



**UNIVERSITAT  
JAUME I**

TREBALL FINAL DE MÀSTER

**LA DRAMATITZACIÓ COM A FERRAMENTA EN LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT  
MULTILINGÜE. EL MONÒLEG HUMORÍSTIC COM A RECURS PER LA PROMOCIÓ DE  
L'ÚS SOCIAL DEL CATALÀ**

Màster Universitari en professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació  
Professional i Ensenyament d'Idiomes.

CURS 2021- 2022

Especialitat: Llengua i literatura Catalana

Presentat per

**ALEJANDRO LÓPEZ SANCHIS**

Tutor

**ADOLF PIQUER**



## Resum

Aquest Treball Final de Màster (TFM) presenta una proposta didàctica adreçada al tercer nivell d'Educació Secundària Obligatòria (ESO). La proposta inclou una detallada descripció dels plantejaments que conduïren a la seua elaboració, així com el disseny, el procediment d'aplicació i el d'avaluació. Diferents estudis han pogut demostrar que les actituds envers la llengua de l'alumnat s'allunyen cada vegada més d'una percepció del català com a llengua pròpia, i migren cap a una percepció, quan no negativa, instrumentista de la llengua. L'objectiu principal del treball és explorar les oportunitats que ofereix l'aplicació d'activitats d'interpretació en l'alumnat de secundària per integrar la llengua dins la seua consciència multilingüe. En concret, la proposta es construeix sobre el monòleg humorístic, amb la doble finalitat de, per una banda, generar un context d'aprenentatge arrelat en un enfocament comunicatiu capaç d'atraure l'interés de l'alumnat i despertar la seua iniciativa, i per altra, traure profit de les seues quotidianitats de manera que la transcendència al món afectiu siga possible. Les conclusions fiquen de manifest que les activitats que impliquen emocionalment a l'alumnat i són construïdes sobre la seua realitat aporten un valor afegit a l'ensenyament de llengua catalana, oferint no sols un aprenentatge en l'àmbit cognitiu i procedimental (saber llengua i saber com utilitzar-la) sinó també a escala emocional, es a dir, construir una identitat multilingüe i sentir la llengua com a pròpia.

*Paraules clau:* didàctica del català, dramatització, monòleg humorístic, factors afectius, identitat multilingüe, ús del català.

## Abstract

This Master's dissertation (TFM) presents a didactic proposal addressed to the third level of Compulsory Secondary Education (ESO). The proposal includes a detailed description of the approaches that led to its preparation, as well as the design, the application and the evaluation procedure. Different studies have been able to show that students' attitudes towards the language are increasingly moving away from a perception of Catalan as their own language, instead, they are moving towards an instrumentalist, if not negative, perception of the language. The main aim of the work is to explore the opportunities offered by the application of drama activities upon high school students to integrate the language into their multilingual identity. Specifically, the proposal is built on the stand-up monologue, with the dual purpose of, on the one hand, creating a learning context rooted in a communicative approach capable of attracting the students' interest and awakening their initiative, and on the other hand, to take advantage of their daily routines so that the transcendence in the affective world become possible. The conclusions make it clear that the activities that involve the students emotionally and are built on their reality bring an added value to the teaching of the Catalan language, offering not only improvement at the cognitive and procedural levels (knowing the language and knowing how to use it) but also on an emotional grade, that is, building a multilingual identity and feeling the language as one's own.

*Keywords:* didactics of Catalan, drama, stand-up monologue, affective factors, multilingual identity, use of Catalan.

## Índex

### 1. Introducció

### 2. Marc Teòric

2.1 L'ús social del valencià. Factors afectius

2.2 Construcció de la identitat, llenguatge i emocions

2.3 La dramatització com a ferramenta per potenciar l'ús del català

2.4 El monòleg humorístic

### 3. Proposta didàctica

3.1 Contextualització

3.2 Objectius

3.3 Continguts, criteris d'avaluació i competències

3.4 Contribució a les competències bàsiques

3.5 Activitats d'ensenyament-aprenentatge

3.6 Metodologia

3.7 Avaluació

### 4. Conclusions i valoració personal

### 5. Referències

## 1. Introducció

Com qualsevol altra proposta d'investigació i innovació educativa, aquest treball naix d'una intuïció, un sentiment o un *feeling* fruit d'una observació, encara que no rigorosa, sí prou significativa per a poder cridar a escena la millora de la pràctica docent. Al llarg del període d'observació del Pràcticum es manifesta clarament que, tot i pertànyer a una localitat amb una ferma tradició d'ús de llengua catalana i una majoria d'alumnat provinent de famílies catalano-parlants, l'alumnat es relaciona entre si fent servir majoritàriament la llengua castellana. Sabem que en molts casos, els centres docents reproduïxen patrons de la societat en general i aquest és, en efecte, un més en l'àmbit sociolingüístic i d'ús del valencià. La qüestió que es presenta, doncs, és si podem fer encara res més per potenciar l'ús social del català des de l'àrea de llengua i literatura valenciana.

Per tractar de donar resposta a aquesta situació reflexionarem sobre el context de l'ús del valencià i la seua relació amb els factors afectius de l'alumnat. Igualment, buscarem nexes entre aquests factors i el tipus de metodologies, recursos i activitats proposades des de les classes de la nostra àrea. Per aconseguir-ho, la proposta se centra a lligar d'alguna manera els sentiments de l'alumnat a l'ús de la llengua, i per això, la dramatització, la creació de textos d'interpretació o el simple gaudi d'una obra teatral suposen una potent ferramenta perquè l'alumnat assimile la llengua dins del seu repertori lingüístic alhora que reconeix el seu potencial com a vehicle de comunicació per la construcció de relacions socials i construeix una identitat multilingüe.

Sent aquesta la intenció fonamental de la proposta, no podem oblidar molts altres factors que intervenen en el disseny d'un pla didàctic com ara, els plantejaments metodològics, les activitats proposades, el sistema d'avaluació o altres elements, els quals necessiten una especial atenció. En aquest sentit, la metodologia suggerida és una amalgama de l'enfocament comunicatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'adaptació del teatre d'investigació per a l'alumnat de secundària. La proposta, per tant, presenta una situació comunicativa ben definida, el monòleg humorístic, en la qual l'alumnat haurà de participar

d'una manera activa necessàriament. Sabem que sota el paraigua del mètode comunicatiu, la construcció de l'aprenentatge es defineix a partir de la interacció i el diàleg, i per això no tindria sentit que aquesta proposta no es construïra també a sobre dels plantejaments del treball cooperatiu, on la responsabilitat del desenvolupament de les activitats i l'avaluació dels aprenentatges és compartida per dos o més alumnes. Finalment, s'ha considerat important incorporar metodologies més properes al món dramàtic, com ara el teatre d'investigació o el teatre social, per enriquir la iniciativa amb teories més allunyades de les pràctiques habituals més comunes en l'ensenyament secundari.

Les activitats proposades tenen com a intenció trencar en l'alumnat l'esquema, no sols de les classes magistrals de llengua i literatura sinó també de la concepció del teatre i la dramatització com una simple representació o reproducció de textos. Es pretén que en el seu conjunt siguin una proposta innovadora i motivadora, allunyada dels mètodes tradicionals d'explicació teòrica, pràctica i avaluació, fugint dels llibres de text, els bolígrafs i les llibretes i acostant-se al diàleg, la reflexió, el moviment, l'expressió corporal i els sentiments. També les activitats d'avaluació estaran orientades a la reflexió, les propostes de millora i la introspecció sobre els aprenentatges aconseguits que en cap cas podran resultar de la superació d'un examen o prova, sinó d'un procediment més complex que involucra, si més no, a tot el grup-classe.

Aconseguir la motivació i involucració de l'alumnat en aquesta proposta és un objectiu i, alhora, un requisit imprescindible per a que es pugui dur a terme amb èxit. S'ha comentat amb anterioritat que l'alumnat assumeix el control sobre el seu propi aprenentatge, de manera que el paper del professorat ha de desplaçar-se per ocupar un espai de conducció o d'inspiració per l'alumnat. Es tracta, doncs, d'investigar sobre l'alumnat, els interessos i els seus estils d'aprenentatge i oferir-ne una adaptació d'aquesta proposta que pugui resultar suficientment atractiva per a que prenguen control de l'obra i es situen al mig de l'escenari.

## **2. Marc Teòric**

### **2.1 L'ús social del valencià. Factors afectius**

Com ja s'ha explicat, aquesta proposta naix d'una sensació percebuda durant les estades d'observació al pràcticum, on es podia apreciar que el català no era utilitzat per l'alumnat per comunicar-se durant el temps d'esbarjo. Dins de l'aula, fins i tot en l'àrea de valencià, tampoc el seu ús era notori, fet que fa qüestionar-se si els objectius dels plans plurilingües del nostre territori estan funcionant de la manera esperada en quant a la promoció de l'ús del valencià. No és aquest l'espai per qüestionar els resultats de la normativa existent i els diferents plans aplicats, però sí pareix adequat fer una xicoteta revisió de la situació de l'ús de la llengua catalana al nostre territori.

