assignatura que aprens en un llibre que diu sempre el mateix.*
- *Prendre actituds i a utilitzar frases fetes. Valorar el treball i l'esforç dels altres i saber fer conversa, que ja convé, sense fer monòlegs ni tampoc estar callat.*
- *Aquest tipus d'activitats afavoreixen: el dinamisme i la comunicació. Improvisar, inventar, intercanviar, expressar-se...tot ajuda perquè puguem desenvolupar els mecanismes de l'expressió oral.*
- *Són moments distesos i alegres, malgrat les angúnies dels alumnes per trobar les paraules angleses correctes.*
- *Hi ha una comprensió mútua per part dels alumnes i una complicitat. També una valoració positiva dels altres.*

Les respostes i comentaris dels alumnes van portar a fer-nos algunes reflexions. Algunes de les conclusions a què vam arribar a partir del *feedback* rebut, van ser les següents:

- Els alumnes no estaven habituats al tipus d'activitat que se'ls demanava. Això podria ser la causa de la inseguretats i la incomoditat que alguns alumnes van dir haver sentit davant l'ús de tècniques dramàtiques.

En les experiències explicades en el capítol que segueix, quan els alumnes van donar el *feedback* de les activitats, ja estaven més habituats a les tècniques

dramàtiques emprades. D'aquesta manera, els comentaris que reproduïm en el novè capítol denoten una valoració més positiva de la seva actitud davant l'experiència, malgrat que també apunten una certa tensió al principi.

- Els alumnes van reconèixer que els havia ajudat a aprendre algunes actituds respecte a ells mateixos (perdre la timidesa, desinhibir-se, relacionar-se amb els companys) i a practicar la llengua i a comunicar-se; pel que fa a l'aprenentatge de la llengua.

- Els alumnes van ser capaços d'identificar alguns dels continguts de valors, normes i actituds que havien treballat amb les tècniques dramàtiques, i que coincidien amb els proposats en el currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes.

- Les activitats dramàtiques s'haurien de fer de manera sistemàtica, per tal que els alumnes poguessin integrar aquesta metodologia dins el curs normal de la classe. Creiem que si aconseguim que els alumnes es familiaritzin amb l'ús de tècniques dramàtiques, es podrà superar aquest primer escull de desconfiança i incomoditat, que sembla ser el més gran obstacle per tenir la predisposició necessària per fer un bon aprenentatge a través del drama. Un cop vençuts els recels i les pors, els alumnes reconeixen aprendre i aprendre bé, tant els continguts morfosintàctics i els pragmàtics de la pràctica de la llengua, com els dels valors, normes i actituds.

A partir d'aquestes conclusions vam fer les esmenes adients. Les correccions que es van fer, van ser, principalment, a l'hora de plantejar les activitats. Es va

fer un esforç per clarificar i presentar amb més exactitud el que es pretenia dur a terme amb els alumnes i com aconseguir-ho. També es van emprar tècniques dramàtiques amb més regularitat. Un cop els alumnes es van habituar a aquesta metodologia, l'ambient es va distendre i es van poder treballar tots els continguts amb més tranquil·litat i, sobretot, aprofitament.

9. DRAMA I VALORS: DIVERSES EXPERIÈNCIES DOCENTS

*“Narad: Prince, you have to protect heritage of the Aryans,
You have to stablish religious rites in this domain,
That Brahma and the divine sages have proclaimed.
In the interest of the world, you have kine to protect
And for benefit of universe,
Bring unity between science and knowledge.
Restore peace and prosperity for the subjects
For cause thereof no matter if fiery step needed
And fight face to face with serpents poisonous ahead.
Humble and lowly the need of approach there may be.
Steer a boat of misery in the sea of tears*

*Facing attack of millions of death and fear.
Naked and skinned the body may be
And most unwanted affair in front there be
You have to stand firm and never
Think of retreating from danger ahead.”*

Bala Krishna Sama's⁴⁹⁰

A continuació presentem diverses experiències que s'han dut a terme aquests darrers anys. Tenen en comú la metodologia emprada: *les tècniques dramàtiques* que hem desenvolupat en el sisè capítol. La pràctica s'ha fet a classes d'anglès per adults amb la finalitat d'assolir els continguts de valors, normes i actituds que coincideixen plenament amb els proposats per a treballar en les Escoles Oficials d'Idiomes.

Així doncs, l'objectiu d'aquesta exposició d'experiències és poder oferir una àmplia i variada mostra de les possibilitats d'aplicació del *Drama* a l'ensenyament de l'anglès; i poder, així, mostrar com els *Continguts de Valors, Normes i Actituds* que ens proposa el *Currículum de les Escoles Oficials d'Idiomes* es poden cobrir mitjançant les tècniques dramàtiques, tal i com hem anat fent en altres contextos educatius d'ensenyament de l'anglès a adults.

Els exemples que detallem a continuació, són:

9.1. Barcelona: Curs de Postgrau d'Especialització en llengua estrangera (anglès).- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de

⁴⁹⁰ *Pralhad*. Traducció de Tika Ram Shama's, 1998, Royal Nepal Academy.

Catalunya i Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

- Adreçat a mestres de Primària.

9.2. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació.- Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

9.2.1. Llengua I I

9.2.2. Llengua IV

- Adreçat a alumnes de la Facultat de Formació del Professorat.

Especialitat: Llengua anglesa.

9.3. Bolívia: Cooperació amb l'Organització *FE Y ALEGRIA* en el programa de:

Capacitación de Maestros para una enseñanza bilingüe.

- Adreçat a mestres de Primària.

9.4. Rwanda: Ensenyament de l'anglès a Butare (Monestir de Gihindamuyaga).

- Adreçat a joves estudiants.

9.5. El Nepal: Cooperació amb l'organització *VEDFON (Vicki Educational Foundation Nepal)*- *DALEKI PRIMARY SCHOOL* – Kathmandu.

- Adreçat a mestres de Primària.

9.1. CURS DE POSTGRAU D'ESPECIALITZACIÓ EN LLENGUA ESTRANGERA (ANGLÈS)

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA– FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT I DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

MÒDUL IV: LLENGUA ESTRANGERA: *LANGUAGE THROUGH DRAMA*
Setembre de 1998

Estratègies metodològiques: JOCS DRAMÀTICS
IMPROVISACIONS AMB TEXT:
ESQUETXOS.

9.1.1. INFORMACIÓ GENERAL

Dates del curs: 1 al 22 de setembre de 1998 (30 hores).

(Mòdul que ja s'havia fet el setembre de 1997 amb un altre grup de mestres del Postgrau)

Assistència: Trenta-cinc alumnes/mestres, que hi van assistir regularment.

Objectius:

- millorar el nivell oral de la llengua,
- ampliar vocabulari,
- adquirir fluïdesa i seguretat en la parla,
- encoratjar la participació en grup,
- corregir errors de la llengua escrita i parlada,
- escoltar i comprendre textos que reproduïxen situacions quotidianes,
- estimular la imaginació i la creativitat utilitzant la llengua anglesa,
- ajudar a desinhibir-se en parlar una llengua estrangera.

Continguts:

- jocs dramàtics,
- jocs de simulació de situacions,
- debats,
- improvisacions,
- representacions teatrals.

Metodologia:

El treball va ser pràctic i es van utilitzar tècniques dramàtiques per assolir els objectius. La teoria es va presentar paral·lelament a la pràctica i va sorgir a partir de les activitats que s'havien proposat. Es va treballar en parelles i en grups. Es va preparar una representació teatral en grups i es va presentar davant la resta de la classe.

Avaluació:

- assistència a classe,
- participació activa a les activitats,
- preparació i representació teatral, en grup.

Tots els alumnes van obtenir la qualificació d'APTE/A en aquest mòdul: van assistir-hi regularment, van participar activament en tot el que s'havia proposat i van preparar i representar esquetxos teatrals, en anglès.

L'avaluació personal del curs i del treball fet es pot llegir en els comentaris dels alumnes al punt 9.1.4.

9.1.2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL**El procés:**

L'*input* de les sessions es va fer a partir dels diferents esquetxos teatrals *Sketches from the English Teaching Theatre* de Doug Case i Ken Wilson publicats per Heinemann.

Els esquetxos triats van ser els següents:

- *The passport office*
- *The ticket inspector*
- *The Restaurant*
- *Mr Jones*
- *The new James Bond film*
- *Superman and the psychiatrist*
- *The bus stop*
- *The Doctor*
- *Mr Williams and the postman*
- *Gerry Thatcher's Party*

En cadascuna de les sessions es van presentar els continguts de l'àrea comunicativa, estructural i lèxica relacionats amb el tema de l'esquetx. Es van escoltar els diàlegs per **comprensió oral** i es va emfasitzar en l'**expressió oral**.

Un cop presentats tots els esquetxos, per grups, els alumnes en van triar un per representar-lo.

Els passos que es van seguir per la *posada en escena* van ser:

- Tria del text.
- Repartiment dels papers.
- Treball sobre el text : Pronunciació i entonació.
- Treball d'*escenari*: Veu i moviment. Treball de personatges.
- Recerca del vestuari i *props*.
- Assajos.
- Representació teatral dels esquetxos, a classe.

Els participants van memoritzar el text (malgrat que se'ls havia dit que no calia que ho fessin, si no s'hi veien amb cor); la qual cosa va fer que les representacions fossin molt fluïdes; i que els participants es beneficiessin de l'exercici de memorització que suposava.

9.1.3. CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

1- *VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL*: Tots els punts es van tocar i es van assolir d'una manera inconscient i a mida que es va anar fent el treball. El punt 1.1.: *Actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa*, va ser, potser, el de més difícil assoliment. Això fou degut a les barreres psicològiques que s'acostumen a tenir en un grup d'adults, quan no se senten segurs d'ells mateixos, per trobar-se davant una situació nova i en la

qual s'exposen *a fer el ridícul*. Tanmateix, un cop presentats els treballs teatrals, les barreres van quedar totalment superades.

2- *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT*: Els esquetxos teatrals que es van treballar són caricatures de situacions molt *britàniques*. A partir d'aquests textos es van treballar les diferències culturals i socials, entre el món anglòfon i el de casa nostra.

3- *VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA*: La metodologia emprada, de desenvolupar la llengua oral a partir de tècniques dramàtiques, va ajudar a fer que al final -sense adonar-se'n- haguessin après nou vocabulari i estructures, que van poder posar a la pràctica immediatament. Per això, a l'hora d'avaluar el curs, molts dels participants reconegueren l'aprenentatge que havien fet, sense gairebé adonar-se'n.

4- *ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL*: En aquest punt, l'actitud del responsable del grup és primordial. Ha de creure fermament en les actituds esmentades i ha de servir de mirall per als alumnes. En aquest curs, es van haver de treballar molt subtilment els punts: 4.5. (*confiança en les pròpies capacitats*), 4.6. (*valoració de la motivació com a element que afavoreix l'aprenentatge*) i el 4.8. (*valoració de l'autoestima*). Després d'unes tres o quatre sessions, els alumnes van anar disposant-se adequadament per poder assolir la resta. Al final del mòdul, tots els alumnes havien perdut la por, la vergonya i havien pres l'actitud

positiva necessària que els va ajudar a fer un bon aprenentatge i un bon creixement personal i social.

9.1.4. AVALUACIÓ I FEEDBACK

L'experiència d'emprar aquesta metodologia va resultar molt enriquidora -tal com es pot constatar en els comentaris⁴⁹¹ dels alumnes que s'adjunten -, no solament a nivell del progrés en l'aprenentatge de la llengua anglesa, sinó també a nivell personal i com a docents. El fet d'haver d'actuar en públic i en anglès, va esdevenir una demostració pràctica del seu treball quotidià a l'escola. També els va reforçar la confiança en ells mateixos, els va ajudar a conèixer-se millor - ells mateixos i els companys- i els va donar idees per posar en pràctica de retorn a l'aula.

Transcripció literal dels comentaris de feedback fets pels alumnes:

=====

1)- *Aquest POSTGRAU (tot el postgrau) hauria d'estar repartit de la forma següent:*

1/3 del temps DIDÀCTICA

1/3 " " TREBALL SISTEMÀTIC LLENGUA

1/3 " " Millorar i practicar la fluïdesa de la llengua

El curs de la professora Maria Vilanova ha aconseguit amb escreix l'últim terç i considerem que el temps ha estat insuficient.

Les estratègies emprades han estat motivades i efectives.

2) Crec que hem tingut molta sort d'haver tingut aquesta professora ja que el clima que ha creat a l'aula ha sigut de total participació i entusiasme per part dels alumnes. Hem tingut l'oportunitat de parlar en anglès tota la classe i de perdre la por que teníem davant un idioma estranger i de guanyar confiança en nosaltres mateixos. Crec que ens hauria agradat a tots els alumnes i a mi personalment, tenir més hores d'aquest mòdul i amb aquesta mateixa professora perquè tots estem molt necessitats de classes de llengua, en canvi crec que anem sobrants de "didàctiques".

Ha sigut l'assignatura en la qual hem parlat més en anglès i en la qual ha participat tota la classe.

⁴⁹¹ En el transcurs d'aquest mòdul se'ls va demanar que portessin un diari o *log*. Els comentaris valoratius del curs els van escriure, a petició del professor, al finalitzar el mòdul.

És una pena que s'hagi acabat!

3) *M'ha agradat molt aquest mòdul perquè la professora ha aconseguit un clima molt relaxat, al mateix temps que hem après molt la seva metodologia m'ha semblat molt adequada al mateix temps que el domini de la llengua i les tècniques emprades. Considero que és una fantàstica professional i em sento molt feliç perquè ha estat una de les millors professores que he tingut.*

4) *El curs amb la Maria Vilanova ha estat molt profitós, interessant i motivador. L'ha centrat en fer-nos parlar i això és el que realment ens fa falta. La professora ha sabut crear un clima distès i agradable i això ha permès que féssim les petites actuacions amb desimboltura. La llàstima és que han estat poques hores: haurien de ser moltes més!*

5) *Este módulo yo pienso que ha sido muy importante para este Postgrau y que me ayudará mucho para aplicarlo en mis clases de inglés, tanto por el aprendizaje de la lengua, como para aplicar algunas técnicas de dramatización. El ambiente que se ha conseguido crear en esta clase ha sido extraordinario. Las personas adultas tenemos más problemas para realizar algunas actividades delante de nuestros compañeros y yo he conseguido poder participar de una forma bastante relajada. Me hubiera gustado que este módulo hubiera durado todo el curso. Felicito a la profesora por su preparación, por la ayuda que nos ha ofrecido, por su forma y personalidad de impartir clases. Constantemente nos animaba y eso hacía reforzar nuestro aprendizaje.*

6) *M'ha semblat molt bé aquest mòdul, sobretot la pràctica. Però crec que s'hauria de dedicar algunes sessions més perquè aquesta manera d'actuar i participar a les classes ens fa perdre una mica la por de parlar davant de més gent i a més de parlar en anglès. Penso que és una manera molt útil de fer-nos parlar en anglès sense inhibicions. Personalment m'ha ajudat molt. El moment de fer el mòdul crec que va ser d'adequat, però repeteixo que penso s'hauria d'allargar en unes sessions més.*

7) *Aquest mòdul m'ha resultat interessant. He pogut aprendre d'una manera tranquil·la. Penso que m'ha ajudat a expressar-me davant els altres en una llengua estrangera sense massa trauma. Gràcies per tot .*

8) *En general he disfrutat amb aquest mòdul. M'ha animat a crear, a pensar, a actuar davant de la gent, cosa que en general no m'agrada fer . Algunes activitats per mi han estat més agradables de fer que d'altres, perquè no m'agrada estar en el punt de mira, però en general m'ha ajudat a fer un esforç i tractar d'actuar més naturalment davant de tothom sense por de fer el ridícul.*

9) *Aquest mòdul ha estat molt ben plantejat, el nivell de participació a la vegada que s'ha creat un clima relaxat on el treball n'ha estat el protagonista.*

10) *Este módulo para mi ha sido muy provechoso, igual que el de fonética. Desde la primera clase hemos trabajado la expresión oral con actividades totalmente diferentes, muy divertidas, adaptadas a nuestro nivel. Han sido actividades que posteriormente podremos aplicar a nuestros alumnos. Hemos realizado actividades en diferentes grupos, eso estaba muy bien porque no corríamos el riesgo de trabajar siempre con las mismas personas. Hemos disfrutado en clase aprendiendo, esto es muy difícil de lograr, pero esta profesora, muy buena profesional y con tanta experiencia, lo ha conseguido. Para mi esta asignatura la introduciría desde el primer día de postgrau y duraría todo el curso.*

Cuando hacíamos expresión oral en grupo, ella estaba pendiente si hablábamos inglés, si hablábamos todos. Si hacíamos algún escrito, pasaba a corregirnos. Su personalidad ha sido vital para crear esa sensación de estar a gusto. Hemos trabajado muchas estructuras, hemos aumentado mucho el vocabulario.

11) Tengo que reconocer que, al principio, estaba angustiada respecto a este módulo de Lengua. No estaba acostumbrada a "interpretar" y menos en una lengua que no domino. Sin embargo, el ambiente que has conseguido en la clase, muy relajado y natural, ha hecho que pierda (en parte) el pudor. Creo que debería durar más y preferiblemente al principio ya que proporciona soltura oral que necesitamos. Ha sido francamente divertido, interesante y formativo.

12) Aquest mòdul m'ha agradat perquè la professora ha utilitzat diferents "sketchs" principalment per practicar la llengua anglesa, a més d'aquesta manera hem fet treball en grup; així com treball individual (TO FIND MISTAKES) que a mi, particularment, m'encanta perquè m'adono dels meus errors escrits i entenc el perquè. La professora té molta paciència i davant qualsevol dubte, ella t'ajuda i t'explica el perquè. M'ha agradat fer tècniques teatrals, per aplicar-ho a la classe (representacions)

13) És un dels millors mòduls que hem treballat al postgrau, doncs hem après molts aspectes formals de la llengua i la seva aplicació. Ens hem sentit molt còmodes fent "algo" tan difícil com parlar i actuar utilitzant l'anglès.

14) Al principi no entenia molt bé els objectius d'aquest mòdul, però de mica en mica ho he anat esbrinant. A part de les fitxes de corregir errades (que m'han sigut molt útils) a través de la lectura-interpretació de petits "sketches" o relats, també treballàvem la llengua (pronunciació, stress,...). No he de negar que em poso nerviosa abans de fer alguna de les interpretacions, però ha valgut la pena. A part m'ho he passat molt bé.

15) El curs de llengua de la Maria Vilanova ha estat molt bé. Ha creat un ambient relaxat a classe, molt útil per ser capaç de parlar en una llengua estrangera. El material ha estat variat i suficient i les activitats gairebé sempre han estat referides a la vida quotidiana, la qual cosa les ha fet engrescadores i motivadores. Penso que aquest mòdul podia ser més llarg perquè aprenem molt i no és gens angoixant. Hem après força vocabulari i a l'hora de representar esquetxos l'hem hagut d'emprar de manera natural. Molt bé.

16) M'ha semblat adequat el plantejament d'aquest mòdul de cara a treballar llenguatge oral. Crec que les activitats proposades han possibilitat l'expressió individual i l'intercanvi a nivell de grup. Potser de cara a un altre curs es podria incidir més en aquest aspecte de la producció oral.

17) Personalmente debo señalar lo más positivo desde mi propia vivencia. Para una persona que no le gusta trabajar (actuar) en público, el hecho de tener que enfrentarse a ese reto no deja de ser "duro", pero a la hora de preparar el terreno para esa "descompresión" - o sea quitar los nervios y la inseguridad el trabajo, paciente y en silencio ha sido más que gratificante y altamente positivo para mí. Lamentablemente uno no siempre tiene dotes para hacer algo tan diferente, pero la misma posibilidad de romper el hielo inicial ya es más que positivo en el más amplio sentido. Gracias por tu paciencia y tu buen hacer.

18) *Creo que ha sido un módulo muy provechoso. La profesora ha sabido crear un ambiente donde nos sentíamos relajados y he disfrutado realizando todas las actividades, especialmente las representaciones. Creo que es un modo excelente de aprender inglés.*

19) *Voldria dir que aquest mòdul ha estat molt important dins del nostre postgrau perquè ens ha ajudat molt a llançar-nos a parlar, cosa que ha estat molt bé perquè estàvem molt bloquejats pel problema de la manca de seguretat en el domini de la llengua: ara hem perdut la vergonya i la por que no ens surtin les coses que volem dir.*

Jo personalment voldria que aquest mòdul durés més i poder així tocar altres aspectes del "miming and performing", que probablement no hem pogut tocar.

20) *Suposant que mai se m'ha passat pel cap actuar, més enllà de tot el que els mestres representem a l'aula. Suposant que em sembla terrorífic haver d'actuar davant del públic (ni que sigui amb els companys) i suposant que ja en tinc 44, haig de confessar que l'horror que en principi em produïa el Mòdul 4, no estava justificat. M'ho he passat fins i tot bé. Crec que el clima creat dins la classe ha estat positiu i no s'ha intimidat les persones que no estan especialment interessades ni dotades per a l'actuació.*

He après algunes tècniques senzilles, prèvies a l'actuació que m'han interessat i que es poden aplicar a classe, als alumnes sí que els agrada actuar.

21)- *Crec que aquest mòdul hauria de ser més llarg ja que és molt interessant per als mestres treballar l'aspecte de drama que el llenguatge té, sobretot quan parlem de llengua estrangera, on el cos, la dramatització i el llenguatge no oral, ajuden tant a expressar-se i comunicar-se. A més a més, el fet que s'ajuda als alumnes a desinhibir-se fa que sentin més motivació vers una llengua que els sona difícil i poc pròpia.*

També crec que seria bo dotar a aquesta matèria d'un material plàstic amb què poguéssim treballar per poder crear situacions més adequades al tema del "teatre", "drama", etc.

22) *Estic força satisfet de com ha anat aquest mòdul. He pres força idees pràctiques que penso que em podran ser útils a la classe. D'altra banda hi ha una part que m'ha ajudat a millorar en el meu nivell quant a la llengua, expressió oral, errors més freqüents,...*

Potser les condicions materials haurien d'haver estat millors.

Respecte al moment en què l'hem fet em sembla que ha anat molt bé tenir-ho a última hora, ja que hem arribat una mica cansats i aquestes activitats tant participatives han ajudat per tal d'animar-nos.

23) *D'aquest mòdul m'ha agradat molt el clima positiu que s'ha creat per practicar la llengua oral.*

La continuaria recomanant tal i com s'ha fet ara per treure angoixes i nervis encara que a nivell de llengua escrita no s'aprofundeixi.

24) *M'ha agradat aquest mòdul de llengua IV perquè s'aparta bastant de l'enfocament clàssic del que s'entén per classe de llengua.*

Ha sigut molt interactiu i el clima creat entre estudiants i professora ha sigut molt positiu per arribar al fi. És a dir crec que la professora te l'idea molt clara del que vol ensenyar i de com fer-ho tot i que a vegades a l'estudiant el pot despistar la forma de fer-ho.

