

# Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'aula<sup>1</sup>

ADOLF PIQUER (apiquer@uji.es)

Universitat Jaume I, IIFV

CARME RUFINO (carmerufino@telefonica.net)

Universitat Jaume I, IES Jaume I de Borriana

## 1. Introducció. Cos, llengua i emoció

La tasca *didàctica de la llengua* passa per ser una accepció tan polièdrica com difícil de definir. De fet, han estat molts els lingüistes que s'han posicionat en la necessitat d'afrontar els estudis de les llengües des de la multimodalitat. Això vol dir que, atenent a criteris de comprensió i d'expressió dels diversos codis comunicatius combinats (Norris, 2004; Jewit, 2009; Payrató, 2013), anem més enllà de la comunicació verbal.

Certament, qüestions com ara la gestualitat i la intensitat de la veu no s'aborden en els ensenyaments gramaticals ni en l'aprenentatge del discurs. Diu Humerto Maturana que «decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional» (Maturana, 2001: 8). A això, caldria afegir el component cognitiu que deriva del contacte de l'individu amb la cultura en la qual es forma (Damásio, 2010). Determinats aspectes de la llengua, difícils d'abordar des de la normativa o des de l'estructuralisme literari, necessiten d'altres ferramentes per acarar la formació humana.

La multiplicitat de codis en la comunicació a la qual ens aboca la societat actual demana que la consciència discursiva de l'emissor i del receptor també pare esment en els elements emocionals del discurs. Indubtablement, es tracta d'un constituent que té més de biològic que no pas de gramatical. Però és l'evolució del cervell al llarg dels segles, la seua mal-leabilitat com a òrgan moll que va adaptant-se amb el pas del temps, allò que indica com mostrar, dominar o emmascarar les emocions. La construcció de la intel·ligència emocional juga amb components com ara la percepció, el pensament que entén i analitza aquestes emocions i, finalment, la manera de reflectir-les (Goetz i altres, 2004: 235).

El cervell és un processador en tant que receptor de senyals a través del llenguatge. Som, per tant, davant de la capacitat de percepció i de producció perquè aquest sistema sígnic té a veure amb un comportament social. El parlant construeix una comunicació que pretén ser compresa pel receptor, el receptor intenta entendre allò emés, fins i tot arriba a interpretar-ho en una fase que passa per: a) percepció, b) identificació c) descodificació i d) interpretació.

---

<sup>1</sup> El present treball s'emmarca dins dels projectes d'investigació: AICO 15I201 *Personatges, identitats socials i literatura valenciana dels anys seixanta fins a la fi de segle xx* finançat per la Generalitat Valenciana, *Retòrica constructivista: discursos de la identitat* (Ref.: FFI2013-4934-R) del Ministerio de Economía y Competitividad dins del marc del grup de treball del Pla de Promoció de la Investigació de la Universitat Jaume I (2015) *Funcions educatives de la literatura a l'entorn de les emocions. La imaginació i la construcció d'identitats* (P1-1B2015-62).

La transmissió d'emocions afectives o agressives, posem per cas, es canalitza de tal manera que l'estudiant pot identificar un professor molest, irat; un jove pot intuir un intent de seducció d'un altre jove, i així altres casos. Això s'adquireix mitjançant l'experiència comunicativa que pot ser viscuda en primera persona o apresada a partir de l'experiència sobre tercers.

El món dramàtic, hereu encara de la vella mimesi aristotèlica, no s'ha separat gaire del lligam estret entre els seus personatges i els del món real efectiu. A hores d'ara tenim un criteri d'interpretació teatral que consisteix en la capacitat de comunicar emocions fingides per part de l'actor. El repte que plantejem en l'article uneix un seguit de línies que són: l'anàlisi lingüística, l'estudi de les emocions, la formació actoral i l'educació. Tots es donen la mà en l'educació secundària i es disposen com a objectius que detallarem més endavant amb la inserció de la pràctica que parteix de la proposta del teatre de la consciència de Pax Dettoni. Al capdavant, l'activitat programada té una part lúdica —la dramàtica i de representació— i una d'educativa —l'ensinistrament en el control emocional, alhora que l'afiançament de les habilitats expressives del discent.

Aquests factors comunicatius que juguen un paper clau en el foment de les capacitats expressives de l'alumnat són aprofitables per a la transmissió de l'experiència a partir de la reflexió prèvia organitzada en sessions.

La qüestió és com canalitzar les emocions i ensinistrar el seu ús a través de mecanismes que en permeten el control (autocontrol) o l'expressió. Així, des de la psicologia analítica i cognitiva, s'han format un seguit de teories que potser convergesquen en l'experiència que mostrem.

Pel que fa al primer component, hem de ser conscients que hi ha una forma de veure (percebre) les emocions. El cos com a contenidor de les emocions (idea de Jung i de la psicologia analítica) es pren com a referent de la teoria de l'àmfora o cossi. Les emocions s'originen en el cervell però transcendeixen a la comunicació a partir d'un seguit de manifestacions externes. Des d'aquesta òptica seriem capaços d'identificar-les i reconèixer en quin sentit s'expressen en funció de la gestualitat.

Des del punt de vista lingüístic s'ha advertit la importància de la comunicació no verbal perquè, de fet, és un factor important. La gestualitat —Poyatos, 1994; i Knapp, 1970 ja n'han donat notícia profusament— com a projecció del pensament proporciona potser més informació que no pas l'expressió en un llenguatge verbal articulat.

