

ANTÍGONA

UN PROJECTE AMB METODOLOGIES TEATRALS PER A TREBALLAR LA COMPETÈNCIA ORAL A BATXILLERAT

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)

Jordi Arqués Vilalta

Tutora: Maica Bernal

Curs acadèmic: 2022/2023

Vic, 28 de maig

Índex

Resum	3
Introducció	4
1 Fonamentació teòrica	5
1.1 La comunicació oral completa.....	5
1.2 L'ensenyament de la llengua oral a les aules.....	6
1.3 Les eines dramàtiques al servei de la comunicació oral.....	10
1.4 Antígona. Projecte dins del batxillerat escènic per al treball de perfeccionament de la llengua oral.....	13
2 Metodologia de la recerca	16
2.1 Context de la recerca i participants.....	17
2.2 Descripció del procés de recollida de dades	20
2.3 Descripció de l'anàlisi de les dades	21
3 Resultats de l'estudi:	23
3.1 Dades quantificades a partir de l'enquesta als alumnes.	23
3.2 Dades obtingudes a partir de l'observació dels participants.....	25
3.3 Inferències a partir del grup focal d'experts.....	26
4 Discussió dels resultats obtinguts	29
5 Conclusions	33
Bibliografia	36
Annex 1. Situació d'aprenentatge Fem Antígona	37
Annex 2. Seqüència didàctica de treball específic de competència oral dins del projecte Antígona.	43
Annex 3. Enquesta sobre la competència oral de l'alumne.	45
Annex 4. Pauta observació dels participants	46
Annex 5. Taules i gràfics dels resultats de les enquestes.....	47
Annex 6. Resultats i gràfics de les observacions de participants	50
Annex 7. Transcripció completa de la sessió amb el grup focal.	53

Resum

L'educació, segons les noves tendències pedagògiques i els nous currículums del Departament d'Educació, camina cap a un futur on els continguts competencials ofereixin, més que mai, uns aprenentatges significatius per a l'alumne. I per aconseguir aquesta significació, cal que l'experiència de l'alumne sigui vivencial i vertadera. Aquesta nova visió de l'educació demana, també, noves metodologies a l'aula i el teatre, tot i tenir milers d'anys de vida, es pot considerar una innovació com a eina dins de l'educació. En aquest article es desenvoluparan els components bàsics del treball de dramatització des d'una perspectiva curricular, observant els referents, analitzant els continguts i definint-ne els objectius. La dramatització pot oferir un ampli ventall metodològic per a treballar a l'aula, però l'interès d'aquest article s'enfocarà en el treball de la competència oral i de la manera com, aquest tipus de recursos teatrals, poden aportar possibilitats de millora per a l'alumnat. Tots aquests aspectes s'analitzaran a través del projecte Antígona, un procés de treball del segon curs de batxillerat escènic de l'Escola d'Art de Vic.

Abstract

Education, according to the new pedagogical trends and the new curricula of the Department of Education, is moving towards a future where competency contents offer, more than ever, a meaningful learning for the student. And to achieve this significance, the student's experience must be skill-based and in a real context. This new vision of education also calls for new methodologies in the classroom. And theatre, despite being thousands of years old, can be considered an innovative tool within education. In this article, the basic components of dramatization work will be developed from a curricular perspective, observing the references, analyzing the contents, and defining the objectives. Dramatization can offer a wide methodological range to work in the classroom, but in this article, the interest is focused on the work of oral proficiency and how this type of methodology can provide possibilities for improvement to the students. All these aspects will be analyzed through the Antigone project, a work process by second year students of A level in Stage Arts, Music and Dance in EA de Vic (High School of Art in Vic).

Introducció

Als anys setanta apareix a l'Estat espanyol un corrent pedagògic que treballa amb la voluntat que la dramatització esdevingui una matèria integrada, amb el mateix pes específic que qualsevol altra dins l'educació secundària. Aquest corrent aprofundeix en una metodologia vinculada a les arts escèniques que pot representar per a l'educació l'oportunitat de treballar materials curriculars d'una manera més pràctica i vivencial. La pedagogia teatral és una eina educativa amb gran potencial, que disposa de recursos òptims per a treballar conceptes i competències d'una manera eficient. És per això que l'objectiu d'aquest article se centrarà en la recerca i l'aplicació del teatre o dramatització a l'educació integral de l'alumne. Tomás Motos (2020, p.14), afirma que l'objectiu d'aquesta dramatització no és formar actors i actrius, sinó fer servir estratègies i formes dramàtiques per a educar persones.

La voluntat d'aquest estudi és lligar dues passions personals de l'investigador: el teatre i l'educació. Es tracta de dur a la pràctica, valorar i millorar un projecte d'arts escèniques que sigui transversal a l'escola i que englobi diferents assignatures. Aquest projecte es vehicularà al voltant d'un exemple de procés creatiu dedicat a la figura universal i literària d'Antígona. El teatre ofereix oportunitats per treballar amb una idea de transversalitat a dins d'un centre i, alhora, aporta metodologies que donen alternatives reals a la clàssica sessió magistral. Com diu Cassany (2021, p. 12), «Els alumnes dediquen la major part del temps de l'aula a escoltar el docent. Però solen ser explicacions o lliçons magistrals sense cap tasca de comprensió, que actuen sota el contracte tàcit que diu que "el docent parla i l'alumne escolta". És clar que això no és cap classe de pràctica formativa en comprensió oral». Per tant, aquest article, tractarà d'esbrinar si el treball amb la dramatització pot aportar una alternativa de comprensió i expressió oral real a partir de metodologies lligades a les arts escèniques.

Tenint en compte tot el que s'acaba de dir, l'objectiu d'investigació d'aquest article és recollir evidències concretes d'aquest tipus de procés transversal dins d'un centre educatiu a partir d'un projecte d'arts escèniques i contrastar si aquest tipus de metodologia pot aportar aprenentatges que van més enllà del que és el teatre; metodologies que es poden aplicar, per exemple, al treball d'unes competències claus que sovint no tenen un espai delimitat i concret d'adquisició dins d'un centre, com ara la competència en comunicació i la competència en consciència i expressió culturals, per exemple, espais on la dramatització podria aportar eines d'adquisició eficaces.

Tal com proposa el títol d'aquest article, la transversalitat del projecte involucra diferents assignatures del batxillerat artístic. Així, arts escèniques, anatomia aplicada, escenografia, llenguatge i pràctica musical, cultura audiovisual, fonaments de les arts i filosofia són, a part també de llengua i literatura catalana, un camp d'estudi excessivament ampli que obligarà a intentar focalitzar el treball en algun aspecte concret. En aquest cas, la investigació se centrarà en les possibilitats que ofereix la metodologia teatral en el treball i adquisició de la competència oral a la classe.

Parlar comunicativament no deixa de ser un dels potencials més importants que té l'ésser humà amb el seu entorn i, per tant, una competència transcendental a adquirir per part de l'alumnat. Aquesta habilitat oral no es redueix només a la paraula, sinó que en aquest procés hi participa una comunicació no verbal que ofereix una informació imprescindible al receptor. Aquesta constatació sumada al fet que, tradicionalment, dins de l'àmbit acadèmic, s'ha incidit poc en aquest tipus de treball sobre l'expressió oral i la comunicació no verbal és una de les grans motivacions d'aquest article. Així doncs, es formulem dues preguntes científiques. La primera, de resolució de problemes, intenta esbrinar *de quina manera la metodologia dramàtica pot ajudar i reforçar en l'alumne l'adquisició d'una competència oral expressiva*. La segona és de tipus inferencial: *Si es dona visibilitat/incentivació a les pràctiques dramàtiques i teatrals com a via per exercitar l'expressió oral, es poden millorar en diferents contextos educatius les habilitats i competències orals dels alumnes?*

Per tant, l'atenció es concentrarà en intentar identificar les fortaleses i febleses que poden aportar determinades tècniques de dramatització en l'adquisició de coneixements comunicatius orals. El mitjà per investigar-ho serà la introducció i valoració d'aquestes tècniques en un projecte dins d'un centre educatiu en l'etapa de batxillerat sobre la figura literària d'Antígona.

1 Fonamentació teòrica

1.1 La comunicació oral completa

La voz es el medio que utilizas en la vida cotidiana para comunicarte con los demás. Ante ellos apareces de un modo: postura, movimientos, indumentaria y gesto sin voluntarios cerrar-que, ciertamente, da una imagen de tu personalidad; pero es a través de la voz hablada como transmites tus pensamientos y sentimientos con precisión; lo que incluye también la cantidad de vocabulario que posees y las palabras que escoges en cada momento. Cuanto más sensible y eficaz sea la voz, mejor se adecuará, por tanto, a tus intenciones.

Cicely Berry

Parlar és una de les capacitats de comunicació més importants que té l'ésser humà amb el seu entorn i, per tant, una competència transcendental que l'estudiant ha d'adquirir. Aquesta comunicació oral no es restringeix únicament a la parla o ús de la paraula, ben altrament, en aquest procés hi participa una comunicació no verbal que ofereix informació imprescindible al receptor. De fet, Mehrabian (1972), a l'hora de posar xifres a la importància que tenen diferents components en la comunicació oral, afirma que només un 7% dels enquestats opinen que el més important són les paraules; un 38% la veu i un 55% l'expressió facial i gestual. Tot i que aquests resultats no es poden generalitzar sí que, com a mínim, emfasitzen la importància del llenguatge no verbal en la comunicació oral si es pretén que sigui de qualitat.

Des de l'origen de la humanitat, la comunicació oral ha estat un tret distintiu i importantíssim de la nostra espècie i la seva rellevància continua essent present en el nostre dia a dia. Vilà, & Castellà, J. M. (2014, p. 17), afirmen: «No és casualitat que la retòrica i l'oratorïa naixessin a l'Antiga Grècia amb l'aparició de la primera democràcia de la història. Ni que les dictadures i els totalitarismes de qualsevol signe evitin generalitzar l'ensenyament del discurs oral. Perquè promoure l'aprenentatge de la llengua oral és dotar als ciutadans de l'arma més poderosa: l'ús de la paraula per comprendre, per seduir, per argumentar i per denunciar. Perquè educar la parla és escola de democràcia». A aquesta idea cal afegir-hi que, juntament amb l'aprenentatge de la llengua i la paraula, és imprescindible dotar als estudiants d'eines poderoses no verbals que completin el seu discurs oral.

1.2 L'ensenyament de la llengua oral a les aules

És rellevant destacar que dins de l'àmbit acadèmic, en els últims temps, s'ha donat poca importància a aquestes formes d'oralitat-expressivitat gestual i corporal. Tot i que aquesta oralitat és un mitjà natural per a traspasar el coneixement, en l'àmbit acadèmic no s'ha tingut en compte en tota la seva extensió. La concepció tradicional de la didàctica de la llengua es focalitza en el discurs escrit, en la seva correcció i els aspectes històrics, deixant de banda altres vessants necessaris per a treballar aquesta competència fonamental. Tal com afirma Salvador Oliva (2006, p. 23):

«D'ençà d'un temps, no pocs estudiants que jo vaig tenir la facultat, s'havien passat les classes de llengua del batxillerat fent arbres sintàctics d'oracions complicadíssimes amb un munt de frases subordinades, que els ocupaven a vegades quatre folis enganxats amb cinta adhesiva. I un cop a la

facultat, tots ells portaven més de tres anys estudiant gramàtica generativa. Tot això em va convèncer aviat que aquestes disciplines no serveixen per assolir els objectius bàsics que tota persona necessita per anar pel món: saber parlar, saber llegir i saber escriure mitjanament bé».

Val a dir que aquest menysteniment cap a la competència oral a les aules varia segons els països. Al Regne Unit, per exemple, hi ha una gran tradició d'oralitat com es pot llegir en aquest fragment del mateix Oliva (2006, p. 23):

«Que el Regne Unit tingui fama de tenir bons actors s'explica quasi sempre per la seva bona i llarga tradició teatral. Però aquesta explicació és insuficient. Hem de recordar també que allà, a l'escola, els nens i nenes aprenen bastant aviat a llegir en veu alta i a recitar poemes de memòria. La lectura en veu alta es converteix en una activitat central de l'aprenentatge de la llengua, tant a la Primària com a la secundària. Que aquí això no es fa gaire bé enlloc, no tan sols m'ho demostra la meva experiència docent, sinó els nivells de fracàs escolar que es donen en aquest país».

És evident que aquest fet suposa una sèrie de greuges envers l'ús i cura d'una llengua. I què ocorre al nostre país? De fet, el currículum d'ESO del decret 175/22 de llengua i literatura catalanes descriu la tercera competència específica d'aquesta manera: «Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals».

I aquesta producció de textos orals es vincula als següents criteris d'avaluació:

1. Es reconeix l'atenció a la competència comunicativa oral a través dels usos; cal oferir contextos significatius orals i de conversa diversos pedagògicament orientats, així com la reflexió sobre els usos formals, informals i planificats.
2. Es reconeix el treball de les estratègies orals: escolta activa, fluïdesa en l'expressió, treball del to i els registres, recursos conversacionals; la producció oral monologada o dialogada, els gèneres discursius, el canal, el propòsit, etc. I tot això ha de cristal·litzar en pràctiques comunicatives pròpies dels diferents àmbits.

En aquest sentit, però, el currículum fa poc èmfasi en el treball del discurs oral tenint en compte els aspectes a què fèiem referència al començament d'aquest article: els recursos expressius. Potser és per això que a casa nostra aquesta competència continua essent poc treballada a les aules, tal com consigna Cassany (2021, p.141), «No fa tant vam adonar-nos que l'oralitat acadèmica (estàndard, formal, altament especialitzada) distava molt de la parla col·loquial, i vam incorporar l'ensenyament de l'oral formal al currículum. Però l'interès teòric no s'ha traslladat a les aules, atès que

organitzar tasques d'expressió oral requereix destreses poc treballades en la formació del docent».

Cassany, doncs, introdueix un aspecte interessant: la formació en destreses sobre expressió oral dels professors. Aspecte que també reafirma Kremers (2000), quan diu que el fet de no treballar en aquest aspecte fonamental del llenguatge a l'aula pot tenir a veure amb les dificultats que pot tenir el professorat a l'hora de dur a terme activitats d'aquest tipus. En els casos on sí que s'ha treballat sobre expressió oral, sovint la metodologia utilitzada a l'aula es resumeix en debats, presentacions orals de produccions i lectures en veu alta, per la qual cosa Cassany (2018, p. 141) diu: «Encara ara, quan algú ens diu "llegeix això!", el gest instintiu és dir-ho en veu alta. Procurem dir totes les paraules, amb precisió i fluïdesa, amb bona veu, projectant els mots cap a l'interlocutor. Segurament ho fem perquè vam aprendre a llegir d'aquesta manera, relacionant l'escriptura amb la parla i cada lletra amb la seva equivalència fonètica».

Tot i que la lectura en veu alta, com el debat i les presentacions orals són recursos interessants per treballar la competència oral, es podrien introduir d'altres procediments i, per altra banda, recuperar d'altres recursos que avui en dia s'utilitzen menys del que es feia abans. Salvador Oliva (2006, p. 24) apunta el fet que a les escoles s'ha abandonat un recurs important, la memorització de textos. Aquest procés mnemotècnic afavoreix que es puguin treballar diferents aspectes de l'expressió oral, com ara el to, el ritme, la projecció de la veu, la comprensió, la intenció i la comunicació no verbal:

«Quan jo anava a l'escola, ens feien aprendre poemes de memòria amb una finalitat una mica ridícula: la de recitar-los davant de tota la família, el dia de Nadal, per emocionar els pares i sobretot els avis. Però aprendre'ls hi era un exercici molt bo no tan sols per la memòria, sinó sobretot per a l'esperit. Ara bé, com he dit més amunt, la pedagogia "moderna" va decidir que era millor passar hores retallant paperets, fer figuretes de plastilina, etcètera; i sobretot no utilitzar gaire la memòria. Tal com encertadament va dir el poeta Percy Bysshe Shelley, molt abans que els lingüistes del segle XX ho descobrissin, «no hi ha pensament sense llenguatge». Si a més coneixement de llenguatge hi ha més capacitat de pensament, no poden ser mai excessives les hores que a l'escola es dediquin a jugar amb el llenguatge oral, a fer-lo servir, estudiar-lo, a veure com es plasma l'escriptura, etc. Com a instrument, no és gens fàcil de dominar, i per això requereix una atenció intensa i un aprenentatge al llarg, que no podem donar mai per acabat».

Com es pot veure, l'autor relaciona el concepte de llenguatge i pensament i afirma que la quantitat de llenguatge d'un individu va directament relacionat a la seva capacitat de pensament. Aquest fet reafirma, encara més, la importància de treballar l'oralitat a les aules. Segons George Laferrière (1997, p. 21): «Si nos hubieran habituado a

expresarnos oralmente y gestualmente, creemos que habría menos personas problemáticas en situaciones cotidianas y públicas de comunicación».

En aquest punt és on cal recordar la pregunta que generen Vilà & Castellà (2014, p. 8): «Per què la llengua oral, que és l'instrument principal que permet l'organització de la vida a l'aula, la construcció comuna de l'aprenentatge i la millora de l'escriptura en l'elaboració i la revisió dels textos, no esdevé un focus d'aprenentatge per si mateixa?» És en la resolució d'aquesta mancança del sistema educatiu on la metodologia teatral pot oferir a l'educació un ventall de recursos ideals per a incidir en la millora d'aquesta competència oral. De fet, aquest tipus de metodologia teatral pot aportar beneficis en molts àmbits de l'educació, i tal com diu George Laferriere (1997, p. 34):

«Si nos enseñaran desde nuestra infancia en la escuela primaria a expresarnos dramáticamente, es decir, a utilizar no solamente las palabras, sino igualmente los gestos y las emociones, podríamos, durante el resto de nuestra vida, comunicarnos sin problemas con nuestro entorno o, al menos, con menos dificultades. Pero la sociedad ha hecho su elección y ha puesto el énfasis en el aprendizaje de la lengua, las matemáticas, la ciencia, y la tecnología, olvidando las artes. A nuestro entender, esto constituye un error, porque, como consecuencia, hay demasiada gente que tiene dificultades a la hora de expresarse en público e incluso en privado».

Segons Laferriere, és a l'escola on l'alumne ha d'aprendre a expressar-se verbalment, fent servir totes les possibilitats de la veu i de la respiració. També ha d'aprendre a expressar-se corporalment en relació amb els objectes per tal de facilitar la transmissió del missatge, i fer-ho en relació amb els espais per tal de constatar l'impacte que aquest missatge pugui tenir sobre el receptor.

Tenint en compte el que s'ha dit fins aquí, potser cal afegir que ara és un bon moment perquè el professorat especialista en arts escèniques trobi la seva funció en el món de l'educació de la comunicació oral i que es treballi conjuntament en aquest nou paradigma integrant a dins del currículum tot un ventall de recursos potencialment valuosos a través de procediments teatrals que impliquen intrínsecament una transversalitat. Ara com ara, els especialistes en arts escèniques encara no aconsegueixen aquest rol dins de l'educació. I tot i que el Departament d'Educació ofereix un batxillerat artístic en la branca escènica, en cap cas el nodreix de professorat especialista, sinó que, en la majoria dels casos, el professorat de llengua i de literatura acaba impartint les assignatures específiques d'arts escèniques. És evident que aquesta anomalia del sistema va en detriment de l'aprenentatge específic de l'alumne. Com és evident també, per altra banda, que qualsevol llicenciat en art dramàtic ha de tenir formació específica per impartir docència i en aquest punt, també, cal que des del Departament es facin els

passos concrets per a corregir aquesta situació ja que en l'actualitat aquesta formació no existeix.

El nou currículum d'educació secundària aposta per un aprenentatge competencial i per un disseny universal d'aquest aprenentatge i, per tant, per a treballar en aquest sentit cal un canvi paradigmàtic i sistèmic en molts sentits. I cal, sobretot, que l'alumne s'impliqui en aquest canvi; i per a fer-ho, és necessari que el seu aprenentatge sigui actiu i creatiu. L'educació necessita la creativitat i, tal com diu Ryan (1986) quan parla de l'educació creativa «Es el acto de acompañar a alguien en su busca de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente.» O en aquest mateix sentit, Rapaille (1989) quan diu «Lo que se debe buscar es una integración de estos tres niveles: inteligencia, afectividad y cuerpo en una globalidad creativa».

1.3 Les eines dramàtiques al servei de la comunicació oral

El teatre té la capacitat de crear nous ambients d'aprenentatge amb finalitats competencials i significatives. Però, primer de tot, cal diferenciar el que és el teatre i la dramatització. No són la mateixa cosa. El propòsit d'utilitzar metodologia teatral a l'educació mai no estarà enfocat a l'adquisició de tècnica actoral, sinó que es posarà el focus en el procés d'investigació, d'aprenentatge, de treball en equip i en el desenvolupament personal. Tot seguint la tesi de Tomás Motos el propòsit del teatre en l'educació és donar eines a l'alumne perquè es pugui desenvolupar, expressar i comunicar mitjançant les tècniques teatrals. I per aconseguir aquest objectiu educatiu dins del currículum, cal parlar de dramatització, que és el terme que fa servir Laferrière (1997) per referir-se al treball amb eines teatrals enfocades a la pedagogia i a la didàctica en l'educació. Aquesta dramatització mai no té un enfocament professionalitzador, sinó que és un mitjà al servei de l'educació integral de l'alumne. La terminologia emprada per parlar del teatre dins de l'educació sempre ha generat conflictes de definició. Títols com teatre escolar, dramatització, expressió dramàtica, arts escèniques o drama són utilitzats per a designar realitats semblants o amb poques diferències. Autors com Tejerina (1994), Laferrière i Motos (2003) o Bercebal (1995) han abordat aquest tema sempre amb la intenció de trobar punts en comú. Malgrat que en l'espai teòric hi ha un cert consens, en la pràctica continua havent-hi imprecisió. El terme

que s'ha usat, als currículums oficials, és el de Dramatització a Primària, Dramatització-teatre a Secundària i Arts Escèniques a Batxillerat. De fet, el mateix Laferriere (1997) diu que s'ha de distingir entre el teatre com espai de creació artística realitzada per artistes i les pràctiques teatrals fetes servir en l'educació i que són espais de descobriment i desenvolupament personal.

Per tal de precisar un marc concret, aquest article, s'empararà en el que diuen Ferrandis i Motos (2007), quan fan una encertada anàlisi de la dicotomia (teatre-drama). Ells s'acullen al significat en anglès de la paraula *drama*, que fa referència al procés, mentre que la paraula *theatre* fa referència al producte. Així, d'una manera molt bàsica, es pot afirmar que la diferència entre el teatre aplicat (drama) i el teatre, és que el primer posa l'eix en el procés de treball, mentre que el teatre pur s'interessa pel producte final. Per tant, en el cas concret d'aquest treball, es parlarà de dramatització entesa com Ferrandis i Motos (2007, p. 38) descriuen: «La dramatización no tiene como finalidad formar actores, directores teatrales, escenógrafos, artistas como se suele decir coloquialmente, sino lograr que la persona tome conciencia de si misma, de los otros y del mundo que le rodea, es decir, el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral. El teatro, entendido como arte dramático, pone el acento en la representación, el espectáculo y el espectador, en la estética de la recepción y en la adquisición de unas destrezas actorales».

Per tant, la dramatització va enfocada al fet que els alumnes, partint d'un procés personal adquireixin unes eines i uns coneixements significatius que els faci créixer personalment i un dels aspectes més rellevants per tal d'aconseguir que aquest aprenentatge sigui competencial i significatiu té a veure amb la motivació i la implicació de l'alumne en el procés per arribar a aconseguir-ho. És a dir, aconseguir que sigui un aprenentatge actiu. En aquest sentit, Prince (2014) afirma que: «L'aprenentatge actiu només podrà constatar-se emplaçant els alumnes a realitzar activitats que els obliguin a donar significat a allò que aprenen i que aportin evidències palpables d'aquest fet». Les activitats dramàtiques són una eina eficient en aquest sentit, tal com diu Farmer (2015): «Las actividades dramáticas propician el desarrollo de habilidades de investigación y fomentan la negociación, la comprensión y la creatividad».

Són interessants les aportacions de Tomás Motos (2009, p. 9) quan diu: «Las actividades teatrales se concretan en la práctica en las llamadas estrategias dramáticas también conocidas como técnicas o convenciones dramáticas. Estas son las herramientas cotidianas del profesorado de drama/teatro y según Farmer (2015), “propician el desarrollo de habilidades de investigación y fomentan la negociación, la

comprensión y la creatividad; también pueden mejorar las habilidades de desempeño como el desarrollo del personaje y la narración de historias y ser utilizadas en el currículum o proyecto formativo para aplicar activamente a los participantes en su propio aprendizaje».

Sobre la pregunta de per què la dramatització ha de tenir un lloc en l'educació integral i quins valors pot aportar, Motos ho defineix en set punts. El primer és que permet a l'estudiant s'impliqui d'una manera emocional a les classes ajudant al fet que el seu aprenentatge sigui més profund i significatiu. El segon punt és que promou que l'alumne tingui una major comprensió dels textos i materials treballats. El tercer incideix en el fet que aquest tipus de dinàmiques fomenten l'ús del llenguatge i el desenvolupament de vocabulari. El quart parla de l'estimulació de la imaginació i el pensament creatiu. En el cinquè punt ens diu que la dramatització fomenta el treball en equip a l'hora d'idear i crear informació, proporcionant també, a l'alumne un sentit de propietat sobre el seu aprenentatge. I conclou en el setè punt explicant que aquest tipus de pràctica estimula la interrelació amb diferents disciplines i arts.