En termes generals, l'ús de les llengües minoritzades es veu afectat per un agregat d'elements de diferent índole que van des del context sociopolític fins al nivell de competència lingüística. D'entre aquests elements destaquen, pel seu origen intrapersonal i la seua influència en l'aprenentatge de llengües, les actituds lingüístiques. La bibliografia sobre l'ús de llengües en contextos multilingües posa de manifest que aquestes actituds es veuen afectades també per altres variables, com l'edat dels parlants, el paper de les llengües al sistema educatiu o la grandària (en nombre d'habitants) de la localitat de residència (Lasagabaster, 2006). Safont (2006), en el seu estudi sobre les actituds lingüístiques cap a les llengües oficials i l'anglès al País Valencià, conclou que la societat valenciana és una societat bilingüe, encara que en alguns casos es tracta d'un bilingüisme receptiu (entenen el català, però no el parlen). També destaca la relació positiva entre un ensenyament vehiculitzat majoritàriament en català i un major ús de la llengua. Tot i això, altres autors reclamen accions més enllà de models educatius on es promoció la llengua minoritzada. Doncs, tot i la constatació d'una tendència positiva cap a la identificació d'un espai escolar (i social) multilingüe, també es manifesta una "resistència a assumir el valor referencial del català com a instrument compartit de comunicació que requereix encara una forta discriminació positiva" (Nicolás, Hernández, Rodríguez i Sanvicén, 2019). Així mateix,



Bretxa, Comajoan-Colomé i Vila (2019) argumenta que “en la seva forma actual, segons els mateixos docents, aquest model incideix poc en els usos lingüístics interpersonals de l'alumnat, fins al punt que el castellà continua imposant-se àmpliament al català en les relacions entre alumnes”. Amb tot, queda justificat que eixa percepció informal que s'intueix als centres educatius realment planteja una problemàtica que cal abordar per part de tots els organismes i per part de tota la societat. Tot i que ja recau un pes molt elevat al sistema educatiu, oblidant-se en molts casos el paper de la cultura i altres àmbits per part de les institucions, tractarem de contribuir a contrarestar aquesta situació amb una proposta que afecte de manera determinant en les actituds lingüístiques de l'alumnat, açò és, tractarem que l'alumnat reconega la llengua catalana com a pròpia, que pugui incorporar-la a la seua identitat multilingüe i que, finalment, siga utilitzada per un ús real de comunicació dialògica.

## **2.2 Construcció de la identitat, llenguatge i emocions.**

En aquest apartat tractarem d'esbrinar què és i com es construeix aquesta identitat multilingüe, com afecta els usos de les llengües i com intervenen les emocions en la seua construcció.

El territori valencià ha sigut, des de ja fa temps, destinació de continus fluxos migratoris els quals han estat la llavor d'una multiculturalitat manifesta a les nostres aules d'avui dia. Com han explicat alguns autors Lasagabaster (2006) i Safont (2006) ens trobem en un context on l'alumnat exclusivament monolingüe és ben escàs. En termes generals podem dir que l'alumnat valencià compta, com a mínim, amb el domini (encara que asimètric en alguns casos) de dues llengües oficials, i a més, en un sentit ampli del terme multilingüe, incorpora al seu repertori la llengua familiar, si és el cas, i la llengua estrangera del sistema educatiu, l'anglès. No obstant i això, no podem entendre el multilingüisme com un simple agregat de diferents llengües, sinó que per poder explicar aquest fenomen, cal fer una aproximació holística a les llengües i entendre-les, no com a entitats aïllades, sinó com elements d'un mateix ens amb unes fronteres molt poc definides què, a més, permeten el transvasament d'elements entre tot el ventall lingüístic. Cenoz (2013) descriu el parlant multilingüe com una persona que fa servir les llengües com a recurs en l'acte comunicatiu i

que les pot utilitzar de manera aïllada o barrejada, d'acord amb les seues necessitats. A més, reconeix que els parlants multilingües naveguen per les seues llengües i que les utilitzen per a propòsits, situacions o persones diferents en funció de distints factors. Un fenomen que ha generat especial interès en la investigació sobre el multilingüisme ha estat el que és coneix com a “*Code-switching*”<sup>1</sup>. Aquesta pràctica de les persones multilingües, podria explicar-se com l'ús de material lingüístic de diferents llengües en un mateix enunciat o conversa. També Canagarajah (2011) reconeix una sèrie d'estratègies característiques en els usuaris d'aquest fenomen:

Estratègies de recontextualització. És a dir, avaluar fins a quin punt s'accepta el canvi o, fins i tot, redissenyar el context per preparar els altres participants per l'ús de fórmules poc habituals del llenguatge.

Estratègies de veu que permeten l'orador apropiar-se de codis dominants i experimentar amb la llengua.

Estratègies de textualització, per adoptar noves i creatives formes de translanguaging i alhora comunicar-se de manera efectiva.

Estratègies d'interacció, que els permeten confiar en la seua identitat i el seu rerefons per utilitzar-los com a recursos per la comunicació. Encara que aquesta estratègia pot conduir a algunes errades de comunicació, cal recordar que les persones multilingües estan predisposades a donar-se suport, col·laborar i consensuar els seus actes comunicatius.

Des d'una perspectiva sociolingüística, Vinagre (2005) defineix el code-switching com una “strategy which tries to modify the group barriers and consequently rebuild the interpersonal relationships” i afegeix que pot estar motivada per altres factors externs com ara la situació comunicativa, els participants o l'estatus social.

Amb tot el comentat, en aquesta proposta didàctica s'evidència un elevat nombre d'alumnat, la llengua materna del qual és el català, però que en aplegar al centre escolar, per comunicar-se amb la resta de companys l'aparca com a vehicle de comunicació i es

---

<sup>1</sup> Altres autors es refereixen a aquest fenomen *Code-mixing* o *Translanguaging*.

trasllada a un escenari en castellà. Vinagre (2005) argumenta que algunes de les causes que condueixen a aquest canvi poden ser factors polítics, de solidaritat i fins i tot, lingüístics (repeticions, discurs indirecte, clarificacions...). També l'autora presenta altres causes més lligades les característiques dels parlant i que cal destacar. Aquestes causes es relacionarien amb els trets dels interlocutors, com ara l'edat, la formació acadèmica, la competència comunicativa en la llengua (o llengües), la ideologia política o la identitat. També Suay (2019) aborda la tria lingüística des d'una perspectiva psicològica i identifica tres nivells d'anàlisi per estudiar la qüestió: el cognitiu, el fisiològic i el motor. Així, la tria de la llengua en una situació comunicativa dependrà d'allò que l'alumnat pense sobre el seu ús (anàlisi cognitiva), de com es puga sentir fent servir aquesta llengua (anàlisi fisiològica) i, per últim, del *feedback* que puga obtenir a mesura que es desenvolupa la situació comunicativa, és a dir, si tot està funcionant correctament d'acord amb les anàlisis previs (anàlisi motora). En definitiva, quan dos alumnes multilingües inicien una conversa, intervenen factors contextuais que condicionen la selecció d'una determinada llengua, però també entren en escena factors individuals i personals que poden tenir un paper protagonista en aquesta qüestió i de fet, el tenen.

Com s'ha explicat, des d'una anàlisi fisiològica i motora, les emocions juguen un paper clau en la tria lingüística i en la construcció d'una identitat multilingüe, el parlant ha de sentir-se còmode amb la llengua triada i ha de sentir que la comunicació està sent efectiva. La qüestió que es planteja ara és si es pot treballar des de l'escola en la construcció d'aquesta identitat, i dotar l'alumnat dels suficients recursos per a generar actituds i emocions positives cap a l'ús del català, i altres llengües. Des de la investigació hi ha diverses aportacions que aborden aquesta construcció. Per exemple, Piquer (2018) detalla com la narrativa pot generar unes emocions determinades en el lector que el durà a una identificació més significativa amb el personatge i que, en conseqüència, es pot construir una vinculació identitària amb un determinat col·lectiu. D'una manera similar, es pot entendre que l'ús d'una llengua determinada, en aquest cas, el català, contribuirà al desenvolupament d'una identitat col·lectiva com a "parlants de català". A més, cal destacar

que: "In this way, language and identity have direct influence over each other and are constantly engaged in a process of producing and shaping each other" (Muhammadi, 2016). Forbes et al. (2021) també reconeixen la possibilitat d'una actuació planificada i sistematitzada per dissenyar una intervenció pedagògica orientada a la construcció d'una identitat multilingüe. Per aconseguir-ho, hauran d'intervenir, necessàriament, les experiències de l'alumnat amb les llengües, l'experiència sobre l'aprenentatge de llengües, les avaluacions que fan de les llengües i de si mateixos com a usuaris de llengua i, per descomptat, les seues emocions en referència a l'ús i aprenentatges de llengües.

