



FACULTAT D'EDUCACIÓ  
TRADUCCIÓ I CIÈNCIES  
HUMANES

# **ESTRATÈGIES DE DRAMATITZACIÓ PER TREBALLAR LA COMUNICACIÓ ORAL A L'AULA DE SECUNDÀRIA**

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

Alumna: Maria Cuevas Barba

Tutora: Mia Güell Devesa

Curs acadèmic: 2020/21

Vic, 4 de juny

*En aquest article s'explora la dramatització com a metodologia en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua per a la millora de la competència de la comunicació oral. Per fer-ho s'examina quines transformacions conceptuals i formatives ha suposat en l'ensenyança de la comunicació oral el paradigma comunicatiu i competencial en què se situa la didàctica de la llengua i la literatura actual envers el paradigma filològic i preceptiu tradicional, s'identifiquen quins són els possibles beneficis d'incorporar les tècniques de dramatització en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura catalana en l'Educació Secundària Obligatòria, i s'estudia el seu impacte mitjançant el disseny d'una Unitat Didàctica desenvolupada per aquesta fi i aplicada a un grup d'estudi. L'anàlisi s'ha dut a terme combinant les aportacions teòriques que han fet altres estudis i desenvolupant un estudi de cas. En aquest sentit, la metodologia de recerca aplicada ha estat mixta, emprant instruments de recerca quantitius, l'enquesta, i qualitius, l'observació participant. Els resultats del grup d'estudi mostren, per una banda, que les activitats i els continguts formatius que es treballen a l'aula són molt limitats, centrats majoritàriament en un registre formal i culte i en aspectes lingüístics. A més a més, també s'ha observat que els aspectes extralingüístics que es treballen són d'àmbit prosòdic i, per tant, lligats estretament a la llengua escrita. El que condueix l'alumnat a treballar únicament la veu com a contingut extralingüístic, però el cos i la relació amb l'espai i l'altre són continguts inexistents i, per tant, ni els coneixen ni els desenvolupen com a habilitats. En conseqüència, quan se'ls hi demana, els alumnes estan cohibits i es bloquegen sovint. Per altra banda, en l'aplicació de la Unitat Didàctica s'ha observat que la dramatització és una metodologia que facilita treballar els aspectes extralingüístics de la comunicació oral des d'un àmbit tant intel·lectual com vivencial, conduint l'alumnat a comprendre i executar aquests continguts amb intenció comunicativa i a desenvolupar-se en les situacions comunicatives amb més consciència i de forma més desinhibida, entre altres qüestions. En aquest context, doncs, treballar la comunicació oral a l'aula mitjançant la dramatització suposa una metodologia innovadora i adequada pel procés didàctic.*

**Paraules clau:** *educació integral, procés expressiu d'aprenentatge, oralitat, llengua catalana.*

*This article explores whether dramatization is a valid methodology in the teaching/learning of a language in order to improve the capabilities in oral communication. To address this question, we examined which conceptual and formative transformations had caused in teaching oral communication the switch from communicative and competent paradigm in which the didactics of a language as well as the current literature sits when compared to the philologic paradigm and the traditional mandate. The article identifies which are the possible benefits of incorporating the techniques of dramatization in the teaching/learning of the language and the catalan literature in Educació Secundària Obligatòria (Highschool) and it studies its impact through the design of a Didactic Unit developed towards that goal that has been applied to a study group. The analysis has been performed by combining the theoretical contributions of other studies on the topic and by developing a case study. For the later, the methodology used has been mixed, using quantitative research tools like polls and qualitative ones such as observation of the participants. The results of the study show, on one hand, that the study group, the activities and the formative contents used in the classroom are very limited, overall centered in a formal, cultivated registry and in linguistic aspects. In addition, we observed that the extralinguistic aspects worked have a prosodic scope thus, thinly tied to the written language. What drives students to work as extralinguistic content is uniquely the voice. Meanwhile, the body, the space-others relationship are inexistent contents and therefore, remain unknown and underdeveloped skills. When students are asked, they remain discreet and they are often blocked. On the other hand, when the Didactic Unit is applied, we observed that dramatization is a methodology that facilitates working on extralinguistic aspects of oral communication from both an intellectual and experiential scope, drives the students to understand and implement these contents with a communicative intention and to self-develop in communicative situations in a more aware and unrestrained way, among other aspects. Therefore, in this context, working oral communication in the classroom by using dramatization presumes an innovative and adequate methodology in the didactic process.*

**Keywords:** *comprehensive education, expressive learning process, orality, catalan language.*

## 1. Introducció

La comunicació és un aspecte essencial en l'ésser humà perquè permet la interacció entre les persones i, per tant, viure en comunitat. Al llarg del temps, l'espècie humana ha desenvolupat diferents codis (alguns de més simples i d'altres de més complexes) i emprat diversos canals per transmetre's informació, però ha estat el llenguatge verbal, oral i escrit, l'instrument privilegiat per aquesta fi.

En aquest sentit, Reyzábal (2001) es refereix específicament al llenguatge oral no només com el primari, sinó com l'instrument que, en comparació amb el llenguatge escrit, presenta més freqüència d'ús (a excepció de les persones que tenen discapacitats específiques), ja que és el que es produeix i es rep de forma simultània i, per tant, permet a tota comunitat exterioritzar-se de forma més directa.

Aquesta interacció es dona en diferents situacions per les quals la societat ha convingut usos concrets de la llengua oral, formals i no formals, espontanis i no espontanis. En aquest sentit la institució escolar segons Reyzábal (2001) ha d'oferir als aprenents múltiples situacions, reals i simulades, per adquirir els diferents usos de la llengua oral.

Per altra banda, no es pot oblidar que la comunicació oral no es redueix al llenguatge verbal. De fet, com afirma Mehrabian (1972), en les situacions de comunicació interpersonal hi participen 3 elements: el contingut del discurs, el so de la veu i la comunicació no verbal, essent l'últim l'element que transmet més informació, seguit de la veu i finalment el discurs verbal. Tot i que l'autor va estudiar la comunicació oral respecte els sentiments i les actituds en situacions de conflicte i, per tant, els seus resultats no són completament extrapolables a tot tipus de situació, l'estudi posa en evidència que en les interaccions que es donen al llarg de la vida també hi ha un cos que parla, és a dir, es produeixen comunicacions més enllà del discurs estrictament verbal. Tenint això en compte, per adquirir un domini adequat de la comunicació oral, aquesta hauria de ser ensenyada integrant tots els seus vessants. Però, com afirma Scharagrodsky (2007), el cos, de la mateixa manera que ha estat històricament separat de l'ànima i de la raó en la tradició judeocristiana i racionalista, a l'escola també se l'ha definit tradicionalment desvinculat de l'intel·lecte i del coneixement.

En aquest sentit, la competència de la comunicació oral a l'aula s'ha desenvolupat tradicionalment des d'una perspectiva lingüística molt desvinculada d'altres aspectes que també interactuen en el context de la comunicació oral, com ho són la mirada de l'altre o la consciència més física de l'acte de la parla, tant pel que fa a l'aparell fonador, com pel que fa a la implicació del cos, de la respiració i de l'ús de l'espai. Si es desenvolupen de forma sistematitzada i

conscient en situació de comunicació oral aquets aspectes perceptius, físics, de disponibilitat i d'expressió poden esdevenir eines comunicatives sòlides en comptes d'obstacles, recursos que donen seguretat en aquests contextos.

Aquests aspectes verbals i no verbals de la comunicació oral s'han contemplat, tot i que de forma fragmentada, en el currículum d'educació secundària prescrit per les diferents Lleis Orgàniques d'Educació. Concretament des de la LOGSE fins a la LOMCE apareixen associats blocs d'aquests continguts a les matèries d'àmbit lingüístic, d'Educació Física i, de vegades, a la matèria optativa de Teatre. Tot i que com exposa Motos (2020), per falta de recursos estructurals, formatius i didàctics, sovint s'han quedat en un conjunt de bones intencions o s'han dut a la pràctica a mitges.

Paral·lelament, des de l'àmbit de coneixement Teatre en l'Educació (TE), corrent pedagògic que s'inicia en els anys seixanta al Regne Unit i en els setanta a l'Estat espanyol, es treballa per fer de la Dramatització una matèria integrada amb el mateix pes que qualsevol altra assignatura en el currículum de secundària de l'Estat Espanyol. Una matèria que com exposa Motos (2020) uneixi els coneixements artístics i pedagògics per ajudar a desenvolupar en els alumnes la consciència individual en relació amb els altres, treballant de forma integral el desenvolupament de les capacitats d'expressió i comunicació (inclosa l'oral) conjuntament amb l'alfabetització artística i el llenguatge teatral.

Aquests plantejaments representen una via interessant per treballar diferents qüestions de la competència comunicativa, entre elles reconciliar cos i ment en el treball de la comunicació oral, però la situació actual, en general, està allunyada d'aquests tipus de propostes. En relació a aquesta realitat, aquest article se centra en estudiar les estratègies didàctiques de la pedagogia teatral com a possibles recursos metodològics per a l'àmbit lingüístic del currículum de secundària, concretament en la matèria de Llengua i Literatura Catalana. És a dir, s'estudia com aquestes estratègies poden ajudar els alumnes a millorar les seves habilitats de comunicació oral seguint una metodologia d'ensenyament-aprenentatge molt més global i integrada en el desenvolupament de les persones, i que permet vincular aquesta dimensió de la llengua amb la dimensió corporal i expressiva.

És per això que aquest treball obre una mirada interdisciplinària a les aportacions que des de la didàctica de la llengua i la literatura es poden fer per a l'adquisició de la competència oral a secundària i oferir així noves metodologies vinculades a l'àmbit del Teatre en l'Educació.

## **1.1. Objectius**

El punt de partida d'aquest estudi és respondre la següent qüestió: incorporar tècniques de dramatització en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua ajuda els alumnes a millorar en el desenvolupament de les seves competències en comunicació oral? Per fer-ho, la investigació es proposa aquests objectius:

- Explicar quines són les transformacions conceptuals i formatives en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral que ha suposat el paradigma comunicatiu en què se situa la didàctica de la llengua i la literatura actualment respecte al paradigma filològic i preceptiu tradicional.
- Identificar quins són els possibles beneficis d'incorporar les tècniques de dramatització en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura catalana, concretament de la dimensió oral de la llengua.
- Dissenyar una proposta didàctica que incorpori estratègies de dramatització per millorar l'aprenentatge de la competència oral de la llengua catalana dels alumnes d'ESO i dur-la a la pràctica.

## **2. Fonamentació teòrica**

### **2.1. Comunicació humana: oralitat i escriptura**

Tal com exposa Reyzábal (2001) la comunicació és "El conjunto de actuaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten información" (p. 11), és a dir, és gràcies a la interacció social i uns codis compartits que l'ésser humà pot intercanviar-se missatges.

Paral·lelament, la capacitat simbòlica de l'ésser humà és el que li permet dotar de significat allò material i immaterial, i construir un univers propi i compartit per designar i pensar el món i les accions dels individus en un pla tant real com imaginari, la cultura. I en aquest sentit, tot i que l'individu es comuniqui mitjançant múltiples codis i canals, és el llenguatge verbal, tant oral com escrit, l'instrument privilegiat per fer-ho, perquè és el més emprat i per tant amb el que s'accedeix i s'actualitza constantment l'univers cultural compartit. La seva freqüència d'ús, ja sigui en espais quotidians, formals o estètics, converteix al llenguatge verbal en el codi per excel·lència i amb el qual, a través de diferents canals, la societat s'expressa i s'imagina.

Històricament l'oralitat havia estat el codi de comunicació i de transmissió de coneixement més universal, fins i tot després del sorgiment de les primeres escriptures, com exposa Reyzábal (2001), a l'antiguitat el llibre era vist com un succedani de la paraula oral.

Va ser posteriorment, amb l'expansió del cristianisme, que la institució religiosa, com a mediadora de la paraula divina, amb les santes escriptures va atorgar al codi escrit un valor fundacional, a la vegada que es reservava per a ella mateixa l'accés al coneixement.

Finalment, amb el sorgiment de la impremta l'any 1440, la revolució industrial i la consciència que era necessària una alfabetització a l'abast de tothom i no només de les classes benestants, l'accés a la paraula escrita es va anar democratitzant i, per tant, facilitant la possibilitat d'accedir al coneixement mitjançant el codi escrit. En conseqüència, en l'època moderna l'oralitat es va veure relegada a un àmbit quotidià i natural en què en termes generals no s'entrava, passant a ser un codi secundari tant per accedir a l'aprenentatge de la llengua com a la tradició cultural. Un fenomen que s'accentua des dels inicis del s.XX amb l'accés a les noves tecnologies i la prevalença de la cultura de la imatge, que ha canviat el suport del codi escrit, els canals de la interacció social i els productes i els mitjans d'accés a la cultura. Una condició de codi secundari que com diu Garcés (2020) no és en va, ja que el fet de separar coneixements, és a dir, de jerarquitzar-ne uns per sobre dels altres, està lligat a les formes en què l'Estat modern regula tots els aspectes de la vida individual i col·lectiva, també l'educació.

Tot i això, en l'actualitat el màxim d'interaccions socials encara es duen a terme mitjançant l'oralitat, inclús quan la interacció es dona a través del suport digital<sup>1</sup>, també a l'aula. En aquest sentit caldria analitzar de quina manera l'oralitat és tractada com a contingut d'aprenentatge dins el currículum en relació amb el llenguatge verbal escrit i el llenguatge audiovisual, sota els quals s'ha vist arraconada. Caldria també reflexionar sobre si el fet d'excloure la comunicació oral com a àmbit de coneixement i aprenentatge, o no incloure totes les especificitats en l'ensenyament-aprenentatge del codi, implica com exposa Reyzábal (2001) empobrir les possibilitats que tenen les persones per pensar-se socialment i culturalment.

## **2.2. Competència comunicativa, un canvi de paradigma**

És en aquest context cultural, abans que l'enfocament comunicatiu i competencial de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües s'obrís cap a una visió més general, que Cassany (s. d.) situa la concepció antiga de l'escola com aquella que només ensenyava xifres i lletres, i que

---

<sup>1</sup> És evident que la interacció social mitjançant la paraula oral esdevé amb unes característiques específiques i diverses quan es dona amb o sense suport digital, per començar una es dona en un espai-temps compartit i l'altra no té per què ser així: el telèfon mòbil i WhatsApp, per exemple, són un model paradigmàtic de les possibilitats d'aquest suport, ja que ofereix la possibilitat de comunicar-se oralment a través d'una trucada, una videotrucada o nota de veu. Per altra banda, tot i que no és l'objectiu d'aquest estudi, caldria pensar de forma crítica les analogies entre les noves tecnologies com espai d'interacció social i la construcció de la identitat individual i social, i quines conseqüències i especificitats té en la comunicació oral. Treballs d'investigació com *Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad*, de Javier Serrano-Puche (2014), aporten una anàlisi interessant en aquesta direcció.

“Legitimava la marginació de les destreses orals a l’aula” (p. 1). En canvi, amb el nou enfocament es defineixen les competències comunicatives com les que capaciten la persona per actuar com agent social fent ús de mitjans lingüístics, no només dins l’àmbit del coneixement acadèmic o intel·lectual com espais aïllats, sinó també en l’àmbit de la vida quotidiana, personal i pública, i en l’àmbit dels valors i les creences culturals.

En aquest sentit, el document *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* exposa quins aspectes ha d’incloure l’ensenyament-aprenentatge de la competència comunicativa de la llengua: “La competència lingüística comunicativa inclou els components següents: el lingüístic, el sociolingüístic i el pragmàtic. Cada un d’aquests components inclou, especialment, coneixements, habilitats i saber fer” (p. 31). També concreta quines habilitats i coneixements es relacionen amb cada un dels components de la competència comunicativa: la competència lingüística es relaciona amb els coneixements i habilitats lèxiques, fonològiques, sintàctiques i altres dimensions de la llengua com a sistema; la competència sociolingüística amb les condicions socioculturals de l’ús de la llengua i la competència pragmàtica amb l’ús funcional dels recursos lingüístics, és a dir, la producció de funcions de la llengua i actes de parla, en escenaris d’intercanvi comunicatiu. També inclou el domini del discurs i la identificació de tipus i formes textuais, orals i escrites.

Finalment, el document també exposa que per al desenvolupament de la competència comunicativa s’han d’aplicar procediments didàctics centrats en tasques susceptibles de ser utilitzades en l’esdevenir diari, i que impliquin la comprensió, producció i interacció de textos orals i escrits:

La comunicació i l’aprenentatge suposen la realització de tasques que no són exclusivament lingüístiques, encara que comportin activitats lingüístiques i que requereixin la competència comunicativa de l’individu. (...) Sempre que l’acompliment d’aquestes tasques suposi el desenvolupament d’activitats lingüístiques, caldrà processar (a través de la recepció, la producció, la interacció o la mediació) textos orals o escrits (p. 34).

En conclusió, el paradigma competencial i comunicatiu ha conduït a un canvi de concepció i praxi a l’hora d’entendre l’aprenentatge de les llengües. Aquest fet condueix, entre altres qüestions, a la reapropiació del valor de l’oralitat dins la cultura i a posar el focus en la importància de desenvolupar l’adquisició d’aquesta competència com a facilitadora perquè les persones esdevinguin agents socials, és a dir, puguin *saber fer* i *saber ser* socialment.



### 2.3. La importància de prendre la paraula

Sobre la importància d'aquesta última qüestió, Reyzábal (2001) exposa:

La preparación de los alumnos para insertarse en una sociedad democrática cuyos principios se basan en la participación activa, la tolerancia, el respeto para una convivencia plural, reclaman una iniciación práctica en la toma de la palabra, el diálogo y la escucha (Barrientos, C. y otras: 1987, p. 25 citat per Reyzábal 2001, p. 60).

L'expressió escrita tant sigui amb objectius quotidians (personals o públics) o estètics, és a dir, amb una finalitat artística, també és un mitjà i una forma de prendre la paraula. No obstant això, com ja s'ha dit, és mitjançant la comunicació oral que es duen a terme la major part d'interaccions. Com diu Cassany (s. d.):

El més important de la vida —com deia— ho fem parlant: declarar l'amor a la persona estimada, convèncer un psicòleg perquè ens doni una feina (o un tribunal d'oposicions perquè ens posi bona nota), explicar al metge els símptomes que hem experimentat, negociar un augment de sou amb el cap o un nou contracte amb un proveïdor, seduir en una primera cita, convèncer el nostre fill, els amics o els pares perquè facin això o allò, etc.

No es tracta de discursos senzills, els anteriors, que es puguin aconseguir només amb la pràctica espontània, interactiva i corrent del registre col·loquial que hem mamat dels pares i de l'entorn. Són situacions personals i professionals complexes, que exigeixen saber entendre l'audiència, poder emprar registres diversos (especialitzats o generals, formals o col·loquials), saber triar els arguments adequats i l'ordre més pertinent per dir-los, poder formular-los amb gràcia, cortesia o sensibilitat, segons els casos (p. 2).

En aquest sentit, si l'enfocament competencial i comunicatiu de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua implica que l'individu-alumne adquireixi les habilitats lingüístiques que li permeten desenvolupar-se com agent social en tots els àmbits de la vida, també és necessari que a l'escola es treballi la comunicació oral des de les seves múltiples situacions i discursos. Com afirma Reyzábal (2001) "Para enseñar y aprender a hablar hay que brindar a los estudiantes las múltiples situaciones necesarias, bien sean reales, bien simuladas en el aula" (p. 15).

Però a efectes pràctics, quines són les situacions d'aprenentatge que proporciona l'escola, concretament l'Educació Secundària Obligatòria, per aquesta fi?

Tant Cassany (s. d.) com Reyzábal (2001) afirmen que encara que hi hagi indicacions curriculars en aquesta direcció, les estratègies que es duen a terme avui dia per aquesta fi són molt pobres. Aquesta situació ve donada pel buit metodològic que ha deixat la tradicional manca d'integració

del camp de la comunicació oral en el sistema educatiu i per una concepció de l'expressió oral encara superficial. Sobre aquesta qüestió Cassany (s. d.) exposa:

Se sol acceptar que les necessitats en llengua oral pertanyen sobretot als registres formals o cultes (fer exposicions monologades de temes acadèmics, entrevistes de temes professionals o acadèmics, fer descripcions o explicacions de temes específics, etc.). Els aspectes que s'escapen d'aquest registre solen ser específics de l'estructura lingüística (correcció fonètica, interferències lèxiques, incorreccions sintàctiques), i es consideren dèficits provocats pel contacte amb altres llengües i reben el tractament d'error o mancança puntual que cal corregir. En canvi, rarament es consideren altres aspectes de l'expressió oral que són constitutius d'aquesta destresa, com l'estratègia retòrica (anàlisi de l'audiència, selecció de continguts, elecció del tipus d'argumentació [lògica, estil, figures del pensament], recursos d'oratòria, etc.), la cortesia verbal (referències al destinatari, empatia, atenció a la diversitat cultural), la fluïdesa expressiva (rapidesa, silencis, ritme), la prosòdia (entonacions, trets suprasegmentals) o el comportament no verbal (mirada, gesticulació, ús de l'espai) (p. 3).