La dramatització aplicada a l'educació incideix en aspectes que tradicionalment són oblidats dins de l'escola tradicional: viure el propi cos, treballant la veu, el cos i les emocions. I treballar tots aquests punts implica que s'aprofundeixi en la sensopercepció de l'alumne, donant-li espais perquè s'obri sensorialment als estímuls del món. Fomenta el treball de la concentració i l'atenció. Aprofundeix en els processos comunicatius de l'alumne ajudant-lo a desenvolupar habilitats per a capacitar-lo a l'hora de crear missatges i a fer que aquests arribin d'una manera precisa al receptor. La dramatització també ajuda a fomentar un pensament pràctic i autònom, busca solucions concretes a problemes concrets. D'altra banda, desenvolupa i entrena el control de les emocions i, per tant, ajuda a la intel·ligència intrapersonal. Potencia la idea de sentiment de grup i, en conseqüència, contribuïx a la interacció social entre els participants. Tots aquests ítems es poden relacionar amb la zona de desenvolupament proper que com ja se sap, proposava Vigotski. Ell mateix ho defineix com: «la distància entre el nivell real de desenvolupament (determinat per la solució independent de problemes), i el nivell de desenvolupament possible, precisat mitjançant la solució de problemes amb la direcció d'un adult o col·laboració d'altres companys més destres».

Referent a aquesta vinculació entre Vigotski i dramatització, Motos (2009, p. 11) diu: «Las aportaciones teóricas de Vigotsky son propuestas para repensar la educación. Su pensamiento se centra en crear un ambiente de aprendizaje que provoque la actividad física, el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación, la toma de conciencia y la

autorregulación. Propuestas que fueron muy pronto aceptadas tanto por los teóricos como por los practicantes de teatro en la educación. Una de sus aportaciones más rápidamente difundida fue la teoría sociocultural, que sostenía que los niños y niñas desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social; es decir, van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión en un modo de vida determinado».

I, en últim lloc, i específicament en el cas d'aquest estudi, la dramatització ofereix possibilitats per a potenciar el treball de l'oralitat en uns moments on ha estat desplaçada per la cultura de la imatge. Les tècniques dramàtiques demanen que l'alumne expressi oralment tota mena de situacions, emocions i sentiments mitjançant la veu articulada. Segons Laferriere (1997, p.25): «Tomar la palabra en público es ante todo hacer un acto de presencia para dar testimonio de un tema que nos apasiona. No es solamente utilizar unas palabras, sino que también es servirse del don del cuerpo y de la voz, en un espacio definido y, si nos hace falta, de unos objetos que permitan una mejor comprensión de nuestro mensaje. Tomar la palabra en público asegurarse, de la forma más directa posible, que nuestro mensaje se comprende bien facilitando la red de comunicación, simplificándolo y haciéndolo accesible gracias a los múltiples instrumentos que habrán sido sugeridos por las técnicas adaptadas a nuestra persona»

1.4 Antígona. Projecte dins del batxillerat escènic per al treball de perfeccionament de la llengua oral.

La pregunta inferencial de recerca expressada en la introducció d'aquest treball: *¿Si es dona incentivació a les pràctiques dramàtiques com a via per exercitar l'expressió oral, es poden millorar les habilitats i competències orals dels alumnes?*, és la qüestió que guia aquest treball d'investigació centrat en el Projecte Antígona dut a terme a l'Escola d'Art de Vic. En què consisteix aquest projecte?

Des de l'any 2008, el Departament d'Educació ofereix una línia de Batxillerat artístic en la branca escènica. Aquests estudis van adreçats a persones interessades en els fenòmens artístics, caracteritzats per la sensibilitat, l'expressió i la creativitat; són alumnes amb inquietuds entorn del món de la música, la dansa, el teatre i les arts

escèniques. La branca escènica que s'ofereix a l'Escola d'Art de Vic¹ ha estat l'escenari d'estudi d'aquest article.

El centre aposta per una proposta pedagògica basada en la persona i en la creativitat i, per tant, es potencien els vincles entre els diversos estudis de l'escola i s'anima l'alumne a buscar el seu propi camí més enllà de les disciplines tradicionals i de les etiquetes. Aquests conceptes són el fil conductor per elaborar treballs que connecten al conjunt de l'alumnat, per arribar a elaborar projectes comuns. Així doncs, es fomenta el treball en grup i el treball per projectes implicant a tots els estudis.

Aquest projecte s'ha estructurat al voltant de la situació d'aprenentatge de segon de batxillerat «Fem Antígona» (vegeu Annex 1), i ocupa els dos últims trimestres del curs. Aquesta programació s'ha portat a terme dins de l'assignatura d'Arts escèniques que és on es treballa sobre la construcció i posada en funcionament d'un procés escènic. És un projecte transversal dut a terme des de diferents assignatures. Aquest any s'ha elaborat, amb diferents graus d'implicació, des de les assignatures de segon curs d'arts escèniques: llengua i literatura catalanes, fonaments de les arts, cultura audiovisual i escenografia, i des de les assignatures de primer curs d'arts escèniques, anatomia aplicada, projectes artístics, llengua i literatura catalanes, fonaments de les arts i llenguatge i pràctica musical. També hi han intervingut fotografia i volum. Com ja s'ha avançat, la part més significativa i l'objecte d'aquest treball recau en l'assignatura d'Arts escèniques.

Per què "Antígona"? Durant aquest curs 2022-2023 el projecte ha anat dedicat a la figura literària d'Antígona² i és en aquest marc on s'ha treballat sobre la competència oral de l'alumnat per tal de plantejar la posada en escena final. Aquesta tasca sobre competència oral s'ha anat intercalant amb d'altres de la mateixa situació d'aprenentatge plantejada per tal de poder abastar tot el projecte. A la part del treball específic sobre competència oral s'han aplicat criteris d'avaluació de l'assignatura d'Arts Escèniques II³.

¹ Aquest centre està situat a la ciutat de Vic, i s'ha consolidat com un centre d'estudis artístics i de disseny, arrelat al lloc i obert al país. És una Escola d'Art pública, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que ofereix ensenyaments artístics postobligatoris amb una intensa relació amb el seu entorn sociocultural; proporciona una formació artística integral de qualitat i implanta processos metodològics que fomenten la interdisciplinarietat entre art, artesanía i disseny.

² Aquest any s'ha escollit la figura literària d'Antígona perquè ofereix la possibilitat de treballar la tragèdia grega i pels vincles que pot tenir amb la realitat dels adolescents.

³ 2.1 Seleccionar recursos propis d'expressió vocal i corporal, tenint en compte un rol dramàtic o performatiu establert prèviament, enriquint-lo amb la pròpia identitat. 3.1 Compondre un rol dramàtic, integrant la pròpia identitat, sobre la base d'un text previ. 6.1 Representar públicament un projecte escènic i performatiu complex, involucrant tots els participants i mantenint una comunicació cohesionadora i inclusiva amb els espectadors.

Concretament, a l'aula s'ha treballat en els següents paràmetres específics: articulació, projecció, entonació, ritme i pauses i eficàcia comunicativa en l'ús de la corporalitat i la mirada. Aquest treball s'ha dut a terme durant tota la situació d'aprenentatge, però s'han destinat nou sessions, per fer una intervenció específica sobre competència oral expressiva (vegeu l'Annex 2), que és a la base d'aquest estudi. Aquesta intervenció ha posat els fonaments d'un conjunt d'eines que s'han anat aplicant durant els dos trimestres que ha durat el projecte. A part d'aquestes sessions específiques, durant el projecte també s'han implantat quatre marcs concrets que han incidit en la competència oral i en la participació activa dels alumnes en l'aprenentatge: La lectura dramatitzada, el joc dramàtic, la improvisació i el muntatge teatral i la seva representació. És a dir, per a treballar la competència oral dels alumnes, a part d'unes observacions prèvies sobre sobre l'estat de la qüestió, s'han dedicat unes sessions específiques adreçades a aquest objectiu, també durant tot el projecte s'han emprat metodologies que formen part de l'àmbit de la dramatització. I que tot seguit detallarem.

La *lectura dramatitzada* s'ha fet servir per implicar l'alumnat en la recerca de les fonts literàries escollides i per treballar sobre diferents paràmetres de lectura en veu alta com són: puntuació, volum, to, velocitat, articulació i projecció de la veu, a part de la consciència corporal per transmetre emocions i significats.

El *joc dramàtic* s'ha incentivat per tal que els alumnes explorin sobre l'univers d'Antígona creant i cercant diferents situacions comunicatives per a poder practicar la seva expressió oral de manera lúdica.

Una de les tècniques que més s'ha utilitzat és la de *la improvisació*, una eina metodològica ideal per a millorar la competència oral de l'alumnat. En primer lloc, ajuda a desenvolupar la creativitat i l'espontaneïtat en l'expressió oral. El fet de no tenir un guió previ fa que els alumnes hagin de recórrer a la seva imaginació i agudesa per crear una història, un diàleg o una situació en temps real, fet que millora la fluïdesa i la naturalitat en la seva comunicació. D'altra banda, la improvisació també ajuda a millorar la capacitat de reacció i adaptació davant diferents situacions comunicatives. L'alumnat ha de ser capaç de respondre ràpidament als canvis que es produeixen en la situació plantejada i això millora la seva agilitat mental i la seva capacitat d'adaptació. A més, la improvisació també fomenta la cooperació i la col·laboració entre els alumnes, ja que han de treballar conjuntament per a crear la història o situació improvisada. D'aquesta manera millora la seva capacitat d'interactuar amb altres persones, d'escoltar i comprendre les seves idees i opinions i de trobar solucions conjuntes a les situacions que es plantegen. És evident que per a aconseguir els beneficis de l'exercici

d'improvisació, és important que l'activitat estigui ben estructurada i guiada pel docent. Això ha requerit un plantejament previ de la situació o del tema concret, l'establiment d'unes normes i la definició dels personatges o rols que han de representar els alumnes. A partir d'aquestes dinàmiques d'improvisació sobre Antígona s'ha potenciat l'escriptura de textos propis i la seva expressió oral. Aquests textos propis formen part de l'espectacle final.⁴

El *muntatge i representació teatral* implica la creació d'un producte grupal i que integra l'elecció dels fragments de text a utilitzar, la seva dramatúrgia concreta, i la pràctica d'expressió oral en el marc d'aquestes escenes concretes. Aquest treball finalitza en una representació en públic, on els alumnes poden mostrar i provar les habilitats d'expressió oral adquirides durant el curs. Cal dir que, tot i haver dedicat unes sessions al treball específic de l'oralitat, la voluntat ha estat que l'alumne continués aplicant tota la caixa d'eines adquirides durant tot el projecte.

2 Metodologia de la recerca

Aquest estudi s'ha centrat en l'àmbit que Ortiz (2019) classifica metodològicament dins d'una modalitat d'investigació mixta, experimental i interactiva. Les tècniques de recollida de dades s'han plantejat també amb un sistema mixt, amb un qüestionari per la part quantitativa i un focus grup d'experts per a la part qualitativa. Per altra banda, hi ha una eina que aporta resultats tant de caràcter qualitatiu com quantitatiu, la pauta d'observació de participants. L'objecte d'estudi és un projecte d'intervenció a l'aula lligat al que Camps (2012) descriu com el caràcter dinàmic propi del sistema didàctic, aquell que apareix amb la interrelació entre els sistemes alumne-docent-objecte d'aprenentatge. Aquest és, doncs, principalment un projecte pràctic d'observació i d'intervenció a la classe. La suma d'aquesta intervenció pràctica, del gruix teòric i de l'anàlisi i resultat d'aquestes eines de recollida, tant quantitatives com qualitatives, permetrà extreure unes conclusions concretes. Un projecte que va en línia al que Blaxter, Hughes & Tight (2008, p. 82), diuen sobre la investigació-acció:

«El profesor preocupado por la mejora de los resultados de sus alumnos encontrará útil la investigación acción porque ofrece un enfoque sistemático de la definición, solución y evaluación de los problemas y inquietudes».

⁴ Aquest espectacle es va representar el dia 1 de juny del 2023 al Teatre Atlàntida de Vic.

Aquest tipus de metodologia s'adapta també al que Blaxter, Hughes & Tight (2008) plantegen com a esquema d'investigació format per un inici de planificació que desemboca en una acció i observació i finalitza en una fase de reflexió. Les conclusions d'aquestes reflexions ajudaran a revisar la planificació i a plantejar noves accions a dur a terme. És a dir a continuar evolucionant l'espiral d'investigació que es planteja. Els participants de l'estudi són els alumnes i professors que han format part del projecte concret i també el mateix investigador com a element actiu del mateix projecte. La proposta de tècniques d'investigació s'ha conformat per una enquesta estructurada a tot l'alumnat que ha participat en el projecte, per una entrevista a un grup focus de professionals de la docència i amb vinculació amb les arts escèniques i per una observació dels participants que ha estat enregistrada en dues sessions diverses per poder fer-ne l'anàlisi posterior.

2.1 Context de la recerca i participants

Per tal de poder descriure la metodologia utilitzada a l'hora de recollir evidències concretes de l'objecte d'estudi, cal definir i enquadrar el marc concret on s'ha portat a terme aquesta investigació. Se n'ha parlat en la Fonamentació teòrica d'aquest treball (vegeu supra) i s'ha descrit el projecte concret amb el què s'ha treballat. Cal destacar que en aquesta intervenció a l'aula, que és l'objecte d'estudi de l'article, l'investigador hi ha participat com a element actiu, ja que ha estat l'encarregat de portar a terme i d'impartir tota la seqüència didàctica sobre la competència oral als alumnes a l'assignatura concreta d'Arts escèniques. Aquest fet implica que hagi tingut un doble rol en aquest procés d'investigació i s'han intentat adaptar les eines de recollida i anàlisi, també, en aquest sentit.

El projecte que és objectiu d'estudi s'ha portat a terme amb els 25 alumnes de segon de batxillerat artístic en la branca d'arts escèniques, amb el suport dels 25 alumnes de primer curs del mateix batxillerat. Aquests últims, també han participat en l'enquesta realitzada. La tipologia dels alumnes d'aquest batxillerat és força específica en tractar-se d'uns estudis artístics postobligatoris. Certament, aquest fet és rellevant perquè implica que la motivació i compromís de l'alumne, majoritàriament, és substancialment superior a d'altres realitats. És un alumnat amb uns interessos molt concrets que entronquen directament amb la naturalesa específica d'aquest tipus de processos artístics i pedagògics. Aquest projecte té un caràcter interdisciplinari i, per tant, engloba

diferents assignatures com ja s'ha dit. ara anatomia aplicada, fonaments de les arts, escenografia, cultura audiovisual i llengua i literatura catalana.

L'estructura d'aquest projecte es porta a terme en unes fases concretes planificades. La primera es dedica a elaborar una recerca de la idea o tema principal del projecte, tenint en compte l'opinió tant del professorat com de l'alumnat. Aquesta idea es presenta més tard a tot l'equip docent i es creen els primers vincles i connexions per poder treballar la temàtica des de diferents assignatures. Un cop acabada aquesta fase es presenta la proposta a tots els integrants que portaran a terme el projecte i es determinen els primers grups de treball. Cadascun d'aquests grups tindran unes tasques i responsabilitats concretes durant el procés de treball. En aquest punt és quan, els alumnes, comencen el procés de disseny i execució de la peça. En aquesta fase tots els tenen una doble tasca: la d'intèrpret i la de participant en el seu grup de treball. Aquests grups de treball són: dramatúrgia, escenografia, vestuari i maquillatge, moviment, comunicació i publicitat i comissió tècnica. La penúltima part del procés té a veure amb els assajos finals i posada en escena. L'última fase és la que es dedica a la valoració i reflexió personal i conjunta.

Els participants de dues de les eines de recollida que s'han dissenyat són els mateixos integrants i participants del projecte. Concretament, l'enquesta l'han respost la totalitat d'alumnes de primer i de segon de batxillerat escènic; en canvi, l'observació de participants s'ha fet prenent una mostra de cinc alumnes de segon de batxillerat.

D'altra banda, els participants del focus grup d'experts han estat tres persones reconegudes per la seva expertesa i activitat en el camp de la docència i del teatre. Tots ells han estat, també professors d'educació secundària. Josep Paré, Josep Simón i Victor Sunyol.⁵

⁵ **Josep Paré:** Ha exercit de professor a la UAB, a l'Institut Jaume Callís i a l'Escola d'Art de Vic. És autor d'estudis i assaigs sobre diversos autors i corrents literaris. És responsable de diverses dramatúrgies sobre textos literaris i autors contemporanis. **Josep Simón:** Mestre i Llicenciat en Art Dramàtic. Ha intentat combinar sempre les dues passions: l'educació en diferents tasques a l'Escola Vedruna Tona i el teatre en diferents companyies: Ventall teatre, Cap d'O, Rusc, Centre Dramàtic d'Osona, Teatre Essaela, CorCia, ... **Victor Sunyol:** Professor de llengua i literatura, escriptor i editor. Ha impartit classes a Instituts de secundària i a l'Escola d'Art i superior de Disseny de Vic. Publica regularment textos de crítica literària i assajos sobre poètica i creació i aspectes de la cultura. Col·labora habitualment amb artistes visuals i compositors escrivint textos per a la seva obra o bé realitzant treballs conjunts. Ha estat director d'HHAC

Les tres eines/instruments d'investigació que s'han utilitzat en aquest article són: una enquesta estructurada a tot l'alumnat que han participat en el projecte, una entrevista a un grup focus de professionals de la docència i amb vinculació amb les arts escèniques i per dues observacions d'una mostra de cinc participants que han estat enregistrades en sessions diverses per poder fer-ne l'anàlisi posterior.

Pel que fa a l'enquesta per a l'alumnat que ha participat en el projecte, i que es pot veure a l'Annex 3 d'aquest article, l'objectiu per portar-la a terme ha estat l'obtenció de dades que mesurin l'interès i utilitat del projecte Antígona i poder conèixer la potencialitat de la dramatització per a vehicular la competència oral a l'aula. El model segueix la guia de Sampieri (2014). Conté tres patrons diferents de resposta: selecció múltiple de resposta, barems valoratius i de freqüència.

Com a segon instrument d'investigació, s'ha optat per fer un grup focal d'experts amb professionals de la docència amb un alt grau de vinculació amb les arts escèniques; l'objectiu és per poder contrastar, rectificar o corroborar tesis concretes de l'objecte d'estudi. La transcripció íntegra d'aquesta entrevista, es pot veure a l'Annex 7. El model d'entrevista és semiestructurada perquè, tot i tenir un guió de preguntes prèviament organitzat, l'interès de la investigació recau en permetre que l'entrevistat pugui elaborar amb marge de llibertat el seu propi discurs. Tal com Prieto, M. A., & Cerdà, J. M. (2002, p. 8) diuen:

«El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa. Un grupo focal consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guion de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información. El grupo focal lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador. A través de él se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. No se obtienen cifras ni datos que nos permitan medir aspecto alguno. Se trabaja con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos. El lenguaje es el «dato» a analizar, comprender e interpretar».

Per altra banda, s'ha escollit com a tercera eina de recollida de dades una observació de participants. S'ha dut a terme al principi, sense haver-hi hagut cap intervenció concreta en els aspectes de comunicació oral i al final de la pràctica del projecte de recerca on ja s'ha intervingut amb tota la seqüència didàctica plantejada. L'investigador que ha dut a terme aquesta recollida de dades ha compaginat també un paper actiu en el mateix procés com a professor, i, per tant, ha hagut de compaginar els rols de docent i d'observador/participant del mateix procés. És per això que s'han enregistrat algunes sessions durant el projecte per tal de poder-ne fer una anàlisi posterior. Com diu

Sampieri (2014): «La recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo» (p.418). En aquest sentit, cal dir que l'investigador ha intentat analitzar des de la màxima objectivitat tota la recollida de dades, tot i que s'ha detectat una dificultat afegida tenint en compte el rol actiu dins del mateix projecte. Aquesta pauta ha anat dirigida a intentar observar i recollir nivells d'aprenentatge i d'adquisició referents a la competència oral en dos moments diferents del procés. Aquesta eina s'ha elaborat d'acord amb els criteris establerts per Sampieri (2014) i, per altra banda, els ítems plantejats, provenen del coneixement propi del treball en el camp de l'expressió oral de l'investigador i també al que suggereix Vilà i Castellà (2014). Els ítems concrets a analitzar que apareixen a la pauta, han sorgit a partir d'una prèvia reflexió sobre l'objecte concret i específic d'estudi que s'ha plantejat estudiar amb aquesta eina. Per a mesurar aquests ítems, s'ha optat per utilitzar una escala de valors, concretament una escala tipus Likert amb els següents nivells de gradació: *expert, avançat, aprenent i novell*. La pauta d'observació emprada es pot consultar a l'Annex 4

2.2 Descripció del procés de recollida de dades

En aquest procés de recerca, s'ha decidit optar per un tipus de metodologia mixta, tot i que en aquests casos, el més usual és contemplar només l'opció d'anàlisi de dades des d'un punt de vista qualitatiu. S'ha cregut que utilitzant una metodologia mixta, on també hi hagi obtenció de resultats quantitius, aportarà a l'estudi un arc d'evidències més ric i variat.

L'enquesta s'ha repartit en paper entre els alumnes que han participat en el projecte. Prèviament se'ls ha explicat quin és el motiu i l'objectiu d'aquesta enquesta i se n'ha fet una lectura en veu alta per tal de poder resoldre i aclarir dubtes sobre els enunciats de les preguntes. L'alumnat ha tingut quinze minuts per poder-la omplir. En total, han estat cinquanta persones que han respost l'enquesta.

Les pautes d'observació de camp s'han omplert a partir de la revisió de dos enregistraments visuals de producció oral a partir d'una mostra de cinc alumnes i en dues etapes diferents del procés. A tots els alumnes implicats, se'ls ha fet la proposta concreta i se'ls ha explicat el motiu d'aquestes gravacions. La primera gravació s'ha efectuat just en una de les primeres lectures del text que ha fet l'alumne i la segona gravació cap al final del projecte, és a dir, després que hi hagi hagut una intervenció didàctica en diferents sessions, per part del professor, dedicada a la competència oral

expressiva. A posteriori s'ha fet la revisió d'aquestes dues gravacions i s'ha omplert la pauta d'observació per a cada alumne i per a cada enregistrament. Aquestes pautes no s'han omplert just després de fer l'enregistrament, sinó que hi ha hagut una distància de temps prudencial per no afectar l'objectivitat de l'estudi. Per altra banda, es va desestimar omplir les pautes durant les sessions presencials per evitar un excés de pressió per a l'alumne observat i per por que això afectés els resultats de l'estudi. Aquest plantejament i revisió a posteriori i amb distància de temps té a veure amb el doble rol que ha tingut l'investigador a l'aula i que Sampieri (2018) anomena com "observador que té un paper de participació activa en el projecte". Segons aquest autor, aquest rol d'observador amb una participació activa en el procés investigat pot dificultar o interferir en el camí de la investigació i, per tant, en aquesta investigació s'han emprat les mesures necessàries per a obtenir certa distància de temps per afavorir l'objectivitat de l'investigador.

La recollida de dades del focus grup d'experts va començar amb una primera selecció de participants, mirant que reunissin les condicions idònies, tal com ja s'ha dit més amunt: Josep Paré, Josep Simón i Victor Sunyol, tots tres professors d'educació secundària i amb grans coneixements sobre teatre. Posteriorment, es va fer una trobada amb tots ells per tal d'explicar-los el propòsit i objectius que perseguia la reunió i per emplaçar-los a la següent trobada. Aquest últimencontre presencial es va dedicar, partint del guió d'entrevista preparat, que cada component exposés, debatés i opinés sobre els temes establerts. Aquesta trobada va tenir lloc segons les pautes que suggereixen Prieto, M. A., & Cerdá, J. M. (2002): en un espai tranquil i còmode que facilités l'entrevista. La conversa es va gravar en àudio i, posteriorment, se'n va fer la transcripció literal (vegeu Annex 7).

2.3 Descripció de l'anàlisi de les dades

L'anàlisi de dades s'ha portat a terme d'una forma heterogènia tenint en compte la naturalesa de les eines que s'han plantejat. Cada eina ha requerit un procediment divers d'extracció de dades i d'anàlisi posterior per arribar a trobar evidències concretes per a l'estudi. Fins i tot, hi ha eines concretes que han obligat a emprar dos tipus d'anàlisi diferent. Pel que fa a l'enquesta als alumnes, ha calgut una extracció i codificació dels resultats per tal que el buidatge es pogués interpretar i donés dades que es poguessin

reduir a uns percentatges concrets que establissin uns paràmetres de lectura d'interpretació.