Crec que hem treballat molts aspectes de la llengua sense adonar-nos tan sols que ho estàvem fent.

He "disfrutat" molt amb totes les activitats especialment amb les representacions d'aquest últim dia.

Crec que és una molt bona forma de treballar memòria, improvisació, entonació, expressió, creativitat i molts d'altres aspectes.

25) ¡Han sido unas clases muy motivadoras!

La gran variedad de actividades todas van encaminadas a mejorar nuestros conocimientos, pero a la vez cargadas de ideas útiles para su posterior aplicación en el aula.

Hemos aprendido mucho gracias a la buena motivación.

Me hubiera encantado tener más tiempo con esta profesora.

26) Els continguts d'aquest mòdul m'han semblat molt enriquidors.

Per una banda s'ha treballat el contingut lingüístic-gramatical i de l'altra la utilització de recursos dramàtics ha servit per millorar el missatge oral i per donar-nos idees de com portar a terme activitats semblants a les nostres aules.

27) Pienso que el tiempo dedicado a este módulo debería ser mayor. A mi me interesan más las ideas prácticas, cómo dar una clase de inglés con materiales, más que otros módulos que se han dado y se continúan dando, más teóricos que consultando un libro podrías obtener esa información.

Me ha parecido que todos hemos tenido una actitud muy positiva. En un primer momento nos parecía un poco fuerte lo que nos podrías pedir en cuanto a representaciones, pero hemos perdido los miedos y hemos participado. Si este módulo hubiese sido de los primeros creo que nos daría más reparo en participar ya que no conocíamos a la gente.

Como bien dicen, la confianza... ¡Ha estado muy bien!

28) Crec que és molt important treballar la llengua oral, però la dificultat més gran que trobo és que som un grup molt nombrós i això dificulta la correcció personal que és el que més ens ajuda a millorar.

L'ambient de les classes, les activitats i els materials els he trobat molt adients i crec que la majoria ens hem trobat en un ambient molt relaxat i agradable.

29) Ha estat un mòdul satisfactori perquè hem pogut fer "listening and reading", però m'hagués agradat fer alguna "composition" o alguna cosa de gramàtica per no trencar amb el ritme que portàvem amb la Pilar. De totes maneres, ja ens tocava tenir un mòdul una mica "relaxat" perquè fins ara hem anat molt "agobiats".

30) Considero que los recursos utilizados y el trabajo realizado dentro del aula son positivos para nuestro posterior trabajo en las aulas con los alumnos. Pero el trabajo sobre "correcting mistakes" a mí, personalmente, me ha parecido insuficiente ya que creo que es una buena manera de corregir errores. Por otra parte, también pienso que sigue siendo conveniente estimular aún más conversación y pronunciación, sobretodo a niveles de E. primaria

31) I think this is a good way to review and practise the pronunciation. We have few moments to speak in English and in this modul we had practised quite a lot.

This is a good moment to make this activity because we need to have a relationship before acting out between us.

9.2. DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA.

9.2.1. Llengua estrangera II : Anglès

**Facultat de Formació del Professorat i Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura.**

Segon semestre 1997/98

Estratègies metodològiques: JOCS DRAMÀTICS
IMPROVISACIONS SENSE TEXT
IMPROVISACIONS AMB TEXT: ESQUETXOS.

=====

9.2.1.1. INFORMACIÓ GENERAL

Pla Docent- Especialitat Llengua Estrangera. (Document del Departament
de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona)

Caràcter Obligatori

Període lectiu: Segon semestre de 1998

N. de crèdits: 6

N. d'hores setmanals de docència: 3

Objectius:

- Desenvolupar el coneixement general de la llengua estrangera.
- Parlar la llengua, amb prou correcció fonètica, estructural i riquesa de vocabulari, per participar de manera eficaç en les converses formals i informals sobre temes pràctics d'ordre social i professional.
- Prendre consciència de les diferències dels sistemes fonològics, en contacte amb la llengua estrangera.
- Potenciar els aspectes multiculturals: Identificar estereotips, prejudicis i discriminacions.

Continguts:

- Desenvolupament del coneixement general de la llengua.
- Diferència entre codi oral i el codi escrit.
- Diferents registres i diversitats dialectals.
- Reproducció de models orals.
- Insistència en la correcció i reforçament de la pronunciació dels aspectes prosòdics de la llengua estrangera.
- Diagnòstic individualitzat dels problemes de pronunciació de la llengua estrangera.
- Els òrgans de la parla i el seu funcionament.

- Comparació entre els sistemes fonològics del català, el castellà i l'anglès o el francès.
- Transcripció fonèmica.
- Fonemes vocàlics i consonàntics.
- Aspectes prosòdics: accent, ritme i entonació.

Avaluació:

Es va tenir en compte:

- L'assistència i participació a classe.
- El treball individual fet a classe o a casa.
- Proves fetes al llarg del semestre.
- Representació dels esquetxos. Participació i col·laboració amb els respectius grups.
- Examen final.

9.2.1.2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

El treball que es va fer durant el semestre va combinar tots els continguts per tal de poder assolir els objectius que marcava el Departament. La metodologia emprada, però, es va basar en la utilització de tècniques dramàtiques sempre que va ser possible. Es van fer jocs dramàtics, simulacions i treball de personatges, com a exercicis previs a les representacions teatrals dels esquetxos que es van proposar.

En un principi, va costar que els alumnes acceptessin la idea de les representacions teatrals, i sobretot que hi trobessin un sentit pràctic i *acadèmic* que encaixés en els seus estudis universitaris. De mica en mica, s'hi van avenir i els resultats van ser molt positius. (Vegeu comentaris avaluatius dels alumnes, punt 9.2.1.4.).

Els esquetxos que es van triar, dels *Sketches from English Theatre* de Doug Case i Ken Wilson, publicats per Heinemann, van ser els següents:

- *The Post office*
- *The Bank*
- *The Restaurant*
- *Superman and the Psychiatrist*
- *The Ticket Inspector*
- *Tourist Information*
- *The Doctor*
- *The Shoe Stall*
- *Mr. Williams and the Postman*
- *Gerry Thatcher's Party*

Els esquetxos es van representar obertament al públic, a l'Aula Magna de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, el 15 de maig de 1998.

El procediment seguit per a la seva execució va ser el mateix que es va seguir amb els alumnes del Postgrau (vegeu punt 9.1.2.).

Es va demanar a aquests alumnes de memoritzar el text perquè disposaven de temps suficient per fer-ho i tots ho van fer.

9.2.1.3. CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

En el treball *dramàtic* que es va fer, i segons els propis alumnes, els punts que més es van valorar són:

- 1.1. *Actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa.*
- 1.4. *Valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula, amb altres persones.*
- 1.5. *Conscienciació de la importància de la forma en la interacció: interès per expressar-se amb exactitud i adequació.*
- 3.1. *Valoració de la llengua com a eina de desenvolupament personal.*
- 3.2. *Valoració de la llengua com a vehicle d'expressió artística i cultural.*
- 3.5. *Actitud positiva per adquirir autonomia en l'aprenentatge.*
- 3.6. *Valoració de l'adquisició d'estratègies transferibles a altres aprenentatges.*
- 3.7. *Valoració del treball en grup i cooperatiu.*

Els apartats 2): *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT* i 3): *ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN*

L'APRENENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL també es van treballar, ja que són intrínsecs a la metodologia emprada i la naturalesa dels textos utilitzats, en els quals es reflecteix la vida i costums quotidians de la societat britànica.

9.2.1.4. AVALUACIÓ I FEEDBACK

Transcripció literal d'una selecció representativa dels comentaris de feedback dels alumnes (en anglès).⁴⁹²

1) When my English teacher told us we had to prepare a sketch I thought that it was a joke. I'm so shy that I was sure that in that moment I would fall down in front of the people. But in the class we studied the sketch and everyday it frightened me less than in the beginning. My character was so cheerful because I was a crazy man who could only shout and he went to the doctor because he could lose his job. But at the doctor's he met other crazy people Superman and Edu. It was very important that I liked the sketch and that I felt good in my group because if not the sketch would not have done as good as it was. After the sketch I think that I could do another kind of theatre because I am not as shy as in the beginning. My opinion is that we learn more doing this kind of things than doing any grammar because if we want to be an English teacher we cannot be shy. I will be an English teacher, one-day. I'll teach my students doing theatre, playing. A lot of students don't like English because they believe that it is boring but the problem is that they have learned it in a boring way.

2) One day I arrived here and our teacher told us that we were going to prepare some sketches and we had to perform them. I didn't want to appear in public, but she said that we had to do it. At the beginning, all of us were angry, but, little by little, we started to think that it was a good idea.

⁴⁹² Els comentaris es van escriure a classe i responien a la pregunta: *Com t'has sentit en la teva 'experiència teatral'?*

Firstly, we memorised our sketch and after that, we looked for some clothes and a lot of things that we needed.

The 15th of May I was very nervous because we had to show the others what we had been preparing. I remember being terrified and excited when I was on the stage.

I loved that experience and if I had to repeat it, I wouldn't care because I get on well with my classmates and we enjoyed ourselves a lot. In fact, the scripts were funny and everybody had a good time.

3) I enjoyed very much the days before presenting the play. When we practised the sketch we laughed at ourselves. Besides we were nervous because we thought that it would be impossible to memorise the dialogue. At the end, the day arrived and I don't remember a day like that when I was very nervous. I couldn't stop walking, I couldn't be quiet. I think that the result of the play was quite good and also I think that it was a good experience, which I would repeat again in spite of the nerves.

4) I know that I could do what I want, I am able to make possible all my purposes, but when our teacher told us to dramatise a sketch I was very afraid and I can't understand how important it was, for our teacher and for us, in the future as an English teacher.

It has been a very moving experience and in the future we will have to be more actors than in the theatre, we have to act when we are in front of the children, teaching them English or another subject! We don't know but in life we have to act everyday!

5)When we finished the sketch I felt very happy and really satisfied. The result was better than we had expected. And also, we enjoyed ourselves singing at the end of the performance.

Apart from that, I am a person who doesn't like the theatre because I am very shy and that obliges me to make an extra effort because I feel nervous during a lot of days.

6) My experience as an actor in the sketch has been very pleasant. When you told us that we would have to present in class a sketch I felt very bad. Although I am open with other people, I am also very shy in this kind of situations. I don't like very much to speak to the rest of the class, so I thought that my sketch would be a disaster.

But when we began to do the sketch in class, with my friends, it was different. They helped me not to be shy, and I was every day happier to do it.

The day we had to present the sketch in class I was very nervous and excited. There were a lot of people there! My sketch was the last one so I had a lot of time to practise and a lot of time to get calm. So, when it was our time I was very sure of my possibilities to do it well although I was still a little bit nervous. I did it without thinking about the people who were there and I think we did it very well.

In conclusion, I think that my experience as an actor in the sketch has made me learn not to be shy.

7) My experience as an actress in the sketch was wonderful. I was very frightened when the teacher told us that we had to perform a sketch in English, because it was a new experience for me. I thought that talking in English in front of a public would be very difficult for me, because I'm very shy when I have to speak in English in class. Although I haven't any problem in speaking in Spanish in class you know. But, now, I know that I had a wrong idea about that, and I think that most of the class had a wrong idea, too. It was a good experience that I would like to repeat next year because that day was very funny for all.

I loved this experience because all my partners were very satisfied doing that and they helped me a lot. With them I felt self-confident and I didn't have any problem of "doing the ridiculous". I get on very well with all of them and I felt as if I was in family.

8) *My experience as an actress was a unique one. I had never acted on a stage in front of so many people, well; there weren't so many people but enough to make anyone nervous. If anyone had said to me I would have a role in a play in English, I would have laughed at his words.*

The rehearsals were really fun. My partner and I had a great time improving our roles, talking about how we would dress up, how we should move and speak everything at all. But the best of all was when the entire group had to perform their sketches on stage: the actors and the actresses were very nervous, including myself. Nevertheless, everything went fine: the audience enjoyed itself and we did, too.

Finally, I just want to add that it was unforgettable experience, even though I reckon I had been against the proposition when it was offered. And I'm sure I would do it again in the future if I were given the chance.

9) *I'm going to talk about my experience as an actor in the sketch we have presented in class. If I have to tell the truth I must say that I have never liked performing, so at the beginning I felt worried about what would happen in our sketch. But, after that first feeling, many things happened in my life and I forgot the fear about doing it, because the day of the performance seemed to be very far away in time. Besides, we, the group that should do the sketch together, spent a good time and had a lot of fun thinking about the better way we can present the sketch and searching for suitable clothes and items to use in it....*

10) *When the teacher said that we had to do a play, I was very frightened. I like theatre but to see it, not to play. I don't like to be an actor because I'm very shy, and I feel very embarrassed. I wasn't born to be an actor.*

However, I think that it's a good experience. When you do a play, you learn to talk in front of a lot of people. And, later you feel more secure when you are talking to people. Therefore, I think that it was very useful for me, because I want to be a teacher, and a teacher has to talk in front of twenty children. Thus, doing the play I practised my English. In a play, you have to learn your sentences by heart and the sentences of the others, so, during the play; you have to listen to what others are saying in order to follow the dialogue. If one of the others says the same sentence but in a different way, you have to listen in order to continue.

11) *In my opinion the plays were a new, exciting and enjoyable way of pronunciation practice. In the subject "How to teach English Language" we are told that Drama is an excellent way of learning and practising. The skill of speaking. But, as a matter of fact, Drama is seldom practised in classroom.*

I've always thought that Drama gives you a lot of possibilities to work with children. Drama helps children (and also adults) to lose inhibitions and shyness while they enjoy and learn a lot. If the Drama is done in English, the possibilities increase a lot.

12) *To begin with I would like to say that it has been a wonderful experience. I had never thought of being an actress, but I think I (we) have acted very well, haven't we?*

We have shared many things in our rehearsals and, of course, it has contributed to be better friends, you learn to be more carefree and extrovert because you feel more confident with the others.

This new experience has taught me that life is not only working hard and being competitive but tolerant and understanding with others. It's a very nice experience but I think once is enough because I can't start up this profession. In fact, I prefer the process to the result.

13) *I think that the experience of being an actress in the play I presented in class was very interesting and a good experience.*

I liked this experience for three things:

- 1) *I think that doing a play you learn a lot and also that you improve your oral English in another way.*
- 2) *I also think that doing a play is a relax to the teacher and also to the student, because you forget to be in a classroom, teaching and learning, it depends on the situation.*
- 3) *I did not have enough time to get to know my classmates, now, thanks to the play I know better my classmates or my "playmates". Indeed, with the people of my play I have more chats than before I did the play.*

Anyway, I think that the play is a perfect idea to learn English and also to get to know people.

14) *First of all I would like to say that working as an actor in a sketch has been the funniest experience I have ever had at the University!*

I strongly agree with this experience. Considered it such a nice experience in which we had the opportunity "to lose our shame".

When the teacher told me to do a sketch I thought that it could not be a good experience, mainly, because I thought that I would not have enough time to study my sketch. But, finally, as you have recently seen before in the composition, I'm very grateful to do it. I would like to say thanks to you because you have given us this chance.

15) *My experience as an actor, has been very positive. This experience has helped me to meet people that I had not met before like my partners in the sketch. I think I would repeat this experience because it has helped me to speak in front of a lot o people, like a teacher.*

16) *My experience as an actress in the sketch was absolutely fascinating. It has been an experience that it's impossible to forget. I hadn't presented a sketch before and I couldn't imagine that it would be like this. Now I can explain it and I'm proud of having done it.*

9.2.2. Llengua estrangera IV : Anglès

Facultat de Formació del Professorat i Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Segon semestre 1997/98

Estratègies metodològiques: JOCS DRAMÀTICS
CONFECCIÓ DE GUIONS
INTERPRETACIÓ I GRAVACIÓ.

9.2.2.1. INFORMACIÓ GENERAL

Pla Docent -Especialitat L.E. (Document de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona).

Caràcter: Obligatori

Període lectiu: Segon semestre 1998

N. de crèdits: 6

N. d'hores setmanals de docència: 3

Objectius:

-Desenvolupar el coneixement de la llengua.

-Conèixer les formulacions verbals necessàries per organitzar una tasca escolar, treballar les habilitats, presentar el material lingüístic nou i estimular la participació dels alumnes.

-Superar dificultats produïdes per interferència de camps semàntics no coincidents: Polisèmia i Semiòtica.

-Familiaritzar-se amb els conceptes bàsics de la pragmàtica.

-Utilitzar i interpretar els actes de la parla i les funcions de la llengua.

Continguts:

1. -Desenvolupament del coneixement general de la llengua.

-Anàlisi de la interacció a l'aula.

-Organització del discurs a l'aula. Distribució de torns, reparacions, estratègies per mantenir el discurs.

-Coherència i cohesió. Connectors pragmàtics.

2. -Semàntica.

-La derivació. Afixos, prefixos i sufixos.

-La derivació. Noms compostos. Adjectius compostos.

-Verbs compostos.

-Relacions semàntiques de significats. Polisèmia.

-Sinonímia.

-Antonímia.

-Camp lèxic i camp semàntic.

-Sentit propi i sentit figurat.

3. -Lectura de textos que reflecteixen situacions d'educació.

Avaluació:

Es va tenir en compte:

- L'assistència i participació a classe.
- Lliurament puntual de les tasques assignades.
- Proves avaluatives al llarg del semestre.
- Creació, interpretació i gravació dels guions.
- Examen final.

9.2.2.2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

Es va seguir el llibre de text assignat pel Departament i es van emprar tècniques dramàtiques, jocs, simulacions, debats i produccions escrites i orals per tal d'assolir els objectius marcats.

La producció de les gravacions va consistir a:

- Formar grups de quatre o cinc estudiants.
- Portar a classe llibres de contes coneguts, *fairy tales*, en anglès.
- Triar el conte que volien treballar.
- Escriure'n una versió moderna, en forma de guió radiofònic.
- Gravar-lo en una casset.
- Escoltar les gravacions, a classe, i avaluació per part de tots.

Un cop a la setmana es deixava als estudiants l'última mitja hora de classe per poder-se reunir i elaborar el guió. A mesura que l'anaven escrivint se'ls el corregia. Abans de la gravació el van lliurar per a una darrera correcció. Van fer

les gravacions fora de l'aula i el dia assignat es van escoltar, a classe. Es van avaluar seguint una pauta que valorava *el guió, l'originalitat, la interpretació i la gravació*.

Els títols de les gravacions foren:

- *Rapunzel.*
- *The Four Musicians.*
- *The Prince's New Clothes.*
- *The Sleeping Beauty.*
- *Golden rastas.*

9.2.2.3. CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

Els punts més valorats amb el treball fet a classe (les gravacions) van ser els mateixos que amb l'experiència del punt 9.2.1.

Cal mencionar, però, que en aquest projecte es van reforçar els continguts d'interacció, desenvolupament de la creativitat i la imaginació, el treballar en grups i el pensar en els altres.

9.2.2.4. AVALUACIÓ I FEEDBACK

Transcripció literal d'una selecció representativa dels comentaris de *feedback* dels alumnes (en anglès)⁴⁹³

⁴⁹³ Els comentaris són la resposta a la pregunta, feta a classe, de "Què t'ha semblat la teva experiència com a *guionista i radiofonista* en el projecte?"

=====

1) *Preparing the recording has been one of the funniest things I have done this year. From the very first moment, I presumed that it was going to be a nice thing to do. It was something different from the rest of the activities in other subjects and I felt motivated. We started thinking about the topic, the story and when we finally found the one we wanted, everything started to be very easy. The only thing we had to do was to think about something funny, an interesting and different story based on a famous tale (The three little bears). And so we did, we started to write a very funny story (at least, from my point o view) and we enjoyed it a lot. I think I have to say that the experience has been exciting and motivating for all of us. I personally recommend it as a different activity in which the pupils learn while they're preparing it. And the most important thing is that they (we) learn without thinking and by ourselves. We help our friends with the way we pronounce the sentences.*

2) *This has been the first time I have worked in our recording-project, and before doing it, I didn't know anything at all, I had many doubts about how to do it, how to cooperate with the members of my group, etc. As I have already mentioned, I didn't know anything, but unfortunately for me, my group mates didn't know anything, either. Before choosing the tale we were going to rewrite, we all agreed that it would be a funny version, and so it was. We worked in class and in several more occasions in order to finish it. I remember we had a good time together. About the way we recorded the tape, several things have to be said. To begin with, we didn't know how our voices would sound! I would like to mention the day of presentation in class. I think it was very funny, and I have to say that listening to ourselves in a tape was very motivating after the class, we all agreed that we seemed to speak a perfect English. Incredible!*

3) *At first I was very surprised about the fact of doing such a difficult "project", but while we were doing it I began to enjoy it. Actually I thought we had to have a "creative mind" to invent a new tale, a modern one based on an old fairy tale as Sleeping Beauty. But after the first idea came to our minds, it brought an ocean of ideas, one after the other...(...) Although our project was the worst recorded, we had tried our best in doing it. I would like to say that this kind of activity is a good way to evaluate speaking instead of these boring interviews that teachers usually do to test oral production.*

4) *First of all I must say that my personal experience in this project has been very positive and useful. At the beginning, when we had to invent the story, I mean, when we had to modernise it, we found some difficulties because it was not easy to organise our work in group. As an example, I can say that we spent two days or so to decide which story we would prefer. Finally, we made up our minds and we chose "The Emperor's clothes", because it was the best and the funniest. (...) I must say that I 'ver never worked in a project before. It has been really surprising and, above all, I think it's a different way of learning English.*

5) *I will never forget my experience in the recording project. At the beginning we spent a lot of time because we didn't know what of the four stories we were going to choose. After two or three days talking, arguing, shouting, laughing, and almost crying we decided to change the traditional story of Rapunzel.*

Well, after we had written the story and when we thought we wouldn't be able to laugh any more than we had done, we started to record the story. The first day, for an hour and a half, we couldn't record a word because when we tried to read it we couldn't help starting laughing!... The worst thing for me was when we listened to the cassette, in class, because I'm very shy, but despite this aspect I can say that the project was a positive experience.

6) I really had a great experience sharing opinions and knowledge about the language with my colleagues.

In my opinion, working in groups is very useful for us, because we have the opportunity of coping with the problems and solving them, together.

It's amazing the power of imagination that we have, the first time that we started to write the plot our ideas were boring and they were very close to the original version of the story, but then, we changed the main character, who was a good girl, to be an okupa who smoked pot.

I wished we had more time to prepare the story carefully, and to be able to use some good resources to record it, because the entire plot wasn't really understood by our colleagues and we had to explain later, what was about.