El procés de comunicació emocional esdevé, per tant, la conseqüència d'una relació interpersonal que té la seua aplicació social mitjançant l'ús de la intel·ligència que permet percebre i emetre missatges complexos, multimodals. Educar en aquest àmbit, el processament del llenguatge (verbal i no verbal), remet a una necessitat de domini dels sistemes cognitius a l'hora de construir la comunicació. En definitiva, repercuteix en la forma de mostrar graus diversos d'adaptació social (Engelberg/Sjöberg, 2004: 298). Els mots en el discurs (Bednarek, 2008: 7-9) són revisables pel que fa a les emocions des d'òptiques com ara el valor cognitiu, interlingüístic, antropolingüístic, diacrònic, funcional, sintàctic, d'anàlisi conversacional, estilístic, psicolingüístic o pragmàtic.

La paraula i la seua projecció —ús combinat i en contexts als quals adaptar-se— formen part de l'aprenentatge de la llengua, com l'atenció per a entendre, la memòria per a recordar i l'automatització en la generació dels mots (Shanker/Reygadas, 2002).

Els mots, amb la càrrega emocional que desprenen en la seua utilització, formen la part complementària al gest, al context situacional, al temps en què s'emeten, a la voluntat d'estil i d'efecte amb què s'empren. Heus ací que l'activitat dramàtica contribueix poderosament a gestionar-la.

Emprar el gest o la paraula per a comunicar emocions se subjecta a un procés que ens situa a la porta del nostre propòsit: la gestió en la comunicació teatral. El control del cos, la dicció, la preparació actoral en definitiva, ens aboquen a una reflexió sobre el treball amb un repertori literari, amb la intenció d'ensinistrar les capacitats comunicatives del discent.

## 2. La literatura com a vehicle emocional. El gènere dramàtic

Els corpus literaris ofereixen una de les vies per detectar i analitzar els mots emocionals. Dins dels seus gèneres, potser el dramàtic aporta un grau d'eloqüència particular. La representació de la paraula en viu és un art afegit a la reflexió prèvia de l'escriptor. El teatre com a representació serveix per a dimensionar aquestes capacitats amb codis diferents, però coexistents. La barreja de corporalitat i de verbalitat induïx a pensar que les emocions es transmeten d'una manera directa en l'acte de representació i que estan reforçades per elements de la multimodalitat; no únicament la combinació de paraula i de gest, sinó de llum, música, atrezzo...

Pensem les possibilitats de gest i de veu que concorren per a expressar plaer, gratitud, excitació, ira, impaciència, desesperació, irritació, vergonya, inseguretats, flegma, sorpresa, diversió, enveja, gelosia, amor, comprensió, compassió, cura, desig... En tots aquests casos hi ha paraules que poden ajudar a emetre un missatge relacionat amb les emocions suares referides. És ben cert que els principis aristotèlics de la comèdia i de la tragèdia tenien els seus punts extrems en el riure i en el plor, però tots els matisos que es poden anar afegint generen un corpus lingüístic representatiu de la comunicació humana.

Les velles escoles de metodologia de la representació jugaven a contraposar el llenguatge del cos (Grotovski/Barba, 1974: 28), entenent que allò primer que fa l'actor és exposar-lo davant del públic, enfront del mètode més psicologista de l'exteriorització del sentiment a través de les vivències (Stalivnaski, 2015), el que va donar peu al conegut mètode de l'Actors Studio de Lee Strasberg. Siga com siga, les possibilitats d'una retòrica de l'escena redunden en la preparació d'una comunicació més efectiva dirigida a la representació. Els camps de l'*elocutio* necessiten d'una efectivitat evident en l'*actio-dictio* retòriques. Al capdavant, el discurs dramàtic està preparat amb gairebé tanta minuciositat com d'altres gèneres literaris, als quals s'afegeix la recontextualització de cada representació.

En bona mesura, aquells elements que concorren en la representació teatral ens aboquen a un seguit d'emocions que es podrien situar en la dimensió del *pathos*, en tant que vehicle per a la projecció de les sensacions de l'actor en el públic, que recupera plenament el sentit a l'hora de transmetre ironia, sàtira, sarcasme, atracció, por, melancolia, tristesa, ira o desesperació.

L'autor dissenya les emissions emotives que l'actor s'encarrega de canalitzar —representar— davant del públic. L'actor com a lector (intèrpret) de l'obra teatral ha de saber administrar-les. Bednarek (2008: 187) utilitza l'exemple de la mort de la parella en una situació ficcional com a punt de reflexió pragmàtica sobre la figura d'aquell que pateix

directament la situació (protagonista) i del seu acompanyant, que comunica la notícia. Això és, evidentment, quelcom simulat. Ara bé, la representació de la realitat, en tant que imitació del món real efectiu, aboca l'actor a revisar les emocions i l'espectador a captar-les i identificar-les com a tals.

Es vol comunicar la vivència com si es tractés de la primera persona, quelcom semblant a allò que Vicent Salvador (2015) determina per a l'expressió de la malaltia en el propi cos. Aquí l'actor assumeix la veu del poeta i l'hauria de fer seua mitjançant la paraula i el gest en viu, de manera que visualitza els seus estats i canvis d'estat amb la gestualitat (Kövecses, 2003).