Per concloure aquest apartat es presentarà ara una recopilació d'alguns dels fonaments proposats per Bretxa et al. (2019) que han de respectar les propostes adreçades a la construcció d'una identitat multilingüe:

- Les tasques han de tenir una intenció comunicativa. L'objectiu de les activitats d'aquestes propostes han d'estar construïdes sobre un objectiu comunicatiu ben definit. L'alumnat ha de sentir que el missatge és tan important com la forma.
- És fonamental promoure les relacions interpersonals dins de l'aula per maximitzar les possibilitats de que es donen situacions comunicatives dialògiques.
- Les tasques a realitzar han de respondre als interessos de l'alumnat i implicar-lo de manera col·lectiva més enllà de l'àmbit acadèmic.
- Totes les tasques han de tenir un component emocional, amb morfologies diverses i de diferents orígens. L'ús emotiu de la llengua n'augmenta el domini formal i pot generar actituds positives i contribuir a desemmascarar prejudicis.
- Cal valuar la influència del domini lingüístic en la tria de la llengua de cada alumne.
- És rellevant que la proposta tinga en compte la diversitat i que oferte mesures per a la inclusió efectiva de tot l'alumnat.
- Cal incloure tasques que visibilitzen la vitalitat de la llengua. Vitalitat bàsicament de caràcter cultural (teatre i altres manifestacions literàries, conferències, cine) però també d'altres tipus, com ara els usos col·loquials o els usos institucionals no educatius.
- És convenient que una part destacada de les tasques es basen o facen servir les

TIC.

Caldria afegir, però, un últim factor a tenir en compte, el qual es presentat per Segura-Llopez (2019):

*La consolidació de dinàmiques d'ús del català que permeten establir rutines socials vehiculades en aquesta llengua. Aquestes dinàmiques naixen en el si de l'assignatura però cal que depassen aquest context i s'imbriquen en activitats socials tan diverses i útils com siga possible. Per aquesta raó, ens sembla crucial que les tasques tinguen una projecció externa a l'àmbit universitari.*

### **2.3 La dramatització com a ferramenta per potenciar l'ús del català.**

Una vegada acreditada la cabuda d'aquesta proposta didàctica per fomentar l'ús social del català i analitzada la possibilitat de treballar d'una manera específica la construcció d'una identitat multilingüe des de les aules, la qual tinga la capacitat de reconèixer el català com a vehicle de comunicació per construir relacions interpersonals amb els iguals, cal abordar la recerca de projectes educatius que puguin englobar els fonaments anteriorment enumerats.

La dramatització és un art a la qual el món educatiu sol recórrer amb freqüència, especialment els ensenyaments de llengües estrangeres. No sols perquè el teatre representa un gènere literari per si mateix, sinó perquè ofereix la possibilitat de generar contextos comunicatius simulats en els quals l'alumnat pot participar de manera activa per experimentar amb el llenguatge. Malauradament, tot i aquesta tradició en l'àmbit de les llengües estrangeres, poques vegades es recorre a aquesta pràctica quan es parla de llengües oficials. La poca confiança per part de les famílies, l'alumnat, el professorat i l'administració en el potencial pedagògic de la dramatització, junt amb una confiança ja consolidada en el treball operat sobre textos escrits, la memorització com eina fonamental d'aprenentatge i la superació de proves escrites o exàmens, resulten en un ús marginal de la dramatització. Sols en comptades ocasions es treballa la representació dramàtica a l'aula de la primera llengua i, per norma general, es fa com una aplicació superficial, sense anar més enllà de la simple representació d'una obra o peça teatral.

Lluny d'aquest tipus de pràctiques, allò que aquesta proposta didàctica vol posar en valor sobre les activitats de dramatització és la capacitat que sembla que poden oferir per treballar en l'àmbit emocional de l'alumnat. Alfonso-Benlliure, V., Motos, T., Lee, D. (2021) afirmen que "although effects on socio-emotional development cannot be confirmed yet, there are enough reasons to defend the necessity of drama activities in the young people's curriculum". En qualsevol cas, en l'apartat anterior s'ha demostrat que les emocions sentides en una situació comunicativa ajudaran a configurar una identitat multilingüe. Sent així, la dramatització permet posar l'alumnat en situacions comunicatives fictícies alhora que experimenten emocions positives o també emocions desagradables, però sobre les quals es podrà reflexionar després per construir aprenentatge. De fet, Tomás (2013) argumenta que "aprendizaje, movimiento, motivación y emoción constituyen un entramado interdependiente e interactivo" i és per això que la dramatització és una ferramenta amb un gran potencial per desenvolupar tasques que reunisquen els requisits exposats anteriorment.

D'aquesta manera, amb l'ús de la dramatització es podran generar situacions comunicatives concretes, les quals generen situacions de diàleg entre l'alumnat. Aquests diàlegs seran ficticis però també en generaran altres converses reals durant la preparació de la tasca i els assajos previs. També permet un disseny de tasques fàcilment adaptables als gustos i experiències més quotidianes de cada alumne i, a més, adaptar el contingut del missatge a diferents nivells de competència lingüística o registre. En últim lloc, i de gran rellevància, és la possibilitat que ofereix la dramatització de mostrar una llengua viva que serveix com a vehicle per l'entreteniment i el goig i, a més, la possibilitat de traspasar les limitacions de l'àmbit escolar i portar els aprenentatges més enllà de les barreres dels instituts.

Per al disseny de la proposta s'ha volgut explorar nous plantejaments en l'aplicació del teatre en l'ensenyament. Per això s'ha fonamentat a sobre de les propostes del teatre d'investigació i del teatre social. El teatre d'investigació té com a objectius la participació activa de l'alumnat en la societat del coneixement, entendre la pràctica dramàtica com una ferramenta de comprensió de la realitat i experimentar amb l'autoeficàcia. Segons Tomás i

Navarro (2021), "En este tipo de teatro no se pone el foco en el momento de la representación, sino en el proceso social que se genera en los participantes dentro de una comunidad de investigación". D'altra banda, el teatre social és "una metodologia que favorece el análisis de los prejuicios y los estereotipos favoreciendo las relaciones interculturales desde un plano de igualdad" (Cárdenas-Rodríguez et al, 2017). Diuen aquests autors que, a més, es promouen les habilitats d'interacció i comunicació interpersonal l'escolta activa i la participació social, habilitats imprescindibles per assolir l'objectiu de la consolidació de l'ús del català en l'àmbit social.

## **2.4 El monòleg humorístic**

En aquest darrer apartat justificarem l'elecció del monòleg humorístic com a base per a la construcció de la proposta didàctica, analitzant d'una part, les seues propietats dialògiques i d'una altra, les aportacions que poden fer la seua càrrega humorística.

Es podria pensar que un monòleg no respon a les necessitats interactives del model comunicatiu fonamentat en la interacció conversacional, la dicotomia estandarditzada monòleg/diàleg i la simplificació d'aquest tipus d'activitat dramàtica a la memorització i recitació del text poden conduir a una conclusió precipitada sobre les propietats d'aquesta pràctica teatral. En una anàlisi més detallada de les seues característiques, el monòleg presenta suficients elements per a poder afirmar que es tracta d'un acte vertaderament interactiu on s'estableix una conversa entre la persona que pronuncia el discurs i la persona o persones que l'escolten. Així, Ruiz (2013) demostra que el monòleg humorístic pot considerar-se com un model conversacional de comunicació, doncs comparteix amb el diàleg una gran part dels seus trets primaris, com ara la presa de torns, el dinamisme conversacional, la retroalimentació o la immediatesa i també els trets que identifiquen la conversa com col·loquial com són la no organització dels temes, la no transaccionalitat de la intenció comunicativa o la presencialitat cara a cara. També Castellón (2008) presenta el monòleg com un esdeveniment comunicatiu monogestionat, on el parlant exerceix un gran control sobre allò que es diu, però que no obstant i això, l'acte no deixa de ser interactiu i necessita d'una atenció constant a les reaccions de l'audiència.

En referència a la càrrega humorística, hi ha un fet fonamental que determina la selecció d'aquesta pràctica d'entre moltes altres activitats del món de la dramatització: el seu potencial de despertar l'interés de l'alumnat. A més, podem justificar el potencial de l'humor com a ferramenta d'aprenentatge; "humor is a powerful tool that makes the language learning experience more interesting, memorable, and engaging" (Rucynski i Prichard, 2021). Ara bé segons argumenta aquest mateix autor, a causa de la complexitat de l'humor, el professorat ha de tractar-lo d'una manera especialment acurada i adaptar-lo als objectius lingüístics, el nivell de domini de la llengua i el rerefons cultural de l'alumnat. És per això, que cal introduir ací algunes de les característiques lingüístiques que segons Castellón (2008) són més comunes als monòlegs humorístics i que venen determinades precisament pels seus trets humorístics.

