

Projecte Expressa't!

EL TEATRE COM A RECURS EDUCATIU PER A
L'APRENTATGE DE SEGONES LENGÜES

MARIA MONER CORBERA

TUTOR: DAVID PUJOL FABRELLAS

GRAU: PEDAGOGIA

Resum

El present treball constitueix una exposició teòrica de l'ús de la dramatització com a recurs educatiu en col·lectius vulnerables com són els de les dones estrangeres, per a l'aprenentatge de segones llengües. Mostrant els punts essencials a tenir en compte durant el procés d'ensenyament i aprenentatge en l'edat adulta, focalitzant les energies en la investigació de la utilització del teatre com a recurs per a la millora de l'ús del català, tenint en compte les seves competències. A partir d'aquesta anàlisi, es porta a terme una proposta didàctica recollida en el projecte *Expressa't!*, la qual té com a finalitat principal millorar la fluïdesa verbal d'aquestes dones estrangeres amb dificultats en la llengua catalana a través d'activitats lúdiques-dramàtiques.

Paraules clau

Dramatització – Activitats lúdiques-dramàtiques – Projecte educatiu – Inclusió

Abstract

The present work constitutes a theoretic exposure of the use of the dramatization as an educational resource at vulnerable communities and are of the foreign wives, for the learning of second tongues. Showing the essential points at taking into account during the process of education and learning at the age adult, focusing the energies at the inquest of the utilization of the theatre as a resource for the improvement of the use of the Catalan, and taking into account his competences. From this analysis, carries out a didactic proposal collected at the project *Express you!*, which has as a principal purpose improve the verbal fluidity of these foreign wives with difficulties at the Catalan tongue through playful-dramatic activities.

Key Words

Dramatization – Playful-dramatic activities – Educational project - Inclusion

Índex

| | |
|---|-----------|
| Resum | 1 |
| Paraules clau | 1 |
| Abstract | 1 |
| Key Words | 1 |
| 1. Introducció | 4 |
| 2. Aproximació teòrica i conceptual | 5 |
| 2.1 Món divers: vivim en una societat plural | 5 |
| 2.1.1 El fenomen migratori a l'estat espanyol..... | 6 |
| 2.1.2 Situació de les dones immigrants..... | 8 |
| 2.1.3 Què entenem per cultura?..... | 10 |
| 2.1. 4 Pluriculturalitat, multiculturalitat i interculturalitat | 11 |
| 2.2 Els centres cívics com a agents educatius | 12 |
| 2.3 Processos d'ensenyament i aprenentatge..... | 14 |
| 2.3.1 Aprenentatge en l'edat adulta | 18 |
| 2.3.2 L'aprenentatge d'una llengua per a adults nousinguts..... | 19 |
| 2.4 Dramatització per aprendre segones llengües | 21 |
| 2.5 Currículum per a la dramatització a l'aula..... | 23 |
| 2.5.1 Competències de la dramatització | 24 |
| 2.5.2 Espai i materials..... | 26 |
| 2.5.4 Avaluació | 27 |
| 3. Contextualització | 28 |
| 4. Característiques del projecte | 30 |
| 4.1 Definició del projecte | 30 |
| 4.1.1 Títol del projecte | 30 |
| 4.1.2 Descripció general del projecte | 30 |
| 4.2 Àmbit d'intervenció..... | 31 |
| 4.2.1 Línia prioritària | 31 |
| 4.3 Justificació del projecte i D.A.F.O | 32 |
| 4.3.1 Necessitats | 32 |
| 4.3.2 D.A.F.O..... | 32 |
| 4.4 Destinatari del projecte..... | 33 |
| 4.5 Missió, objectius, activitats i cronograma del projecte | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5.1 Objectius general | 33 |
| 4.5.2 Objectius específics | 34 |
| 4.6 Metodologia | 35 |
| 4.6.1 Activitats | 36 |
| 4.6.3 Calendari, cronograma i horaris del projecte | 37 |
| 4.7 Avaluació del projecte | 38 |
| 4.7.1 Resultats esperats. Indicadors qualitius i quantitius. | 38 |
| 4.7.2 Activitats de seguiment i avaluació del projecte | 38 |
| 4.7.3 Qualitat i millora contínua | 39 |
| 4.7 Recursos..... | 40 |
| 4.7.1 Recursos humans | 40 |
| 4.7.2 Infraestructures | 40 |
| 6.7.3 Recursos materials | 40 |
| 4.8 Promoció i publicitat | 41 |
| 4.8.1 Definició de les estratègies de difusió | 41 |
| 5. Conclusions | 42 |
| 6. Aportació del bagatge del coneixement de la pedagogia | 43 |
| 7. Referències | 44 |
| 8. Annexos | 49 |
| Annex I..... | 49 |
| Activitat per la pluja d'idees..... | 49 |
| Annex II..... | 49 |
| Activitats corporals d'escalfament i desinhibició | 49 |
| Annex III | 50 |
| Activitats de relaxació | 50 |
| Annex IV..... | 51 |
| Activitats dramàtiques..... | 51 |
| Annex V..... | 53 |
| Enquestes per a l'avaluació inicial i final del projecte | 53 |
| Annex VI..... | 54 |
| Rúbriques per a l'autoavaluació i per a la coavaluació | 54 |
| Enquesta valoració final del projecte | 55 |

1. Introducció

No se'ns fa estrany afirmar que vivim en un món que cada vegada és més globalitzat. Aquest fet suposa que les societats siguin tan heterogènies. A causa de la creixent globalització, es produeixen diversos fenòmens migratoris que busquen una millora de la seva qualitat de vida. Però, la situació amb la qual es troben un cop arriben al país destí, dista molt de les seves expectatives. Amb l'arribada d'ètnies, llengües i religions diferents, s'observen diferents estils de vida, costums, comportaments, maneres de vestir, d'expressions religioses, etc. Però alhora que podem parlar d'una societat multicultural comencen a sorgir conflictes de rebuig, racisme, xenofòbia, sobretot cap a aquells col·lectius més diferenciats com ara els d'origen africà. Tota aquesta situació acaba provocant una tendència a agrupar-se amb persones que es troben en una situació similar, de tal manera que molts immigrants es tanquen en relacions homogènies, les quals solen ser del mateix país d'origen, reforçant així la fragmentació de la societat. D'aquesta manera s'afegeix una dificultat més a la intenció d'aconseguir una inclusió real d'aquests col·lectius més vulnerables. El cas de les dones, encara és més particular. Perquè, accentuant la dificultat afegida de la llengua, moltes d'elles perden l'estatus social que tenien en el seu país d'origen. Per tant, sovint tenen dificultats per establir relacions socials dins del mateix barri.

La motivació de l'elaboració d'aquest treball sorgeix al voltant de la idea d'apropar a aquestes dones l'oportunitat d'adquirir habilitats comunicatives en la llengua del país en el qual resideixen. Amb aquesta intenció es pretén incloure en una activitat formativa una metodologia de la dramatització que centra la seva acció a potenciar l'equilibri personal de cos i ment, senti i expressar units; aprendre gaudint i gaudir aprenent.

Per tant, conscient de la necessitat de recursos materials curriculars per posar en pràctica una metodologia basada en la pedagogia teatral, es dissenya aquesta proposta didàctica dirigida a professionals de l'educació d'adults perquè pugui servir de referència per a desenvolupar un projecte educatiu d'aquestes característiques.

2. Aproximació teòrica i conceptual

2.1 Món divers: vivim en una societat plural

Vivim en societats multiculturals però, alhora, que mai havien sigut tan iguals. És a dir, s'han globalitzat diversos estils de vida, aferrant-se a maneres de vestir, divertir-se, relacionar-se i comprar, confeccionant així una cultura més generalitzada. Aquestes influències, que poden venir de diverses parts del món, acaben construint el que alguns experts anomenen processos d'uniformització cultural (Lluch, 2005).

Tal com comenta aquest autor, la multiculturalitat social està immersa dins d'aquesta gran paradoxa. Perquè, d'una banda, s'observa que la multiculturalitat, referint-nos a la diversitat cultural, és una característica cada vegada més present en les societats actuals. Però, d'altra banda, la globalització econòmica i social accelera els processos d'homogeneïtzació cultural arreu del món.

És per a aquest motiu que, com a professionals de l'educació és vital treballar aquest fenomen multicultural tenint en compte la situació contradictòria en la qual ens trobem immersos. Per tant, els nostres objectius buscaran vetllar per l'educació per viure i desenvolupar-se en contextos heterogenis. Treballant la cohesió social sense deixar de banda la pluralitat que caracteritza les nostres societats i, així, poder construir una comunitat diversa tenint en compte les identitats de cadascú. Per aquest fet, els valors lligats a la igualtat, reciprocitat, cooperació i integració seran importants per poder contemplar la diversitat cultural com a valor i, d'aquesta manera, utilitzar-la com a instrument d'aprenentatge social.

2.1.1 El fenomen migratori a l'estat espanyol

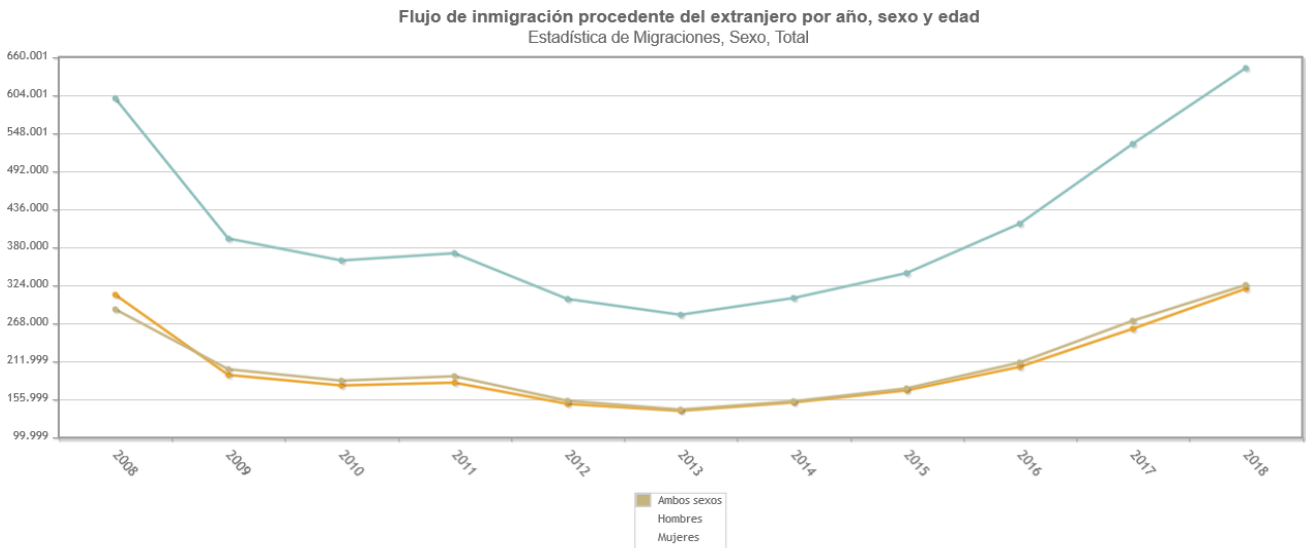
La immigració és quelcom molt característic de diversos països, entre ells destaca la situació que ha viscut i viu Espanya. Aquest fet, que suposa un creixement considerable de la població estrangera, genera una sèrie de mancances entorn de un pla desenvolupat d'acollida per tal d'evitar evocar a aquestes persones nouvingudes a situacions de precarietat i exclusió social.

Sembla que, segons les enquestes sociològiques, a finals del segle XX la immigració no era un element de gran preocupació pels ciutadans de l'Estat espanyol. Però, a partir de l'any 2005 es comença a considerar una situació de vital rellevància. D'aquesta manera la immigració es comença a veure reflectida en qüestions demogràfiques, socials i, fins i tot, de seguretat. Actualment, tal com podem observar als gràfics, tenim un flux d'immigració procedent de l'estranger bastant elevat, tenint de procedència diversos continents, però d'entre els quals en destaca l'Àfrica i la resta de la Unió Europea.