Totalment oposat és el tractament que es fa de la comunicació oral a l'escola nord-americana, com explica Bassas (s. d.) quan comparteix l'experiència que va viure en matricular la seva filla de 15 anys al High School dels Estats Units: "La mestra puntuava si la nena havia guanyat l'interès dels seus companys, si l'havien escoltat en silenci, si els mirava als ulls, si feia servir un vocabulari ric, si les frases estaven ben construïdes" (p.2).

Com es pot extreure d'aquest comentari, l'educació de la comunicació oral està molt més sistematitzada i treballada des de les seves especificitats, tot i que l'objectiu de la mateixa té més a veure amb una concepció instrumental de l'èxit que amb les capacitats per socialitzar-se de l'individu. Com exposa Bassas (s. d.): "Però no ens enganyem, els americans ensenyen a parlar en públic per poder competir millor: en política diuen «primer guanyes el debat i després guanyes el vot». Vol dir que qui no comunica no guanya" (p. 2).

En aquest sentit, aquest estudi s'alinea amb la perspectiva del marc europeu de referència, en el qual s'entén el fet de prendre la paraula com una forma de realitzar-se i esdevenir davant dels altres com a membre de la societat.

#### **2.4. La competència de la comunicació oral a l'aula**

Per tot el que s'ha exposat abans, Reyzábal (2001) reclama "Un innovador esfuerzo en cuanto al rigor metodológico para el diseño de materiales didácticos específicos" (p. 60). Una demanda a la qual la mateixa autora dona resposta proposant una sistematització de l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral. En aquesta, en primer lloc observa quines són les característiques específiques del codi que diferencien la llengua oral de la llengua escrita.

**Taula 1.** Diferències entre la llengua oral i escrita

<b>Oral</b>	<b>Escrita</b>
Está constituida por sonidos (nivel fonético).	Está constituida por grafías (nivel grafemático).
Se realiza en presencia de los interlocutores (salvo el caso de la utilización de tecnologías especiales: teléfono, radios, grabaciones magnetofónicas o de vídeo, etc.), lo que implica inmediatez.	No se realiza en presencia del lector y por lo tanto no existe el estímulo-respuesta inmediato ni el reajuste espontáneo.
Se dan cosas por supuestas gracias a la situación. Elementos deícticos como el aquí y el ahora, esto...	Debe influir el contexto situacional.
Utiliza elementos verbales (suprasegmentales) propios (pauses, entonaciones, ritmo, intensidad, duración...) y gestuales, corporales, etc.	Utiliza elementos verbales, icónicos y gráficos: puntuación, márgenes, subrayados, ilustraciones, tipo de letras...
Se suele producir múltiples repeticiones, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas.	Se suelen evitar repeticiones y uso abusivo de interjecciones, exclamaciones u onomatopeyas.
A veces se rompe la sintaxis (anacolutos, desviaciones, omisiones...) y se usan con cierta libertad diferentes registros.	Cuida el léxico, la sintaxis parece ser más explícita y coherente y se suele mantener el mismo registro lingüístico a lo largo de todo el discurso.
El uso de la oralidad es universal y su aprendizaje "espontáneo".	El uso de la escritura no es universal y se aprende en la escuela.
El habla tiene carácter temporal.	La escritura tiene carácter espacial.
El que habla tiene poco tiempo para estructurar discurso, por eso éste puede resultar menos preciso o riguroso lingüísticamente.	Al escribir se puede cuidar más la estructuración del discurso e, incluso, consultar dudas, corregir, ampliar, agregar esquemas, etc.

Nota: Extret de *La comunicación oral y su didáctica*, de V. Reyzábal, 2001, p. 64.

Les característiques que es proposen en aquesta taula, com exposa la mateixa autora, no sempre són comunes en tots els seus usos, doncs el grau de formalitat i la tipologia de discurs podria modificar algunes d'aquestes característiques, per exemple en una carta personal o una exposició oral. Tot i això es pot afirmar que el tret temporal i situacional són característiques específiques de la comunicació oral, exceptuant aquelles formes que es donen a través d'aparells tecnològics.

Aquests trets distintius impliquen que la comunicació oral es doni en un context interactiu en què els interlocutors també col·laboren, i en el qual sovint es donen situacions de vergonya, com exposa Garcés (2020) "Darwin ja assenyalava que la vergonya és fruit de l'atenció sobre el jo a través de la mirada d'un tercer" (p. 38). De la mateixa manera que hi participen un seguit d'elements extralingüístics que entren en joc quan l'individu s'expressa i que en la seva significació apel·len més a l'expressió i comprensió sensorial, emotiva i icònica, que lingüística. Per aquesta última qüestió Reyzábal (2001) entén el llenguatge oral com un codi que presenta una realització plural.

En aquest exercici de sistematització, Reyzábal (2001) també desenvolupa la classificació dels discursos orals tenint en compte el nombre d'interlocutors que hi participen. Així la narració, la

informació i l'acudit; la descripció, la definició i l'enumeració; el monòleg i el soliloqui; i l'exposició, conferència, lliçó i informe, entre d'altres, els considera discursos orals que emet una persona cap a una audiència. El diàleg, l'entrevista, la interrogació i el qüestionari, de dues persones. I la conversa, la discussió; el debat, el col·loqui, l'assemblea o la taula rodona, de diverses persones. Vinculada a cada tipologia de discurs oral, l'autora realitza una proposta de procediments mitjançant els quals es poden treballar a l'aula les diverses situacions de la comunicació oral tenint en compte les especificitats de cada una.

Finalment, l'autora també classifica, per una banda, un seguit d'estratègies per treballar l'oralitat des de codis plurals, entre ells: la lectura en veu alta, la recitació, la cançó, la dramatització i el discurs teatral. I, per altra banda, les estratègies en les quals es pot treballar el codi oral en relació amb els mitjans tècnics de comunicació: el telèfon, la ràdio i el cinema.

## **2.5. Tècniques de dramatització com a estratègia per l'adquisició de la competència de la comunicació oral a l'aula**

### **2.5.1. Justificació**

Aquest estudi s'ha centrat en el treball del codi plural del teatre per diversos motius. En primer lloc perquè treballar l'oralitat mitjançant el codi escrit (el text o escena teatral), permet desenvolupar i reforçar tant aspectes lingüístics de l'escriptura, com lingüístics i prosòdics de l'oralitat, vinculant així els dos codis. D'aquesta manera es reforça tant la producció com la comprensió d'ambdós codis, a la vegada que es treballa l'àmbit literari. Com diu Prieto (2018) treballar a partir de textos teatrals fomenta l'interès i el gust per la lectura:

Reconociendo en ella una experiencia de formación y crecimiento personal, de conocimiento y comprensión de sí mismos, del mundo y una valoración de la literatura como un arte construido por el lenguaje en una función poética, distinta de la función operacional corriente del lenguaje (p. 217).

En segon lloc perquè el teatre centra la mirada en aquells aspectes extralingüístics com l'expressió gestual, el treball de l'espai, de la relació amb l'altre i l'emotivitat (expressada a través de l'ús del cos i la veu) com alguns dels elements intrínsecs de la comunicació. És a dir, treballa aquells aspectes que sovint són passats per alt (Cassany, s. d.).

En tercer lloc perquè les tècniques teatrals són procediments actius d'aprenentatge que es desenvolupen des de l'acció, és a dir, que parteixen de la pràctica i de la seva anàlisi. De fet, com exposen Motos i Tejedó (2007), el teatre porta l'acció dins el seu origen, ja que la paraula drama ve del grec i significa "fer" (*drao*). El teatre "Concibe que el aprendizaje ocurre a medida en que

el sujeto-alumno actúa sobre los contenidos y va construyendo sus propias estructuras” (Motos i Tejedó, 2007, p. 23), és a dir, seguint el model de l’aprenentatge competencial.

I en quart lloc perquè com afirma Reyzábal (2001) “Los estudiantes adquirirán o reforzarán la confianza en sí mismos, el respeto a los demás, la valoración de las diferencias, el gusto por los mensajes artísticos, por las técnicas de trabajo en equipo y tantos otros saberes” (p.223). I és que el caràcter lúdic del joc dramàtic des del qual es treballa la interacció i la comunicació, facilita l’exposició de l’individu davant dels altres. Un exercici d’escolta activa que permet conèixer els recursos expressius propis de la persona i garanteix la interacció amb l’altre, una dinàmica habitual dels exercicis de teatre.

En aquesta mateixa línia Laferrière (1997) també reflexiona sobre com les tècniques teatrals estimulen la descoberta d’un mateix mentre es treballa la creativitat expressiva i les habilitats comunicatives i es superen inhibicions i angoixes.

Per altra banda, algunes de les últimes investigacions i llibres disponibles sobre tècniques d’oratòria i parlar en públic també posen èmfasi en els aspectes extralingüístics i afectius de la comunicació oral (com superar l’angoixa i la vergonya d’exposar-se davant dels altres). Tot i això, moltes d’aquestes publicacions només proporcionen un seguit de descripcions i orientacions al respecte, en comptes d’oferir procediments que des de la pràctica permetin al destinatari iniciar un procés d’aprenentatge que li comporti descobrir les eines expressives que disposa i desenvolupar-les. “Deixa’t anar” o “sigues tu mateix” són frases que sovint es troben en la lectura d’aquests manuals en referència a l’expressió corporal en situacions de comunicació oral davant d’una audiència. En aquest sentit, el present estudi considera que aquestes recomanacions, per ser útils, han d’anar acompanyades d’un coneixement previ desenvolupat des de la pràctica. Tenint això en compte i el tractament tradicional amb què s’ha desenvolupat l’aprenentatge de la comunicació oral a l’aula i la limitada literatura que encara hi ha sobre el tema, no sembla realista pensar que el pas per l’escola ni la lectura exclusiva d’aquests manuals permeti desenvolupar les habilitats expressives corporals.

És en aquesta direcció que Scharagrodsky (2007) desenvolupa una anàlisi interessant sobre com els cossos, que al llarg de la tradició judeocristiana i racionalista han estat castigats, criminalitzats i/o marginats pel pensament hegemònic, segueixen sent estigmatitzats culturalment mitjançant les relacions que es construeixen amb aquests a la institució educativa, entre altres institucions.

L’autor en el seu article presenta aquest fenomen com a fruit d’una tradició idealista que sempre ha plantejat de forma dicotòmica allò material i immaterial, i que a partir de la modernitat va

l·ligar el cos a una qüestió purament mecànica, desvinculant-lo de tota mediació cultural. Mitjançant el diàleg amb altres autors com Foucault i Breton, exposa com el cos ha estat expulsat de la història per la tradició i com a conseqüència ha estat custodiat i administrat pel poder.

En relació amb la institució educativa, exposa que mentre a l'escola se segueixi menystenint de forma generalitzada l'educació corporal (física i expressiva) i organitzant els cossos dels aprenents mitjançant una única forma de seure a classe davant el professor, s'estarà sotmetent als cossos com a allò secundari i perpetuant aquesta forma de control sobre l'individu.

Sobre aquesta qüestió, Motos (2020) diferencia el treball corporal que es desenvolupa a Educació Física, matèria obligatòria a secundària, al d'un taller de teatre, matèria optativa en cas que s'ofereixi: atorga al primer un component només de preparació física, mentre al segon li adjudica un component de desenvolupament expressiu, és a dir, un espai per treballar el cos i el seu llenguatge com a mitjà d'interacció social.

Des d'aquesta perspectiva, treballar la comunicació oral mitjançant procediments teatrals esdevé una oportunitat per reintegrar en el coneixement i la cultura els àmbits que participen en la comunicació oral i que han estat tradicionalment expulsats. També per construir una perspectiva de l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral que contempli l'individu en tota la seva globalitat. Com exposen Motos i Tejedo (2007):

El aprendizaje del teatro tiene en cuenta al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones, despierta los sentidos y afina la percepción; desarrolla la concentración y la percepción; sensibiliza la escucha activa y la mirada consciente; compatibiliza la flexibilidad y el rigor; desarrolla el pensamiento práctico; entrena para el control de las emociones desarrollando el sentimiento de grupo y la interacción social; recupera la palabra, desplazada por los efectos perversos de la cultura de la imagen. Y para finalizar: el contenido del teatro siempre gira alrededor de problemas, asuntos y temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales (p. 32).

Per tot això, en aquest estudi es du a terme una proposta didàctica per treballar la comunicació oral a l'aula basada en un seguit de procediments teatrals que formen part del que en l'àmbit de coneixement Teatre en l'Educació s'anomena dramatització. Aquests són definits per Motos i Tejedo (2007) com " Un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar la técnica del lenguaje teatral" (p.19). Metodologia que diferencien de la teatralització i la formació en Art Dramàtic per l'àmbit en què es du a terme i l'objectiu d'aplicació.

En aquest sentit tant el teatre (teatralització) com la formació en Art Dramàtic formarien part de l'àmbit artístic, ja que la seva finalitat estaria enfocada a la representació i l'adquisició d'unes

habilitats actorals. A diferència del teatre dins l'àmbit de l'educació (dramatització), que es defineix per ser un mitjà al servei de l'alumnat, "No se trata de formar actores y actrices, sino de utilizar las formas y estrategias dramáticas para educar personas" (Motos i Tejedó, 2007, p. 31).

Per altra banda, Motos i Tejedó (2007) també diferencien la dramatització, escrita amb minúscula, de la Dramatització, amb majúscula: utilitzen la primera per designar el mètode o recurs que s'aplica en alguna matèria del currículum; la segona, per designar l'assignatura del currículum "La Dramatización está incluida en el Área Artística en Educación Primaria y el Taller de Dramatización-Teatro en una asignatura optativa en Secundaria o también como extraescolar" (p. 31).

La proposta didàctica del present estudi forma part de la primera aplicació.

### **2.5.2. Proposta d'unitat didàctica**

A la proposta didàctica dissenyada per aquesta investigació, que es pot veure en detall a l'annex 2, es treballa l'entonació, l'èmfasi i les pauses en el discurs verbal (prosòdia), l'ús del cos (gestualitat) i la relació amb l'altre i l'espai amb l'objectiu que els alumnes desenvolupin des de la pràctica tots els aspectes que intervenen en la comunicació oral i millorin les seves habilitats comunicatives.

La Unitat Didàctica ha estat dissenyada per desenvolupar-se al llarg de tres sessions d'una hora a la matèria de Llengua i Literatura Catalana i té per finalitat treballar la dimensió de la comunicació oral de la llengua mitjançant els següents objectius d'aprenentatge:

- Reconèixer i utilitzar els elements paralingüístics (prosòdics) i no verbals que intervenen en la comunicació oral (C7, C8 d'àmbit lingüístic; C2 d'àmbit artístic).
- Identificar i utilitzar el tipus d'entonació, èmfasi i pausa que marquen en el text els signes de puntuació i comprendre la relació que tenen aquests amb els elements paralingüístics de la comunicació oral (C2, C7, C8 d'àmbit lingüístic).
- Valorar de forma respectuosa el treball dels i les companyes i apreciar l'observació activa com a font d'aprenentatge (C9 d'àmbit lingüístic; C1, C2, C9 d'àmbit artístic).
- Conèixer i gaudir del cos i la veu en la pràctica expressiva i comunicativa (C9 d'àmbit artístic; C1 d'àmbit personal i social).
- Emprar els recursos propis del llenguatge teatral per a comunicar de manera autònoma i clara (fent ús dels elements prosòdics, paralingüístics i proxèmics) petites situacions teatrals (C5 d'àmbit artístic).

Els continguts específics treballats han estat: marques textuais (signes de puntuació) en la comprensió i interpretació d'un text escrit (CC6 d'àmbit lingüístic); entonació, èmfasi i pausa en l'expressió oral del text i gestualitat i ús de l'espai en la comunicació oral (CC7, CC8 d'àmbit lingüístic; CC7 d'àmbit artístic -musical i visual-; CC1, CC2, CC3 d'àmbit personal i social); retroacció entre iguals mitjançant la valoració del treball dels companys (CC16 d'àmbit lingüístic; CC1 d'àmbit artístic -musical i visual i plàstica-); respiració diafragmàtica (CC4, CC7 d'àmbit artístic -musical i visual i plàstica) i elements que intervenen en la comunicació gestual i espacial (CC1 d'àmbit artístic -visual i plàstica-).

Durant la primera sessió s'ha posat especial atenció en el discurs verbal i en la segona en el discurs espacial i físic, de manera que a la tercera sessió els alumnes tinguin els recursos necessaris per aplicar allò après en la confecció d'un producte final: la representació de petits textos teatrals de manera autònoma.

La proposta s'ha dut a terme mitjançant activitats de jocs d'expressió, improvisacions i joc dramàtic, és a dir, procediments que formen part de l'àmbit metodològic de les dramatitzacions. Totes les estratègies han centrat l'atenció en treballar des del joc dramàtic la funcionalitat de la comunicació oral i s'ha fet ús de la reflexió i l'anàlisi com a procediment de vincle.

L'estructura didàctica de les activitats de cada sessió persegueix l'aprenentatge actiu i significatiu de l'alumne, per tant, es desenvolupa mitjançant una estructura que integra les fases del procés d'aprenentatge. En aquest sentit, durant el procés s'ha utilitzat dos tipus de nomenclatura: per una banda, l'estructura didàctica d'activitats proposada en el document *El currículum competencial a l'aula. Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*, (les anomenades activitats d'iniciació, desenvolupament i síntesi); per l'altra, la nomenclatura que Motos i Navarro (2003) recomanen amb l'objectiu que es puguin desenvolupar exercicis que treballin tots els aspectes de l'individu (posada en marxa, relaxació, expressió-comunicació, retracció).

A aquesta última, Motos i Navarro (2003) l'anomenen procés expressiu d'aprenentatge, que "Como cualquier proceso expresivo se articula, desde una óptica constructivista y experiencial, sobre estas palabras clave: percibir, sentir, hacer, reflexionar" (p. 12). Procés al qual també anomenen l'espai de les 4 C perquè, segons els autors, primer es reacciona amb els sentits (cos), després amb els sentiments i les emocions (cor), per finalitzar amb la reflexió, el coneixement i la voluntat (cervell), sobre uns continguts compartits (la cultura). En aquest sentit, totes les sessions han partit del contingut de treball, al qual s'arriba a partir d'activitats de descoberta,



joc i percepció vivencial, per posteriorment experimentar les seves possibilitats comunicatives i expressives i analitzar-ne els resultats.

La proposta ha estat dissenyada per al grup d'estudi amb el qual s'ha dut a terme, encara que aquesta és aplicable a tots els cursos d'ESO en què a la matèria de Llengua i Literatura es vulgui treballar la comunicació oral de manera integral i en relació amb el contingut de la prosòdia, contingut clau de la dimensió de la comunicació oral en el currículum de secundària. Aquest darrer contingut no s'ha treballat tant des de la producció escrita, sinó des de la seva comprensió, és a dir, des de la informació prosòdica que ens donen els signes de puntuació en el text i que afecten en el ritme, to i intensitat del discurs oral. En aquest sentit Prieto (2018) apunta:

Por medio del uso de las entonaciones, los énfasis y las pausas adecuadas, se manifiestan en el diálogo diversas emociones que se relacionan con los elementos paraverbales de la comunicación oral (por ejemplo: duda, sorpresa, ironía, rechazo, súplica, comicidad, ansiedad) (p.219).

### **3. Metodologia**

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

Aquesta investigació que s'emmarca en el camp de coneixement de la didàctica de la llengua i la literatura, concretament de l'àmbit que Ortiz (2019) anomena centrat en metodologies, s'inscriu en el paradigma mixt de recerca perquè l'aproximació a l'objecte d'estudi s'ha desenvolupat emprant tècniques quantitatives i qualitatives.

Pel que fa al disseny dels paràmetres metodològics, aquest estudi ha partit de dues característiques que Camps (2012) defineix com les especificitats de l'objecte d'estudi de la didàctica: el caràcter dinàmic propi del sistema didàctic, és a dir, el que esdevé de la interrelació entre els sistemes alumne-docent-objecte d'aprenentatge, i el caràcter contextual que es dona per la interrelació que hi ha entre el sistema didàctic a l'aula i altres sistemes, com pot ser el de l'institut. En aquest sentit, com exposa Camps (2012), "Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema, significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones" (p.28).

Per aquest motiu, per donar-li validesa científica als resultats s'ha considerat necessari l'aproximació a l'objecte d'estudi tant des de l'àmbit teòric, mitjançant les aportacions d'altres investigacions, com pràctic, mitjançant l'estudi de cas. En aquest sentit, tenint en compte que l'estudi s'ha desenvolupat mitjançant l'anàlisi d'un únic estudi de cas, els resultats reduïts que

se'n deriven s'han considerat més vàlids per profunditzar i interpretar el fenomen d'estudi que per mesurar-lo. Una perspectiva pròpia del paradigma qualitatiu que com afirma Blaxter et al. (2000) "Tiende a centrarse en la exploración, tan detallada como sea posible, de pocos casos o ejemplos que considera interesantes o esclarecedores, y su objetivo es lograr profundidad en lugar de amplitud" (p. 92).