Tal com s'ha esmentat anteriorment, per fer l'anàlisi de dades de la pauta d'observació dels participants ha calgut fer el visionat dels dos enregistraments; i per fer-ho, s'ha tractat d'obtenir una distància de temps prudencial entre el moment de la gravació i de l'observació per a poder aconseguir la màxima objectivitat. Aquest tipus de projecte exigeix, per part dels participants, una part d'implicació afectiva i emocional important, un element tanmateix que pot ser nociu a l'hora d'intentar fer-ne una anàlisi objectiva. L'enregistrament s'ha dut a terme en fases diferents. En primer lloc, en el decurs de la primera versió del text, producte d'una de les primeres lectures en veu alta de l'alumne. A continuació, i després que el professor participant hagués dut a l'aula la intervenció de nou sessions sobre comunicació oral expressiva (vegeu Annex 2), s'ha realitzat el segon enregistrament. Aquesta segona versió és producte de la memorització del text i de l'adquisició de tot un seguit de continguts aportats per la seqüència didàctica específica per part de l'alumne. Posteriorment, s'ha deixat passar un interval de temps per a visionar els enregistraments i omplir les fitxes d'observació respectives. S'han analitzat un total de deu pautes d'observació, dues per a cada alumne. Un cop fet tot el procés d'extracció de les dues pautes d'observació per separat, s'han contrastat entre elles per tal de poder conèixer l'evolució de cadascun dels alumnes estudiats. Per a l'anàlisi de dades d'aquesta eina, s'han hagut d'utilitzar dos tipus de paràmetres diferents a l'hora de codificar els resultats obtinguts. Tota la informació recollida d'una manera quantitativa ha estat analitzada i codificada en percentatges a partir de la matriu emprada; en canvi pel que fa a la part qualitativa, els resultats s'han analitzat amb una base de dades narrativa. L'anàlisi de dades quantitatives s'ha portat a terme mitjançant la codificació dels resultats per després procedir a la seva interpretació en percentatges concrets. Per tal de codificar d'alguna manera les observacions qualitatives, s'ha procurat estudiar cadascuna de les respostes particulars i se n'han buscat coincidències i diferències per tal de trobar-ne significats comuns i coincidents de cara al plantejament de la investigació; també, i amb l'ajuda de les observacions diàries de l'aula, s'ha intentat codificar aquests significats per extreure'n unes conclusions concretes tal com proposa Sampieri (2014).

Per analitzar les dades del grup focal d'experts, primer es va procedir a la transcripció del material, cosa que es va fer de manera literal i seqüenciada per poder convertir-ho més endavant en un document analitzable. S'ha fet una anàlisi manual d'aquest material segons el criteri de classificació utilitzat per Roy, N & Garon ,R. (2013) que atorga a

l'analista la llibertat per obtenir les unitats de codificació de significat i classificació de dades.

3 Resultats de l'estudi:

3.1 Dades quantificades a partir de l'enquesta als alumnes.

En primer lloc, es presentaran els resultats de l'enquesta. Les taules d'aquests resultats es poden seguir de prop a l'Annex 5. De la primera pregunta de l'enquesta (taula 1), "*a quin aspecte li doneu més importància en una situació comunicativa?*", es desprèn que el 48% dels participants donen més importància a allò que es diu i el 36% a què s'expressa amb la veu, en canvi, només hi ha un 4% que dona la màxima importància a tot allò que s'expressa corporalment. En resum, l'expressió corporal, té un destacat menor percentatge d'acceptació respecte a les altres dues opcions.

Pel que fa al grau de tranquil·litat que tenen els participants en diferents situacions de comunicació oral (taula 2) s'han obtingut els següents resultats: el 16% se sent molt tranquil al moment de fer una presentació oral d'un treball a l'aula mentre que un 52% no mostren ni tranquil·litat ni nerviosisme i, en canvi, un 32% afirmen estar nerviosos en aquesta situació. En el cas d'una conversa entre amics només un 8% diu no estar tranquil ni nerviós mentre que el 92% restant afirma estar del tot tranquil. En una representació teatral el 68% afirma estar nerviós i el 8% estar tranquil. Quan es tracta de llegir en veu alta a la classe, el 24% diu estar nerviós, el mateix percentatge d'alumnes que diuen estar tranquils. I en l'últim cas, en el fet de traslladar dubtes a la classe està més repartit: un 24% de participants manifesten nerviosisme, un 40% tranquil·litat i un 36% ni una cosa ni l'altra. D'aquests resultats se'n pot extreure que hi ha una major tranquil·litat quan estan en un entorn proper per a ells i que quan han estat més nerviosos és quan han hagut de fer una representació teatral.

A la tercera pregunta, que versa sobre els recursos que utilitzen d'una manera conscient en una situació comunicativa oral (taula 3) els resultats són els següents: el 64% dels participants diu que alguna vegada ha utilitzat l'expressió de braços i mans d'una manera conscient a l'hora de comunicar-se. Un 36% diu que ho fa sempre. El 88% fa, alguna vegada, un ús intencionat de l'espai quan es comunica, un 4% ho fa sempre,

mentre que un 8% no ho fa mai. El to, volum i velocitat de la veu el fan servir sempre d'una manera conscient el 60% dels alumnes enquestats, mentre que el 36% ho fa alguna vegada i el 4% mai. I sobre el recurs de la mirada conscient el fan servir sempre el 68% dels participants, el 24% alguna vegada i el 8% mai. Dels resultats d'aquesta pregunta se'n pot extreure que la majoria dels participants són conscients de diferents recursos que hi ha a l'hora de comunicar-se tot i que no sempre en fan ús.

Els resultats sobre les activitats que els alumnes van fer durant l'ESO per treballar la competència oral a classe (taula 4) ens indiquen que el 80% dels participants van fer debats, el 92% presentacions orals de treballs, el 88% converses grupals en diferents contextos i el 92% lectures en veu alta. En canvi, només un 16% dels participants diu que va treballar amb exercicis de tècnica vocal i relaxació. En un terme mitjà hi ha el 52% dels participants que van fer locucions en algun àmbit digital i el 56% van portar a terme representacions o obres de teatre. Els resultats d'aquesta pregunta indiquen que hi ha activitats per treballar la competència oral que han fet gairebé tots com és la presentació oral de treballs, debats, lectures en veu alta o converses grupals, mentre que hi ha activitats que han treballat molt poc, com ara tot allò que té a veure amb la tècnica vocal i relaxació.

Sobre els aspectes específics treballats durant l'ESO en relació amb la comunicació oral (taula 5), trobem que: el 76% dels enquestats va treballar la puntuació; el 48% dels participants va rebre contingut sobre l'entonació dels enunciats; el 40% el volum i accentuació dels enunciats; el 20% el llenguatge corporal; el 16% el ritme dels enunciats i només el 12%, l'expressió d'emocions a partir de la veu. D'aquí se'n pot extreure que hi ha molt pocs alumnes que hagin treballat durant la seva etapa d'ESO amb l'expressió de sentiments a partir de la veu i, en canvi, sí que majoritàriament han treballat aspectes més tècnics com ara la puntuació.

I per finalitzar, a l'última pregunta de l'enquesta se'ls demanava *de quina manera creien que un projecte d'arts escèniques com el que han realitzat els pot ajudar en diferents aspectes sobre la competència oral* (taula 6) i els resultats són els següents: el 88% dels participants opina que els ajuda a entendre millor un text, un 12% diu que només els ajuda una mica. El 64% dels participants creuen que aquest tipus de projecte els ajuda a obtenir més seguretat a l'hora d'expressar-se oralment davant dels altres i un 36% només els ajuda una mica. El 88% creuen que, després d'aquesta experiència, coneixen i apliquen més recursos tècnics de la veu. A un 64% els ajuda a aplicar recursos de comunicació no verbal en contextos comunicatius. El 84% els motiva a participar en altres projectes artístics. El 56% creuen que ha millorat molt en la seva riquesa lèxica

mentre que un 40% creu que ha millorat una mica. I per acabar, el 52% opina que aquest tipus de projecte els estimula a llegir mentre que un 32% creu que només una mica i un 16% creu que gens. De les respostes d'aquesta última pregunta, se'n pot extreure que la majoria d'alumnes creuen que aprendre en/dins un projecte d'arts escèniques contribueix a millorar en diferents aspectes concrets com ara la comprensió d'un text o a l'adquisició de recursos tècnics de la veu per a poder traslladar a la seva quotidianitat. I finalment, cal destacar el grau de motivació que els genera aquest tipus d'activitats per a participar en altres projectes de la mateixa naturalesa.

3.2 Dades obtingudes a partir de l'observació dels participants

Pel que fa a les pautes d'observació de camp s'han obtingut resultats notablement diferents entre la primera i la segona observació. En l'observació del primer enregistrament de la lectura en veu alta dels cinc participants, efectuat entre el 28 de febrer i el 15 de març del 2023, i seguint la pauta de recollida de dades (vegeu Annex 4) i que segueix una gradació d'escala de lickert entre: *expert*, *avançat*, *aprenent* i *novell*, els resultats són els següents: 4 dels 5 participants estan en una gradació d'*aprenent* respecte a l'articulació, el ritme i les pauses d'un text i, altrament, tots 5 estan en la gradació de *novell* respecte a la seva eficàcia comunicativa en l'ús de la corporalitat i la mirada. Només es detecta 1 cas que es troba en un nivell *avançat* tant en l'articulació com en la projecció, volum i ritme. En l'apartat de l'entonació hi ha 2 casos que estan en una gradació d'*avançat*. Pel que fa a la predisposició dels alumnes a fer l'activitat, hi ha 3 participants que estan en la gradació d'*expert*, una a la d'*avançat* i 1 a la d'*aprenent*. 4 participants estan a la gradació *expert* en la casella de concentració durant l'activitat i 1 en *avançat*. I finalment, 2 persones tenen una gradació d'*expert* en la reflexió posterior, 2 en *avançat* i 1 en *aprenent*.

El segons enregistraments es van efectuar entre el 4 i el 15 de maig del 2023, és a dir, que són posteriors a la intervenció didàctica de nou sessions dedicada específicament al treball de la competència oral a partir de metodologies de la dramatització (vegeu Annex 2). Els resultats d'aquestes observacions són substancialment diferents. Hi ha 4 participants que han pujat a la gradació d'*avançat* en articulació, entonació, ritme i pauses. 3 han pujat a *avançat* en projecció de veu i volum i 2 en eficàcia comunicativa en l'ús de la corporalitat i la mirada. Hi ha 2 gradacions d'*expert* en eficàcia comunicativa en l'ús de la corporalitat i la mirada i 1 en articulació i projecció de veu i volum. N'hi ha

1 en la gradació d'*aprenent* en els paràmetres de projecció de veu i volum, entonació, ritme i pauses i també en corporalitat i mirada. Pel que fa a la predisposició dels participants 4 estan en *expert* i 1 en *avançat*. Els 5 estan en *expert* respecte a la concentració i 4 dels 5 en *avançat* respecte a la reflexió posterior, en aquest cas hi ha 1 participant que està en la gradació d'*expert*.

Contrastant les dues pautes d'observació de cada participant es pot veure que tots ells han evolucionat entre un enregistrament i l'altre, fruit de la intervenció didàctica establerta i també al procés de memorització del text. Els resultats d'aquestes observacions de camp es poden veure a l'Annex 6.

3.3 Inferències a partir del grup focal d'experts

La transcripció sencera de l'entrevista del grup focal es pot veure a l'Annex 7. En la següent taula, es presenten els resultats més concrets i sintètics per a la recerca, uns resultats que han aportat dades i experiències concretes sobre l'ús de la dramatització en l'educació, a vegades reafirmant plantejaments i també a vegades posant-los en dubte tal com es pot veure en aquest resum.

Respostes del grup focal d'experts.	
1. Hi ha un retrocés important en l'ús i cura de la llengua a l'hora d'expressar-se oralment entre els adolescents? I quins són els motius?	
Pep Paré	<p>El professor de llengua o el professor de què sigui té una incidència absolutament infinitesimal en el control o la competència lingüística del seu receptor.</p> <p>Per què els professionals de la llengua no mostren interès? No els cal. Ningú no els ho reclama.</p>
Pep Simón	<p>Trobo una falta d'interès, d'estima cap a la part oral de la llengua, que hem perdut, ja no només la gent del carrer, sinó els professionals.</p> <p>Sorgeixen tota una sèrie de formats comunicatius potents on la llengua es fa servir amb poca estima.</p>

Víctor Sunyol	Els professionals tenen menys domini de la llengua , menys recursos, menys vocabulari, menys formes d'expressió. I això vol dir també, evidentment, menys formes de pensament .
2. Com treballàveu la competència oral a la classe?	
Pep Paré	<p>Un text no és per llegir en silenci. Un text és per fer-lo carn i això vol dir so.</p> <p>Per fer qualsevol exercici de competència oral es necessita, d'entrada, temps i silenci</p> <p>L'efecte del treball de comprensió d'un poema curt és meravellós pels alumnes.</p> <p>La memòria. Cal que ells estableixin una vinculació amb el text.</p>
Pep Simón	<p>Intentar que fossin precisos en les paraules.</p>
Víctor Sunyol	<p>Fent parlar i escoltar gent. Hi ha models literaris o no literaris que serveixen.</p> <p>És un treball de moltes hores i realment el sistema no està preparat per això</p> <p>Treballar la comprensió</p> <p>Aprendre's un poema de memòria cada trimestre</p>
3. Creieu que pot ser efectiu i en què, el fet d'introduir la metodologia teatral sobre treball d'expressió i veu en l'educació i en concret a aquesta adquisició de competència oral?	
Pep Paré	<p>El teatre permet que aquells textos es construeixin com a vida i això crea experiència pedagògica i vital.</p> <p>El primer instrument són ells. Els són el text i l'han de defensar</p>
Pep Simón	<p>Pot aportar molt a l'educació, perquè desperta interès en els adolescents i és un bon recurs pedagògic per usar a totes les àrees no només a la llengua escrita o oral.</p>
Víctor Sunyol	<p>El teatre ha estat des de sempre una part important de la formació, l'educació i l'aprenentatge en tots els aspectes. El teatre és representació de vida i a través d'ell la vida s'aprèn, s'estructura i s'experimenta.</p>

4. Heu utilitzat vosaltres algun tipus de metodologia teatral i d'expressió en les vostres classes? I quina ha estat la vostra experiència sobre aquest tema?

Pep Paré	El primer acte teatral és entrar a classe. Un acte que és de veritat, que tot i tenir un guió previ, jo el puc fer únic.
Pep Simón	Jo ho he fet dins l'assignatura de matemàtiques, per explicar el teorema de Tales. Crea expectació, i interès general que és bo. Els exalumnes recorden aquests moments perquè eren de debò.
Víctor Sunyol	Llegíem textos com si el tinguéssim a dins, a dins el cap i a dins el cos. I un cop es té a dins, cal treure'l per als altres (i per a un mateix). I el cos també l'ha de dir.

5. És necessari entendre un text per poder dir-lo? Què vol dir entendre un text?

Pep Paré	Donar sentit al text: se li dona sentit al moment d'executar-lo. Això va lligat amb la relació entre la competència oral, la llengua i el pensament.
Pep Simón	Absolutament. Entendre'l i disseccionar-lo. I trobar els lligams possibles.
Víctor Sunyol	És abismal la diferència que hi ha entre la lectura primera d'un text i la lectura del mateix text, feta per la mateixa persona, després d'haver-lo treballat i "entès".

6. La tria de textos clàssics pot dificultar el treball de comprensió dels alumnes, en sentir-los allunyat d'ells. Creieu que hauríem de desestimar-los? En cas contrari com creieu i en què creieu que s'hauria de treballar per poder-los fer servir amb els alumnes?

Pep Paré	No, en absolut. Els textos clàssics no són allunyats als interessos dels alumnes. Els textos clàssics manifesten i treballen les pulsions universals que afecten els joves d'avui i els de fa dos segles. Treballar-los és fonamental per vèncer prejudicis sense sentit i per començar a afinar una lectura rigorosa de la tradició amb relació als temps dels alumnes.
----------	---

Pep Simón	Els textos clàssics, per això són clàssics, estan plens d'elements universals i atemporals. Tot això pot encaixar perfectament en una ment infantil, adolescent o jove. Potser cal donar-ho amb la dosi i l'acompanyament adequats.
Víctor Sunyol	<p>En lloc de desestimar-los, cal buscar textos clàssics que siguin propers als alumnes. N'hi ha molts, encara que no constin als plans d'estudis.</p> <p>Cal anar molt amb compte per no generar un mur de suposada incomprensió a causa de la llengua, però justament pel tema s'hi pot entrar millor.</p>

4 Discussió dels resultats obtinguts

Després de l'anàlisi de resultat com a fruit dels instruments de recerca utilitzats, i confrontant-los amb el Marc teòric prèviament establert, es procedirà a la discussió de resultats. Tal com ja s'avançava, tenint en compte el que deien tant Oliva com Cassany, i ja s'ha posat de manifest en el Marc teòric, o com, per altra banda, han reafirmat els components del focus grup d'experts, la competència oral a les aules no té l'espai necessari per a desenvolupar-se amb garanties. És probable que l'ensenyament de la llengua s'encari més a altres aspectes com pot ser la gramàtica o la sintaxi i el discurs oral acadèmic, deixant de banda l'oralitat en tota la seva extensió tal com també destacava Oliva. En el cas del treball de l'oratòria és necessari tenir una temporització llarga i específica per poder incidir amb garanties en les habilitats i les deficiències/punts febles de cada alumne. Aquest tipus de treball requereix una atenció força individualitzada, ja que cada alumne té unes necessitats específiques i que, només es pot garantir l'aprenentatge des de la pràctica concreta. Com apuntava Paré: «un text no és per llegir en silenci. Un text és per fer-lo carn i això vols dir so». En aquest mateix sentit també parlava Cassany en afirmar que el primer impuls quan llegim un text és el de dir-lo en veu alta. Per tant, i tenint en compte aquestes aportacions i també els resultats, tant de l'observació de camp com sobretot les intervencions des del focus grup d'experts, es pot afirmar que el treball d'oralitat a l'aula, demana una pràctica activa, concreta i seqüenciada en un temps considerable i un espai preparat.

Això no vol dir que no es treballi a les aules sobre competència oral. En els resultats de l'enquesta queda reflectit que hi ha tota una sèrie de pràctiques molt utilitzades durant

l'ESO per adquirir aquesta competència. En aquest punt també coincideixen les aportacions de Cassany i els resultats de l'enquesta realitzada. El 80% dels alumnes enquestats afirmen que han fet debats i el 92% presentacions orals durant l'ESO. A part d'aquestes dues pràctiques, que són majoritàries, les altres propostes de resposta de l'enquesta queden molt lluny d'aquests resultats. Només un 16% ha treballat, durant aquesta etapa, exercicis sobre tècnica vocal. En aquest mateix sentit també interpretem les dades sobre els aspectes específics de competència oral treballats dins d'aquesta etapa: observem que el 76% dels participants ha treballat amb aspectes més tècnics i ortodoxos com la puntuació, però, en canvi, només un 12% ha treballat aspectes relacionats amb l'expressió de les emocions a partir de la veu. Per tant, amb aquestes dades a la mà es reafirmen les afirmacions de Cassany i Oliva sobre quines són les pràctiques i interessos treballats a l'aula en l'actualitat. Sobre quins poden ser els motius de la poca varietat d'activitats i procediments per treballar a l'aula, es poden extreure poques conclusions amb els resultats obtinguts. La hipòtesi més plausible és la que consignen Paré i Sunyol quan parlen de la impossibilitat de dedicar l'espai de temps necessari que requereix aquest tipus de treball a causa de les programacions curriculars de molts dels cursos. En aquesta mateixa línia apunten Vilà & Castellà i Oliva quan afirmen que les programacions actuals de llengua prioritzen altres continguts per davant la llengua oral. Tot i que, com apunta Sunyol, és molt gratificant, tant en l'àmbit d'aprenentatge com en el motivacional, poder dedicar un temps important a fer un treball específic sobre l'oralitat d'un text. Cassany, en aquest sentit, encara va més lluny quan afirma que la poca existència d'aquest treball oral a classe pot ser donat per la poca formació del professorat, com ja hem dit al Marc teòric d'aquest article.

Aquest últim argument s'engalza també amb el que afirma Paré dins del grup focal, quan diu que als professionals de la llengua, entès també com a professors, no se'ls requereix tenir unes competències i habilitats orals sòlides. És evident doncs que, amb els resultats a la mà, la competència oral completa és poc treballada a l'aula, o almenys amb menys dedicació de la que hauria de tenir. També es pot observar que, per a treballar-la, s'utilitza un restringit ventall d'estratègies i, per tant, d'aquí també se'n pot extreure la conseqüència que encara és més residual el treball de la competència oral expressiva. En aquest punt, però, sobta un dels resultats de les enquestes, ja que un 56% dels enquestats afirmen que han fet activitats expressives com ara representacions d'escenes o d'obres de teatre. És possible que aquest no sigui un indicador fiable a causa de la formulació confusa de l'enunciat de la pregunta i pel fet que no s'hagi especificat amb prou exactitud la diferència que hi ha entre teatre i dramatització, entre producte final i procés de treball, tal com deien, al Marc teòric, Ferrandis i Motos (2007).

Per altra banda, també es pot interpretar, a partir dels resultats de l'observació de participants, tal com indicava Oliva en el Marc teòric (vegeu *supra*), i com recalaven tant Sunyol com Paré al grup focus, que el procés de memorització d'una producció textual és un recurs efectiu per treballar l'oralitat a l'aula. Això es fa evident en el moment de revisar els enregistraments fets per a l'elaboració de la pauta d'observació. A partir d'un procés mnemotècnic es fixa una estructura textual, progressant d'una manera evident en tot el que té a veure amb la comprensió del text. Aquest procés de memorització implica fer una recerca de significats i significants de cadascun dels elements que apareixen dins del text i fa que aquest procés comprensiu aportï un aprenentatge significatiu i profund a l'alumne. El que s'acaba de dir es pot associar al que Oliva esmenta sobre la relació que hi ha entre llenguatge i capacitat de pensament. Això també es pot extreure de les aportacions del grup focal d'experts que incideixen en aquest procés memorístic perquè l'alumne, d'alguna manera, es faci propietari de que diu. Tant Paré, com Simón i Sunyol creuen que és del tot necessari i imprescindible donar sentit a allò que es diu en el moment d'executar-ho. Per altra banda, aquesta memorització i fixació d'estructures permet que, posteriorment, es pugui treballar amb diferents paràmetres com ara la velocitat, el ritme, el to o la puntuació amb més precisió. Aquest fet coincideix amb el que també diuen els tres entrevistats quan comenten que hi ha un canvi substancial entre l'emissió oral, producte d'una primera lectura en veu alta d'un text, i una segona versió després d'haver estat memoritzat i treballat profundament.

Quant al treball de competència oral expressiva a les aules, els resultats evidencien la poca utilització de dinàmiques i pràctiques que afavoreixen aquest aprenentatge. De fet, la resposta a la primera pregunta de l'enquesta realitzada és simptomàtica, ja que només un 4% dels alumnes dona la màxima importància al que s'expressa corporalment en una situació comunicativa. Aquesta dada indica un dèficit important amb relació a la consciència corporal i va en la mateixa línia del que es pot veure en les primeres versions de les pautes d'observació de participants. D'aquest tema, Sunyol diu que la veu i el cos ha de ser tot u i anar en sintonia.

Sobre l'interès d'introduir estratègies teatrals en l'educació, el grup focal reforça la línia tant de Motos com de Laferriere. La dramatització, entesa com un ventall de recursos teatrals pensats per incidir en l'educació de l'alumne, sembla una molt bona opció per a treballar continguts d'una manera eficaç. Tant els autors esmentats al Marc teòric com al grup focal ressalten que un dels aspectes on la dramatització pot aportar més és en allò que té a veure amb la motivació de l'alumne. L'experiència pràctica i vivencial ajuda

a l'alumne en el seu desenvolupament personal i en el seu aprenentatge actiu que, com diu Prince (2014), només es pot aconseguir duent a terme activitats que obliguin els alumnes a donar significat a tot allò que aprenen. I en aquest sentit, la dramatització ofereix un espai d'experimentació personal, tant de tipus corporal com emocional i conceptual, a l'alumnat idoni per trobar aquesta significació. En aquest sentit, i relacionant-ho amb el Projecte Antígona, es pot veure, en les respostes de l'enquesta, l'alt grau de motivació de l'alumnat per continuar aprenent mitjançant aquest tipus de processos, un fet que també es pot veure/comprovar en les pautes d'observació. Però no només és una qüestió de motivació, sinó que la majoria dels participants afirmen que el Projecte Antígona els ha donat eines per comprendre millor un text, els ajuda a tenir més seguretat a l'hora de parlar en públic, els ofereix més recursos de comunicació verbal i corporal, en definitiva. També és destacable que, més o menys la meitat de l'alumnat, afirma que aquest tipus de projecte els ha estimulat a llegir, fet remarcable entre els adolescents. De fet, totes aquestes evidències extretes de les respostes de l'enquesta queden reafirmades en els canvis substancials que hi ha entre la primera i la segona versió de les observacions fetes i que, com ja s'ha dit, són fruit d'una intervenció de dramatització específica en competència oral dramàtica.

Pel que fa a les limitacions del treball, cal dir que una d'elles té a veure amb un aspecte ja esmentat anteriorment: la temporització concreta de la intervenció didàctica respecte a la competència oral. El projecte estudiat en aquest article té com a objectiu final la presentació en públic d'un procés creatiu i, per tant, aglutina tot un seguit de competències que van més enllà de la competència oral. Així doncs, com a participant actiu d'aquest camí, s'ha pogut observar que, possiblement, les sessions dedicades únicament al treball d'oralitat han estat menys de les desitjables i de les necessàries per tal de poder aprofundir, encara més, en els continguts que es deriven d'aquesta tasca. De totes maneres, aquesta falta de temps s'ha vist compensada pel grau de motivació presentat per tot l'alumnat. I ja per acabar, es vol esmentar que, a causa del perfil concret i específic dels participants, és possible que les conclusions finals d'aquest estudi, no puguin ser generalitzables a altres contextos diferents, però sí que, com a mínim, aporten una informació valuosa i precisa d'aquest cas concret.

5 Conclusions

El propòsit d'aquesta investigació ha estat intentar respondre les dues preguntes de recerca plantejades al principi de l'article: *De quina manera la metodologia dramàtica pot ajudar i reforçar a l'alumne l'adquisició d'una competència oral expressiva?*, i: *Si es dona visibilitat/incentivació a les pràctiques dramàtiques i teatrals com a via per exercitar l'expressió oral, es pot millorar en diferents contextos educatius les habilitats i competències orals dels alumnes?* Aquesta investigació s'ha focalitzat en tres blocs concrets, dels quals es poden extreure unes conclusions concretes.