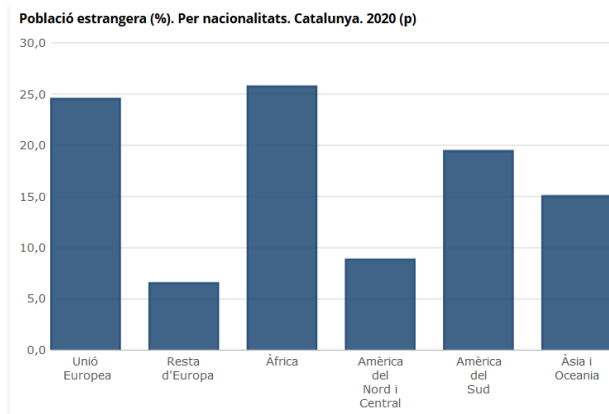
La situació es torna problemàtica per la poca inserció laboral de les persones nouvingudes, ni tan sols en condicions abusives, sense contractes, ni seguretat social i amb uns salaris molt precaris. D'aquesta manera la taxa d'atur augmenta i moltes famílies immigrants es troben en risc d'exclusió social, la qual cosa incrementa la segregació. Aquesta dinàmica provoca que tots aquells serveis dirigits a la població en risc com ara serveis socials i sanitat, entre d'altres, es vegin desbordats i, en conseqüència no puguin donar una atenció de qualitat a tots els usuaris del servei per falta de recursos. Per tant, ens trobem que la població nouvinguda procedent de l'estranger no es troba correctament inclosa en la comunitat de manera cultural i cívica. Aquest fet provoca diverses tensions i conflictes en tota la comunitat. El que acaba passant, sovint, és que tota aquella població immigrant s'agrupa en zones determinades de les ciutats i s'incrementa així la segregació i l'exclusió social d'aquests grups.

Si parlem de l'àmbit cultural, s'accentuen els contrastos culturals a causa de l'arribada d'ètnies, llengües i religions diferents, per tant en una mateixa societat s'observen diferents estils de vida, costums, comportaments, maneres de vestir, d'expressions religioses, etc. Però alhora que podem parlar d'una societat multicultural comencen a sorgir conflictes de rebuig, racisme, xenofòbia, sobretot cap a aquells col·lectius més diferenciats com ara els d'origen africà.

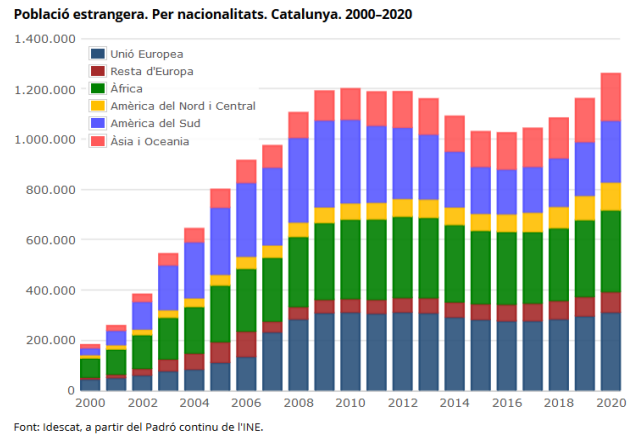
Tota aquesta situació acaba provocant una tendència a agrupar-se amb persones que es troben en una situació similar, de tal manera que molts immigrants es tanquen en relacions homogènies, les quals solen ser del mateix país d'origen, reforçant així la fragmentació de la societat. D'aquesta manera s'afegeix una dificultat més a la intenció d'aconseguir una inclusió real d'aquests col·lectius més vulnerables.



Font: Instituto Nacional de Estadística



Font: Idescat, a partir del Padró continu de l'INE.



Font: Idescat, a partir del Padró continu de l'INE.

2.1.2 Situació de les dones immigrants

És important tenir present que les motivacions per emigrar, els patrons i les xarxes migratòries són diferents des del punt de vista femení, (Grande, 2008). Les dones tenen funcions, responsabilitats i oportunitats diferents en els països d'origen i en els d'acollida i viuen situacions molt diferents respecte als homes per motius educatius, socials, culturals, polítics i religiosos.

La situació dels immigrants, sobretot de les dones, suposa una pèrdua de l'estatus social respecte del qual tenien en el seu país d'origen. Aquí hi poden intervenir diversos factors com ara l'aspecte físic, la procedència, tenir o no parella i/o família. Moltes vegades es veuen forçades a ocupar llocs de treball molt per sota de les seves capacitats professionals.

Ens podem trobar davant de diversos motius que han impulsat aquestes dones a emigrar del seu país. En primer lloc, aquelles que emigren soles amb l'objectiu d'obtenir ingressos per a elles i per a la seva família. Solen ser llatinoamericanes i algunes subsaharianes. A vegades són dones de famílies monoparentals, vídues o solteres amb fills que venen amb la intenció d'independitzar-se (Oso, 2005).

En segon lloc, les dones que venen per retrobar-se amb els seus familiars en el país destí. En el cas de les dones marroquines solen venir mogudes per la parella i les dones d'origen llatinoamericà per la mare o la germana. El problema que pateix aquest col·lectiu en aquesta situació és que poden aconseguir el permís de residència, però no el de treball. Això provoca una dependència econòmica de l'home o dels familiars, limitant així les possibilitats per aconseguir una feina regularitzada.

En tercer lloc, les que marxen de situacions de pressió social o familiar cap a la dona o per situacions dramàtiques que es viuen en el país d'origen. Les dones llatinoamericanes i de l'Europa de l'est solen fugir de situacions de dominació social o de parella, però en general les fugues provenen de països amb nivells tràgics d'injustícies cap a la dona o en condicions inhumanes de vida com la fam o la guerra (Moualhi, 2000).

Per acabar, hi ha aquelles dones que venen per motius d'estudis o formació, llatinoamericanes o de l'Europa no comunitària. Tot i això, no és el motiu més freqüent per emigrar. Aquest procés però sol ser complicat a causa de la lenta homologació de la titulació dels estudis realitzats al país d'origen un cop a Espanya. A més a més s'hi afegeix la dificultat d'exercir una professió d'un nivell mitjà-alt, a causa de la discriminació ètnica i de gènere associada al país d'origen (Escrivà, 2000).

L'autora Argela (2005) ens mostra diversos enfocaments de la situació de les dones immigrants:

- Se les contempla com a persones indefenses, vulnerables que necessiten una certa compassió i protecció. Reforçant la idea que necessiten ser ajudades i orientades en tot. Provocant així una situació de paternalisme que victimitza a aquest col·lectiu. Per tant, per resoldre aquesta situació, caldria analitzar quines són realment les mancances que presenten i quines habilitats necessiten per adaptar-se al nou medi.
- Obtenen una valoració social negativa a escala general, sospitoses de comportaments estranys, transmissores de cultures endarrerides i se les acaba culpabilitzant de la seva pobresa i marginalitat. Per tant, tota intervenció, en aquest sentit, aniria guiada a les seves conductes.
- Com a dones atrapades en una societat patriarcal, subordinades, dèbils i submises respecte a l'home. Un estereotip marcat sobretot en dones àrabs i musulmanes. Cal guiar-les per tal de conscienciar en col·lectiu en valors de gènere. El problema en aquests casos és que les mateixes dones no se sentin apel·lades i no vulguin participar de llur activitat.
- Per últim, la gran distància cultural entre les dones autòctones i immigrants és vista com un problema. Per tant, cal facilitar espais per poder aprendre la cultura autòctona per poder comprendre ambdues i així reduir aquest xoc cultural.

Oso (2000), expressa que les llatinoamericanes presenten més facilitats a l'hora de trobar feina, per l'estereotip generalitzat del seu caràcter dolç, motiu pel qual acaben treballant per a gent gran. Però també pot suposar que aquesta imatge generi altes expectatives de submissió, presentant així un risc més alt de patir abús de poder i dominació.

Si parlem del cas de les dones musulmanes, s'estenen més els estereotips, prejudicis i pors respecte a les diferències que hi ha entorn de la religió i la seva cultura. Per tant, són un col·lectiu que no destaquen per treballar en feines de la llar o guiades a la cura de gent gran. En aquest marc, acostuma a haver-hi un discurs dominat per la xenofòbia, presentant el col·lectiu com a impossible d'integrar a causa de les diferències culturals i ètico-religioses. També es presenta la imatge de les dones musulmanes com a passives, submises, ignorants, marginades i explotades pels homes del seu mateix col·lectiu, (Mouhali, 2000). Però alhora, el fet que aquestes dones hagin emigrat del seu país, reflecteix que no són passives ni submises, sinó que tenen iniciativa i autonomia i que com a ciutadans

i professionals hem de ser capaços de donar-los suport i ajudar-les en les seves aspiracions i demandes, evitant que els prejudicis i estereotips dominin la visió que es té entorn d'aquests col·lectius més vulnerables.

2.1.3 Què entenem per cultura?

És ben sabut que el terme cultura és polisèmic, és a dir, se li atribueix més d'un significat. Això suposa que al moment de parlar de cultura no hi hagi un consens precís referent a allò que estem parlant. Per aquest motiu, no hem de deixar de reflexionar sobre aquest concepte.

D'una banda, els antropòlegs com Martí (2003), utilitzen aquest mot tant per referir-se a la capacitat que té l'ésser humà d'interactuar de manera racional amb allò que l'envolta, procés en el qual no intervé la genètica i, també per referir-se a aquells elements compartits per a una col·lectivitat donada. Per tant, defineixen la cultura com a quelcom compartit i que adquireix l'individu a través de processos socials. Aquesta pot agafar un paper de base simbòlica, adaptativa i que, per tant, no es mantingui estàtica a través de la història.

Hannerz (1998), entén que l'ésser humà és un animal inacabat i que aprèn i recull informació a través de la participació en la vida social, per tant la manera de pensar i actuar es converteixen en patrons organitzats i les pot compartir en grups, amb qualsevol ésser humà o amb ningú més. Aquest ésser pot seguir diversos camins a través de la vida social, construint-se i reconstruint-se i, potser, completar-se de diverses maneres diferents. La cultura, però, no només és adquirida per la presència d'un altre sinó que també ho pot ser a través d'un llibre, de la pintura, de la música, de la televisió, en definitiva, a través de qualsevol mitjà d'expressió. Per tant podem dir que trobarem cultura a tot arreu.

Per acabar, Villodre (2012), defineix cultura de la següent manera:

En definitiva, la cultura es un conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares del individuo; sin olvidar que se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida: a través de ella el ser humano toma conciencia de sí mismo y se reconoce como algo en constante construcción. (p. 69)

2.1. 4 Pluriculturalitat, multiculturalitat i interculturalitat

Per parlar del terme pluriculturalitat, seria necessari analitzar el seu prefix: “pluri-”, aquest significa “molts”, per tant, podríem parlar de moltes cultures. Si ho analitzem des d’un punt de vista més sociològic, parlem de la presència de diverses ideologies i grups socials, entenent així la pluriculturalitat com la presència de dues o més cultures en un mateix territori.

Aquesta és una característica de qualsevol societat democràtica, la qual vetlla per la defensa del reconeixement i la igualtat de l’altre. Situació produïda en gran part pels diversos fenòmens migratoris.

En el cas de la multiculturalitat, el prefix “multi-” també fa referència a una certa quantitat d’elements, per aquest motiu es pot confondre amb el terme anterior. Però en aquest cas ens referim a la coexistència de diverses cultures, en lloc de la convivència. Sol provocar una situació de segregació, adoptant així rols paternalistes cap a les cultures més minoritàries. En definitiva, aquest terme no vetlla pel contacte social entre cultures.