- Es tracta d'un discurs integrat per la juxtaposició de seqüències d'unitats de contingut equivalents que es van succeir.
- Cada unitat pot tractar diferents temes o tòpics allunyats entre si amb transicions molt àgils.
- La dispersió dels temes i els canvis temàtics són acceptats sense dificultat per la seua intenció humorística.
- La manca de continuïtat no impedeix la comprensió global del text, perquè s'entén que és una característica del gènere.
- Les modalitats enunciatives són fonamentalment l'assertiva i la valorativa així com un ús habitual de formes de diàleg.

I per acabar, cal destacar com aquest autor emfatitza com és la ironia la que actua de brúixola per la construcció del contingut, fet que genera una intensificació de les relacions entre els interlocutors exigint una participació intel·lectual i emocional del lector i l'oient.

A banda de les facilitats que ens permet la senzillesa de la posta en escena, amb un escenari molt simple, un vestuari gens complicat, i moltes poques necessitats d'acompanyament musical o d'efectes, és aquesta càrrega emocional, junt amb les



temàtiques quotidianes i el seu registre col·loquial els trets que fan del monòleg humorístic un estil de dramatització idoni per treballar amb l'alumnat de secundària.

### **3. Proposta didàctica**

#### **3.1 Contextualització**

La proposta didàctica s'adreça als grups del tercer nivell de l'ESO a l'Institut d'Ensenyament Secundari "Professor Broch i Llop" de Vila-real. Es tracta d'un centre de grans dimensions, amb un nombrós claustre de professorat el qual atén a un gran nombre d'alumnat. Com a particularitat, cal destacar el seu dinamisme en quant la iniciativa educativa, sent un dels instituts que ofereix el batxillerat artístic, participa en projectes d'intercanvi "Erasmus K1", aplica el portfolio europeu de les llengües i està catalogat com a centre intel·ligent.

El centre se situa als afores de la ciutat de Vila-real, però té un fàcil accés a peu o en transport urbà. La majoria de les famílies pertanyen a una classe mitja-alta, la major part d'elles dedicades al sector de la producció, en concret a la fabricació de taulell ceràmic. Tot i que no es detecta un índex elevat d'alumnat en risc d'exclusió social, sí que es donen alguns problemes d'absentisme amb algunes famílies.

#### **3.2 Objectius**

Tot tenint en compte els aspectes descrits en l'apartat del marc teòric i explicades, en línies generals, les intencions d'aquesta proposta, és convenient ara enumerar i concretar els objectius que es pretenen amb la implantació d'aquesta proposta didàctica. És per això que la redacció es fonamenta en allò que l'alumnat serà capaç d'aconseguir una vegada aquest pla ha sigut posat en pràctica, és a dir, en acabar aquesta proposta didàctica, l'alumnat serà capaç de:

- Reflexionar sobre els usos lingüístics propis associats a la llengua catalana, així com els d'altres llengües.
- Prendre consciència sobre la pròpia identitat com a parlant multilingüe i de les

habilitats que es deriven del domini de diferents llengües.

- Vivenciar en un context relaxat i de confiança situacions comunicatives que facen ús de la llengua catalana.
- Construir un text dramàtic en format guió per a la preparació d'una representació oral. Representar aquest text humorístic parant atenció a la comunicació que s'estableix entre l'orador i el públic i les pròpies sensacions.
- Fer un ús respectuós de la ironia per a comunicar-se i tractar problemàtiques quotidianes.
- Treballar en equip i reflexionar sobre el propi aprenentatge i el de la resta de companys. Iniciar-se en l'avaluació de representacions dramàtiques.
- Acceptar la diversitat cultural i lingüística de la resta de companys i de la societat en general.
- Adonar-se de la vitalitat de la llengua catalana com a font de gaudi i entreteniment.

### **3.3 Continguts, criteris d'avaluació i competències**

En aquest apartat, es presenten d'una manera ordenada els continguts sobre els quals es construeix la proposta didàctica per poder assolir els objectius presentats anteriorment. Aquests continguts han estat seleccionats a partir del Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'ESO. Cal explicar, però, que aquest currículum no és d'aplicació al tercer nivell de l'ESO durant el curs 22/23, donat que el nou Decret 107/2022 de 5 d'agost sobre la mateixa qüestió ha entrat en aplicació als cursos primer i tercer d'aquesta etapa.

Es presenten els continguts de manera que es relacionen amb els criteris d'avaluació i les competències clau que s'hi treballen. La relació s'ha fet a partir del document de treball conegut com a "Document Pont", elaborat des del servei de formació de la Conselleria d'Esport, Cultura i Esport del territori Valencià:

## BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR

Continguts	Critèris d'avaluació	Competències
<p>Aplicació de les característiques del llenguatge conversacional (cooperació, espontaneïtat, economia i subjectivitat), dels principis de cooperació (aportar informació certa, de manera clara, breu i ordenada, etc.), de les habilitats socials en les formes de tractament i respecte, especialment en situacions que propicien l'entrenament de l'assertivitat en el manteniment de les pròpies opinions, en la identificació dels estats d'ànim, etc.</p>	<p>3r.VLL.BL1.1. Participar activament i respectuosament en intercanvis comunicatius reals o dramatitzats de l'àmbit acadèmic i social sobre temes de l'actualitat pròxims als interessos de l'alumnat, aportant arguments raonats per a defensar les pròpies opinions de manera clara i ordenada, prestant atenció a la pronunciació i a la gestualitat, utilitzant el registre formal, les normes de cortesia i les estratègies d'interacció oral.</p>	<p><b>CCLI</b> <b>CAA</b> <b>CSC</b></p>
<p>Aplicació i avaluació de les propietats textuais en els intercanvis de comunicació oral (adequació, coherència, cohesió i correcció).</p>	<p>3r.VLL.BL1.3. Interpretar textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, analitzant els elements formals i de contingut, la informació no verbal i les convencions pròpies del gènere, utilitzant les estratègies de comprensió oral adequades al text i al propòsit, per a construir-se una opinió crítica.</p>	<p><b>CCLI</b> <b>CAA</b> <b>CSC</b></p>
<p>Anàlisi, aplicació i avaluació dels elements d'expressió oral no verbals, corporals i paralingüístics: gesticulació, mirada, to, dicció, espai, etc.</p>		
<p>Adequació dels usos formals i informals al context. Valoració de la conversa com a ferramenta de les habilitats socials, de mediació, d'expressió de la creativitat i de respecte per les opinions dels altres.</p>		
<p>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu. Responsabilitat i eficàcia en la resolució</p>	<p>3r.VLL.BL1.2. Participar en equips de treball per a assolir metes comunes, assumint diversos rols amb eficàcia i</p>	<p><b>CCLI</b> <b>SIEE</b> <b>CSC</b></p>

<p>de tasques. Assumpció de distints rols en equips de treball.</p>	<p>responsabilitat; donar suport a companys i companyes, demostrant empatia i reconeixent les seues aportacions, i utilitzar el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies.</p>	
<p>Producció de textos orals expositius i argumentatius (exposicions i explicacions a altres grups del mateix nivell educatiu o inferior, presentacions d'actes relacionats amb la vida acadèmica, debats d'opinió, assemblees de classe, entrevistes, etc.) i els que generen els aprenentatges i projectes de treball.</p>	<p>3r.VLL.BL1.4. Produir oralment, amb el suport de les TIC i l'ajuda del professorat, textos social de temes relacionats amb el currículum i l'actualitat, utilitzant les estratègies d'expressió oral i els elements no verbals adequats a la situació comunicativa i a l'objectiu proposat, aplicant-hi les propietats textuais i la riquesa lèxica.</p>	<p><b>CCLI</b> <b>CAA</b> <b>CSC</b> <b>SIEE</b></p>
<p>Aplicació de tècniques d'avaluació, autoavaluació i coavaluació en les produccions orals. Utilització de guies i gravacions.</p>	<p>3r.VLL.BL1.5. Avaluar, amb la supervisió del professorat i la utilització de guies i gravacions, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat, així com les normes de prosòdia, per a progressar en la competència comunicativa oral.</p>	<p><b>CCLI</b> <b>CAA</b></p>
<p>Autoconeixement d'aptituds i interessos. Procés estructurat de presa de decisions.</p>	<p>3r.VLL.BL1.6. Buscar i seleccionar informació sobre els entorns laborals, analitzar els coneixements, les habilitats i les competències necessàries per al seu desenvolupament, i comparar-los amb les seues pròpies aptituds i interessos.</p>	<p><b>CSC</b> <b>SIEE</b></p>

## BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE

Continguts	Critèris d'avaluació	Competències
<p>Ús d'estratègies de planificació per l'escriptura: expressar com es vol que siga el text; generar idees i informacions (pròpies i de fonts documentals), ordenar la informació amb tècniques diverses (mapes conceptuals, etc.).</p>	<p>3r.VLL.BL2.2. Planificar i escriure, amb adequació, coherència, cohesió, correcció ortogràfica, gramatical i lèxica del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, de diverses tipologies (narratius, descriptius, instructius i, en especial, expositius, de manera autònoma, i argumentatius, amb ajuda del professorat i dels companys), aplicant les estratègies del procés d'escriptura, fent servir un llenguatge no discriminatori.</p>	<p><b>CCLI</b> <b>CAA</b> <b>CSC</b> <b>SIEE</b></p>
Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'aquest.		
Ús d'estratègies de textualització o escriptura: redactar esborranys, usar diccionaris i gramàtiques, controlar la progressió de la informació, reescriure.		
Ús de processadors de textos.		
Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el desenvolupament personal com a organitzador del pensament que facilita l'aprenentatge.		
<p>Revisió de produccions pròpies i alienes, identificant i corregint els errors ortogràfics, gramaticals i lèxics.</p>	<p>3r.VLL.BL2.3. Avaluar, amb la supervisió del professorat, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés d'escriptura, identificant els errors d'adequació, coherència, cohesió i correcció del nivell educatiu, resolent els dubtes de manera reflexiva i dialogada, amb l'ajuda de diccionaris impresos o digitals i altres fonts de consulta.</p>	<p><b>CCLI</b> <b>CAA</b></p>
Reescriptura total o parcial dels textos escrits, corregint els errors en l'adequació, coherència, cohesió i correcció detectats en el procés d'avaluació i revisió.		
Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.		

Actuació eficaç en equips de treball: gestionar el temps, sentir-se motivat, intercanviar materials, assumir compromisos, usar estratègies de supervisió i resolució de problemes, realitzar observacions i avaluacions, comunicar-se amb confiança, etc.	3r.VLL.BL2.5. Realitzar amb creativitat tasques o projectes de treball individuals o col·lectius, de manera reflexiva i dialogada, sobre temes del currículum (amb especial interès per les obres literàries) o sobre temes socials, científics i culturals, seguint les fases del procés d'un projecte de treball, per a obtenir un producte final original de caràcter expositiu o argumentatiu, contrastant les fonts d'informació, detallant les referències bibliogràfiques, fent una previsió de recursos i temps ajustada als objectius proposats; adaptar-ho a canvis i imprevistos, transformant les dificultats en possibilitats; avaluar amb ajuda de guies el procés i el producte final, i co- municar personalment els resultats obtinguts.	<b>CCLI</b> <b>CAA</b> <b>SIEE</b>
Utilització de les TIC en totes les fases del procediment.		
Reflexió, a través de l'escriptura d'un diari, sobre el procés d'aprenentatge.		
Utilitzar el pensament com un mitjà i un fi, per a la reflexió sobre la importància de la lectura i l'escriptura com a mitjans d'aprenentatge i de desenvolupament del sentit crític i de la creativitat.		
Autoconeixement.	2n.VLL.BL2.7. Realitzar, amb ajuda de guies, de manera eficaç tasques o projectes; tenir iniciativa per a emprendre i proposar accions, sent conscient de les seues fortaleces i febleses; mostrar curiositat i interès durant el seu desenvolupament, i actuar amb flexibilitat buscant amb suport solucions alternatives.	<b>SIEE</b>
Valoració de fortaleces i febleses.		
Autoregulació d'emocions, control de l'ansietat i incertesa i capacitat d'automotivació.		
Superació d'obstacles i fracassos.		
Mostrar iniciativa, idees innovadores, perseverança i flexibilitat.		
Valoració de l'error com a oportunitat.		
Desenrotllament del sentit crític.		

Continguts	Critèris d'avaluació	Competències
Significat de neologismes i de préstecs lèxics atenent l'origen i procedència (veus ameríndies, basquismes,, castellanismes, galleguismes, altres llengües.) i la manera d'incorporació en la llengua (xenismes, calcs semàntics).	3r.VLL.BL3.4. Explicar el canvi semàntic que afecta el significat de les paraules i les seues causes, identificant-ne els mecanismes (metàfora, metonímia) per a diferenciar els usos connotatius i denotatius del llenguatge, així com reconèixer les relacions d'igualtat-semblança (camp semàntic i camp associatiu) i d'inclusió (hiperonímia i hiponímia) que s'estableixen entre les paraules per a copsar el sentit global d'un text.	<b>CCLI</b> <b>CAA</b>
El canvi semàntic. Causes i mecanismes (metàfora, metonímia).		
Reconeixement de les relacions d'igualtat-semblança (camp semàntic i camp associatiu) i d'inclusió (hiperonímia i hiponímia) entre les paraules.		
Reconeixement dels elements de la situació comunicativa i de les propietats textuais en textos argumentatius.	3r.VLL.BL3.6. Reconèixer els elements de la comunicació que intervenen en textos argumentatius i justificar si aquests compleixen les propietats textuais, atenent els seus elements, propis del nivell educatiu, per a, després d'un procés de reflexió, fer un ús adequat de la llengua.	<b>CCLI</b> <b>CAA</b> <b>CSC</b>
Anàlisi de la coherència textual: parts temàtiques constitutives dels textos, i de la progressió temàtica; identificació d'idees principals i secundàries; resum, i els arguments utilitzats; progressió temàtica i de l'estructura, en funció de la intenció comunicativa.		

<p>Anàlisi de la cohesió textual: connectors d'explicació, causals, consecutius, condicionals... mecanismes lexicosemàntics com sinonímia, antonímia, hiponímia/hiperonímia, metàfores... mecanismes de cohesió gramatical (repetició de construccions sintàctiques, eix tempora...l) i mecanismes paralingüístics i elements gràfics.</p>		
<p>Anàlisi de l'adequació textual: tipologia textual, en funció de la finalitat del text i de la intenció de l'emissor (funcions del llenguatge); relació existent entre l'emissor i el receptor; marques lingüístiques de modalització (dixi personal i social, impersonalització, verbs modals, adjectius qualificatius i lèxic connotatiu, quantificació, grau de certesa, modalitat oracional, figures literàries valoratives -hipèrboles, ironia-, variació del registre, etc.) i de l'ús d'un llenguatge no discriminatori, d'acord amb la situació comunicativa.</p>		



<b>BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA</b>		
<b>Continguts</b>	<b>Critèris d'avaluació</b>	<b>Competències</b>
Dramatització de textos literaris adaptats i adequats al nivell educatiu.	3r.VLL.BL4.1. Realitzar lectures d'obres literàries pròximes als seus gustos, triades lliurement o a proposta del professorat, en silenci, en veu alta o participant en dramatitzacions i improvisacions de textos adequats al nivell educatiu, aplicant, amb supervisió, tècniques expressives i teatrals.	<b>CCLI</b> <b>SIEE</b> <b>CEC</b>
Anàlisi de les característiques expressives dels textos teatrals, relacionant-los amb el cine, la ràdio i la televisió.		
Aplicació de tècniques teatrals i de lectura expressiva en veu alta i en dramatitzacions.		
<i>CCLI: Competència en comunicació lingüística; CAA: Competència aprendre a aprendre; CSC: Competència social i cívica; SIEE: Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor.</i>		

### **3.4 Contribució a les competències bàsiques.**

En l'apartat anterior s'ha presentat la relació entre els continguts curriculars que es treballaran, els criteris d'avaluació sobre els quals s'ha de construir l'avaluació i les competències desenvolupades. Com es pot comprovar, la contribució d'aquesta proposta a les competències es focalitza en la Competència en comunicació lingüística, la competència aprendre a aprendre, la competència social i cívica i el sentit de la iniciativa i esperit emprenedor.