En primer lloc, s'ha investigat sobre la presència del treball de competència oral a les classes. En aquest punt s'ha detectat que hi ha manca de temps dedicat a aquest tipus de comunicació i que el temps dedicat se sol centrar en unes pràctiques concretes, com és el debat o les presentacions orals de treballs que tenen poc en compte tot l'aspecte del treball expressiu. Per tant, partint d'aquesta constatació, es pot inferir que dins l'aula no s'aprofita d'una manera eficaç aquest treball sobre la competència oral, almenys pel que fa al treball expressiu. Per altra banda, aquest tipus de metodologies més usades a les aules sovint no aporten a l'alumne una significativitat del tot eficaç en l'aprenentatge oral. No obstant, el currículum actual, aprovat aquest any pel Departament d'Educació, deixa palesa una intenció important respecte a l'aprenentatge competencial, actiu i significatiu i convida el professorat a dissenyar metodologies didàctiques que ajudin l'alumne a assolir habilitats i aprenentatges que puguin ser emprats en el seu dia a dia. Per tant, és una porta oberta per treballar l'oralitat des d'enfocaments menys tradicionals i que no vetllin només per les pràctiques orals formals, tot tenint en compte, així, d'altres aspectes tant o més rellevants en la competència oral expressiva.

En segon lloc, s'ha investigat sobre la inclusió de metodologia teatral en l'educació i s'ha fet a través d'una proposta. En aquest apartat s'ha pogut detectar que, tot i que hi ha corrents pedagògics que aposten per incloure aquestes pràctiques en l'educació ordinària, a la realitat dels centres s'implementen molt poques activitats en aquest sentit, apostant, gairebé sempre, per propostes més tradicionals. És possible que això tingui a veure amb el poc coneixement d'aquest tipus de procediments i també al fet que els professionals de l'aula que poden desenvolupar-los no tenen, encara, un espai concret dins del model educatiu actual. És interessant comentar que l'aplicació de qualsevol metodologia concreta, sigui la que sigui, demana de professionals formats específicament i, per tant, és obvi dir que, si el docent no està familiaritzat amb un mitjà

concret, opta per estratègies més tradicionals que ja coneix i que ha adquirit durant la seva etapa de formació. En conseqüència, l'única manera perquè aquests tipus de metodologies de dramatització puguin tenir cabuda dins del sistema educatiu actual és que els professionals d'aquestes disciplines puguin entrar dins del sistema educatiu o que els professors d'altres especialitats obtinguin la informació i la formació necessària per poder desenvolupar-les a les seves aules i que s'atreveixin a fer-ho. Cal destacar, també, la importància del temps. Per poder garantir l'eficiència d'aquestes metodologies a l'aula és necessària una temporització estesa durant el curs, fet que dificulta la seva incorporació a causa de les programacions atapeïdes de la majoria d'assignatures.

Segons els resultats obtinguts en aquest estudi, s'ha pogut comprovar que la dramatització aplicada al treball de competència oral és un recurs eficient per a poder desenvolupar tant aspectes lingüístics pròpiament dits, com la comprensió, la comunicació o el lèxic, però alhora també aporta beneficis en continguts d'expressió verbal i no verbal, com la projecció, com l'ús intencionat de l'espai, com la corporalitat o com l'expressió d'emocions a partir de la veu. Aspectes, aquests últims, que sovint es treballen poc a les escoles com queda reflectit en els resultats de les enquestes i en les respostes del grup focal. En els resultats obtinguts en les observacions de participants, hi ha una clara diferència entre la primera observació i la segona i, per tant, d'aquest fet se'n pot extreure que la intervenció portada a terme a l'aula sobre treball expressiu ha aportat millores significatives en la competència oral dels alumnes.

Finalment, en tercer i últim lloc s'ha analitzat si un procés creatiu en arts escèniques, en aquest cas el projecte Antígona, pot ajudar als alumnes a millorar en aspectes relacionats amb la competència oral. I la resposta derivada de l'anàlisi dels resultats, és afirmativa. Els alumnes confirmen que aquest tipus de processos els ajuda a entendre millor un text i, per tant, a dir-lo; a obtenir més recursos de comunicació oral pel seu dia a dia i fins i tot incentiva i estimula la lectura, que tot i no ser concretament objecte d'aquest estudi, sí que és un aspecte a tenir en compte. Cal destacar també, que a tots aquests beneficis s'hi ha d'incloure l'aspecte motivacional de l'alumnat, que com ja s'ha reiterat, és important perquè el seu aprenentatge sigui significatiu.

Per tant, a tall de conclusió i responent la pregunta inferencial de: *si es dona visibilitat/incentivació a les pràctiques dramàtiques i teatrals com a via per exercitar l'expressió oral, es pot millorar en diferents contextos educatius les habilitats i competències orals dels alumnes?*, la resposta és que sí, sempre que es doni l'espai necessari per poder implementar-ho dins del currículum i que els docents tinguin el coneixement de les metodologies per poder-ho aplicar.

És un moment de canvi paradigmàtic dins l'educació. En el nou currículum d'educació secundària es subratlla la importància de l'aprenentatge significatiu i individualitzat, on cada alumne pugui trobar un entorn per a poder desenvolupar tot el seu potencial i les evidències que s'han recollit en aquesta investigació, mostren que aquest és un marc ideal per elaborar un tipus de programacions que tinguin molt en compte les metodologies basades en la dramatització. Com diu Sunyol: «El teatre és representació de vida i a través d'ell, la vida s'aprèn, s'estructura i s'experimenta». O també, com diu Pep Paré:

«No aniria gens malament de retornar a l'origen de l'Humanisme i recuperar el ball indissociable entre parla i pensament. Aquest ball té un saló perfecte per posar-se a prova: l'aula. L'aula com a espai de joc d'intel·lecte i de cos. L'art dramàtic ofereix unes eines exquisides, bàsiques i efectives per millorar la parla i el pensament. Si aquest joc es perd, es perd l'Humanisme, i es perd l'home, i la dona. Si això passa en les grans concentracions de masses pensades per a anul·lar l'individu, no es pot permetre que passi dins de l'aula, no podem permetre que passi durant sis hores diàries en la vida dels joves que han de mantenir l'univers. I només el podran mantenir si dominen les paraules i les saben traspasar...»

Bibliografia

Berry, C. (2006). *La voz y el actor*. Alba.

Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Anagrama

Cassany, D. (2021). *L'art de fer classe: (segons un lingüista)*. Anagrama

Comajoan-Colomé, L. (2022). Innovació i Recerca Educativa de les Llengües i les Literatures: Metodologia quantitativa (enquestes) [apunts acadèmics]. UVic - UCCMoodle.

Decret 142/2008, de 15 de juliol, d'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=507489>

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria . <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

Gras, R. (1997). *L'actor i la dicció*. La Busca edicions.

Hernández Sampieri, and Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera edición). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Jornet, J. (2023). Psicologia Educativa i del Desenvolupament en l'Adolescència. U1 Unitat1. [apunts acadèmics]. UVic - UCCMoodle.

Laferrière, G. (1997). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque.

Laferrière, G. (1997). *La Pedagogía puesta en escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ñaque.

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/14/3el_teatro_en_la_educ%20secundaria_tomas_motos.pdf?t=1576011934

Motos, T. (2020). *Teatro en la Educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.

Motos, T. Navarro, A. Palanca, X. Tejado, F. (2008). *Taller de teatro*. Octaedro

Motos, T. Navarro, A. Palanca, X. Tejado, F. (2010). *Taller de dramatització teatre*. Bromera

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*. Octaedro.

Vigotski, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Eumo Editorial

Annex 1. Situació d'aprenentatge Fem Antígona

Títol	Fem Antígona		
Curs	Segon de Batxillerat	Assignatura	Arts Escèniques
Descripció			
<p>En aquesta situació d'aprenentatge d'Arts Escèniques de segon de batxillerat l'alumnat crearà i formarà part d'un projecte interdisciplinari de dos quadrimestres que acaba amb la presentació d'un producte escènic a un equipament cultural de la ciutat. L'objectiu de la situació és idear, crear i mostrar el projecte treballant-ho des del màxim de perspectives possibles (interpretació, dramaturgia, direcció, escenografia, caracterització, personatge, coreografia, música, il·luminació, publicitat...)</p> <p>La finalitat d'aquesta situació d'aprenentatge és que a partir del text proposat s'entrellacin diferents matèries de primer i segon de batxillerat per portar a terme un objectiu transversal concret.</p>			
Competències específiques			
<p>Competència específica 2. Aplicar les relacions entre anatomia i espai escènic, amb cura de la veu i del cos, per a desenvolupar l'expressivitat, la pròpia acceptació i la creativitat.</p>			
<p>Competència específica 3. Interpretar amb la veu i el cos, en un context escènic, de forma col·laborativa i compromesa, per a transmetre idees, sentiments i emocions.</p>			
<p>Competència específica 5. Planificar i participar en totes les fases d'una producció escènica, amb eficàcia i creativitat, per dotar de valor i significat tant el procés com el producte final adaptant-se als mitjans disponibles.</p>			
<p>Competència específica 6. Representar una producció escènica davant del públic, considerant totes les oportunitats socials i econòmiques que se'n deriven, per establir una comunicació inclusiva i cohesionadora amb els espectadors.</p>			
Competència transversal			

Competència emprenedora: Saber identificar oportunitats i mobilitzar els coneixements i recursos necessaris, des d'una actitud proactiva, per tal de transformar les idees en projectes que ajudin a satisfer necessitats individuals i col·lectives de forma eficaç, flexible i innovadora. Això implica exercitar el pensament crític necessari per gestionar la informació i produir nou coneixement que ha de possibilitar la presa de decisions fonamentades i l'elaboració de produccions posteriors.

Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació
<p>Ser capaç de compondre i participar activament a partir de les pròpies capacitats orals i corporals en un projecte escènic.</p>	<p>2.1 Seleccionar recursos propis d'expressió vocal i corporal, tenint en compte un rol dramàtic o performatiu establert prèviament, enriquint-lo amb la pròpia identitat. Assoliment excel·lent: L'alumne sap seleccionar recursos propis d'expressió vocal i corporal, tenint en compte un rol dramàtic o performatiu establert prèviament, i l'enriqueix amb la pròpia identitat. Assoliment notable: L'alumne sap seleccionar recursos propis d'expressió vocal i corporal, tenint en compte un rol dramàtic o performatiu establert prèviament, tot i que pot tenir dificultats per enriquir-lo amb la pròpia identitat. Assoliment satisfactori: L'alumne pot tenir dificultats per seleccionar recursos propis d'expressió vocal i corporal, tenint en compte un rol dramàtic o performatiu establert prèviament, i/o pot tenir dificultats per enriquir-lo amb la pròpia identitat. No-assoliment: L'alumne no és capaç de seleccionar recursos propis d'expressió vocal i corporal, tenint en compte un rol dramàtic o performatiu establert prèviament.</p>
<p>Construir un rol dramàtic a partir d'un text i amb relació i col·laboració amb els altres alumnes per portar a terme un projecte escènic</p>	<p>3.1 Compondre un rol dramàtic, integrant la pròpia identitat, sobre la base d'un text previ. Assoliment excel·lent: L'alumne sap construir un rol dramàtic, integrant la pròpia identitat, sobre la base d'un text previ i amb col·laboració amb els altres alumnes. Assoliment notable: L'alumne sap construir un rol dramàtic, tot i que pot tenir dificultats per integrar la pròpia identitat, sobre la base d'un text previ i amb col·laboració amb els altres alumnes. Assoliment satisfactori: L'alumne pot tenir dificultats per construir un rol dramàtic, tot i per integrar la pròpia identitat, sobre la base d'un text previ i amb col·laboració amb els altres alumnes. No-assoliment: L'alumne no sap construir un rol dramàtic.</p>
<p>Elaborar i col·laborar en un projecte escènic passant per totes les etapes de producció i escenificació.</p>	<p>5.1 Planificar les diferents fases per les quals ha de transitar un projecte escènic i performatiu complex, optimitzant els recursos disponibles, tenint en compte les intencionalitats i mobilitzant inclusivament els altres.</p> <p>Assoliment excel·lent: L'alumne participa de tots els seus rols (intèrpret i membre d'una comissió de treball) activament en totes les etapes del desenvolupament d'un projecte escènic, Assoliment notable: L'alumne participa activament en totes les etapes del desenvolupament d'un projecte escènic, tot i que a vegades descuida algun dels seus rols (intèrpret i membre d'una comissió de treball). Assoliment satisfactori: L'alumne participa en</p>

	<p>totes les etapes del desenvolupament d'un projecte escènic, i a vegades descuida algun dels seus rols (intèrpret i membre d'una comissió de treball).</p> <p>No-assoliment: L'alumne no participa en totes o moltes etapes del desenvolupament d'un projecte escènic, i descuida els seus rols (intèrpret i membre d'una comissió de treball).</p>
<p>Representar públicament el projecte teatral passant per totes les fases d'acabat del procés (Assajos generals, ècnics ...)</p>	<p>6.1 Representar públicament un projecte escènic i performatiu complex, involucrant tots els participants i mantenint una comunicació cohesionadora i inclusiva amb els espectadors.</p> <p>Assoliment excel·lent: L'alumne és capaç de representar un projecte escènic complex mantenint una comunicació cohesionadora amb els espectadors.</p> <p>Assoliment notable: L'alumne és capaç de representar un projecte escènic complex mantenint una comunicació cohesionadora amb els espectadors malgrat algun error menor.</p> <p>Assoliment satisfactori: L'alumne té dificultats per representar un projecte escènic complex mantenint una comunicació cohesionadora amb els espectadors</p> <p>No-assoliment: L'alumne no representa el projecte escènic final</p>
<p>Instruments d'avaluació:</p>	
<p>3 Rúbriques, intèrpret, grup classe i portafolis. Una autoavaluació. Les rúbriques de treball de grup i d'intèrpret tindran una ponderació del 35% cadascuna, la rúbrica del portafolis d'un 20% i el formulari d'autoavaluació un 10%.</p>	
<p>Sabers</p>	
<p>Expressió i comunicació escènica i performativa. - Interpretació del personatge en acció a les manifestacions actuals.</p>	
<p>Expressió corporal aplicada a les arts escèniques i performatives .Pràctica dels mètodes interpretatius actuals. Construcció actual del personatge dramàtic. Creació performativa des del procés i en l'execució.</p>	
<p>Escenificació i representació escènica i performativa. Creació d'un espectacle performatiu a partir d'un concepte i tenint en compte les característiques pròpies del llenguatge. Aplicació d'elements de les diverses tipologies bàsiques de l'espectacle performatiu: espais escènics i espais no escènics. Integració de llenguatges no orals i tecnològics. Disseny d'espectacles en espais no escènics: adaptació, equips, fases i àrees de treball. Composició dramàtica d'un procés escènic i performatiu complex. Producció i representació d'un projecte escènic i performatiu complex. Direcció artística en projectes escènics i performatius complexos. Preparació i assaigs d'un espectacle escènic i performatiu complex. Representació d'espectacles escènics i performatius complexos.</p>	

La recepció de les arts escèniques i performatives - Emprenedoria cultural en espectacles escènics.

Desenvolupament de la situació d'aprenentatge

Les activitats d'aprenentatge es duran a terme durant els dos últims trimestres. Estaran dividides en 4 blocs diferents (activitats inicials, activitats de desenvolupament, activitats d'estructuració i activitats d'aplicació).

A les **activitats inicials** volem introduir els alumnes en els conceptes bàsics que vertebrin la situació d'aprenentatge dissenyada (Fem Antígona) i conèixer prèviament què en saben del procés de muntatge d'una peça escènica i tot el que envolta. D'aquesta manera podrem vincular els nous coneixements amb el bagatge previ dels alumnes, donant la possibilitat de general un coneixement significatiu. Crearem diferents comissions de treball i cada alumne escollirà a quina vol pertànyer i començaran a formular propostes concretes de possibilitats pràctiques pel projecte.

A les **activitats de desenvolupament** farem unes sessions de lectura i busca de referents concrets sobre Antígona. Veurem i llegirem diferents versions i adaptacions del mite i ho vincularem a altres assignatures com fonaments de les arts, llengua i literatura o filosofia per tal d'ampliar el bagatge de referents l'alumnat. També visitarem el teatre i ens ensenyaran el funcionament d'aquest. Les comissions començaran a treballar mitjançant una pluja d'idees per tal de començar a donar forma a les idees inicials i els temes a tractar.

A les **activitats d'estructuració**. Es treballarà amb dues línies d'acció paral·leles relacionades als dos rols (com a mínim) que tindrà cada alumne dins del projecte; el d'interpret i el de component d'una comissió de treball. S'intercalarà aquesta doble tasca amb assajos del projecte i amb reunions de comissions per avançar en paral·lel en el projecte.

I, finalment, a les **activitats d'aplicació** és on es durà a terme els assajos finals i la implementació al teatre del projecte i la seva posada en escena que es farà a final de curs.

Materials i recursos: S'utilitzarà tota la caixa d'eines de recursos apresos pels alumnes. Tot el material anirà supeditat a les decisions que es prendran en les sessions de comissions de treball i que formarà part de la presentació final. Hi haurà un pressupost assignat des de l'escola per portar-ho a terme i així es notificarà a l'alumnat perquè s'hi ajustin. També es comptarà amb el material tècnic del teatre que l'alumnat coneixerà amb antelació per tal de poder fer-ne un ús adequat dins del projecte.

Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació

Activitats inicials. Què en sabem?

Es plantejarà el treball del projecte i es faran activitats destinades a conèixer els rols que hi poden haver dins d'aquest. Presentació portafolis que es portarà a terme durant tota la situació d'aprenentatge.

4 sessions de 2 hores

Creació de comissions de treball i primera presa de contacte amb el grup on hauran de començar a crear des de la seva comissió les primeres idees a treballar

4 sessions de 2 hores

Activitats de desenvolupament. <i>Aprenem nous sabers</i>	
Lectures de diferents versions del mite d'Antígona i recerca de referents vinculat a altres assignatures (Llengua catalana, filosofia, fonament de les arts i llenguatge i pràctica musical)	4 sessions de 2 hores
Visita a l'equipament on es portarà a terme el projecte i coneixement de l'equipament tècnic disponible	2 sessions de 2 hores
Treball de comissions on a partir de la tècnica de la pluja d'idees es crearà un primer esbós del projecte a escenificar.	4 sessions de 2 hores
Activitats d'estructuració. <i>Què hem après?</i>	
Assajos a partir de les lectures prescriptives.	15 sessions de 2 hores
Treball de comissions complementaran els assajos i aniran donant forma i contingut als assajos posterior	8 sessions de 2 hores
Activitats d'aplicació. <i>Apliquem el que hem après</i>	
Procés d'assajos finals, repetició i fixació del treball	10 sessions de 2 hores
Implementació i representació al teatre.	10 sessions de 2 hores
Breu descripció de com s'aborden els vectors en aquesta situació d'aprenentatge	
<p>a) Aprenentatges competencials: un currículum que s'orienta cap a un tipus d'aprenentatge profund i funcional. La situació d'aprenentatge plantejada ens permetrà utilitzar i resoldre una tasca en un entorn i context diferent del que estan acostumats els alumnes</p> <p>b) Perspectiva de gènere: un currículum dissenyat amb perspectiva de gènere per fer efectiva l'educació integral de les persones. La voluntat és que en portar a terme aquesta tasca es tingui en compte a tots els ítems referents a la perspectiva de gènere per treballar així l'educació integral de la persona i superar les desigualtats i discriminacions</p> <p>c) Universalitat del currículum: un currículum per a tothom que garanteix la inclusió efectiva i l'èxit educatiu. Aquest tipus de situacions d'aprenentatge ens ofereixen abordar la idea de treballar amb la personalització dels aprenentatges.</p>	

d) Qualitat de l'educació de les llengües: un currículum que garanteix el domini de la llengua per entendre el món i compartir el coneixement. Expressar, compartir el coneixement, i conformar una determinada manera de veure i entendre el món, oberta i respectuosa amb les diferències.

e) Ciutadania democràtica i consciència global: un currículum que promou la ciutadania democràtica i la consciència global amb voluntat de formar persones i capaces de promoure canvis i afrontar reptes. Voluntat de treballar amb equip i amb **actituds compromeses amb el respecte** per promoure canvis i afrontar reptes per a millorar l'entorn.

f) Benestar emocional: un currículum que afavoreix el benestar emocional d'infants i joves. En aquesta situació d'aprenentatge hi ha la voluntat d'ajudar a fer front a dificultats i a superar-les en positiu per a oferir a l'alumne una experiència personal de satisfacció amb un mateix.

Mesures i suports universals

Pel que fa a les persones que en la resta o part del seu currículum són susceptibles de ser tractades amb mesures d'atenció a la diversitat, en el cas d'aquesta assignatura faran totes les activitats iguals que els altres. En els treballs d'expressió escrita (que és on normalment apareixen més aquestes diferències) es mantindran els mateixos criteris que en altres assignatures, però tenint en compte la seva situació. La diversitat i la inclusió queda atesa en l'assignatura d'Arts escèniques des del mateix moment que allò que es considera divers des del punt de vista intel·lectual no té perquè de ser-ho des del punt de vista expressiu. La metodologia emprada i les activitats promouen la participació de l'alumnat de qualsevol raó, convidant a la seva integració en el grup. Cal acceptar que no hi ha un cànon establert que ens indiqui que és el fet expressiu o que no ho és. Per tant, en la mesura que tothom ha de superar-se a si mateix i saber establir relacions amb altres, totes les persones a la classe són diferents i iguals alhora.

Annex 2. Seqüència didàctica de treball específic de competència oral dins del projecte Antígona.

Primera sessió	1 sessió 2 hores.
<p>Es presentarà el text i es farà una contextualització tant històrica com artística de la figura literària d'Antígona. Posteriorment, es dividirà la classe en petits grups i se'ls repartirà una escena diferent del text de Sòfocles. Es demanarà que es facin lectures en veu alta autònomes entre cada grup de treball i que en treballin la comprensió lectora. En el cas de necessitat podran recórrer a recursos digitals oferts des del professorat. Es demanarà que preparin una petita lectura en veu alta per la resta d'alumnat a la pròxima sessió.</p>	
Segona sessió	1 sessió 2 hores.
<p>Es farà una lectura en veu alta de les escenes d'Antígona treballades a la sessió anterior, donant temps i espai als alumnes perquè traslladin dubtes sobre comprensió i vocabulari i sobre les inferències de significat per context. Es demanarà a cada alumne que, a casa, iniciï un procés de memorització d'un fragment del text.</p>	
Tercera sessió	1 sessió 2 hores.
<p>Es farà un cercle i es demanarà que els alumnes un a un es posin enmig i diguin una paraula amb diferents intencions. Les paraules o frases que utilitzarem seran: Vine, Gràcies, adeu i perdona. Es reflexionarà sobre la importància de les intencions i del significat que es vol donar a una paraula a l'hora de transmetre-la. Es demanarà als alumnes que es desplacin per l'espai caminant a diferents velocitats i direccions i se'ls demanarà que comencin a dir el text en veu alta. Se'ls donarà diferents indicacions de possibilitats de com dir un text (Com si tingués molta pressa, com si estigués demanant ajuda, com si fos un periodista esportiu, com si fos un conte explicat per a infants...). Es dedicarà el temps final per reflexionar sobre els paràmetres que han utilitzat d'una manera conscient o inconscient en aquest exercici (Velocitat, to i volum) i també sobre la importància de l'expressió corporal en el treball de l'oralitat.</p>	
Quarta sessió	1 sessió 2 hores.
<p>Es treballarà la puntuació a partir d'un text de Joan Amades, on el mateix text puntuat d'una manera diferent aporta diversos significats. . Es dividirà la classe en diferents grups i cadascun d'ells treballarà sobre una versió del text i més tard es posaran en comú. Posteriorment, es demanarà retornar al text d'Antígona, focalitzant l'atenció en l'aspecte de la puntuació.</p>	
Cinquena sessió	1 sessió 2 hores.

Es farà un treball d'escalfament físic i es demanarà que diguin en veu alta el text memoritzat en diferents situacions físiques concretes (buscant la màxima comoditat i la màxima incomoditat, dient-lo mentre corren...) i es farà una reflexió sobre com la corporalitat modifica l'oralitat. Després es treballarà, d'una manera autònoma, amb els paràmetres observats en la tercera sessió (volum, to, velocitat), demanant als alumnes que inventin una paraula de tres síl·labes i que experimentin amb aquests ítems per crear pautes tècniques concretes sense tenir en compte el significat. Posteriorment, es mostrarà aquest treball a la resta de la classe.

Sisena i setena sessió

2 sessions de 2 hores.

Es demanarà, que d'una manera autònoma i amb l'acompanyament del professorat, s'intentin aplicar totes les eines treballades durant les sessions anteriors en el text après d'Antígona poder fer-ne una proposta a mostrar amb els companys de la classe.

Vuitena i novena sessió

2 sessions de 2 hores.

Durant aquestes dues sessions es farà la presentació de la proposta treballada autònomament per4 a cada alumne i es farà una reflexió i retroacció conjunta

Annex 3. Enquesta sobre la competència oral de l'alumne.

QÜESTIONARI COMPETÈNCIA ORAL ALUMNES

A què li doneu més importància en una situació comunicativa?

Comunicació verbal (Allò que es diu)
 Comunicació corporal (el que s'expressa amb el cos)
 Veu (El que s'expressa amb la veu)

Quin grau tens de tranquil·litat en les següents situacions de comunicació oral

	Molt tranquil/a	Ni tranquil/ ni nerviós	Nerviós
Presentació oral d'un treball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversa amb amics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representació d'una obra o escena de teatre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lectura en veu alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trasllat de dubtes a l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En una situació comunicativa oral, amb quina freqüència utilitzes d'una manera conscient els següents recursos.