La representació adquireix, per tant, el valor de reemissió emocional que s'ha preparat prèviament. Des del punt de vista pragmàtic, aquest fingiment s'acorda a una convenció que allò de l'escena és una nova realitat en la qual comencen a operar els gests i els mots amb la funció de suscitar emocions immediates en l'espectador.

### **3. La pràctica de les emocions a partir d'experiències amb alumnes d'ESO i de Batxillerat**

L'experiència teatral demana la participació física d'aquells que hi intervenen, però també els implica psicològicament i emocionalment. Es tracta d'una activitat complexa on participen diverses facetes fonamentals de la persona i constitueix, doncs, l'espai ideal per a educar els adolescents en les habilitats socials necessàries que els ajuden a afrontar el món que els envolta. Mitjançant la pràctica teatral, es desenvolupen com a persones i aprenen el major nombre de registres comunicatius possibles.

Des de l'assignatura de 4t d'ESO Arts Escèniques i Dansa, ens plantegem educar les habilitats socials dels alumnes mitjançant activitats de representació i de creació en grup, així com potenciar la seua creativitat i la capacitat d'expressió dels pensaments, vivències i sentiments propis.

Amb aquest objectiu, hem dissenyat el programa *Emocionat amb el teatre* que aplicarem durant tot un trimestre.

#### *3.1. Objectius del programa*

3.1.1. Objectiu general: Treballar l'autocontrol emocional i la confiança en un mateix des de l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa, amb la finalitat d'ajudar els adolescents a afrontar les dificultats de la vida i aprendre a automotivar-se positivament, evitant així l'agressivitat i les actituds negatives.

3.1.2. Objectius específics:

3.1.2.1. Reconèixer les pròpies emocions i les de les altres persones.

3.1.2.2. Analitzar la pròpia capacitat d'autocontrol emocional.

3.1.2.3. Entrenar en conductes d'autocontrol de por, ansietat, ràbia i agressivitat.

3.1.2.4. Sentir empatia amb les emocions que experimenten els altres.

3.1.2.5. Desenvolupar l'assertivitat per a expressar les pròpies emocions i aprendre a motivar-se de forma positiva.

3.1.2.6. Treballar les emocions des del teatre i l'expressió corporal amb la finalitat que els adolescents desenvolupen les seues capacitats d'expressió i comunicació, i d'alfabetització artística des de l'aprenentatge del llenguatge teatral.

3.1.2.7. Afegir la reflexió conscient com a mètode perquè els joves assoleixen una bona gestió de control emocional que els permeta ser feliços i afrontar els problemes de la vida quotidiana.

3.1.2.8. Dramatitzar a l'aula una proposta del Teatre de la Consciència de Pax Dettoni, centrant-nos en l'obra *Qui sóc jo?* on apareixen representades cinc emocions primàries: sorpresa, por, ràbia, tristesa i alegria. També introduir-los la idea de fluir o intel·ligència del cor com a actitud positiva i constructiva per a superar les contrarietats de la vida.

## 3.2. Estructura del programa

3.2.1. Reconeixement de les emocions: consta d'activitats adreçades a identificar les emocions que experimenten a nivell primari, a través de tècniques que combinen:

3.2.1.1. La reflexió conscient sobre l'emoció tractada, com a mètode de reconeixement i identificació dels seus sentiments i comportament davant les diverses situacions que els planteja la vida. L'estudi de les emocions partirà del seu reconeixement a partir de les situacions en què és experimentada i de les respostes fisiològiques que provoca en el cos. L'objectiu buscat és que l'alumne accepti les emocions com a respostes naturals del nostre cervell davant les situacions adverses amb què es pot enfrontar al llarg de la vida i, sobretot que aprenga a tolerar-les i a gestionar-les positivament.

3.2.1.2. La pràctica de la respiració i la relaxació amb l'objectiu que els adolescents connecten amb si mateixos i guanyen la confiança i l'autoestima que els permeten aconseguir un major control emocional.

3.2.1.3. Treballar l'expressió corporal, la concentració i la coordinació del cos. Els joves han d'aprendre a reproduir els efectes facials i corporals de les emocions. A més, les diferents situacions que els fan viure les dramatitzacions i les improvisacions que han de realitzar, els ajudaran a prendre decisions i a analitzar les conseqüències dels seus actes.

3.2.1.4. Utilitzar obres conegudes de la literatura teatral com a base de les adaptacions de dramatitzacions senzilles que els permeten desinhibir-se, començar a utilitzar la veu i desenvolupar la seua creativitat. De la mateixa manera, introduir cançons, poemes o adaptacions d'òrgens diversos, com monòlegs del club de la comèdia.

3.2.2. Introducció del concepte d'intel·ligència emocional i l'entrenament de l'autocontrol necessari per a la gestió de les emocions a partir del guió teatral de *Qui sóc jo*, de Pax Dettoni. Es tracta d'una obra de Teatre de la Consciència que, com indica l'autora, està el servei del desenvolupament humà i, en clau d'humor, convida l'espectador a una reflexió personal i col·lectiva sobre les responsabilitats amb nosaltres mateixos i amb la societat en què vivim. Inicialment, fou pensada per a les hores de tutoria de l'ESO, i era un intent de realització d'un treball conjunt entre pares i adolescents.