Per acabar, analitzant el prefix d’interculturalitat quedaria definit com a “entre cultures”. La qual busca una construcció cultural conjunta que pugui ser un reflex de la gran diversitat cultural que tenen les societats avui dia. La base d’aquest terme seria el reconeixement i l’acceptació de les diferències entre les cultures que permetrà establir relacions culturals i, així, buscar la integració de les diverses cultures del mateix territori. Però per tal que tot aquest intercanvi sigui possible és vital el domini del llenguatge i la tradició de l’altre. Aquí és on l’escola i els diferents agents educatius han de vetllar per impulsar el respecte cap a la pluralitat cultural i fomentant així les relacions entre les diferents cultures.

Per tant, des del punt de vista social i educatiu, la interculturalitat és el punt en què qualsevol societat democràtica necessita arribar per un vertader respecte entre tots els ciutadans.

2.2 Els centres cívics com a agents educatius

Entenem com a centre cívic com a un equipament sociocultural, delegat per l'ajuntament, on es desenvolupen diverses activitats ciutadanes. Aquests estan destinats a tot el públic amb l'objectiu d'aconseguir descentralitzar l'administració de determinats serveis municipals als barris i, a més, oferir serveis de caràcter personal o per entitats del mateix barri. Les activitats que s'ofereixen busquen un desenvolupament social, cultural, esportiu, de lleure i promoure l'associacionisme i la participació ciutadana general. Fent així d'un centre cívic un espai d'intercanvi cultural i d'aprenentatge a través d'exposicions, curses, tallers, representacions teatrals, etc.

Tal com diu Aranguren (2012), l'espai comú on ens trobem els ciutadans és el barri, aquest ens proporciona identitat i sentit de pertinença. Per tant, és un espai idoni per a treballar l'educació cap al respecte, la cooperació i l'ajuda mútua. Per tal de propiciar el trànsit de la coexistència a la convivència de les diverses identitats del barri. És aquí on el centre cívic juga un paper molt important per tal d'oferir un espai on les diferents comunitats ètniques, religioses, locals, nacionals, lingüístiques tinguin un espai de participació i d'intercanvi. Amb l'objectiu d'aconseguir una convivència basada en la democràcia, en la igualtat i en objectius comuns per resoldre les qüestions que preocupen tota la comunitat veïnal, atenent, per tant, totes les necessitats i inquietuds de qualsevol individu del barri. Són un espai per compartir, fent participar a tota la comunitat a través de diverses dinàmiques educatives, donant respostes als problemes del territori des de diverses perspectives: sanitat, educació, medi ambient, transports, etc.

Perquè tot això sigui possible és molt important que els individus no solament se sentin habitants del barri, sinó que també se'n sentin ciutadans. Aquest fet "implica saber-se membres d'una comunitat moral on som reconeguts com a persones i som coparticipants d'un projecte de convivència" (Aranguren, 2012, p.109).

Són diverses les accions que es poden dur a terme en una institució pública com el centre cívic. L'any 1988, Sarramona i Ucar en van exposar alguns. En primer lloc, parlarem de l'educació permanent d'adults. Dins d'aquesta no entrarien formacions homologades, és a dir, amb titulacions acadèmiques formals. L'objectiu fonamental d'aquesta activitat és que tots els usuaris tinguin un domini de la realitat sociocultural que els envolta. Per assolir llur objectiu és molt important exercir la pràctica de la participació activa dels adults, afavorint així la seva autodeterminació i consciència crítica, utilitzant tots els recursos possibles d'una societat, com per exemple els mitjans de comunicació,

legislació, institucions, entre d'altres. Per aquest motiu, l'educació no formal permanent dels adults s'orienta a través de diverses activitats i destinataris.

En segon lloc, podríem parlar d'un tipus d'educació especialitzada, aquesta es dirigeix a aquelles persones i grups que es troben en un bloqueig pel que fa al seu desenvolupament personal, fet que pot provocar la incapacitat d'establir una relació de qualitat amb el seu entorn, per tant, treballa amb aquelles persones amb una situació de risc d'exclusió social. L'objectiu, llavors, és oferir els mitjans necessaris als usuaris per a poder desenvolupar una adaptació social de l'individu de manera satisfactòria. Dins d'aquest perfil d'usuari trobaríem, entre d'altres, el col·lectiu de persones immigrants. El centre cívic, per tant, pren un paper molt important al tractar-se d'una institució situada en el territori bàsic en el què es mou el subjecte o subjectes als quals es dirigeix, vetllant per l'atenció i inclusió d'aquest col·lectiu més vulnerable.

En tercer lloc, parlaríem del centre cívic com a eix d'animació sociocultural. Durant anys, la pedagogia del temps lliure estava centrada de manera exclusiva a infants i joves. Avui en dia, sense deixar de donar atenció a aquests col·lectius també busca arribar a tot el conjunt de la població, a causa de la situació que es viu en les societats actuals, on les hores de treball tendeixen a disminuir, la jubilació s'avança i l'esperança de vida augmenta. Per tant, podem dir que l'animació socio-cultural és un mètode participatiu que estimula i afavoreix la innovació cultural, a través de dinàmiques d'interacció social entre els diferents membres d'una mateixa comunitat. En definitiva, el seu objectiu principal és generar un gran teixit social per millorar la qualitat de vida d'aquells que en formen part (Sarramona i Ucar, 1988). A més, l'animació sociocultural exerceix diverses funcions dins del sistema social, tals com d'adaptació i d'integració social; funció econòmica, afavorint la cohesió i el creixement; funció de desenvolupament cultural i funció crítica i, per acabar, funció reguladora d'intercanvis socials i culturals.

2.3 Processos d'ensenyament i aprenentatge

Què és educar avui? És una pregunta molt complexa, de la qual se'n podria extreure altres preguntes: Quina és la bona educació? i Què és una persona educada? Referents a aquest dubtes que sorgeixen dins del marc educatiu no se'n ha realitzat suficients investigacions, anàlisis i debats.

Si pensem en la població com a un conjunt de ciutadanes i ciutadans, en serà més fàcil veure en cada individu les possibilitats de consciència, reflexivitat i autonomia, els seus nivells de llibertat i, per tant, les seves potencialitats dins de la comunitat, societat i planeta. Per això és tant important està al cas dels debats que es presenten dins de tots els àmbits de la societat (social, polític, econòmic, cultural, religió, militar i educatiu). És necessari repensar els sistemes educatius per tal de poder-se adequar d'una manera més democràtica, justa i solidària a les necessitats actuals de la societat.

Les etapes educatives tenen la intenció de preparar a les generacions més joves per realitzar les seves obligacions i compromisos com a ciutadans democràtics en les actuals societats obertes i multiculturals. Amb la pràctica educativa es preparen per ser persones autònomes, capaces de prendre decisions, de ser crítics en relació tant amb la seva conducta com amb la dels seus conciutadans; de dialogar i cooperar per tal de resoldre problemes i, per tant, poder arribar a una societat més justa. Segons l'Estat, les diferents àrees de coneixement i assignatures les quals consten en el currículum escolar, ajudaran a que aquestes noves generacions aprenguin a conèixer el món i, com a conseqüència es puguin integrar en el seu teixit laboral, cultural, polític i social.

Actualment amb la globalització, la immigració ha augmentat i el repte que tenen les escoles és el de donar suport als immigrants amb recursos complementaris, de manera que es pugui transitar des de la multiculturalitat cap a la interculturalitat i des de la pluralitat cultural com un fet, al pluralisme com a valor (Bolívar, 2007).

L'educació per la ciutadania ha format part del nucli de l'escola pública, ja que consideren que l'escola prepara per viure i exercir l'ofici de ciutadà en una comunitat configurada com a nació. De fet, l'educació pública es considerava la institució necessària per a la formació i identitat de la ciutadania nacional. Però avui dia, aquest projecte republicà d'educació de la ciutadania es troba debilitat, el qual es basava en la igualtat i la voluntat d'homogeneïtzació de tots els ciutadans dins del marc nacional.

S'hauria de viure més la democràcia a les escoles, és a dir, ensenyar valors propis de la cultura democràtica, a més a més dels continguts corresponents de cada nivell. Aquests valors es podrien agrupar en quatre macrovalors: responsabilitat, justícia, amor i autoestima. Per tractar-los es treballa en relació a la pròpia persona, el seu entorn social (companys, professors i família) i l'entorn natural (la comunitat on viu, l'ambient on un es mou); unes activitats que poden ajudar a potenciar-los són: lectures, jocs, representacions, cançons, etc. Entendre l'educació com a pràctica de la llibertat, tal i com diu Paulo Freire (1969), és a dir, comprendre i transformar la realitat a favor de la igualtat i la promoció cultural dels desfavorits. Els llibres no promouen la igualtat, no són neutrals, obeeixen una trama d'interessos, relacions i estructures ideològiques. Per tant, cal proposar un currículum que representi la més àmplia diversitat epistemològica, social, cultural, creació d'espais perquè els estudiants constitueixin els seus propis marcs de significació del coneixement, relacionar entre el subjecte i el coneixement, la raó i els sentiments, entre el coneixement i l'emotivitat, o entre l'estètica i l'ètica. A més també cal entendre-la com a educació inclusiva que suposa una superació del concepte d'integració i mostra el millor camí per superar la discriminació i l'exclusió; implica un reconeixement al dret a una educació democràtica i de qualitat, té a veure amb la reforma educativa i amb la transformació escolar i exigeix canvis fonamentals en el pensament educatiu en l'alumnat, en el currículum, la pedagogia i l'organització escolar.

L'educació, al llarg de la vida és una construcció continuada de la persona humana, del seu saber, de les seves aptituds, i també de la seva facultat de judici i d'acció. Ha de permetre a cadascú de prendre consciència de si mateix, i del seu entorn i desenvolupar el seu paper social en el món del treball i en la ciutadania. M. Teresa Codina (2007), és partidària de l'educació a través del diàleg: vertical, entre educador i educant, i horitzontal, entre agents educatius. Tenint en compte que normalment reproduïm allò viscut.

Aquesta mateixa autora, reforça la idea que s'ha de tenir en compte que la pobresa i marginació són situacions qualitativament diferents. Dient que la pobresa és l'últim esglaó de l'escala social, representa una diferència quantitativa amb l'esglaó anterior, en canvi, la marginació és l'exclusió de l'escola social. Per tant, és important comprendre l'educació com la possibilitat d'augmentar la comprensió del món, d'ampliar l'actitud de relació i convivència, de desenvolupar i canalitzar l'energia personal, d'augmentar la capacitat de promoció i plaer, d'aprofundir i finançar el binomi de la responsabilitat i llibertat, i de potenciar la dignitat i els valors personals.

En l'educació és molt important el diàleg educant-educador, ja que a partir d'aquest es pot establir una relació de comprensió de la realitat social de l'alumne i a partir d'aquesta exigir-li quelcom determinat. No es pot treballar, exigir a l'alumne sense tenir en compte la identitat i el seu esforç, és a dir, sense comprendre'l, de la mateixa manera que no es pot comprendre a l'alumne sense exigir-lo ja que no coneixeràs els límits d'aquest. L'exigència sense la comprensió no poden anar desvinculades una de l'altra, ja que d'aquesta manera els hi mancaria sentit.

Cal invertir més en educació, ja que si es realitza una bona acció educativa i pedagògica, ens aportarà un munt de coses bones com a societat, ja que a través d'aquesta, s'han aconseguit, s'aconsegueixen i es poden arribar a aconseguir canvis en la societat.

Segons Vigotski (1996), l'activitat implica un component de transformació amb l'ajuda d'alguns instruments. Al llarg d'aquest procés el subjecte reconstrueix significats a partir d'altres significats, aquests l'ajuden a construir-se a si mateix, alhora també apren a participar de manera adequada en el seu medi.

A l'hora de dissenyar un currículum per l'aula cal tenir en compte molts factors, però sobretot és important escollir els procediments i les activitats que permetin que l'aprenentatge sigui efectiu i valuós. És per això que hem de comptar amb models de disseny que ens permetin observar i analitzar el que succeeix dins de l'espai d'aprenentatge. Perquè, les experiències tant d'aprenentatge com de coneixement ens ajuden a fer el currículum valuós.