Competència en comunicació lingüística: La competència en comunicació lingüística es pot definir com el resultat d'accions comunicatives dins de pràctiques socials en què el subjecte actua amb altres persones i fent servir textos en múltiples formes, formats i mitjans. Aquestes situacions poden implicar una o més llengües. És per això que l'alumnat té el seu repertori multilingüe, limitat, però ajustat al conjunt d'experiències comunicatives que viu al llarg de la seua vida. A més, aquesta competència representa un mitjà de coneixement i contacte amb la diversitat cultural que implica, al seu torn, un element enriquidor per a la

pròpia competència. Per tant, un enfocament intercultural de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües implica una contribució important al desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumne. És per això que les tasques oferides en aquesta proposta tracten d'activar els seus cinc components:

- El component lingüístic. Comprén diverses dimensions: lèxica, gramatical, semàntica, fonològica i ortogràfica. (Aquests aspectes s'aborden en la preparació del text i la representació)
- El component pragmàtic-discursiu. Inclou tres dimensions: sociolingüística (producció adequada de missatges en diferents contextos); pragmàtica (microfuncions i esquemes d'interacció); i discursius (gèneres discursius).
- El component sociocultural. (Les primeres activitats proposades estan directament relacionades amb aquest component)
- El component estratègic permet a l'individu superar dificultats i resoldre problemes. Inclou habilitats comunicatives (llegir, escriure, parlar o escoltar) i de conversa (tractament de la informació, lectura multimodal o producció de textos electrònics).
- Finalment, la competència comunicativa inclou un component personal implicat en la interacció comunicativa des de tres dimensions: l'actitud, la motivació i els trets de personalitat. És per això que l'ús de la dramatització on es reproduïxen situacions quotidianes simulades ajudarà a incloure de manera global tots els aspectes ací descrits i implicats en la competència comunicativa.

Aprendre a aprendre: La competència d'aprendre a aprendre integra les habilitats per iniciar i persistir en l'aprenentatge, per organitzar el seu propi aprenentatge i gestionar el temps i la informació amb eficàcia tant individualment com en grup. En aquest sentit, la majoria de les tasques que es proposen tindran un final obert que permetrà a l'alumnat explorar els seus propis interessos i les seues millors habilitats.

Competència social i cívica: La competència social i cívica inclou les competències personals, interpersonals i interculturals i s'uneix a totes les formes de conducta que preparen l'alumnat per a participar de manera efectiva en la vida social i professional i, si

s'escau, per resoldre conflictes. El treball proposat sobre el fenomen de la tria lingüística, la diversitat d'identitats culturals i lingüístiques, així com la construcció d'un identitari multilingüe faciliten el desenvolupament integral d'aquesta competència.

La competència del sentit de la iniciativa i de l'esperit emprenedor. Sorgeix com la capacitat de transformar idees en accions. Està molt relacionada amb la creativitat, la innovació i la presa de riscos, així com la capacitat de planificar i gestionar projectes per tal d'assolir objectius concrets. És per això que s'ofereix un ampli repertori de tasques de treball en parella i en grup on el producte final està molt definit, però es tracta d'un model on gairebé qualsevol temàtica pot encaixar.

### **3.5 Metodologia**

L'ordre ECD/686/2014, de 23 d'abril, defineix la metodologia didàctica com les estratègies, procediments i decisions organitzades i planificades pel professor de manera reflexiva i conscient amb l'objectiu de fomentar l'aprenentatge de l'alumne i la consecució dels objectius previstos. Per tant, en aquesta proposta la metodologia s'entén com la part del pla que explica com el professorat i l'alumnat, de manera conjunta, afronta el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot tenint en compte la diversitat cultural a les aules d'avui dia i les evidents diferències en les característiques i capacitats de l'alumnat, la metodologia s'ha de seleccionar seguint un principi inclusiu, capaç d'atendre tot l'alumnat i ha de ser flexible, és a dir, ha d'estar adaptada i oberta als canvis que puguin sobrevenir. Per detallar millor la metodologia adoptada, es presentaran primer aquelles línies més generals relacionades amb la promoció de la motivació i la gestió de l'aula, per concretar després amb mètodes més relacionats amb la pràctica teatral.

Pel que fa a la metodologia general, s'ha considerat dues teories influents a l'hora d'organitzar aquesta proposta. La primera és l'enfocament centrat en l'alumnat, o el que es coneix com a metodologies actives. Aquest mètode requereix una major responsabilitat i implicació per part de l'alumnat i un paper del professorat substancialment diferent del model tradicional. Per aconseguir un enfocament d'èxit centrat en l'aprenent, és fonamental

que el professorat investigue quines són les necessitats dels aprenents en termes de què (contingut) i com (enfocaments) prefereixen aprendre. Aquest fet condueix a la segona de les teories: la teoria de la intel·ligència emocional. Aquesta teoria, proposada per Daniel Goleman (1995), és una oportunitat perquè l'alumnat investigue sobre les seues pròpies emocions i experiències i pugui gaudir d'un entorn d'autocontrol que, al seu torn, afavoreix l'autoestima, la cooperació, la comunicació i l'empatia. Ja ha quedat argumentat en altres apartats anteriors la conveniència de la pràctica dramàtica per assolir els objectius principals d'aquesta proposta didàctica, per això la selecció d'aquesta línia metodològica derivada de la teoria de la intel·ligència emocional està plenament justificada. A més, cal destacar que ja hi ha diverses experiències prèvies sobre el treball de les emocions des del món del teatre, les quals justifiquen encara més l'adequació d'aquesta teoria com a fonament metodològic. A tall d'exemple destaquem la proposta de Piquer i Rufino (2017) en la qual es destaca que "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".

És per això que aquesta proposta tenia la intenció d'explorar alguns dels corrents metodològics que estan marcant l'agenda d'implantació de la dramatització en l'ensenyament secundari. De manera significativa la proposta de teatre social de Cárdenas-Rodríguez (2017) ha influenciat el disseny d'aquest pla. L'autora explica que "el teatro social y la creación artística como metodología docente estimulan habilidades y actitudes personales y colectivas para la vida social, y constituyen formas de aprendizaje cooperativo". Una altra de les propostes metodològiques adoptades pertanyents a l'àmbit interpretatiu ha sigut la del teatre d'investigació, el qual ja s'ha explicat en apartats anteriors, i del que s'han aprofitat àmpliament l'estructuració i seqüenciació de les tasques a realitzar i la proposta d'avaluació.

### **3.6 Activitats d'ensenyament-aprenentatge**

En aquest apartat es presentaran les activitats proposades. Com s'ha comentat,

aquestes activitats s'organitzen seguint l'estructura de fases del teatre d'investigació feta per Motos i Navarro (2021). Per entendre amb més facilitat les diferents sessions i activitats, es presenten cadascuna d'elles en un quadre on trobarem les diferents activitats proposades per a desenvolupar la tasca. Es proposen activitats d'inici per preparar l'alumnat per a la sessió, donar les explicacions necessàries i definir els objectius concrets als quals han d'aplegar. Les activitats de pràctica estaran dedicades al treball de l'alumnat propiament referit. En aquestes activitats, el professorat donarà suport i resoldrà possibles dubtes que puguin aparèixer. Les activitats de cloenda, serviran per sintetitzar el treball realitzat en la sessió i, si fora el cas, plantejar reptes per a la següent sessió. La proposta es durà a terme en un total de catorze sessions al llarg de cinc setmanes.

1. Tasques per "Mirar i cercar". Les activitats d'aquesta fase estan adreçades a l'exploració dels coneixements de l'alumnat, al descobriment dels seus interessos sobre un tema determinat. Són activitats adreçades a l'observació i la reflexió així com un primer contacte amb professionals del teatre. La intervenció didàctica s'inicia amb tres sessions per explorar les impressions de l'alumnat respecte a l'ús social del català i evidenciar tots els usos que es poden fer de la llengua.

<b>Tasca 1</b>	<i>El Valencià, "la nostra llengua?" o, "La nostra llengua"</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Reflexionar sobre els usos que fa l'alumnat de les seues llengües.	<b>Interacció</b>
<b>Inici (15')</b>	Es presenta la notícia sobre la regidoria de Normalització Lingüística de l'Ajuntament de Vila-real. ( <a href="#">enllaç</a> ). Es plantegen diferents preguntes com: "Coneixieu aquesta regidoria?"; "Per a què treballarà?"; "Feu ús del valencià? Amb qui? On?..."; "Quines altres llengües feu servir..."	Gran grup.
<b>Pràctica (20')</b>	L'alumnat comparteix les respostes a les preguntes presentades. Les reflexions es construiran des de la resposta individual fins al gran grup.	Parelles. Grups menuts. Gran grup.

<b>Cloenda (15')</b>	Es construeix un "perfil" que incorpora la identitat multilingüe a partir de les reflexions anteriors. S'encomana registrar els usos lingüístics que fan al llarg dels dies següents i investigar sobre si utilitzen el code-switching.	Gran grup.
----------------------	--	------------

<b>Tasca 2</b>	<i>El Valencià, per a què?</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Reflexionar sobre l'ús instrumental i social del català (i altres).	<b>Interacció</b>
<b>Inici (15')</b>	Es recupera el "perfil" construït en la sessió anterior. Es presenta com a objectiu de la sessió preparar una bateria de preguntes per llençar a una persona convidada del món interpretatiu.	Gran grup.
<b>Pràctica (10')</b>	Des de les respostes individuals es construeix la bateria de preguntes sobre els usos del valencià.	Parelles. Grups menuts. Gran grup.
<b>Cloenda (25')</b>	Es destrien les preguntes per agrupar-les segons l'ús de la llengua (instrumental, emocional, social, entreteniment...) Es sintetitzen les preguntes. Es trien les persones portaveus per plantejar les qüestions acordades.	Gran grup.