3.2.2.1. El nostre programa partirà del visionat de la representació de l'obra teatral realitzada per l'Associació del Teatre de la Consciència. L'obra va ser interpretada pel grup de teatre *De Persones d'Aran entà toti* a Vielha el 5 de setembre de 2010 i el 3 de juny de 2011 a Barcelona, a la Farinera del Clot, convertint-se en l'única obra programada en el circuit cultural de la Ciutat Comtal representada en llengua aranesa.

3.2.2.2. Seguint el mètode de treball proposat per Pax Dettoni en la seua *Guia Jugar/Treballar amb l'obra de teatre Qui sò jo?, una eina/joc de teatre fòrum per l'educació emocional en grup*, implementat per primera vegada a l'Institut d'Aran l'any 2012 durant les classes de tutoria de primer i segon cicle de l'ESO, iniciarem el treball amb una reflexió prèvia, dirigida pel professor moderador, sobre intel·ligència emocional.

3.2.2.3. Tot seguit farem el visionat de les escenes en dies diferents per a poder afavorir la reflexió col·lectiva. Disposem d'una gravació en castellà efectuada a Guatemala, amb una duració de 56:52 minuts en total. Consta d'una presentació de 10 minuts i tres escenes de 10, 10 i 26 minuts aproximadament.

3.2.2.4. Proposarem el nostre objectiu als alumnes: dramatització de l'escena 3 per ells mateixos, amb els canvis de guió necessaris per a apropar-la a la seua experiència vital.

3.2.2.5. A partir del guió, que està disponible en català, treballarem el projecte en petits grups a l'aula.

3.2.2.6. Establím el nombre de sessions que necessitem per al desenvolupament del projecte. La nostra proposta és de 35 sessions o l'equivalent a un trimestre. L'escenificació del guió creat en conjunt la realitzarem durant la segona avaluació a la Sala d'Actes de l'IES Jaume I de Borriana. L'actuació formarà part de l'activitat de tutoria de 4t d'ESO per a treballar l'autocontrol emocional i estarà adreçada als alumnes que no cursen l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa.

3.2.2.7. En cada sessió combinarem activitats diverses: la pràctica de la respiració i la relaxació per aconseguir connectar amb el nostre jo, guanyar confiança i autoestima i aconseguir un major control emocional. Treballarem també l'expressió corporal, la concentració i la coordinació del cos, i aplicarem sempre uns minuts de reflexió per a fer conscient el que anem descobrint dels nostres sentiments i comportament, així com també dels exercicis realitzats.

3.2.2.8. Introduïrem i treballarem cada emoció per separat, sabent que és molt difícil que experimentem les emocions de manera aïllada. Els exercicis proposats i les sessions establertes pot ser que no funcionen en tots els grups. Encetar la classe tarda, no sempre ixen a la primera, les repeticions milloren sensiblement els jocs i els agrada fer-les, en canvi no els agrada repetir les dramatitzacions, la seua energia depén de l'hora del matí en què és impartida la classe i no sempre responen igual. Tot el que siguen jocs els enganxa fàcilment, però els canvis d'activitat no sempre són tan ràpids com per incloure tantes activitats en 55 minuts. Per tant el concepte sessió és relatiu i pot abraçar dues o tres classes, inclús pot esdevenir necessari repetir una sessió en part o totalment. Les sessions de relaxació no poden deixar-se a la fi de la classe perquè necessitem uns quinze minuts per a realitzar-les i cinc minuts més per a tornar a estar actius. A la fi de la classe sempre hi ha presses. Els jocs s'han de preparar amb antelació: caminar per l'espai, per exemple, els fa riure, s'entrebanquen a propòsit, cal repetir-ho i anar reduint l'espai. En allò referent als jocs de concentració i de coordinació, també s'ha d'assajar abans. No els importa repetir-los.

Treballar l'automotivació: aprendre a gestionar les emocions de forma que ens generen benestar i ens permeten seguir lluitant pels nostres objectius malgrat les contrarietats. Les activitats han d'ajudar a reforçar, doncs, l'autoestima de l'adolescent i ensenyar-li a respectar i a cooperar amb els altres, i sobretot a adquirir l'habilitat d'expressar les seues emocions de forma adequada i en el moment oportú, defensant els propis drets i sense negar-ne els dels altres. La pràctica del teatre, com a experiència col·lectiva que és, cohesiona el grup i ofereix gran quantitat de situacions en què és essencial exercir la tolerància amb els altres, augmenta la satisfacció personal i aglutina el grup sota un objectiu comú que s'ha d'assolir conjuntament: el muntatge i la posada en escena d'una obra lliurement acceptada per tots.

### 3.2.3. Avaluació del programa.

3.2.3.1. Un programa d'aquest tipus es veu avalat per l'existència de programes precedents en el temps adreçats a adolescents i alumnes de primària, amb l'objectiu de controlar i evitar situacions de drogodependència, de depressió, de consum de tabac i d'alcohol, d'agressivitat i d'assetjament escolar mitjançant la intel·ligència i el control emocional. Principalment ens hem fixat en els següents:

- El mètode *Jugar/Treballar* de Pax Dettoni, que ha estat implementat a l'Institut d'Aran en el període d'abril a juny de 2012 pels tutors i alumnes de primer i segon de l'ESO.<sup>2</sup>
- *Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*, de Remedios Comas Verdú, Gorka Moreno Arnedillo i Javier Moreno Arnedillo, 2002 (<http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/173.pdf>, Asociación Deporte y Vida, Madrid)
- *Educación emocional. Programa de actividades para la ESO*, de Vicent Pascual Ferris i Montserrat Cuadrado, Barcelona, 2001, ed. Praxis.