What is really compelling of this task, is that we can now and forever listen to that "kind of story" and laugh. But, above all, remember those days when we were studying

7) This project has been one of the things that I have liked more in the course. It is a good way to make us to be involved in English, to learn it at the same time that we enjoy ourselves

8) The Four Musicians was my project. I think it was nice experience because it has given me the opportunity to use my imagination inventing a story.

It was also a good way of learning to work in groups. We had to meet, some days, to work about the story. First it was really difficult to find a title or to choose from the stories we had because they were all very attractive. After deciding the title, we had to continue writing the story. We laughed a lot! It was really funny. Everybody in the group had nice and good opinions so it was difficult to decide which was the better idea.

A huge problem was to decide the end of the story because for all the members of the group it was very difficult to agree with the end. When we finished writing the story we had to record it. It took us four hours. We were changing voices, repeating again and again! It was very funny!

I think I've learned a lot from this experience! Probably, it would be nice (for another year) to perform the story in front of the rest of the class, as a theatre play.

9) It has been a great experience doing the recording-project and we all had a very good time doing it. When the teacher told us to do that project I never expected something like that.

Soon we decided the groups and I worked with three friends of mine.

We created a very funny story about three boys that wanted to form a band and become famous singers. There were many characters in the story, so we did our best to make different voices, because we were just four in the group.

The last day, we listened to the stories of the entire group and we had to give punctuation to all of them

10) We have done a lot of things during this course. There were activities that I liked but others that I have felt were boring. But the recording-project was very interesting, something new for me (and the rest of the class). It allowed us to work in groups. I think working in groups it's a very good system to study but on the other hand it's important the organisation because sometimes I have had tasks with people that never change their minds. And in this life you must listen to everybody. We have to respect the ideas of these people. So working in group it's easier for the students, there are a lot of ideas, if you don't know something, your colleague probably will.

When we were recording the project we enjoyed it. It was funny to hear Vanessa or Sonia changing their voices. I had to change my voice, too, because if I didn't, it would have seemed that I was a girl. We had to find the appropriate music and sound effects. It cost us a lot of effort but the result has been good, in the presentation we were the favourite recording-project and finally: "the winner is "the four musicians"!

11) Cinema, theatre, music, show business... These are a few of my favourite things! Well, if there is anything in life I love, is, of course, acting. Recording a modern fairy tale wasn't acting at all, people couldn't see us, but it was a very enjoyable experience.

After discussing for a few minutes, my group mates and we decided to record the remake of Sleeping Beauty, one of the most famous fairy tales. I soon became very enthusiastic with the project and a lot of ideas started to come to my mind. We soon began to put these ideas on paper. The worst was writing the script. I mean, at the beginning was cool, but at the end it became a bit boring. On the other hand, the best was, no doubt, to record it. We had not much time to do it and so, the recording wasn't very good, but we enjoyed it very much.

When we listened to the other recordings in class I realised that they were better than ours, but I don't mind, I still think that it was a fantastic adaptation and I'll keep it at home as a treasure or at least as a reminder of a beautiful experience.

12) To begin with I must say that this experience in the recording-project was interesting not only for writing the plot and the dialogue, but for recording it, too.

First of all, my group and I chose amongst a large variety of tales. We have to compare them. Finally we decided to rewrite a modern version of the Sleeping Beauty.

We didn't work only in class, but also we met during our free time.

I consider that this experience was successful because we learned meaningfully and we realised that doing funny activities we can learn the language skills, like in our case: phonetics, grammar, vocabulary.

With this kind of experience we can be aware that learning any sort of subject is not effective working only with the traditional system, where the teacher teaches her/his students, but using alternative models like the interactionist one, where students learn by interaction

13) The experience was fantastic! I was very motivated because I love cameras and photos, I'm the person who is in the middle of the scene all along the film, speaking, dancing, singing.

Well, in the group we were four persons, and everyone worked in the script and in the recording. I think that the script was the most difficult activity in the project because each of us wanted to write different versions, but it was so productive for our learning (...)

We have enjoyed ourselves during the project and also we have learned some important things: we have to bear in mind the correct pronunciation of the words, the stress of the sentences and we have to act as a "professional".

14) The experience of making up a completely different story from a very well known one was very funny, because we changed it all... We laughed a lot!

But what I liked most was looking for sounds for the story and recording it. We spent a whole morning trying to make it understandable, well pronounced and funny at the same time, but it was difficult to do because we started to laugh in every mistake we made, and we had to rewrite and record it again. But, at last, I think we did it very well.

I enjoyed myself very much doing it, and I think that it is good to change the class routine and do different activities once in a while.

15) "Oh, no, this is a waste of time!" "What is the purpose of this recording-project?", "Well, we don't have any choice, we must choose a story", "What story?" " Oh, do you remember this one? I liked it very much!" "...and moreover we must imagine the story in our days!!" " Has anybody an idea?"...

As you can read, at the beginning, the project didn't seem to me a very good idea, but when in my group we began to think, we imagined the situation, the story, it was unbelievable, it was really funny.

But not only the project was worth because it was funny but we could learn from the others, too. The funniest experience was when we had to record the story. First of all, we had to distribute the roles, then, practise them, make them real. And then record the story.

If I had to say the main thing I've learned I must say that doing the activity you can think in what you are saying, how you explain something. We thought a lot of times if the rest of the class would understand the story, "Is it clear?". We had to think about the rest of the class, who didn't know the story and I think it was really important

9.3. BOLÍVIA

Micro-región de TIRAQUE
Micro-región LOS YUNGAS

Programa de *capacitación de maestros para una enseñanza*
Bilingüe: Lengua materna y castellano.

Juliol i agost 1995

Estratègies metodològiques: *TEACHER-IN-ROLE* -Utilització de la
llengua anglesa com a exemple de llengua
desconeguda pels alumnes.

9.3.1. INFORMACIÓ GENERAL

Dates: Juliol i agost de 1995

Lloc: Diferents escoles rurals de les microregions de Tiraque i Los Yungas de
Bolívia (Sud-Amèrica).

Es van fer sis sessions per les escoles de Tiraque i dues a Los Yungas.

Assistència:

En les diferents sessions assistien els mestres de les escoles properes que pertanyien a l'escola central. El nombre variava, entre vint assistents i quaranta-cinc. Cal esmentar que els alumnes eren diferents a cada sessió.

Objectius:

L'objectiu de les sessions de capacitació en l'aprenentatge de les llengües 1 i 2 era sensibilitzar i donar les eines necessàries als mestres d'escola, per aconseguir:

- a) una escolarització en les llengües maternes dels alumnes (quètxua o aimara) i,
- b) la introducció d'una segona llengua (castellà), un cop les bases de la lecto-escritura ja estiguessin assolides en la Llengua 1 dels alumnes.

Metodologia:

Es va emprar una metodologia activa i d'experimentació personal en la qual els mestres-alumnes poguessin sentir i experimentar el mateix que podien sentir els seus alumnes quan se'ls parlava en una llengua desconeguda i totalment aliena a la seva pròpia cultura.⁴⁹⁴

Les llengües maternes dels habitants rurals de Bolívia són el quètxua i l'aimara. El castellà és gairebé una llengua estrangera ja que els mitjans de comunicació no arriben a les seves llars. El primer contacte amb el castellà el tenen quan van a l'escola (si hi van), i no fan cap programa d'immersió, sinó que se'ls

⁴⁹⁴ Es va experimentar el que, normalment, senten els alumnes d'una classe de llengua estrangera.

ensenya a llegir i a escriure com si el castellà fos la seva primera llengua. El desprestigi de les seves llengües nadiues, fa que els pares siguin els primers interessats en que els seus fills aprenguin el castellà i en castellà, encara que, pedagògicament, aquest fet sigui contraproduent per al seu procés d'aprenentatge. Per a ells és una forma d'inserció laboral i d'acceptació social.

Es va triar d'utilitzar l'anglès com a exemple de llengua que els mestres no entenien, per tal que poguessin analitzar el seu desconcert i traslladar-lo a la seva pràctica docent.

La tècnica *Teacher-in-role* (veure punt 6.1.4.) consisteix en el fet que l'ensenyant assumeix un paper concret dintre del grup, i els participants han d'incorporar-se a l'activitat que es proposa i han d'actuar seguint les directrius que el *teacher in role* va marcant. Quan l'ensenyant pren un rol, pot fer-ho d'acord amb el grup, o per sorpresa. En l'experiència a Bolívia es va fer sense avisar els participants.

9.3.2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

Les sessions consistien en tres parts:

- 1) ***Teacher-in role***. -Sense avís previ, s'entrava a la classe, on els mestres/alumnes estaven a punt per comentar la sessió, i es començava una classe en anglès.

Un cop acabada la classe en anglès, i davant el desconcert dels assistents, entrava una altra professora i els feia la mateixa sessió en la seva llengua materna (quètxua o aimara).

Acabades les dues classes se'ls explicava els objectius de l'exercici i se'ls tranquil·litzava dient-los que tot havia estat una *representació*.

2) **Anàlisi del que havien sentit i experimentat** – Els estudiants analitzaven, per grups, el que havia passat. Els sentiments de *frustració, incomprensió i desconcert* eren comuns en tots els grups. També feien una llista de paraules o frases que deien incorrectament en castellà per influència directa i interferència de les seves llengües maternes.

3) **Preparació d'una classe, en llengua materna.** –Els assistents triaven, per grups, un tema i preparaven una classe. La feien per a la resta dels assistents i en acabar s'avaluava entre tots.

- Justificació de la utilització de *teacher-in-role*.

Es va pensar a utilitzar aquesta estratègia per fer més real el que es volia transmetre. En teoria, tots els ensenyants sabien com era d'important ensenyar en la llengua materna, però ningú no podia imaginar-se què era sentir-ho personalment, en la pròpia pell i *in situ*.

Quan, sense previ avís dels alumnes, el professor assumeix un paper, fa que, automàticament, els alumnes/mestres hagin d'incorporar-se al joc que se'ls

proposa. En aquest cas la finalitat de l'exercici era demostrar que l'ensenyament d'una llengua s'ha de fer de manera racional i lògica; i que la metodologia emprada pot donar resultats contraproductius, si no es fa adequadament i en el moment oportú. La reacció que ells mateixos (mestres) van tenir envers el *professor d'anglès* i el *professor de llengua materna*, els va donar la clau del perquè de l'actitud dels seus propis alumnes envers l'educació que se'ls donava en castellà (*llengua estrangera*⁴⁹⁵), i van descobrir les causes dels fracassos i frustracions en la seva pròpia docència. Ells mateixos van reconèixer la gran diferència que hi havia entre rebre una lliçó en una llengua coneguda i una de desconeguda, i van poder constatar que és primordial *entendre i poder-se expressar* correctament: que per fer un bon aprenentatge s'ha de fer en la pròpia llengua, a fi de poder transmetre i aplicar els coneixements lingüístics a altres llengües, un cop la Llengua 1 està ben assimilada. També és va voler demostrar que l'aprenentatge de la Llengua 2 o estrangera, s'ha de fer de manera planificada i tenint en compte les circumstàncies dels alumnes. No és el mateix ensenyar anglès a estrangers que viuen en un país de parla anglesa, que fer-ho en un altre on no el senten més que a les classes. Com no és el mateix ensenyar castellà en un país on, malgrat que és l'idioma oficial, no és present en l'entorn, perquè els mitjans de comunicació no hi arriben i l'escolarització és més que deficient, que fer-ho quan l'entorn propicia una pràctica continuada de l'idioma.

⁴⁹⁵ Malgrat que el castellà és la llengua oficial del país, la manca de recursos de tot tipus, fa que en molts indrets no es pugui ni tant sols considerar com a segona llengua o com a llengua d'ambient. Per a molts bolivians el castellà té totes les característiques de llengua estrangera.

9.3.3. CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

En aquesta experiència es van assolir i es van valorar tots aquests continguts, aplicats a l'aprenentatge de les seves llengües maternes.

Es va fer palesa la gran importància que tenen tots aquests punts en l'aprenentatge d'una llengua i com es poden girar en contra, quan aquest aprenentatge es fa forçadament, sense planificar i sense cap motivació.

9.3.4. AVALUACIÓ I *FEEDBACK*⁴⁹⁶

Els objectius de les sessions es van assolir i els assistents van reconèixer que el desconcert de la primera part de la sessió, quan la frustració i el desànim davant de la lliçó d'anglès s'havia apoderat d'ells, havia estat molt positiu per adonar-se de la importància que té *com* s'ensenya la llengua; i també el que representa una llengua en una cultura com a signe d'identitat d'un poble.

Els punts de l'apartat 2: *RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT* van estar discutits i treballats a fons en les sessions d'avaluació i *feedback*.

9.4. RWANDA⁴⁹⁷

Monestir de Gihindamuyaga- Butare

-Llengua anglesa a joves estudiants.

Estratègies metodològiques: DEBATS
IMPROVISACIONS SENSE TEXT.

=====

9.4.1. INFORMACIÓ GENERAL

Dates: 3 al 29 d'agost de 1998. -1.30 h. diària - 5 dies a la setmana (30 hores)

Grup: Vuit alumnes entre 16 i 25 anys. Cinc estudiants d'Escola Secundària i tres novicis del Monestir.

Nivell: Diversos nivells. Cadascun dels alumnes tenia un *background* diferent.
Des d'*Elementary* fins a *Upper-Intermediate*.

Assistència:

⁴⁹⁶ L'avaluació es va fer oralment, en una discussió oberta al final de la sessió.

Variable. Els novicis hi van assistir cada dia. Els alumnes de secundària van faltar algun dia i un s'hi va afegir un cop començat el curs.

Objectius:

Cadascun dels alumnes tenia interessos diferents. Els objectius marcats eren **ampliar el seu vocabulari, donar coneixements gramaticals i culturals, practicar la llengua oral, aclarir dubtes** i, sobretot, **motivar-los per a seguir aprenent anglès.**

Continguts:

-Estructures sintàctiques i vocabulari bàsic per a la comprensió i expressió oral.

-Ús de diverses estratègies i girs per a l'expressió de dubtes o dificultats.

-Escenificació de situacions inventades fonamentades en experiències viscudes.

-Discussions i debats sobre diferents temes.

-Desinhibició en la producció de missatges i de comunicacions.

-Respecte per les produccions orals dels companys i les companyes.

Metodologia:

⁴⁹⁷ Aquesta experiència es troba recollida en l'obra VILANOVA:1999

Es va fer un treball pràctic d'expressió oral a partir de les necessitats del grup. Les activitats es van desenvolupar a partir de les estructures gramaticals i el nou vocabulari que s'introduïen a cada sessió. La pràctica oral es va fer seguint la tècnica dramàtica de la improvisació, que feien sobre temes que els poguessin interessar, tant suggerits pel professor com per ells o a partir d'algun text.

Recursos didàctics:

Únicament es disposava d'una pissarra.

9.4.2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

Va costar força que els alumnes entenguessin que se'ls demanava una actitud activa per fer el seu aprenentatge. Estaven molt poc avesats -per no dir gens- a una metodologia comunicativa i se sentien molt inhibits a l'hora de participar, tant si se'ls feia fer jocs dramàtics com si se'ls demanava que contestessin alguna pregunta. No sabien treballar en parelles i tota la interrelació que es donava era entre l'alumne i el professor. Durant les primeres sessions estaven aferrats a les seves llibretes i prenien notes de tot el que se'ls deia o copiaven el que s'escrivia a la pissarra. De mica en mica se'ls va anar acostumant a utilitzar la seva imaginació a l'hora de produir –en lloc de només repetir el que ja havia dit el professor. Finalment es va introduir, amb èxit, la tècnica dramàtica de *la improvisació*, perquè es desinhibissin, creessin i practiquessin l'anglès.

El procés

El contingut de les sessions es va anar donant a partir de diferents propostes.

Es van dividir les sessions en:

- Presentació d'estructures i vocabulari.
- Pràctica i producció oral a partir d'un tema, una situació o un text.

Temes per debatre:

- Entre els temes de debat proposats es va donar l'afirmació:

- *Money is the key to everything (El diner obre totes les portes)*

El desenvolupament de la discussió va enfrontar dues posicions ben antagòniques. Mentre uns deien que no (els novicis), els joves estudiants defensaven el contrari.

Sempre que s'ha plantejat aquesta qüestió als alumnes d'aquí (del *Primer Món*), la resposta ha estat unànime: *El diner no obre totes les portes*.

Per als joves d'un país subdesenvolupat els diners paguen les necessitats més bàsiques que els occidentals tenim cobertes. Així doncs, a la reflexió que diu els diners no compren la salut, la resposta era que amb diners pots comprar medicaments i anar al metge; quan s'insinuava que amb diners no es pot

comprar la pau, la resposta era que amb diners podies comprar un bitllet d'avió i volar a un país sense guerra; quan es deia que els diners no compren la felicitat, la resposta era que amb l'estómac buit tampoc es podia ser feliç.

- *Marrying a white man/woman* (Casar-se amb un home/dona blanc/a)

La qüestió racista no és monopoli dels blancs. Els mateixos prejudicis que apareixen en la nostra societat es donen en la societat negra envers l'enllaç d'un d'ells amb un altre d'una raça diferent. Els novicis (que teòricament no es poden casar) eren els únics que creien que tots som igual i que el color de pell no té importància. Només quan se'ls concretava la situació en algú de la seva família, dubtaven una mica. Els altres joves creien que podrien casar-se amb un blanc/a, però tenien molta por de la reacció dels seus familiars i reconeixien que hi havia moltes diferències culturals i socials que dificultarien la unió.

IMPROVISACIONS:

A partir dels temes que es debatien o de situacions quotidianes es van desenvolupar les improvisacions.

El procediment per arribar a la representació teatral va ser:

-Triar el tema: de discussió prèvia (com els abans esmentats)

-Plantejar una situació quotidiana (ells la suggerien)

Entre les situacions plantejades en destacaríem:

-El mercat. Una dona anava al mercat a comprar. Mentre parlava amb la venedora un lladre li robava els diners.

Aquest tema es va suggerir, perquè tots tenien experiència d'haver estat robats al mercat o al carrer. Els robatoris són molt freqüents a Rwanda; pràctica que s'ha accentuat després de la guerra del 1994.

La improvisació es va basar en l'experiència pròpia i l'*actuació* va ser d'un gran realisme. Van utilitzar molta varietat de vocabulari i l'entonació feia molt creïble la representació.

-La parada de l'autobús (taxi, en rwandès): També aquí es van reproduir escenes ben conegudes per tots ells, ja que aquest és el seu únic mitjà de transport. El conflicte que es va plantejar va ser: el taxi anava massa ple i només acceptava dos passatgers. A la cua hi havia una dona amb dues criatures molt petites, una noia adolescent, un venedor de fruita, un estudiant i un soldat. Naturalment el soldat utilitzava la seva *autoritat militar* per ser un dels que pujava, l'estudiant esgrimia la seva condició de *tutsi* per tenir avantatges i els altres lluitaven per ser escoltats.

-Anunci d'un casament. Una noia plantejava als seus pares que es volia casar amb el xicot blanc, que els havia portat a casa per presentar-los-el. Cap dels estudiants no en tenia experiència i la seva actuació es va basar en suposicions i intuïció. Els alumnes que feien de pares eren taxatius en la seva no acceptació, i l'alumne que feia de *blanc* tenia dificultats per a defensar-se: li faltaven arguments.

9.4.3. CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

1-VALORACIÓ DE LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL: El punt 1.1.: *Actitud de desinhibició davant de la interacció comunicativa*, no es va assolir fins que es van començar improvisacions. Hi havia molta resistència a expressar les seves pròpies opinions. El punt 1.4. *Valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació, dins i fora de l'aula*, va ser un dels més destacats en tot el desenvolupament del treball. Tots els estudiants van mostrar gran interès per mantenir una relació amb altra gent que parlés anglès, (a través de *pen-friends*) i volien seguir parlant i discutint fora de l'aula. Cal remarcar que aquest punt, difícilment s'acompleix amb gent de casa nostra.

2-RESPECTE PER LA PLURALITAT CULTURAL I VALORACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT: Van mostrar un gran interès per tot el món britànic i americà. El punt 2.7. *Valoració de l'enriquiment personal que suposa la relació amb persones que pertanyen a altres cultures*, es podria entroncar amb el 1.4.

L'interès per establir una relació amb persones anglo-parlants és dels més grans que mai no ens haguem trobat amb cap altre grup.⁴⁹⁸

3-VALORACIÓ DE L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA: Per aquests alumnes, l'anglès era la clau que els podia obrir les portes a una vida millor i a un futur més esperançador. Tots els punts es van complir.

4-ACTITUDS QUE AFAVOREIXEN L'ÈXIT EN L'APRENTATGE I EL CREIXEMENT PERSONAL I SOCIAL: Les diferències culturals entre els estudiants i l'ensenyant van fer que costés poder assolir els punts d'aquest apartat. Va caldre un procés d'adaptació per ambdues parts fins que es van poder prendre les actituds adequades, i es va aconseguir gràcies a l'ús de les tècniques dramàtiques.

9.4.4. AVALUACIÓ I FEEDBACK

No es va fer una avaluació formal. El *feedback* que es va rebre van ser únicament els comentaris orals, en els quals s'expressava la satisfacció dels alumnes per haver pogut expressar-se en anglès, en la mesura de les seves possibilitats, i el seu desig de continuar estudiant l'idioma, sempre i quan en tinguessin l'ocasió.

⁴⁹⁸ Aquí vam poder constatar les grans diferències culturals entre els pobles i com sovint se'ns fa difícil d'acceptar alguns punts de vista (vegeu les reaccions als temes proposats i

9.5. EL NEPAL

Kathmandu – Daleki Primary School

FORMACIÓ DE MESTRES: Aplicació de tècniques dramàtiques a totes les àrees de coneixement.

Desembre 1998 i gener 1999

Estratègies metodològiques: Varietat d'estratègies i metodologies, basades en el drama.

=====

9.5.1. INFORMACIÓ GENERAL

Dates: Desembre 1998 i gener 1999 (sis sessions setmanals de dues hores)

Lloc: Primary Daleki School.- Kathmandu.

Assistència: Vint-i-dos mestres de l'escola. Especialitzats en diferents àrees i nivells (parvulari i primària).

Objectius:

La finalitat d'aquestes sessions era proveir el professorat de diverses tècniques i estratègies que poguessin aplicar a les diferents àrees de coneixement. En una segona fase, els mestres preparaven les seves activitats, les feien amb els alumnes i les portaven a les sessions per comentar-les i avaluar-les.

Metodologia:

En la sessió introductòria es va presentar i executar una àmplia gamma d'activitats dramàtiques. Els mestres van fer d'alumnes a la sessió i, un cop finalitzada, es va fer una reflexió individual i de grup sobre el que s'havia estat fent i com es podria aplicar a classe.

Es va demanar als mestres/alumnes que prepararessin una activitat, emprant alguna de les tècniques apreses, i que la posessin en pràctica amb els seus alumnes (punt 9.5.6.)