És habitual trobar-se que els alumnes perden el fil de les classes. Això passa perquè no li troben el sentit, no li veuen el traspàs a la realitat, fora de les aules i, com a conseqüència, perden l'interès. Per tal de millorar aquest fet és important que els continguts treballats a classe siguin pròxims a la experiència dels subjectes i al context social on aquests es troben, tal i com diu Dewey (1916).

Si el que pretenem és crear un efecte social en la vida de l'alumne cal tenir en compte el criteri socioideològic, el qual ens fa pensar en que l'escola és un element clau per a la socialització d'aquest. Els continguts possibles a treballar a l'aula i les activitats corresponents referents a aquests, ens facilitaran la transmissió de diferents visions i cultures sobre la realitat. Tot aquest procés ens ajudarà a avaluar les carències socioculturals dels alumnes, procediment que ens servirà per adequar-los els

continguts seleccionats. Tenint en compte que l'elecció d'aquests no pot ser entesa de manera tècnica sinó que ha de ser entesa com a una opció cultural i social.

Per exemplificar aquesta explicació parlaré de l'ensenyament de la lectura des d'un enfocament psicolingüística i sociocultural, sobretot centrant-me en el segon. Ja que María Clemente en va redactar un llibre (1999). És important no reduir l'ensenyament de la lectura a un aprenentatge exclusivament individual, tampoc considerar-lo com a una simple adquisició d'habilitats, sinó donar-li un sentit com a construcció social, és a dir, donar-li la importància que té com a eina cultural, que ajudarà en l'adquisició de processos intel·lectuals superiors a més de ser un element de transmissió cultural. S'ha de crear motivació perquè l'alumne hi vegi la necessitat a aquest aprenentatge per tal de transportar-lo a la vida quotidiana. A més, tal i com diu Paulo Freire (1989), la lectura de la realitat sempre precedeix a la lectura de la paraula, així com la lectura de la paraula implica una contínua lectura de la realitat. Per això és tan important alfabetitzar a partir de les paraules que formen part de l'expressió natural de les persones, ja que aquesta manera d'enfocar-ho facilitarà el procés d'aprenentatge.

Per acabar, m'agradaria deixar clara la diferència entre ensenyament i aprenentatge. El primer és intencional, és a dir, planificat amb l'objectiu d'aconseguir quelcom exercint una certa influència. Per tant, el podem definir com l'acció que es desenvolupa per tal que algú adquireixi alguna cosa que fins ara no tenia. Però l'ensenyament no precedeix l'aprenentatge, en pot ser l'estimulant, però el veritable responsable de l'aprenentatge és l'aprenent. Tal com diu Dewey (1916), l'ensenyament és l'aprenentatge, com la venda la compra.

2.3.1 Aprenentatge en l'edat adulta

Aprendre és una necessitat de l'ésser humà. L'objectiu del qual és que l'individu sigui capaç de reconèixer i comprendre a ell mateix i al seu entorn. L'adult, també, ha de ser capaç d'orientar la seva vida i anar configurant el seu entorn de manera conscient. Per tant, l'acte d'aprendre va més enllà de l'àmbit cognitiu, desenvolupant models d'acció i de comportament i habilitats i tècniques per a dur a terme llur objectiu, a través de l'adquisició de coneixement i experiències. Per aquest motiu, entenem que l'aprenentatge és un procés continu al llarg de la vida.

Actualment, amb una tendència cada cop més creixent, s'observen canvis entre el temps de treball i el temps lliure. Amb l'objectiu d'anar donant més protagonisme al segon. Aquesta situació de reducció de les hores de treball i, també, l'increment de la desocupació, provoca l'aprofitament del temps lliure. De manera que, l'aprenentatge en l'edat adulta va guanyant importància.

Però els motius que poden moure als adults a aprendre són diferents de quan eren joves, per aquesta raó. Aquest procés no pot estar estretament lligat a un currículum, si no ells mateixos haurien de poder decidir què, com i quan volen aprendre. Tot i això, no significa que no necessita assessorament i ser guiats per professionals de l'àmbit educatiu que els puguin ajudar en determinar quins poden ser els seus objectius i part del contingut, adequant-se a les seves necessitats, experiències i interessos personals. Per tant, l'aprenentatge dels adults tindrà com a principal característica la flexibilitat dels objectius, continguts i metodologia. Donant pes a la definició d'objectius per part del mateix aprenent, per tal d'aconseguir que aquest tingui clara la finalitat i la utilitat del seu aprenentatge dins del seu context. Oferint una flexibilitat d'accés a materials didàctics, de manera que l'alumne pugui adquirir amb ajuda els diversos coneixements i habilitats que li interessin (Dohmen, 1977).

2.3.2 L'aprenentatge d'una llengua per a adults nouvinguts

És evident que cada grup sociocultural defineix quan comença l'edat adulta i quins són els objectius que s'esperen assolir. Però podem trobar una visió general del que entenem per edat adulta: és l'etapa més productiva de la vida a causa del rendiment laboral, solen formar-se famílies i, també és el moment en què l'individu aconsegueix un grau d'autonomia. Ara bé, en el cas de la situació dels immigrants, hi ha diferents qüestions que poden quedar difuminades per la dificultat d'aconseguir un bon lloc de treball, formar o reagrupar una família i les escasses possibilitats de formar part de la nova societat d'una manera activa i real. A més, són col·lectius que agafen una certa dependència d'institucions o serveis, fet que provoca debilitats en el desenvolupament de la seva autonomia personal.

Com s'ha comentat en l'anterior apartat, el que pot impulsar a un adult a continuar amb el seu procés d'aprenentatge sol anar molt lligat a obtenir avantatges en el seu entorn, accentuat per un alt grau d'interès. Per tant, cal veure si l'aprenentatge d'una segona llengua en l'edat adulta els hi provoca un gran benefici. Fomentant el pensament que aquest procés els proporcionarà recursos materials i simbòlics per incrementar el seu capital cultural (Parejo, 2014).

Alhora, l'adult necessita sentir-se acollit pel grup, tot i les possibles dificultats. Per aquest motiu, és fonamental el paper que puguin fer les institucions per tal de garantir un procés d'acollida satisfactori. Però dins del marc educatiu en persones adultes ens trobem amb una gran varietat de centres, dependents d'entitats públiques o privades que ofereixen cursos de llengua i formació permanent amb actuacions poc coordinades.

Tal com diu Peirce (1995), aquells professionals que es dediquen a l'ensenyament de segones llengües, no han tingut en compte les relacions de poder que es troben en el context social dels aprenents. Perquè, aquestes provoquen que no es practiqui la llengua més enllà de les hores de classe. Això s'accentua en el cas del col·lectiu d'immigrants, perquè l'aprenent forma part d'un grup minoritari el qual es relaciona amb les seves pròpies pràctiques socials i culturals.

Si parlem de cultura, ens trobem dues tendències que tenen repercussió en l'ensenyament de segones llengües. Els autors Ambadiang i Garcia Parejo (2006) en parlen. D'una banda, la tendència de la concepció essencialista de la cultura. Entenent cada comunitat cultural com un tot homogeni, totalment separat i diferenciat de la resta. Aquesta idea suposa que tots els membres de la mateixa

comunitat utilitzen de la mateixa manera la seva llengua i cultura en les seves relacions. Però aquesta idea de comunitat cultural xoca fortament amb la realitat. Perquè la competència cultural i lingüística dels parlants nadius es caracteritza per la seva heterogeneïtat dins del mateix col·lectiu. Per tant, des d'aquest punt de vista, s'espera que l'aprenent pugui sortir de la seva llengua i cultura, per conèixer les rutines culturals dels parlants nadius i el conjunt de pràctiques i coneixements associats a una comunitat cultural idealitzada. Oblidant així la cultura pròpia de l'aprenent, com si aquesta no pogués tenir influència a l'hora d'aprendre una segona llengua.

D'altra banda, ens parlen d'una tendència amb la idea de la variabilitat i fragmentació interna de la llengua i la cultura. Aquest paradigma intercultural no se centra tant en els continguts, sinó que dóna més importància objectius, els quals es focalitzen en les actituds i aptituds (obertura cultural, correcció d'estereotips, millor coneixement de la identitat, preparació per la gestió de contactes interculturals, etc.) Aquest enfocament suposa que un individu no dominarà una cultura completament, sinó que la seva competència es limita a aquelles de les quals en fa ús segons el seu interès o circumstàncies.

Per tant, considero important tenir en compte quines són les motivacions i interessos que poden mobilitzar a l'adult immigrant a aprendre una segona llengua. A partir d'aquí, començar a treballar tenint en compte quines són les seves arrels que conformen la seva identitat, amb la finalitat de fomentar la seva inclusió en la cultura i llengua del país destí.

En una societat en què la paraula i, sobretot, els textos escrits són primordials per a qualsevol tasca quotidiana, laboral i educativa, l'aprenentatge de la llengua del país ha estat un dels focus principals a les aules d'acollida (Bravo, 2011).

En el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (Murgades 2006), s'exposen diferents idees entorn a la literatura com a recurs per integrar als nousvinguts. D'entre elles en destaca la idea que la literatura és un instrument fonament pel model d'integració de cultures, perquè aquesta ofereix les diferents formes culturals que cohesionen una comunitat a través d'imatges de representació social en els diversos nivells de pertinença de cada individu. A més, la literatura permet una situació que afavoreix el descobriment i desenvolupament de diferents tipus de discurs. Per tant, el fet de treballar la literatura des de qualsevol perspectiva, a banda d'afavorir l'aprenentatge de la llengua del país d'acollida, compleix un paper integrador que potencia la comprensió i interpretació de la literatura.

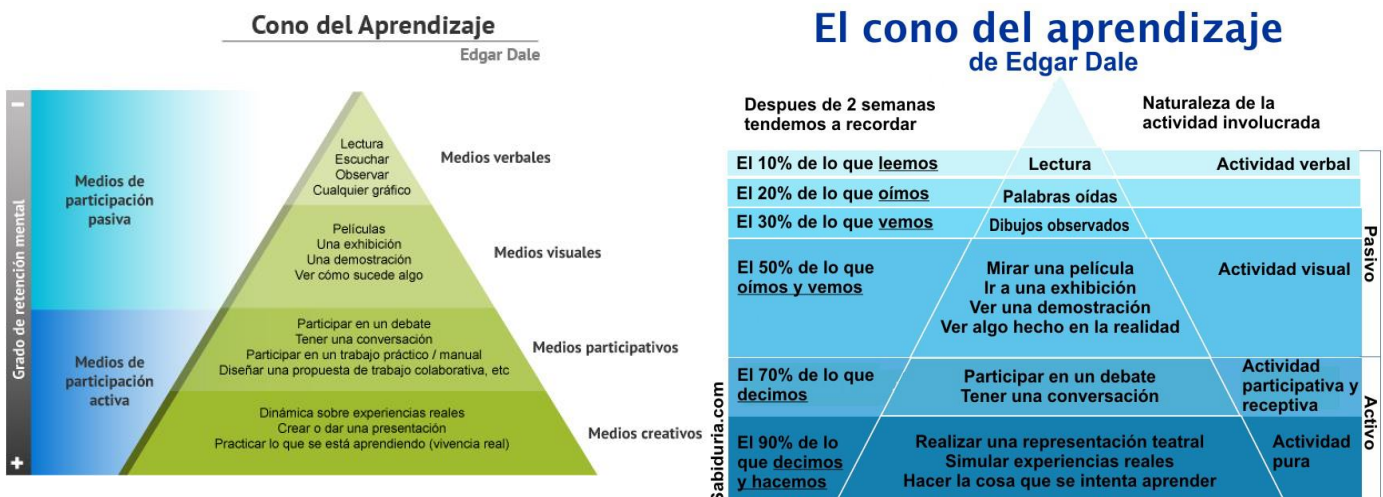
2.4 Dramatització per aprendre segones llengües

Com s'ha comentat en l'anterior apartat, les possibilitats de treballar la literatura a les aules són il·limitades, des del treball d'aspectes lingüístics, al treball de l'expressió oral i escrita. Però és evident que, l'expressió oral és un dels trets fonamentals en l'aprenentatge de segones llengües. Per aquest motiu, les tècniques de dramatització poden ser una peça clau a l'hora de desenvolupar diverses competències lingüístiques i d'expressió oral.