<sup>2</sup> <quisojo@teatrodeconciencia.org>; <www.teatrodeconciencia.org> [Consulta: 7-5-2017].

- Curs d'expressió dramàtica: cos, veu i emocions, impartit per Joan Collado i Jesús Muñoz (membres de El Pont Flotant) durant els mesos d'abril a juny de 2016 al Cefire de Castelló, adreçat a professors que havien d'impartir l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa de 4t d'ESO el curs 2016-17.
- *De poetas y piratas, Blog de lengua y literatura castellana para secundaria.*<sup>3</sup>

3.2.3.2. Establiment de la població diana del programa en alumnes de 4t d'ESO i la mostra en aquells que escullen com a optativa l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa i que mantenen unes característiques semblants al llarg dels cursos: la tria aleatòria i voluntària de l'assignatura, adolescents de 15-16 anys del mateix centre educatiu. Per a poder comptar amb un grup de control que assegure la millora en els objectius plantejats, caldrà que l'activitat es realitze en cursos alterns, de manera que el primer any siga el curs d'aplicació i el segon, el curs de control.

3.2.3.3. Constatació mèdica generalitzada que la connexió amb un mateix mitjançant la respiració i la relaxació ajuda a assolir un equilibri entre la repressió i el descontrol de les emocions, i, en el present programa, realitzar l'aplicació al control de la por, l'ansietat, la ràbia i l'agressivitat.

3.2.3.4. L'eficàcia educativa de les tècniques de grup per a dramatitzar escenes-situacions permet experimentar diferents emocions i accions sense conseqüències; a més, s'ha de tenir en compte l'efecte reflexiu que provoca l'intercanvi de papers entre companys per la possibilitat de viure les mateixes situacions des de perspectives diferents.

3.2.3.5. Previsió de l'avaluació del disseny i dels materials a partir de la realització de proves inicials i finals de reflexió dels adolescents i del professor moderador; així com de la supervisió metodològica d'un investigador universitari de camp que avalue la viabilitat científica del programa i una supervisió psicològica per part de l'aula CIL i del departament d'Orientació de l'IES Jaume I.

3.2.3.6. Les dramatitzacions i altres activitats d'expressió corporal, relaxació i respiració hauran d'ésser avaluades a mesura que vagen realitzant-se a l'aula i la seua idoneïtat estarà en funció de la satisfacció dels participants, de la realització de totes les activitats programades i de l'anàlisi de l'aparició de factors exògens que limiten la seua aplicació.

3.2.3.7. Preveure les limitacions que estableixen la durada de les classes, 55 minuts, la seua inclusió en l'horari escolar i l'edat dels adolescents. Les sessions no es podran impartir en una hora cadascuna, sinó que s'han de considerar setmanals i repartir les activitats durant els tres dies que estableix el currículum. Les raons són comprensibles: els canvis d'activitats no són mai ràpids i s'han de preveure pauses entre elles, s'ha de comptar també amb la possibilitat que un examen o la participació dels joves en un esforç gran en l'hora anterior minve la seua energia, i en la necessitat de repetir algun exercici més d'una vegada fins que

<sup>3</sup> [depoetasypiratas.blogspot.com.es](http://depoetasypiratas.blogspot.com.es) [Consulta: 5-5-2017].



n'assolesquen la dinàmica. De la mateixa manera, les improvisacions dirigides exigeixen d'una preparació prèvia que els aporte seguretat.

### 3.3. Activitats del programa

#### 2.3.1. Reconeixement de les emocions

##### 2.3.1.1. Reflexió prèvia.

- Farem reflexionar els alumnes sobre què opinen ells que són les emocions i deixarem constància per escrit del que expressen. Quan acabe el procés, revisarem les seues opinions per a extraure conclusions: *a)* quines emocions coneixen i com les definirien, en quines situacions les experimenten; *b)* guió d'actuació del professor: prendre com a base les aportacions de Bisquerra i constatació que les emocions es poden ensenyar i aprendre de forma intencional. Bisquerra proposa una metodologia activa, vivencial, participativa, que contemple la història personal de l'adolescent, el seu entorn i les seues necessitats.
- Introduir el concepte d'*intel·ligència emocional* i que intenten expressar ells que és.
- La idea d'automotivació de si mateixos per a buscar la felicitat.

El procés ha d'encetar-se amb l'autoobservació d'un mateix i dels altres, i ha d'ajudar-se de tècniques de relaxació, de respiració conscient i de meditació per a contribuir a una bona regulació de les emocions. Així, adquireixen més tolerància a la frustració. Dramatitzar les emocions és experimentar diferents emocions i accions sense conseqüències, i els alumnes espectadors reflexionen en veure's identificats i generen empatia respecte de les diferents emocions que poden sentir al llarg de la vida. L'intercanvi de papers en la dramatització permet conèixer altres perspectives d'enfrontament i de control.