Les sessions següents es van dedicar a la demostració de les activitats que els mestres havien experimentat, i a la discussió corresponent.

9.5.2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

La llengua oficial del Nepal és el nepalès i les escoles ensenyen a escriure i a llegir en aquesta llengua. Tots els documents oficials es redacten en aquesta llengua i també és la llengua vehicular en els mitjans de comunicació i en la vida quotidiana. El nepalès és la llengua materna de part de la població, però no de tots els grups i ètnies. Existeixen diferents altres llengües i dialectes que són la llengua materna o llengua 1 de molts habitants del Nepal.

L'anglès és la segona llengua o llengua *co-oficiosa*. Atesa la dificultat de la grafia nepalesa, l'anglès ha esdevingut imprescindible, sobretot en els àmbits on hi ha comunicació amb el món occidental (turisme, comerç, política, etc.)

Els mestres de l'escola parlaven nepalès com a llengua materna i alguns parlaven anglès, com a llengua estrangera, amb diferents nivells de dificultat. Això feia que, malgrat que la formació havia de ser en anglès, en moltes activitats i comentaris empressin el nepalès, per comoditat i per falta de recursos en la llengua anglesa.

La primera sessió va tenir tres parts:

Sessió de drama:

- 1)- Es va treballar un mostrari extens de vàries tècniques dramàtiques (jocs dramàtics, improvisacions, treball de personatges, etc.). Els mestres van fer d'alumnes i van treballar amb el que se'ls anava demanant.
- 2)- Van contestar, individualment, tres preguntes sobre la sessió com a avaluació i *feedback* del que s'havia fet. (Vegeu punt 9.5.4).

3)- Per grups, se'ls va fer reflexionar sobre la metodologia emprada, el contingut acadèmic i el contingut de valors, normes i actituds, del treball desenvolupat durant la sessió (Vegeu punt 9.5.3).

Se'ls va demanar que, seguint una pauta, pensessin una activitat per fer amb els seus alumnes (emprant tècniques dramàtiques), la fessin a classe, i l'aportessin a la sessió de formació per discutir-la (vegeu punt 9.5.6).

En les següents sessions (cinc sessions més de dues hores cadascuna), es van posar a la pràctica les activitats que els mestres havien dissenyat i portat a la pràctica, i es van fer les reflexions pertinents (vegeu punt 9.5.5)

9.5.3. CONTINGUTS DE VALORS, NORMES I ACTITUDS

Aquests continguts es van treballar a la tercera part de la primera sessió, quan es va fer la reflexió sobre el que s'havia fet.

Així mateix, en les activitats que els mestres van preparar per fer a classe, també van buscar els continguts de valors que es treballaven amb l'activitat proposada. (vegeu les activitats en el punt 9.5.6).

9.5.4. AVALUACIÓ I *FEEDBACK*

Se'ls va fer tres preguntes:

- 1) *What did you like best? (Què t'ha agradat més?)*
- 2) *What did you like least? (Què t'ha agradat menys?)*
- 3) *Have you learnt anything? What? (Has après quelcom? Què?)*

Respostes:

1)- *Els jocs de mímica per endevinar paraules.*

Treballar en grups.

Tenir l'oportunitat de parlar en anglès.

Les improvisacions per grups.

2)- *La vergonya que he passat.*

El soroll que fèiem.

M'ha agradat tot.

3)- *Com ser un actor.*

A ser creatiu.

Noves metodologies.

A representar situacions.

A expressar-me.

9.5.5. REFLEXIÓ SOBRE LA SESSIÓ: Continguts de valors, normes i actituds

A cadascun dels quatre grups se'ls va donar un full amb els encapçalaments:

Activitats

Què has après?

Què has après?

(com a “estudiant”:

(com a “persona”:

p.e.: vocabulari, verbs,..)

p.e.: a no ser tímid,

treballar en grup,..)

Van enumerar les activitats fetes i els continguts *acadèmics* que s’havien treballat.

Entre els continguts de valors (resposta a la pregunta: *Què has après com a persona?*) podem assenyalar els següents punts:

- Superar la timidesa.
- Comportar-me com una persona diferent.
- Ajudar els altres.
- Ser sincer/a.
- Esforçar-me per fer-me entendre.
- Aprendre a treballar en grups.
- *Fer servir el cap* per endevinar coses.
- Esforçar-se a ser correcte en les explicacions.
- Ser imaginatiu i creatiu per poder inventar situacions.

9.5.6. ACTIVITATS PROPOSADES PELS PARTICIPANTS

A continuació es presenten les activitats que els participants van dissenyar i portar a la pràctica amb els seus alumnes.

Es va donar una pauta a seguir per a la preparació de les sessions:

SESSIÓ	
Classe:	Edat:
Àrea:	
Tema:	
Continguts:	
Valors, normes i actituds:	
Organització de la classe:	
Material:	
OBJECTIUS:	
ACTIVITAT:	
OBSERVACIONS:	

Activitat 1.

SESSIÓ

Classe: *segon de parvulari* **Edat:** *4-5 anys*

Àrea: *Llengua nepalesa.*

Tema: *L'alfabet.*

Continguts: *Lletres o grafies de l'alfabet nepalès.*

Valors, normes i actituds: *reforçament del treball individual; respecte pels altres quan es treballa en grup, valorar la pròpia llengua.*

Organització de la classe: *individualment i en grup.*

Material: *Paper i llapis. Guix per dibuixar a terra.*

OBJECTIUS: *Aprendre les grafies de l'alfabet nepalès per poder llegir i escriure.*

ACTIVITAT: *Individualment, els nens pinten amb llapis de colors les grafies que tenen a les fitxes.*

Joc dramàtic: *La professora dibuixa una grafia a terra i els nens, per grups, en una filera i respectant els torns, han d'anar caminant per damunt de la grafia, sense sortir dels marges, com si passessin la corda fluixa.*

OBSERVACIONS: *Tots els nens van tenir l'oportunitat de caminar per sobre la grafia. Això els va fer adonar de la forma que tenien les grafies que ells havien colorat anteriorment.*

Els valors que es practiquen en aquest joc són: prendre consciència de com es construeix la pròpia llengua. Valoració del treball individual i en grup.

Activitat 2.

SESSIÓ

Classe: *segon de parvulari* **Edat:** *4-5 anys*

Àrea: *Llengua anglesa*

Tema: *Poemes i cançons.*

Continguts: *el poema: vocabulari i accions relacionades.*

Valors i actituds: *desinhibició. Respecte i ajuda pels que actuen.*

Organització de la classe: *actuació per parelles i col·laboració de tota la classe.*

Material: *el poema i una cistella.*

OBJECTIUS: *Memorització i interpretació de poemes i cançons.*

ACTIVITAT: Representació dramàtica:

Tota la classe: "Jack and Jill

Went up the hill

Jack fell down

And broke his crown

And Jill came tumbling down"

Un nen i una nena mimen la història (portant una cistella) mentre la resta de la classe els canta una cançó.

OBSERVACIONS: *Tots els nens van tenir oportunitat de representar el poema. Els altres van mostrar-se molt respectuosos amb el treball dels seus companys. La professora va revisar que totes les paraules s'entenguessin bé, ja que l'anglès no era la seva llengua materna.*

Activitat 3:

SESSIÓ

Classe: *tercer de parvulari* **Edat:** *5-6 anys*

Àrea: *Ciències Naturals (en anglès)*

Tema: *el conill.*

Continguts: *vocabulari, en anglès, del conill.*

Valors, normes i actituds: *interès per conèixer la vida de l'animal i el vocabulari referent a l'animal.*

Organització de la classe: *treball individualitzat i en grups.*

Material: *un conill viu.*

OBJECTIUS: *Aprendre vocabulari anglès, sobre el conill i la seva vida.*

ACTIVITAT: *La professora té un conill a la falda. Els nens s'hi acosten, un per un, i el miren i el toquen. La professora els va preguntant diferents paraules en anglès, relacionades amb el conill.*

Quan tots els nens han acabat, s'organitza un concurs (com si fos per la televisió). La professora, fent de presentadora, va assenyalant parts del conill i,

alternativament, cada grup ha de dir la paraula en anglès. Si no la saben perden el torn. Guanya el grup que sap més paraules.

OBSERVACIONS: *Malgrat que el concurs proposat ajuda els nens a aprendre vocabulari, l'element competitiu que implica és negatiu en una classe. Es va suggerir a la professora que canviés la segona part de l'activitat.*

Activitat 4:

SESSIÓ

Classe: *de primer a cinquè de primària* **Edat:** *de 6 a 11 anys*

Àrea: *Art (eix transversal): Socials, Salut, Ciències Naturals i anglès. El projecte es repeteix a tots els nivells (en anglès).*

Tema: *El menjar i la higiene.*

Continguts: *vocabulari, en anglès, del menjar i la higiene.*

Valors, normes i actituds: *imaginació i creativitat. Interès pel que els envolta.*

Organització de la classe: *diferents tasques per grups.*

Material: *Paper, llapis, cartolina, pintures, pinzells i fang.*

OBJECTIUS: *Aprendre, en anglès, tot el que es refereix al menjar i a la higiene.*

ACTIVITAT: *es divideix la classe en grups, i cadascun tracta un tema: la fruita, els cereals, els estris de cuina, el raspall de les dents i la pasta, etc.*

Dibuixen els objectes, els pinten i els retallen. Amb fang, modelen els objectes.

Representació teatral: *Es representa una jornada en la vida quotidiana d'una família.*

Cada grup pren un "rol": la família, la gent del mercat, l'escola, etc... i es posen a diferents punts del pati. Simultàniament, es van representant tot el que fa referència al menjar, al llarg d'un dia. L'utilitatge que s'usa és el que s'ha creat i construït a classe.

OBSERVACIONS: *Es tracta d'un "work-project" on s'integren diferents habilitats de diferents àrees a través de l'Art. Els valors i les actituds es practiquen durant tot el procés, però es fan paleses a la representació teatral, on tot i tothom coincideix.*

Aquest, és un molt bon exemple de l'aplicació de les tècniques dramàtiques a un projecte multidisciplinari, que comprèn diferents àrees, i que tenen l'ART com a punt comú.

10. AVALUACIÓ DE LES INTERVENCIONS

“Rita: I’ll tell you what you can’t bear, Mr. Self-Pitying Piss Artist; what you can’t bear is that I am educated now. What’s up, Frank, don’t y’ like me now that the little girl’s grown up, now that y’ can no longer bounce me on daddy’s knee an’ watch me stare back in wide-eyed wonder at everything he has to say? I’m educated, I’ve got what you have an’ y’ don’t like it because you’d rather see me as the peasant I once was;...”⁴⁹⁹

La proposta didàctica de les estratègies metodològiques s’ha basat en una base teòrica (primera part de la investigació) i en les conclusions extretes de l’avaluació de les intervencions que s’expliquen en els capítols vuitè i novè de la segona part de la investigació.

Les intervencions són fruit d’una investigació **ex post facto** (estudi que es fa quan el fenomen ja ha succeït, en el sentit ampli). Aquest tipus d’intervencions poden ser estudis de casos, estudis correlacionals, estudis de desenvolupament, mètodes, estudis clínics, investigació avaluativa, investigació històrica, etc, és a dir, pràcticament tots aquells estudis que no siguin

experimentals⁵⁰⁰. Segons Kerlinger, la investigació *ex post facto* és: “una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes”.⁵⁰¹

Les dades de les intervencions s'han analitzat **qualitativament** a través de l'**observació participant**, (vídeos, gravacions, entrevistes, recollida de comentaris de *feedback*, etc.); de la **investigació naturalista** i **etnogràfica**.

David M.Fetterman ens descriu els avaluadors educatius etnogràfics de la següent manera:

*“Ethnographic educational evaluators have contributed to theory, theory testing, and practice in the course of their studies. They are characterised by their ability to step analytically beyond description to judgement. These judgements are made within the highly politicised environment of education. Ethnographic evaluators must adapt to this niche if they are to be effective. Finally, the work of ethnographic evaluators is reflexive. They contribute to practice, specifically to the development of design, data collection, and analysis in ethnography. They contribute to both anthropology and education; revitalising one and expanding the horizons of the other”.*⁵⁰²

La investigació etnogràfica i la investigació naturalista estan estretament relacionades, tal i com ens ho descriuen L.G.Roman i M.W.Apple:

“A key element of naturalistic ethnography is the attempt by the researcher to hold in abeyance any of her or his prior political assumptions and theoretical commitments about what is happening in

⁴⁹⁹ *Educating Rita*, Acte II, escena 6.

⁵⁰⁰ BISQUERRA: 1996, p.218

⁵⁰¹ KERLINGER: 1985, c.f. BISQUERRA: 1996, p.218

⁵⁰² FETTERMAN i PITMAN:1986, p.21

*the world under study. According to the naturalistic view of ethnographic research, I would arrive in the Punk culture only to discover that much of what I took for granted as knowledge about how the social world works would be disconfirmed or proven false in the context of a new environment. As an ethnographer, my tasks would then be to gain an insider's knowledge of what is going on and to gradually and inductively generate theory to explain what is seen*⁵⁰³

L'investigador (l'ensenyant, en el nostre cas) és l'element clau en la **recerca qualitativa**, la qual té l'emplaçament natural com a font directa de recollida de dades, tal com ens descriuen Bogdan i Biklen:

*"Qualitative research has the natural setting as the direct source of data and the researcher is the key instrument. Researchers enter and spend considerable time in schools, families, neighbourhoods, and other locales learning about educational concerns. Although some people use videotape equipment and recording devices, many go completely unarmed save for a pad and a pencil. Even when equipment is used, however, the data collected on the premises and supplemented by the understanding that is gained by being on location. In addition, mechanically recorded materials are reviewed in their entirety by the researcher with the researcher's insight being the key instruments for analysis. (...) Qualitative researchers go to the particular setting under study because they are concerned with context. They feel the action can be best understood when it is observed in the setting in which it occurs."*⁵⁰⁴

L'**observació participant** és un dels instruments emprats per poder avaluar les experiències docents descrites en aquest treball. L'hem utilitzat quan hem posat en marxa el pla d'acció de cadascuna de les intervencions i, a continuació, hem fet la constatació de les dades avaluatives de les activitats, per tal d'esmenar-les (en cas de necessitat) i poder, així, fer les propostes

⁵⁰³ ROMAN i APPLE: 1990, p.46

⁵⁰⁴ BOGDAN i BIKLEN: 1988, p.27

didàctiques adients (vegeu punts 10.3; 10.4; 10.5 i 10.6). Aquesta observació consisteix, tal com ens diu Anguera en:

*“El observador comparte la actividad cotidiana del grupo a estudiar, y esta integración reduce la reactividad pero puede suponer una pérdida de objetividad. El observador y el sujeto o grupo observado forman un sistema interactivo cuyo comportamiento (y no sólo el de los observados) es lo que se describe. (...) En la ‘participación activa’ el observador está inmerso en los eventos y en sus registros después de la acción, permitiéndole capturar su propia perspectiva (insider’s perspective)’.*⁵⁰⁵

També Del Rincón (1997) ens comenta alguna de les característiques de l’observació participativa:

- 1) *Procés obert i flexible. El problema queda obert a redefinicions a partir de la informació que es recull.*
- 2) *Realitat social natural. La informació s’obté d’una manera espontània en un escenari social intacte, respectant el curs natural dels fenòmens.*
- 3) *Estudi aprofundit de casos. Per a descriure situacions socials o casos concrets, les activitats de les persones implicades i allò que signifiquen per a elles les observacions.*
- 4) *Perspectiva de les persones implicades o participants. S’hi recorre – es trenca el gel- i l’observador experimenta i comparteix.*
- 5) *Rol participatiu. Mentre hi pren part, l’observador recull informació ‘des de dins’ gràcies a aquesta participació. No es limita a veure què passa, sinó que ho sent i ho percep com si fos un altre membre del grup.*
- 6) *Lògica de descobriment. S’orienta a produir conceptes, generalitzacions i teories a partir de la realitat i no tant a constatar models teòrics.*
- 7) *Teoria i teorització interpretatives. Es pot generar coneixement teòric i/o pràctic. El coneixement teòric parteix de conceptes emergents per arribar a elaborar teories interpretatives a fi de comprendre els fenòmens socials. D’altra banda, mitjançant el coneixement pràctic, l’investigador pot prendre o orientar decisions en la pràctica.*

Totes i cadascuna de les experiències docents que s’han descrit han seguit els passos següents:

- 1) Identificació de les necessitats del grup.
- 2) Formació del pla d'acció: planificació de les sessions.
- 3) Posada en marxa del pla d'acció: Observació de l'acció i del procés d'aprenentatge.
- 4) Constatació de les dades avaluatives: avaluació i *feedback* de les activitats, per part dels alumnes i per part del professor.
- 5) Correcció i reflexió sobre els resultats obtinguts.
- 6) Proposta didàctica: categorització i detall de les estratègies metodològiques.

10.1. IDENTIFICACIÓ DE LES NECESSITATS DEL GRUP

A l'hora d'establir les necessitats dels grups amb els quals s'ha treballat, es van tenir en compte diferents elements:

- **Tipus de curs:** Diversitat de grups i d'ensenyaments que inclouen cursos universitaris que tenien l'anglès com assignatura obligatòria⁵⁰⁶; cursos de postgrau per a reciclatge de mestres de l'especialitat d'anglès⁵⁰⁷; curs de capacitació de mestres de llengua a Bolívia⁵⁰⁸; curset de llengua anglesa per a

⁵⁰⁵ ANGUERA: 1993, p.608

⁵⁰⁶ Vegeu experiències docents punt 9.2

⁵⁰⁷ Vegeu experiències docents punt 9.1

⁵⁰⁸ Vegeu experiències docents punt 9.3

joves a Rwanda⁵⁰⁹; formació de mestres d'anglès a l'escola primària al Nepal⁵¹⁰ i curs de Certificat Elemental de l'Escola Oficial d'Idiomes.⁵¹¹

Cadascuna d'aquestes experiències partia d'una realitat concreta, tant a nivell de llengua com a nivell d'entorn social i cultural.

Per poder concretar el punt de partida de l'experiència es va comptar amb diferents instruments:

-Test d'anivellament: A tots els alumnes se'ls passa la mateixa prova graduada per dificultat, que determini, objectivament, quin nivell de llengua tenen⁵¹². Per matisar aquesta primera classificació que obtenim amb el test d'anivellament, se'ls demana que facin una redacció relacionada amb algun aspecte de la seva vida quotidiana, la seva professió o el seu entorn⁵¹³. Aquesta segona prova ens dóna el perfil de l'alumne que tenim a classe i ens acaba d'afinar el nivell de llengua.

Aquesta estratègia es va utilitzar en les experiències dels punts 8; 9.1; 9.2.1. i 9.2.2.

⁵⁰⁹ Vegeu experiències docents punt 9.4

⁵¹⁰ Vegeu experiències docents punt 9.5.

⁵¹¹ Vegeu experiència docent punt 8

⁵¹² Existeixen moltes proves de *multiple choice* que tenen per finalitat classificar els alumnes per nivells. Nosaltres hem utilitzat la que proporciona l'editorial Oxford, especialitzada en l'ensenyament de l'anglès i que es troba publicada en els seus llibre de text *OK*.

⁵¹³ Per exemple als alumnes del curs de postgrau per a mestres se'ls va demanar que escrivissin sobre *Why do you think English is important in the primary school?*

- **Entrevistes amb els alumnes:** Els primers dies del curs, dins i fora de l'aula es mantenen converses informals amb els alumnes per tal de conèixer el seu *background* i les seves expectatives. Maria Lluïsa Rodríguez ens comenta els avantatges i desavantatges de la utilització d'aquesta tècnica i ens diu que els avantatges serien que el mestre connecta directament amb l'alumne, augmenta la familiaritat; pot ser feta dintre o fora de la classe i el mestre pot anar fent el seguiment de problemes de manera immediata, just quan sorgeixen, i pot cercar informació recent. Els desavantatges serien que consumeix força temps i que és freqüent que el mestre trobi dificultats per fer que un alumne expliqui els seus pensaments i, encara més, els seus sentiments.⁵¹⁴

Aquesta estratègia es va emprar en les experiències dels punts 9.3; 9.4 i 9.5.

10.2. FORMACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ: PLANIFICACIÓ DE LES SESSIONS

Un cop conegudes les necessitats del grup es van planificar les sessions. En els casos de les experiències 8, 9.1; 9.2.1 i 9.2.2. (Escola Oficial d'Idiomes i Universitat) ens havíem de cenyir a una programació pre-establerta; en els casos 9.3; 9.4 i 9.5 (Bolívia, Rwanda i El Nepal), la vàrem poder dissenyar a tots els efectes.

En tots els casos es van tenir en compte:

- La durada total del curs.
- El nombre d'assistents.
- El context social, professional i cultural dels alumnes.
- El/s nivell/s de llengua.
- Els objectius a assolir.

Es va dissenyar la pauta que s'adjunta al final del capítol (vegeu figura 1.) on es planificava cada sessió amb el major rigor possible.

Aquesta pauta va ser útil en totes les experiències excepte en la de Bolívia i la de Rwanda.

A Bolívia no es va emprar perquè l'objectiu de la sessió no era l'adquisició de coneixements de la llengua anglesa, sinó la reflexió sobre l'adquisició d'una segona llengua o d'una llengua estrangera. A Rwanda tampoc es va emprar atesos els diferents nivells de llengua i les diferents expectatives dels participants, a més de la situació singular en què es va fer l'experiència (desestructuració social, cultural i política del país que va comportar una desorganització formal del curs⁵¹⁵). En aquest últim cas es va optar per emprar

⁵¹⁴ RODRÍGUEZ: 1987, p.15

⁵¹⁵ VILANOVA:1999

les tècniques dramàtiques per a l'assoliment dels continguts de valors, normes i actituds, sense una sistematització en l'aprenentatge de la llengua en els seus aspectes morfosintàctics i pragmàtics.

Al Nepal també es va seguir aquesta pauta, malgrat que les sessions eren destinades a adquirir, únicament, coneixements didàctics. Les deficiències en la llengua instrumental, que es van poder detectar des d'un bon principi, van fer que al mateix temps que es reflexionava sobre la pedagogia de l'ensenyament de la llengua, també es treballessin continguts gramaticals, lèxics i fonètics.

10.3. POSADA EN MARXA DEL PLA D'ACCIÓ: OBSERVACIÓ DE L'ACCIÓ I DEL PROCÉS D'APRENTATGE

Per observar l'acció i el procés d'aprenentatge que es va dur a terme en cadascuna de les experiències docents, vàrem tenir en compte tres elements fonamentals de la planificació de l'observació participativa.