<b>Tasca 3</b>	<i>I tu, per què parles Valencià?</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Investigar sobre els usos del català. Valorar altres usos de la llengua, especialment l'ús social	<b>Agrupació</b>
<b>Inici (5')</b>	Presentació de la persona convidada.	Gran grup.
<b>Pràctica (30')</b>	La persona convidada explica la seua experiència amb les llengües, l'aprenentatge, l'ús instrumental que hi fa (treball)... Es presenten les preguntes acordades en la sessió anterior.	Gran grup.
<b>Cloenda (15')</b>	La persona convidada anima l'alumnat a crear una peça d'interpretació que parle de l'ús de la llengua. Comiat de la persona convidada.	Gran grup.

2. Tasques per "Explorar i descobrir". La investigació artística pren el protagonisme en aquesta fase. Es tracta de buscar fórmules i recursos que donen resposta a les necessitats de l'alumnat per treballar sobre la iniciativa plantejada en la fase anterior. Entra en escena ara la capacitat d'observació i anàlisi, per aplegar a conclusions que ajuden l'alumnat en la seua creació posterior. De nou, es proposen tres sessions amb un mateix objectiu, analitzar en detall d'un monòleg humorístic. L'anàlisi, però, es farà d'una forma més acompanyada pel professorat i la resta d'alumnat i anirà traslladant-se a poc a poc la responsabilitat i l'autonomia des del grup general a la participació individual.

<b>Tasca 4</b>	<i>Veiem un monòleg</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Trobar nous usos del català. Reconèixer el seu potencial com a font d'entreteniment i d'humor.	<b>Interacció</b>
<b>Inici (20')</b>	Es recupera el repte de la creació artística. Es presenta el monòleg humorístic com a model per fomentar l'interès. Primer visionat del monòleg " <u>Com som els valencians</u> "	Gran grup.
<b>Pràctica (20')</b>	Es veu de nou el monòleg, aquesta vegada, fent aturades per destacar alguns dels aspectes rellevants sobre la temàtica proposada i sobre l'esquema del monòleg i les intencions humorístiques.	Gran grup.
<b>Cloenda (15')</b>	Es construeix una estructura en blocs sobre el monòleg així com una llista de recursos humorístics. Reflexió sobre els temes tractats (estereotips, trets identitaris...)	Gran grup.

<b>Tasca 5</b>	<i>Un altre monòleg</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Trobar nous usos del català. Reconèixer el seu potencial com a font d'entreteniment i d'humor.	<b>Interacció</b>
<b>Inici (15')</b>	Es recupera l'estructura de blocs i de recursos humorístics de la sessió anterior. Primer visionat del monòleg " <u>Els Catalans que venen a València</u> " De manera individual, l'alumnat intenta identificar aquests llistats en el nou monòleg.	Gran grup.
<b>Pràctica (25')</b>	Es fica en comú les anotacions individuals i s'apleguen a acords sobre l'estructura, els temes i els recursos humorístics. Es demanen nous detalls sobre la interacció amb el públic, el registre lingüístic. Nou visionat i avaluació dels acords previs.	Grups menuts.
<b>Cloenda (10')</b>	Posada en comú sobre els aspectes destacables tant de contingut (elements humorístics) com de forma (llenguatge i estructura del text) i d'expressió (interacció i llenguatge no verbal)	Gran grup.

<b>Tasca 6</b>	<i>Un últim monòleg</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Trobar nous usos del català. Reconèixer el seu potencial com a font d'entreteniment i d'humor.	<b>Interacció</b>
<b>Inici (15')</b>	Recuperació de les reflexions prèvies en sessions anteriors. Primer visionat del monòleg " <u>El madrileny que parlava Valencià</u> " De manera individual, l'alumnat identifica els trets anteriors en aquest monòleg.	Gran grup.
<b>Pràctica (25')</b>	Es fica en comú les anotacions individuals i s'apleguen a acords sobre l'estructura, els temes i els recursos humorístics. Es demanen detalls amb major precisió sobre la interacció amb el públic, el registre lingüístic... Nou visionat i avaluació dels acords previs.	Parelles
<b>Cloenda (10')</b>	Posada en comú sobre els aspectes destacables tant de contingut (elements humorístics) com de forma (llenguatge i estructura del text) i d'expressió (interacció i llenguatge no verbal)	Gran grup.

3. Tasques per "Explorar i recollir". En aquesta fase s'ha d'analitzar des de diferents perspectives la problemàtica plantejada en les primeres sessions. Es tracta de veure amb nous ulls aquelles les reflexions fetes sobre els usos lingüístics i la identitat multilingüe que cada alumne tenia de si mateix. Els recursos humorístics analitzats en la segona fase, són una ferramenta indispensable en aquest apartat per reflexionar sobre els sentiments exposats inicialment. Una única sessió i un poc de treball de recerca a casa serà suficient per treballar les finalitats d'aquesta fase.



<b>Tasca 7</b>	<i>Un poc d'humor.</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Reflexionar sobre les pròpies vivències exposades anteriorment. Buscar material en les pròpies experiències i elements humorístics.	<b>Interacció</b>
<b>Inici (10')</b>	Es recupera el perfil monolingüe i les experiències presentades a les primeres fases.	Gran grup.
<b>Pràctica (25')</b>	Es compartixen les experiències individuals en el grup. Es completa una pluja d'idees de situacions significatives sobre els usos del català i s'apliquen recursos humorístics per cosntruir blocs temàtics per construir un monòleg.	Grups menuts.
<b>Cloenda (10')</b>	Es comparteixen les diferents situacions trobades. S'encomana fer una recerca per enriquir el domini del recurs humorístic a partir de la metodologia treballada anteriorment.	Gran grup.

4. Tasques per "Ordenar i provar". Amb algunes de les idees construïdes en la fase anterior i amb ajuda del professorat, la resta del grup i professionals de la interpretació es treballa en la creació d'un monòleg humorístic. A partir de la pluja d'idees treballada en la sessió anterior i de la recerca encomanada, l'alumnat haurà de crear el seu propi monòleg. Per aconseguir-ho es dedicaran quatre sessions. Dues sessions es dedicaran a la redacció del guió i altres dues a l'assaig.

<b>Tasca 8</b>	<i>Prepare el guió del meu monòleg. (Dues sessions)</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Creació del guió necessari per interpretar el monòleg.	
<b>Inici (5')</b>	Instruccions sobre el temps disponible i recomanacions sobre el treball. Indicacions detallades de les característiques del producte final.	Gran grup
<b>Pràctica (40')</b>	Esriptura a partir del material recopilat d'un guió de monòleg. Coavaluació de l'evolució del treball individual	Parelles
<b>Cloenda (5')</b>	Es comparteixen les difultats trobades i s'aporten possibles solucions.	Gran grup

<b>Tasca 9</b>	<i>Assage el meu monòleg. (Dues sessions)</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Creació de la representació dramàtica.	
<b>Inici (5')</b>	Instruccions sobre el temps disponible i recomanacions sobre el treball.	Gran grup
<b>Pràctica (40')</b>	Representació del monòleg partir del guió redactat en les sessions anteriors. Coavaluació de la posada en escena.	Parelles
<b>Cloenda (5')</b>	Es comparteixen les difultats trobades i s'aporten possibles solucions.	Gran grup

5. Tasques per presentar e intercambiar. Es representen les creacions dramàtiques davant del grup. L'alumnat que actua com audiència s'encarrega de la tasca d'avaluació. Aquesta avaluació es construeix a partir del discurs de propostes de millora. El nombre d'alumnat del grup determina el nombre de sessions que s'han de dedicar, en aquest cas, seran tres sessions.