D'altra banda, aquesta investigació no s'emmarca en el paradigma mixt de recerca només perquè s'hagin utilitzat tècniques quantitatives i qualitatives per la recollida de dades, sinó perquè s'ha considerat un criteri científic per donar validesa a l'estudi; "Para producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones" (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, p.537 citat per Sampieri, 2014) i "Potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración" (Clarke, 2004, p. 537 citat per Sampieri, 2014).

Per altra banda, donat que a l'estudi s'empren dues eines diferents de recollida de dades, ha estat necessari allargar l'extensió de l'article per poder desenvolupar una descripció detallada del disseny, el procés i l'anàlisi de les dades resultants.

### **3.2. Participants: descripció dels participants i del lloc on s'han recollit les dades**

Tal com s'esmenta anteriorment, la recerca s'ha centrat en un únic estudi de cas per tal d'abordar-la des de la pràctica i tenint en compte la realitat dinàmica de l'aula. També per ser una estratègia adequada tenint en compte els condicionants materials i temporals que es disposaven per dur-la a terme.

Els participants de l'estudi de cas han estat els alumnes de 4t d'ESO PDC (Programa de Diversificació Curricular) de l'Institut XXV Olimpíada de Barcelona. Després d'un període d'observació de quatre setmanes de diferents grups de 2n i 4t d'ESO, la tria del grup s'ha dut a terme considerant la relació entre ràtio i espai a l'aula, el perjudici a la programació del curs i l'actitud dels alumnes envers aquest tipus de proposta, sobretot perquè només s'ha disposat de tres hores per dur a la pràctica.

En aquest sentit, el grup de 4t PDC està compost per 20 alumnes que estan acostumats a compaginar la programació de classes de l'institut amb cursos d'orientació i formació laboral de naturalesa diversa, motiu pel qual fan una hora menys a la setmana d'algunes assignatures. Per això, després de comptar amb la conformitat del centre i de la professora de la matèria de Llengua i Literatura Catalana, horari de classe en el qual s'ha dut a terme la cerca, s'ha considerat que reunien els condicionants necessaris per dur a terme la investigació.

Per altra banda, tal com s'ha pogut constatar en la programació del curs i en converses amb la professora de la matèria, el tipus d'activitat i de continguts mitjançant els quals es treballa la comunicació oral amb el grup d'estudi no es diferencia dels paràmetres tradicionals verbals i no integrals que s'han valorat a l'inici de l'article, motiu pel qual s'ha considerat també un bon context per avaluar el plantejament de la investigació.

Per últim, la recollida de dades amb el grup d'estudi es va dur a terme en quatre intervencions: una primera a partir de l'enquesta (realitzada el 26/02/21) i les tres restants mitjançant l'observació participant (realitzades el 19/03/21, el 24/03/21 i el 26/03/21) que van ser enregistrades per a l'anàlisi posterior.

### **3.3. Eines de recollida de dades: descripció del disseny i procés de les eines per recollir les dades**

Com a eines de recollida de dades per aquesta investigació s'ha considerat adequat emprar l'enquesta i l'observació participant.

#### **3.3.1. Enquesta**

Mitjançant l'enquesta que es pot trobar a l'annex 1, s'ha volgut mesurar els següents paràmetres: el coneixement que tenen els alumnes del grup d'estudi sobre els elements que interactuen en la comunicació oral (pregunta 1); les actituds que tenen els alumnes davant la lectura en veu alta de diferents gèneres textuais, considerats aquests segons la implicació expressiva que reclamen (pregunta 2); el grau de seguretat que senten davant diferents situacions de comunicació oral que es donen a l'aula, concretament presentacions orals de treballs, lectura en veu alta i intervencions espontànies a classe, és a dir, quan el/la docent demana resposta per alguna qüestió (pregunta 3); l'ús conscient que fan els alumnes dels seus recursos expressius quan fan una presentació oral d'un treball (pregunta 4); els continguts i activitats de comunicació oral que treballen a l'aula (preguntes 5 i 6); la percepció que tenen els alumnes dels continguts transversals de la comunicació oral en les matèries de Llengua i Literatura Catalana i Educació Física (preguntes 7 i 8) i la percepció que tenen els alumnes sobre com algunes tècniques pròpies de la dramatització els ajudarien a millorar la competència de la comunicació oral (pregunta 9).

L'enquesta ha estat dissenyada seguint les recomanacions de Sampieri (2014), tant pel que fa a l'estructura i la durada, com la manera de formular les preguntes, les categories de resposta i les indicacions per respondre-la. No obstant això, donat que a l'enquesta s'han recollit dades per mesurar paràmetres de naturalesa diversa, no totes les variables estan formulades de la mateixa manera i no totes les respostes corresponen a les mateixes categories. En aquest sentit

s'han cercat patrons que permeten recollir aquesta heterogeneïtat construint certa sensació de conjunt.

Per mesurar els paràmetres esmentats anteriorment, l'enquesta ha estat dissenyada seguint cinc patrons de resposta: mitjançant una categoria de resposta afirmativa i una negativa; mitjançant la selecció múltiple de respostes; mitjançant la jerarquitització de diferents categories de resposta; mitjançant categories de freqüència (*sempre, alguna vegada i mai*) i mitjançant categories que mesuren el grau de seguretat que senten els alumnes davant les activitats (*molt segur/a; ni segur/a ni insegur/a; gens segur/a*). Per altra banda, també hi ha preguntes obertes que no tenen associada cap categoria preestablerta de resposta.

Cal esmentar que l'enquesta no ha estat dissenyada segons cap formulari de referència, sinó que ha estat construïda des de zero basant-se en els documents que fonamenten el marc teòric d'aquest treball. Concretament l'ítem que pregunta sobre els elements de la comunicació oral que transmeten més informació es basa en els resultats de la investigació de Mehrabian (1972); l'ítem que pregunta pel tipus d'activitat de comunicació oral que el grup d'estudi desenvolupa o no a l'aula, ha estat formulat basant-se en el tipus d'activitat que Reyzábal (2001) classifica com algunes de les tècniques que mitjançant la tipologia de discurs i els codis plurals serveixen per treballar la comunicació oral a l'aula. Per altra banda, seguint les reflexions de Cassany (s. d), s'ha fet ús del tipus d'activitat que l'autor anomena com el més emprat en aquest àmbit per mesurar amb quin nivell d'inseguretat es desenvolupen els participants, i l'ítem que pregunta als participants sobre les tècniques de dramatització que facilitarien o no el desenvolupament de la competència de la comunicació oral, ha estat desenvolupat a partir dels continguts que Motos i Navarro (2003) plantegen com aquells que mobilitzen les tècniques de dramatització.

Per últim, encara que sigui una qüestió que l'estudi tracta superficialment, un dels paràmetres mesurats a l'enquesta és el grau d'aplicació de suports digitals, concretament audiovisuals, en les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral a l'aula. L'objectiu és observar els possibles efectes o transformacions que té la interacció en la comunicació oral mitjançant suports digitals.

L'enquesta s'ha lliurat en format paper a un total de 15 alumnes, els assistents a classe.

### **3.3.2. Observació participant**

Per recollir l'impacte de la metodologia proposada, s'ha dissenyat una Unitat Didàctica amb la qual treballar la comunicació oral mitjançant tècniques de dramatització. L'objectiu d'aquest instrument ha estat l'observació del llenguatge verbal i no verbal dels participants.

La persona que ha dut a terme aquesta tècnica de recollida de dades ha compaginat el rol de docent, desplegant la metodologia a l'aula, i el rol d'observació. En tractar-se d'un procés de recollida de dades qualitatiu i en el qual, tal com indica Sampieri (2014), "La recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo (p. 418)", és a dir, no estructurat prèviament, s'ha considerat necessari enregistrar aquesta tècnica en vídeo per tal de facilitar l'anàlisi de dades posterior ([enllaç als enregistraments](#)).

També s'ha tingut en compte que en l'anàlisi qualitativa la subjectivitat de l'investigador juga un paper crucial, ja que com diu Sampieri (2014) tot i que en la recollida de dades l'investigador no ha de voler interferir en els participants és innegable que totes les dades seran en l'anàlisi mediatitzades mitjançant la reflexió d'un punt de vista concret, el de l'investigador. Per aquest motiu, cal deixar constància de com s'ha anat construint aquesta perspectiva, la reflexió. És per això que s'ha dissenyat un **diari de camp** (annex 4) per tal de recollir aquelles impressions que tinguin potencial d'inferir en la modificació dels instruments de recollida de dades o en la seva anàlisi posterior, és a dir, per recollir les observacions fetes sobre l'espai i altres qüestions suggestives a respondre el plantejament de la investigació, així com per començar a construir categories hipotètiques que en l'anàlisi de dades de l'observació participant poguessin servir per estructurar les dades recollides en brut. En el subapartat de l'article, anàlisi de dades, es fa una descripció més detallada d'aquestes categories. En el diari de camp es distingeixen dos models específics:

El primer model, dedicat a la recollida d'impressions de la investigadora durant el procés d'immersió inicial, el que Sampieri (2014) defineix com les primeres aproximacions a l'ambient del grup d'estudi, s'ha utilitzat per recollir les dades en relació la tria del grup d'estudi, la recollida de dades mitjançant l'enquesta i la preparació prèvia a la posada en pràctica de la proposta didàctica. Aquest model ha aportat dades que també han conduït a modificar el disseny inicial de l'enquesta: en descobrir que els alumnes havien fet alguna sessió de teatre dins del programa d'orientació i formació laboral durant el primer trimestre del curs, s'ha afegit una pregunta per analitzar la percepció dels alumnes en relació amb allò après en aquestes sessions i el desenvolupament de la competència en la comunicació oral.

Per altra banda, el model dedicat a la recollida d'impressions durant el procés d'immersió profunda, que Sampieri (2014) defineix com l'aproximació més enfocada a respondre el plantejament de la investigació, s'ha desenvolupat al llarg de les tres sessions d'observació participant.

### **3.4. Anàlisi de dades: descripció de com es van analitzar les dades**

#### **3.4.1. Enquesta**

L'anàlisi de dades s'ha portat a terme en un primer moment mitjançant la codificació dels resultats per després procedir a la seva lectura en percentatges. D'altra banda, per procedir a l'anàlisi de les respostes a les preguntes obertes, abans de codificar els resultats, ha sigut necessari categoritzar-les. Per fer-ho s'ha desenvolupat un procediment de recollida de dades qualitatiu que ha consistit en construir unes determinades categories: unes mitjançant patrons de resposta que per repetició es constituïen com a rellevants i, altres, mitjançant la selecció d'un patró de resposta que s'ha considerat interessant per al plantejament d'aquesta investigació.

Per llegir els resultats de l'enquesta, a part d'analitzar individualment el resultat de cada pregunta, s'han agrupat els paràmetres segons 5 indicadors comuns: indicador 1, coneixement dels elements no verbals de la comunicació oral; indicador 2, actitud dels alumnes enfront a l'exposició davant la resta de la classe en les activitats en què es treballa o intervé la dimensió oral de la llengua; indicador 3, freqüència d'ús conscient dels recursos espai, veu i cos en les presentacions orals; indicador 4, tipologies d'activitats i continguts d'aprenentatge de la comunicació oral treballats durant l'ESO i indicador 5, continguts transversals i idoneïtat de les estratègies de dramatització.

Per últim, s'han ressaltat per separat els resultats d'algunes respostes de patró jeràrquic, identificant patrons correctes i incorrectes i tendències de resposta, com és el cas de les dades recollides de la pregunta 1.

#### **3.4.2. Observació participant**

Per l'anàlisi de dades s'ha seguit el procediment que Sampieri (2014) proposa per l'estudi qualitatiu. En aquest sentit, en un primer moment ha estat necessari dur a terme el visionat dels vídeos enregistrats durant les sessions i determinar, mitjançant l'observació del llenguatge verbal i no verbal dels participants, segments de vídeo que esdevinguin unitats de significat i siguin significatius per al plantejament de la investigació. Posteriorment, després d'analitzar-les per si soles, comparar-les entre elles i amb les dades recollides al diari de camp, i descartar-ne de nou aquelles que no fossin prou rellevants, s'han codificat tres categories que estructuraven la informació recollida i funcionen com indicadors concrets per avaluar la proposta: indicador 1, actitud dels participants davant la proposta l'activitat; indicador 2; continguts desenvolupats i indicador 3, eines d'acompanyament. Totes tres categories estan fragmentades en aspectes més concrets relacionats amb la categoria inicial.

Per últim s'ha dissenyat un quadre Excel (annex 5, eina 2 de recollida de dades), per analitzar la relació entre les categories construïdes i les unitats de significat. Aquest quadre, a banda de descriure les dades no estructurades de l'observació participant, mostra els resultats mitjançant una sèrie de categories.

## **4. Resultat de l'estudi**

### **4.1. Enquesta**

Tots els gràfics anomenats en aquest apartat fan referència a les dades de l'annex 3.

#### **- Indicador 1. Coneixement dels elements no verbals de la comunicació**

Com es pot observar en el gràfic 1, de tots els participants enquestats, només un 27% ha endreçat correctament per ordre d'importància quins recursos expressius propis de la comunicació oral transmeten més informació, el que demostra una manca de coneixement al respecte. Per altra banda, com mostra el gràfic 2, del 73% de respostes incorrectes, el 75% ha posicionat el cos com el recurs expressiu que menys informació transmet en la comunicació oral quan realment és el que més.

#### **- Indicador 2. Actitud dels alumnes enfront a l'exposició davant la resta de la classe en les activitats en què es treballa o intervé la dimensió oral de la llengua**

Per una banda s'ha detectat que, com mostren els gràfics 3 i 4, el teatre és el gènere textual que els participants prefereixen llegir en veu alta i la poesia el que menys, ambdós gèneres considerats en aquesta investigació com els gèneres que requereixen/reclamen una lectura més emfàtica.

Per altra banda, com mostren els gràfics 5, 6 i 7, s'ha detectat que l'activitat en què a la vegada se senten més segurs i gens segurs és quan fan una intervenció oral a l'aula per respondre alguna qüestió que ha preguntat el/la docent, és a dir, en la interacció estandarditzada alumna-docent. En canvi, davant la lectura en veu alta i les presentacions orals de treballs, els alumnes es manifesten en un alt percentatge ni segurs ni insegurs. D'aquestes dues activitats, un 13% se sent molt segur/a en la lectura en veu alta, en canvi un 27% se sent gens segur/a en les presentacions orals de treballs.

#### **- Indicador 3. Freqüència d'ús conscient dels recursos espai, veu i cos en les presentacions orals**

L'enquesta també ha permès conèixer amb quina freqüència els participants utilitzen els recursos de comunicació no verbal en les presentacions orals de treballs. Com mostra el gràfic 8, l'ús intencionat de l'espai és el recurs que utilitzen amb menys freqüència (un 53% dels

enquestats han respost que no l'utilitzen mai). Seguit de l'ús de la mirada i dels braços i mans, que un 67% dels enquestats afirmen emprar alguna vegada. Per altra banda, el recurs que amb més freqüència utilitzen els participants, com mostra el gràfic 9, és la modulació de la veu.

#### **- Indicador 4. Tipologies d'activitat i continguts d'aprenentatge de la comunicació oral treballats durant l'ESO**

Tenint en compte que ni tots els alumnes han fet l'ESO en el mateix institut ni en el mateix grup, s'ha preguntat als participants sobre les activitats dutes a terme durant aquesta etapa, obtenint com a resultat unes dades orientatives de quina és la tendència respecte a les activitats de comunicació oral que es realitzen a l'aula. En aquest sentit, mitjançant l'enquesta s'ha pogut observar, com mostra el gràfic 10, que les activitats fetes amb més freqüència són: amb un 100% de respostes afirmatives, presentacions de treballs oral; amb un 93% lectura en veu alta d'una obra de teatre; amb un 87% lectura en veu alta de poemes i amb un 60% lectura en veu alta d'una novel·la i debats. Per contra, les activitats menys realitzades són: amb un 20% exercicis rítmics mitjançant la veu parlada i amb un 27% entrevistes orals. Pel que fa a les activitats de comunicació oral mitjançant el llenguatge audiovisual, aspecte introduït en la discussió teòrica, només un 33% dels alumnes participants ha realitzat alguna vegada aquest tipus d'activitat.

Per altra banda, en relació amb aquestes activitats, els participants han afirmat, com mostra el gràfic 11, haver treballat al llarg de l'ESO tots els continguts d'aprenentatge de la comunicació oral pels quals se'ls ha preguntat. Els resultats mostren que els continguts d'aprenentatge treballats amb més freqüència són l'entonació dels enunciats i l'accentuació dels enunciats, amb un 87% i 86% respectivament. Sobre els altres continguts, més del 50% dels participants afirmen haver-los treballat, incloent-hi el llenguatge audiovisual. A excepció del llenguatge corporal, que l'han treballat només un 20% dels estudiants enquestats.

#### **- Indicador 5. Continguts transversals i idoneïtat de les estratègies de dramatització**

Com mostra el gràfic 12, només un dels alumnes enquestats identifica continguts d'aprenentatge transversal entre la matèria de Llengua i Literatura Catalana i Educació Física, sent aquest contingut la parla en llengua catalana.

Pel que fa a la utilitat de les estratègies de dramatització per ser eficaç comunicativament quan es parla d'avant d'un fòrum de més de 20 persones, com mostra el gràfic 13, un 80% dels participants han identificat com idònies les tècniques per aprendre a modular el volum de la veu i aprendre estratègies per mantenir l'atenció del públic. La majoria de tècniques s'han considerat adequades per sobre del 50%, exceptuant les tècniques de relaxació i aprendre a fer un bon ús de l'espai, que només les han marcat com eficaces un 47% i un 33% dels participants



respectivament. Pel que fa a les tècniques de dramatització proposades, un participant ha trobat a faltar conèixer tècniques per mirar els ulls dels receptors quan parla.

D'aquestes estratègies, com mostren els gràfics 14 i 15, un 87% dels participants afirmen haver-les treballat durant l'ESO: un 69% quan han realitzat classes de teatre, un 54% a la matèria de Llengua i Literatura Castellana, un 31% a la matèria de Llengua i Literatura Catalana i un 8% a la matèria de Física i Química.

Per últim, com mostra el gràfic 16, sobre aquestes tècniques treballades el 54% dels participants afirmen que li han servit per millorar la comunicació, un 38% per guanyar confiança en ells mateixos, un 15% no ho sap i un 8% afirma que per res.

## **4.2. Observació participant**

### **- Indicador 1. Actitud dels alumnes davant la proposta d'activitat**

El total d'alumnes assistents a les tres sessions ha estat: 19 en la primera, 14 en la segona i 15 en la tercera. Pel que fa a la seva actitud, s'ha observat que la proposta didàctica per treballar la comunicació oral a partir de tècniques de dramatització ha estat majoritàriament un factor motivador, tot i que un nombre reduït d'alumnes ja d'entrada no han volgut participar. No obstant això, el fet que la proposta es desenvolupés en diverses sessions ha permès que un alumne d'aquest grup reduït, en observar el treball dels companys a la primera sessió, volgués participar-hi a la segona, encara que a la tercera deixés de participar de nou.

Pel que fa a l'actitud davant les activitats d'aprenentatge desenvolupades a la primera sessió, s'ha observat que: els participants estan cohibits en les activitats; relacionen el treball del cos amb el joc, no amb el coneixement; centrar l'atenció en el cos i l'espai els descol·loca i la concentració és intermitent. També s'ha observat que la vergonya augmenta quan es posen a treballar en grup davant la resta de companys, tot i que aquesta tipologia d'activitat, a la vegada, encurioseix molt els alumnes quan tenen el rol d'observadors. Per altra banda s'ha observat que hi ha alumnes i grups de treball més autònoms que d'altres, depenent de les competències assolides prèviament per cadascun. En qualsevol cas, els procediments lúdics i vivencials de les tècniques de dramatització faciliten que tots els alumnes desenvolupin l'aprenentatge, tot i que segueixen cohibits i algun alumne, per aquest motiu, es bloqueja i deixi de participar.

Per altra banda, s'ha observat un canvi de les dades analitzades a la segona i tercera sessió respecte a la primera, qüestió de la qual se n'extreu que: fer més d'una sessió els ajuda a estar menys cohibits; utilitzar el mobiliari de l'aula de forma diferent els motiva a realitzar les activitats; quan es proposa als participants el cos i l'espai com a contingut de treball, aquest passa a ser un recurs expressiu que es prenen seriosament, el treballen amb predisposició i

concentració i l'analitzen i reflexionen. També s'aprecia que quan es dona l'espai per observar el cos, independentment de la seva predisposició inicial, tots el alumnes el treballen de forma més autònoma que en la primera sessió: els alumnes que tenen més predisposició s'hi llencen de pressa i els que no el comencen a experimentar com a contingut de treball. No obstant això, amb l'anàlisi de dades de la darrera sessió es conclou que caldria fer més sessions per treballar de forma totalment desinhibida i poder implicar-se amb més energia en allò que fan.