El primer element: l'**escenari**. Segons del Rincón: *"l'escenari de l'observació és la situació social o l'àmbit al qual accedeix l'investigador amb la finalitat d'obtenir la informació necessària per a portar a terme el seu estudi"*.⁵¹⁶

L'escenari en el nostre estudi va ser l'aula, i en tots els casos s'hi va accedir per un **contacte previ formal**.

Després d'una primera etapa de contacte i que es va fer, en gran part, en el període d'identificació de les necessitats del grup (vegeu punt 10.1); els rols que vàrem prendre com observadors-participants van ser:

-un rol extern, quan es van establir relacions amb altres membres de la comunitat docent. Per exemple, en el cas de la universitat, amb els membres de seminari i els responsables dels cursos; a l'Escola Oficial d'Idiomes amb els caps de nivell i els col·legues que imparteixen el mateix nivell; en el cas de Bolívia, amb les autoritats educatives de l'organització *Fe y Alegría*; en el cas de Rwanda, amb les autoritats monàstiques i en el cas del Nepal amb la direcció de l'escola Daleki (Vicki Sherpa).

-un rol intern, quan vam esdevenir l'instrument essencial de la investigació⁵¹⁷, a l'establir una relació estreta (i recíproca) amb els participants.

-un rol d'intermediari, quan vàrem fer de pont entre els participants i les institucions externes. Per exemple, quan es va haver de demanar temps suplementari per assajar i per fer les actuacions teatrals, als cursos de la universitat; o quan, a Bolívia, se'ns va demanar que fóssim els portantveus de les seves peticions a l'organització que consistien en el fet de poder rebre instrucció en les llengües maternes, per tal d'estar més ben preparats a l'hora d'impartir-la als infants i obtenir el material bibliogràfic necessari.

⁵¹⁶ DEL RINCÓN: 1997, p.25

⁵¹⁷ Ibid, p..27

El segon element: l'**enfocament i la contextualització de l'observació**.

Nosaltres vam començar amb una observació descriptiva, que a poc a poc, vam anar centrant en aspectes més específics. En el nostre cas, el que ens interessava observar eren: **les activitats que es feien, quines habilitats lingüístiques es treballaven; quines estratègies metodològiques s'empraven i quins valors es treballaven (tant per part del professor com per part dels alumnes).**

Per dur a terme aquesta observació, vàrem confeccionar la pauta que adjuntem al final del capítol (figura 2), i que vàrem emprar en totes les experiències docents narrades, a excepció de Rwanda, que, per les seves característiques especials que ja s'han mencionat, va fer que aquesta experiència resultés singular en el desenvolupament del procés que va seguir.

Amb l'**observació empírica** que vàrem fer quan vam seguir (i omplir) la pauta d'observació dissenyada *ad hoc* per aquesta ocasió, vàrem aconseguir el que Anguera classifica com la *Cohen-Stern Technique* i que descriu de la següent manera:

“Siguiendo la tradición de la observación en contextos naturales, permite registrar aspectos cualitativos de la conducta del alumno, especialmente su interacción con el entorno asumiendo la frase de Lewin de que la ‘conducta es función de la persona y su entorno’. Los procedimientos de registro no requieren reglas fijas, aunque las respuestas se estructuran en categorías de fundamentación psicodinámica, y referidas a las relaciones con los demás, uso de materiales, relaciones con los alumnos, respuestas a rutinas y actividad de grupo. Hay series abiertas y cerradas de posibilidades

*alternativas para la respuesta en cada categoría, teniéndose en cuenta además su evaluación a lo largo del tiempo”.*⁵¹⁸

El tercer element: l'**enregistrament de la informació**. Es va utilitzar el **vídeo** per enregistrar les representacions teatrals en les experiències dels punts 9.1, 9.2.1 i 9.5. Es van emprar **gravacions** en l'experiència del punt 9.2.2. Es va portar un **diari**, per part dels participants, en l'experiència del punt 9.1; i, per part del professor, en les experiències 9.3, 9.4. i 9.5.

10.4. CONSTATAció DE LES DADES AVALUATIVES: AVALUACió I FEEDBACK DE LES ACTIVITATS, PER PART DELS ALUMNES I PER PART DEL PROFESSOR

Les estratègies metodològiques per avaluar les activitats, les hem descrit en el seté capítol i es van posar en pràctica en totes les experiències docents que hem relatat.

Així doncs, es van passar qüestionaris (vegeu punts 8 i 9.5); es van recollir comentaris de *feedback* (vegeu punts 9.1 i 9.2.); es van utilitzar les mateixes activitats com a activitats d'avaluació (vegeu punts 9.3 i 9.4.). També els elements d'enregistrament de la informació que havíem utilitzat en el punt anterior, van esdevenir instruments avaluatius de les activitats. Els enregistraments en vídeo, les gravacions i els diaris van ser analitzats. Respecte a la conveniència de portar un diari, Elliot ens recorda:

“Conviene llevar un diario de forma permanente. Debe contener narraciones sobre las ‘observaciones, sentimientos, reacciones,

⁵¹⁸ ANGUERA: 1993, p.283

interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones' personales. Las narraciones no sólo deben informar sobre los 'hechos escuetos' de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones o intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento".⁵¹⁹

L'element fix dels plans d'accions que es van desenvolupar en les diferents experiències van ser la utilització de les mateixes estratègies graduades per dificultat segons el nivell de llengua; i l'element variable va ser la seva aplicació a grups de contextos socials, culturals i lingüístics diversos.

En la constatació de les dades avaluatives de cada pla d'acció i per tal de poder fer les esmenes adients, vàrem fer els buidats dels qüestionaris i dels comentaris de *feedback*; vàrem llegir i analitzar els diaris dels alumnes i els nostres propis, vàrem visionar els vídeos; vàrem escoltar els enregistraments de les veus, juntament amb el buidat i anàlisi de les pautes d'observació esmentades en el punt anterior (figura 2).

Aquesta acció (constatar les dades avaluatives) és la que expliquem en el punt 10.5: Correcció i reflexió sobre els resultats obtinguts.

10.5. CORRECCIÓ I REFLEXIÓ SOBRE ELS RESULTATS OBTINGUTS

⁵¹⁹ ELLIOT: 1993, pp.96-97

Les conclusions a les quals vam arribar, en cada una de les experiències docents, ens van portar a fer les esmenes (quan van ser necessàries) per tal de millorar les estratègies metodològiques basades en la dramatització, sempre amb l'objectiu d'assolir els continguts de valors, normes i actituds.

Cal dir que en aquest punt, a més de totes les dades que teníem, també ens vam valdre de la intuïció i el coneixement tàcit del professor, dues qualitats habitualment menyspreades, però que Michael Polanyi creu que fóra bo recuperar, tal com indiquen les seves paraules:

*"...Any conclusion, whether given as a surmise or claimed as certainty, represents a commitment of the person who arrives at it. No one can utter more than a responsible commitment of his own, and this completely fulfils his responsibility for finding the truth and telling it"*⁵²⁰

Referent al compromís, per part de l'ensenyant, del qual ens parla Polanyi, Remei Arnaus i José Contreras també es plantegen la qüestió de la implicació i del distanciament en molts textos de metodologia qualitativa i etnogràfica. En el seu article⁵²¹ ens comenten:

"Ens adonem que en molts textos de metodologia qualitativa i etnogràfica es fa referència a aquesta qüestió de la implicació i del distanciament com a 'dilema' i 'paradoxa' amb que s'ha d'afrontar qui investiga. Però estem convençuts que aquest joc del dins i del fora són dues cares de la mateixa moneda. L'aportació interessant de Norbert Elias⁵²² és molt suggeridor en aquest sentit: «No es pot afirmar en un sentit absolut que l'actitud d'una persona sigui distanciada o compromesa –o si es prefereix, 'racional' o 'irracional', 'objectiva' o 'subjectiva'- (...). Normalment el comportament dels adults es troba dins d'una escala que oscil·la entre aquests dos extrems (...). Més exactament, la possibilitat d'una existència, d'una convivència

⁵²⁰ McNIFF: 1988, p.133

⁵²¹ ARNAUS i CONTRERAS: 1995, p.37

⁵²² ELÍAS: 1990

ordenada, es basa en la interrelació, en el pensar i l'actuar, d'impulsos compromesos i d'impulsos distanciats que es mantenen en escac els uns als altres (...). Per això, els termes compromís i distanciament són termes completament inútils com a eines del pensament quan s'hi vol veure dues tendències independents de l'ésser humà>>”

En aquest mateix sentit, Kleiman ens planteja el valor que tenen per a la mateixa investigació els aspectes emotius de qui investiga:

“Els sentiments i les expectatives dels qui investiguen no només afecten la recerca, sinó que esdevenen part del mateix procés. Els etnògrafs no pensen que els sentiments són un destorb que impedeixen l'objectivitat i que no haurien de tenir-se en compte. Més que això, els sentiments esdevenen un recurs per comprendre el fenomen que estudiem”⁵²³

Així doncs, la reflexió i les correccions que es van anar fent de les experiències, es van dur a terme tenint en compte tots els elements esmentats en aquest apartat (l'observació i constatació de l'acció; la constatació de les dades avaluatives: avaluació i *feedback* de les activitats per part d'ensenyants i de participants; les qualitats del professor: intuïció i adquisició de compromís i la involucració emocional de l'investigador en el procés).

Aquesta acció va donar pas a poder fer una proposta didàctica sistematitzada, tal i com es descriu en l'apartat que segueix.

10.6. PROPOSTA DIDÀCTICA: CATEGORITZACIÓ I DETALL DE LES ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES

⁵²³ KLEIMAN: 1991, p.184

Per poder oferir la proposta didàctica que exposem en el sisè capítol, a més de la interpretació de les dades teòriques, vàrem fer una anàlisi constructivista, fruit de l'observació i la descripció. A continuació, per mitjà d'un procés de reelaboració i d'abstracció, es van anar codificant cadascuna de les activitats experimentades i es van anar classificant en les categories establertes, seguint un criteri de convergència en la tipologia de l'activitat proposada. Aquesta classificació es troba en el sisè capítol: **Dramatització i valors en l'aprenentatge de la llengua estrangera (estratègies metodològiques)**.

Tal i com s'ha vist en els apartats anteriors, totes les activitats van anar quedant reflectides en la pauta d'**observació i constatació de l'acció** (vegeu figura 2). A partir de les anotacions fetes, es va anar omplint els detalls de l'activitat en la pauta que adjuntem a final d'aquest capítol (vegeu figura 3) i es va anar classificant segons l'estratègia emprada.

La coincidència dels continguts de valors, normes i actituds observats en les diferents experiències, i la reflexió sobre les dades avaluatives de les activitats, i l'experiència personal d'haver-les dut a terme, van anar perfilant la descripció de cadascuna de les activitats i van facilitar-ne la seva categorització.

Una vegada codificades les activitats dutes a terme en les experiències exposades i feta la seva classificació (recordem que les experiències relatades s'han triat per la seva diversitat, i són una mostra variada de com es poden assolir els continguts de valors, normes i actituds a través del drama, en l'ensenyament de l'anglès a adults), es va anar ampliant el ventall de les

estratègies metodològiques a partir de la base teòrica (primera part); de les fonts documentals que s'esmenten en el sisè capítol, i naturalment, del nostre treball personal d'elaboració, disseny i sistematització d'activitats dramàtiques (algunes d'elles fetes i provades a l'aula i altres adaptades, ampliades o inventades).

A mesura que anàvem avançant en la tasca de classificació, ens vàrem anar trobant amb la necessitat d'afinar més la categorització. Així va ser com, per exemple, dintre de la tècnica de la improvisació ens trobem una sèrie d'estratègies que, per les seves característiques concretes i específiques, convé reunir sota el títol de *Forum-theatre*. També vàrem identificar tota una gamma de jocs, *role-plays* i improvisacions que, atesos el seu plantejament i objectius, calia agrupar sota la categoria d'estratègies de *Brain-Friendly Revolution*; per citar-ne només dos exemples.

El resultat d'aquesta sistematització metodològica de les estratègies dramàtiques ha estat poder oferir un mostrari ampli i significatiu (però no exhaustiu), que conforma la nostra proposta didàctica i que presentem en els capítols cinquè: **Tècniques dramàtiques i valors**; sisè: **Dramatització i valors en l'aprenentatge de la llengua estrangera** i setè: **Estratègies d'avaluació de les activitats**. Tots tres capítols estan avalats per la base teòrica de la primera part del treball d'investigació (capítol segon: **Ensenyament d'una llengua estrangera i continguts de valors, normes i actituds**; capítol tercer: **Valors, Normes i Actituds** i capítol quart: **Dramatització**), i per les experiències docents relacionades en els capítols vuitè:

**Aplicació de les activitats a la pràctica docent de les Escoles Oficials
d'Idiomes i novè: Altres experiències docents.**

11.CONCLUSIONS

*"Muts en aquestes pàgines, versos sense figura,
sou igual que paisatges apagats en la nit;
us cal la seva veu, aurora que procura
música a cada mot, rostre a cada esperit "*

Màrius Torres⁵²⁴

L'assoliment dels objectius que proposàvem a l'inici de l'estudi s'ha pogut dur a terme gràcies a la recerca feta en el camp de la dramatització i, sobretot, en el de les seves aplicacions, la qual cosa ens ha permès fer la proposta didàctica per a la seva aplicació a l'aula. Després de relacionar l'adquisició d'uns valors inherents en l'aprenentatge d'una llengua (de la qual estàvem mancats en l'ensenyament actual) amb les qualitats didàctiques que ofereix la utilització del drama en un context educatiu, i molt especialment en l'aprenentatge d'una llengua, n'ha sortit una proposta sistematitzada de recursos didàctics, destinats a treballar els continguts de valors, normes i actituds a la classe de llengua estrangera, mitjançant les tècniques dramàtiques.

⁵²⁴ Sonet:86.

Creiem, també, que per extensió, la metodologia per a l'ensenyament d'una llengua estrangera, que hem proposat, també és aplicable a multitud d'altres ensenyaments i hem intentat fer-ne veure la importància i, al mateix temps, la viabilitat de la seva aplicació.

En el capítol que dediquem a la *Dramatització* hem fet un recorregut per tots els àmbits on les tècniques dramàtiques es fan presents. Així doncs, podem adonar-nos que el joc (*play*) forma part de la nostra vida quotidiana i que és present en multitud de situacions des que som infants. Jugar o *play* és la base del procés d'aprenentatge que fem en el nostre desenvolupament personal i social. Mitjançant el joc dramàtic organitzem l'experiència tot prenent consciència del procés que estem experimentant.

Tal com ja hem mencionat en el capítol de *Dramatització*, hem distingit entre *Teatre i Drama*. El *Teatre*, com a espectacle té com a objectiu el producte final; i el *Drama*, com a mitjà d'aprenentatge a través d'unes tècniques concretes, té com a objectiu el propi procés. Per a la nostra recerca ens ha interessat principalment la funció del drama (deixant de banda el teatre com a espectacle) i aquesta ha estat un dels objectes de la recerca de la primera part de l'estudi.

Hem volgut mostrar la relació existent entre el *drama* i l'adquisició de valors (tal com hem vist en l'apartat de *Drama com a mitjà d'aprenentatge*). Hem partit de la creença que l'aprenentatge d'una llengua estrangera ha de comportar l'adquisició de continguts de valors, normes i actituds que formen part de les

nostres vides i de tot allò que s'hi relacioni (tal com hem vist en el capítol de *Valors, Normes i Actituds*) i, constatat que la qual cosa no sembla que s'esdevingui (tal i com hem plantejat l'estat de la qüestió en el capítol *Ensenyament d'una llengua estrangera i continguts de valors, normes i actituds*). Finalment, en el començament de la segona part de l'estudi hem pogut establir la relació entre les tècniques dramàtiques i l'adquisició de valors, que és el que constitueix la nostra aportació personal en aquesta recerca. A més és el que justifica la proposta didàctica d'estratègies metodològiques (amb suggeriments per poder-les avaluar i rebre *feedback* dels alumnes), dissenyada especialment per a l'acompliment de l'objectiu principal d'aquesta tesi: l'ús de la dramatització per treballar els continguts de valors a la classe de llengua estrangera per adults, perfectament aplicable a l'aula, tal com es relata en els capítols vuitè i novè. Aquestes intervencions, en què s'han posat en pràctica les tècniques dramàtiques, han estat valuades al desè capítol.

En el transcurs de la recerca, i sobretot quan hem posat en pràctica les estratègies metodològiques en el curs de les experiències docents pràctiques que s'han descrit, hem denotat algunes mancances i dificultats. En destacaríem tres, que ens han semblat important de tenir especialment en compte, si volem fer una bona aplicació de les tècniques dramàtiques als continguts de valors, normes i actituds de l'ensenyament de l'anglès (o qualsevol altra llengua estrangera). Són:

- **En l'àmbit de la formació.** Malgrat els esforços que es fan en l'àmbit formatiu del professorat, com ho proven diverses iniciatives que s'han dut a

terme amb èxit⁵²⁵, encara caldria més especialització en l'aplicació del drama a l'ensenyament d'una llengua estrangera. En aquest sentit suggeriríem cursos, seminaris, conferències per a professionals de la docència, i l'oferiment d'assignatures obligatòries o optatives en les facultats de Formació del Professorat, on s'impartís l'ensenyament de tècniques dramàtiques i la seva aplicació a l'aula; amb la mateixa "naturalitat" amb què es proposen altres metodologies i estratègies com poden ser els recursos àudio-visuals: estratègies de *listening*, visionat de vídeos, etc. També creiem que s'hauria d'aprofundir en la manera de treballar els valors que es troben intrínsecs en l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

- **En l'àmbit educatiu.** De vegades es fa difícil compartir les experiències dramàtiques amb altres ensenyants i integrar-les dins els currículums de les assignatures (no solament les de llengua). Sovint els professors que utilitzen tècniques dramàtiques són titllats de "*teiatrerus*" o *gent de la faràndula*, i la seva experiència queda *aparcada* o se la tracta com un *fet aïllat*.

Pel que fa a les Escoles Oficials d'Idiomes (ensenyament per a adults de més de catorze anys, i on només s'imparteix la docència d'idiomes) suggeriríem formar un grup de treball -amb representació de tots els idiomes que s'imparteixen al centre-, i desenvolupar aquestes tècniques i la seva aplicació a l'aula. De manera regular, se'n faria partícip la resta del

⁵²⁵ Seminaris impartits pels ICEs de les universitats catalanes; cursos de Postgrau especialitzats; cursos del British Council oferts pel Departament d'Ensenyament, entre d'altres. (Vegeu, també, AMORÓS:1990)

claustre de professors amb trobades on es pogués debatre el tema i compartir les experiències. A més, i es podria dissenyar un mètode que es basés en aquestes tècniques⁵²⁶ i que, naturalment, contemplés els continguts de valors, normes i actituds en les programacions.

- **Logística dels centres.** La nostra petició en aquest apartat seria de caràcter pràctic: precisament perquè el drama necessita un espai buit (tal i com deia Peter Brook), i també perquè el bon professor és aquell que pot fer una classe sota un arbre (tal com sembla que deia el pedagog català Artur Martorell), demanaríem un espai versàtil, sense mobiliari fix, que es pogués moure i amuntegar (si fes falta); amb un terra còmode per poder-s'hi asseure i amb una bona il·luminació. Com equipament tècnic, necessari en tota classe de llengua estrangera, demanaríem disposar d'un casset i un aparell de vídeo.⁵²⁷

Respecte a aquest punt, cal dir que algunes Escoles Oficials d'Idiomes i altres centres docents ja estan adequant les seves aules per poder permetre l'ús d'estratègies comunicatives, entre les quals podem comptar les tècniques dramàtiques.

* * *

⁵²⁶ Aquest suggeriment el fem extensiu als estudis universitaris i al seu claustre de professors.

⁵²⁷ Si les tècniques dramàtiques s'apliquen en altres àrees de coneixement, es necessitarà un espai amb les mateixes característiques.

A manera de cloenda, voldríem fer notar que les tècniques metodològiques que hem proposat en el transcurs de tot el treball entren plenament dins el concepte de pedagogia activa en assumir els principis del moviment de l'Escola Nova. En efecte, no pressuposen una actitud ni estàtica ni passiva de l'alumne, sinó, tot al contrari, dinàmica i activa. I si, d'una banda, faciliten la relació i intercomunicació, de l'altra també indueixen a la reflexió. És a dir, que estan orientades en la doble dimensió constitutiva de tota persona: vers aquella que aprofundeix la seva realitat interior i la fa entitat única i irrepetible; i aquella altra que la constitueix en ésser social, cosa que també li és imprescindible per ser realment persona.

Ens trobem doncs, amb una metodologia que s'adequa especialment bé a la idea bàsica de què parteix tota veritable pedagogia: és a dir, que la persona constitueix un tot unitari i s'ha de tractar de forma global.

Una altra característica, íntimament lligada a l'anterior, que avala aquesta metodologia, és la seva naturalitat, ja que el fet de "representació" o "drama", en què es basa, és omnipresent i espontani en la vida social. En efecte, el trobem des dels jocs dels infants, en què la "representació" ocupa un protagonisme indiscutible, fins als actes protocol·laris més solemnes i seriosos de la vida adulta. I la seva importància se'ns fa més evident, quan pensem que per als infants jugar és una activitat vital imprescindible per al seu desenvolupament psicomotor; i que per als adults les relacions socials ho són per al seu procedir com a persones.

També ho avala el fet que la imaginació creativa pren molt sovint l'aspecte d'imaginació dramàtica. I sens dubte és per això que el drama és usat per moltes altres disciplines de la realitat social, com les psicoterapèutiques, artístiques, empresarials, etc.

És molt important que recordem com és d'indicada aquesta metodologia de cara a aconseguir uns dels objectius primordials de tota educació: la transmissió de valors. Com que n'hem parlat molt àmpliament al curs del treball, direm tan sols que només hi ha veritable transmissió de valors, si els subjectes a qui són transmesos els interioritzen. I el drama conté elements que faciliten especialment aquesta interiorització, tals com: una persona de referència (que pot tenir una influència molt particular), la intervenció dels sentits (molt especialment l'audició i la visió), la intervenció dels sentiments, l'emoció, etc.

Comunicar tots aquests valors, a la classe de llengua estrangera, significa poder-los transmetre a través de la comunicació que ens permet establir l'idioma que estem estudiant. Per això, les tècniques dramàtiques que fomenten totes les habilitats lingüístiques, -molt especialment les habilitats interactives (conversar i comunicar-se)- i que tenen cura de la pronunciació, entonació, missatge que es vol transmetre, fer entendre i entendre els altres de manera significativa, són un recurs metodològic molt útil en l'ensenyament i l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

Pel que fa a la facilitat de posar la metodologia en pràctica, cal recordar que quasi només depèn de la capacitat imaginativa del professor i un espai buit; i que els diversos exemples de possibilitats que hem aportat són un petit mostrari de la infinitat que hi ha.