	Mai	Alguna vegada	Sempre
Expressió de mans i braços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ús intencionat de l'espai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos de la veu (volum, to, timbre, velocitat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mirada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durant la teva etapa de l'ESO quines d'aquestes activitats has desenvolupat a classe?

Debat
 Presentació oral de treballs
 Conversa grupal en diferents contextos
 Representació, escena o obra de teatre
 Lectura en veu alta d'algun element literari
 Exercicis de tècnica vocal i relaxació
 locucions en algun àmbit digital

Durant l'ESO has treballat amb aquests aspectes específics de la comunicació oral?

Llenguatge corporal
 entonació dels enunciats
 ritme dels enunciats
 volum dels enunciats
 accentuació dels enunciats
 expressió d'emocions a partir de la veu
 Puntuació

Com us pot ajudar un projecte teatral com el que esteu vivint en els següents aspectes relacionats amb la competència

	Gens	Una mica	Molt
Entendre millor un text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir més seguretat a l'hora d'expressar-me oralment davant els altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conèixer i aplicar recursos tècnics de la veu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar recursos de comunicació no verbal en contextos comunicatius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivar a participar en altres projectes d'arts escèniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Millorar en la riquesa lèxica personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interès per la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annex 4. Pauta observació dels participants

Observació de participants Alumne:

Data:

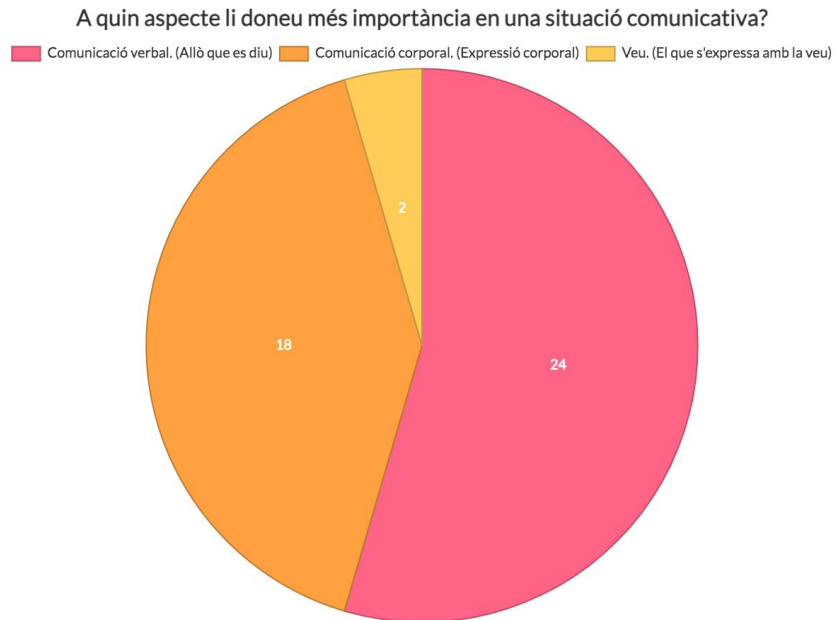
Fase del treball: Primera lectura en veu alta

Versió final

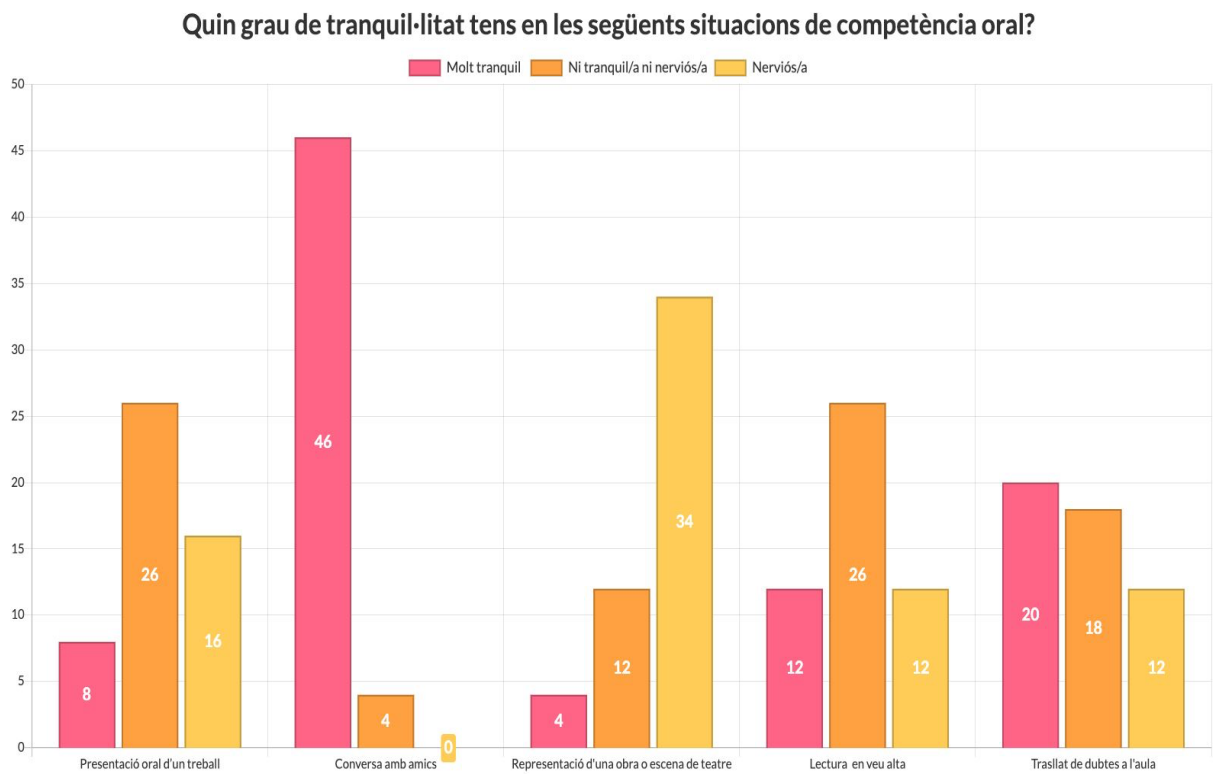
	Detecció				Observacions
Expressió oral	Expert	Avançat	Aprenent	Novell	
1.1 Articulació					
1.2 Projecció veu i volum					
1.3 Entonació					
1.4 Ritme i pauses					
1.5 Eficàcia comunicativa en l'ús de la corporalitat i la mirada					
Altres					
2.1 Predisposició dels alumnes en començar l'activitat					
2.2 Concentració durant l'activitat					
2.3 Reflexió posterior					

Annex 5. Taules i gràfics dels resultats de les enquestes

Taula 1

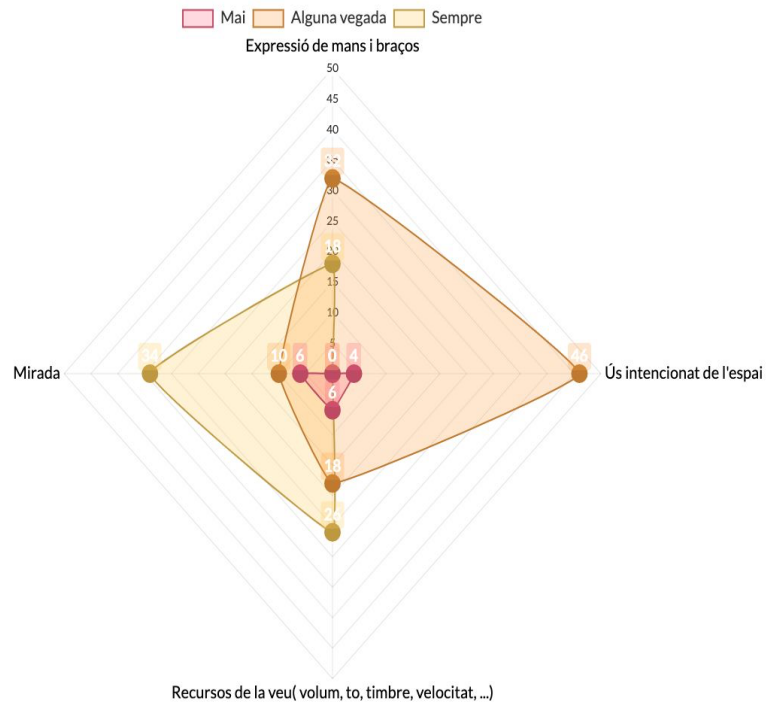


Taula 2



Taula 3

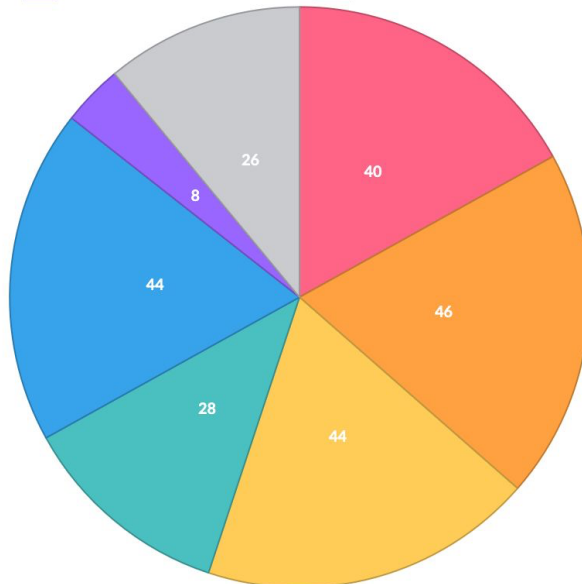
En una situació comunicativa oral, amb quina freqüència utilitzes d'una manera conscient els següents recursos?



Taula 4

Durant la teva etapa a l'ESO, quines d'aquestes activitats has desenvolupat a classe?

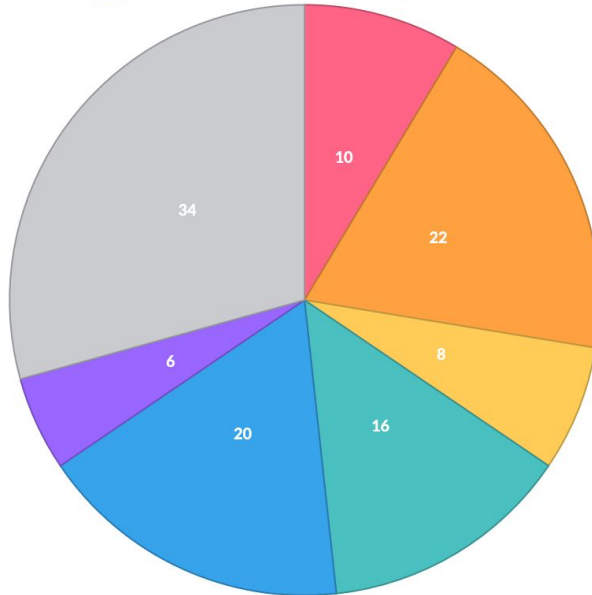
■ Debat
 ■ Presentació oral d'un treball
 ■ Conversa grupal
 ■ Representació escena o obra de teatre
 ■ Lectura en veu alta
 ■ Exercicis de tècnica vocal o relaxació
 ■ Locucions en algun àmbit digital



Taula 5

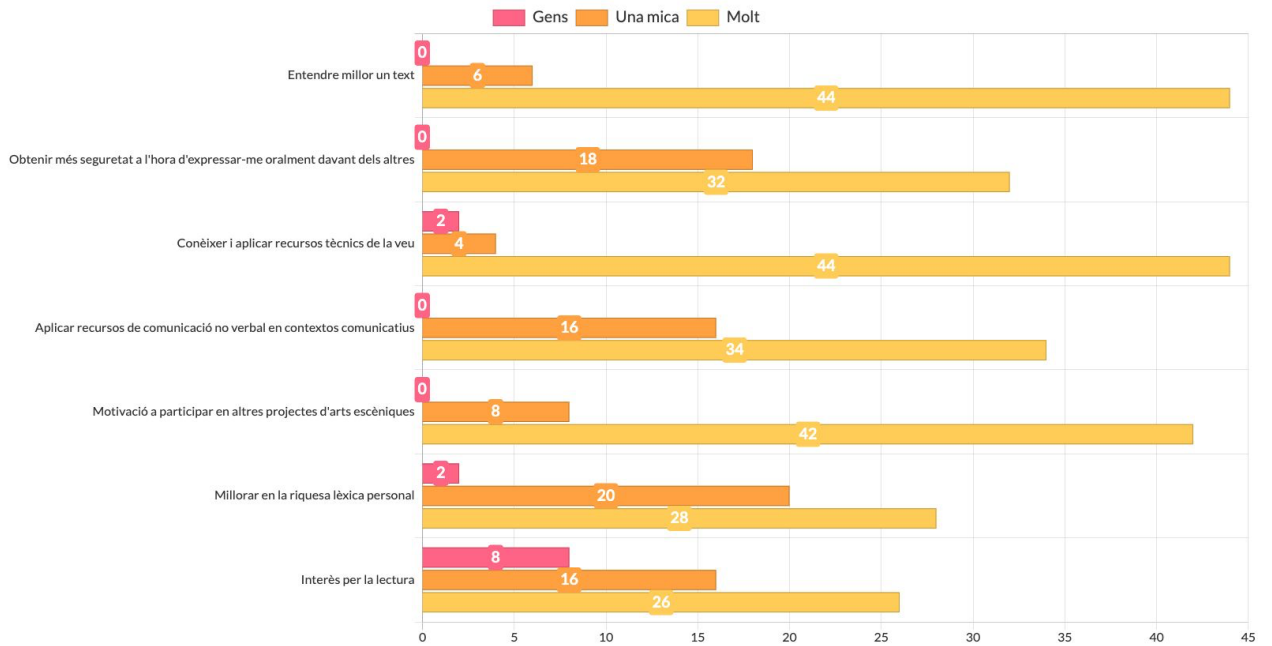
Durant la teva etapa a l'ESO, has treballat amb aquests aspectes específics de la comunicació oral?

■ Llenguatge corporal
 ■ Entonació dels enunciacis
 ■ Ritme dels enunciacis
 ■ Volum dels enunciacis
 ■ Accentuació dels enunciacis
■ Expressió d'emocions a partir de la veu
 ■ Puntuació



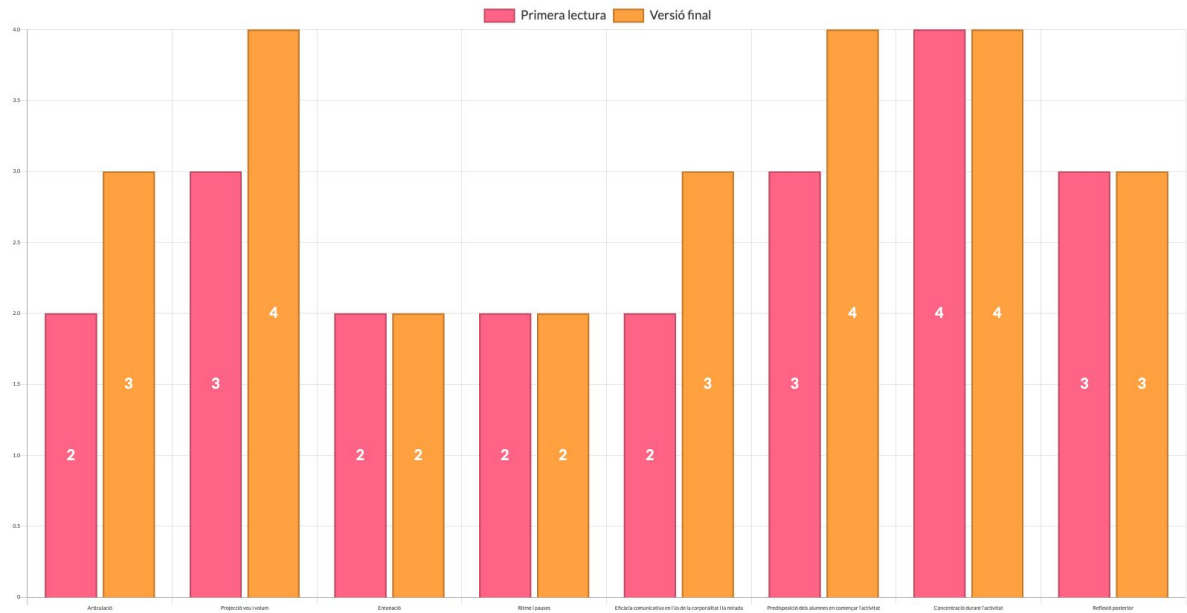
Taula 6

Com us pot ajudar un projecte d'arts escèniques com el que heu viscut en els següents aspectes relacionats amb la competència oral?

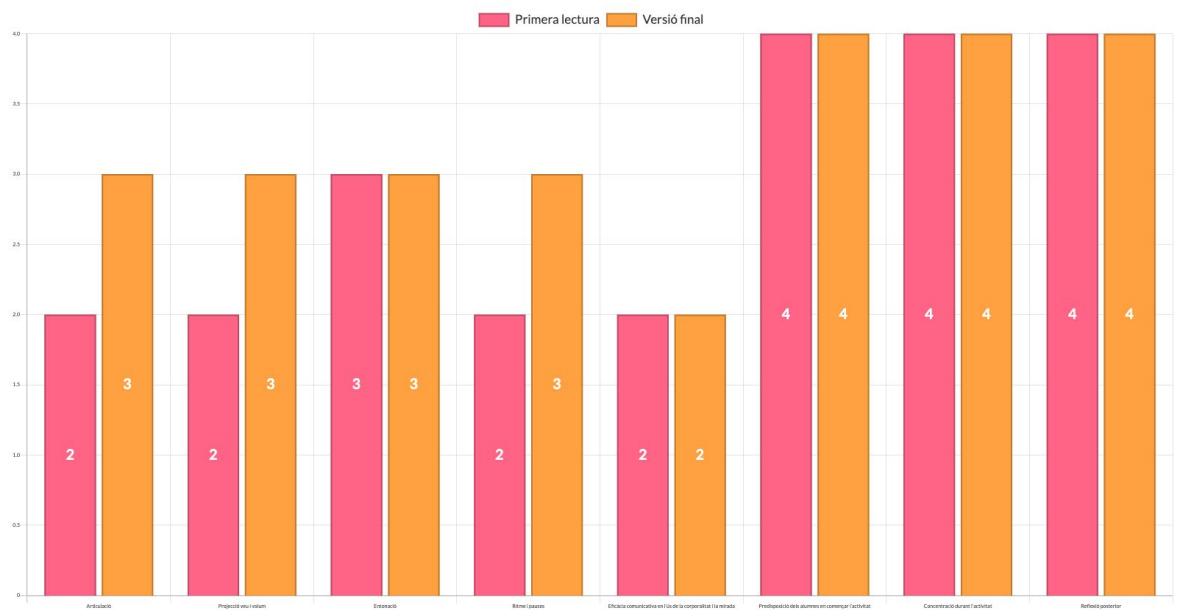


Annex 6. Resultats i gràfics de les observacions de participants

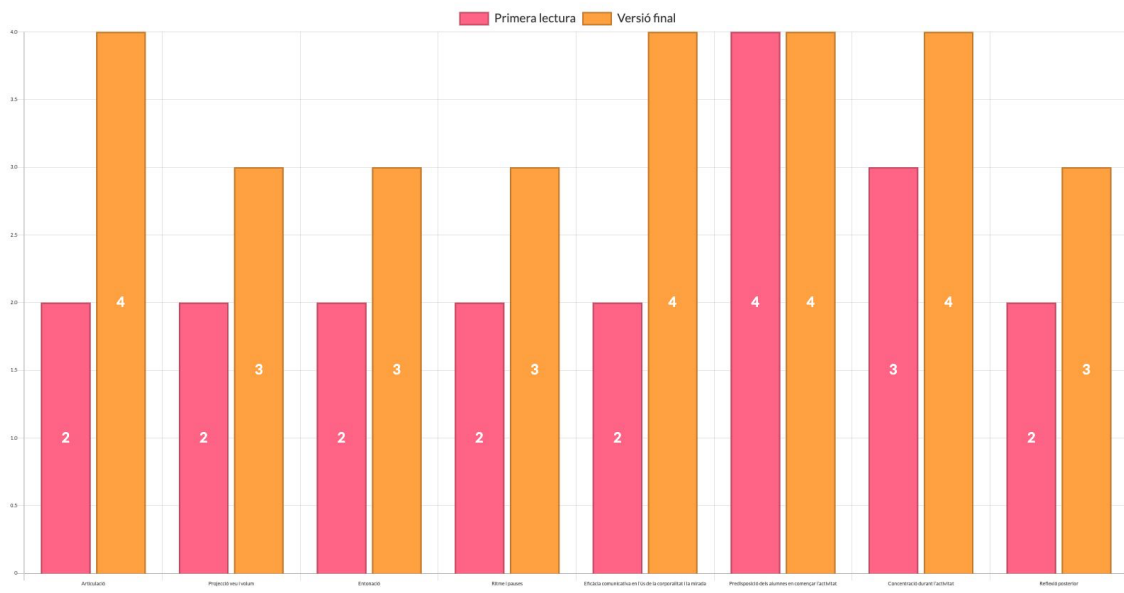
Observació de participant. Alumne/a 1



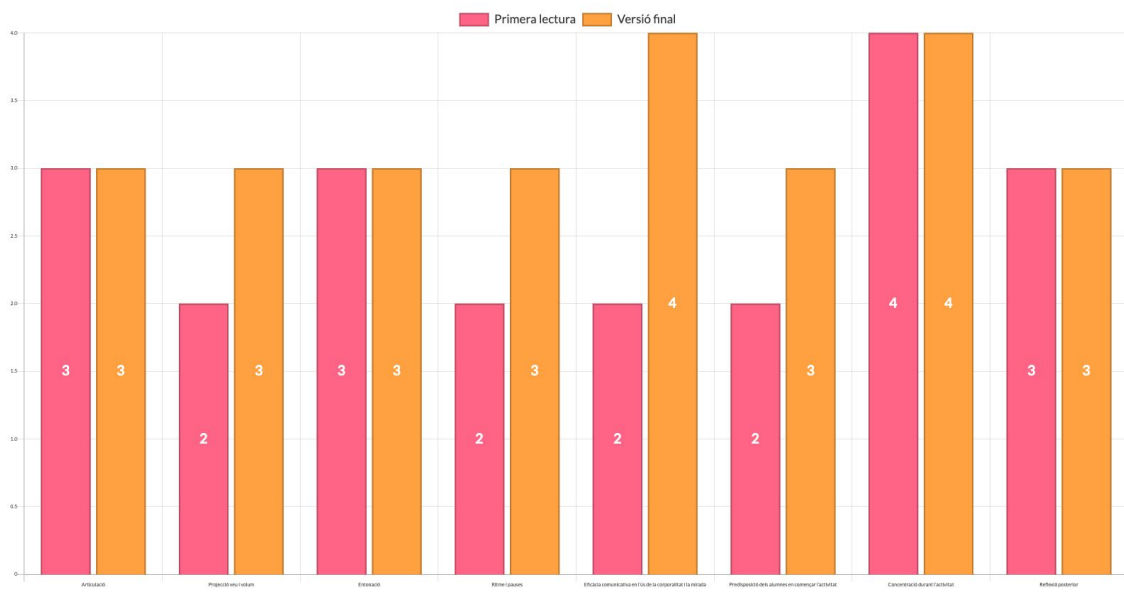
Observació de participant. Alumne/a 2



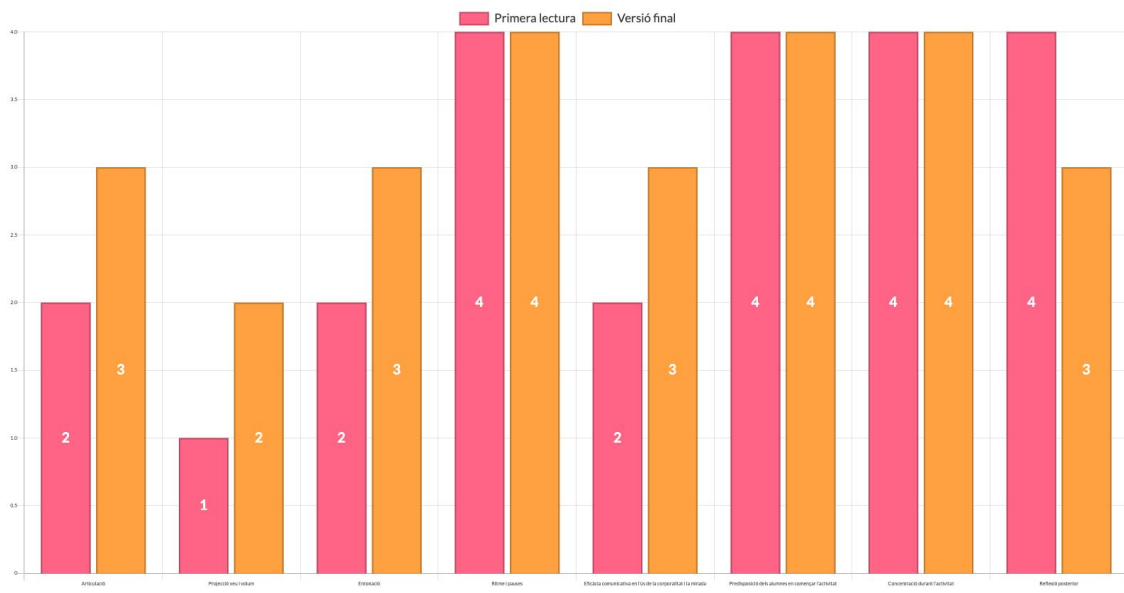
Observació de participant. Alumne/a 3



Observació de participant. Alumne/a 4



Observació de participant. Alumne/a 5



Annex 7. Transcripció completa de la sessió amb el grup focal.