### **- Indicador 2. Continguts desenvolupats**

S'observa que centrar l'inici de les sessions en el llenguatge verbal facilita que els alumnes es llencin a treballar la comunicació oral. Això es produeix perquè estan més acostumats a fer-ho des de l'aspecte verbal que des del corporal o espacial. Respecte al cos s'observa que quan aquest és el recurs expressiu amb què treballar, els participants no saben què fer, s'incomoden, i els nois, com a conseqüència, fan broma entre ells fent-ne un ús agressiu. Pel que fa a l'espai s'observa que no en tenen consciència prèvia i, per tant, no en poden fer un bon ús.

Per altra banda, en la segona sessió s'observa un canvi en relació amb aquests continguts de treball: tot i que hi ha una tendència a racionalitzar l'expressió del cos i expressar allò que fan amb el cos verbalment, els participants comencen a observar el cos i escoltar-lo des d'un lloc més vivencial. No obstant això, a l'última sessió s'observa que tot i que els participants han après a construir i comunicar sentit amb el cos, l'espai i les intencions, encara treballen de manera cohibida.

Per tant, pel que fa a l'adquisició dels continguts, des de la primera a l'última sessió s'ha observat que amb els procediments adequats els participants poden comunicar-se oralment integrant els diferents recursos de la comunicació com eines interdependents de construcció i expressió de sentit. Però manquen més dies de treball perquè ho facin del tot desinhibits.

### **- Indicador 3. Eines d'acompanyament**

Respecte a les eines d'acompanyament, s'observa que compartir objectius a l'inici de la sessió i fer una retroacció del treball al final ajuda els alumnes a situar-se en els procediments proposats i iniciar l'aprenentatge, el que s'ha classificat com a eines generals d'acompanyament. Per altra banda, s'aprecia que quan es comencen a treballar continguts o procediments nous és important no donar per suposat que s'entén el que es demana. En aquest sentit repetir les indicacions quan és necessari ajuda els participants a desenvolupar-se millor. També els ajuden els exemples i la reflexió sobre els continguts i procés d'aprenentatge, el que s'ha anomenat eines concretes d'acompanyament.

Per últim, a les dues primeres sessions també s'ha observat que els valors culturals afloren en el treball de les emocions i del cos: alguns com una barrera davant del treball, com el prejudici que els homes són violents, i d'altres com a recurs facilitador, com el prejudici que les dones tenen més facilitat a connectar amb les emocions.

## **5. Discussió dels resultats**

Tal com s'ha argumentat a la fonamentació teòrica, els resultats de l'estudi confirmen que tot i que actualment l'ensenyament-aprenentatge de la llengua es basi en una perspectiva competencial i comunicativa, que té com a objectiu que l'individu es desenvolupi com agent social en tots els àmbits de la vida, el tipus de situacions, reals i simulades, que s'ha ofert al grup d'estudi durant l'ESO són molt limitades. Aquestes es basen principalment en presentacions orals de treballs i lectures en veu alta, tipus d'activitats que com diu Cassany (s. d.) pertanyen a un registre principalment formal i culte i que, per tant, no donen sortida al treball dels discursos informals que també es desenvolupen en aquest àmbit o es pressuposen, a l'aula, com habilitats naturals. El que condueix a la pregunta: l'alumnat que no vingui amb un discurs oral no formal ben desenvolupat, on se'l prepararà per tots els contextos d'interaccions orals no formals que es trobarà al llarg de la vida?

De fet, com s'observa en els resultats, també hi ha activitats formals que tampoc es treballen a l'aula, com són els debats o les entrevistes. Del que se'n pot extreure que la principal mancança que es troba a l'aula, més enllà del tipus de situacions formals o no formals que s'ofereixen, és sobretot una proposta molt limitada d'activitats, el que confirma la necessitat d'un esforç innovador al respecte, com exposen Cassany (s. d.) i Reyzábal (2001).

Per altra banda, l'estudi també posa en evidència que els aspectes de la comunicació oral que principalment es treballen a l'aula són els lingüístics (sistema de la llengua) i prosòdics (estretament lligats a la llengua verbal escrita), motiu pel qual els alumnes treballen únicament la veu com aspecte extralingüístic de la comunicació oral. D'aquesta manera el cos, la relació amb l'espai i l'altre són continguts inexistents i, per tant, els alumnes ni els coneixen ni els desenvolupen com a habilitats.

Pel que fa a la veu, també s'ha observat que entre els alumnes del grup d'estudi hi ha diferències en el coneixement de l'aspecte rítmic de l'enunciació del discurs, de l'accentuació i de la modulació de la veu. De fet, aquest últim aspecte expressiu és l'únic que apliquen habitualment de forma conscient, del que se n'extreu que tot i que la veu és l'element extralingüístic més treballat, manca, com exposa Reyzábal (2001), treballar-lo des de la sistematització.

A partir d'aquests resultats també s'ha pogut observar com la institució educativa, en tant que mediadora de l'educació de la persona, insereix directament en el desenvolupament de l'individu, no només per les habilitats que aquest pot arribar a desenvolupar, sinó també pel que fa a les actituds psicològiques i emocionals i a la forma de pensar-se socialment i culturalment.

En aquest sentit, s'ha pogut observar que com exposa Reyzábal (2001), la manca de propostes innovadores i sistematitzades per treballar la comunicació oral a l'aula, a banda d'empobrir el coneixement que tenen els alumnes sobre aquesta, propicia que les poques vegades que els alumnes es troben en aquestes situacions les visquin amb inseguretat. Ja sigui perquè es treballen amb menys freqüència com a contingut d'aprenentatge, o directament no es treballen com a tals, com és el cas de les interaccions espontànies que es donen dins l'aula entre alumnat i docent. S'observa un context educatiu totalment oposat en el paper central que ocupen les interaccions espontànies a l'aula en els Estats Units, on com exposa Bassas (s. d.) es desenvolupa un treball molt més sistematitzat i específic de la comunicació oral.

Per altra banda, amb l'observació participant, també s'ha apreciat que els alumnes han treballat molt poc el cos com a llenguatge expressiu, ja que és el contingut que ha estat més difícil de mobilitzar. S'ha evidenciat així que el cos se segueix menystenint a l'aula com a font de coneixement, com exposa Scharagrodsky (2007). També que mentre aquest no es treballi de forma integral a l'aula com element comunicatiu, seguirà sent una font d'incomoditat a l'hora d'expressar-se, ja que la manca de treball i de coneixement és, com s'ha observat al llarg de les sessions, un dels principals motius d'inhibició. Per tant, encara que hi hagi alumnes més o menys inhibits, quan tenen recursos expressius corporals, s'atreveixen més i amb la pràctica guanyen confiança.

Saber treballar amb el cos no només significa saber què fer-ne, implica també una anàlisi del seu llenguatge i per tant, una visió crítica del cos com a mediador cultural. De fet, de l'anàlisi del desenvolupament expressiu dels alumnes en relació amb el seu cos (també en relació a les emocions), es pot extreure que en el grup d'estudi es perpetuen estereotips culturals pel que fa al gènere. Aspecte, entre altre prejudicis, que es podria deconstruir o educar amb aquest treball. O si més no, fer que els alumnes prenguin consciència del missatge que transmeten corporalment quan adopten certes actituds.

Sobre aquesta mateixa qüestió i en relació amb la perspectiva de Motos (2020), l'estudi ha confirmat que l'educació corporal que el grup d'estudi desenvolupa a la matèria d'Educació Física no ha estat suficient per assolir coneixements d'expressió corporal. En tot cas, si desenvolupen activitats d'ensenyament-aprenentatge en aquesta direcció, l'alumnat no té una

mirada transversal de com aplicar aquest coneixement a l'àmbit lingüístic, concretament en la comunicació oral.

Pel que fa a la Unitat Didàctica, s'ha observat que és una proposta innovadora capaç de mobilitzar de forma significativa continguts específics de la comunicació oral (cos, relació amb l'altre i amb l'espai, i la veu) que fins ara els estudiants no havien treballat. La proposta realitzada ha permès, en primer lloc, generar coneixement de cada aspecte per separat perquè després els alumnes siguin capaços d'integrar-los en una situació de comunicació oral. En aquest sentit, s'ha observat que el llenguatge teatral en aplicació pedagògica, és a dir, la dramatització, en tant que proposa procediments per treballar la construcció i expressió de sentit mitjançant elements extralingüístics i lingüístics, és una metodologia adequada per treballar la competència de la comunicació oral a l'aula. A la vegada ha permès confirmar que el procés expressiu d'aprenentatge de la dramatització (percebre, sentir, fer, reflexionar), segueix l'estructura didàctica competencial, en tant que genera un aprenentatge actiu i significatiu.

De l'aplicació de la Unitat Didàctica també se n'extreu que per treballar la comunicació oral mitjançant la dramatització és important que els docents tinguin coneixements de pedagogia teatral, per tal de poder plantejar les activitats adequades i poder avaluar-les. Les eines d'acompanyament basades en l'exemple i la reflexió han estat transcendents en aquest sentit.

Per altra banda, el caràcter lúdic de la dramatització ha estat un aspecte facilitador per a l'ensenyament-aprenentatge, perquè fomenta que els alumnes gaudeixin aprenent i així treballin amb més motivació i més predisposats per assumir reptes.

Pel que fa a les limitacions d'aquest estudi, caldria destacar que la temporització en què s'ha dut a terme la Unitat Didàctica ha estat insuficient. Les dades recollides a la tercera sessió de treball demostren que els alumnes tot i haver adquirit els continguts d'aprenentatge, ho han fet des d'un àmbit més intel·lectual que emocional, i seguien cohibits. Com ja s'ha comentat a la fonamentació teòrica, la metodologia de la dramatització no té com a únic objectiu la teatralització, sinó el procés com a mitjà per treballar les habilitats expressives, perceptives, estètiques i la comprensió de la conducta humana, entre altres aspectes. Per aquest motiu quan la metodologia és aplicada a l'àmbit lingüístic per treballar la comunicació oral, cal partir de la mateixa perspectiva. En aquest sentit, caldria plantejar el treball dels tots aquests continguts de forma gradual al llarg de l'ESO, com es fa amb altres continguts del currículum, i no com una activitat esporàdica.

Com s'ha justificat a la fonamentació teòrica, també cal tenir en compte que per desenvolupar les habilitats de la dimensió oral de la llengua cal oferir als alumnes el màxim nombre de

situacions reals o simulades on practicar-la, fet que implica desenvolupar el treball de discursos més o menys formals. I és per això, per més que es valorin positivament els resultats d'aquest estudi, que aquests s'entenen dins el desenvolupament d'una activitat concreta. Fent ús de la conceptualització proposada per Reyzábal (2001) s'ha treballat el codi plural de la comunicació oral en situacions d'interacció diversa, donat que s'han realitzat activitats individuals, en parelles i col·lectives. En aquest sentit, la dramatització pot ser una metodologia útil per treballar altres situacions de forma "simulada", com per exemple una programa de ràdio, però aquesta activitat també es pot dur a terme de forma real desenvolupant un projecte de ràdio a l'institut. En relació a aquest punt, la manca d'activitats de comunicació oral que el grup d'estudi ha realitzat a l'ESO amb algun suport audiovisual, no ha permès extreure cap coneixement.

Per últim, el fet que només s'hagi aplicat l'estudi a un grup reduït de participants, com anteriorment s'ha comentat a l'apartat de metodologia, fa que els resultats no siguin generalitzables. Tot i això, com que s'ha seguit un procés d'investigació qualitatiu, es pot concloure que aquests resultats poden ser una bona eina per comprendre la complexitat del fenomen estudiat i un instrument vàlid per, des de la reflexió, aprofundir-hi i aportar coneixement al respecte. En aquest sentit, a les conclusions s'aporten un seguit d'orientacions per aquells docents que tinguin interès a desenvolupar una Unitat Didàctica per treballar la comunicació oral a l'aula mitjançant la dramatització (taula 2).

## **6. Conclusions**

L'objectiu principal d'aquesta investigació ha estat respondre la següent qüestió: la incorporació de tècniques de dramatització en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana ajuda els alumnes a millorar les seves competències en comunicació oral? Per fer-ho s'han desenvolupat tres objectius parcials que han permès arribar a un seguit de conclusions.

Un primer objectiu ha estat l'anàlisi de les transformacions conceptuals i formatives del paradigma comunicatiu en què se situa la didàctica de la llengua i la literatura actualment respecte al paradigma filològic i preceptiu tradicional. Una primera conclusió respecte a aquest anàlisi és que en termes generals aquest canvi no s'aplica en la dimensió de la comunicació oral.

El paradigma actual ha conduït a un canvi de concepció i praxi a l'hora d'entendre l'aprenentatge de les llengües: mitjançant procediments didàctics susceptibles a ser utilitzats en l'esdevenir diari, posa el focus en la importància de desenvolupar la competència comunicativa perquè les persones esdevinguin agents socials. Tot i això, la tendència actual és treballar la comunicació oral a l'aula des d'una perspectiva tradicional que no aprofundeix en les seves característiques específiques: desenvolupant activitats que promouen únicament la pràctica de l'oralitat en

situacions formals i cultes i, per tant, excloent de l'aprenentatge les situacions no formals i el conjunt de discursos propis de la comunicació oral.

L'anàlisi s'ha dut a terme a través del document *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, les aportacions d'altres estudis i els resultats de l'enquesta realitzada al grup d'estudi. Aquests últims verifiquen aquesta tendència: les activitats de comunicació oral desenvolupades pels alumnes del grup d'estudi es basen principalment en presentacions orals de treballs escrits (el 100% de l'alumnat afirma haver treballat aquesta activitat a l'ESO) i lectures en veu alta (el 93% afirma haver realitzat lectures d'obres de teatre i el 87% de poesia durant l'ESO).

El segon objectiu de la investigació ha estat identificar els beneficis d'incorporar les tècniques de dramatització en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana, concretament de la dimensió de la comunicació oral. Respecte a aquest objectiu, l'estudi ha demostrat que la dramatització permet treballar la comunicació oral vinculant tots els elements que hi intervenen: lingüístics i extralingüístics.

Tal com s'ha recollit mitjançant l'enquesta, la falta d'aquesta vinculació és una de les principals mancances a l'aula estudiada, ja que principalment s'hi treballen elements lingüístics i prosòdics (estretament lligats a la llengua verbal escrita). En canvi, els continguts extralingüístics són quasi inexistent, motiu pel qual l'alumnat no té ni un bon coneixement al respecte ni disposa de les eines suficients per posar-los en pràctica amb seguretat: un 80% de l'alumnat enquestat afirma no haver treballat l'expressió corporal com a contingut, i un 93% afirma no haver realitzat mai un ús intencionat de l'espai.

En aquesta línia, l'observació participant de l'aplicació de la Unitat Didàctica dissenyada per aquesta investigació, ha permès constatar que a l'inici del treball l'alumnat se sent molt cohibit quan treballa el cos com a contingut de la comunicació. També quan es treballa la interacció amb l'altre des d'un àmbit perceptiu global (a través la mirada o l'escolta de l'altre), no només intel·lectual, i quan treballen la veu des d'un àmbit extralingüístic, és a dir, en relació amb la qualitat de l'instrument, la respiració i la vinculació amb les emocions i la intenció comunicativa.

No obstant això, s'ha observat que els procediments propis de la dramatització, mitjançant l'aprenentatge basat en el joc dramàtic, mobilitzen en els alumnes l'aprenentatge dels diferents elements que participen en la comunicació oral. Això es deu al fet que les tècniques de dramatització incorporen aquests aspectes com a contingut d'aprenentatge i perquè els procediments lúdics i expressius que li són propis faciliten que els alumnes gaudeixin aprenent, es motivin i tinguin bona predisposició a assumir reptes.

Per altra banda, en la realització d'aquest objectiu, s'ha constatat que la metodologia de la dramatització és eficaç per treballar múltiples situacions de la comunicació oral de forma simulada, ja que el seu material de treball per excel·lència és la interacció entre els individus i l'individu i el món. Per aquest motiu, el teatre amb aplicació didàctica també permet desenvolupar altres dimensions com l'estètica i la personal, ja que també implica percebre, sentir, analitzar, reflexionar i compartir el món comú, la cultura.

Per últim, el tercer objectiu de l'estudi ha estat dissenyar i aplicar una proposta didàctica que incorpori estratègies de la dramatització per millorar l'aprenentatge de la comunicació oral en llengua catalana. L'objectiu ha estat productiu per treballar l'oralitat des de la seva especificitat. També per fer-ho mitjançant un procés d'ensenyament-aprenentatge que contempla l'alumnat de manera global, intel·lectualment i vivencialment. Tot i això, per tal que els alumnes treballin més desinhibits, l'aplicació de la Unitat Didàctica ha demostrat que és necessari desenvolupar aquests procediments amb el temps adequat (tres hores ha estat insuficient) i de forma gradual.

Per tot això es pot concloure que la proposta de treballar mitjançant la dramatització suposa una metodologia didàctica innovadora i adequada per a desenvolupar la comunicació oral a l'aula de secundària, concretament a la matèria de Llengua i Literatura Catalana.

**Taula 2.** Recomanacions per treballar la comunicació oral mitjançant tècniques de dramatització

1. És recomanable que es dissenyi una Unitat Didàctica en què es treballin per separat els continguts discursius, prosòdics i cada un dels aspectes extralingüístics (cos, espai i la relació amb l'altre) per tal d'explorar i analitzar el funcionament de cada un per separat. Posteriorment es pot anar treballant la relació entre aquests fins a arribar a integrar-los del tot.

2. És recomanable iniciar les sessions amb alguna activitat lúdica, d'escalfament o de relaxació vinculada amb els continguts i els objectius d'aprenentatge de la sessió per tal d'incentivar la participació, la concentració i la implicació integral (vivencial) de l'alumnat, individualment i com a grup.

3. És recomanable que el desenvolupament de les sessions es realitzi segons el procés expressiu d'aprenentatge: percebre, sentir, fer i reflexionar.

4. És recomanable que totes les sessions acabin amb una activitat en què els alumnes mostrin allò que han fet (treball de construcció de sentit, individual o grupal, improvisada o assajada) davant dels altres companys per tal d'habituar-se a posar-se davant dels altres (encara que la situació original "simulada" no impliqui aquesta exposició) i a analitzar i reflexionar sobre el treball realitzat. A més a més, els motiva i la pràctica els ajuda a guanyar confiança.



5. És recomanable estimular, però no forçar el ritme d'aprenentatge de cada un dels alumnes. Sovint, sobretot a les primeres sessions, els alumnes se senten cohibits i cal revertir la situació oferint eines i propostes que els permeti treballar des de la confiança i el gaudi.

6. És recomanable que els docents tinguin, per una banda, coneixements sobre els procediments de dramatització per tal de dissenyar les activitats adequades i, per altra banda, coneixements dels continguts a treballar des d'una perspectiva expressiva. Llegir material especialitzat i realitzar com alumne un curs de teatre, poden ajudar a adquirir-los.

7. És recomanable desenvolupar una avaluació que permeti regular i certificar l'aprenentatge dels alumnes i el funcionament de la Unitat Didàctica.

8. És recomanable disposar d'un espai ampli i diàfan per al desenvolupament de les sessions i que l'alumnat vagi amb roba còmoda.

## 7. Bibliografia

### 7.1. Referenciada

Bassas, A. (s. d.). Ensenyeu-los a no amagar-se. *Tenim la paraula*. Xtec.

[http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/llengua-oral/tenim-la-paraula/documents/Document-6.-ENSENYEU-LOS-A-NO-AMAGAR-SE.Antoni-Bassas\\_.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/llengua-oral/tenim-la-paraula/documents/Document-6.-ENSENYEU-LOS-A-NO-AMAGAR-SE.Antoni-Bassas_.pdf)

Blaxter, L., Hughes, C. I Tight, M. (2000). *Como se hace una investigación*. Gedisa.

Camps, A. (2012). La investigación en la didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 23-41. Dialnet.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>

Cassany, D. (s. d.). Ensenyar a parlar?... Segur! I també a escoltar! *Tenim la paraula*. Xtec.

[http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/llengua-oral/tenim-la-paraula/documents/Document-5.-ENSENYAR-A-PARLAR...SEGUR-I-TAMBE-A-ESCOLTAR.Daniel-Cassany\\_.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/llengua-oral/tenim-la-paraula/documents/Document-5.-ENSENYAR-A-PARLAR...SEGUR-I-TAMBE-A-ESCOLTAR.Daniel-Cassany_.pdf)

Consell d'Europa. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.