#### 3.3.2. Treballem les emocions.<sup>4</sup>

##### 3.3.3. Introducció del concepte d'*intel·ligència emocional* i entrenament de l'autocontrol.

Realitzarem un reflexió conscient de les emocions a partir de la dramatització de *Qui sóc jo*, de Pax Dettoni. Constarà de dues parts:

#### Part A. Adaptació de l'escena 3.

Partim de la lectura de l'escena a classe i del seu visionat. Tot seguit els alumnes comenten aquells aspectes que els han cridat l'atenció, distingint entre els conductuals i els actorals. El professor suggerirà preguntes fins que l'escena haja estat totalment compresa. Després realitzem una anàlisi conjunta sobre les emocions i la reacció final del personatge de Rosa (1:30 minuts).

---

<sup>4</sup> La proposta detallada de les activitats i la seua organització per sessions pot ser consultada a l'annexos de la versió digitalitzada.

Seguint els suggeriments de Pax Dettoni, presentem un qüestionari model per a l'aprofitament de l'obra, que després pot ser utilitzat al teatre fòrum que tindrà lloc en la classe de tutoria:

- Recapitulació dels fets.
- Què podem aprendre d'aquesta escena tenint en compte el concepte d'educació emocional?
- Tenen una funció les emocions que sentim? En quin ordre desperten en l'escena 3?
- Què signifiquen a l'obra els personatges? Quins símbols els identifiquen? Què significa la màscara blanca, la llumeta, la porta, la crucifixió?
- Quan Rosa es lleva la màscara i entra a l'espai de les emocions, què significa?
- Quina emoció sentim amb major freqüència?
- Com gestionem aquesta emoció?
- Què significa la lluita entre les emocions mentre Rosa porta posada una màscara?
- Què succeeix quan la ràbia està a punt de matar totes les altres emocions? Per què Rosa es lleva la màscara?
- Totes les emocions es justifiquen davant de Rosa. És bo o dolent experimentar-les?
- Per què l'Amor li dona la llumeta a Rosa?<sup>5</sup>

#### Part B. Preparació del muntatge.

Preparem la posada en escena amb l'objectiu de fer una representació a la Sala d'actes de l'IES Jaume I per als alumnes de 4t d'ESO, seguida d'una activitat de teatre fòrum en la classe de tutoria. La nostra proposta per al procés és:

- Divisió de la classe en grups i adaptació lingüística del guió des de dos punts de vista: el dialectològic i el generacional.
- Adaptació de les situacions al seus centres d'interès: l'escena parteix d'una situació inicial de ruptura d'un matrimoni, en què el marit abandona l'esposa perquè ha iniciat una nova relació. Els alumnes són lliures de modificar el guió i partir d'una altra situació que pugui provocar les mateixes emocions. Per exemple: ruptura de dos joves adolescents enamorats, canvi de ciutat per motius de treball del pare i enfrontament del jove amb els pares, etc. En aquest cas, hem dividit la classe en tres grups i les variacions del guió són les següents: un grup l'ha adaptat lingüísticament i ha decidit mantenir la situació donada; el segon grup ha invertit els rols (l'esposa abandona el marit); i el tercer ha decidit mantenir la situació i els rols però fer un canvi actoral (les emocions seran homes, Rosa serà representada per un actor i Andreu per una dona). L'objectiu és observar les reaccions del públic.
- Establiment del guió tot vigilant que mantinga el propòsit d'aprenentatge emocional. El professor ha d'evitar que un desbordament de la creativitat els allunye de l'objectiu que els hem proposat.

<sup>5</sup> Significat de la reflexió: *La responsabilitat sobre el teu benestar és només teua: no pots canviar la realitat però sí la visió que tens sobre ella.*

3.3.4. Treballar l'automotivació. Pax Dettoni proposa per a estudiar l'actuació final de Rosa una reflexió sobre l'assertivitat, l'autoestima i del que ella anomena la intel·ligència del cor, que no és més que ser nosaltres mateixos.

L'assertivitat és un comportament que pot ensenyar-se, practicar-se i generalitzar-se en moltes situacions. Una comunicació assertiva contindrà aquests elements:

- Saber expressar què és el que es desitja, què es necessita, i quins són els sentiments respecte a aquesta situació en concret.
- Triar el moment adequat per discutir el problema.
- Descriure el problema de la forma més detallada possible.
- Adaptar la definició dels sentiments que experimentem als missatges en primera persona, a través dels quals expressem sentiments sense avaluar o retreure la conducta dels altres.
- Ser clar i precís en el que desitgem comunicar (utilitzar la primera persona, *jo*, i no caure en generalitzacions).
- Comptar amb la cooperació dels altres per aconseguir que es donen les circumstàncies necessàries per millorar.

Partint d'aquest marc, farem la preparació de la posada en escena després d'una reflexió conjunta per a efectuar:

- La creació dels dos espais: el real i l'emocional amb els símbols que els caracteritzen (efectes de llum, música, attrezzo).
- La caracterització dels personatges i els seus símbols (la llumeta i flors al cap per a l'amor; mantellina, ulleres negres per a la tristesa; ampolla d'alcohol i píndoles per a la por; metrallera, corda, ganivet, pistoles per a la ràbia; i màscara blanca per a Rosa). Fer els canvis pertinents per als altres dos nous guions seguint els suggeriments dels alumnes.
- La dramatització de l'escena i posteriors repeticions fins aconseguir l'autonomia de l'espectacle.
- La representació davant d'un públic: alumnes de 4t d'ESO.