Per tant, podem dir que la dramatització, que és present en tots els estadis de la vida de l'individu i que inclou el llenguatge verbal com a part essencial, esdevé una eina important per a l'adquisició d'un nou idioma, tal com es demostra en les experiències que s'han exposat.

Aquesta dramatització obliga, també, a exterioritzar l'adquisició i la pràctica dels valors que es reflecteixen en el llenguatge. La tipologia de valors que el Departament d'Ensenyament advoca per a les Escoles Oficials d'Idiomes són extrapolables a tot ensenyament d'una llengua estrangera en grups d'adults, i es poden practicar amb unes estratègies concretes; i així ho hem mostrat a partir d'una llarga experiència que ha tingut en compte grups humans d'entorns culturals, socials i lingüístics diferents.

12. BIBLIOGRAFIA

ABBS, P. (ed.) *Living Powers*, The Falmer Press, London, 1995

ABERASTURY, F., *Escritos: Sistema consciente para la Técnica del Movimiento*. Catálogos (Recopilació dels seus escrits), 1997

AEBLI, H., *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, ed. Narcea, Madrid, 1998

AINAUD DE LASARTE, J.M., *Pedagogia a Catalunya*, Fundació Jaume I, any XXXIII, 1999

AINAUD, M., *Salvador Domènech i Domènech. Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona, 1995

AJUNTAMENT DE BARCELONA et al. (edd.), *Biografies, bibliografies i estudis d'Artur Martorell*, publicades el curs del seu centenari, 1994

ALASJÄRVI, U., *El joc simbòlic*, Graó Editorial, Barcelona, 1986

ALBUQUERQUE, R. et al., *En el aula de Inglés. Metodología para la enseñanza de jóvenes principiantes*, Longman, London, 1990

ALEU, M.LI. et al., *L'art del treatre (català i castellà). Propostes de treball*, Editorial Empúries, Barcelona, 1995

ALEXANDER, R.C., *A moral education curriculum on prejudice*, Boston University Press, Boston, 1877

ALISEDO, G., et al., *Didácticas de las ciencias del lenguaje*, Ed. Paidós. Barcelona, 1994.

ALLER, C. i TRIGO, J.M., "Juegos y actividades para la enseñanza de la lengua oral" ponència del *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universitat de Barcelona, 27-29 de novembre de 1996, pp. 151-155

ALONSO DEL REAL, G. i FERRERAS, J., *Aula de Teatro, crèdit ESO 2on cicle*, Ediciones Akal, S.A. Madrid, 1996

ALSTON, W.P., *Filosofía del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1974

ALTERMAN, G., *Street Talk*, Smith and Kraus Book, Lume, N.H., 1991

ÁLVAREZ-NOVOA, C., *Dramatización: El teatro en el Aula*. Octoendro, 1995

AMORÓS, C. et al., "Formació permanent del professorat a Catalunya", dins *Temps d'Educació*, Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, n. 4, segon semestre de 1990, pp.189-200

ANGUERA, M.T., *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Cátedra, Madrid, 1989

ANGUERA, M.T. et al., *Metodología Observacional en la investigación psicológica*, Vol.I, PPU, Barcelona, 1991

ANGUERA, M.T. et al., *Metodología observacional en la investigación psicológica*, Vol. 2, Fundamentación 2, Universitats-55, PPU, Barcelona, 1993

ANGUERA, M.T. (ed.) *Observación en la escuela: aplicaciones*, Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona, 1999

ANSTEY, F., *Viceversa*, Longman, Harlow, Essex, 1969

ARGULLOL, R., *Tres miradas sobre el arte*, Ediciones Destino, Barcelona, 1989

ARISTÒTIL, *La Poètica*, Edicions 62, Barcelona, 1996

ARMENGOU, M., "Literature: a motivating path to learning", dins *APAC of NEWS*. N. 28, febrer del 2000. Barcelona, pp.16-20

ARNAL, J. *Metodologies de la investigació educativa*, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 1997

ARNAL, J. ET AL. *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*, Labor Universitaria, Barcelona, 1994

ARNAUS, R. i CONTRERAS, J., “El compromís ètic en la investigació etnogràfica”, dins *TEMPS D’EDUCACIÓ*, Divisió de Ciències de l’Educació, Universitat de Barcelona, n. 14, 2n. semestre de 1995, pp.33-60

ASHTON-WARNER, S., *Teacher*. Secker and Warburg, London, 1963

AYMERICH, C. i M., *L’Expressió: Mitjà de desenvolupament*, Premi Antoni Balmanya 1966, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1967

AYMERICH, C. i M., “De l’expressió oral a la redacció”, dins *Butlletí de Mestres*, Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, agost-setembre, 1983, pp.5-8

BAACKE, D., “Teatro y Juego –Margen de Alternativas Pedagógicas”, dins *Educación*, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas, XXIII, 1981, pp.56-72

BACON, F., “De Augmentis Scientiarum” dins *Philosophical Works*, Routledge, London, 1905

BALDWIN, P., *Stimulating Drama*, National Drama, London, 1997

BALDWIN, P. i HENDY, L., *The Drama Book, An Active Approach to Learning in the Drama Box*, Harper Collins, London, 1994

BALLOCH, F., *Teacher Development Resource Book*, English Experience, Folkstone, 1997

BAKERMAN, R. i GOTTMAN, J.M., *Observing Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997

BANKS, R.A., *Drama and Theatre Arts*, Hodder & Stoughton, London, 1996

BARDINA, J., *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*, Eumo Editorial, Vic, 1989

BARKER, C., *Theatre Games –A New approach to Drama Training*, Eye Methuen, London, 1977

BARRAULT, J.L., *Mi vida en el teatro*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1975

BARRET, G., *Pedagogía de la situación en expresión didáctica y en educación*, Recherche en Expression, Quebec, Canada, 1995

BARRETT, S., *Play it for Real*, Caryl Press, Carlisle, 1997

BARTOLUCCI, G. *Il teatro de Ragazzi*, Guaraldi Editores, Firenze, 1972

BASSEDAS, E. et al., *Intervenció Educativa i diagnòstic psicopedagògic*, Quaderns de Pedagogia. Laia, Barcelona, 1989

BASTOW, T. i JONES, C., *Talking in pairs. Intermediate*. Oxford University Press, Oxford, 1994

BAYLISS, A. "Playing with words: an exploration of ludic terms and the linguistic permeation of play in a cultural context" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, V. 4, N. 1, 1999, pp.73-84

BEALL HEINIG, R., *Improvisation with favourite tales. Integrating Drama into the Reading/Writing classroom*, Heinemann, Portsmouth, 1992

BECKERMAN, B., *Theatrical Presentation: performer, audience and act*, Routledge, New York, 1990

BELART, M. i RANCÉ, LI., *Nivell lliard per escolars*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1991

BENTLEY, D. et al., *Inspirations for the Independent Reader*, Scholastic Publications Ltd., Leamington Spa, 1992

BENTON, M. i P., *Poetry Workshop*, English Universities Press, London, 1975

BEREDAY, G., *Comparative Method in education*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. London, 1964

BERMAN, M., *Who are you?*, English Experience, Folkstone, 1995

BERMAN, M., *Red Herrings (Idioms)*, English Experience, 1997

BERMAN, M., *ACE. Advanced Checking of English*, English Experience, 1998

BERMAN, M. i FLETCHER, M., *World without Walls*, English Experience, 1997

BEST, D., *The rationality of feeling*, The Falmer Press, London, 1992

BEST, D. "What kind of understanding is drama?", ponència presentada a la *International Conference: Researching Drama and Theatre in Education*, Exeter University, 08/04-12/04 de 1997

BINER, P., *Le Living Theatre*, La Cité, Lausanne, 1968

BISQUERRA, R., *Métodos de investigación educativa*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1996

BISQUERRA I ALZINA, R., "Maria Teresa Codina i Mir. Una aproximació bibliogràfica", dins *Temps d'Educació*, Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, n. 17, 1er. semestre de 1997, pp.293-321

- BLANK KELNER, L., *The Creative Classroom. A guide for using creative Drama in the classroom.* Fheinemann, Porthmouth, 1993
- BLASICH, G., *La dramatización en la práctica educativa*, Ed. Edebé. Barcelona, 1982
- BOAL, A., *Games for Actors and Non-Actors.* Routledge, London, 1996
- BOGDAN, R. i BIKLEN, S. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods*, Allyn & Bacon, Boston, 1982
- BOIX, E. i CREUS, R., *Ús i funció formativa de l'expressió plàstica*, Ed. Laia, Barcelona, 1980
- BOLTON, G., *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, Harlow, 1979
- BOLTON, G., *Drama as Education.* Longman, London, 1984
- BOLTON, G., *New Perspectives on Classroom Drama*, Simon and Schuster, Hemel Hempstead, 1992
- BOLTON, G., "Afterword: Drama as Research", dins Taylor, Ph, (ed.) *Researching Drama and Arts Education*, Falmer Press, London, 1996, pp.187-194
- BOLTON, G., *Acting in classroom drama*, Trentham Books, University of Central England, Stoke-on-Trent, 1998
- BOLTON, G. i HEATHCOTE, D., *So you want to use role-play?* Trentham Books, Stoke-on-Trent, 1999
- BOND, T., *Games for social and life skills*, Stanley Thornes Publishers Ltd., Cheltenham, 1990
- BOWEN, J., *A History of Western Education*, St. Martin's Press, New York, 1972
- BOWLER, B. i PARMINTER, S., *Literature Advanced. Making Headway*, Oxford University Press, Oxford, 1992
- BOWSKILL, D., *Acting and Stagecraft made simple*, W.H. Allen, London, 1973
- BRANDES, D. i HOWARD, Ph., *Gamesters'Handbook.* Stanley Thornes, Cheltenham, 1990
- BRAU, J.L., *Biografía de Antonín Artaud*, Ed. Anagrama, 1972

- BROOK, P., *The empty space*, MacGibbon & Kee, London, 1971
- BROUGHTON, G. et al., *Teaching English as a Foreign Language*, Routledge, London & New York, 1996
- BRUMFIT, Ch., et al., (ed.), *Teaching English to Children*, Collins ELT, London, 1991
- BRUNER, J., *El habla del niño*, Paidós, Barcelona, 1995
- BURGESS, R. i GAUDRY, P., *Time for Drama: a handbook for secondary teachers*, Open University, Milton-Keynes, 1985
- BUTTERFIELD, T., *Drama through Language through Drama*, Kemble Press, Milton-under-Wychwood, 1992
- BUXARRAIS, M.R. et al., *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència*, Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1989, Edicions 62, Barcelona, 1990
- BYRNE, D., *Techniques for classroom interaction*, Longman, New York, 1987
- BYRNE, D. i RIXON, S., *Communication Games*, NFER/Nelson/British Council, London, 1982
- BYRON, K., *Drama in the English Classroom*, Methuen, London, 1986
- CADDEN, J. *Drama, Appreciation for A-level*, Hodder & Stoughton, London, 1996
- CAILLOIS, R., *Teoría de los juegos*, Seix Barral, Barcelona, 1958
- CALASANÇ, J., *Documents fundacionals de l'Escola Pia*, Eumo Editorial, Vic, 1998
- CAMBRA, M. i NUSSBAUM, L., "Aprentatge intercultural i competència discursiva" dins *Temps d'Educació*, Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, n. 3, primer semestre de 1990, pp.11-24
- CAMPS, V., *Los valores de la educación*, Grupo Anaya S.A., Madrid, 1994
- CAMPS-GASSET, M., *L'anné des grecs*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, 1994
- CANFIELD, J. i WELLS, H., *100 ways to enhance self-concept in the classroom*, Prentice Hal, Inc., Englewood Cliffs, 1976
- CANTERO, F.J. i MENDOZA, A., (edd.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Actes del IV Congreso Internacional

de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, del 27 al 29 de novembre de 1996

CAÑADELL, R., *La interculturalitat*, Quaderns d'educació ètica. Eumo Editorial, Vic, 1994

CAÑAS, J., *Didáctica de la Expresión dramática*. Octaedro, Madrid, 1992

CARBALLO BASADRE, C., *Teatro y Dramatización. Didáctica de la creación colectiva*, Ediciones Aljibe, Archidona, 1995

CARDÚS, S., *El desconcert de l'educació*, Edicions La Campana, Barcelona, 2000

CAREY, J. i al., (edd), "Drama and the making of meaning", *Sessió plenària del 'National Drama Conference The Field of Drama'*, Durham, 1993

CARNOY, *Education as Cultural Imperialism*, McKay, New York, 1974

CARPENTER, T.H. i FARAONE, Ch. A., *Masks of Dyonisus*, Cornell University, London, 1993

CARROLL, D.W., *Psychology of Language*, Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California, 1985

CASDAGLI, P., *Trust and Power. Taking care of ourselves through Drama*, Jessica Kingsley Publications, London & Philadelphia, 1999

CASE, D. i WILSON, K., *Off-Stage!*, Heinemann Educational Books, 1984

CASE, D. i WILSON, K., *Further-off-Stage*, Heinemann Educational Books, 1985

CASE, D. i WILSON, K., *English Sketches. Elementary i Intermediate*, Heinemann, Oxford, 1995

CASSANY, D., *Reparar la Escritura*, Graó Editorial, Barcelona, 1993

CASSANY, D. et al., *Enseñar Lengua*, Editorial Graó, Barcelona, 1994

CASSIRER, E., *Symbol, Myth and Culture*, Yale University Press, London, 1979

CASTELLS, J., "Com ensenyar teatre a l'aula de literatura", ponència pronunciada a *Col·loquis a l'Ateneu Barcelonès (1999-2000)*, 2 de febrer del 2000, Barcelona

CASTILLO, J.A., *La efectividad de la psicoterapia: Método y resultados de la investigación*, Hogar del Libro, Barcelona 1991

- CASTLE, E.B., *Ancient Education and Today*, Penguin Books, London, 1961
- CASTRO FERRER, J.M., *Despertad a la libertad. La pedagogía espiritual de Tony de Mello*, Editorial Sal Terrae, Santander, 1998
- CATTANACH, A., *Play Therapy. Where the Sky Meets the Underworld*, Jessica Kingsley Publishers, London, 1994
- CENTRE UNESCO DE CATALUNYA, *Projecte Linguapax*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Fundació Jaume Bofill, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona, (?)
- CERRILLO, P.C. i GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1997
- CERVERA, J., *Teoría de la literatura infantil*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1990
- CHAPMAN, C., *Shakespeare's bequest*, English Experience, Folkstone, 1998
- CICERO, *De Republica*, Heinemann, London, 1947
- CLAPARÈDE, E., *L'educació funcional*, Eumo Editorial, Vic, 1991
- CLARK i GOODE, "On a road to Nowhere", *Drama magazine*, juliol, 1991
- COCKETT, S., "Formative assessment in Drama", dins *Research in Drama Education*. University of Exeter, v.3, n.2, 1998, pp.248-250
- CODINA, M.T., "La llengua i les llengües", dins *La renovació pedagògica des de dins, fets i records, 1940-1980*, pendent de publicació, Barcelona, 2000
- COGGIN, P., *Drama and Education: An historical survey from Ancient Greece to the present day*, Thames and Hudson, London, 1956
- COHEN, M. i FARE GARNOT, J.S., *La escritura y la psicología de los pueblos*, Siglo XXI, México, 1968
- COLEMAN, M. et al., *Act One*, LDA, Wisbech, 1998
- COLL, C., *Marc Curricular per l'Ensenyament Obligatori*, 1986
- COLSON, G., *Voice Production and Speech*, Pitman Publishing, 1974
- COMENIUS, J.A., *Consulta Universal*, Eumo Editorial, Vic, 1989
- COMPTE-SPONVILLE, A., *Petit tractat de les grans virtuts*, Ed. Columna, Barcelona, 1996

CORRIUS, N. et al., "Once upon a time" dins *APAC of NEWS*. Barcelona, n.38, febrer del 2000, pp.11-13

CORTINA, A., "Ética del consumo" dins *El País*, 21 de gener de 1999, p.12

COTS, J., *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant*. Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona, 1979

COURTNEY, R. *Play, Drama & Thought*, Cassell & Company London, 1968

COURTNEY, R., *Play, Drama & Thought*. (4th edition, revised). Simon & Pierre, Toronto, Ontario, Canada, 1989

COVARRUBIAS, *Island of Bali*, Periplus, Singapore, 1973

CRANSTON, J.W., *Transformations through Drama*, Jenfred Press, Trinidad C.A, 1983

CROMBIE, W., *Discourse and Language Learning: A Rational Approach to Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford, 1985

DACRE, K. i MACKEY, S., "Self-interpreting Animals: action research and the reflective drama journal" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v. 4, n.1 de 1999, pp.51-71

DAVID NAPIER, A., *Masks, Transformation and Paradox*, University of California Press, Berkeley, 1984

DAVIDSON, A. i GORDON, P., *Games and Simulations in Action*. The Woburn Press, London, 1978

DAVIS, P. i RINVOLUCRI, M., *The confidence book*. Pilgrims, Longman, Cheltenham, 1990

DE LA GARANDERIE, A., *Comprendre i imaginar*, Ed. Barcanova, Barcelona, 1990

DE LA PUENTE, M., *Carl R. Rogers: de la sicoterapia a la enseñanza*, ed. Razón y Fe, S.A., Madrid, 1973

DE SEBASTIÁN, L., "Intereses económicos internacionales respecto a la ayuda humanitaria" ponència pronunciada al seminari *L'altra cara de l'ajuda humanitària*, Fundació Alfons Comín , Barcelona, octubre de 1998

DEBESSE, M. i MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía I* , Oikos-tau, S.A., Barcelona, 1973

DEBESSE, M. i MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía II*, Oikos-tau, S.A. Barcelona, 1974

DECROLY, O., *La funció de la vocalització i altres escrits*, Eumo Editorial, Vic, 1987

DEL RINCÓN, D., *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 1997

DELGADO, B. i VILANOVA, C., "La maçoneria, escola i formació. La seva presència a la Catalunya del dinou", dins *Temps d'Educació*. Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, n. 6, segon semestre de 1991, pp. 223-236

DELGADO, E. i VILANOVA, M., *Jocs de Drama*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1972

DELGADO, E. i VILANOVA, M., *Què representarem avui?* Premi Antoni Balmanya 1972, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1973

DELLER, S., *Lessons from the learner*, Pilgrims, Essex, 1992

DELORS, J. et al., *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona, 1996

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA, *Avaluar per innovar*, 1991

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA, *Educació Primària. Currículum*, 1992

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA, *El projecte curricular i la programació*, 1992

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA, *Àrea de Llengües estrangeres*, 1993.

DEPARTAMENT DE L'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA i LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Renovació pedagògica*. Primer Congrés, n. 2 del juny de 1994

DEWEY, J., *Democràcia i Escola*, Eumo Editorial, Vic, 1985

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT, n. 2588 del 27-02-1989

DIXEY, J. i RINVOLUCRI, M., *Get up an do it!*, Longman, Harlow, Longman, 1989

- DOFF, A., *Teach English. A training course for teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988
- DOUGLAS, M., *Natural Symbols*, Barrie & Jenkins, London, 1970
- DUFF, A. i MALEY, A., *Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1990
- DUNKLING, L., *7 sketches*, Longman, London, 1980
- DUVIGNAUD, J., *Sociologie du Théâtre. Essai sur les ombres collectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965
- ECO, U. i MARTINI, C.M., *En què creuen els que no creuen?*, Editorial Empúries, Barcelona, 1997
- EDFELD, A.W., *Silent Speech & Silent Reading*, Almqvist & Wiksell, Stockolm, 1958
- EDGE, J., *Mistakes and their correction*, Longman, London i New York, 1989
- EDGE, J., *Essentials of English Language Teaching*, Longman London i New York, 1993
- EDMISTON, B., "Drama as ethical Education" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v,5, n.1, 2000, pp.63-84
- EINES, J. i MANTOVANI, A., *Didáctica de la Dramatización*, Gedisa Editores, 1997
- EISNER, E.W. i ALAN PESHKIN, (edd.), *Qualitative Inquiry in Education*, Teachers College, Columbia University, New York, 1990
- ELAM K., *The Semiotics of Theatre and Drama*, Methuen, 1980
- ELIAS, N., *Compromiso y distanciamiento*, ed. Península, Barcelona, 1990
- ELKIND, S., (ed.) *Scenes. Acting and Directing*, Players Press, California, 1992
- ELKONIN, D.B., *Psicología del juego*, Pablo del Río, editor, Madrid, 1980
- ELLIOT, J., *El cambio educativo desde la investigación-accion*, Morata, Madrid, 1993
- ELLIS, R., *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, 1996
- EMURAH, R. *Acting for Real*, Brunner/Mezel Publishers, New York, 1994

- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, Inc, *The New Encyclopaedia Britannica*, 15^a edició, The University of Chicago, 1988
- ENDICOTT, J.G. i M. *Seven Little Plays*, Longman, Harlow, Essex, 1983
- EQUIP CETC, Álvaro, F.M. et al., *Els valors dels professionals de la cultura a Catalunya.*, Temes contemporanis Proa, Barcelona, 1995
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ J. i ORTEGA RUÍZ, J., *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau llibres, València, 1986
- ESCUADERO, J.M., “Las investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias” dins *Innovación e Investigación Educativa*, N.3, 1987, pp.13-17
- ESPRIU, S., *Obres completes. Poesia I*, Edicions 62, Barcelona, 1968, p.360
- ESSLIN, M., *Brief Chronicles, essays on Modern Theatre*, Maurice Temple Ltd., London, 1970
- EVANS, Ch. i SMITH, L., *Acting & Theatre*, Usborne Publishing Ltd., London, 1992
- FÀBREGAS, X., *Teatre en viu (1977-1982)*, Institut del Teatre, Diputació de Barcelona, 1995
- FARQUHAR-SMITH, A., *More plays to finish*, Hulton Educational Publications, 1979
- FASSNACHT, G., *Theory and Practice of Observing Behaviour*, Academic Press Inc., London, 1982
- FAURE, E., et al., *Aprender a ser*, Ed. Alianza Universidad, Unesco, Madrid, 1972
- FELDHENDLER, D., “Augusto Boal and Jacob L. Moreno. Theatre and Therapy” dins Schultzman, M. i Cohen-Cruz, J. (edd.) *Playing Boal. Theatre, Therapy and Activism*, Routledge, New York, 1999, pp.87-109
- FERNÁNDEZ SANTÁS, C., et al., *Crédits variables: Teach Your Teacher Music; Other Friends, Other Worlds; Performance!; Planning a trip*. Alhambra Longman, S.A., Madrid, 1996
- FERRIÈRE, A., *L'autonomia dels escolars*, Eumo Editorial, Vic, 1997
- FETTERMAN, D.M. i PITMAN, M.A. (edd.) *Educational Evaluation, ethnography in theory, practice, and politics*, SAGE Publications, London, 1986