Aquesta trobada va tenir lloc a Vic el 27 d'abril de les 10 a les 11'45 hores amb els integrants del grup focal d'experts, Josep Paré, Josep Simón i Victor Sunyol.

— **Bon dia i moltes gràcies per acceptar a participar d'aquest grup focal amb motiu del meu treball de final de màster que gira al voltant de la metodologia teatral aplicada en l'educació i concretament en el camp de l'expressió oral. Comencem per la primera pregunta. Creieu que hi ha un retrocés important sobre l'ús i la cura de la llengua a l'hora d'expressar-se oralment? I, si és el cas, a què creieu que és degut?**

V. Sunyol: Sí, és a dir que sí, i es veu cada pas, no només en el contacte amb gent, sinó els mitjans, escrits, parlats. La llengua, la gent cada vegada... Fins i tot els professionals tenen menys domini de la llengua, menys recursos, menys vocabulari, menys formes d'expressió. I això vol dir també, evidentment, menys formes de pensament. És evident. Per què? Segurament és una qüestió, no sé, generacional, temporal, temporal, vull dir de l'ambient. El valor de la paraula escrita i parlada fa vint anys, fa trenta anys, etcètera, és molt diferent que el d'ara. Ha baixat el valor, ha baixat perquè, no perquè hi hagi altres formes d'expressió que la substitueixin, si no diria, perquè ha baixat també l'exigència, no lingüística, sinó intel·lectual del personal. I això és així, i això és la primera part de l'extinció de la societat. Oi?

P. Paré: Sí, sí, jo hi estic d'acord i estic esparverat, diguéssim, eh? Quan en Víctor deia professionals, és clar, qui és el professional de la llengua? Suposo que en el context on som et dirà que el professional de la llengua és el professor de llengua. Però no és veritat. No és veritat. El professor de llengua o el professor de què sigui té una incidència absolutament infinitesimal en el control o la competència lingüística del seu receptor. Perquè ara l'input ve per moltes bandes, moltíssimes bandes. I aquests professionals de la llengua són els que utilitzen oralment aquesta llengua per arribar a un receptor que crea el seu nivell de llengua. Aquests professionals de la llengua, és a dir, locutors, gent que escriu, que escriu a les xarxes socials, és a dir, o dit d'una altra manera, els professionals periodistes que escriuen, que només són llegits a les xarxes socials. Perquè aquesta és la paradoxa. Escriuen amb un nivell de llengua que en aquests moments, pel que estic veient jo, i no diré noms de plataformes d'informació subvencionades per la Generalitat, estem a un nivell pràcticament de quan es va fer-les primeres traduccions automàtiques, si no recordo malament amb El Periódico i La Vanguardia, que també eren subvencionades pel Govern. El que vull dir és que el que és el coneixement de la llengua irracional, el del pagès, el de l'analfabet, és a dir, el de la persona que no sap llengua, però la parla i sap detectar que parla bé o malament, sense saber de llengua, per dir-ho així, això que ho sabien els analfabets de la postguerra. Ho sabien perfectament i certament parlaven amb molts castellanismes, és a dir, hi havia incidència i interferència, certament de llengües en contacte, perquè no podia ser d'altra manera, hi havia una imposició, però l'estructura de la llengua interna la tenien. Com la tenien? No ho sé, no ho sé.

V. Sunyol: Per herència...

P. Paré: Per herència i segurament per parla, perquè eren analfabets, eren analfabets, però parlaven i escoltaven, parlaven i escoltaven. La pregunta és qui parlava i qui escoltava. Es parlaven i s'escoltaven entre ells, és a dir, la tribu. No ho sé com dir-ho tu, sense inputs enormes, etcètera. Bé, doncs, aquesta estructura interna, el que se'n diu el sentit de la llengua, si no vaig equivocat, que és una cosa com

inaprehensible, incontrolable, en els professionals de la llengua que agafo la idea d'en Víctor, no hi és, no hi és. I com que no hi és, a mi el que em preocupa no són aquests professionals. A mi el que em preocupa és que la tribu dels joves són aquests, és a dir, a qui s'escolta, el model de llengua que es va adquirint de manera inconscient és aquest. I si hi ha algun pagès que està mirant-se als núvols, aquest paio no se l'escolta. D'entrada costa de trobar-lo,

V. Sunyol: Perquè parla *raro*, parla estrany. El que parla genuïnament, diguéssim, és l'estrany.

P. Paré: És estrany. És el paio que el fotaries en un museu antropològic. Per què els professionals no mostren interès? No els cal. Ningú no els ho reclama. Ningú no els ho reclama, ni per dalt, ni pel costat ni per baix. Per tant, és certament preocupant. Ara bé, sis mil llengües? Diuen que d'aquí a no sé quant, el 2030, em sembla que en quedaran 300. Bé, doncs es tracta de triar quines queden...

P. Simón: Sí, sí, jo estic molt d'acord amb això que dieu. No, no hi ha... Trobo una falta d'interès, d'estima cap a la llengua. I el que em preocupa molt, encetaves tu el tema, és la part oral de la llengua, que hem perdut, ja no només la gent del carrer, sinó els professionals. Aquest respecte per la llengua, per dir-ho bé, per aquella... Quan sents persones que parlen bé la llengua, quan l'escoltes... Ben pronunciada, amb la dicció precisa, mastegant les paraules, estimant-les, dient-les, convidant-te-les. És un goig! I això es perd. I justament professionals de la parla, com la gent de la ràdio o televisió, teatre. Això ho trobo preocupant. És que és com una mena de... d'esborrament de la llengua. Jo crec que es fa tot el contrari del que caldria per preservar el bon ús de la llengua i, per altra banda, sorgeixen tota una sèrie de formats comunicatius, que em deixen admirat, que utilitzen la llengua com un recurs més, com la música, com la imatge ... I que està molt barrejat i que no hi ha prioritats... Jo veig que totes aquestes xarxes tant els fot si és escrit com musicat, com pintat, com en un vídeo. Tant li fot, el que importa és transmetre. Hi ha missatges que es transmeten amb aquesta mescla de formats que són interessants. I això em té una mica intrigat, perquè per una banda m'agraden i per altra em preocupa que no es devaluï, diguem-ne una mica massa, la part de la llengua.

P. Paré: És, en aquest sentit, dels mass media. El que és interessant és que, en efecte, aquesta barreja de llenguatges és un sistema de comunicació certament nou, però així com en imatge i vídeo, per exemple, els nivells de, com t'ho diré jo, de polidesa són extraordinaris. Un nano de setze anys en pot fotre uns muntatges. I si té les eines per fer-ho, és veritat. No rep un ensenyament reglat sobre aquestes eines. Malgrat tot, és autodidacte i és molt competent. I gent jove sense coneixements o estudis reglats de comunicació audiovisual, etcètera, et fot uns productes d'imatge, so i vídeo extraordinaris, no es pot dir el mateix de llengua. No es pot dir.

V. Sunyol: Senzillament perquè no hi ha les eines. És a dir, encara que sigui d'autoaprenentatge, de so, d'imatge, etcètera. Hi ha unes eines que t'ho permeten. En el cas de la llengua no hi són perquè no hi ha ningú al seu costat que usi la llengua bé. Per tant, no reben això, que és el que jo deia quan deia que això s'aprenia abans per herència. Volia dir pel medi, és a dir, que parlen els pares, els tiets i els avis o els veïns. Hi ha una cosa que em sembla que és molt important i en el teatre i en els mitjans orals es veu molt que és la pèrdua rapidíssima de la música de la llengua. El català està perdent la seva música, igual com la sintaxi es castellanitza i es castellanitzen les estructures, es castellanitza l'entonació, la música. I això és terrible. És que són aquests punts que veus que s'acaba aquí.

P. Paré: Certament...

P. Simón: es castellanitza o s'englobalitza...

V. Sunyol: Sí, sí, se'n van cap altres músiques que no són el català.

P. Paré: Però això que diu de la música. Quan es fan campanyes, posem per cas, on es ressusciten, es fa el boca a boca, fins i tot dentadures que ballen, la cosa, aquesta, suposo que aviat diguéssim, també ressuscitarà la norma i aquestes coses. Quan institucionalment es fa això, la llengua, La música d'aquesta llengua que reclama que la llengua és important ja no hi és.

P. Simón: No hi és.

P. Paré: És a dir, és una paradoxa terrible, terrible.

P. Simón: No, no, només volia dir amb tota aquesta comunicació, majoritària entre els joves, la música té valor, la imatge té valor,... però la llengua no. No té valor que s'expressi la idea utilitzant les paraules més precises, o més correctes. Fins i tot potser li resta valor-el fet que es percebi un treball al darrere de recerca lingüística.

P. Paré: En aquest sentit. Per mi, una imatge que ho explica força és que la llengua pot ser una cullera o pot ser la sopa. És a dir, qualsevol llengua pot ser una eina, només una eina. Cullera. Posem per cas. Jo necessito anglès perquè treballa en una multinacional d'anglès o alemany, o el que sigui, el que sigui. No pretenc llegir Goethe, no pretenc llegir Shakespeare. Agafo la cullera, parlo l'anglès que em permet fer això. Llengua és cullera. I llavors la teva llengua és sopa. És a dir, si la teva llengua és cullera, has begut oli perquè aleshores tota la interacció de la llengua, d'aliment, d'aliment, de l'element intern, d'entranya es perd. Per tant, aleshores el vincle amb la llengua no existeix. Si no existeix aquest vincle, per què collons? Per tant, quan jo utilitzo la llengua l'utilitzo amb quantes culleres tinc. *What the fuck... Estàs divina de la muerte... Tia*, etcètera, tres emoticones i una imatge ben parida. Perquè necessito més? Em comunico. D'altra banda, si ho faig, i és el que deia en Víctor, si ho faig amb una llengua, com deia en Pep, pensada sentida, etcètera i poso això a mig de la plaça automàticament soc un friqui. I qui vol ser friqui? És a dir, friqui, rural *al tanto*. És a dir, no ets modern, no ets modern. La modernitat a hores d'ara passa pel *melting pot* lingüístic i el *melting pot* de la mare que ho ha parit.

V. Sunyol: I dues coses. També és veritat que d'alguna manera aquest friquisme rural comença a aparèixer, que sempre serà marginal. Però el que volia dir, sobretot, és que tot això és evident, el que fa és empobrir, empobrir el pensament.

P. Paré: Si això és cert...

V. Sunyol: *what the fuck*, d'acord molt bé, però això és un... És un registre mínim de tot el que podries dir i que, segurament no és el que tu estàs pensant, però com que no tens paraules per dir allò que no saps que penses, no sap ni que ho penses.

P. Paré: Si això és fonamental. .

V. Sunyol: I aquest és el problema. Que l'empobriment lingüístic és també un empobriment mental. Conceptual i ideològic.

P. Paré: Potser es tracta d'això, és a dir, potser es tracta d'empobrir-se en aquests dos aspectes per poder surfejar. És a dir, si jo ara em fico dins d'una cova de lingüística, estètica, etcètera i em foto a dins l'univers de Walser, per exemple, i m'interessa això, em complico la vida. Em complico la vida i si em complico la vida... Per què complicar-se la vida? Si la vida són tres dies i hi ha gent que juga a pilota i no té tants problemes. Quins són els referents? El model és no lingüístic, sinó un model vital. I no és algú que es complica la vida pensant... Per a nosaltres, un Zweig rumiant sobre el món, era un element de connexió... Això del pensament és veritat, perquè penso que hi ha tota una generació que diu us heu complicat la vida, i total, perquè us ha servit.

V. Sunyol: Sí, sí...

P. Paré: Perquè us ha servit. I ara que ets una mica, una mica lluny del món, o ho estic aprenent a estar-ho, ho veig molt. És a dir, no et compliquis la vida *tío*. És a dir, no pensis tant. No llegeixis tant.

P. Simón: Això hi ha sigut sempre, però ara hi és molt més. Molt més generalitzat.

P. Paré: Molt. I és clar, a un sagal jove com l'enganxes? És a dir, què li ofereixes? Què li ofereixes?

P. Simón: És que potser els que ho tenen més complicat són ells. Quan deies per què complicar-se la vida? Tens raó, però alhora tenen tantes tecles, per treballar, per fer, per utilitzar, que és molt difícil posar l'atenció, que ja potser no en tenen tanta, en les coses que a nosaltres ens enrampaven i s'han de diversificar i, per tant, prioritzen i la llengua no és una prioritat.

P. Paré: No és una prioritat.

P. Simón: No és la primera prioritat.

— **Com a professors, em podeu explicar una mica com treballàveu la competència oral a la classe?**

V. Sunyol: Jo, fonamentalment fent parlar. O sigui, és que si no, no hi ha manera. Fent parlar i escoltar. Hi ha diferents coses, eh? Una és, o sigui, fer parlar. Què vol dir? Per mi, pel que recordo del que feia, fa molts anys, una treballar un tema i explicar-lo, explicar-lo bé, explicar-lo en el sentit que l'altre ho entengui i ho sàpiga. Això vol dir també que el receptor, també està treballant perquè després l'ha d'inquirir sobre el què ha dit. Això no ho he entès. Què volies dir amb això altre? Això no m'ha quedat clar. Això és una cosa. Una altra cosa són els models. Em sembla que són importants, és clar. Jo poques vegades he fet servir llengua oral a classe, escoltar gent, però sí llegir. Hi ha models literaris o no literaris que serveixen, em sembla, per aprendre maneres i per aprendre sobretot, a exactar la llengua. Fer-la Exacte. Fer-la precisa.

P. Paré: És bo això d'exactar.

P. Simón: Exactar

V. Sunyol: Sí, una paraula que no existeix, però jo la faig servir molt. Per exemple, una cosa que feia, era agafar textos dolents, que això pedagògicament no es pot fer. Però jo feia. Textos dolents i mal redactats i ambigus. No sé què. I la veritat és que en un primer moment tots els alumnes, la majoria, els trobaven bons. Ah Això està bé. A veure, Analitzem-lo bé. Què diu aquí exactament? Doncs diu que no ho sé. Hi havia barrabassades molt grosses. Feia servir molt el XXX.

P. Paré: Sí, sí.

P. Simón: sí.

V. Sunyol: Vull dir que un text que aparentment és bo, descobrir com funciona i la literatura... Hi ha literatura escrita, que és pràcticament oral. O sigui que no és oral perquè és literatura, però que vol reflectir la llengua oral. I aquí, agafes qualsevol, qualsevol text una mica bo i funciona. El que és veritat és que a l'alumne li és molt difícil de discriminar, a primer moment, un text elaborat perquè sigui com un text com oral, per exemple, dir la Rodoreda per dir algú o el Monzó o Moncada i un text mal escrit i que, per tant, s'assembla molt al text oral, però que no és o que no funciona com a tal. Això és difícil de reconèixer i costa i costa, però sobretot jo, les exposicions, que en fèiem déu-n'hi-do... Parla, explica'm coses i a veure què passa i com els altres ho reben. I bla, bla, bla, bla. És molt difícil, perquè és un treball de moltes hores i realment el sistema no està preparat per això. Però de cap manera, en absolut. El sistema està preparat per explicar, per explicar unes regles gramaticals o ortogràfiques que tampoc són tan importants, són importants, però, però és més important altres coses. I una programació i una selectivitat que és una cosa que...

P. Paré: Que vol dir una acceleració. A veure, per fer qualsevol exercici de competència oral es necessita, d'entrada, temps i silenci. Dues coses molt difícils de trobar enmig de la voràgine de temaris quilomètrics, etcètera, i de molta informació. Jo, com en Víctor, feia diverses coses, una centrar-me en la música. Per això sí que posava molt que escoltessin la música de diverses llengües. Posem per cas el Gassman fent Leopardi, l'Olivier fent Kipling, en francès, en anglès, en anglès principalment, perquè és més la seva llengua d'ús, llastimosament. Alemany, italià, etcètera. I després el que fèiem és que quan analitzàvem un text, el primer és que l'havien de defensar oralment. És a dir, que la primera interpretació d'un text és la seva conversió en el que és el text que és so. És a dir, tu veus perfectament si una persona entén, que no cal que sigui canònicament el que entén, entén el text, si te'l fa viu. Un text no és per llegir en silenci. Un text és per fer-lo carn i això vol dir so. Per tant, quin problema tenen amb els textos? Que canten moltes cançons de grups mil, però, en canvi, no canten... És a dir, no diuen els textos. I els professionals no els diuen tampoc...

V. Sunyol: Perquè moltes cançons dels grups mil, la música del text és una i la de la música que hi posen és una altra. I això crea, com es diu això, *deseducació*.

P. Paré: Si aleshores, es tractava de, que ells aprenguessin això, en el sentit que deia en Pep i en Víctor, que sabessin trobar bàsicament els silencis, és a dir, un text, no el fas viure per al so, necessàriament el fas viure pel ritme de silencis en cançons. I això a una persona, en el nostre cas, és clar, eren joves que tenen un ritme molt trepidant, el silenci com a element significatiu no el tenen. Dos la memòria, la memòria. És a dir, calia que ells establissin una vinculació amb el text per tal que quan es digués en veu alta no es digués des del text escrit, sinó des de dins. Això necessita temps i això pot semblar molt antic, però, al cap i a la fi, és com quan som petits aprenem la meravella de dir coses sense papers. El paper hi és, el paper hi és com un testimoni, com una guia, com una corda per no fotre't daltabaix. Però, però quan passa això, realment ells tornen a ser petits, perquè el problema és que els hem fet malbé i els hem fet malbé fent servir les consignes ortodoxes. I després, evidentment, defensant els seus arguments, no amb un text d'un altre, sinó en un text seu. El que deia a les exposicions, etcètera, perquè aconseguixin amb la paraula, argumentar ja no diguem, construir una emoció, un afecte, un efecte, el que sigui, sinó argumentar, argumentar, una idea. Defenso. M'equivoco, però l'argumento i l'argumento en paraules és més, un argument fluix, ben construït oralment. Cola.

V. Sunyol: Cola És així acaba convencent.

P. Paré: I acaba convencent. I fer exercicis en aquest sentit, que, com deia ell, un mal text té exercicis de dir ara jo agafaré una puta idea dolenta i te la fotré amb una bona defensa oral. Recordo fer-ho al revés, porteu-me referències vostres. Bé, doncs, construir un bon argument amb una peça fluixa és possible, però, al cap i a la fi, és la gran trampa de molta gent. No?

V. Sunyol: Jo vull dir una altra cosa: Aprendre's un poema de memòria cada trimestre.

P. Paré: Sí, sí, això és fonamental.

V. Sunyol: l'avaluació; un putxo poema de memòria. I que te'l diguin i corregir-lo, que és una feina que dura dies.

P. Paré: Perquè aquest és el problema.

V. Sunyol: són dies, dies i dies. I una altra cosa les exposicions orals. Jo només els deixava tenir com a guia una quartilla, mig DINA4 amb les notes.

P. Paré: Exacte.

V. Sunyol: I que hagi de preparar-t'ho, de dir-t'ho, d'assajar-t'ho a casa. El rotllo que pot durar deu minuts o el que sigui, i allà que improvisis. És, per entendre'ns, les estructures sintàctiques que has de fer servir.

P. Paré: Perquè hi ha una cosa fonamental, i és que en la llengua oral, en la competència oral, fent aquests exercicis, ells han d'accelerar el seu pensament, el ritme del seu so o bé no poden o no poden. És a dir, que una persona vagi accelerant o alentint, segons convingui, el seu pensament al ritme del discurs, ah amic, això és absolutament fonamental i ajuda a pensar. Això els costa moltíssim. Avui costa a moltíssima gent això. Per això la gent va amb comodins. Hi ha gent que va amb cinquanta-dues cartes i tots són Joquers. Van amb frases fetes, amb estructures fetes. I la gent jove fa el mateix.

P. Simón: Jo, les assignatures que no eren directament lingüístiques, el que feia bàsicament era intentar que fossin precisos en les paraules i que no diguessin sinònims més quotidians sinó que poguessin precisar.

V. Sunyol: la consciència és molt important.

P. Simón: I llavors, molt sovint, també, després de l'exposició d'un alumne demanava a un altre que l'ajudés, que li expliqués com ho havia trobat, què li havia agradat, què li semblava, què li proposava per millorar-ho.

P. Paré: un mirall diguéssim.

P. Simón: Sí, sí, sí, un mirall, però pel primer, i per al segon, un esforç d'anàlisi també. I llavors en les assignatures de teatre que sempre vaig poder fer a l'escola, podia utilitzar altres estratègies. Al principi ho fèiem a la mateixa aula comuna...més endavant vaig tenir un espai específic per treballar i m'ha agradat molt que diguéssiu que es necessita temps i el silenci i entrar en una nova dimensió. I llavors, això ho feia cada sessió, al moment d'entrar, hi havia alguna acció que obria com un parèntesi. I quan sortíem, també el tancàvem, perquè també m'agradava que no es contaminés...I llavors era bàsicament oral el que fèiem

en aquestes sessions i començàvem pel text. Sempre, sempre, no. Però més sovint eren textos ja escrits i fins i tot en algun moment eren petits muntatges complets que tothom feia una mica de tot: vestuari, música, escenografia, il·luminació,... Podíem treballar per exemple, Antígona, un text medieval religiós, comèdia de l'art, etcètera, i aprofitàvem per fer una mica també d'història. I començava sempre per llegir, per entendre el text, per crear-los, si podia, interrogants. I aquesta paraula què vol dir? No passem per alt una paraula.

P. Paré: Això és fonamental.

P. Simón: Què deu voler dir? Busquem-ho. Ah vol dir això! És clar. I no tots, però sí que n'hi havia que s'hi enganxaven amb això. I llavors sí que notaves, a l'hora de dir-ho, canviava absolutament. Sí, perquè ho tenien molt, molt clar la intenció del que havien de dir i fèiem èmfasi també en la pronúncia.

V. Sunyol: Sí, això passa molt. Això que deies ara, un poema, per exemple, quan treballaves un poema breu o llarg, és igual. La primera cosa és llegir-lo no? Però llegit abans de treballar-lo i després la lectura és una altra.

P. Paré: Sí, sí, sí això es pot fer en un poema curt que l'operació es pugui fer en una hora, una hora i mitja diguéssim, l'efecte, la meravella, per entendre'ns, per ells és brutal perquè, al cap i a la fi, és un descobriment on l'anàlisi comença per una cosa física.

— **Què creieu que pot aportar la metodologia teatral al treball d'expressió i veu en l'educació i en concret a aquesta adquisició de competència oral? Pot ser efectiu un treball d'expressió i de moviment per millorar una competència oral, expressiva?**

P. Simón: Crec que el treball teatral, pot aportar molt a la competència oral i a totes les disciplines. L'interès que he vist despertar a partir del teatre pel qual és tan difícil despertar interès en adolescents on sobretot he treballat, és increïble. Per tant, absolutament, sí. Jo no he tingut cap altra experiència tan intensa i completa de treball d'equip com amb el teatre, perquè és que hi cap tothom; el que escriu, el que dibuixa, el que pinta, el que fa música, el que arregla un circuit elèctric, el que li agrada treballar la fusta, el tecnòleg, l'economista... Tothom hi és necessari allà dintre. Tothom hi cap. I a més a més, amb la particularitat que tothom és imprescindible i tothom és conscient del valor de la seva feina. A vegades, en un treball d'equip, alguna de les feines pot quedar com diluïda, com *esborradeta*. I en teatre no, Tothom pot sentir-se útil. Si no es fa una bona publicitat, no funciona. Sí, sí. En aquell moment que l'actor, perquè cada vegada més vaig tirar a fer teatre a l'escola utilitzant tots els oficis del teatre. Si l'actor, en aquell moment que diu aquella paraula no sona, aquella música, no s'encén aquell llum, no funciona. I si abans no hi ha hagut una prèvia històrica sobre el personatge o sobre l'art, tampoc. Per tant, veig clar que podria ser un bon recurs pedagògic utilitzar l'estructura teatral per a totes les àrees i ja no diguem en la llengua escrita o oral.