Mentre realitzem la preparació de l'espectacle, reforcem la idea d'assertivitat amb la discussió dels drets personals i l'acceptació de les nostres diferències individuals. Tot seguit hi afegim el llistat de *Defensa i respecte dels drets personals* (de F. Salmurri):

1. Dret a tenir i canviar d'opinió i d'idees.
2. Dret a prendre les teues pròpies decisions.
3. Dret a cometre errors i per tant, a decidir encara que t'equivoques.
4. Dret a ser tractat amb respecte.
5. Dret a queixar-te de qualsevol crítica o tracte amb el qual et sentes malament.
6. Dret a dir que no i no per això sentir-te culpable.
7. Dret a fer menys del que humanament ets capaç de fer (sense forçar).
8. Dret a interrompre perquè t'aclaresquen les coses.

9. Dret a prendre't temps per tranquil·litzar-te i pensar.
10. Dret a negociar per canviar.
11. Dret a no haver de justificar-te davant d'altres persones.
12. Dret a tenir i expressar els teus sentiments.
13. Dret a demanar informació.
14. Dret a sentir-te bé amb tu mateix.
15. Dret a poder reclamar els teus drets.
16. DRET A SER COM ETS.

### 3.3.5. Representació i teatre fòrum en la classe de tutoria.

En aquesta activitat final són els mateixos alumnes que han portat a cap l'experiència, els protagonistes del teatre fòrum, que està adreçat als seus companys de curs que no han participat de l'assignatura. Ells respondran a les preguntes que els siguen formulades en acabar la representació i podran fer partícip el públic de tot el que han après durant el programa i valorar-ne les aportacions aconseguides.

## 4. Conclusions

Un dels entrebancs trobats en l'activitat desenvolupada es manifesta en l'eixida de l'àrea de confort que l'alumnat troba al costat dels companys. Situar-se en un lloc on l'alumne s'aïlla —es mostra sol davant la resta i centra l'atenció— implica un dels punts de reflexió dels quals cal partir. Es tracta de fer-los assumir el repte de preparar-se per a comunicar en la vida quotidiana: el metge, el periodista, el mestre, l'obrer de la indústria del calcer, tots necessiten comunicar com se senten. Simular les sensacions és una manera d'assaig de situacions que s'esdevenen en la vida quotidiana, l'aula de teatre de secundària hauria de servir d'entrenament pel que vindrà més endavant. L'actor-alumne davant del perill, sol, necessita amotllar-se a aquesta situació que potser li sembla nova.

En el procés descrit, hem vist com practicar amb quatre emocions tipus. La vida quotidiana ens ofereix més models sobre els quals treballar. L'emoció, de manera instintiva, apareix; però també es retroalimenta en l'aprenentatge de les expressions. En la societat de la comunicació trobem models. El teatre, com el cinema i les sèries de TV (Smith, 2003) ens mostren actors *fingint* unes emocions. L'actor preparant-se per a representar *gestiona* aquestes emocions i posa en marxa uns mecanismes que l'ajuden a expressar-les amb major efectivitat, però a controlar-les al mateix temps.

Conèixer les claus afectives a partir de la ficcionalització de situacions (Bednarek, 2008: 184) facilita aquest procés d'ensenyament-aprenentatge. La ficció conversacional que és el diàleg teatral preveu relacions amb futuribles interlocutors. El teatre a l'aula esdevindria així un medi d'autoregulació en situacions similars a les fingides; una mena de resposta al món real efectiu. D'ací que la capacitat de gestió de les emocions es convertesca en un dels eixos de la dimensió interpersonal. Saber comunicar dualment, saber parlar en públic o acarar situacions complexes deriva d'aquesta capacitat de gestió de l'emoció. Comptat i debatut, és una aportació clau en l'expressivitat.

És difícil mesurar en un trimestre l'evolució dels alumnes en l'exercici de l'autocontrol de les emocions. D'ací la necessitat de crear un grup de control per poder establir les

comparacions pertinents en anys alterns. Així i tot, considerem que la dificultat en la mesura dels resultats, pel que fa al control de conductes agressives i depressives dels adolescents, està condicionada per les possibilitats de detecció d'aquestes per part de l'alumne. Comptem, per a establir resultats, amb les seues impressions, a més d'aquelles dades que en resulten de la nostra observació diària. Arribem ara a la certesa que la pràctica teatral té uns beneficis notables en la personalitat dels joves. Tot seguit fem una relació d'aquells aspectes que evolucionen positivament:

1. La dramatització requereix que l'adolescent aprenga a treballar amb altres i a respectar les idees dels altres, tot i assumint la diferent manera d'expressar les emocions de cada individu del grup.
2. La interacció continuada cohesiona el grup i dóna confiança als seus integrants.
3. Aprenen a ser conscients del treball individual i del col·lectiu.
4. Aprenen a saber escoltar.
5. Les diferents situacions que els fan viure les dramatitzacions els ensenyen a prendre decisions i a analitzar les implicacions dels seus actes.
6. Aprenen a explorar els seus sentiments i les conseqüències de les decisions que prenen.
7. El teatre és un espai ideal per a treballar la intel·ligència emocional i desenvolupa l'hàbit de l'esforç, la iniciativa personal, incentiva la resolució dels conflictes mitjançant el diàleg, el respecte a les regles establertes i la formació de la responsabilitat.