[https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)

- Departament d'ensenyament. (2018). *El currículum competencial a l'aula. Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*. Generalitat de Catalunya. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>
- Direcció General de Currículum i Personalització. (2019). *Currículum educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya Departament d'Educació. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccios/curriculum/curriculum-eso.pdf>
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.
- Laferrière, G. (1997). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Wadsworth Publishing Company.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista creatividad y sociedad*, 14, 1-35. UMA. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/14/3-el-teatro-en-la-educ%20secundaria-tomas-motos.pdf?t=1576011934>
- Motos, T. (2020). *Teatro en la Educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Motos, T. i Navarro, A. (2003). Dramatización y teatro (el papel de la dramatización en el Currículum). *Articles*, 29. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/el-paper-de-la-dramatitzacio-en-el-curriculum-ar0299584>
- Motos, T. i Tejedó, F. (2007). *Prácticas de Dramatización*. Ñaque.
- Ortiz, A. (2019). Investigar para enseñar la lengua castellana y literatura: cómo, qué y para qué. *Formar y transformar: Lengua castellana y Literatura en la ESO y Bachillerato* (pp.143-166). Octaedro.
- Prieto, C. (2018). Lenguaje y comunicación II. Dins García-Huidobro, M.V. *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. (4a ed.). Universidad Católica de Chile. <https://www.librospatagonia.com/>
- Reyzábal, M.V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica* (6a ed.). La muralla.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. Elosopanda.com. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Scharagrodsky, P. (2007). *Programa de capacitación multimedial: El cuerpo en la Escuela*. UNLP FaHCE. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Serrano-Puche, J. (2014). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia Y Comunicación Social*, 18, 353-364.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44249](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44249)

## 7.2. Consultada

Acaso, M. (2016, octubre 23). La educación artística como herramienta para desarticular la promesa del paraíso, o ¿Es posible hoy un modelo educativo sin la presencia de las artes? [Entrada blog]. mariaacaso.es/blog. Recuperat 23 de gener 2021, de <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/la-educacion-artistica-como-herramienta-para-desarticular-la-promesa-del-paraíso-o-es-posible-hoy-un-modelo-educativo-sin-la-presencia-de-las-artes/>

Casas, M., Castellà, J., i Vilà, M. (2020). *L'oratòria a l'abast de tothom*. Eumo.

Maria, V. (2001). Dramatització, valors i aprenentatge d'una llengua estrangera. *Temps d'Educació*, 25, 367- 375. Dialnet.  
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126304/247145>

Poveda, L. (1996). *Texto dramático. La palabra en acción*. Narcea.

Vilà, M., Castellà, J. (2016). *10 idees clau, ensenyar la competència oral a classe: aprendre a parlar en públic*. Graó.

## ANNEX 1. ENQUESTA

Salutacions,

Soc la Maria Cuevas, estudiant del Màster de Formació de Professorat en l'especialitat de llengua i literatura catalana i castellana de la Universitat de Vic.

El motiu d'aquest qüestionari és recollir dades per un estudi que forma part del meu Treball Final de Màster i que té com a objectiu valorar si la incorporació de noves estratègies lligades a l'àmbit del Teatre en l'Educació suposaria una millora per al desenvolupament de la competència de la comunicació oral dels alumnes a l'aula. En aquest sentit conèixer com us ajuden o no a desenvolupar-vos en aquest àmbit les metodologies actuals resulta molt important per l'objectiu de l'estudi.

Llegeix amb atenció les preguntes. Com veuràs la majoria de preguntes són multiresposta i només cal que marquis amb una X l'opció o les opcions que s'ajusten més a la teva resposta. Algunes preguntes tenen instruccions específiques. Llegeix-les amb atenció també.

Recorda que no hi ha preguntes correctes o incorrectes, l'única cosa important és que responguis amb honestedat, ja que donarà validesa científica a les aportacions de l'estudi.

El qüestionari té una durada aproximada de quinze minuts.

Moltes gràcies.

### **1 (P1)- En les situacions comunicatives (per exemple, un discurs polític, una entrevista de feina, una presentació oral), a través de quins dels següents instruments comunicatius penses que transmetem més informació les persones?**

*(Relaciona jeràrquicament segons el teu criteri, cada un dels instruments comunicatius que trobaràs a continuació. Essent 1 l'instrument comunicatiu que pensis que transmet més informació i 3 el que menys).*

Verbal (allò que es diu) ➡ \_\_\_\_\_

Corporal (el que s'expressa amb el cos) ➡ \_\_\_\_\_

Veu (el que s'expressa amb la veu) ➡ \_\_\_\_\_

### **2 (P2)- Quan el/la docent et demana que llegeixis en veu alta, quin gènere textual prefereixes llegir?**

*(Relaciona jeràrquicament segons les teves preferències cada un dels gèneres textuais que trobaràs a continuació. Essent 1 el gènere textual que més prefereixis i 6 el que menys prefereixis).*

(1) Novel·les ➡ \_\_\_\_\_ (2) Obres de teatre ➡ \_\_\_\_\_ (3) Poemes ➡ \_\_\_\_\_

(4) Textos informatius ➡ \_\_\_\_\_ (5) Enunciats de les activitats ➡ \_\_\_\_\_ (6) Contes ➡ \_\_\_\_\_

## ANNEX 1. ENQUESTA

### 3 (P7)- En quina mesura et sents segur/a en les situacions de comunicació oral que s'exposen a continuació?

(1) Molt segur/a (2) Ni segur/a ni insegur/a (3) Gens segur/a

Quan fas la presentació oral d'un treball a classe que ha estat planificada prèviament (que haves de portar preparada de casa o que t'han deixat temps per preparar a l'aula).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quan llegeixes en veu alta per la resta de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quan intervens oralment a classe per comentar alguna qüestió que us ha preguntat el/la docent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4 (P4)- Amb quina freqüència quan fas la presentació oral d'un treball a classe utilitzes conscientment els següents recursos com a suport per transmetre informació?

(1) Mai (2) Alguna vegada (3) Sempre

Mires els ulls dels teus companys/es quan parles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilitzes expressivament mans i braços.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fas un ús intencionat de l'espai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modules el volum de la teva veu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5 (P5)- A la matèria de Llengua catalana i literatura quina de les següents activitats has desenvolupat durant l'ESO?

(Marca amb una x les caselles corresponents a cada una de les activitats que hakis realitzat).

(1) Debats.	<input type="checkbox"/>
(2) Entrevistes orals.	<input type="checkbox"/>
(3) Activitats de conversació en diferents contextos.	<input type="checkbox"/>
(4) Presentació oral de treballs.	<input type="checkbox"/>
(5) Exercicis rítmics mitjançant la veu parlada.	<input type="checkbox"/>
(6) Representació escena o obra de teatre.	<input type="checkbox"/>
(7) Lectura en veu alta d'una obra de teatre.	<input type="checkbox"/>
(8) Lectura en veu alta d'una novel·la.	<input type="checkbox"/>
(9) Lectura en veu alta poema.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

## ANNEX 1. ENQUESTA

(10) Gravació de vídeos en què utilitzeu la llengua oral.

**6 (P6)- A la matèria de Llengua catalana i literatura quins del següents aspectes específics de la comunicació oral has treballat durant l'ESO?**

	(1) Sí	(2) No
El llenguatge corporal (posició del cos, expressió mans i braços, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'entonació dels enunciats (el so de la veu en relació al contingut discursiu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ritme dels enunciats (velocitat i pauses).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'accentuació dels enunciats (l'accent sil·làbic: àtones i tòniques).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La veu com instrument per expressar emocions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El llenguatge audiovisual com a suport de la comunicació oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'estructuració d'un discurs oral: adequació, coherència, cohesió i cortesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7 (P7)- Penses que hi ha algun contingut de la matèria d'Educació física que podria ser un contingut transversal amb la matèria de llengua i literatura catalana?**

(1) Sí  (2) No

**8 (P21)- Si has respost afirmativament la pregunta anterior, a continuació digues quin seria aquest contingut transversal:**

---

---

**9 (P9)- Per ser eficaç comunicativament en un context en el qual has de parlar davant d'un grup format per més de 20 persones, quines de les següents estratègies penses que et podrien ser més útils?**

*(Omple amb un x les caselles que corresponguin a les estratègies que t'ajudarien. Marca com a mínim una casella i com a màxim cinc).*

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| (1) Conèixer tècniques de relaxació.                                  | <input type="checkbox"/> |
| (2) Saber modular el volum de la veu.                                 | <input type="checkbox"/> |
| (3) Saber com utilitzar les mans per expressar-me.                    | <input type="checkbox"/> |
| (4) Conèixer exercicis per controlar millor la respiració quan parlo. | <input type="checkbox"/> |
| (5) Conèixer estratègies per tenir menys vergonya.                    | <input type="checkbox"/> |
| (6) Practicar prèviament en situacions simulades.                     | <input type="checkbox"/> |
| (7) Aprendre estratègies per saber com s'està rebent el missatge.     | <input type="checkbox"/> |

## ANNEX 1. ENQUESTA

- (8) Aprendre estratègies de concentració.
- (9) Aprendre a vocalitzar millor.
- (10) Aprendre a escriure un bon discurs.
- (11) Aprendre a no tenir por a equivocar-me.
- (12) Aprendre a fer un bon ús de l'espai.
- (13) Aprendre estratègies per mantenir l'atenció del públic.

**10 (P10)- Si trobes a faltar alguna/es estratègia/es que penses que et podria ser útil, però no ha estat mencionada, afegeix-la a continuació:**

---

---

**11 (P11)- Si a l'ESO has realitzat o realitzes alguna matèria en què es treballin alguna de les estratègies anomenades a la pregunta 9, respon les següents qüestions:**

(1) A quina matèria? \_\_\_\_\_

(2) Quines estratègies? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(3) Per què t'ha servit? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fins aquí l'enquesta. Moltes Gràcies per participar!

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

**Títol:** Tècniques de dramatització per millorar la comunicació oral.

**Descripció de la unitat didàctica:** En aquesta unitat treballarem l'entonació, l'èmfasi i pauses en el discurs verbal, l'ús del cos (gestualitat) i l'espai en la comunicació oral. Mitjançant exercicis teatrals i la dramatització de situacions quotidianes reflexionarem des de la pràctica com funcionen aquests aspectes de la comunicació oral, posant especial atenció el primer dia en el discurs verbal i el segon dia en el discurs espacial i físic. De manera que el tercer dia els alumnes tinguin els recursos necessaris per aplicar allò après en la confecció d'un producte final: la representació de petits textos teatrals de manera autònoma.

**Matèria:** Llengua i Literatura Catalana

**Temporització:** 3 sessions d'una hora

**Grup/Curs:** 4TC (Programa Diversificació Curricular)

### **Competències bàsiques d'àmbit lingüístic:**

#### *Dimensió lectora*

C2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.

#### *Dimensió comunicació oral*

C7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.

C8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.

C9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.

### **Competències transversals:**

#### **Àmbit artístic:**

#### *Dimensió percepció i escolta*

C1. Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per analitzar les produccions artístiques.

C2. Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta a la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural.



## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

### *Dimensió expressió, interpretació i creació*

C5. Compondre amb els elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.

### *Dimensió societat i cultura*

C9. Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.

### **Àmbit personal i social:**

#### *Autoconeixement*

C1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.

### **Objectius d'aprenentatge:**

O1. Reconèixer i utilitzar els elements paralingüístics i no verbals que intervenen en la comunicació oral. (àmbit lingüístic: C7, C8; àmbit artístic: C2)

O2. Identificar i utilitzar el tipus d'entonació, èmfasi i pausa que marquen en el text el signes de puntuació i comprendre la relació que tenen aquests amb els elements paralingüístics de la comunicació oral. (àmbit lingüístic: C2, C7, C8)

O3. Valorar de forma respectuosa el treball dels i les companyes i apreciar l'observació activa com a font d'aprenentatge. (àmbit lingüístic: C9; àmbit artístic: C1, C2, C9)

O4. Conèixer i gaudir del cos i la veu en la pràctica expressiva i comunicativa. (àmbit artístic: C9; àmbit personal i social: C1)

O5. Emprar els recursos propis del llenguatge teatral per a comunicar de manera autònoma i clara (fent ús dels elements prosòdics, paralingüístics i proxèmics) petites situacions teatrals. (àmbit artístic: C5)

### **Continguts:**

-Marques textuais (signes de puntuació) en la comprensió i interpretació d'un text escrit. (àmbit lingüístic: CC6) (O1)

-Entonació, èmfasi i pauses en la comunicació oral d'un text oral i escrit (elements prosòdics); emocions, gestualitat, intensitat (elements paralingüístics) i ús de l'espai (proxèmia) en la comunicació oral. (àmbit lingüístic: CC7, CC8; àmbit artístic -musical i visual-: CC7; àmbit personal i social: CC1, CC2, CC3) (O1, O2, O4, O5)

-El text teatral. (àmbit lingüístic: C2, C7, C8; àmbit artístic -visual i plàstica-: CC7) (O1, O2, O5)

-Retroacció entre iguals: valoració del treball dels companys. (àmbit lingüístic: CC16; àmbit artístic -musical i visual-: CC1) (O1, O2, O3)

-Respiració diafragmàtica, tècnica expressió veu i cos. (àmbit artístic -música-: CC4, CC7) (O4, O5)

-Elements que intervenen en la comunicació gestual i espacial. (àmbit artístic -visual i plàstica-: CC1) (O1, O3, O5)

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

Sessió 1 (1 hora)	Organització de grups	Temps:	Material:	Avaluació:
<p><b>1. Presentació de la unitat didàctica:</b> Comunicació dels objectius, continguts i criteris d'avaluació.</p> <p><b>2. Posada en marxa: activitat de contacte amb l'espai, els companys, el docent i l'instrument de l'alumne.</b> Primer es proposa als alumnes que caminin per l'aula i la docent els hi dona diferents indicacions perquè modifiquin la velocitat de desplaçament i la tensió del seu cos a l'hora de desplaçar-se. A continuació es proposa als alumnes que triïn, sense dir-ho, un/a company/a de classe i es proposa que es desplacin primer el més lluny possible d'aquesta persona, sense que se'n adoni que ha estat triada, i després el més a prop possible. Finalment es proposarà una dinàmica en què el grup, quan la docent ho indiqui, s'haurà d'apropar i entrar en contacte físicament. Estat en el qual restaran en pausa fins que sense previ avís i sense parlar-ho entre ells trobin el moment per tronar a desplaçar-se, és a dir, se'ls convida a l'escolta activa del grup. Jugant a través de diferents indicacions els alumnes es concentraran i prendran consciència dels elements que caldrà percebre i escoltar al llarg de la sessió (espai, ritme, cos i relació amb l'altre). Al finalitzar l'exercici es reflexionarà sobre aquesta qüestió i sobre la connotació expressiva i afectiva d'utilitzar diferents velocitats i tensions físiques a l'hora de caminar.</p> <p><b>3. Relaxació: presa de consciència del propi cos mitjançant la concentració en diferents parts del cos i treball de la respiració diafragmàtica.</b> Tots els alumnes en peus i repartits per l'aula tancaran els ulls i seguiran les indicacions de la docent. Aquesta anirà indicant amb la seva veu cada una de les parts del cos per tal que els alumnes en prenguin</p>	<p><b>Grup classe.</b></p> <p><b>Activitat individual i de grup classe.</b></p> <p><b>Individual.</b></p>	<p><b>5 minuts.</b></p> <p><b>10 minuts</b></p> <p><b>5 minuts</b></p>	<p><b>Projector i ordinador.</b></p>	<p>Tota la sessió serà avaluada segons els criteris de la "rúbrica d'avaluació de desenvolupament de les sessions" que haurà estat degudament explicada a la presentació de la unitat didàctica. En aquesta s'avaluen la participació, l'actitud envers els companys i envers la docent al llarg de la sessió. També s'avalua la participació i el nivell de reflexió dels alumnes en l'activitat de síntesi.</p>

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

<p>consciència, començant pel cap i acabant pels peus. Després la docent demanarà als alumnes que condueixin una mà a la panxa per ajudar-los a prendre consciència de la respiració diafragmàtica. I seguint les indicacions de la docent, els alumnes faran tres respiracions profundes, inspirant pel nas i expirant per la boca produint el so de la “s”.</p>				
<p><b>4. Activitats d’iniciació</b>  <b>4.1. Les intencions diferents:</b> fem un cercle i a cada torn, cada alumne, mirant als ulls d’un/a company/a diu la mateixa frase amb intencions diferents.</p> <p>En acabar reflexionem sobre com segons la intenció comunicativa i el lloc emocional des del qual es diu la frase es modifica el ritme, l’entonació i les pauses de la frase.</p>	<p><b>Grup classe</b></p>	<p><b>5 minuts</b></p>		
<p><b>4.2. El text i els signes de puntuació:</b> es mostra als alumnes un text exemple sobre la funció dels signes de puntuació. Després de llegir-lo es farà una reflexió conjunta sobre la importància dels signes de puntuació per la comprensió del sentit d’un text i com marquen l’entonació el ritme i les pauses. En aquest sentit es concretarà entre tot el grup com funcionen els següents signes: el punt i seguit, el punt i a part, els dos punts, els punts suspensius, la coma, l’exclamació i la interrogació.</p> <p>Després es llegiran altres exemples en els quals hi hagi una relació clara entre el signe de puntuació i l’estat emocional de qui parla.</p>	<p><b>Grup classe</b></p>	<p><b>10 minuts</b></p>		
<p><b>5. Activitats de desenvolupament: dramatització d’escenes de la vida quotidiana.</b> Es divideix la classe en tres grups i cada grup pensa una petita situació quotidiana a dramatitzar. La docent indica que la dramatització ha de tenir tres moments en què la manera de parlar d’algun personatge es pugui relacionar amb l’ús dels signes de puntuació</p>	<p><b>Treball en grup (tres grups)</b></p>	<p><b>15 minuts</b></p>		

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

<p>treballats (exemple: una enumeració molt llarga amb un estat d'angoixa, els punts suspensius amb la insinuació, l'exclamació amb l'eufòria, etc.). Caldrà que els grups després de concretar què representaran, es reparteixin els personatges i assagin la situació a representar.</p> <p><b>6. Activitat de síntesi: presentació del treball de cada grup i retroacció entre companys.</b> Cada grup presentarà davant la resta de la classe el seu treball. Però a l'hora de fer-ho hi haurà un segon grup que haurà d'indicar, aixecant unes targetes, quins moments de la representació s'associen amb un signe de puntuació. El tercer grup observarà la situació dramatitzada i en acabar es pensarà un títol que reflexi allò representat. Amb cada grup es repetirà la mateixa dinàmica (rotant els grups) i quan tots hagin presentat el seu treball, es posaran en comú els títols pensats i l'observació de la relació entre intenció comunicativa i signe de puntuació observats. D'aquesta manera es potenciarà la reflexió entre iguals i la docent dinamitzarà la retroacció i ressaltarà aquells aspectes que no s'estiguin tenint en compte.</p>	<b>Grup classe</b>	<b>10 minuts</b>	<b>Targetes signes de puntuació.</b>	
---	--------------------	------------------	--	--

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

Sessió 2 (1 hora)	Organització de grups	Temps:	Material:	Avaluació:
<p><b>1. Posada en marxa: punts de suport en parelles i en grup.</b> Els alumnes treballaran en parelles explorant diverses maneres de mantenir l'equilibri mitjançant diferents punts de contacte entre ells. A continuació es faran dos grups i es demanarà a cada un que busqui en les tres verticalitats (aixecats, mig aixecats i arran de terra) tres posicions d'estar en contacte entre els membres del grup. Després cada grup ensenyarà a l'altre les seves posicions i per finalitzar es farà una carrera de grups que hauran de fer adoptant les tres posicions.</p> <p><b>2. Relaxació: respiració i posicions obertes i tancades.</b> Individualment cada alumne anirà adoptant posicions obertes i tancades en diferents espais de la classe. En cada posició es demanarà als alumnes que facin un recorregut imaginari per les diferents parts del cos i que prenguin consciència de la seva respiració. Després es demanarà que associïn la posició amb una activitat, situació o estat d'ànim. Un cop fet aquest procés, s'adoptarà una nova postura. I així successivament.</p> <p><b>3. Activitats d'iniciació: estàtues grupals d'idees abstractes:</b> Es faran tres grups i s'indicarà a cada un dos conceptes que hauran de representar de manera estàtica mitjançant una posició física grupal (poder, amor, angoixa, felicitat, amistat i por). Posteriorment cada grup treballarà en la seva estàtua conjunta i la mostraran a la resta de la classe. Posteriorment es demanarà a la resta de grups que observin cada estàtua i analitzant les posicions dels cossos i la relació entre aquests valorin què estan expressant. Quan finalment encertin què està representant el grup observat, els grups que observen modificaran l'estàtua grupal de manera que la proposta guanyi claredat comunicativa. Aquesta dinàmica es repetirà amb cada un dels grups i servirà per reflexionar sobre com la gestualitat, l'espai i la mirada construeixen significat.</p>	<b>Parelles</b>	<b>15 minuts</b>	<b>música</b>	Tota la sessió serà avaluada segons els criteris de la "rúbrica d'avaluació de desenvolupament de les sessions" que haurà estat degudament explicada a la presentació de la unitat didàctica. En aquesta s'avaluen la participació, l'actitud envers els companys i envers la docent al llarg de la sessió. També s'avalua la participació i el nivell de reflexió dels alumnes en l'activitat de síntesi.
	<b>Individual.</b>	<b>5 minuts</b>		
	<b>Treball en grups (tres grups) i grup classe.</b>	<b>15 minuts</b>		