P. Paré: Per mi una de les coses importants del teatre en el marc aquest pedagògic és que el teatre té una prèvia. I és que és una mentida, com ho és una pintura, com és una escriptura, com ho és una música en el sentit que és un artefacte, però que s'ha de defensar en carn, és a dir, que es pot fer vida en aquell moment. Això és un avantatge extraordinari en un marc pedagògic on l'alumnat, he anat veient, que no associa el que està fent, el seu currículum, a la vida. És a dir, el seu dia a dia va, per una banda, i això en parlàvem abans, amb uns codis determinats, unes amistats, un sistema de comunicació. Això és la vida i l'estudi... Són moltes hores, eh? Són sis hores cada dia. Multipliquem per dies, mesos i anys. Allò no és pròpiament vida. Ho és com a element iniciàtic de creació d'amistats atzaroses, etcètera. Però el teatre

permet que aquells textos es construeixin com a vida, és a dir, creen una vida alternativa. I això és absolutament fonamental perquè crea experiència i crea experiència, no pedagògica, sinó que crea experiència vital. I aquesta experiència vital crea memòria i a més a més, no serà vida real si no està ben defensada. I aquí és on entra la qüestió del so i del moviment. A hores d'ara, la llengua oral retransmesa al món, per dir-ho així, juvenil, és una cosa molt, diguéssim, artificiosa. Filtres, *tiktoks*, mil màscares per produir una cosa que és mentida sense voluntat de vida, per entendre'ns. Per això passem i veiem gent que està fotent un procés d'identificació i de projecció de la seva identitat absolutament falsificada, on ell és el personatge i a més a més, s'ajuda amb mil màscares. Al teatre totes aquestes màscares són coneixements, el que deia en Pep, És a dir, el personatge. Però a més a més, aquestes imatges, malgrat els moviments repetitius, absolutament diguéssim sincopats, el discurs oral és estàtic, estàtic. Els telenotícies són estàtics, les conferències TED són estàtiques malgrat que es vagin movent a banda i banda de l'escenari. Els *tiktoks*, malgrat la frenètica, diguéssim convulsió, són estàtics. La utilització de l'espai lligat amb el discurs per a crear una il·lusió de vida, el teatre la fa. I aquesta il·lusió de vida, en efecte, té el que deia ell. És a dir, no es produeix si alguna partícula de l'organisme no va a tempo, que és una de les grans coses que s'atribueix a la música. Ara bé, un nen que fa música de petit sabrà esperar el seu moment. Sabrà entrar en el moment. I això ho valorem com una cosa d'un gran aprenentatge. Amb la música, però no amb la llengua. Quins collons! Quina és la primera música? La primera música és la llengua. I tant! El primer instrument soc jo. Però es veu que no haig d'entrar a tempo es veu que no he de saber esperar. I, per tant, paradoxalment, veus virtuts, gent que diu això és una virtut i no els apliquen a l'altra banda quan, de fet, l'instrument és un mateix. Per tant, si moviment per a crear vida, so per a crear vida, el teatre és perfecte perquè ho pots crear allà mateix, allà mateix. I a més a més, hi ha una altra cosa. Ells són el text. El text no és una cosa que hi ha allà, ells són el text i l'han de defensar. Aquest aprenentatge no només és de competències, eh? Evidentment que vejam... Pronúncia, llançament de veu, prosòdia, logopèdia, correccions fonètiques... Tots aquests elements, evidentment, els pots treballar i són els que hauríem de dir. Sí, sí, és clar. La competència oral augmenta. Perquè ser arribar a os Si som, despenjo una part de l'auditori, m'adreço a aquell, llanço un acord d'aquí o d'allà. Tots aquests elements d'ocupació de l'espai control de l'auditori. Les coses clàssiques hi són. Però hi ha l'altra cosa, per mi prèvia. I és que aquesta persona crea una vinculació vital amb el text que sigui, i això queda per sempre. També hi queda la correcció i una bona prosòdia i una bona pronúncia, tot plegat, certament, certament, però és allò de la cullera i de la sopa. És a dir, hi ha una qüestió tècnica que són totes les culleres que necessito, però ja n'hi ha una altra que m'alimenta, que és aquesta vinculació vital amb el que estàs estudiant, és a dir, el que estàs vivint aquí. Fan molts discursos tot això, però alhora a l'aula; és que hem d'acabar el temari, és que no sé que tomba, que gira i això també necessita un altre cop temps, i vincles. Ah collons, amic, això costa. Ah, i una altra cosa prèvia, el que necessita, i ho estem donant per descomptat. I potser estem donant per descomptat moltes coses, És que el professional que hi ha davant d'aquests nanos sigui competent oralment. D'acord. I aquí el qui dona la llicència d'armes sabrà què fa o no ho sabrà. Però en tot cas, a mi el que em preocupa, és que hi ha molts professionals, i em sap greu, ara ho direm davant de presumptes alumnes, que no són competents oralment ni en l'ús de l'espai. És a dir, que això que estem dient no ho fan, però tenen el carnet, eh? Algú els ha donat el carnet. Algú que diu que tot això que estem dient és molt important, però no diu que no a algú que no ho sap fer. Sí, fos l'apendicitis... Si fos un metge potser es vigilaria més. Em sembla que un metge són onze anys, no? I un MIR. No ho sé. Vull dir que ho estem plantejant des de la nostra òptica cànvida, però *al tanto*, hi ha coses per solucionar.

V. Sunyol: Una prèvia: el teatre ha estat des de sempre una part important de la formació, l'educació i l'aprenentatge en tots els aspectes. Només cal veure la importància del joc simbòlic en l'aprenentatge dels

infants. El teatre és representació de vida i a través d'ell la vida s'aprèn, s'estructura i s'experimenta. A dos anys i als setanta. La metodologia teatral (gest, veu, text...) dona a l'alumne la possibilitat de posar-se en situacions que no ha experimentat. Es posa en el rol de personatges, accions i situacions que són noves per a ell (i segur que tenen algun punt de contacte amb la seva situació). I crec que això és el nus de l'aprenentatge: trobar-se davant de situacions noves i establir estratègies per a sortir-se'n. En el teatre l'alumne experimenta situacions mai viscudes i això expandeix el seu camp d'expressió i de recursos. Un altre aspecte és el de la improvisació teatral. En aquest cas encara el "joc simbòlic" és més evident i és més "realista" el rol. Pel que fa a l'educació en general, crec que hi ha molts factors que entren en el joc teatral i que són fonamentals en el procés educatiu: la memòria, la responsabilitat personal en el treball d'equip, la constància, la capacitat de modificar conductes (vull dir quan un actor fa, de natural, una cosa determinada i el director li fa canviar per una que a ell no li és natural), la pèrdua de vergonya o afront quan es parla (o s'actua) davant un públic, la capacitat de posar-se al lloc de l'altre, també la d'entendre millor l'ànima humana, etc. I una altra cosa: treballar per un goig que és immaterial: el plaer i l'alegria de quan s'ha fet la representació. La competència en llenguatge oral s'adquireix parlant, però és evident que la parla quotidiana, que sempre està en els mateixos registres, no fa avançar gaire, sinó que enquistia i perpetua els tics de cada un. En el teatre es despleguen les possibilitats.

— **Heu utilitzat vosaltres algun tipus de metodologia teatral i d'expressió en les vostres classes? I quina ha estat la vostra experiència sobre aquest tema?**

V. Sunyol: Jo els feia llegir un text perquè el tinguessin a dins, a dins el cap i a dins el cos. I un cop es té a dins, cal treure'l pels altres (i per a un mateix). I el cos també l'ha de dir. No es tracta de fer dansa, ni mim, sinó potser de mínims moviments (mans, ulls, petit balanceig, tensions...) que acompanyen la música i el sentit del text. Amb aquests moviments aconseguim que la veu adopti la música, els colors, les tonalitats que té el text. Es modula la veu amb l'aire i la boca, i també amb tot el cos. L'alumne experimenta de seguida que si diu un text amb les mansertes o amb els punys serrats el text surt diferent, que contraient l'estómac es llegeix d'una altra manera, que mirant amb mala llet surt un text diferent, que arrufant les celles surt un text diferent, que... L'experiència ha estat... gratificant en el sentit que els alumnes i les alumnes s'adonen de la importància del cos en l'expressió oral, de com és important el paper del moviment en la dicció. Però, és clar, sempre hi ha alumnes impossibles.

P. Simón: Jo també ho he fet i ho he fet quan fèiem teatre, però també ho he fet amb matemàtiques, eh? Fèiem el teorema de Tales i ens vestíem tots de grecs i sortíem al carrer a fer càlculs. Posar el cos a disposició de la ment o la paraula. Clar, és que només sortir de l'aula, només això. O dintre de l'aula, fer alguna cosa que no toca ja crea una expectació, un interès general que és bo, que els desperta. Aquella sensació d'estar allà sempre pintats... Quan nosaltres fèiem un treball teatral a l'aula, automàticament tots els alumnes estaven en una altra disposició. Els més complicadots són els que en general mostraven més interès o hi mostraven un interès que no els veia amb les altres assignatures. Però que d'entrada eren els que te'n refiaves perquè eren els que pensaven: joestic aquí, aquí puc ser-hi. I els altres? Doncs bé, hi havia de tot. N'hi havia que quedaven més amagadets, però l'emoció que es creava allà jo no la trobava en una altra estructura pedagògica que no fos aquesta. I això era, era... I sobretot, ja ho sabeu, que en teatre, quan, quan tot encaixa i surt, crea una satisfacció que no és personal, que la satisfacció personal és molt xula, però amb la comunitària, la d'equip i això es multiplica. Per tant, pot crear addicció. Això és el que m'encantava. I ara em trobo pel carrer amb molts alumnes i la majoria d'ells em parlen d'aquests moments, és clar, són els que recorden. Els de debò. Sí, són els de debò els que eren vida.

P. Paré: Clar, clar. Sí, perquè els apunts es cobreixen de pols eh?

P. Simón: Sí, sí, sí. I, d'altra banda, en un món com el d'avui, la informació és tan fàcil de trobar. Et trobes un alumne que et diu te'n recordes aquell dia que et vas enfilars sobre la cadira i vas fer una estàtua a l'hora de matemàtiques deia. Jo no me'n recordo, però ells, ells sí. Ells és el que recorden.

P. Paré: Sí, sí, sí, és molt fort això. Vejam, jo, jo a la primera part de la pregunta, radicalment, sí. De fet, ara, vist en perspectiva. M'adono que és clar que, de fet, el primer acte teatral és entrar a classe. És a dir, jo sempre he entès que entrar a classe era entrar en una obra, és a dir, un acte que és de veritat, que té un guió previ. Aquest guió previ l'escrit ha marcat, diguéssim, les fites Algú, però, que malgrat que aquest guió és per a tots els centres i tots els meus col·legues de tot el país, jo el puc fer únic. Per tant, l'haig de fer amb competència oral i tics tot el que vulguis. El que no puc és deixar de parlar i deixar de moure'm, perquè si deixo de parlar i de moure'm deixo de defensar l'obra. Per tant, una classe és un acte teatral. En aquest sentit, jo soc un personatge. Aquest personatge inclou, com que hi ha moltes escenes, molts personatges. Per tant, el primer element és la sorpresa com a element pedagògic. És a dir, jo de petit m'agradava desmuntar el camió per trobar-hi coses que no veia. Bé, doncs de gran, bé t'ha d'agradar el mateix. Si a mi de gran em deixa d'interessar de desmuntar el camió de jugar, ja puc anar fotent mil teories, però a davant hi tinc gent de debò. Riscos, perquè això té riscos. Que l'espectacle passi pel circ i, en efecte, et pengis la pissarra, fotis la vertical, mil coses que sorprenen tant que evidentment trenquen el sistema. Pots acabar, per dir-ho així, essent una anècdota, una anècdota perquè, és clar, al cap i a la fi, som davant de gent que encara estan per fer. I si faig un gran moviment, això tindrà una eficàcia. Però si dic una paraula precisa els he d'ensenyar a fer-ho. Segona, els col·legues. És clar, depèn, si fas aquesta obra de teatre, hi ha col·legues que pensen que estàs com una puta cabra. No t'ho diuen, però tu has de defensar que no ets boig perquè estàs fent una assignatura, *al tanto*, amb un temari. Vull dir, hi ha el risc de fer tècniques teatrals que passin del circ a la comèdia dell' arte, a una tragèdia a dins de classe fent Ramon Llull o a l'oració subordinada. Com que això individualitza la classe, això fa fred de peus o crea malfiances o directament. Jo soc professor. Jo no soc un entreteniment. Déu nos en guard que ens hagués vist algú del govern fent segons què, per dir-ho així. Però és que el teu destinatari, el teu públic, són aquella canalla. Això no quita que deia aquell, que aquesta sorpresa també l'han de tenir ells. És a dir, qualsevol tècnica utilitzada com a dogma és un error per mi. És a dir, hi ha els que diuen no; S'ha de fer classe magistral i els que diuen no. I la gent s'apunta a tendències. Això és un error enorme. Són zones de confort de cadascú. Com que jo sé fer això, faig això i dic és la millor tècnica pedagògica que et puguis inventar. Mentida podrida. Oi que volem que el nano sàpiga estar assegut llegint un text i memoritzar-lo si convé i sàpiga saltar? Per què collons no ho ha de saber fer el professor? Per què el professor no pot ser dúctil en les seves tècniques? Evidentment que si treus el nano de la taula i fas determinades experiències d'aquestes, el nano veu una altra banda del text, però això no vol dir que tu no hakis de tenir-lo també assegut a la taula, fent una classe magistral. I no vol dir que una classe magistral necessàriament no hagi de ser teatral, que aquesta és l'altre error. Una classe magistral no és algú que s'asseu i diu. Una classe magistral, És d'un magister. És algú que controla la matèria i la serveix amb la tècnica que vulgui.

P. Simón: La Serveix...

P. Paré: Però la serveix i la serveix amb la tècnica que vulgui. És a dir,

P. Simón: No només controla la matèria, sinó que la serveix.

P. Paré: La sap emplatat perquè es mengi i que cadascú la mengi com vulgui, però en tot cas, que mengin. És a dir, és una cuina com la d'un actor, una cuina. I tu donaràs el que has fet a l'obrador, però no ho pots posar al taulell i ja està. Aquesta és la diferència. Si soc pastisser, poso el taulell i ja està, no? És a dir, nosaltres som a l'obrador, preparam l'obra i després l'hem de servir bé...

P. Simón: Perquè tornin.

P. Simón: Perquè tornin. I de la mateixa manera que parlaves de l'inici de l'obra de l'entrada a l'aula és tan important o potser encara més el final, com qualsevol final d'obra. Ha de ser un final que sorprengui. Que tinguin ganes de tornar l'endemà. Perquè necessitem temps. No només temps de l'hora, sinó temps al llarg de l'any.

P. Paré: Clar. I hi ha una altra cosa que per mi és fonamental, eh? No exigeixis res al teu alumne que tu no li puguis oferir. És així de clar. És a dir, si jo li exigeixo que sigui dúctil, jo haig de ser dúctil, perquè si no soc fals. I això és molt important a determinades edats, perquè hi ha una projecció, és a dir, com hi és en el teatre. És a dir, vejam, jo vaig a una obra per uns cèntims, per patir, per riure, per plorar, per aprendre. És a dir, per viure, sí, però descobrir, per viure. Ja sé que és mentida, però jo m'ho crec en aquella estona. I quan surti sabré que és mentida. Però m'hauré emportat alguna cosa que em servirà a la realitat per gestionar la plastilina de pensament, emocions i accions que és la funció pedagògica. Per què collons La temperatura cultural d'un país es mesura amb el teatre? O es mesurava. No amb les novel·les, no amb la poesia, que era un exercici individual. Per què? Perquè té aquest component vital. I una altra cosa en tot aquest afer, si amplio el registre el ventall de tècniques, també ampliaré el ventall de sons de llengua, de registres. Això és important perquè haig de contrabalançar l'altre input, el que dèiem al principi, és a dir, o és que no tenen l'input que tenen? O bé tu també pots ser input, tu també pots ser input que evidentment serà un input petit. Allò que deies abans. Bé, n'hi havia uns quants i aquests, doncs, descobrien. Bé, no es pot treballar per a tota l'aula sencera. Per entendre'ns. És a dir, si has de treballar evidentment per tota l'aula sencera, però no arribes tota l'aula sencera i qui pretengui arribar a tota l'aula és un càndid. Així de clar. O un messies? No sé què és pitjor. Per tant, tu estires les cordes que et donen, però ells han de sortir de la seva zona de confort. Només s'aprèn sortint de la zona de confort. I el professor és el primer que n'ha de sortir. I l'actor, si no defenses bé el paper, no se'l creu ningú. I si no se'l creuen, tot s'ha acabat. Ja no hi ha ni pedagogia, ni aprenentatge, ni sons, ni res. Per tant, és una feina, aquesta molt gratificant i molt perillosa en el bon sentit. És a dir, de trobar els límits, trobar els límits de les coses amb què es treballa.

P. Simón: I quan els has trobat, trencar-los.

P. Paré: Sí.

P. Simón: Perquè si no t'acomodes...

P. Paré: I ja has begut oli, has begut oli. I una cosa que es fa molt. Els professionals, és tenir parapets, parapets teòrics, etcètera, per poder construir una teoria sobre la qual tots els col·legues estan d'acord. Es tanca la porta i cadascú fa la seva. Si tu t'agafes el text estricte i el vas llançant a tota castanya, arribes al final de programa. I si al teu alumne, el valores molt amunt, no tens cap problema. Si trenques els límits, has de donar explicacions. Ah amics. Has de donar explicacions als col·legues. Has de donar explicacions als pares, has de donar explicacions a l'inspector, has de donar explicacions. Suposo que també donava

explicacions Dürrenmatt, donava explicacions Beckett, Shakespeare. És la gran paradoxa. Els nanos estudien, què sé jo, a Kafka, però ningú vol ser Kafka.

V. Sunyol: A vegades, sembla que en dir “expressió” o “competència oral expressiva” ens referim a una expressió impostada, estafeta, exagerada. I no. No es tracta de commedia dell’arte sinó de l’expressivitat quotidiana, fins i tot per dir “tens una barra de mig de pa de sègol?” Sense expressió i moviment no hi ha expressivitat oral.

— **És necessari entendre un text per poder dir-lo? Què vol dir entendre un text?**

V. Sunyol: Ja n’he parlat una mica al principi. És abismal la diferència que hi ha entre la lectura primera d’un text i la lectura del mateix text, feta per la mateixa persona, després d’haver-lo treballat i “entès”. El problema actual, que es troba a les aules, és el dels analfabets “ocults” (no sé quin nom tècnic té això. “Funcionals?”), gent que sap llegir, però que no entén el que diu. En lectures en veu alta a la classe es veu molt, i és una feina molt gran la de fer que una persona així llegeixi de manera que els altres entenguin el que es diu. Si qui llegeix en veu alta no entén el que llegeix, els qui escolten no ho poden entendre. Doncs és evident que entendre un text és indispensable per a poder-lo dir. Però llegir bé un paràgraf, aprendre a llegir bé un paràgraf, pot suposar (realment) una hora de classe. I això, com es pot fer possible? Una altra cosa lligada a això és la poca competència lectora de molts professionals de la comunicació (que haurien de ser modèlics), que destrossen la música de la frase, que no llegeixen la sintaxi, que no fan cas de la puntuació... i resulten incomprendibles, però per desgràcia ens hem acostumat a aquestes desferres lectores i inconscientment reinterpretem les frases, ens en fem la música nosaltres. Però... i la gent que no té eines per a reinterpretar-ho? La gent que sempre ha rebut una llengua així?

P. Simón: Absolutament. Per a mi el més important en un text és Entendre'ls i disseccionar-lo. I trobar-hi els lligams amb totes les matèries i temàtiques que pugui ser; història, art, ciència. Tot això fa que el mateix text es converteixi en una altra història, una cosa enorme. És allò que dèiem abans de llegir un poema sense haver-lo treballat. Treballar-lo, i després tornar al principi és el que enriqueix. Enriqueix en entendre'l, però t'enriqueix a tu.

P. Paré: És que dona sentit. Dona sentit el fet de dir el text, li dona sentit. Li dona sentit executar-lo, per què té sentit.

P. Simón: I, per tant, et dona sentit a tu que estiguis llegint o dient un text, perquè si no hi trobes cap mena de valor en el que està escrit, el que tu fas no serveix per res. Però si hi trobes valor, llavors tu interpretes aquell valor a la teva manera, però clar, això sí, quan li trobes valor això sí que és un plus.

P. Paré: Això va lligat amb la relació entre aquesta competència oral, la llengua i el pensament. Entendre. Estem parlant de competència oral. Per mi hi ha una diferència entre xerrar, garrlar, parlar i enraonar. Hi ha molta gent que garla. Hi ha molta gent que xerra. Xerrar és fàcil, omplir de so l'estança és relativament fàcil. Uf! T'ha agradat aquesta pel·lícula? *Hòstia, és la pera! Súper! Hiper! Total!* Cap problema m'estic comunicant. Parlo o enraono? Enraonar té la paraula raó dins que va lligat amb entendre. No entretenir, sinó entendre que té aquesta idea de tenir. Per tant, les mateixes paraules ens ho diuen, per poder, diguéssim, engiponar un sentit en una paraula, l'haig de raonar que no és l'única opció, perquè hi ha la raó i l'emoció que van, que van de bracet, perquè probablement l'una sense l'altra no fan la màgia de la catarsi que tu deies abans. No fan, no fan aquesta catarsi. El que hem perdut és aquest acte, diguéssim, ritual de

trobar l'ànima de la cosa. Com entendre? Com raonar? Hi ha una raó? No, n'hi ha moltes. Si són alumnes meus que estan en un programa, amb les tanques que els posen per saltar i fer una selectivitat, posem per cas, jo els haig d'ensinistrar. Això Són habilitats, eh?, perquè puguin saltar aquella tanca i els sobrin dos pams. Per tant, ha de tenir un discurs de pensament, d'entendre com s'ha d'entendre aquest text per servir-lo a un públic determinat, que es diuen correctors de selectivitat. *Al tanto*, és fort perquè es pot ensenyar aquesta gent a impostar la veu. Impostar la veu és un dels elements més importants de la competència oral, però també es pot impostar el pensament. És a dir, en aquests moments, hi ha l'hòstia de pensaments impostats, que a mi em preocupa molt. L'alumne ha d'aprendre quan té, això disset, divuit anys, que ha de servir l'obra d'una determinada manera, perquè hi ha una gent que vol entendre-la així i jo els la dono i que treguin un vuit, un nou a selectivitat. Una altra cosa és que això es pot fer amb 125 i 220? Cada alumne pot aprendre en 125 i 220? Si, pot aprendre perquè tu tens moltes tics per a poder fer que aquesta gestió diguéssim de la impostació d'una comprensió, d'un entendre el text d'una determinada manera es pugui fer. Perquè si el que estem dient aquí, ho servim a selectivitat, potser tindrem problemes. Diguem-ho clar, potser tindrem problemes. I això també és un aprenentatge. Jo el que sé és que l'alumne no té cap culpa del que hi ha i sé que per passar a la següent pantalla necessita saltar aquella tanca i aquella tanca, sé que se salta d'una determinada manera, que és defensant el text o entenent-lo d'una determinada manera. D'acord, aleshores aquest alumne ha de ser capaç de fer això. Però jo no puc condicionar el meu curs, vuit, nou mesos de la vida d'aquella persona per saltar la tanca. M'explico? És a dir, un dels drames del batxillerat és que hi ha l'hòstia de professionals que el primer dia de primer de batxillerat ja els parlen de la tanca perquè des de l'organisme pertinent es parla de la tanca, és a dir, el que valida és la tanca. Res del que diem aquí no valida en res.

P. Simón: És l'objectiu, quasi l'únic.

P. Paré: Aleshores, és clar, deixem-nos d'idealismes. Hi ha un percentatge elevadíssim de professionals que miren això. I de fet és tan així, que quan, quan, quan hi ha els resultats sembla que els validin a ells. És possible que aquesta persona aprengui malgrat la tanca i salti la tanca sobradament i amb nota? La resposta és sí. Ara has de suar la cansalada. I el que deia en Pep, quan això passa, aquestes persones es fan grans, salten la tanca, tenen els seus oficis que tenen a veure o no amb l'art o amb el que sigui, però et paren i et diuen: vaig aprendre o et diuen ara entenc coses que aleshores només em van fer riure. Per entendre això que deies de l'estàtua. És a dir, normal, jo no ho vaig pas entendre. Kafka, la primera vegada que el vaig llegir. Saps què vull dir?

— **És complicada aquesta gestió de temps que demana aquest tipus d'educació tenint en compte els programaris i la selectivitat oi?**

P. Paré: Díficil.

P. Simón: Una mica.

P. Paré: Per això és important no menystenir l'alumne. Ara ja no és una qüestió de competència oral, eh? A mi una cosa que em sap molt de greu, és que un alumne de dotze anys, dotze si, ja se'n va en l'àmbit del que se'n diu ensenyament secundari. Dotze, tretze. En aquest moment, aquesta persona, malgrat tots els inputs, encara té il·lusió. És a dir, li fa gràcia aprendre coses. I hi ha un percentatge important de gent que encara el descobriment. A tercer i quart, per raons hormonals, contextuals, etcètera, sembla que la cosa baixa i aleshores es comença a menystenir l'alumne. És clar, és que no parla bé! És clar, és que això no ho

pot entendre! I es comença a baixar el gas d'exigència per dalt, diguéssim. I a l'aula. Llavors, això es pateix quan es passa, diguéssim, a la descompressió dels setze i disset anys. Soc conscient que això que diem és una anormalitat. Podem dir que som una mica *raros*, ho ha dit en Víctor al principi de tot. No representem, però bé, és igual.

P. Simón: Però encara que sembli una utopia, es pot fer.

P. Paré: Es pot fer. Jo crec que s'ha de fer. És a dir, sempre hi ha a la platea tres persones que sentiran, entendran i s'ho emportaran. Per tant, el creixement és l'hòstia. Només que tres persones, tres d'una platea, facin alguna cosa del que hem dit, el món ha canviat perquè és un a tres. El creixement és brutal.

P. Simón: Jo vaig tenir la sort de tenir a COU, el Segimon Serrallonga. Fins aquell moment la literatura sempre havia set allò que m'havia d'estudiar de noms, dates, corrents i etcètera. I arribem a COU i va i comença a parlar sobre el vell i el mar, del Hemingway. I anar fent, i anar fent, i anar fent... I devia ser febrer o març que diu: Osti, he de parar... Allà vaig enganxar-me a la literatura, allà. I després va dir: Ara farem tot lo altre.

P. Paré: És allò que dèiem del 125 i 220? És a dir, si tu vols un espai de temps de qualitat per fer el que estem dient aquí, tècniques o mètodes o el que sigui, saps especialment si estàs a batxillerat, evidentment, que hauràs de córrer. Però aleshores tu tens la complicitat de l'alumne. És a dir, a l'alumne li pots encarregar determinades coses perquè tu no hakis de fer-ho tot, sinó que la classe es converteixi en una retroalimentació. M'explico? Perquè l'alumne llegirà bibliografia si ha tingut un moment de veritat. Però, però no de Viquipèdia. En canvi, anirà a Viquipèdia si no ha tingut cap moment de veritat. Per què, per què collons haig de donar-te res de debò, si tu no em dones res de debò?