FILIPPI, B., *La scène jésuite: Le théâtre scolaire au Collège romain au XVIIIe siècle*, École des Hautes-Études en sciences sociales, Paris, 1994

FINLAY ET AL., *Nepal*, Lonely Planet Publications, London, 1996

FINOCCHIARO, M. i BRUMFIT, Ch., *The Functional-Notional Approach*, Oxford University Press, Oxford, 1983

FLEMING, M., *Starting Drama teaching*, David Fulton Publishers, London, 1995

FLETCHER, M., *Brainwaves*, English Experience, Folkstone, 1992 (A)

FLETCHER, M., *Active 8*, English Experience, Folkstone, 1992 (B)

FLETCHER, M., *Grammar Zappers!*, English Experience, Folkstone, 1993

FLETCHER, M., *LIPS. Limericks, Idioms, Proverbs, Saying*, English Experience, Folkstone, 1994 (A)

FLETCHER, M., *Making Polite Noises*, English Experience, Folkstone, 1994 (B)

FLETCHER, M., *Conversation 1 i Conversation 2*, English Experience, Folkstone, 1995 (A)

FLETCHER, M., *Suggestopedic elephant*, English Experience, Folkstone, 1995 (B)

FLETCHER, M., *Picture Stories Please*, English Experience, Folkstone, 1997 (A)

FLETCHER, M., *Red Herrings*, English Experience, Folkstone, 1997 (A)

FLETCHER, M., *Picture Stories, Please!*, English Experience, Folkstone, 1997 (B)

FLETCHER, M., *The BRAIN- friendly. Revolution for teachers and learners of English*, English Experience, Folkstone, 1998 (A)

FLETCHER, M., *Relatively Speaking*, English Experience, Folkstone, 1998 (B)

FLETCHER, M., *Pictures of English Tenses, Level 1-Level 2- Level 3*, English Experience, 1999 (A)

FLETCHER, M., *Pictures of English Tenses for Young Learners*, English Experience, Folkstone, 1999 (B)

FLETCHER, M., *Design for Europe*, English Experience, Folkstone, 1999 ©

FLETCHER, M., *Activating Vocabulary*, English Experience, Folkstone, 2000 (A)

FLETCHER, M., *Teaching for Success*, English Experience, Folkstone, 2000 (B)

FONT, A., *El mim*, ed. Laia, Barcelona, 1974

FONT, J. "Catalenglish Homophones", dins *APAC of NEWS*. Barcelona, n.30, juny de 1997, pp.4-7

FOST, A. i YARROW, R., *Improvisation in Drama*, The Macmillan Press Ltd., London, 1990

FOX, J., *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Groups methods and Spontaneity by J.L.Moreno*, MD Springer, New York, 1987

FRANCH, J., *Comunicació-Educació*, Quaderns d'Educació N. 3., Ed. Nova Terra, Barcelona, 1973

FRANKS, A. i JONES, K., "Lessons from Brecht: A Brechtian approach to drama, text and education", dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.4, n.2 de 1999, pp.181-200

FRAZER, J.G., *The Golden Bough*, 12 vol. MacMillan, London, 1915

FREINET, C. *Por l'escola del poble*. Eumo Editorial, Vic, 1990

FREIRE, P., *L'educació com a pràctica de la llibertat*, Eumo Editorial, Vic, 1987

FREUD, A., *Psicoanàlisi per a pedagogs*, Eumo Editorial, Vic, 1990

FREUD, S., *Psychodrama I*, Beacon House, New York, 1946

FREUD, S., *El malestar en la cultura*, Alianza Editorial, Madrid, 1999

FRIED-BOOTH, D.L., *Project Work*, Oxford University Press, Oxford, 1986

FRÖBEL, F., *L'Educació de l'Home i el Jardí d'Infants*. Eumo Editorial, Vic, 1989

FROMM, E., *Tenir o ésser*, Ed. Claret, Barcelona, 1980

FRYAN, M., *Noises Off*, Samuel French Limited, London, 1982

FUENTES, A., "Los derechos culturales", dins la revista *Karis*, Barcelona, n.2, abril 1997, pp. 21-25

FULLAT, O., *Reflexions sobre l'Educació*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1966

- FULLAT, O. et Al., *Educació moral i valors*, Ed. Cruïlla, Barcelona, 1991
- FUNDACIÓ ALFONS COMÍN (ed.) *Actes de l'Altra cara de l'ajuda humanitària*.
Barcelona, octubre de 1998
- GALÍ, A., *La mesura objectiva del treball escolar*, Eumo Editorial, Vic, 1984
- GARAIBORDOBIL, M., *Juego y desarrollo infantil*, Seco Olea Ediciones,
Madrid, 1990
- GARCÍA DEL TORO, A., *Comunicación y expresión oral y escrita: la
Dramatización como recurso*, Graó Editorial, Barcelona, 1995
- GARCÍA GUAL, C., *Los siete sabios (y tres más)*, Alianza Editorial, Madrid,
1989
- GARRIDO, M. (ed.), *Teoría de los géneros literarios*, Arco Libros, Madrid, 1988
- GARVEY, C., *El juego infantil*, Morade, Madrid, 1985
- GARVEY, C., *El habla infantil*, Morade, Madrid, 1987
- GATTEGNO, C., *The common sense of teaching foreign languages*.
Educational Solutions, New York, 1976
- GENTILI, B., *Poesía y público en la Grecia Antigua*, Quaderns Crema,
Barcelona, 1996
- GEURGE, S., "Como el pensamiento se torna único" dins *Le Monde
Diplomatique* (versió castellana), Juliol-agost 1996, pp.30-31
- GEWER, W., (ed) *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*.
Routledge, USA & Canada, 1998
- GIELGUD, J., *Stage directions*, Heinemann, London, 1963
- GONZÁLEZ-AGAPITO, J., "Resistència cultural i renovació pedagògica" dins
Pedagogia a Catalunya, Fundació Jaume I, Any XXXIII, Barcelona, 1999,
pp.80-88
- GONZÁLEZ DÍAZ, L., *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*,
Ed. Popular, Madrid, 1987
- GONZÁLEZ FAUS, J.L., *El neoliberalismo en cuestión*, Ed. Sal Terrae,
Santander, 1993
- GOWER, R. i PEARSON, M., *Reading Literature*, Longman, Harlow, Essex,
1986

- GOWER, P. i WALTERS, S., *Teaching Practice Handbook*, Heinemann, Oxford, 1988
- GRAHAM, G., *Philosophy of the Arts: An Introduction to Aesthetics*, Routledge, London, 1998
- GREENWOOD, J., *Class readers*, Oxford University Press, Oxford, 1990
- GRENALL, S. *Language games and activities*, Hulton Educational Publications Ltd., 1984
- GRIFFITHS, T.R. i WODDIS, C., *Theatre Guide*, Bloomsbury, 1989
- GROSS, R.E., *Heritage of American Education*, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1962
- GROTOWSKI, J., *Towards a Poor Theatre*, Eire Methuen Ltd., 1978
- GRUNDY, P., *Newspapers*, Oxford University Press, Oxford, 1993
- GUSS, F.G., "The Aesthetic Practice in the Cultural Context of Play: Making the invisible visible" ponència pronunciada a *The Nordic Drama conference, Drama Boreale, Jyväskylä University*, 28/07- 01/8/1997
- HADFIELD, J.A., *Dreams and Nightmares*, Penguin, London, 1954
- HALEY, *Strategies in Psychotherapy*, Gune & Stratton, New York, 1963
- HALLIWELL, S., *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman, London, 1992
- HAMILTON, J. i McLEOD, A., *Drama in the language classroom*, CILT, London, 1993
- HAMMERSLEY, M., *Classroom Ethnography*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia, 1990
- HARTNOLL, Ph. I FOUND, P., *Consice Oxford Companion to the Theatre*, Oxford University Press, London, 1999
- HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London, 1983
- HARMER, J., *Teaching and learning Grammar*, Longman, London & New York, 1993
- HARMIN M. i NISENHOLTZ, B., "Teaching history with focus on values", dins *Social Education*. XXIII, London, 1969

- HARRISON, L.S. *Drama-English Curriculum. Bank Key. Stage one. Scottish level.* Scholastic Ltd., 1999
- HARRISON, M., *The Language of Theatre*, Carcanet Press Ltd., Manchester, 1998
- HAVEMEYER, L., *The Drama of Savage Peoples*, New Haven, 1916
- HAYES, S., *Drama as Second Language. A practical handbook for language teachers*, Cambridge: National Extension College, Cambridge, 1984
- HEALD, CH., *Role Play & Drama*, Scholastic Ltd. Leamington, Spa, 1993
- HEATHCOTE, D. i. BOLTON, G., *Drama for learning*. Heinemann, 1994
- HEATON, J.B., *Classroom Testing*, Longman, London & New York 1990
- HEDGE, T., *Writing*, Oxford University Press, Oxford, 1988
- HENESSY, J., "The Winning Postgraduate Short Article. The Theatre in Education. Actor as Researcher", dins *Research in Drama Education*. University of Exeter, v.3, n.1 de 1998, pp.85-92
- HENRY, M., "Drama's Ways of Learning" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.5, n.1, 2000, pp.45-62
- HERBART, J.F., *Esbós per a un Curs de Pedagogia*, Eumo Editorial, Vic, 1987
- HERBST, P.G., *Autonomous Group Functioning*, Social Science Paperbacks in association with Tavistock Publications, 1962
- HERRERAS, E., "Tras los pasos de Brecht", dins *Escena*, Barcelona, nº 57 de febrer de 1999, p. 56-57
- HEWING, M., *Pronunciation Tasks*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993
- HIMMELSTRUP, K., *Poor Albert*, Language Teaching Publications, East Essex, 1986 (A)
- HIMMELSTRUP, K., *The Empty Safe*, Language Teaching Publications, East Essex, 1986 (B)
- HIMMELSTRUP, K., *Uncle Bill's Will*, Language Teaching Publications, East Essex, 1986 ©

HODD, M., "The Mountains. Rwanda" dins *East Africa handbook*, Footprints Handbooks, Bath, 1996, pp.568-605

HODGSON, J. i BANHAM, M., *Drama in Education*, Pitman, London, 1975

HODGSON, J. i RICHARDS, E., *Improvisation*, Methuen & Co Ltd., London, 1974

HOLDEN, S., *Drama Techniques in Language Learning*, Longman, London, 1981

HOMAN, G., *The Human Group*, Routledge, London, 1951

HÖPER, C. et al., *Awareness Games*, St. Martin's Press, New York, 1976

HORNBROOK, D., *Education and Dramatic Art*, Blackwell, London, 1989

HOUSTON, G., *The red Book of Groups*, Gaie Houston, Norfolk, 1998

HOWE, L.W. i HOWE, M., *Como personalizar la educación: Perspectivas de la clarificación de valores*, Ed. Aula XXI, Educación abierta/Santillana, Madrid, 1977

HUBERT, R., *Historia de la Pedagogía*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1957

HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Routledge, London, 1994

HURWITZ i GODDARD, *Games to Improve Your Child's English*, Kaye and Ward, London, 1972

HUTCHCROFT, J.B., *Making Language work*, Maidenlead, McGraw-Hill, 1981

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, *Diccionari de la Llengua Catalana*, Enciclopèdia Catalana, S.A., Barcelona, 1995

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, *Actes de Towards a New Decade (ELT)*, Novenes jornades pedagògiques per a l'ensenyament de l'anglès. Barcelona, febrer de 1990.

INTERNATIONAL WORKING GROUP ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING, Prof. Dr. Classen-Bauer (ed.), *International Understanding Through Foreign Language Teaching. Handbook on Foreign Language Teaching as a means for International Understanding*, German Commission for UNESCO, Bonn, 1989

ISHERWOOD, Ch., *Vedanta for the Western World*, The Viking Press, New York, 1971

ITZIN, C., *Stages in the revolution*, Methuen, London, 1980

- JANER MANILA, G., *Fuentes orales y educación*, Pirene, Barcelona, 1990
- JANSSENS, L., "The homo Ludens and the Craft of Drama", ponència presentada a *International Conference, Researching Drama and Theatre in Education*, University of Exeter, del 08/04-12/04 de 1997
- JELICOE, A., *Community Plays- How to put them on*, Methuen, London, 1987
- JENNINGS, S., *Remedial Drama*, Pitman, London, 1973
- JENNINGS, S., *Introduction to Dramatherapy. Theatre and Healing*, Jessica Publishers, London, 1988
- JENNINGS, S., *Creative Drama in groupwork*, Winslow Press Ltd., Oxon, 1998
- JENNINGS, S., *Introduction to Developmental Playtherapy*, Jessica Publishers, London, 1999
- JEPERSEN, O., *Language: Its Nature, Development and Origin*, McMillan, London, 1921
- JOHNSON L et al., *Dorothy Heathcote: Collected writings on educational and Drama*, Hutchinson, London, 1984
- JOHNSTONE, K., *Impro*. Methuen, London, 1987
- JONES, L., *Eight Simulations*, Cambridge University Press. Cambridge, 1989
- JORDAN, J.A. i SANTOLARIA., F.F., *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona, 1987
- JOSEPHSON, R., *Nepal Mandala*, Pilgrims' Book Store, Kathmandu, Nepal, 1988
- JUNG, C.G., *The Psychology of the Unconscious*, Dodd Mead, New York, 1916
- KANT, E., *Sobre Pedagogía*, Eumo Editorial, Vic, 1991
- KANTOR, T., *L'escena de la memòria*, Fundació Caixa de Catalunya, Barcelona, 1997
- KAPLAN, B., *Drama and Creativity in Action*, Arthur H. Stockwell Ltd., Ilfracombe, Devon, 1992
- KAPLAN-GORDON, A., *Games for Growth*, Science Research Associates, Henley-on-Thames, 1970

- KELSALL, M., *Studying Drama. An Introduction*, Edward Arnold, 1989
- KEMPE, A., *The GSCE Drama coursebook*, Stanley Thirnes, Publishers Ltd., Cheltenham, 1995
- KERLINGER, F.N., *Investigación del comportamiento*, Interamericana, Mexico, 1985
- KING, N., *Storymaking and Drama. An approach to teaching Language and Literature at the Secondary and Postsecondary levels*, Heinemann, Portsmouth, 1993
- KLEIMAN, S. "Field-Workers' Feelings: What We Feel, Who We Are, How We Analyze" dins Shaffir i Stebbins, R.A. (edd) *Experiencing fieldwork. An Inside view of qualitative research* Sage, London 1991, pp.184-195
- KLIPPEL, F., *Keep talking*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989
- KRASHEN, S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Phoenix ELT, Exeter, 1995
- LALL, K., *Nepal Off The Beaten Path*, Ratna Pustak Bhandar, Kathmandu, Nepal, 1992
- LALL, K., *Folk Tales from the Himalayan Kingdom of Nepal*, Ratna Pustak Bhandar, Kathmandu, Nepal, 1994 (A)
- LALL, K., *Folk Tales from the Himalayan Kingdom of Nepal*, Ratna Pustak Bhandar, Kathmandu, Nepal, 1994 (B)
- LALL, K., *Proverbs And Sayings From Nepal*, Ratna Pustak Bhandar, Kathmandu, Nepal, 1994 ©
- LANGDON, E.M., *Dramatic work with children*, Dennis Dobston Ltd.
- LARSEN-FREEMAN, D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1986
- LEBEL, J.J., *Living Theatre*, Éditions Pierre Belfond, París, 1969
- LEE, T., "The Amazon Rain Forest. Quantum Leap", dins *Scottish Drama International*, Edinburgh, nº 6, tardor de 1996, pp.5-6
- LEHMANN, I.J. i MEHRENS, W.A., *Educational Research reading in focus*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1971
- LESKY, A., *A History of Greek Literature*, London, 1966
- LESNICK, H., (ed.) *Guerrilla street theater*, Avon Books, New York, 1973

LEWIN, K., "Action research and minority problems" dins *Resolving social conflicts*", Harper & Row, New York, 1948

LEWIS, M. i HILL, J., *Practical Techniques for Language Teaching*, Language Teaching Publications, London, 1985

LIBMAN, K. "The third International Pedagogy of the Opressed and Theatre of the Oppressed, University of Nebraska", dins *Research in Drama in Education*, University of Exeter, v.3, nº1 de 1998, pp.112-113

LIGHTBOWN, P.M. i SPADA, N., *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford, 1997

LIGHTWOOD, D., *Drama workcards. Mime & Movement*, Donald Lightwood, Great Britain, 1970

LINDSTROMBERG, S., *The Recipe Book. Practical ideas for the language Classroom*, Longman & Pilgrims, Essex, 1990

LIPOVETSKI, G., *L'Ère du vide*, Editions Gallimard, París, 1983

LITTLEWOOD, W., *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Colección Cambridge de didácticas de la lengua, Cambridge University Press, Cambridge, 1998

LIVINGSTON, C., *Role-Play in Language Learning*, Longman, London, 1983

LLADO, J. i LLOBERA, M., *Tractament de les llengües*, Ed. Moll, Mallorca, 1999

LLEÓ C., *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Visor Dis. S.A. Madrid, 1997

LLOBERA, M. et al., *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Grupo Discalia, S.A., Madrid, 1995

LLULL, R., *Pàgines pedagògiques*, Eumo Editorial, Vic, 1992

LOCKE, J., *Pensaments sobre l'Educació*, Eumo Editorial, Vic, 1991

LONDON DRAMA WRITING CHALLENGE, *A collection of Poems and Plays*, London Drama, London, 1992

LUCINI, F.G., *Temas transversales y educación en valores*, Grupo Anaya, S.A. Madrid, 1994

LURIA, A.R., *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behaviour*, Pergamon, London, 1961

- LYONS, J., (1970) *Chomski*, Fontana, London, 1970
- MACARULLA, M.D. i JORDANA, R.D., *Guía didáctica para maestros de inglés*. ICE. Universidad de Granada, Granada, 1976
- MAILLO, A., "La habitualización en la formación lingüística", dins *Revista Escolar*, Barcelona, nº 115-116, febrer, 1970, pp.36-40
- MALEY, A. i DUFF, A., *Drama techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988
- MALEY, A. i DUFF, A., *Variations on a Theme*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990
- MALEY, A. i DUFF, A., *The Mind's Eye*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991
- MALEY, A. i DUFF, A., *The Inward Ear*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997
- MALEY, A. i MOULDING, S., *Poem into Poem*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985
- MAMET, D., *Veritat o mentida*, Ed. Columna, Barcelona, 1999
- MARÍN GARCÍA, M.A., *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*, Ed. Promolibro, València, 1987
- MARTIN, J.A., *Drama Activities in English for 1st cycle of ESO*, Laura & Mark, London, 1996
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E., *El Sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*, Ediciones Octoedro, Barcelona, 1996
- MARTÍNEZ CELDRÁN, i SOLÉ, M.J., *Estudios de Fonética Experimental*, Laboratorio de Fonética, Facultad de Filología. Universitat de Barcelona, Barcelona, 1984
- MAURI MAJÓS, T., "L'educació com a fòrum de debat dels significats culturals. La perspectiva de Jerôme Bruner sobre l'educació" dins *Temps d'educació*, Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, nº 21, 1r semestre de 1999, pp.59-76
- MAYKUT, P. i MOREHOUSE, R., *Beginning Qualitative Research*, The Falmer Press, London, 1998

McCAMMON, L. et al., "Cacophony and Fugue: pre-service narratives create conversation about drama education" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.3, nº 2 de 1998, pp.29-43

McCASLIN, N., *Creative Drama in the classroom*, Longman, London, 1990
Smouth, N.H., 1991

McGRATH, I., "Keeping a learning log", article no publicat, 1998

McGREGOR, L. et al., *Learning Through Drama*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1977

McGUINNESS, S. et al. *Drama: Tècniques teatrals a l'Ensenyament*, La Magrana, Barcelona, 1996

McKERNAN, J., *Investigación-acción y curriculum*, ed. Morata, Madrid, 1999

McKONE, F., "Engagement and Assessment in Drama", dins *Research in Drama Education*. University of Exeter, v.2, n.2. de 1997, pp.215-216

McNAUGHTON, M.J., "Inquiry learning through Drama with Young Children", dins *Drama Magazine*, London, v.6, nº 1, hivern 1998 , pp.10-16

McNICHOLAS, J. (ed.), *Real Life Reading and Writing at Work*, Heinemann Educational, Port, 1991

McNIFF, J., *Action Research. Principles and Practice*, McMillan Education Ltd., Hampshire, 1988

McRAE, J., *Using Drama in the Classroom*, Pergamon Institute of English, London, 1985

McTAGGART, R., *Action Research, A short Modern History*, Deakin University, Victoria, 1991

MEDINA, V. i DE LA TORRE, J.M., *El teatro en el aula*, ed. Comares, Granada, 1998

MEIERHOLD, V., *Teoria teatral*, Ediciones Fundamento, Caracas, 1998

MELVILLE, M. et al., *Towards the Creative Teaching of English*, Heinemann Educational Books, London, 1987

MILANI, L., *Carta a una mestra*, Eumo Editorial, Vic, 1998

MITTER, S., *Systems of rehearsal*, Routledge, London, 1995.