En aquest sentit, cal tenir present que, tal com esmenta Tejerina (1994), cada cultura i cada llengua, tenen un sistema comunicatiu particular, on les expressions facials i les posicions corporals juguen un paper fonamental. De manera que, quan una persona bilingüe canvia d'idioma, també es modifiquen el seu llenguatge no verbal. Per això, el teatre pot ser una eina pedagògica de vital rellevància per l'aprenentatge vivencial que ens proporciona

Ara bé, Douguill (1987) comenta que, en les classes de llengua tradicionals es descontextualitza i se simplifica la comunicació, allunyant-la de les diferents situacions en la que es pot trobar un individu. Però les activitats dramàtiques com la improvisació permeten apropar als alumnes a aquestes situacions reals per tal de desenvolupar estratègies comunicatives de diferents tipus. Per tant, el que es busca és oferir una interacció real entre alumnes perquè el seu aprenentatge pugui ser el més significatiu possible.

En aquest sentit, considero important destacar el cono d'aprenentatge d'Edgar Dale (1933) el qual expressa que l'aprenentatge és més significatiu i, per tant, tendim més a recordar-lo a mesura que aquest és més vivencial. De manera que se li dóna molt de pes aquelles activitats que ens involucrin cognitiva, emocionalment i físicament.



Si observem les taules del con d'aprenentatge d'Edgar Dale amb deteniment, podem observar que aquelles activitats com ara realitzar una representació teatral, simular experiències reals, etc. Permeten un paper actiu de l'aprenent de manera creativa, facilitant el procés d'aprenentatge i, per tant, l'adquisició de coneixements. La didàctica del teatre, per tant, és l'aprenentatge més actiu que existeix i el més efectiu pel que fa a la comprensió i retenció de conceptes. Perquè aquesta té present l'individu complet, passant pel treball de cos, ment i emocions.

Però per tal de fer una bona praxi d'aquest, és important tenir en compte que Teatre i Dramatització no són el mateix. D'una banda, el primer es refereix en l'estudi dels textos, història i autors, treball de la tècnica actoral, escenografia, maquillatge o luminotècnica. Per tant, aquesta pràctica va enfocada sobretot a la representació d'obres teatrals i assistència a espectacles, donant pes al rigor del treball artístic. D'altra banda, el segon és un procés expressiu, el qual necessita la implicació de l'alumne. Aquest busca construir un procés d'aprenentatge de l'expressió dramàtica, comunicació oral i creació a través del joc teatral (Motos, 2009), entenent-lo com el desenvolupament integral i comunicació interpersonal. Per tant, en aquest treball ens focalitzarem en l'estudi i la pràctica de la dramatització com a recurs pedagògic per a aprendre segones llengües.

2.5 Currículum per a la dramatització a l'aula

Entenem per currículum com a un conjunt d'objectius, continguts i mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que regulen la pràctica del docent. El qual ofereix unes oportunitats d'aprenentatge, tot analitzant la societat en la qual es viu, per tant, ha d'induir a l'alumne a la reflexió a través de la pràctica, no només ha de ser una aplicació teòrica. En definitiva, busca orientar un conjunt de continguts: coneixements, vivències, experiències cap a l'aprenentatge, tot seguint una estructura i una planificació més o menys concreta.

Per al desenvolupament del projecte de dramatització, s'usarà el currículum seguint el paradigma pràctic-interpretatiu. Stenhouse (1984) li dona un paper pràctic al currículum, dotant-lo de valors. Per aquest motiu, aquest paradigma es caracteritza per a l'elaboració d'un currículum deliberat, flexible i obert, donant importància a les activitats, avaluant el procés i promovent l'autonomia moral, intel·lectual i afectiva. De manera que es busca el desenvolupament integral de l'alumne, tot tenint en compte el context en el qual viu.

A l'hora d'elaborar un currículum, també cal tenir en compte que aquelles activitats previstes siguin accessibles per al màxim d'alumnes possible. Per aquest motiu és important proposar un currículum d'acord amb el disseny universal. En el qual els objectius són incentius per a tots els alumnes i reflecteixen aquells coneixements i habilitats essencials per a la vida. Els materials es presenten flexibles i que permeten representacions múltiples i alternatives. De la mateixa manera, la metodologia també és flexible i diversa, per tal de proporcionar experiències, reptes i suports adequats per tots els alumnes. L'avaluació també es caracteritza per la seva flexibilitat, com per proporcionar una informació acurada i continuada, ajustant l'ensenyament i potenciant l'aprenentatge.

Basant-nos en el disseny universal i tenint en compte les necessitats del col·lectiu pel qual es dissenya el currículum, els adults nouvinguts. És necessària l'elaboració d'un currículum obert, el qual dona molta importància a la cultura i a les problemàtiques individuals, de manera que l'alumne és el protagonista, essent autor del seu aprenentatge. Per tant, el paper del docent és de guia, planificador. Es treballen les competències amb interdisciplinarietat. L'avaluació és continuada, de manera que se li atorga més pes al procés d'aprenentatge que als resultats obtinguts.

2.5.1 Competències de la dramatització

Les competències bàsiques són un element clau per a tenir en compte en un currículum. Navarra (2011) exposa quines són les del currículum català. En primer lloc, trobem les comunicatives les quals engloben la competència comunicativa lingüística i audiovisual i, artística i cultural. Aquestes busquen que l'alumne sigui capaç d'actuar de manera autònoma. En segon lloc, les metodològiques, on trobem la competència en el tractament de la informació i competència digital, matemàtica i la d'aprendre a aprendre. En tercer lloc, les personals, per treballar l'autonomia i iniciativa personal. Per acabar, el bloc de convidaure i habitar el món, amb les competències en el coneixement i la interacció amb el món físic i social, tot treballant la ciutadania.

En definitiva, el que pretenen les competències bàsiques que trobem en el currículum català és que l'alumne aprengui a ser i actuar de manera autònoma, a pensar i comunicar, a descobrir i tenir iniciativa i aprengui a convidaure i habitar el món.

Com s'ha comentat anteriorment, la pràctica de la dramatització suposa que l'alumne s'impliqui de manera cinèsica i emocional, per aquest motiu, l'aprenentatge és més profund i significatiu. Aquest fenomen es produeix a causa de la resposta verbal o no verbal que dur a terme davant de diferents estímuls. Fent que l'aprenentatge involucri diverses activitats auditives, visuals, motrius i verbals, per tant, tots els lòbuls del cervell prenen importància, sense limitar l'aprenentatge a quelcom solament intel·lectual. Tal com diuen Motos i Navarro (2003), l'aprenentatge teatral té present a l'individu complet, treballa amb el seu cos, ment i emocions.

Les competències dramàtiques actuen com a pont de connexió entre les competències en comunicació lingüística, competència social i ciutadana, la competència cultural i artística, competència d'aprendre a aprendre, i competència en autonomia i iniciativa personal. Això és perquè s'estimula la imaginació, el pensament creatiu i es fomenta el pensament crític. La dramatització afavoreix el desenvolupament de competències que giren entorn el coneixement i la interacció amb el món. De manera que, interactuar amb el món físic ajuda a comprendre les diverses situacions que passen al nostre voltant, ajudant a percebre i interpretar la informació rebuda. Per tant, fa a la persona més sensible i receptiva a la realitat i mirar-la des de diverses perspectives. Pel seu fort contingut humà es busca comprendre la conducta humana i les relacions interpersonals. Les experiències en dramatització afavoreixen el distanciament de la realitat i permeten conèixer-la, reflexionar-hi i valorar-la des d'altres i, així, entendre la seva complexitat i aprendre a actuar de manera responsable. En general, l'activitat

dramàtica es realitza en grup, per tant, es potencia la cohesió grupal i el sentit de pertinença, treballant la intel·ligència interpersonal i contribuint en la socialització.

Aquesta pràctica també permet a l'estudiant endinsar-se en el relat dramàtic i interactuar amb conceptes, personatges o idees, promovent la comprensió del material i dels textos, fomentant l'expressió del llenguatge i el desenvolupament del vocabulari. El llenguatge dramàtic és un àmbit de llenguatge total, perquè, per la seva naturalesa, és capaç d'integrar molts llenguatges: verbal, icònic, corporal, musical. Per la paraula de l'idioma; els sons i el ritme de la música; el color i la forma de la pintura; i el gest i el moviment del llenguatge corporal. A través de les tècniques d'aprenentatge dramàtic, l'alumne passarà a ser un gran comunicador (Motos i Navarro, 2003). Ja que aquestes ajuden a desenvolupar habilitats per ser capaços de donar forma als missatges perquè arribin fàcilment al receptor. Per tant, serà capaç de representar qualsevol de situació, sentiment o emoció mitjançant el control respiratori, l'ús adequat de sons i la veu articulada, implicant també l'expressió corporal. Aquestes estratègies també serviran per a sensibilitzar a l'alumnat en escolta activa i mirada conscient.

Una de les característiques fonamentals a destacar de l'ús del teatre com a recurs educatiu és l'empoderament que ofereix als seus alumnes. Perquè ells mateixos són els responsables del seu aprenentatge, fent-los protagonistes i deixant en segon pla el paper del docent, com a una figura de guia (Motos, 2009). De manera que tindrà lloc una exploració conscient dels sentiments i estats d'ànim, que ajudaran en el desenvolupament de la intel·ligència intrapersonal. Hi ha adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), dels límits, del procés i les estratègies necessàries per desenvolupar-les. També hi participa la capacitat d'observació, la indagació i la planificació. Es desenvolupen les competències emocionals adreçades a un mateix (la regulació emocional i l'autoestima) i aquelles adreçades a altres persones (empatia, assertivitat, escolta, diàleg, presa de decisions i resolució de conflictes).

2.5.2 Espai i materials

Tenint en compte la tipologia d'activitats que es pretenen realitzar al llarg del taller i la metodologia emprada, és molt important tenir cura de l'espai en el qual es desenvoluparan les activitats. Les aules, tal com les entenem avui dia, amb pupitres individuals, orientades a una pissarra, imposen una relació de pedagogia jeràrquica. Citant a Peter Brook (1973), les activitats dramàtiques, en general, requereixen un espai buit que permeti desplaçaments, moviments i jocs de grup. També pot ser d'ajuda disposar d'objectes o elements motivadors per ajudar a la imaginació a transformar l'espai teatral. Ara bé, si no comptem amb una aula-taller específica per a dur a terme el projecte, es poden fer adaptacions a l'espai per tal de canviar la disposició tan rígida d'una aula convencional. Per fer-ho, podem organitzar l'espai de manera que quedi obert, com per exemple, apartant el mobiliari cap a les parets de l'aula. També es poden introduir diversos elements que incitin la motivació com ara un baül de disfresses, miralls, bústia de suggeriments, etc. Transformant l'aula en un espai de llibertat que afavoreix en els alumnes el sentiment de ser actors protagonistes del seu propi procés educatiu. També podem aprofitar espais diferents com ara el pati, una sala polivalent o, fins i tot, fora del centre educatiu, com ara el carrer, una plaça, el bosc, el camp, la platja, etc. segons les necessitats i propòsits educatius.