P. Simón: I el que has fet abans també facilita el que faràs després i que potser necessitaria més energia, però que ara serà molt més ràpid perquè ja has entès, après moltes més coses.

P. Paré: Justa. I ells et fan córrer, per tant, ja agafes el ritme que et permet un altre moment de pausa i un altre moment de pausa que a més a més és important amb la respiració dels alumnes. Això és important també per a les competències orals. És a dir, veure la manxa. Ens cansem. Projectem d'una determinada manera el minut cinc, el minut deu i el minut quaranta ja hem d'estar atents per projectar, perquè si no, el cos... Bé, doncs, l'organisme d'un alumne igual. És a dir, abans de Nadal ha de tenir una illa de procediments d'aquests. I tornant de la desconnexió, n'ha de tenir un altre perquè torni a agafar. Això també ho hauríem d'aprendre, que la respiració de la platea és important, per saber quan, s'ha de col·locar una tècnica o un procediment. És a dir, s'ha d'escoltar la respiració i no cal que entenguin les coses, cal que sàpiguen entendre, torno al principi de la pregunta, que sàpiguen entendre les coses per servir-les a qui li demana només això, però que puguin representar si volen, el seu aprenentatge, com ells l'han entès. Una cosa no treu a l'altra. Entendran que existeix un mainstream, tindran uns recursos de pensament, enraonament per a poder servir això en una conferència, en l'ofici que tinguin quan siguin grans, en defensar i vendre un producte ni que sigui canals d'aram, etcètera. D'aquí la competència, però tindran la seva.

P. Simón: I per fer això també es necessita temps. No, tu. Ells, el necessiten. No, no els exigeixis abans d'hora.

P. Paré: A més, hi ha ritmes molt diferents.

P.Simón: Sí, és clar.

P. Paré: Hi ha ritmes molt diferents hi ha gent que t'agafa el ritme quan ja ha acabat el curs.

P.Simón: Això, sí.

P. Paré: Tu no ho veus, ho veus després.

P. Simón: Però, és clar, si tu demanes una cosa i és una resposta immediata, poc pensada i parlo de les típiques i tu ja en tens prou, doncs l'alumne no farà cap més esforç. Per altra part, si tu dius; no, però "explica'm això". "Això m'ha interessat molt". "M'ho pots ampliar?", "Però no sé com dir-ho". "Si va, prova-ho va que jo t'escolto" i llavors espera, dona temps.

P. Paré: Jo t'escolto. I això és importantíssim.

P.Simón: I llavors ell també rep què t'hi dediques. Que és important, que el respectes.

P. Paré: Quan l'alumne entén la cosa a la seva manera i t'ho diu, això és important, perquè estem parlant de competència oral. Ell construeix el seu argument. No cal que sigui en una presentació. Si el seu discurs és argumentat, pot ser veritat, no cal que sigui ortodox. Jo sempre els deia això. És a dir, no hi ha una lectura. Hi ha lectures canòniques, Sí, però Stephen Hawking va dir que tota la seva teoria estava equivocada. Vull dir que *al tanto* amb el canònic, només cal deixar passar el temps. I Einstein va dir una cosa que de moment és certa, bàsicament perquè no ha pogut ser demostrat que és mentida. És a dir, el concepte de veritat científica és: No puc demostrar que és fals, per tant, és veritat. Si ell em dona això, ell defensa la seva comprensió, com ell ho ha enraonat i tu ho pots incorporar. Quan va fer-se a Bolonya, jo vaig deixar la universitat on havia treballat disset anys. Perquè ara que parlàvem del temps, els cursos eren d'un any, ara eren semestrals o trimestrals i jo em vaig afigurar fent plum-cakes. El plum-cake, o qualsevol pastís, necessita un temps. Una temperatura amb un temps. Aquestes són les dues variables. Puc treure plum-cakes amb menys temps? Sí, a més temperatura. Jo agafo i foto més temperatura, menys temps, puja, en efecte, fotos dos plum-cakes i sembla, si no te'ls menges, sembla collonut. Osti que macos! Però ah collons si tel's menges! Perquè l'altre està cru per dins! Bé, doncs això que deies del temps és això. Vinga ràpid, mil titulacions! Vinga mil no-sé-què. Trimestrals. Semestrals. *Venga, passen Vernissatge*, fotem una capa i tira-tira! Aquí no hi ha competència oral, aquí no hi ha pensament, és impossible. És impossible. Potser és que no interessa. Potser és que ja va bé que la gent no enraoni.

— **Ha aparegut un tema que, crec que és prou interessant; que és la importància del fet d'enganxar a l'alumne d'una manera significativa i que serveixi per a obrir-li alguna porteta que l'interessi, el motiví, l'emocioni. Obrir portetes. I, aquest simple fet, d'obrir aquesta porteta, em sembla imprescindible. I el mestre que aconsegueix fer això amb tu, el recordaràs segur, perquè, en algun moment de la teva adolescència, t'ha connectat a alguna cosa que t'acompanyarà en el teu camí vital.**

P.Simón: T'Ha despertat. Quan parles amb exalumnes que els demanes com va la universitat? I algú et diu és que m'han obert la finestra, m'han obert finestres, m'han obert portes, dius, Òstia, és això. Està en un bon lloc diguem.

P.Paré: Clar, aquesta feina és molt bona feina perquè pot deixar de ser feina. És a dir, si tu vius amb aquesta idea de debò... De debò de mentida, eh? Per això que deia de teatre, és a dir, tu saps que ets una obra de teatre, però saps que el que està passant són coses de debò.

P.Simón: És una obra de teatre de debò.

P.Paré: És una obra de teatre de debò. Però, evidentment, com entre el text escrit i tu sempre hi ha un intermediari, és a dir, un bolígraf, un ordinador o el que sigui, això fa que allò sigui un artefacte. És la nostra paradoxa. És a dir, entre nosaltres i l'obra sempre hi ha un artefacte, un artifici. Aquests artificis són tècniques, etcètera. Però, malgrat tot, la gràcia és que l'artifici pot esdevenir natural, és a dir, de debò. Quan passa això i s'obren portes amb el que tens al davant o al costat, de vegades no saps que les obres. De vegades no saps que les obres i això s'ha d'anar amb molta cura, s'ha de mantenir l'artifici. Perquè ells són tendres i ells tendeixen a idealitzar, és a dir. També s'ha de vigilar quan s'obren portes, perquè llavors m'hi llenço la vida i llavors pot haver-hi mastegots importants. És a dir, s'ha d'anar deixant madurar la cosa perquè es facin grans i després anar mantenint les classes fora de classe, que és una altra cosa important. La gent es pensa que es fa classe només a dins de l'aula. És mentida. Per això és important ensenyar-los moltes coses, perquè com que no saps quina finestra és la que necessiten obrir, vol dir que a l'aula per mi era important passar moltes obres de tota mena, barrejades sense manies. I ells també en portaven. Porta una obra tu així, jo intueixo per on vas. És a dir, has de legitimar la seva font, la seva finestra, perquè en pugui se'n pugui obrir una altra. Per entendre'ns, és a dir, el que ell et porta és tan important com Shakespeare perquè és el seu Shakespeare i que qualsevol pretext... Actuar com ells amb zàping constant. Jo sempre anava amb un disc dur farcit de referències possibles. És a dir, una de les feines era farcir-me un disc dur de mil coses: videoclips, àudio-poemes, vídeo-poemes, pdf's, pel·lícules senceres, fitxes. De tal manera que qualsevol connexió. Les TIC, això sí que és una gran cosa. De vegades en aquest zàping, si la respiració canvia, t'atures i allà s'obre una finestra. Potser no.

P. Simón: Una cosa que trobo importantíssima i és que has d'estar en el seu món. Sí, i això és difícil. Però, per altra banda, tens un recurs fàcil i és que estàs amb ells. Per tant, aprofita-ho. O sia, jo crec que fer aquesta feina m'ha fet sentir més jove durant més temps. I llavors, no anar amb l'obsessió de donar, d'ensenyar, sinó també d'aprendre. Perquè és que d'aprendre és que em recordo que fèiem uns crèdits variables sobre cinema. I era el principi dels Simpson i em deien Als Simpson Això surt. I a la tercera vegada li vaig dir, porta-m'ho i ho va portar. Vaig quedar acollonit. Vaig al·lucinar. I és clar, és bo, que tinguis aquesta voluntat de saber que els interessa per aprofitar-ho.

P. Paré: Just, ell ho ha dit abans, en Pep ha dit i escoltar-los. Has dit abans?

P. Simón: Sí, sí.

P. Paré: En efecte, és escoltar-los. Això torna a ser, escoltar-los. I això lliga amb el que dèiem, eh? És a dir, també a tu t'obren finestres tant si tu els escoltes i entomes el que et porten si t'ho porten ja tens mitja cosa feta. Qui no voldria la seva cuina més material que no el que no té? Doncs si ells en porten, collonut. I això t'obliga a allò que dèiem de sortir de la zona de confort. Generalment, tots ens situem i el que no comprenem, és una merda o és dolent o això ja passarà. O és una moda o no. És que ho fem tots. Collons! I allò de, ens fem grans. O és que abans? És que no sé que tomba, que gira... No ens n'adonem i ens n'anem al nostre racó. I ell també ha dit una cosa importantíssima. Certament, quan fas classes jo els xuclo la sang. És a dir, fer classes és ser un vampir.

P. Simón: I els dones també.

P. Paré: Així, si jo et dono la meua sang a condició que em deixis xuclar la teua sang. Per això jo els deia, s'entra a classe a aprendre, no l'alumne el professor, si jo no apreng quan surto a classe, com collons us puc ensenyar? Perquè aleshores no canviem cromos, no canviem cromos. I això és importantíssim. Per això també t'empeltes de la seva manera de parlar, és a dir, *al tanto* en la competència oral, significa que el professor també ha de saber reproduir el seu discurs, la seva manera de parlar. Ni que sigui per fer l'efecte de dir parreu així eh? Ells no es veuen. És a dir, tornant a la competència oral, és importantíssim que el professor sàpiga també adquirir el registre, encara que cregui que és un empobriment, etcètera, però l'incorpori com a material pedagògic per anar fotent-hi els dits, per anar-hi fotent-hi els dits, perquè si tu t'instal·les en el teu registre únicament, evidentment, l'aigua i l'oli difícilment es barrejaran.

P. Simón: I potser la mala experiència no sé si la teniu vosaltres. Jo sí i vaig mirar d'evitar-la. De sortir d'una classe i pensar que bé que t'ha anat. Avui l'has clavat. Rodó nano, ets un crack i l'endemà fas tres preguntes i penses. Res? És que no va quedar res. Va ser estètica només. I et dius, haig de canviar, he de canviar. No ets tu que ha de sortir satisfet. Només. I llavors això de tenir pendent els altres. Si fem teatre, la quarta paret no és un mirall és un espai obert.

P. Paré: Quan parlàvem de tècniques heu utilitzat tècniques, aquestes menys ortodoxes, per a poder-ho fer. Ja m'he trobat amb això. És a dir, que de vegades la classe és una peça de teatre molt ben muntada, però l'endemà t'adones que el text, diguéssim, no ha arribat, que és una mica això que deies que no, que no s'han quedat amb el text, aleshores, però...

P. Simón: Amb eines ortodoxes. També passa eh!

P. Paré: També passa, però jo ara recordo, això que dius, la sensació aquesta de dir sí, hòstia, he fotut aquí una despesa d'energia. I després vaig comprovar, vaig comprovar el retorn l'endemà, en efecte, i dius hòstia, el retorn no ha estat això. Què vol dir?, que t'has de corregir. És a dir, has d'anar-te corregint constantment, perquè pot ser que en un grup sí i en un altre no depèn de com funcionen les dinàmiques.

P. Simón: Sí sí.

P. Paré: Per això és divertidíssim. Era divertidíssim aquesta feina.

P. Simón: Oitant, és una passió...

P. Paré: Perquè cada dia és diferent, l'obra és la mateixa i cada dia és diferent. Cada dia és diferent. La gent diu: No t'avorreixes? Com vols que m'avorreixi? Sí, sí, sí cada dia és un Dragon Khan diferent.

P. Simón: Jo, un parell o tres de crisis que he tingut durant la carrera. Ha set per això, perquè arriba un moment que dius estic fent el mateix, de fa anys. Osti! No, no, no és que ets tu que... Canvia i ja està, hi ha estat un renèixer una altra vegada com a mestre.

P. Paré: Per a mi era fonamental la creació d'un personatge per tal de fer que l'obra sempre fos diferent. És a dir, jo he arribat a entrar a classe dient avui faré com un exercici, eh? De vegades feia la classe amb un accent diferent o el feiem amb un dialecte diferent o el feia imitant algun professor durant una bona estona. Que cada classe tingués un element, diguéssim, de joc, entre cometes, encara que fos meu, només.

P. Simón: Humor

P. Paré: humor. Humor és fonamental, és fonamental, és fonamental. I entre l'humor hi ha una altra cosa. I és l'humor. L'humor verbal.

P. Simón: Sí.

P. Paré: És a dir, és importantíssim perquè una de les coses que es perd, i això no ha sortit, em sembla. Amb això que dèiem de la llengua principi de tot és la capacitat de fer humor amb la llengua. Que va lligat a la tribu, és a dir, a la tradició oral. De fer humor i poesia alhora, però riure en la llengua, riure's de la llengua utilitzant una gran llengua, és fonamental.

— **La tria de textos clàssics pot dificultar el treball de comprensió dels alumnes, en sentir-los allunyat d'ells. Creieu que hauríem de desestimar-los? En cas contrari com creieu i en què creieu que s'hauria de treballar per poder-los fer servir amb els alumnes?**

P. Paré: No, en absolut. Els textos clàssics no són allunyats als interessos dels alumnes. Aparentment sí, però és mentida. Els textos clàssics manifesten i treballen les pulsions universals que afecten els joves d'avui i els de fa dos segles. Òbviament, el format, l'embolcall és diferent a cada època, però no pas les pulsions. Per exemple: bona part de les trames d'anime es basen en la mitologia grega, sèries d'èxit i amb molta aprovació de les grans plataformes, Successions, Rubicon, Borguen tenen a veure amb els mecanismes de la tragèdia grega i amb la iconografia nòrdica de Víkings. Si sabem fer veure a l'alumne les coincidències en les estructures profundes entre les seves històries i les històries "antigues" ja ho tenim. Tenim la possibilitat d'un lector que no es deixa distreure per l'epidermis de la "rateta" de la forma i del context temporal o estètic per assolir la interpretació de les ànimes dels textos. Nissagues de poder, La casa de paper... Productes que es basen totalment en "textos clàssics" Per no parlar del Potter i tots els seus deutes amb la literatura clàssica. I per no parlar de Tolkien! Si són allunyats d'ells, ho són pels vestits que porten i perquè se'ls troben en les llistes de lectura d'un curs i no en una plataforma multimèdia. Treballar-los és fonamental per vèncer prejudicis sense sentit i per començar a afinar una lectura rigorosa de la tradició en relació amb els temps dels alumnes. Com s'haurien de treballar? Com es treballa la lectura i interpretació de l'obra de la Rosalía! Si puc iniciar una lectura temàtica i estètica i mètrica i musical i literària amb un text com aquest... No podré fer el mateix o en paral·lel amb un text clàssic? Per tant, crec que cal incorporar el corpus de la tradició clàssica en conversa constant amb les manifestacions artístiques actuals que són referència cultural dels nostres alumnes. Si els veuen que jo controlo el seu món (tot i no participar-ne) i que el puc interpretar, que vol dir que m'interessa i que, per tant, ells també m'interessin, puc demanar que facin el mateix amb la tradició. Tu em dones un cromó i jo et dono un cromó i tots dos fem dues col·leccions al preu d'una. Perquè del que parlen les dues col·leccions és del mateix: només cal aprendre a veure-ho. Perquè, com deia en Segimon Serrallonga: tot ha estat dit. Sí, però com jo ho he dit encara no. Aquí hi ha la clau, diria!

P. Simón: Els textos clàssics, per això són clàssics, estan plens d'elements universals i atemporals: personatges, personalitats, objectius, pors, dubtes, relacions personals, relacions amb la societat, relacions interpersonals, valors, dèries, passions..., tot això pot encaixar perfectament en una ment infantil, adolescent o jove. Potser cal donar-ho amb la dosi i l'acompanyament adequats. Penso que, depenent de l'edat, es pot començar per fragments escollits i anar augmentant l'abast. El treball del mestre per afavorir la descoberta és essencial.

V. Sunyol: Una experiència que vaig fer els darrers anys de fer classes (absolutament il·legal) va ser invertir la cronologia de la història de la literatura. Aleshores, amb el bagatge de lectures contemporànies i properes a ell, però no mediocres, marçal, Vinyoli, Vidal... i del seu estudi, els textos clàssics, més allunyats dels alumnes per llengua i per alguns conceptes, s'entenen millor. En lloc de desestimar-los, cal buscar textos clàssics que siguin propers als alumnes. N'hi ha molts, encara que no constin als plans d'estudis. Penso, per exemple, en Catul, en Safo, en algun sonet de Petrarca, en algun fragment de l'odissea o la Ilíada, en algun monòleg o diàleg de Sòfocles, algun poema uniestròfic de March, la cançó d'opòsits de Jordi de sant Jordi, algun poema de trobador i trobairitz... Cal anar molt amb compte per no generar un mur de suposada incomprensió a causa de la llengua, però justament pel tema s'hi pot entrar millor. També es tracta de fer primer la lectura pausada i comprensiva per després abordar el text. Hi ha una qüestió per a mi fonamental, que és treballar el text original i no adaptacions al català modern (parlo dels textos catalans clàssics), que van bé per entendre, però per a res més; l'estudi s'ha de fer amb l'original perquè és la llengua, la música, les estructures... això és el text i no només el sentit. Ara bé, tal com està el món, no és fàcil que un alumne vegi l'elegància d'un text així, que en gaudeixi la llengua... però s'ha d'intentar.

— **Creieu que pot ser interessant treballar amb un text clàssic com Antígona a batxillerat per incidir en la competència oral?**

V. Sunyol: és que cal fer-ho. Perquè la competència oral s'adquireix amb textos bons, excel·lents. Amb mediocritats només s'aprendrà mediocritat o s'espatllarà l'orella la dicció i la sensibilitat de l'alumne/a/i Per altra banda, Antígona és un text rabiosament actual, i absolutament lligat a aquesta franja d'edat (del batxillerat). Les tragèdies gregues ens expliquen el nostre món, i Antígona, ho he dit moltes vegades i ho vaig escriure no sé on, és el retrat del moment actual. Antígona explica la revolta dels joves, explica la kale borroka, explica la insatisfacció del jovent, explica el tap generacional, planteja les dues visions de la justícia: la del sistema judicial i la de la lògica o la raó, parla del compromís, recordem el paper d'Ismene, dels ideals, de la lluita i del sacrifici, parla del conflicte generacional, parla del moviment de revolta en protesta de les reunions del G7 i dels països industrialitzats, allò que va començar a Bolonya, crec, parla de l'amor, de l'amor al germà, de la imposició paterna... I més. Molt més. En un text així un alumne pot trobar-hi alguna cosa que el motivi, que sigui "la seva causa", i a partir d'aquí serà més fàcil que trobi el to adequat. Si parlem del text, la més o menys complexitat del text no hauria de ser cap entrebanc a l'hora de treballar-lo oralment si abans s'ha fet un bon treball d'anàlisi i comprensió. Al contrari, penso que sovint les fórmules lingüístiques allunyades de la parla col·loquial poden ser més útils que aquesta per a modelar la lectura de l'alumne. I m'atreviria a dir que fins i tot es poden fer exercici d'improvisació en un registre semblant al del text.

P. Simón: Qualsevol text (o quasi) és apte per treballar la competència oral. Si pensem en una expressió teatral, seria bo utilitzar diversos estils (dramàtics, còmics, infantils, èpoques diverses, contemporanis...) O sigui que Antígona pot ser perfectament un d'ells. A més, el tema (relació, dubtes, records... entre germans) els sol agradar.

P. Paré: Absolutament! És un text, a més, que traspasa els temps: Sòfocles, Anouilh, Brecht, Cocteau, Zambrano, Bauchau, Espriu... Per no parlar d'Antígona com a motiu inspirador de Beethoven, Bach, Mozart, Orff, Dalí, Picasso, Martha Graham... Això vol dir que es pot treballar intensament les formes orals en cada època i la música de cada època. Els ritmes diferents (la dimensió més poètica o més narrativa), Els ritmes externs i els interns. La relació en com canvia cada forma en funció del temps i de la intenció. Això vol dir que el mateix text ens obliga a fer un viatge per totes les arts fins a arribar a les propostes més actuals en el cinema. Que podem treballar la música de cada llengua: grec, francès, alemany, castellà, català (per dir

algunes llengües) i posar l'accent en la importància del dir en cada cultura. Que l'alumne s'adoni que la seva llengua forma part d'un contínuum universal al qual incorpora la seva música particular. I que Antígona defensa les seves idees i les seves emocions amb el poder la paraula (no només del significat de la paraula, sinó des del significat mateix del mot). No cal dir que això obliga l'alumne a fer consciència dels mecanismes del dir: quines són les paraules fortes d'Antígona? Quines són les paraules fortes de Creont? Hi ha alguna coincidència? No? Per què? Les paraules fortes són verbs? Són noms? Les paraules fortes van reforçades amb silencis previs o posteriors? El caràcter del personatge es pot expressar en la manera de dir aquestes paraules? Els sons de cada personatge reflecteixen l'adustesa, calidesa, fragilitat, intolerància, compassió... que els caracteritza? Fonèticament: podríem establir una graella de personatges i oclusivitat, africació, vibració, fregament...? O això mateix en les escenes? Canvien els tons, les freqüències, els silencis depenen de si som de dia o de nit? Canvia la selecció lèxica segons si el personatge és singular o el personatge és col·lectiu? Es pot establir una diferència de volums entre els defensors de la llei dels homes i els defensors de les lleis de la natura. L'absència de paraula, comunica? Quan es produeix això? Les edats i classe social de les dones (dida, Antígona, Ismene, Eurídice...) condiciona la seva parla (to, lèxic, estructura sintàctica...)? I sobretot abans que tot: Antígona (o altres textos clàssics) serveixen per fer consciència de com un text mut i gandul (com és el text d'una peça de teatre) pot esdevenir viu en dir-lo: i que es pot dir de múltiples maneres en funció de la proposta que es faci. La primera interpretació del text és aquesta: la tria d'una veu (to, volum, silencis...) que li dono a aquell caràcter i que el farà únic i nou (tot i que faci mil anys que va néixer i que existeix en silenci).

— **Per aconseguir treballar amb aquesta competència oral, hem realitzat pràctiques sobre la puntuació, sobre la dicció, sobre la memorització, sobre la comprensió del text i sobre la projecció. Què n'opineu? En trobeu a faltar alguna?**

P. Simón: Per gaudir de l'expressió oral cal treballar-la des de diferents àmbits per conèixer el missatge, per trobar els recursos fonètics i expressius adients, per respectar les normes lingüístiques, per disposar d'un instrument (la veu) ben preparat, per aconseguir la musicalitat idònia, per saber la intencionalitat global i les petites intencions... El llistat el trobo molt adequat. Potser ja estan inclosos en els que anomenes, però crec que cal tocar el tema d'escalfament vocal i el de la intencionalitat general del text i les seves derivades.

P. Paré: Un cop s'hagin treballat aquestes que dius i també la relació que hi ha entre la modulació de la llengua i el caràcter del personatge, jo només hi afegiria l'expressió corporal en relació amb la proposta oral. Si l'alumne ha après a ser conscient de l'essència que suposa el com dir per a la creació del personatge, després (o abans, depèn de com es treballi) haurà d'acordar-hi la comunicació no verbal. Si verb i no verb treballen en harmonia es pot assolir el miracle laic, que deia Gassman, de crear una realitat alternativa a la realitat mateixa. És a dir, el moviment del cos com una extensió intrínseca de la competència oral. Al cap i a la fi, per a una bona competència oral cal una consciència plena del múscul, dels facials (interns i externs, per dir-ho així) i dels de tot el cos.

V. Sunyol: no sé si en falta cap. No soc molt amic de les taxonomies, però un aspecte important (que potser està inclòs en la "projecció") és el contacte amb l'oient. Un contacte visual i també anímic; allò d'anar a buscar l'oient i portar-lo cap a tu", seduir-lo. Una altra cosa és la música del text, de la frase, l'elocució. Dolors Font té un llibre que tothom hauria d'haver llegit: "l'entonació del català", i Salvador Oliva té un "manual d'elocució". (Val a dir una i altre deuen moltíssim, moltíssim, a l'actriu i professora Coral·lina Colom, mestra de mestres). Treballar aquest aspecte no és fàcil, demana sensibilitat i paciència (i temps!!) però val la pena, ni que sigui tan sols perquè els alumnes ensumin una mica aquests aspectes de la llengua i l'oralitat.

Respecte a la dicció hi ha una qüestió a tenir en compte. En alguns centres, com l'escola d'art de Vic, hi ha alumnat de molt diversa procedència (a Vic, des de Ribes de Freser fins a l'Ametlla del Vallès), amb característiques fonètiques diferents. i a vegades no és fàcil escatir on és l'error i on és el dialectalisme. I cal ser molt curiosos i respectuosos amb les pronúncies dialectals

***Moltes gràcies per les vostres aportacions i per haver-me deixat aprendre una mica més, mestres.
Per mi ha estat un regal!***