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

<p><b>4. Activitat de desenvolupament: contextualitzem la idea.</b> Cada grup triarà una de les seves dues propostes d'estàtues grupals i pensaran quina situació pot haver-ho darrere l'estàtua proposada (exemple estàtua amiatat: han representat un conjunt escultòric amb cossos amb posicions obertes al món i als altres cossos, estant en cercle, agafant-se les mans entre ells. El grup s'imagina que la possible història que hi ha al darrere és un grup d'amics de l'institut que han anat de colònies i estan cantant i dansant cançons tots junts al voltant d'una foguera). Un cop tinguin clara la història hauran de representar la situació (amb veu i moviment) que segueix a la imatge durant els propers tres minuts. El tipus de relació que construeixin entre els personatges i treball corporal de cada un d'ells ha d'estar relacionat amb el concepte escollit.</p>	<b>Treball en grup (tres grups).</b>	<b>15 minuts</b>		
<p><b>5. Activitat de síntesi:</b> representació i retroacció. Cada grup presentarà davant dels altres el treball fet (imatge congelada + els tres minuts de situació posteriors). Després de la representació de cada grup, els alumnes que observen valoraran el treball dels companys.</p>	<b>Grup classe</b>	<b>10 minuts</b>		

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

Sessió 3 (1 hora)	Organització de grups	Temps:	Material:	Avaluació:
<p><b>1. Posada en marxa:</b> joc de concentració i energia. “HA-HE-HI-HU”</p> <p><b>2. Treball autònom: producte final</b></p> <p><b>2.1. Activitat d’iniciació:</b> es fan grups i es reparteixen els petits fragments d’escenes que hauran de representar integrant els continguts apresos durant les dues sessions anteriors. Es donen les indicacions i es reparteix la rúbrica d’avaluació del producte final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixar-se en com els signes de puntuació organitzen la informació i expressen la intenció comunicativa (intenció de personatge o lloc emocional des del qual l’expressa) en el text.</li> <li>- Representar el text tenint en compte quin ús del gest, de la mirada i de l’espai fan els personatges amb l’objectiu de comunicar de forma eficaç allò que està escrit en el text.</li> </ul> <p><b>2.2. Activitat de desenvolupament:</b> Els grups desenvolupen el treball indicat.</p> <p><b>2.3. Activitat de síntesi:</b> presenten les escenes davant dels altres grups i retroacció conjunta.</p>	<b>Grup classe.</b>	<b>5 minuts</b>	<b>Fotocòpies escenes i rúbrica d’avaluació del producte final.</b>	<p>Tota la sessió serà avaluada segons els criteris de la “rúbrica d’avaluació de desenvolupament de les sessions” que haurà estat degudament explicada a la presentació de la unitat didàctica. En aquesta s’avaluen la participació, l’actitud envers els companys i envers la docent al llarg de la sessió. També s’avalua la participació i el nivell de reflexió dels alumnes en l’activitat de síntesi.</p> <p>El producte final serà avaluat amb una rúbrica.</p>
	<b>Treball en grups.</b>	<b>5 minuts</b>		
	<b>Treball en grups.</b>	<b>30 minuts</b>		
	<b>Grup classe.</b>	<b>20 minuts</b>		

- Atenció a la diversitat:

L’estructura de les sessions plantejades i el treball en petit grup fomenten la participació activa de tot l’alumnat i permet adaptar-se a les capacitats i habilitats de cada membre del grup.

Pel que fa a la formació de grups, es tindrà en compte el foment de l’aprenentatge entre iguals conformant grups heterogenis i parant atenció a la distribució de rols en cada equip.

## ANNEX 2. UNITAT DIDÀCTICA

### - Rúbrica avaluació de desenvolupament de les sessions:

Dimensió	Millorable (1)	Bé (2)	Molt bé (3)	Puntuació
<b>Participació en les activitats</b>	No participa en la majoria d'activitats.	Participa intermitentment en les activitats.	Participa en totes les activitats.	
<b>Actitud davant els companys</b>	No vol treballar amb tots/es els/les companys/es	Fa un esforç per treballar amb tots/es els companys, però no mostra la mateixa actitud amb tothom.	Treballa sense problemes amb tots/es els/les companys/es	
<b>Actitud davant la docent</b>	Interromp les classes i no escolta.	No interromp les classes, tot i que de vegades no presta atenció.	Presta atenció durant tota la classe.	
<b>Retroacció</b>	No participa en les retroaccions.	Participa en les retroaccions, però en les valoracions no integra els continguts treballats.	Participa en les retroaccions i en les valoracions integra els continguts treballats.	

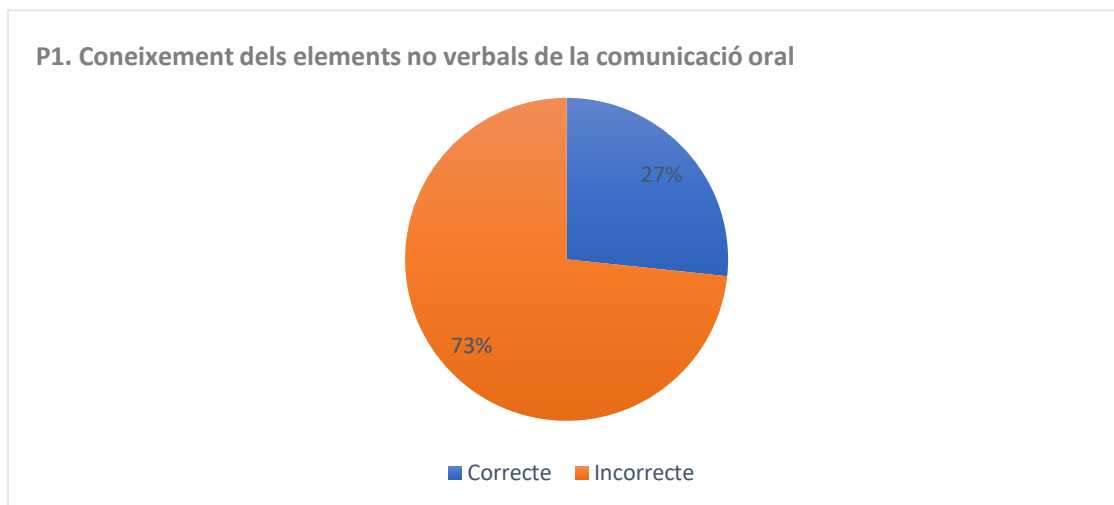
### - Rúbrica avaluació producte final:

Dimensió	Millorable (1)	Bé (2)	Molt bé (3)	Puntuació
<b>Comprensió i ús dels signes de puntuació en relació amb els continguts del text i transposició expressiva en la comunicació oral.</b>	No han comprès com els signes de puntuació organitzen la informació en el text i no expressen la intenció comunicativa (intenció de personatge o lloc emocional des del qual l'expressa) que marca el text.	Han comprès com els signes de puntuació organitzen la informació en el text, però no expressen la intenció comunicativa (intenció de personatge o lloc emocional des del qual l'expressa) que marca el text.	Han comprès com els signes de puntuació organitzen la informació en el text i expressen la intenció comunicativa (intenció de personatge o lloc emocional des del qual l'expressa) que marca el text.	
<b>Eficàcia comunicativa en l'ús de l'espai, la gestualitat i la mirada.</b>	No representen el text tenint en compte quin ús del gest, de la mirada i de l'espai fan els personatges i no comuniquen de forma eficaç allò que està escrit en el text.	Representen el text tenint en compte quin ús del gest, de la mirada i de l'espai fan els personatges, però no comuniquen la intenció del text.	Representen el text tenint en compte quin ús del gest, de la mirada i de l'espai fan els personatges amb l'objectiu de comunicar de forma eficaç allò que està escrit en el text.	

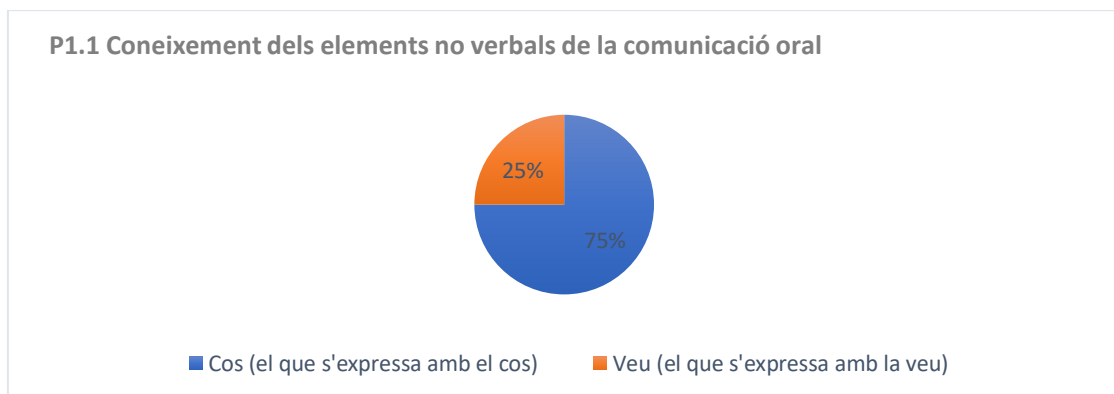


## ANNEX 3. GRÀFICS I TAULES DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

### - Indicador 1. Coneixement dels elements no verbals de la comunicació

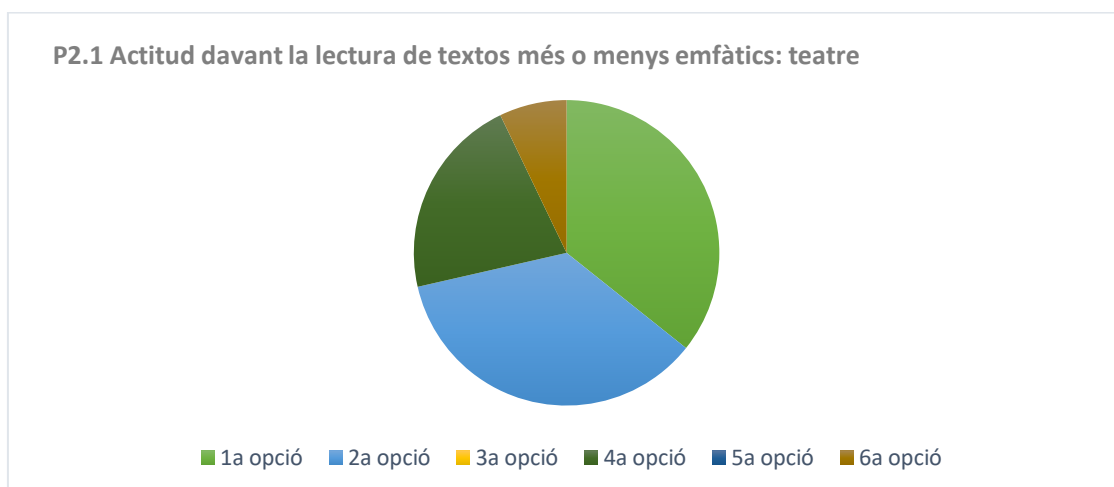


Gràfic 1



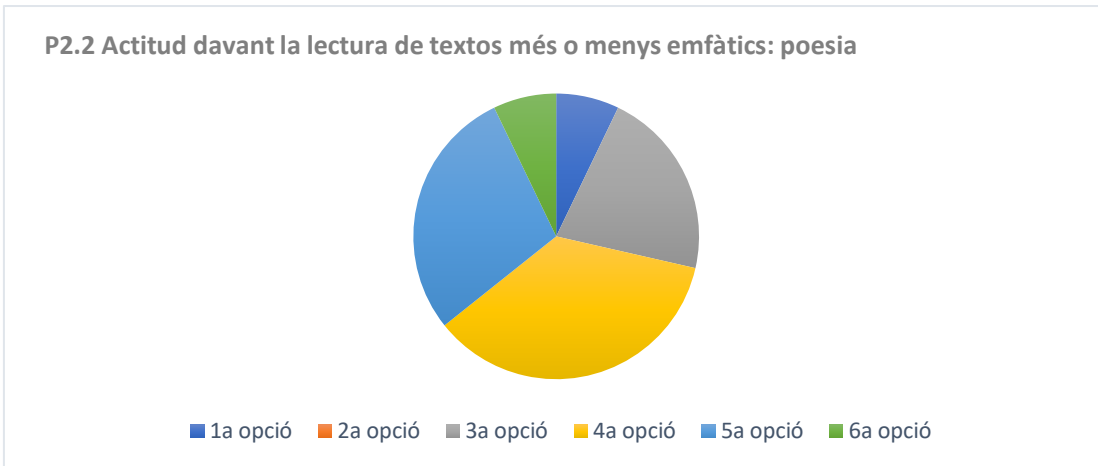
Gràfic 2

### - Indicador 2. Actitud dels alumnes enfront de l'exposició davant la resta de la classe en les activitats en què es treballa o intervé la dimensió oral de la llengua

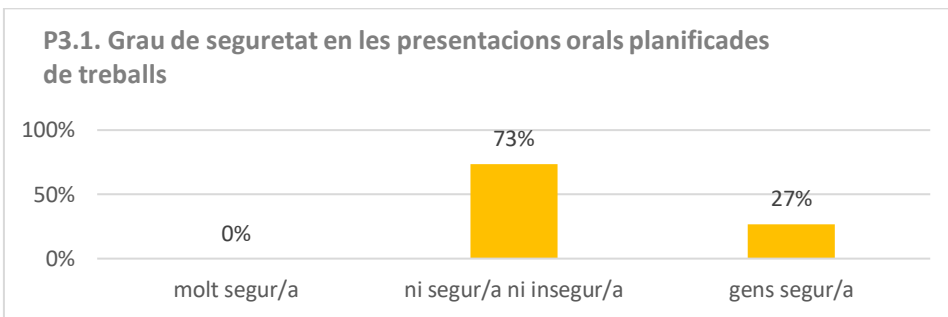


Gràfic 3

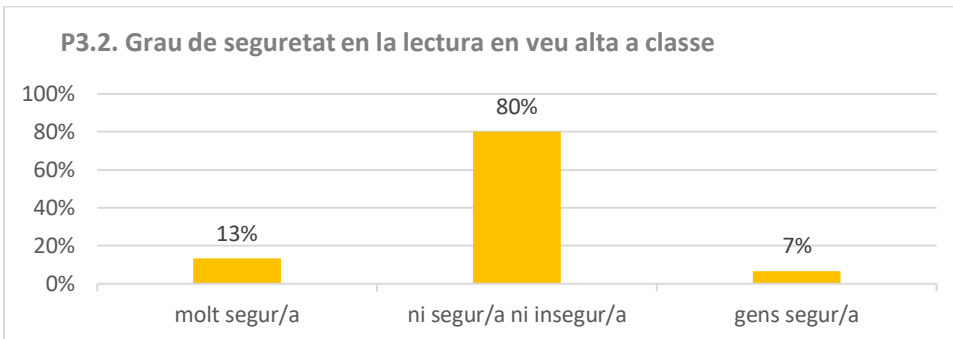
## ANNEX 3. GRÀFICS I TAULES DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA



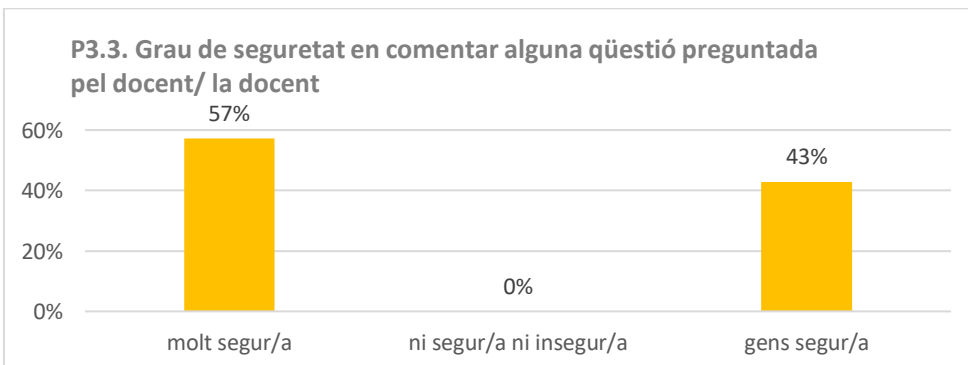
Gràfic 4



Gràfic 5



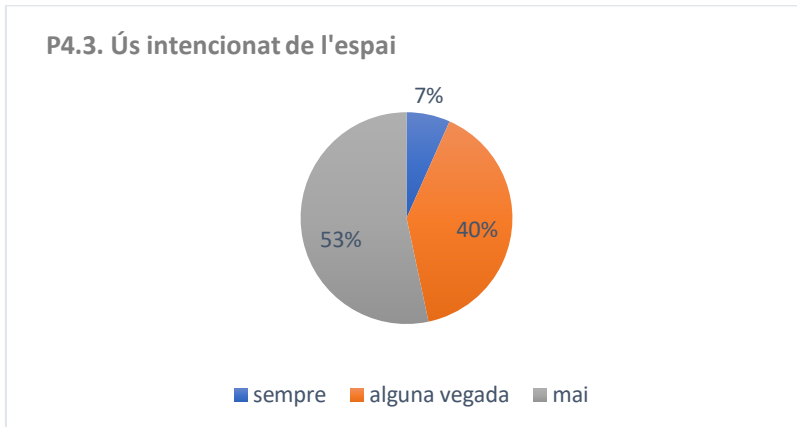
Gràfic 6



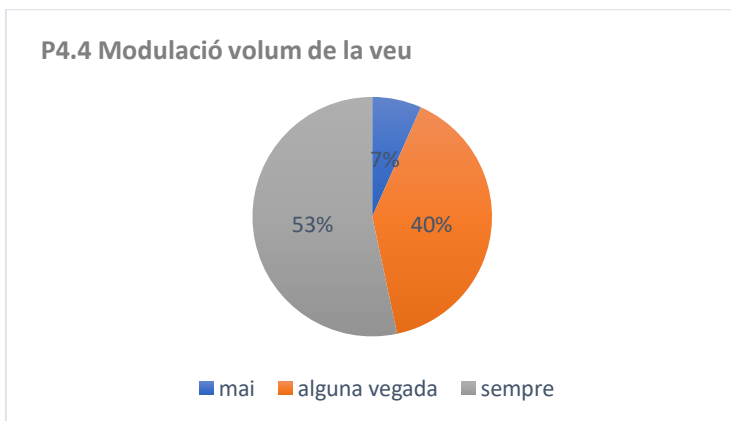
Gràfic 7

## ANNEX 3. GRÀFICS I TAULES DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

### - Indicador 3. Freqüència d'ús conscient dels recursos espai, veu, cos en les presentacions orals

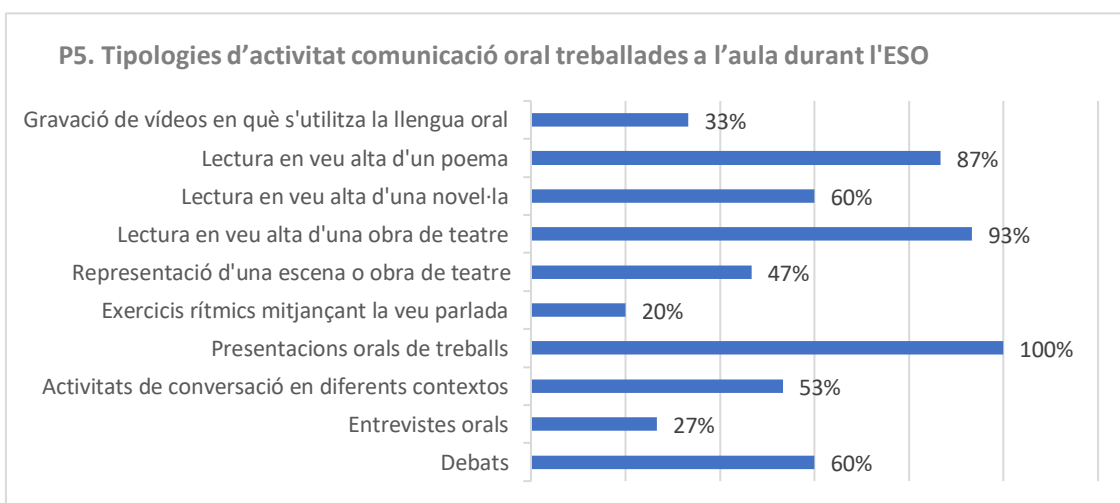


Gràfic 8



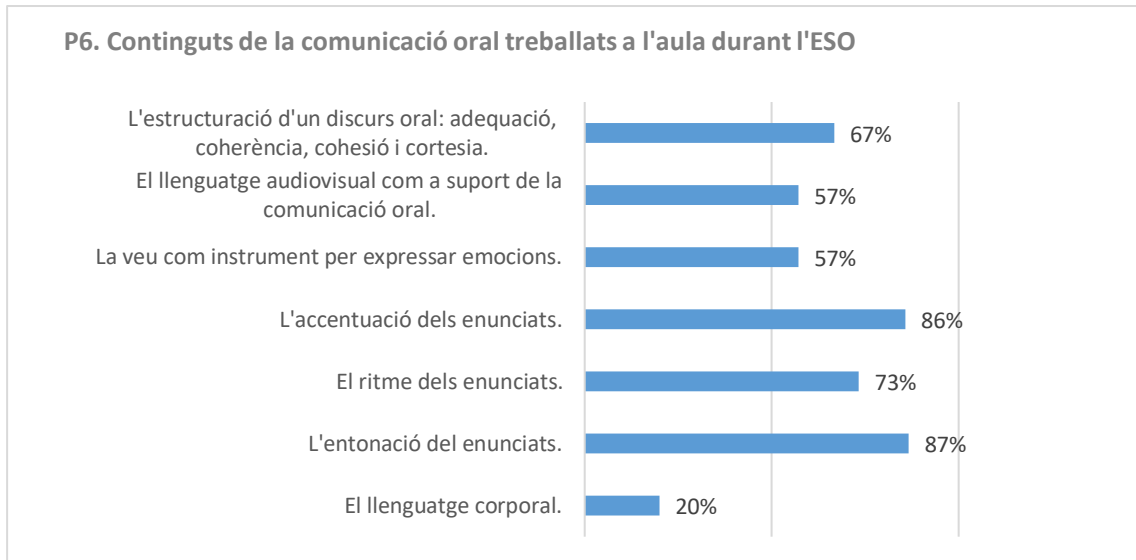
Gràfic 9

### Indicador 4. Tipologies d'activitat i continguts d'aprenentatge de la comunicació oral treballats durant l'ESO



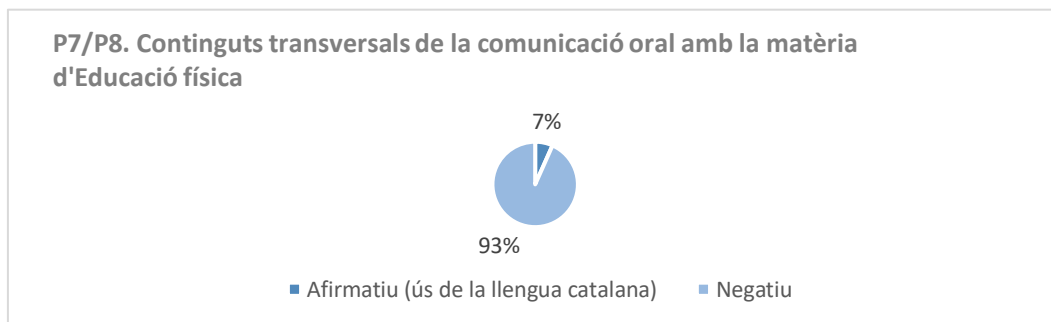
Gràfic 10

### ANNEX 3. GRÀFICS I TAULES DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

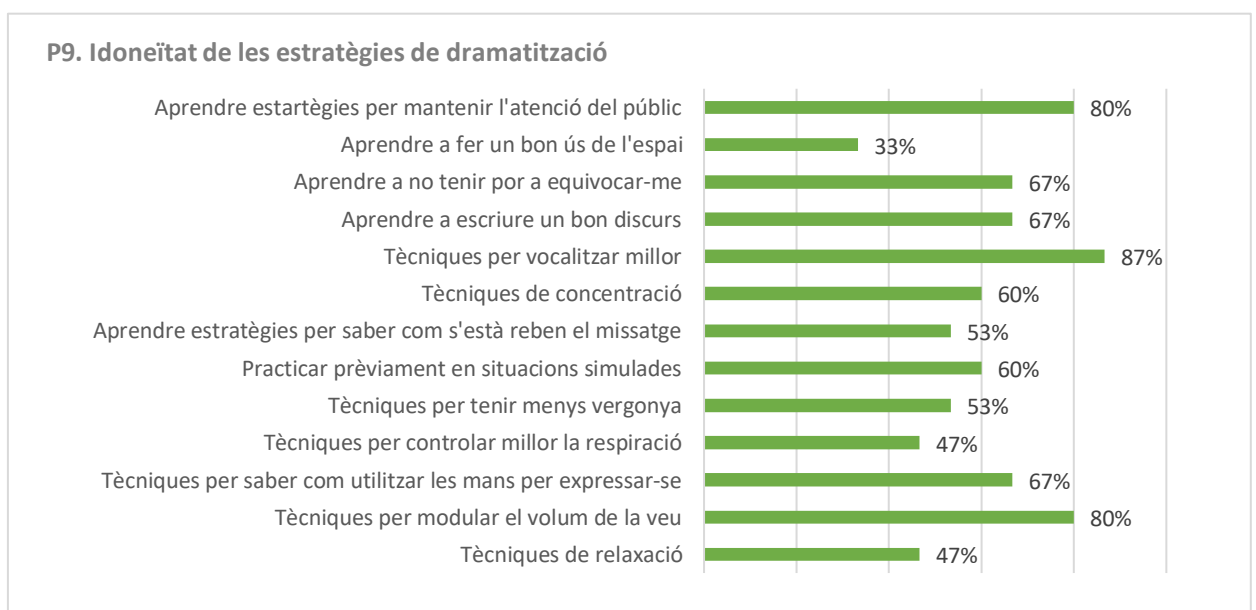


Gràfic 11

#### Indicador 5. Continguts transversals i idoneïtat de les estratègies de dramatització

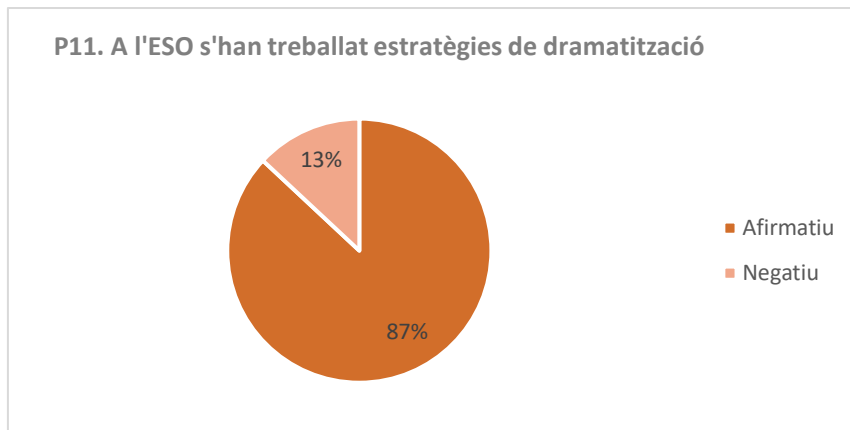


Gràfic 12

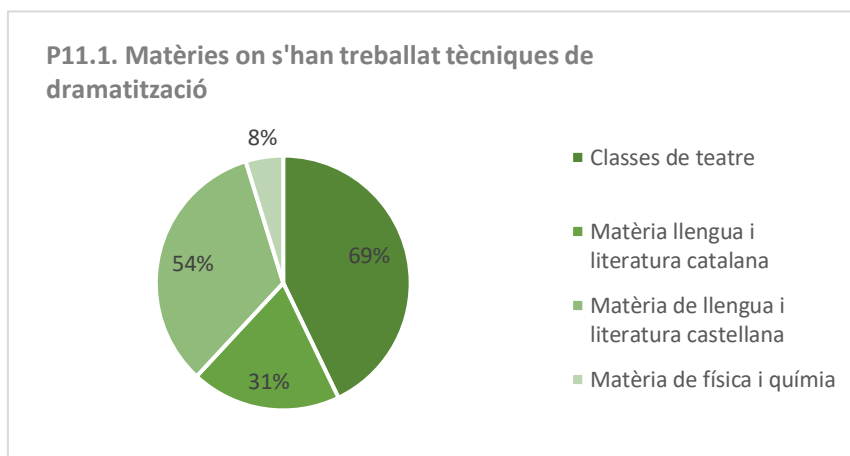


Gràfic 13

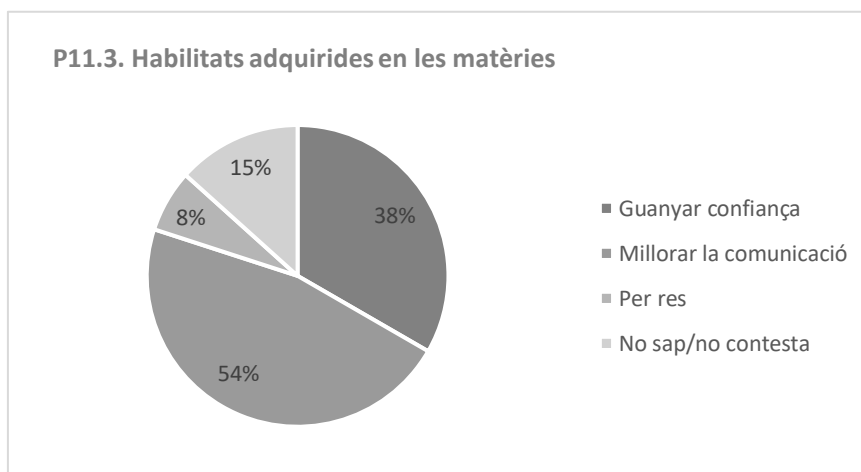
### ANNEX 3. GRÀFICS I TAULES DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA



Gràfic 14



Gràfic 15



Gràfic 16

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

Eina de recollida de dades adicional		DIARI DE CAMP SOBRE L'OBSERVACIÓ A L'AULA. TAULA 1			
<b>ETAPA DE L'ESTUDI DE CAS:</b> Immersió inicial					
<b>OBJECTIUS DE L'ETAPA:</b> Concretar grup d'estudi, recopilar dades sobre el grup, reflexionar i dissenyar una Unitat Didàctica que ajudi a donar respostes als plantejaments de la investigació					
<b>INSTITUT ON ES DESENVOLUPA L'ESTUDI:</b> IES XXV Olimpíada					
<b>Hipòtesi de recerca:</b> La incorporació a l'aula (o no) d'estratègies lligades a l'àmbit de coneixement de Teatre en l'Educació millora la comunicació oral de l'alumnat de de secundària. Si és així, quins continguts d'aprenentatge és millor treballar i com?					
	DIA (HORA)	ESPAI ON ES DESENVOLUPA LA RECOLLIDA DE LES DADES	DADES RECOLLIDES	ALTRES OBSERVACIONS	POSSIBLE CATEGORIA D'ANÀLISI CUALITATIU DE DADES
ACCÉS AL CONTEXT	12/02/21 (16h)	Fora de l'institut	Al llarg de la setmana s'ha entrat en contacte amb els possibles grups d'estudi: tres grups de 2n d'ESO, d'uns 20 alumnes cada grup, i amb tres grups de 4t d'ESO. Dos d'aquests (4t A i B) tenen una ràtio aproximada de 37-40 alumnes. L'altra classe de 4t és un grup de diversificació curricular i té una ràtio aproximada de 20 alumnes.	Quin és el criteri per escollir el grup? Es busca respondre les preguntes de la investigació en relació a una etapa educativa de secundària en concret? La idea inicial no és aquesta, tot i que podria ser un plantejament a respondre més endavant, en una nova investigació. En aquest sentit es prioritza concretar el grup d'estudi tenint en compte altres factors: relació espai i temps per duu a terme la investigació.	Relació espai i temps.
	22/02/21 (13h)	A classe de 4t	L'espai i les ràtios de 4t A i B dificultaran dur a terme les sessions. Serà difícil preparar l'espai de treball (separar taules) i aquest serà insuficient.	Per facilitar la investigació en l'etapa d'immersió profunda (analitzar desenvolupament unitat didàctica) possiblement és millor	Nombre d'alumnes i espai adequat.

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

				descartar aquests dos grups, ja que caldria fer ús d'un espai més gran (sala música, gimnàs, biblioteca).	
	25/02/21 (15:30)	Fora de l'institut	La dinàmica de treball de 4t PDC facilitarà l'etapa d'immersió profunda. Concretament pel que fa al temps destinat a organitzar l'alumnat i explicar les activitats.	Aquest fet possiblement té a veure amb l'etapa dels alumnes. Tenint en compte aquest fet i que només es disposarà de tres hores per realitzar la Unitat Didàctica, es decideix realitzar la investigació amb els alumnes de 4t PDC. A banda, els alumnes de 4t PDC han desenvolupat dins el programa del curs alguna sessió de teatre. En aquest sentit, s'afegeix una pregunta a l'enquesta per analitzar la percepció dels alumnes en relació amb allò après en aquestes sessions i el desenvolupament de la competència en la comunicació oral.	*tenir en compte categories de l'enquesta.  Programes de diversificació curricular i teatre? Per què en aquests programes i no a la programació de tots els cursos de 4t? A 4t de l'institut hi ha optativa teatre.
	26/02/21 (17h)	Fora de l'institut	El grup de 4t PDC està compost per alumnes que tenen més risc de fracàs escolar, tenint en compte, a banda del rendiment acadèmic, la situació socioeconòmica familiar.  Les classes de Llengua i Literatura Catalana, a partir de les quals s'accedeix al grup es fan el dimecres de 13:30 a 14:30 i els divendres de 9h a 19h. A	L'enquesta l'omple un dels alumnes de l'aula d'acollida perquè la troba accessible. L'altre alumne que fa aula d'acollida, no ha assistit a classe. Participaran en el desenvolupament de la Unitat Didàctica?	Participació.

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

			<p>diferència dels altres grups, en el Programa de Diversificació Curricular només es fan dues hores de llengua i literatura catalana i castellana i de matemàtiques. En aquestes hores restants, el grup participa en projectes d'orientació i formació professional.</p> <p>Per altra banda, l'equip docent comenta que hi ha al voltant d'un 15% d'absentisme. En el grup hi ha dos alumnes que assisteixen a l'aula d'acollida i no fan català amb la resta del grup. Però els divendres estan a la classe fent els exercicis de l'aula d'acollida.</p> <p>El grup està format per més noies que nois i hi ha alumnes que ja han repetit curs. En el grup hi ha una noia que ja és major d'edat.</p>		
<b>OBSERVACIONS</b>	25/02/21 (15:30)	Fora de l'institut	Després de parlar amb els responsables del centre es decideix destinar a l'etapa d'immersió profunda de la investigació un total de tres sessions, 3h.		És suficient el temps destinat? Quin temps cal dedicar al treball de cada contingut proposat? Quins condicionants



## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

					determinen el temps adequat?
<b>DOCUMENTS</b>	26/02/21 (9h)	A l'institut (classe 4t PDC)	Assisteixen a classe 15 alumnes dels 20 que conformen el grup.	S'explica la investigació als alumnes i en què consisteix el procés. Tots estan d'acord en participar-hi i es reparteix i omplen enquesta a classe.	La novetat/sorpresa com a procediment.  George Laferrière: la sorpresa a les arts escèniques com eina pedagògica.
	09/03/21	A l'institut	Es parla amb la tutora del grup sobre els drets d'imatge dels alumnes, ja que les sessions que es desenvoluparan seran gravades en vídeo. Tothom el té signat, tot i que s'acorda que si algun alumne no vol participar, no se'l gravarà.	Cal document genèric de l'institut sobre drets d'imatge?	
<b>MATERIALS I OBJECTES</b>	05/02/21 (10h)	A l'institut (classe 4t PDC)	L'aula, com totes les de l'institut, disposa d'ordinador, pantalla i projector.	Pensar si es vol fer ús d'aquest material en el desenvolupament de la Unitat Didàctica.	Material disponible.
	13/03/21 (19h)	Fora de l'institut	Es dissenya la unitat didàctica que es desenvoluparà a les sessions per respondre els plantejaments de la investigació: tres sessions on es treballarà la construcció i expressió de sentits a partir del text (signes de puntuació), del	A la primera sessió caldrà fer ús del projector. A la segona sessió caldrà fer ús de música. I a la tercera sessió caldrà portar còpies de les escenes per tots els alumnes.	Material utilitzat adequat?  Contingut adequat?

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

			cos i l'espai i finalment els alumnes aplicaran allò après en un treball autònom. Les sessions s'estructuren segons els paràmetres proposats en els documents bibliogràfics estudiats: Tomàs Motos, Antoni Navarro i George Laferrière.	Treballar per si sola la comunicació orla o introduir continguts de llengua? A la proposta es treballen els signes de puntuació en relació amb el sentit, no la norma.	Estructuració de les sessions adequada?
<b>Eina de recollida de dades adicional</b>			<b>DIARI DE CAMP SOBRE L'OBSERVACIÓ A L'AULA. TAULA 2</b>		
<b>ETAPA DE L'ESTUDI:</b> Immersió profunda					
<b>OBJECTIUS DE L'ETAPA:</b> Desenvolupar la Unitat Didàctica, recopilar dades sobre el desenvolupament de la UD i grup.					
<b>INSTITUT ON ES DESENVOLUPA L'ESTUDI:</b> IES XXV Olimpíada					
<b>Hipòtesi de recerca:</b> La incorporació a l'aula d'estratègies lligades a l'àmbit de coneixement de Teatre en l'Educació millora la comunicació oral de l'alumnat de de secundària? Si és així, quins continguts d'aprenentatge és millor treballar i com?					
	<b>DIA (HORA)</b>	<b>ESPAI ON ES DESENVOLUPA LA RECOLLIDA DE LES DADES</b>	<b>DADES RECOLLIDES</b>	<b>ALTRES OBSERVACIONS</b>	<b>POSSIBLE CATEGORIA D'ANÀLISI CUALITATIU DE DADES</b>
<b>SESSIÓ 1</b>	19/03/21	Fora de l'institut	-L'adaptació de l'espai ha estat ràpida. -La investigació més física del ritme i les tensions requereix més temps de treball. Aquest treball ha permès als alumnes relaxar-se i concentrar-se, però s'han pogut observar barreres emocionals que impedeixen que alguns alumnes s'obrin a aquest tipus de treball. Per altra banda,	Sembla que el grup d'alumnes no està molt acostumat a fer la tipologia d'exercici de posada en marxa pròpia del Teatre en l'Educació. Caldria dedicar més temps per poder aprofundir-hi i que els alumnes puguin investigar el ritme i les tensions que després	-Treball integral cos-cor-cervell (relació amb les 4 C de Tomàs Motos: cos-cor-cervell-cultura).