Pel que fa als materials, podem dir que són variables, material fungible, com pintures, retoladors, fotografies, llibres, papers, bolígrafs, cartons, plàstics, fustes, material reciclable, disfresses, elements d'una aula, etc. Tot i que el nostre cos, o parts d'aquest poden ser molt interessants al llarg del procés creatiu (Gala, 2009). La virtut del teatre, recau en la possibilitat de transformar els materials de manera imaginativa, dotant-los de funcions simbòliques diferents de les usuals. Per tant, qualsevol objecte pot ser susceptible de ser manipulat, experimentat o explotat amb finalitats didàctiques. D'aquesta manera es cosifiquen els diversos materials, per exemple, podem canviar la funció usual d'una bufanda, unes sabates, o, fins i tot, jugar amb les llums que entren a l'aula i el seu espai. El teatre, a més, ens permet imaginar-nos qualsevol objecte i representar-lo de manera creativa.

2.5.4 Avaluació

Partint de la base que el currículum és obert, entenem que l'avaluació és contínua, de manera que dona més importància al procés d'aprenentatge i no tant als resultats finals obtinguts. Per tant, a l'hora de realitzar l'avaluació es tenen en compte altres aspectes, com ara les relacions interpersonals, l'evolució de l'alumne pel que fa als continguts a treballar, l'acceptació o el rebuig cap a una activitat o cap als companys, el nivell d'implicació, l'originalitat i creativitat manifestada, i els aspectes positius i negatius a destacar. Aquesta mena d'avaluació, però, té com a objectiu principal les propostes de millora que puguin fer els mateixos alumnes, els seus companys, o el docent. Per aquest motiu, l'autoavaluació jugarà un paper molt important al llarg del curs.

Segons autors experts en la dramatització a l'aula com Motos (2003), és necessari avaluar la creativitat dramàtica tal com Bordas (2000) ho fa, per tant, l'avaluació ha de ser:

- Formadora: centrada en l'autoaprenentatge.
- Continuada: basada en una actitud de valoració permanent.
- Comprensiva i considerada: té cura de la multiculturalitat, la diferència, les ideologies, els valors socioculturals, les creences i els sentiments de l'alumne.
- Adaptativa i polivalent: valora alternatives diferenciades de procediments i instruments, i considera que qualsevol situació d'aprenentatge o formació pot ser utilitzada amb finalitats avaluadores.

Per tant, segons Motos (2003), l'avaluació de la dramatització ha de ser informal, intuïtiva, integrada en els processos d'aprenentatge. Amb la intenció de dur a terme un anàlisi reflexiu i personal. Aleshores parlariem d'una avaluació continuada i sumativa, seguint uns criteris preestablerts pel professor i l'alumnat, basada en l'ús de l'observació directa i el diari de camp per recollir el progrés de l'alumne. Aquesta avaluació es pot fer a través de portafolis o diaris dels alumnes amb les vivències que tenen al llarg de les sessions, rúbriques elaborades i completades pels mateixos alumnes i pel professor.

3. Contextualització

El projecte està dissenyat per dur-se a terme en el centre cívic de Pont Major, a Girona. En concret va dirigit al col·lectiu de dones estrangeres del barri.

Com podem observar a la següent taula, el moviment migratori del municipi de Girona és considerable. El saldo migratori que hi havia l'any 2018 era de 2.647. Aquest fet provoca que, tal com podem observar en la posterior taula, el gener de 2020 ens trobem amb un volum de 26.604 habitants a Girona que són nascuts a l'estranger, dels quals 12.977 són dones.

| | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 | 2007 | 2006 | 2005 |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Arribades | 7794 | 6583 | 6142 | 6261 | 6058 | 6030 | 5817 | 6808 | 6717 | 6752 | 7618 | 7782 | 7716 | 6726 |
| Sortides | 5147 | 4500 | 4384 | 4727 | 4018 | 4725 | 5002 | 4945 | 5008 | 4794 | 5166 | 6141 | 4962 | 4032 |
| Saldo migratori | 2647 | 2083 | 1758 | 1534 | 2040 | 1305 | 815 | 1863 | 1709 | 1958 | 2452 | 1641 | 2754 | 2694 |

| | Gener 2020 | | Desembre 2019 | | Novembre 2019 | | Octubre 2019 | | Setembre 2019 | | Agost 2019 | | Juliol 2019 | | Juny 2019 | |
|--------------|------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------------|-------|-----------|-------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % |
| Dones | 13.627 | 51,22 | 13.637 | 51,24 | 13.459 | 51,33 | 13.532 | 51,35 | 13.383 | 51,49 | 13.314 | 51,55 | 13.333 | 51,63 | 13.304 | 51,55 |
| Homes | 12.977 | 48,78 | 12.976 | 48,76 | 12.759 | 48,67 | 12.823 | 48,65 | 12.608 | 48,51 | 12.513 | 48,45 | 12.490 | 48,37 | 12.504 | 48,45 |
| Total | 26.604 | 100 | 26.613 | 100 | 26.218 | 100 | 26.355 | 100 | 25.991 | 100 | 25.827 | 100 | 25.823 | 100 | 25.808 | 100 |

Una dada important a tenir en compte també és la població nascuda a l'estranger segons lloc de procedència al sector de Pont Major, ja que és el sector en el qual es desenvoluparia el projecte educatiu. En la taula podem observar que, en el mateix barri, l'any 2019 hi havia un total de 785 habitants nascuts a l'estranger. La gran majoria prové del Magreb (280), d'Amèrica central i sud (248) i de l'Àfrica Subsahariana (103).

| | 2019 | | 2018 | | 2017 | |
|----------------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % |
| Àfrica subsahariana | 103 | 13,12 | 86 | 12,52 | 69 | 10,47 |
| Amèrica Central i del Sud | 248 | 31,59 | 199 | 28,97 | 199 | 30,2 |
| Amèrica del Nord | 3 | 0,38 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Àsia | 23 | 2,93 | 20 | 2,91 | 20 | 3,03 |
| Magreb | 280 | 35,67 | 252 | 36,68 | 245 | 37,18 |
| Oceania | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Orient Mitjà | 1 | 0,13 | 1 | 0,15 | 1 | 0,15 |
| Resta d'Europa | 27 | 3,44 | 30 | 4,37 | 29 | 4,4 |
| Unió Europea | 100 | 12,74 | 99 | 14,41 | 96 | 14,57 |
| Total | 785 | 100 | 687 | 100 | 659 | 100 |

De manera que, dins d'aquest col·lectiu, hi ha molts habitants que no dominen la llengua oficial del municipi (el català).

Si parlem del centre cívic de Pont Major, atenen a un volum considerable de dones, la majoria d'origen magrebí, però també dones subsaharianes i llatinoamericanes. Aquestes dones s'adrecen al centre amb l'objectiu d'aprendre el català. Davant del gran volum de dones estrangeres que demanen aquest tipus de servei, el centre cívic decideix dur a terme classes de català, agrupant-les per nivells. Des d'aquelles dones que no han estat alfabetitzades ni tan sols en el seu país d'origen i que, per tant, s'endinsen en un procés d'alfabetització des de zero, en una edat adulta, a dones que ja entenen el català però no el parlen. Per tant, ens trobem davant d'un context que necessita un projecte educatiu que acollí a aquelles dones que busquen desenvolupar les seves habilitats comunicatives.

Actualment, el projecte educatiu que es desenvolupa per a l'alfabetització en català del col·lectiu de dones que s'adreça al centre cívic, es basa en l'aprenentatge a través de la lectoescriptura. De manera que, aquelles dones que necessiten treballar l'expressió oral i les habilitats comunicatives queden desateses. Per aquest motiu, sorgeix la iniciativa de dur a terme un projecte dirigit a aquestes dones que tenen com a principal objectiu, aprendre a comunicar-se de manera clara i senzilla en català.

4. Característiques del projecte

4.1 Definició del projecte

4.1.1 Títol del projecte

El projecte s'anomena *Expressa't!* La tria d'aquest nom es deu a la intenció de verbalitzar allò que es pretén aconseguir a través de la pràctica del teatre com a recurs per aprendre segones llengües.

4.1.2 Descripció general del projecte

El projecte *Expressa't!* treballa per la millora de l'expressió oral en grups de dones adultes estrangeres que viuen a Pont Major, a Girona. Així, es proposa incidir en el treball de la lingüística per tal de produir una millora en l'ús de la llengua oficial del municipi, el català. La manera en què el projecte pretén treballar és amb el potencial educatiu del món del teatre i la dramatització.

Així, tal com s'ha dit, aquest projecte pretén apropar aquests elements a un col·lectiu adult, el qual resta més dispers en l'apropament d'aquest tipus d'educació: generalment, aquests tipus de projectes van dirigits a col·lectius d'infants i joves. Basant-nos en la idea que s'aprèn al llarg de tota la vida, considero indispensable treballar amb un col·lectiu vulnerable com és el de les dones estrangeres.

En la realització del projecte, és molt important el treball en xarxa que es pugui fer amb els diferents agents socioeducatius, sobretot amb aquells professionals que vetllen pels processos d'inclusió d'aquest col·lectiu. D'aquesta manera, el que dota de sentit el projecte, no són només les millores en l'expressió oral d'aquestes dones, a partir del teatre i la dramatització, amb tots els seus beneficis; sinó que vetlla per al reconeixement i la dignitat d'aquestes persones i el seu creixement, valorant l'educació permanent com a mètode d'empoderament.

Finalment, el projecte *Expressa't!*, que vol ensumar el seu granet de sorra dels del respecte i el compromís social, busca incidir en el desenvolupament d'habilitats comunicatives d'aquestes persones a través d'activitats dramàtiques. Això implica un punt més de coneixença i una oportunitat per a millorar les relacions, establir vincles i afavorir el reconeixement dels uns i els altres a través d'una activitat lúdica, amable i divertida que els pot enriquir com a individus per a la realització de cadascuna d'elles dins la comunitat. Aquestes experiències que obtindran del projecte, els aportaran aprenentatges que milloraran la seva expressió oral, motivació a la feina, qualitat de vida i autonomia cap a la igualtat d'oportunitats.

4.2 Àmbit d'intervenció

4.2.1 Línia prioritària

Aquest projecte va adreçat, sobretot, a la millora de l'ús del català, per part del col·lectiu de dones estrangeres. Ara bé, els beneficis d'aquest projecte són múltiples i, per tant, s'hi poden observar diverses línies prioritàries:

- Promoció de l'èxit escolar en qualsevol dels seus sentits i agents. Potser en aquest projecte no es veu directament reflectida la intenció de la promoció de l'èxit escolar. Però, des del meu punt de vista, el fet que les dones estrangeres, la majoria de les quals tenen fills en edat escolar, assoleixin amb èxit els objectius proposats pel projecte *Expressa't!*, aquestes competències recauran indirectament al procés d'aprenentatge dels seus fills. De manera que es pot produir un efecte positiu en el rendiment acadèmic dels més petits.
- Convivència ciutadana intercultural, sentiment de pertinença al barri o la ciutat i gestió de la diversitat. El col·lectiu de beneficiaris són les dones estrangeres de Pont Major, Girona. L'objectiu del projecte és, també, potenciar la cohesió social i la inclusió d'aquests alumnes nouvinguts que presenten dificultats amb la llengua. D'aquesta manera, es pretén gestionar i atendre a la diversitat que impregna el barri i aprendre d'ella a través de diverses dinàmiques de base teatral. I, així, afavorir la cohesió entre el grup d'iguals, fomentant el sentiment de pertinença.
- Foment de l'educació en valors i/o de la participació social. Prenent part del projecte educatiu, gràcies a l'assoliment de competències lingüístiques, les beneficiàries adquiriran més confiança en elles mateixes, afavorint la seva participació social en el seu entorn més proper.

4.3 Justificació del projecte i D.A.F.O

4.3.1 Necessitats

Com s'ha comentat anteriorment, el context en el qual es preveu desenvolupar-se el projecte es caracteritza pel gran col·lectiu de dones d'origen estranger, la majoria de les quals no tenen les competències necessàries per a elaborar una conversa en català de manera clara i entenedora.