MONTESORI, M., *La descoberta de l'infant*. Eumo Editorial, Vic, 1984

- MOORE, T., *Introducción a la teoría de la educación*, Ed. Alianza, Madrid, 1995
- MORENO, J.L., *Psychotherapie de Groupe et Psychodrame*, Presses Universitaires de France, 1965
- MORENO, J. i PÉREZ GUTIÉRREZ, M., “Didáctica del vocabulario y expresión dramática” ponència presentada dins del *IV Congreso Internacional de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, 29-29 de novembre de 1996, pp.1113-1117
- MORGAN, J. i RINVOLUCRI, M., *Once Upon a Time*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983
- MORGAN, J. i RINVOLUCRI, M., *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1986
- MORGAN, H. i SAXTON, J. *Teaching Drama*, Heinemann, Portsmouth, 1996
- MORRIS, D., “The Forgotten Art-Makers”, *Drama Magazine*, London, V.6, nº 1, Hivern de 1998, pp.17-21
- MORRIS, L. et al., *CASTING*, Burlington Books, Barcelona, 2000
- MOSKOVITZ, G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Massachussets, 1978
- MUIR, A., *New Beginnings' knowledge and form in the drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, 1996
- MYERS, E.D., *Education in the Perspective of History*, Harper and Brothers, New York, 1969
- NAREDO, J.M., “Sobre el pensamiento único” dins *Le Monde Diplomatique* (versió castellana), Octubre, 1996, pp.30-31
- NAVARRO, LI., et al., *Formació Bàsica per a la Reforma. Algunes observacions sobre el currículum de l'Àrea de llengua*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1992
- NEELANDS, J., *Making Sense of Drama*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1984
- NEELANDS, J., *Learning through imagined experience*, Hodder & Stoughton, London, 1992
- NEELANDS, J., *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press. Cambridge, 1996

- NEELANDS, J., *Beginning Drama 11-14*, David Fulton Publishers, London, 1998
- NEIL, A.S., *Summerhill*, Eumo Editorial, Vic, 1986
- NELLO, A. et al., *Educar en els valors*, Edicions Raima, Barcelona, 1994
- NEWBOULD, A. i STIBBS, A., *Exploring Texts, through reading aloud and Dramatization*, Ward Lock Educational, 1983
- NISBET, J. i SCHUCKSMITH, J., *Learning Strategies*, Routledge and Kegan Paul, London, 1986
- NOLASCO, R. i ARTHUR, L., *Conversation*. Oxford University Press, Oxford, 1990
- NORMAN, J. "Brain right Drama" dins *National Drama*, London. Estiu de 1999, pp.8-13
- NUMAN, D., *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, New York, 1991
- NUMAN D., *Better English Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993
- O'CONNOR, J.D., *Phonetics*, Penguin Books, Middlesex, 1976
- O'CONNOR, N. i HERMELIN, B., *Speech & Thought in Severe Subnormality*, Pergamon, London, 1963
- O'NEIL, H. Jr. i Ch. D. SPIELBERGER, CH.D., (ed.), *Cognitive and Affective Learning Strategies*, Academic Press, New York, 1979
- O'NEILL, C. *Drama guidelines*, Heinemann Educational, Portsmouth, 1977
- O'NEILL, C., *Drama Worlds: A framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth, 1995
- O'NEILL, C. i LAMBERT, A., *Drama Structures. A Practical handbook for teachers*. Stanley Thornes Publishers Ltd., Heinemann, Portsmouth, 1991
- ORR, B. i H., *Workshop Drama for Secondary Schools*. First & Best Education Ltd., Petersborough, 1996
- ORTEGA, P. et al., *Valores y educación*, Ariel Educación, Barcelona, 1996
- ORTEGA Y GASSET, J., "Ideas del Teatro" dins *Obras Completas*, Revista de Occidente, Madrid, 1969
- OSBORNE, J., *The entertainer*, Faber and Faber, London, 1974, p.29

- OXENDAN i LATHAM-KOENIG, Ch., *English File*, Oxford University Press, 1999
- PACHLER, N., (ed) *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*, Routledge, London, 1999
- PALAU I FABRA, J., *Antonín Artaud i la revolta del teatre modern*, Institut del Teatre, Barcelona, 1976
- PANDOLFI, V., *Història del Teatre I*. Institut del Teatre, Diputació de Barcelona, 1989
- PARRY, CH., *English through Drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 1972
- PASS, A. i WHITE, S., *Cover Lessons in Drama*, The Chalkface Project, Milton Keynes, 1999
- PASSATORE, F., *Yo soy el árbol (tu el caballo)*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1972
- PAVIS, P., *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1983
- PAYÁ SANCHEZ, M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, Desclée de Brouwer, Bilbao
- PEMBERTON-BILLING, R.N. i CLEGG, J.D., *Teaching Drama and approach to Educational Drama in the Secondary School*, University Press Ltd., 1965
- PESTALOZZI, J.H., *Com Gertrudis educa els fills*, Eumo Editorial, Vic, 1986
- PETER, M., *Drama for all*, David Fulton Publishers, London, 1994
- PIAGET, J., *El juicio moral del niño*, Ed. Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, Madrid, 1935
- PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Ed. Ariel, Barcelona, 1977
- PIAGET, J., *Escrits per a educadors*, Eumo Editorial, Vic, 1985
- PIAGET, J. i INHELDER, B., *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid, 1975
- PICKERING, D., *Dictionary of Theatre*, Sphere Books Ltd., London, 1988
- PICKERING, K., *Drama Improvised*, J. Garnet Miller Ltd., London, 1971

PILLAY, K., "The Value of Role-Play in Death and Dying Counselling and its implications for Education", ponència pronunciada a Conference Researching Drama and Theatre in Education, Exeter, 8-12 d'abril de 1997

PINKER, S. *The Language Instint*, Penguin, Toronto Ontario, Canada, 1995

PINNELL, L., *Getting started in Theatre*, National Text Book Company, 1995

PIZARRO, V. i SARMIENTO, R., "Supermarket Fun. A game-like simulation for the EFL classroom" dins *APAC of News*. Barcleona, nº29, febrer de 1997, pp.8-11

PLATÓ, *Padeia: Protàgoras, de la República a les lleis*, Eumo Editorial, Vic, 1988

PLATÓ, *La República*, Universitat de València i Generalitat Valenciana, 1990

POLANYI, M., *Personal knowledge*, Routledge and Kegan Paul, London, 1958

PORTER LADOUSSE, G., *Role Play*, Oxford University Press, Oxford, 1995

POVEDA L., *Ser o no ser*, Narcea, Madrid, 1995

POVEDA, L., *Texto dramático*, Narcea, S.A. Madrid, 1996

POWER, J., *Main Currents in the History of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970

PRICE, R. i CEFAI, M., *Conversation*, English Experience, Folkstone, 1995

PUIG, J.M. et al., (coord.) *Cròniques per a una educació democràtica*, Eumo Editorial, Vic, 1998

QUINTANA CABAÑAS, J.M., *Pedagogía Moral. El desarrollo Moral Integral*, Dykinson, S.L., Madrid, 1995

QUINTANA CABANAS, J.M., Homenatge a, *Por una Pedagogía Humanística*, Dykinson-Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 1997

RALSTON, S., *La civilización inconsciente*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1995

RAMONET, I., "La pensée unique" dins *Le Monde Diplomatique*, nº 490, gener de 1995, p.1-3

RAMONET, I., *Un mundo sin rumbo, crisis de fin de siglo*, Temas de debate, Madrid, 1997

RANGERS, P., *Experiments in Drama*. Unibooks. University of London Press, London, 1970

RAWLINS, G. i RICH, J., *Look, listen and trust. A framework for learning through Drama*, Nelson and Sons, 1992

REDMOND, D., *The Odyssey*, A & C Black, London, 1998

RENAU, Jesús, sj., *Formació social a l'escola i projecte de societat*, Cristianisme i Justícia, Barcelona, 1992

RENFREW, C., *Arqueología y lenguaje. La cuestión de los orígenes indoeuropeos*, Ed. Crítica, Barcelona, 1990

RIBÉ, R. i VIDAL, N., *Project work*, Heinemann International, Oxford, 1993

RICE-OXLEY, M.A., *Multi-Purpose Drama/English Workbook (Key stages 3-4)*, First & Best in Education Ltd. Corby, Northants, 1998

RICHARDS, J.C. *The Language Teaching Matrix*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990

RICHARDS, J.C. i LOCKHART, Ch., *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didácticas de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 1998

RICHARDS, J.C., i RODGERS, S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996

RIDLEY, A., *The Ghost Train*, Longman, Harlow, Essex, 1983

RINVOLUCRI, M., *Grammar Games*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986

RIUS I TAULET, C.P., "Activitats culturals en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, dins *Butlletí dels mestres*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, nº 253 de desembre de 1993, pp.33-35

RODRÍGUEZ, A. *Dramatització, Activitat Lúdica a l'escola*, Dossiers Rosa Sensat, Barcelona, 1986.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F., *Fiesta, comedia y tragedia*, Alianza Editorial, Madrid, 1983

RODRÍGUEZ, M.LI., "La recerca-acció a l'escola i el protagonisme dels Centres de Recursos" dins *Butlletí de mestres*, n. 213 del febrer de 1987, Barcelona, pp.13-17.

ROGERS, C., *Becoming a Person*, Oberlin, Ohio, 1954

- ROMAN, L.G. i APPLE, M.W., "Is Naturalism a Move Away from Positivism?" dins Eisner, E.W. i Peshkin, A., (edd) *Qualitative Inquiry in Education*, Teachers College Press, New York, 1990
- ROOSE-EVANS, J., *Experimental Theatre*, Studio Vista, 1970
- ROUSSEAU, J.J., *Emili o de l'Educació*. Eumo Editorial, Vic, 1985
- RUL, J. *La memòria avaluativa del centre educatiu*, Col·lecció Eines de Gestió, Generalitat de Catalunya, 1995
- RUSSELL, J. *Drama*, Heinemann Educational Books, 1968
- RUSSELL, W., *Educating Rita*, Longman, London, 1992, p.68
- RYNGAERT, J.P., "L'enfant-le jeu-le théâtre" dins *Actes-sud Papiers*, Paris, 1989.
- SALDAÑA, J., *Drama of Color*, Heinemann, Portsmouth, 1995
- SALDAÑA, J., "Ethical Issues in an Ethnografic Performance Text: the dramatic 'impact' of 'juicy staff' "dins *Research Drama in Education*, University of Exeter, v.3, nº 2. de 1998, pp.181-196
- SALVAT, R., *El teatre contemporani 2 / El teatre és ètic*, Edicions 62, Barcelona, 1966
- SALVAT, R., *Quan el temps es fa espai. La professió de mirar*. Institut del Teatre, Diputació de Barcelona, 1999
- SANTOLARIA, F.F., "Consideraciones sobre la educación moral actual" dins Jordan J.A. i Santolaria, F.F. (edd.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, Promociones y publicaciones, Barcelona, 1987, pp. 138-139
- SAVATER, F., *Ética para amador*. Ed. Ariel, S.A. Barcelona, 1992
- SAVATER, F., *El valor de educar*, Ed. Ariel, Barcelona, 1997
- SCHER, A. i VARRALLI, C., *100+ ideas for drama*, Heinemann, London, 1975
- SCHEVILL, J., *Break out! In search of New Theatrical Enviroments*, Swallow PRESS, Inc., Chicago, 1973
- SCHLEMMER, O., *Escritos sobre Arte. Pintura, Teatro, Danza. Cartas y diarios*, Paidós Estética, Barcelona, 1987
- SCHUTZMAN, M. i COHEN-CRUZ, J. (edd.) *Playing Boal. Theatre, Therapy, Activism*, Routledge, 1999

SECC i DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA, *Projecte Curricular: què és, què pretén, de que consta i com s'elabora*, 1992

SEELY, J., *In context*, Oxford University Press, Oxford, 1976

SENLE, A., *Pedagogía Humanista. Lo que educadores y padres deben saber*, Ediciones Mensajero. Bilbao, 1988.

SENSAT, R., *Vers l'escola nova*, Eumo Editorial, Vic, 1996

SERRANO, S., *Literatura i teoria del coneixement*, Ed. Laia, Barcelona, 1986

SERRANO, S., *Comunicació, Societat i llenguatge*, Empúries, Barcelona, 1993

SERREAU, G., *Historia del 'Nouveau Théâtre*, Siglo XXI editores, S.A., Mexico, 1967

SEVILLE, A., *Pedagogía humanista. Lo que educadores y padres deben saber*. Ediciones Mensajero, Bilbao, 1988

SHACKLETON, M., (ed.) *Double Act*, Edward Arnold, London 1987

SHAKESPEARE, W., "As you like it" dins *The Complete Works of William Shakespeare*, Collins Clear-Type Press, London & Glasgow, p.262

SHARMA, T.R., *Prahlad*, Royal Nepal Academy, Kathmandu, Nepal, 1998, p.24

SHAW, B., *Pygmalion*, Penguin Books, London, 1964, p.122

SHERMAN, M., *When she danced*, Amber Lane Press, London, 1988, p.49

SIMMONS, J., "Drama Pedagogy and the Art of Double Meaning" dins *Research Drama in Edication*, University of Exeter, v.2, nº2 de 1997, pp.193-201

SINGH, S.K., *Poems by Nepali Women*, Book Faith India, Kathmandu, Nepal, 1994

SINGER, P., *Ética para vivir mejor*, Ed. Ariel, Barcelona, 1995

SION, CH., (ed.) *The Card Book*, Prentice Hall Regents, Englewoods Cliffs, 1991

SLADE, P., *Child Drama*, U.L.P., London, 1954

SLADE, P. *Expresión dramática infantil*, Aula XXI. Educación Abierta/Santillana. Madrid, 1978

- SLADE, P., *Experience or Spontaneity*, Longmans, London, 1986
- SMALLEY, A. i MORIS, D., *The Modern Language Teacher's Handbook*, Stanley Thornes Publishers Ltd., Cheltenham, 1992
- SMITH, K., *Take a lesson in Drama*, Foulsham Educational, 1998
- SMITH, S., *The theater arts and the teaching of second languages*, Addison-Wesley, London, 1984
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, Universitat de La Coruña, Murcia, Barcelona, Las Palmas, Valladolid, Málaga, Almería, Granada i Valencia, *Lenguaje y textos*, ,1991
- SOGGE et al., *Compassión y cálculo*, ed. Icaria, Barcelona, 1998
- SOLER, P., "L'escoltisme i el moviment de colònies i casals", dins *Pedagogia a Catalunya*, Fundació Jaume I, any XXXIII, Barcelona, 1999, pp.89-94
- SOMERS, J., *Drama in the curriculum*, Cassell, London, 1994
- SPAVENTA, L., (ed) *Towards the creative teaching of English*, Allen & Unwin, London, 1990
- SPENCER, H., *L'educació: intel·lectual moral i físic*, Eumo Editorial, Vic, 1989
- SPENCER, L., *Myth and Ritual in Dance. Game and Rhyme*, Watts, 1947
- SPOLIN, V., *Improvisation for the Theater*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1998
- SPROTT, W.H., *Human Groups*, Penguin, London, 1958
- STABLER, T., *Drama in Primary School*, McMillan, London, 1979
- STANISLAVSKI, C., *On the Art of the Stage*, Faber, 1967
- STANISLAVSKI, C., *Preparación del actor*. La Pleyade, 1974
- STANISLAVSKI, C., *On creating a role*. London 1983 (A)
- STANISLAVSKI, C., *My life in Art*, London, 1983 (B)
- STEVICK, E., *Memory, Meaning and Method*, Rowley M.A, Newbury, 1976
- STEVICK, E., *A Way and Ways*, Rowley MA, Newbury, 1980
- STOATE, G., *Themes from Life. A sampler of contemporary drama with suggestions for discussions, written work, improvisation and practical drama*. Thomas Nelson and Sons Ltd., Walton-on-Thames, 1985

- STTATS, A.W., *Learning, Language and Cognition*, Holt. Rinehart & Winston, London, 1979
- SUCHODOLSKI, B., *Pedagogia de l'essència i Pedagogia de l'existència*, Euomo Editorial, Vic, 1986
- SULLIVAN, T., *Drama in English*, Longman, London, 1991
- SWAN, M. i WALKER, C., *How English Works*, Oxford University Press, Oxford, 1997
- SWARBRICK, A., (ed) *Teaching Modern Languages*, Routledge, London, 1994
- SZONI, P., *Teoría del Drama modern*. Monografies del Teatre nº 27. Institut del Teatre, Diputació de Barcelona, 1988
- TABERNERO, R. et al., "Dramatización, la (todavía) difícil cuestión terminológica. Aproximación a su concepto", ponència presentada a *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcleona, 27-29 de novembre de 1996, pp.805-810
- TAYLOR, K., *Drama Strategies*, Heinemann Educational, 1991
- TAYLOR, Ph., *Researching Drama and Arts Education*, Falmer Press, London, 1996
- TEIXIDOR, J., *El Drama, espectacle i transgressió*, Institut del Teatre, Diputació de Barcelona, 1989
- TEJERINA, I., *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Siglo XXI, Madrid, 1994
- TEMKINE, R., *Grotowski*, La Cité, Lausanne, 1967
- TENBRINH, T.D., *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea, Madrid, 1988
- TESSMER, M., *Planning and Conducting Formative evaluations*, Kogan Pace, London, 1993
- THE BITS AND PIECES THEATRE GROUP, *Bits & Pieces*, Collins ELT, London 1984
- THE DEPARTMENT OF EDUCATION & SCIENCE AND THE WELSH OFFICE, *Modern Foreign Language in the National Curriculum*, 1991
- THEODOROU, M., *Ideas that work in Drama*. Stanley Thornes. Cheltenham.

TITONE, R., *Teaching Foreign Languages. A historical Sketch*. Georgetown University Press, Washington, 1968

TODOROV, "El origen de los géneros" dins GARRIDO M., (ed) *Teoría de los géneros literarios*, Arco Libros, Madrid, 1988

TOMALIN, C., *Winter wife*, Nick Hern Books, London 1991, p.12

TOOLE, J.O., *Relating Work and Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 1977

TORDOFF, B., *Plays for laugh*, Heinemann, Oxford, 1986

TORNER, "He callat i per això he cregut", dins *Els valors dels professionals a Catalunya*. Equip CETC, Proa, Barcelona, 1995, pp.115-148 ss.

TORRES, J.J., *Teatro inglés para estudiantes españoles*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería, 1995

TORRES, J.J., *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Almería, Almería, 1996 (A)

TORRES, J.J., "Simulation Now! Simulación Ya!" dins GARCÍA CARBONELL, A. i WATTS, F., (ed.) *ISAGA*. Departament d'Idiomas de la Universitat Politècnica de València, Diputació de València, 1996 (B), pp. 547-554

TORRES, M., *Poesies*, Ariel, Barcelona, 1953, p.117

TRENCHS, R., "Linguistic profiling and language assessment", *PAC of NEWS*, nº 31, octubre de 1997, pp.7-8

ULICH, R., *History of Education Today*, American Book Company, New York, 1950

UMANSKI, K., *Cinderella*, A & C Black, London, 1996

UMANSKY, K., *The Emperor's New Clothes*, A & C Black, London 1997

UNDERHILL, N., *Testing Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994

UNESCO COMMISSION, "1974 UNESCO Recommendation International Understanding through Foreign Language Teaching" dins *International Understanding through Foreign Language Teaching*, Bonn, 1989

UR, P., *Discussions that work:task-centred fluency practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981

VAIDYA, K., *Folk Tales of Nepal*, Ratna Pustak Bhandar, Kathmandu, Nepal, 1997

- VALADIER, P., *L'Anarchie des valeurs*, Éditions Albin Michel, S.A., Paris, 1997
- VALIS, N.M., "La autobiografía como insulto" dins *Revista Anthropos*, La autobiografía en la España contemporánea, n. 125 d'octubre de 1991, p.36
- VALLÉS, C.G., *Te quiero, te odio. Dinámica de las relaciones humanas*, Ed. Sal Terrae, Santander, 1994
- VERNANT, J.P., *La muerte en los ojos*, Gedisa, Barcelona, 1986
- VERRIOUR, P., *In Role. Teaching and Learning Dramatically*, Pippin Publishing, Ontario, 1994
- VIGOTSKI, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Crítica, Barcelona, 1932
- VIGOTSKI, L.S., *Pensament i llenguatge*, Eumo Editorial, Vic, 1988
- VILA, I., *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Editorial Graó, Barcelona, 1990
- VILA-ABADAL, J., *Valors vells, nous valors*, Edicions Proa, Barcelona, 1998
- VILANOVA, C. i SOLER, J., "El Noucentisme: construir un país a través de l'educació dins *Pedagogia a Catalunya*. Fundació Jaume I, any XXXIII, Barcelona, 1999, pp. 30-43
- VILANOVA, M., *Un agost a Rwanda*, Ed. Mediterrània, Barcelona, 1999
- VILLAR, F., *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa. Lenguaje e historia*, Gredos, Madrid, 1991
- VÍO, K., *Explorando el match de la improvisación*. Ñaque Editora, Ciudad Real, 1996
- WAGNER, B.J., *Drama as a Learning Medium*, Hutchinson, London, 1979
- WAGNER, R., *Òpera i Drama*, Institut del Teatre, Diputació de Barcelona, 1995
- WAJNRYB, R., *Classroom Observation Tasks. A resource book for Language teachers and learners*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992
- WALLON, H., *De l'acte al pensament*, Eumo Editorial, Vic, 1990
- WALKER, R. i ADELMAN, C., *A guide to Classroom Observation*, Routledge, London, 1990

WARNER, Ch., "The Edging of Engagement: exploring the nature of engagement in drama" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.2, nº1 de 1997, pp.21-42

WAY, B., *Development through Drama*, Longmans, London, 1968

WEBB, E., "English Aesthetic Initiative", dins ABBS, P (ed.) *Living Powers*, The Falmer Press, London, 1995, pp.69-96

WEBSTER'S *ENCYCLOPEDIA UNABRIDGED DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE*, Portland House, New York, 1989

WEISSMAN, P., *La creatividad en el teatro. Estudio psicoanalítico*. Siglo XXI Editores, Madrid, 1967

WESSELS, C., *Drama*. Oxford University Press, Oxford, 1988

WHATMANN, J., "Teaching is Performing: an alternative model of teacher education" dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.2., nº2 de 1997, pp.173-184

WHITE, R., "Approaches to the teaching of reading. Teaching Language as communication", ponència presentada a *Primeres Jornades Pedagògiques de l'anglès*, ICE i UAB, Barcelona, 1983, pp.42-53

WHITEHEAD, J. i BARRETT, J., "Supporting teachers in their classroom research". Col·lecció de treballs produïts per *Values in Education*. University of Bath, 1985

WHYBROW, N., (ed.) *BLAH BLAH BLAH*, Alumnus, Playtexts in Performance, Great Britain, 1996

WILLIAMS, R., *El teatro. De Ibsen a Brecht*, Ediciones Península, 1975

WILLIS, J., *Teaching English Through English*, Longman, London, 1981

WILLIS, P., *Common Culture*, Open University Press, Milton Keynes, 1990

WINSTON, J., "Emotion, Reason and Moral Engagement in Drama, dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.1, nº 2 de 1996, pp.189-200

WOOD, D., *The Christmas Story*, A & C Black, London, 1996

WOODWARDS, T., *Loop-input*, Pilgrims Publications, Canterbury, 1988

WOOLAND, B., *The Teaching of Drama in the Primary School*, Longman, London, 1993

- WRIGHT, A. et al., *Games for Language Learning*, Penguin, London, 1978
- WRIGHT, A., *A Storytelling with children*, Oxford University Press, Oxford, 1995
- WRIGHT, A., *I can't see my feet!* Oxford University Press, Oxford, 1996 (A)
- WRIGHT, A., *The diamond*, Oxford University Press, Oxford, 1996 (B)
- WRIGHT, P., "The thought of doing Drama scares me to death", dins *Research in Drama Education*, University of Exeter, v.4., n°2 de 1999, pp.227-238
- WRIGHT, T., *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press, Oxford, 1987
- XIRAU, J., *Pedagogia i vida*, Eumo Editorial, Vic, 1986
- YANKOWITZ, S., *Night Sky*, Samuel French, Inc. New York, 1997, pp.42-43
- YULE, G., *The Study of Language*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996
- ZOLL, R., *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Éditions Kimé, Paris, 1992
- ZUBER-SKERRITT, O., *New Directions in Action Research*, Falmer Press, London, 1996

* * * * *