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

		<p>són procediments i continguts nous que els alumnes desconeixen.</p> <p>-L'activitat "intencions diferents" ha mobilitzat els coneixements previs dels alumnes i els alumnes han començat a entrar en la dinàmica de joc teatral.</p> <p>-El PPT "el text i els signes de puntuació" també ha mobilitzat coneixements previs.</p> <p>-El treball d'escenes (activitat de desenvolupament) ha funcionat. Els alumnes han necessitat poques ajudes per dur-la a terme.</p> <p>-No ha donat temps ha fer la retroacció entre els grups.</p> <p>-Han participat la majoria d'alumnes, però no tots (concretar aquesta informació a partir del vídeo).</p> <p>-Hi ha una tendència a treballar mentalment (investigar poc des de l'acció).</p> <p>-Alumnes comprenen la relació entre construcció de sentit i signes de puntuació.</p> <p>-S'observa poca motivació d'un parell d'alumnes (se'ls ha de reenganxar constantment i el seu cos expressa cert rebuig). Però participen en totes les activitats.</p>	<p>aplicaran a l'àmbit verbal des d'un vessant més corporal. Però l'exercici ha permès construir un ambient de relaxació i concentració. Per aquest motiu es decideix no fer fase de relaxació i passar directament l'activitat d'iniciació.</p> <p>-Un alumne que a l'etapa d'immersió inicial se l'ha vist treballant molt poc a classe, ha estat molt implicat durant tota la sessió.</p> <p>-S'ha fet una petita reflexió després de cada exercici, en relació amb els objectius de la sessió i de la unitat.</p>	<p>-Barreres emocionals.</p> <p>-Prejudicis del treball del cos (on queda el cos a l'escola? Relació amb els valors socials).</p> <p>-Treball a partir d'elements més quotidians treball més abstracte.</p> <p>-La reflexió-conceptualització dels continguts d'aprenentatge.</p> <p>-La importància de la retroacció en les activitats de síntesi.</p> <p>-Adaptació espai de l'aula.</p>
--	--	--	---	--

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

<p><b>SESSIÓ 2</b></p>	<p>24/03/21</p>	<p>Fora de l'institut</p>	<p>-L'adaptació de l'espai ha estat ràpida.          -No es fa exercici de posada en marxa per un tema de temps i perquè els alumnes tenen moltes agulletes.          -El segon exercicis de relaxació i el d'iniciació han requerit un treball corporal i d'acció (que es desenvolupa mentre es fa i no es preconfigura prèviament). Els alumnes han entrat més ràpidament en aquest tipus de treball que a la sessió anterior. Tot i que s'observen bloquejos en aquest aspecte (tot molt mental, poca exploració dels recursos del cos i poc treball des de l'escolta).          -Han funcionat totes les activitats, però una altra vegada l'activitat de retroacció no s'ha pogut fer per manca de temps. L'ha fet la investigadora-docent.          -Dividir el grup i que un treballi primer i l'altre miri, ajuda als alumnes a reflexionar sobre allò que s'està treballant. I els alumnes han participat molt activament des de l'observació.          -La sessió s'ha realitzat a última hora de la jornada escolar. La docent-investigadora ha observat cert neguit per marxar a casa a dinar.</p>	<p>-Tenen moltes agulletes, comenten. Es té en compte en el desenvolupament de la sessió.          -La música s'ha escoltat molt poc. No hi ha bona amplificació de so a l'aula.          -El treball més corporal i d'escolta requereix un temps de treball més llarg.          -S'ha fet petita reflexió després de cada exercici, en relació amb els objectius d'ela sessió i de la unitat.          -Tenir en compte estructuració i temporització classe amb el context d'aquesta dins la jornada escolar?</p>	<p>-Predisposició i mobilització de coneixements en relació amb l'evolució d'eles sessions.          -Aprendre observant.          -Context de l'horari de la classe.</p>
------------------------	-----------------	---------------------------	--	---	---

## ANNEX 4. DIARI DE CAMP

<p><b>SESSIÓ 3</b></p>	<p>26/03/31</p>	<p>Fora de l'institut</p>	<p>-L'adaptació de l'espai ha estat ràpida.          -L'activitat de posada en marxa que implica concentració, memorització, activació i coordinació del cos requereix més temps de treball, una segona sessió per poder desenvolupar-la de forma fluida en el temps que ha d'ocupar, és un joc inicial en què es mobilitzen alguns dels continguts a treballar durant la sessió. La docent-investigadora sent que un alumne diu a un altre: "esto no sirve para nada, vaya payasada"          -Els alumnes han treballat les escenes incorporant aquelles qüestions treballades en les altres dues sessions. S'observa que encara no són del tot autònoms i els grups de treball requereixen ajudes per construir espacialment, físicament i verbalment els sentits. Però accepten les ajudes i les inclouen.          -La retroacció ha estat escassa. Com tampoc hi havia molt de temps, la investigadora-docent tampoc ha acabat de dinamitzar per promoure reflexions més profitoses.</p>	<p>-La professora del grup ha hagut de marxar a mitja classe i la docent-investigadora a acabat realitzant la sessió sola. Els alumnes han seguit treballant prou bé. Això vol dir que hi ha una motivació per aquesta proposta més innovadora?          -El fet de que a les dues sessions anteriors no s'hagi donat espai suficient a la retroacció, ha afectat a la retroacció final?           -la música no s'ha pogut utilitzar primer exercici per qüestions tècniques (l'altra docent ha apagat sense voler l'ordinador i triga molt en encendre's). En el segon sí.</p>	<p>-El joc com aprenentatge.           -Prejudicis.           -Les ajudes.           -La retroacció de l'activitat de producte final.</p>
------------------------	-----------------	---------------------------	--	--	---

## ANNEX 5. EINA 2 RECOLLIDA DE DADES

EINA 2. ANÀLISI DE DADES						
Data	24/02/2021					
Objecte d'estudi	Grup d'estudi 4tC ESO (PDC) IES XXV Olimpíada					
Hipòtesi de recerca	La incorporació (o no) de noves estratègies lligades a l'àmbit del Teatre en l'Educació per millorar el desenvolupament de la competència de la comunicació oral dels alumnes a l'aula.					
Mètode de recollida de dades	Observació (enregistrament vídeo)					
Total sessions observades	3 sessions (3 hores)					
CATEGORIA	CATEGORIA SESSIÓ 1	DESCRIPCIÓ DE LA CATEGORIA	CATEGORIA SESSIÓ 2	DESCRIPCIÓ DE LA CATEGORIA	CATEGORIA SESSIÓ 3	DESCRIPCIÓ DE LA CATEGORIA
<b>Indicador 1. Actitud dels alumnes davant la proposta d'activitat</b>						
1.1. Implicació en la preparació de l'espai	Motivació davant les noves estratègies de treball.	1. Un cop donada la indicació, l'alumnat organitza l'espai de treball amb rapidesa.	Motivació davant les noves estratègies de treball.	1. Abans d'iniciar l'activitat, els alumnes prenen la iniciativa de preguntar si cal preparar l'espai i ho fan.	Motivació davant les noves estratègies de treball.	1. Abans d'iniciar l'activitat, els alumnes prenen la iniciativa de preguntar si cal preparar l'espai, i ho fan. Tot i que hi ha algun alumne que li costa i se li ha de demanar un parell de vegades.
1.2. Participació inicial a l'activitat.	Un nombre reduït d'alumnes no vol participar.	1. A l'inici de la sessió decideixen no participar-hi dos alumnes.	Animar-se a participar després d'observar una sessió.	1. A l'inici de la sessió decideixen no participar-hi dos alumnes. En canvi, un dels alumnes que no va participar en la sessió anterior, en aquesta sí que ho fa.	Un nombre reduït d'alumnes segueix sense voler participar.	1. A l'inici de la sessió, dos alumnes decideixen no participar-hi. Un d'ells sí que havia participat a la sessió anterior.
<b>1.3. Actitud davant les activitats de posada en marxa i relaxació</b>						
1.3.1. Predisposició a la participació	Els participants estan cohibits, alguns es bloquegen.	1. Al llarg de les activitats deuen de participar dos alumnes. 2. Un nombre reduït d'alumnes posen les mans dins la butxaca, però amb la indicació de la docent-investigadora, intermitentment les treuen.	Fer més d'una sessió els ajuda a estar menys cohibits. Utilitzar el mobiliari de l'aula de forma diferent, els motiva a fer les activitats, però a la vegada estan cohibits.	1. Els alumnes ja no posen les mans dins les butxaques. 2. Els alumnes se sorprenden i s'animen amb els exemples per fer ús diferent del mobiliari de l'aula.	Fer més d'una sessió els ajuda a estar menys cohibits.	1. Cap canvi respecte l'inici de la sessió. 2. Igual que la sessió 2.
1.3.2. Concentració durant l'activitat	Relacionen treball del cos amb el joc.	1. Els participants xoquen entre ells i es peguen fent broma, sobretot els nois. No es prenen seriosament l'activitat.	Quan s'indica als participants el cos i l'espai com a contingut de treball, aquest passa a ser un recurs expressiu que es prenen seriosament: l'analitzen i reflexionen.	1. Es prenen més seriosament l'activitat, només hi ha un parell de contactes físics en termes de joc extern a l'inici de la sessió. Després que la docent-investigadora remarqui la indicació donada, ocupen el rol d'observadors. 2. Hi ha un diàleg constant dels observadors externs analitzant el treball dels companys.	Quan es proposa el joc com a contingut de treball, el treballen com a tal.	1. Es prenen seriosament el joc inicial.
1.3.3. Llibertat enfortit el treball	Centrar l'atenció en el cos i l'espai els descol·loca.	1. Quan aconsegueixen concentrar-se en l'activitat, comencen a riure.	Quan es dona l'espai per observar el cos, els alumnes que tenen més predisposició s'hi llencen ràpid. Els que no, el comencen a experimentar com a contingut de treball.	1. Dos alumnes segueixen la indicació sencera i agafen bona posició corporal per poder treballar millor. Un company mira a un d'ells estranyat i li diu: "esta postura es muy mala, tío". 2. Alguns alumnes (3 aprox.), abans de començar, un cop s'han posat en parelles, mouen i activen el cos de forma espontània.	Hauria estat necessari fer més sessions per treballar de forma totalment desinhibida i poder implicar-se amb energia en allò que fan.	1. Segueixen l'activitat, però manca implicació, poca energia en l'activitat. Un alumne se'nadona i diu: "parecemos zombis".

## ANNEX 5. EINA 2 RECOLLIDA DE DADES

<b>1.4. Actitud davant les activitats d'iniciació</b>					
<b>1.4.1. Predisposició a la participació</b>	Les indicacions concretes faciliten que els alumnes participin en l'activitat. Els alumnes segueixen cohibits i algun deixa de participar.	1. Segueixen indicacions i tots segueixen participant a l'activitat. 2. En mig de l'activitat de les intencions, després de la ronda de les frases, un alumne deixa de participar.	Quan se'ls dona l'espai per treballar els continguts de dramatització i se'ls hi ofereixen les eines necessàries, treballen amb predisposició perquè saben què han de fer. Treballar els continguts a partir de temes propers a ells els motiva a treballar.	1. D'entrada dos grups s'activen amb més autonomia que l'altre dia. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui segons la intenció comunicativa.	
<b>1.4.2. Concentració durant l'activitat</b>	Els procediments lúdics i vivencials de dramatització faciliten als alumnes desenvolupar l'aprenentatge. Els exemples ajuden que no perdin la concentració.	1. Apareixen riures, però no mentre fan l'exercici (riure nerviós, vergonya), sinó perquè troben divertit com juguen els companys i companyes. 2. Escolten l'explicació del PPT amb concentració. Els exemples, sembla que els ajuden a mantenir l'interès.	Quan se'ls dona l'espai per treballar els continguts de dramatització i se'ls hi ofereixen les eines necessàries, treballen concentrats. Treballar els continguts a partir de temes propers a ells els ajuda a concentrar-se.	1. D'entrada dos grups s'activen amb més autonomia que l'altre dia. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui segons la intenció comunicativa.	
<b>1.4.3. Llibertat enfort el treball</b>	Hi ha alumnes i grups de treball més autònoms que d'altres, depenent de les competències prèvies en els continguts de treball.	1. 2 alumnes treballen implicant el cos i amb energia, tot i que aquesta no era la indicació (treballen amb llibertat). La resta de companys segueixen les indicacions sense jugar les intencions de veritat. Però s'han llençat tots i totes a provar-ho. 2. En mig de l'activitat de les intencions, després de la ronda de les frases, un alumne deixa de participar.	Quan avancen les sessions, els grups guanyen autonomia. Tenen més clar què i com s'està treballant i ho fan més lliurement.	1. D'entrada dos grups s'activen amb més autonomia que l'altre dia. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui segons la intenció comunicativa.	
<b>1.5. Actitud davant les activitats de desenvolupament</b>					
<b>1.5.1. Predisposició a la participació</b>	Necessiten tenir molt clares les indicacions i conèixer els recursos amb què es treballarà per fer-ho amb autonomia. A les sessions inicials l'ajuda de la docent facilita el treball dels alumnes perquè són procediments i continguts nous.	1. Dos grups comencen a treballar fluidament i un està una mica desorientat. 2. Grups molt més actius i productius en la preparació amb ajuda de la docent. Després treballen sols més actius.		1. D'entrada dos grups s'activen amb més autonomia que l'altre dia. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui segons la intenció comunicativa.	1. Els dos grups, amb ajuda docent, es posen a treballar ràpidament i amb forces ganes. 2. El grup que no rep ajuda de la investigadora quan ha provat el text una vegada, es posa a esperar fins que la investigadora els hi dona indicacions més concretes perquè trobin més matisos.
<b>1.5.2. Concentració durant l'activitat</b>	Treballar temes que els interessin ajuda a tenir una bona concentració.	1. Bona 2. Sembla que treballar temes que els interessin ajuda a tenir una bona concentració.		1. D'entrada dos grups s'activen amb més autonomia que l'altre dia. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui segons la intenció comunicativa.	1. Els dos grups, amb ajuda docent, es posen a treballar ràpidament i amb forces ganes.
<b>1.5.3. Llibertat enfort el treball</b>				1. D'entrada dos grups s'activen amb més autonomia que l'altre dia. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui segons la intenció comunicativa..	1. El grup que no rep ajuda de la investigadora quan ha provat el text una vegada, es posa a esperar fins que la investigadora els hi dona indicacions més concretes perquè trobin més matisos. 2. Segueixen treballant bastant mentalment i verbalment quan ho fan autònomament. 3. Integren nous aspectes en el treball, però més de l'espai que del cos.
<b>1.6. Actitud davant les activitats de síntesi</b>					
<b>1.6.1. Predisposició a la participació</b>	Les activitats de síntesi encuroseixen als alumnes que no han participat.	1. El noi que no participa, el del fons-centre del plànol imatge, en aquesta part està atent.	Els motiva observar el resultat final del treball dels seus companys, veure'ls actuar.	1. La majoria d'alumnes fan observació molt atenta del treball dels altres.	1. Tots bastant actius i expectants.
<b>1.6.2. Concentració durant l'activitat</b>	La concentració és intermitent.	1. Grup 1 s'hi llença, inici bé, acaben rient-se d'ells mateixos. Grup 2 i 3 concentrats.	Quan es treballa a última hora del dia, la predisposició al treball hi és, però també tenen ganes d'acabar les classes i repercuteix a la concentració.	1. Tenen ganes d'acabar la jornada escolar, estan nerviosos.	1. Bona concentració, no riuen del que estan fent.
<b>1.6.3. Llibertat enfort el treball</b>	Treballen amb més vergonya quan es posen davant dels altres, és a dir, presenten el seu treball.	1. Grup 1 riuen d'ells mateixos, i el grup 3 ho fa tot molt tímidament.	Com espectadors, els participants observen molt entregats.	1. La majoria d'alumnes fan observació molt atenta del treball dels altres. 2. Com s'ha improvisat la situació per manca de temps s'ha donat l'opció de no fer-ho, però tots els grups s'han llençat a provar-ho.	Necessiten més sessions per treballar amb llibertat i, per tant, amb més implicació. 1. Mancava implicació en la situació.

## ANNEX 5. EINA 2 RECOLLIDA DE DADES

Indicador 2. Continguts desenvolupats						
2.1. Intencions	Començar centrant les sessions en el llenguatge verbal facilitat que es llicin al joc dramàtic perquè estan més acostumats a treballar la comunicació oral des de l'aspecte verbal que des del corporal o espacial.	1. En el joc juguen intencions 2. En l'activitat de síntesi integren intencions i ús de signes de puntuació. 3. Treballades principalment verbalment o verbalment i emocionalment (no implicant cos).		1. No s'ha treballat.	L'últim dia no treballen sent conscients de la relació entre les intencions i els signes de puntuació. Però quan se'ls hi pregunta, ho relacionen. Tot i que expressen intencions a partir de la paraula, expressivament encara se senten cohibits.	1. Grup 1: Poc èmfasi en la pronúncia del text, però bon treball del cos i espai per comunicar situació. Pregunta la investigadora: "Us heu fixat una mica en els signes de puntuació?". Respon un alumne: "No!" Grup 2: nivell d'expressió text molt bé.
2.2. Cos	Si no se'ls hi donen indicacions concretes, no saben què fer amb el seu cos. Quan el cos és el centre d'atenció del treball s'incomoden i els nois en concret fan broma fent-ne un ús agressiu.	1. Els nois tenen tendència a fer un ús agressiu del cos en l'exercici. 2. Desorientació i mans a la butxaca: poca consciència com a recurs expressiu 3. Quan es concentren en el cos com a contingut de treball, riuen (vergonya).	A la segona sessió en què el cos és contingut de treball se senten menys incòmodes. Hi ha una tendència a racionalitzar l'expressió del cos i expressar allò que fan amb el cos verbalment. Les indicacions insistents de la docent, ajuden a observar el cos i escoltar-lo des d'un lloc més vivencial i integral. Els procediments de treball els han ajudat a construir i comunicar sentit amb el cos.	1. En el joc juguen intencions 2. En l'activitat de síntesi integren intencions i ús de signes de puntuació. 3. Treballades principalment verbalment o verbalment i emocionalment (no implicant cos).	Integren el cos com un recurs per construir i expressar sentit, però encara estan bastant cohibits.	1. Integren nous aspectes en el treball, però més de l'espai que del cos. 2. Investigadora ressalta incoherència en la relació entre estat d'ànim i el cos en l'escena del grup amb docent. 3. Grup 1: Bon treball del cos i l'espai per comunicar situació. Mancava implicació en la situació. La investigadora remarca una incoherència en l'estat del cos d'un personatge, en relació amb allò que està passant. Grup 2: Bon treball de l'espai i del cos, però manca energia-implicació.
2.3. Espai	No tenen consciència prèvia per fer un bon ús de l'espai.	1. Sembla que no disposen de recursos previs per aprofitar l'espai i quan avancen en l'activitat es perd el treball de l'espai com a contingut per passar a ser un joc entre ells.	Els procediments de treball els han ajudat a construir i comunicar sentit amb l'espai.	1. Entenen la relació entre posició i tensió del cos i relació espai-objectes. Componen amb aquests recursos. 2. S'animen a fer un ús diferent de l'espai, canviar objectes de lloc i posar-los on més els convingui amb intenció comunicativa.	Integren l'espai com un recurs per construir i expressar sentit, però encara estan bastant cohibits.	1. Integren nous aspectes en el treball, però més de l'espai que del cos.
2.4. Integració 4C	En la primera sessió, quan encara no s'ha dut a terme la sessió centrada en el cos i l'espai, el participants treballen l'expressió de sentits només verbalment o verbalment i emocionalment. No implicant cos.	1. En el joc, juguen intencions i després en el producte final les integren. Treballades principalment verbalment o verbalment i emocionalment. No implicant cos.	Amb els procediments adequats, integren cos i cor en el treball.	1. Relaxació 2 i hipòtesis, treball integrat en aquest sentit. El vincle ha estat les emocions (per les hipòtesis) i han connectat amb més facilitat les noies.	Amb els procediments adequats utilitzen cos-cervell com eines de construcció i expressió de sentit. Però manquen més dies de treball perquè ho facin del tot desinhibits.	1. En general integrat a nivell extern, manca implicació escena. 2. En el producte final han construït i expressat sentit mitjançant relació signes de puntuació-intenció, el cos i l'ús de l'espai.
Indicador 3. Eines d'acompanyament						
3.1. Generals		1. A l'inici de la sessió s'ha compartit què s'espera dels alumnes i al final de la sessió s'ha fet retroacció del treball.		1. A l'inici de la sessió s'ha compartit què s'espera dels alumnes i al final de la sessió s'ha fet retroacció del treball.	Compartir objectius a l'inici de la sessió i fer una retroacció del treball al final de la sessió, ajuda als alumnes a situar-se en els procediments proposats i iniciar l'aprenentatge.	1. A l'inici de la sessió s'ha compartit què s'espera dels alumnes i al final de la sessió s'ha fet retroacció del treball.
3.2. Concretes						
3.2.1. Donar i recordar indicacions concretes per integrar	Quan es comença a treballar continguts o procediments nous no donar per suposat que s'enten el que es demana. Repetir les indicacions quan és necessari ajuda als participants a desenvolupar-se millor.	1. Amb la indicació treuen mans fora butxaca, han canviat actitud física i la recorden.	Quan es comença a treballar continguts o procediments nous no donar per suposat que s'enten el que es demana. Repetir les indicacions quan és necessari ajuda als participants a desenvolupar-se millor.	1. Uns alumnes segueixen indicació i agafen bona posició corporal.	Donar indicacions perquè els alumnes sempre vagin més enllà d'on han arribat ells, sobretot si estem parlant de continguts i procediments nous, dels quals els alumnes no tenen massa consciència.	1. El grup que no rep ajuda de la investigadora quan ha provat el text una vegada, es posa a esperar fins que la investigadora els hi dona indicacions més concretes perquè trobin més matisos.
3.2.2. Els exemples	Els exemples els ajuden en l'aprenentatge.	1. Es posen molts exemples, això sembla que els ajuda.	Els exemples els ajuden en l'aprenentatge.	1. S'ha posat exemple amb alumne i l'activitat funciona.		
3.2.3. La reflexió	La reflexió sobre allò que s'està aprenent els ajuda a aprendre.	1. Reflexió de la mirada (direcció d'allò que diem: conversa presentacions a classe) i la incorporen.	La reflexió sobre allò que s'està aprenent els ajuda a aprendre.	1. S'observen diferents moments de reflexió conjunta al llarg de les dues sessions. Activitat hipòtesis hi ha hagut diàleg reflexiu constant.		
Altres	Els valors culturals afloren en el treball de les emocions i del cos.	1. Alumnes, sobretot nois, quan es comença a treballar amb el cos fan bromes entre ells fent un ús agressiu del cos.	Els valors culturals afloren en el treball de les emocions i del cos.	1. Noies integren cos-cervell amb més facilitat que els nois.		