<b>Tasca 10</b>	<i>Fem de monologistes. (Tres sessions)</i>	
<b>Objectiu principal</b>	Representació i avaluació de la representació dramàtica.	
<b>Inici (10')</b>	Instruccions i conscienciació sobre el mètode d'avaluació	Gran grup
<b>Pràctica (35')</b>	Representació del monòleg.	Parelles
<b>Cloenda (5')</b>	Consideracions generals del professorat i les persones que han representat el seu monòleg.	Gran grup

FASE 1			FASE 2			FASE 3
SESSIÓ 1	SESSIÓ 2	SESSIÓ 3	SESSIÓ 4	SESSIÓ 5	SESSIÓ 6	SESSIÓ 7
Tasca 1	Tasca 2	Tasca 3	Tasca 4	Tasca 5	Tasca 6	Tasca 7
SESSIÓ 8	SESSIÓ 9	SESSIÓ 10	SESSIÓ 11	SESSIÓ 12	SESSIÓ 13	SESSIÓ 14
Tasca 8	Tasca 8	Tasca 9	Tasca 9	Tasca 10	Tasca 10	Tasca 10
FASE 4				FASE 5		

### 3.7 Avaluació

Per poder dur a terme l'avaluació d'aquesta proposta, cal recórrer a noves ferramentes per avaluar la pràctica dramàtica al context escolar. I és que en aquest pla didàctic entren en joc nous elements que tradicionalment no formen part del procediment d'ensenyament aprenentatge, com ara la creativitat, el descobriment, l'esperit emprenedor i les habilitats emocionals. És sabut que la tendència cap a una avaluació competencial que mostra l'educació dels últims anys, comporta l'adopció de noves ferramentes d'avaluació per poder recollir dades d'una forma més integral i individualitzada, que puguin donar cabuda a les diferències i siguin alhora inclusives. Aquestes eines han de valorar, a més, el procediment sobre el producte final. És per això que les proves escrites i exàmens no són ja suficients en termes generals, però encara ho són menys per a propostes com aquesta. La proposta d'avaluació està fonamentada en el mètode IAN, el qual descriuen Motos i Navarro (2021). El nom deriva de les sigles en anglés de *intention*, *ability* i *necessity*. Una obra artística que reunisca els tres elements serà una obra considerada amb un bon potencial artístic.

Els elements a avaluar en aquesta proposta per a l'alumnat de secundària els adaptarem de la següent manera:

**Intenció:** L'alumnat, per avaluar el treball dels companys haurà de fixar-se en l'estructura del text, si s'ha construït un monòleg d'acord amb les característiques prèvies treballades, si s'aconsegueix l'efecte humorístic, si parla sobre aspectes quotidians...

**Habilitat:** Fa referència a la capacitat d'actuar, la intenció comunicativa, els trets personals que s'apliquen i l'efecte d'aplicar les emocions en la interpretació. Es podria dir que es refereix a la manera en la qual el missatge aplega al públic, si "connecta" d'alguna manera.

**Necessitat:** S'avaluara ací si l'obra tracta temes d'actualitat, els estils de vida i maneres de pensar. En aquest sentit, i donat que la tasca encomanada és molt concreta caldrà avaluar si respon a les reflexions fetes en la primera fase del projecte.

#### **4. Conclusions i Valoració personal**

La proposta didàctica presentada ha estat construïda a partir d'un marc teòric en el qual s'ha detallat el context sociolingüístic que afecta l'ús del català en les escoles valencianes, així com les implicacions que poden tindre les emocions, el llenguatge i la construcció d'una identitat multilingüe. També s'ha explorat les possibilitats que ofereix la dramatització com a maquinari de construcció d'aquesta identitat multilingüe i la contribució a l'ús conversacional del català. Per acabar, s'ha detallat les característiques fonamentals d'un model dramàtic molt concret sobre el qual poder treballar. En la proposta didàctica s'han concretat els objectius, s'ha presentat els continguts relacionats amb els criteris d'avaluació i les competències bàsiques. També s'ha detallat quines són les contribucions que es fan a les competències així com la metodologia utilitzada. Les activitats proposades també han estat presentades en detall i el procediment d'avaluació s'ha justificat d'acord amb les finalitats del projecte.

Tot i que la proposta no ha sigut aplicada al centre educatiu, es pot avançar que la fonamentació teòrica és suficient per a poder afirmar que es tracta d'una proposta innovadora amb la qualitat de promoure l'interés de l'alumnat respecte als usos del català com a eina de comunicació que va més enllà del factor instrumental. S'ha demostrat que treballar en emocions influeix directament en l'aprenentatge i fer servir el món del humorístic ens dona l'avantatge de poder pujar l'alumnat damunt d'un escenari per a fer servir la llengua catalana com a recurs d'entreteniment, experimentar amb una interacció amb el públic, però a més fer-ho sota un component emocional favorable gràcies al protagonisme de l'humor.

Cal preveure, però, que també és possible trobar complicacions en l'aplicació com l'alumnat amb caràcters més introvertits o les possibles interrupcions d'una part de l'alumnat així com les faltes de respecte. Aquestes possibles dificultats es poden solucionar amb la signatura de compromisos de bon comportament, sistemes de puntuació o l'adaptació de les taques mitjançant la gravació per mitjans audiovisuals. També és convenient destacar les

possibles projeccions d'aquesta proposta per fer-les extensibles a projectes més globals. Alguns exemples serien la transformació de la proposta en un projecte d'aprenentatge servei, on es construirà un calendari de representació dels monòlegs com a projecte de promoció del valencià per a la joventut de la localitat. També, donat que el monòleg humorístic es tracta d'un gènere textual concret utilitzat en altres llengües (algunes fins i tot amb més tradició), pot servir de base per a la construcció d'una proposta de tractament integrat de llengües (TIL) on les diferents àries lingüístiques del centre hi puguem participar.

En resum, fer reflexionar l'alumnat sobre la seua identitat multilingüe, els usos que fa de la llengua catalana, fer-los repensar sobre eixos usos i que siguen capaços de mirar les situacions descrites des d'una perspectiva humorística, ajudarà a promoure actituds positives cap a la llengua del territori i el seu ús. A més, la representació d'un monòleg implica que l'alumnat experimente en primera persona una situació comunicativa on el vehicle és la llengua catalana, però són les emocions les que queden il·luminades pel canó al mig de l'escenari.

## 5. Referències

- Alfonso-Benlliure, V., Motos, T. i Lee, D. (2021) "Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence?" *Thinking Skills and Creativity*, 39
- Bretxa, V., Comajoan-Colomé, LL. i Vila, F. X. (2019) "L'ús i la promoció del català a secundària: opinions del professorat". En F.X, Vila i E. Boix-Fuster (Eds.) *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats*.
- Canagarajah, S. (2011) "Codemeshing in Academic Writing: identifying Teachable Strategies of Translanguaging" *The modern Language Journal*, 95
- Cárdenas-Rodríguez, R. (2017) "El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales" *Revista de Humanidades*, 31, 175-194.
- Castellón, H. (2008) "Los monólogos, algunas notas para su análisis" *Oralia*, 11, 421-36.
- Cenoz, J. (2013) "Defining Multilingualism" *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.

- Forbes, K., Evans, M., Fisher, L., Gayton, A., Liu, Y. i Rutgers, D. (2021) "Developing a multilingual identity in the languages classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention" *The Language Learning Journal*, 49 (4), 433-451.
- Lasagabaster, D. (2006) "Language use and language attitudes in the Basque Country: Language Use and attitudes" En: D. Lasagabaster i A. Huguet (Eds) *Multilingualism in European Bilingual Contexts* (65-89).
- Motos, T. i Navarro, A. (2021) "¿Hacia dónde puede ir el Teatro en la Educación?" *Práctica Docente en Educación Artística*, 9, 10-41.
- Motos, T. (2013) "Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal" En: Amarú (Ed) *Expresión, Creatividad y Movimiento*.
- Nicolás, M., Hernández, F. J., Rodríguez, C. i Sanvicén, P. (2019) *Estudi de les actituds lingüístiques sobre l'educació multilingüe en la comunitat escolar del Camp de Morvedre*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Piquer, A. (2018) "La narració identitària coma a vehicle de les emocions" *Cultura, lenguaje y representación / culture, language and representation. Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 20, 199-213.
- Piquer, A. i Rufino, C. (2017) "Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'aula" *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura: revista de recerca humanística i científica*, 28, 83-96.
- Ruiz Gurrillo, L. (2013) "El monólogo humorístico como tipo de discurso. El dinamismo de los rasgos primarios" *Cuadernos AISPI*, 2, 195-218.
- Rucynski, J. i Prichard, C. (2021) "Implementing humor instruction into English Language Teaching" *English Teaching Forum*, 2-13.
- Safont, P. (2006) "Language use and language attitudes in the Valencian Community" En: D. Lasagabaster i A. Huguet (Eds) *Multilingualism in European Bilingual Contexts* (90-113).
- Segura-Llopes, C. (2019) "Promoció de l'ús del català en l'alumnat universitari d'educació:

ús dins i fora de l'aula" En *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats*. F. Xavier Vila, Emili Boix-Fuster (eds.)

Suay, F. (2019) "Com incidir sobre els usos lingüístics? Una perspectiva psicològica". En F.X, Vila i E. Boix-Fuster (Eds.) *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats*.

Muhammadi, T. A. (2016) "Language and Individual Identities" *Language in India*. 16 (3).

Vinagre, M. (2005) *El cambio de código en la conversacion bilingue: la alternancia de lenguas*. Madrid: Arco Libros.