La necessitat de dur a terme aquest projecte ha estat arran de la demanda d'aquestes dones del barri. Amb anterioritat, el centre cívic de Pont Major comptava amb el suport i l'ajuda de l'escola d'adults. Però aquesta va quedar sobrepassada per la gran demanda de persones nouvingudes que volien aprendre el català. D'aquesta manera aquelles dones que rebien classes de català en el centre cívic van quedar desemparades. A causa d'aquesta situació, van convocar una assemblea a la qual hi van assistir una setantena de dones les quals volien recuperar aquesta atenció per tal de poder continuar amb el seu aprenentatge. La majoria de dones demanaven un suport educatiu per a l'aprenentatge del català

D'ençà del període de pràctiques que vaig realitzar durant el tercer curs del grau en pedagogia, em vaig interessar per l'aprenentatge de la llengua per part del col·lectiu estranger. Com a amateur del teatre vaig pensar que, a mesura que utilitzes un idioma, de mica en mica en vas tenint més coneixement i més fluïdesa. D'aquesta manera vaig pensar que, a través de diverses activitats dramàtiques, els alumnes poden gaudir més de la llengua i del seu aprenentatge.

4.3.2 D.A.F.O

| Debilitats (-) (aspectes negatius d'origen intern) | Amenaces (-) (aspectes negatius d'origen extern) |
|---|---|
| És un projecte pilot, per tant, no gaudeix d'una experiència/model on emmirallar-se. Les places que ofereix el projecte són limitades, per la capacitat de les instal·lacions i la disposició de suficients professionals. | El poc atractiu que pot tenir el projecte a conseqüència de l'ús d'un recurs educatiu diferent. Arribar al col·lectiu de dones adultes d'origen estranger sovint pot ser complicat pel lligam que tenen amb les tasques de la llar i la cura dels fills. |
| Fortaleses (+) (aspectes positius d'origen intern) | Oportunitats (+) (aspectes positius d'origen extern) |
| Motivació per part dels treballadors i voluntaris del projecte. Treball en xarxa i interdisciplinari, que enriqueix el projecte. | Projecte innovador perquè acosta la dramatització a les dones d'origen estranger amb l'objectiu de millorar les seves habilitats comunicatives. Nous usuaris potencials al barri. |

4.4 Destinataris del projecte

Com s'ha dit anteriorment, les destinatàries del projecte són les dones estrangeres que viuen a Pont Major, Girona.

El projecte preveu un total de 16 destinataris directes. Tenint en compte que es treballarà amb dos grups de vuit dones cadascun. Els destinataris indirectes són totes les famílies de les dones, juntament amb aquells voluntaris que participessin del projecte.

4.5 Missió, objectius, activitats i cronograma del projecte

4.5.1 Objectius general

L'objectiu general del projecte consisteix a millorar la fluïdesa verbal de les dones estrangeres amb dificultats en la llengua catalana a través d'activitats lúdiques-dramàtiques.

- Apropar a les dones estrangeres la dramatització com a recurs educatiu per a l'aprenentatge de segones llengües.
- Assolir, a través de diverses activitats dramàtiques, aquelles competències necessàries per a expressar-se correctament davant de qualsevol situació plantejada.
- Promoure el benestar grupal i personal de les beneficiàries, treballant tant la intel·ligència interpersonal com la intrapersonal.
- Utilitzar el teatre per apropar la realitat i cultura del barri per tal de fomentar-ne la participació social.

El currículum, amb el qual es decideix treballar per a dur a terme el projecte de dramatització per l'aprenentatge de segones llengües, és obert. Aquest es basa en el paradigma pràctic-interpretatiu. Per tant, la funció de l'educador, també és d'investigador. De manera que aquest partirà dels següents objectius per tal de poder elaborar i dur a terme la unitat didàctica necessària.

- 1) Observar la situació de l'aula i dels alumnes per seleccionar els continguts adequats a treballar.
- 2) Elaborar diverses sessions de Dramatització per desenvolupar una unitat didàctica entorn els continguts necessaris.
- 3) Aplicar les activitats proposades en les unitats didàctiques de Dramatització.
- 4) Avaluar el funcionament i els resultats obtinguts.
- 5) Fer propostes de millora.

4.5.2 Objectius específics

- Potenciar aquells exercicis que estimulin la dramatització amb tots els sentits i, d'aquesta manera, activar la memòria dels seus sentits i aconseguir “escoltar” plenament.
- Utilitzar el joc com a recurs per a la dramatització.
- Treballar la relaxació i l'expressió corporal.
- Explorar la improvisació creativa com a forma d'expressió verbal i gestual.
- Potenciar la imaginació a través de la creació d'històries seguint un plantejament, nus i desenllaç.
- Entrenar la improvisació creativa partint dels personatges, conflictes i situacions.
- Realitzar activitats que aprofundeixen en la comprensió i interpretació del text.
- Construir i aprofundir en la comprensió literària de l'obra: des de la discussió literària a la dramatització del text.
- Donar importància a la música com a recurs didàctic en les activitats.
- Desenvolupar habilitats comunicatives per a expressar idees correctament.
- Elaborar i representar una obra, utilitzant les competències dramàtiques apreses durant el curs.

4.6 Metodologia

En aquest apartat, s'exposen diverses orientacions metodològiques, activitats i materials didàctics per a l'execució del projecte de Dramatització. La metodologia ha de ser adequada a l'alumne, al contingut i al context i, entorn d'aquesta, s'elaboraran diverses activitats i materials didàctics per al desenvolupament d'aquestes.

A partir d'un estudi previ sobre la dramatització com a recurs pedagògic i instrument didàctic, s'elabora el disseny d'una seqüència didàctica que s'adeqüi als objectius plantejats i on es plasmés una guia orientativa de com serien les sessions del taller de teatre. La dramatització serà l'element clau en les sessions, entenent-la com un seguit d'activitats per a treballar totes les capacitats expressives, tant verbals com corporals.

La principal característica metodològica serà l'ús de la pedagogia activa. De manera que, l'alumne serà el protagonista del seu aprenentatge, i el docent tindrà un paper de planificador i orientador en el desenvolupament de llur aprenentatge. És important presentar les activitats dramàtiques amb un caràcter lúdic. El joc dramàtic, aplicat en la pedagogia activa, ens serà útil per a desenvolupar propostes imaginatives per tal d'assolir els objectius proposats.

L'estructura de les sessions seguirà el següent patró:

- Plantejament dels continguts a treballar.
- Treball corporal de desinhibició.
- Relaxació.
- Activitat dramàtica.
- Avaluació.

En funció del contingut que es busqui desenvolupar, disposarem d'un ampli repertori de jocs, seleccionats segons la finalitat educativa que ens interressi considerar: expressió corporal o verbal, desenvolupament creatiu, memòria, deducció, inducció, vocalització, treball d'elements lingüístics, etc.

4.6.1 Activitats

Les activitats tindran un fort caràcter lúdic-dramàtic. Com ara, jocs de desinhibició, jocs de folklore tradicional, la lectura expressiva, els jocs de representació de rols, treballs d'expressió corporal i improvisacions.

Agafant de referència l'estructura didàctica de les sessions. En el plantejament, elaboraríem una pluja d'idees amb tots els participants per tal de definir allò que pretenem treballar al llarg de la sessió. Aquesta pràctica es podria fer a través d'activitats que generessin un gran volum d'idees (veure annex I). Un cop acabada l'activitat, fem una posada en comú i decidim el tema a treballar al llarg de la sessió. Aquesta seria una bona activitat per començar.

En segon lloc, entrariem en aquelles activitats corporals d'escalfament que ajuden a la desinhibició (veure annex II). Aquestes activitats ens serviran per perdre la vergonya i descobrir les nostres capacitats expressives, afavorint la valoració positiva d'un mateix. La música pot jugar un paper molt important a l'hora de deixar-nos anar i connectar-nos amb el nostre cos i amb els altres.

En tercer lloc, la relaxació (veure annex III). Perquè és important la relaxació? Després d'una sèrie d'activitats de desinhibició, és important baixar les revolucions per tal de focalitzar l'atenció en les activitats dramàtiques a treballar posteriorment. Es busca treballar la relaxació corporal d'una manera lúdica, per aconseguir un benestar físic i mental, tot afavorint la respiració i la concentració. En aquesta activitat la música té un paper protagonista.

En quart lloc, trobem les activitats dramàtiques. (veure annex IV) Aquest és el bloc més variat de tots, a causa de la varietat d'activitats i recursos que podem utilitzar. En aquesta fase de la sessió tindran lloc activitats des de la improvisació o el joc de rols, al treball d'un text literari i la seva corresponent dramatització.

Per acabar, l'avaluació. Perquè l'aprenentatge sigui significatiu i els alumnes siguin capaços de millorar, acabar la sessió amb una autoavaluació és fonamental. Per fer-ho, cada alumne tindrà un diari de classe en el qual podrà expressar com s'ha sentit al llarg de la sessió, en quins aspectes s'ha trobat amb dificultats i en quins ha assolit els objectius proposats. També es durà a terme una avaluació conjunta amb la resta de companys i una externa per part de docent. Aquesta darrera mai serà negativa, si no que buscarà corregir els errors i guiar a l'alumne cap a una solució encertada, alhora que buscarà valorar aquells aspectes positius a destacar.

4.6.3 Calendari, cronograma i horaris del projecte

Fase inicial: planificació

Les dues primeres setmanes de setembre: planificació per part dels professionals, de les activitats que es realitzaran al llarg del curs.

Les dues últimes setmanes de setembre: elaborar un estudi de dones interessades en el projecte. Dur a terme publicitat a les escoles, al barri, per donar a conèixer el projecte.

Segona fase: intervenció

La fase d'intervenció té lloc des de l'octubre al maig, respectant les festivitats locals i vacances escolar.

La intervenció es divideix en dos grups amb 29 sessions dramàtiques cadascun. Les sessions del grup A tindran lloc els dimecres de 15:30 a 16:30. Les del grup B, els dijous de 15:30 a 16:30. Aquestes sessions s'agruparan de la següent manera:

- Octubre- desembre: sessions d'activitats dramàtiques.
- Gener: treball de contes il·lustrats per construir la interpretació de les lectures.
- Febrer: escollir un dels contes treballats per dramatitzar.
- Març: elaboració i redacció d'una obra de teatre a través del conte escollit.
- Abril i maig: assajar l'obra, confeccionar vestuari, decorats, etc.
- Última sessió de maig: representació de l'obra de teatre a l'escola Carme Auguet.

Fase final: avaluació

Durant el mes de juny: avaluació del projecte i elaboració de propostes de millora.

4.7 Avaluació del projecte

4.7.1 Resultats esperats. Indicadors qualitius i quantitius.

A través del projecte *Expressa't!*, es pretén que les dones beneficiàries del projecte millorin les seves habilitats comunicatives. De manera que els resultats esperats giren al voltant d'aquest objectiu. Com ara la capacitat d'expressar una idea sense dificultat, realitzar accions quotidianes en les quals l'ús de la llengua és important.

Indicatus quantitius

- Increment de l'ús del català fora de l'horari de les sessions de dramatització, un cop finalitzat el projecte.
- Nombre de vegades que les dones miren les notícies en català un cop finalitzat el projecte.
- Nombre de dones que utilitzen el català per a comunicar-se, un cop finalitzat el projecte.

Indicatus qualitius

- Nombre de dones que se senten capaces de mantenir una conversa en català.
- Percepció dels professionals socioeducatius pel que fa a l'ús del català de les dones.

4.7.2 Activitats de seguiment i avaluació del projecte

| Moment d'avaluació | Accions de seguiment i avaluació previstes |
|---|---|
| Avaluació inicial | <ul style="list-style-type: none"> ○ Enquesta a les dones beneficiàries sobre com se senten respecte al nivell de fluïdesa verbal que tenen en català (veure annex V). |
| Avaluació intermèdia o continuada. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mateixes alumnes, després de cada sessió, emplenaran un diari de camp en el qual redactaran experiències viscudes, com s'han sentit, en quins aspectes consideren que han de millorar, quins els tenen assolits, etc. ○ A través de rúbriques que seran avaluades tant pel professional com les dones (veure annex VI). ○ El professional, després de cada sessió escriurà en el seu diari de camp la situació de les alumnes per tal d'elaborar una avaluació continuada rigorosa. |

Avaluació final

- Enquesta a les dones beneficiàries sobre com se senten respecte al nivell de fluïdesa verbal que tenen en català (veure annex V). També se'ls passarà una enquesta per a la valoració del taller (veure annex VII).
- Reunió amb els professionals socioeducatius de referència del barri per observar quins canvis han observat.