## BIBLIOGRAFIA

- BAYÉS, R. i J.T. LIMONERO (1999): «Aspectos emocionales del proceso de morir», dins FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. & F. PALMERO. *Emociones y salud*, Barcelona, Ariel, 265-278.
- BEDNAREK, M. (2008): *Emotion talk across corpora*, Sidney, Palgrave Macmillan.
- BIQUERRA, R. (coord.) (2012): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Hospital de Sant Joan de Déu, Barcelona, Impressió Gràfiques Compás SA ([www.faroshsjd.net](http://www.faroshsjd.net)).
- DAMÁSIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino.
- DDAA (2013) *Neurotorics*, Nova York, Routledge.
- DE LA TORRE, J.M. (1922): «Che, quin compromís!», Choguet còmic bilingüe en un acte y en prosa», *Nostra Teatro*, 47, València, Carceller.
- DETTONI, P. (2014): *La inteligencia del corazón. Educa tus emociones*, Barcelona, Ediciones Destino, col·lecció Imago Mundi, vol. 270
- ENGELBERG/SJÖBERG (2004): «Emotional Intelligence and Inter-Personal Skill» dins SCHULTZE, R. i R. ROBERTS (eds.) *Emotional Intelligence. An International Handbook*, Toronto, Hogefre and Huber, 289-307.
- GIMÉNEZ, R.D. (2004): *The Psyche of the Body. A Jungian Approach to Psychosomatics*, Nova York, Routledge.
- GOETZ, T.; A. FRENZEL; R. PEKRUN i N. HALL (2004): «Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement». dins SCHULTZE, R. i R. ROBERTS (eds.) *Emotional Intelligence. An International Handbook*, Toronto, Hogefre and Huber.
- GROTOWSKI, J. i E. BARBA (1974): «El nuevo testamento del teatro», *Hacia un teatro pobre*, Mèxic, Siglo XXI, 21-48.

- JEWIT, C. (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Nova York, Routledge.
- KÖVECSÉS, Z. (2003): *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MATURANA, H. (1997): *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Xile, Dolmen.
- MOTOS, T. (2009): «El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos», *Creatividad y Sociedad*, recuperat de: [www.creatividadysociedad.Net](http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/35081895/Fundamentos_retos-Teatro_Secundaria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480502761&Signature=ShmwhxfjvVmSIIecbiU3%2BqUKZ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeatro_en_Educacion_Secundaria_fundament.pdf). <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/35081895/Fundamentos\\_retos-Teatro\\_Secundaria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480502761&Signature=ShmwhxfjvVmSIIecbiU3%2BqUKZ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeatro\\_en\\_Educacion\\_Secundaria\\_fundament.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/35081895/Fundamentos_retos-Teatro_Secundaria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480502761&Signature=ShmwhxfjvVmSIIecbiU3%2BqUKZ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeatro_en_Educacion_Secundaria_fundament.pdf)> [Consulta, 29/11/2016].
- NORRIS, S. (2004): *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*, Nova York, Routledge.
- PAYRATÓ, L. (2013): *El gest nostre de cada dia. La cultura al cos. La gestualitat emblemàtica com a patrimoni de la cultura popular*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SALVADOR, V. (2015): <[https://www.academia.edu/9472399/Malaltia\\_i\\_emocions\\_en\\_la\\_l%C3%ADrica\\_exemples\\_de\\_tematitzaci%C3%B3\\_del\\_propi\\_cos\\_en\\_la\\_poesia\\_catalana\\_contempor%C3%A0nia](https://www.academia.edu/9472399/Malaltia_i_emocions_en_la_l%C3%ADrica_exemples_de_tematitzaci%C3%B3_del_propi_cos_en_la_poesia_catalana_contempor%C3%A0nia)> [Consulta, 28/09/2016].
- SMITH, G.M. (2003): *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STALIVNASKI, K. (2015): *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Madrid: Alba.
- VIVAS, M.; D.GALLEGO i B. GONZÁLEZ (2007): *Educar las emociones*, Mérida (Veneçuela), Producciones Editoriales CA Mérida.

## BIONOTES

### Carme Rufino i Bey

És professora de Valencià de l'IES Jaume I de Borriana. Autora dels poemaris: *Arrels de sal* (Premi Ciutat de Vila-real l'any 1996), *L'infinít diàfan de la teva cara* (Jocs Florals de Nules, 1999) i *Psalms d'Heber* (XXII Premi de Poesia «25 d'abril» de Benissa, 2002). L'any 2014 guanyà el Premi Euterpe a la investigació sobre bandes de música de la FSMGV amb el llibre *L'Agrupació Filharmònica Borrianenca, més de cent anys de bona música i mil projectes de futur* (Borriana, 2014).

### Adolf Piquer Vidal

Ha exercit de professor de batxillerat a l'Institut Jaume I de Borriana, Professor Titular del Departament de Llengua Espanyola de la Universitat de Salamanca (1993-2009) i en l'actualitat treballa al Departament de Filologia i Cultures Europees de la Universitat Jaume I de Castelló. Ha publicat *Vint anys de novel·la catalana al País Valencià* (1992), amb Vicent Salvador; *Catalana i criminal* (2006), amb Àlex Martín Escribà; *The fantastic tales. Social applications* (2016) i *Argumentació. Teoria i pràctica* (2017).