4.7.3 Qualitat i millora contínua

Al final de cada sessió, es farà una posada en comú on participaran totes les dones del grup amb el professional i voluntaris, si s'escauen. Aquest exercici servirà per reflexionar sobre els coneixements adquirits durant la sessió i per parlar, discutir i aprendre al voltant de les aportacions dels companys. També ens permetrà valorar com s'han sentit al llarg de la sessió i per fer propostes per un altre dia. De manera que, serà una eina de participació activa on tots els membres del grup podran donar la seva opinió i punt de vista de manera oberta. Per acabar, recalcar que, el professional del projecte *Expressa't!*, realitzarà un diari de camp, on anotarà aquells aspectes rellevants sobre el desenvolupament de les activitats dramàtiques i de les relacions del grup i, si s'escau, els comentarà durant aquesta última estona de la sessió.

4.7 Recursos

4.7.1 Recursos humans

Professionals de l'educació, preferentment especialitzats en didàctica de la pedagogia teatral. Les tasques que durien a terme són les següents:

- Organitzar, elaborar i planificar activitats.
- Dissenyar materials.
- Participar en les activitats dels projectes.
- Avaluar el projecte.
- Atendre les necessitats i inquietuds dels beneficiaris del projecte.

El projecte, en cas que es consideri necessari, pot comptar amb el suport de voluntaris. Aquests poden ajudar al professional que estigui al càrrec a preparar materials o desenvolupar activitats. A escala general, les funcions de la persona voluntària són:

- Donar suport als professionals del projecte a l'hora de portar a terme les activitats plantejades.
- Tenir un compromís amb la finalitat i els objectius del projecte.

A escala específica, la persona voluntària tindrà unes funcions concretes en funció de l'activitat desenvolupada.

4.7.2 Infraestructures

Per a dur a terme el projecte s'utilitzaran les pròpies infraestructures del centre cívic de Pont Major: aules, sales polivalents, el petit teatre o, fins i tot la biblioteca. Ara bé, també utilitzarem infraestructures fora del centre cívic, anant a parcs, places, al mercat, etc.

6.7.3 Recursos materials

Els recursos materials a utilitzar són diversos. Bolígrafs, papers, cartolines, cartons, colors, contes, disfresses, pilotes, teles, elements de reciclatge, etc.

4.8 Promoció i publicitat

4.8.1 Definició de les estratègies de difusió

Donat que el projecte *Expressa't!* és un producte social, considero que l'estratègia de difusió més anar explicant personalment o, fins i tot, a través de serveis socials o dels centres educatius, en què consisteix el projecte i quins beneficis presenta. A més, una opció complementària podria ser organitzar jornades obertes en les primeres sessions del projecte. On les dones interessades podrien veure quina és la manera de treballar. Per tal de poder desenvolupar amb èxit les dues opcions de difusió, seria necessari crear uns materials de suport com per exemple tríptics, cartells o vídeos promocionals on s'expliquin els valors i objectius del projecte.

5. Conclusions

En les pàgines anteriors s'ha defensat la idea que el teatre com a recurs educatiu és un mitjà molt adequat per aconseguir la integració de continguts i experiències pel seu tractament del llenguatge completament. El paper del teatre en l'educació no ha de consistir només a fer i veure teatre, ni aprendre històricament què és el que suposa aquesta expressió artística. Va més enllà de la presentació d'una obra final com a resultat, el llenguatge dramàtic és molt complet perquè combina l'expressió oral, corporal, rítmica i plàstica de manera simultània. De manera que es pot considerar un bon mitjà d'aprenentatge integral, des d'aspectes cognitius a emocionals i afectius.

Hi ha qui diu que la vida és un teatre com per expressar que, moltes situacions de la nostra vida es podrien considerar situacions dramàtiques. Posant-nos a la pell d'un altre quan ens explica algun problema, integrar gestos per imitar a alguna persona, emocionar-nos amb la vida, una cançó o pel·lícula, etc. Per tant, podem afirmar que la dramatització està present en les nostres vides. És aleshores que se'ns planteja la següent pregunta: perquè no enfocar-ho d'una manera educativa per a aprendre, en aquest cas, a relacionar-nos amb l'entorn? Les activitats dramàtiques ens poden ajudar a recrear situacions el màxim de realistes possibles per a treballar l'aprenentatge de segones llengües. D'aquesta manera, s'aconsegueix una major motivació i implicació a causa de la fàcil aplicació que hi poden trobar en la seva realitat més propera.

La dramatització, per tant, s'estableix com una activitat efectiva en la comunicació del treball lingüístic i literari, ja que promou la comunicació oral. Per tant, un cop fet l'anàlisi i la proposta de projecte basat en la pedagogia teatral, considero que seria molt interessant que diversos agents educatius oferissin espais pel treball de la dramatització. Aquesta, a més d'estar lligada a l'ús de la llengua, promou l'ús de les diferents capacitats expressives i creatives de l'ésser humà, constitueix un desafiament que permet la reflexió sobre un o una mateixa i l'entorn. Per tant, es proposa la formació integral de l'alumne.

6. Aportació del bagatge del coneixement de la pedagogia

Pel que fa a l'aportació al bagatge de coneixement de la Pedagogia, el projecte *Expressa't!*, busca donar resposta a una necessitat imperant en municipis amb un elevat nombre de població estrangera. Aquesta necessitat recau en l'alfabetització, comprensió i expressió de l'idioma del municipi que, en aquest cas és el català. A nivell psicopedagògic pot tenir una forta repercussió tant a nivell individual com social. Amb l'objectiu d'establir un procés d'inclusió d'aquest col·lectiu més vulnerable, utilitzant com a pont l'ús de la llengua popular.

D'altra banda, també és important comentar que, per desenvolupar aquesta proposta han sigut necessaris diversos coneixements assolits durant el grau de Pedagogia en diverses matèries. Aquelles relacionades amb la pedagogia, els processos d'ensenyament i aprenentatge i el disseny, desenvolupament i innovació del currículum m'han resultat útils per la redacció teòrica, partint de diversos autors i corrents educatives. Assignatures com Direcció i gestió de centres i projectes, m'ha dotat de les competències necessàries per a poder organitzar, planificar, dissenyar i elaborar el projecte. Per acabar, l'assignatura d'avaluació de centres, programes i professionals m'ha ofert els aprenentatges necessaris per poder avaluar si la meua proposta assoleix els objectius plantejats.

7. Referències

Agrela, B. (2004). *La acción social y las mujeres inmigrantes ¿Hacia unos modelos de intervención?*, Portularia, 4, pp.31-42.

Ambadiang, Th. y I. García Parejo (2006): *La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural*. Didáctica (Lengua y Literatura) 18: 61-92, 2006.

Aranguren, L. G. (2012). Voluntariat, educació i ciutadania. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (50), 103-113.

Bravo, A. L. (2011). Actuar per parlar. La dramatització com a instrument didàctic per a l'adquisició lingüística i la formació literària. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(1), 39-55.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Brook, Peter. (2001). *El espacio vacío*. Barcelona: Edicions Península. Colección de bolsillo. ISBN: 9788483070185.

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.

Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gomez, M^a. T., Guich, R., Mir, V..... Serrats, M^a. G. (1995). *Cómo educarse en valores*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.

Ceballos, A. M. C. (2009). Escuchar y sentir en el escenario:: la pedagogía creativa puesta en escena. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (14), 7.

Cervera, J. (1993). *Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación*. Universitat de València, València.

Clemente Linuesa, M., Domínguez, Gutiérrez, A. B. (1999). *“La Enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural.”* Madrid: Ediciones Pirámide.

Clemente, M. (2010). *“Disseñar el currículum. Prever y representar la acción”*. A: Gimerno, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, p. 269-293.

De Vargas, E. La situación de la enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. Área de Psicología Educativa en Formación Docente, Paso de los Toros, Uruguay: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Dewey, J. (1916). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.

Dohmen, G. (1977). ¿Cómo aprenden los adultos!. *Educación*, 15-70.

Dougill, J. (1987). *Drama Activities for language learning*. Londres: Macmillan.

Eizaguirre, P. (2009). El teatro como recurso para la educación ambiental. *Centro nacional de educación ambiental*.

Escrivá, A. (2000). ¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona, *Papers. Revista de Sociología*, 60, pp. 327-342.

Freire, P., i Macedo (1989). *“Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad.”* Barcelona: Paidós y MEC.

Gala, M. D. S. (2009). Dramatizar el currículum según el proyecto EJE. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (14), 1.

García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., & García-Cano Torrico, M. (1999). *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*. Universidad de Granada.

Grande, M. D. P. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista española de educación comparada*, (14), 137-176.

Hannerz, U. (1998). Cuando la cultura està en todas partes: reflexiones de un concepto favorito. en Hannerz, U. (Ed.) *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares* (Vol. 13). Universitat de València.

Lluch, X. (2005). Societat i multiculturalitat. Una perspectiva educativa. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 12, 183-207.

Martí, J. (2003). Antropòlegs sense cultura?. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, (19), 35-53.

Motos, T. (2009). El Teatro en la Educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14.

Motos, T., & Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles*, 29, 10-28.

Moualhi, D. (2000). Mujeres musulmanas, estereotipos occidentales versus realidad, *Papers. Revista de Sociología*, 60, pp. 291-304.

Murgades, J. (coord.) (2006). "Conclusions de la comissió Didàctica de la literatura. L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament no universitari". Dins de *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Navarra, J. M. (2011). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 249-281.

Ortega Ruiz, P. (1997). *Educación moral*. Cajamurcia.

Oso, L. (2005). Las jefas de hogar en un contexto migratorio. Modelos y rupturas. Dins CHECA, F. *Mujeres en el camino. El fenómeno de la migración femenina en España*, (p. 85-104). Barcelona: Icaria.

Parejo, I. G. (2014). Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1-100.

Renom Carbonell, M. (2013). *Arts dramàtiques i ciències: el teatre com a eina didàctica en l'àmbit de les matemàtiques* (Treball final de màster. Universitat Politècnica de Catalunya). Consultat des de <https://upcommons.upc.edu/handle/2099.1/23216>.

Sánchez, I. R. A. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 11(6), 16.

Sarramona, J., & Ucar, X. (1988). Àrees d'intervenció en educació social. *Educar*, (13), 7-16.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

Tezanos, J. F., & Tezanos, S. (2006). La cuestión migratoria en España. Tendencias en inmigración y exclusión social. *Sistema*, 190, 9-40.

Torres, J., (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, p. 171- 208.

Vygotski, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villodre, M. D. M. B. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, (11), 67-76.

(2016) L'observatori. Ajuntament de Girona. Unitat Municipal d'Anàlisi Territorial. [Base de dades]. Consultat des de <https://terra.girona.cat/apps/observatori/>.

(2020) IDESCAT: Institut d'Estadística de Catalunya. [Base de dades]. Consultat des de <http://www.idescat.net>.

(2020) INE: Instituto Nacional de Estadística [Base de dades]. Consultat des de <https://www.ine.es>.

8. Annexos

Annex I

Activitat per la pluja d'idees

Rotllana de paraules ràpides

Els alumnes es col·loquen en rotllana, dansen movent el cos endavant i endarrere. Quan es troben endavant, piquen de mans. Un comença dient una paraula, la primera que se li passi pel cap, el de la seva esquerra, en diu una altra i així successivament, fins que s'acabin les idees. Un cop acabada l'activitat posem en comú les paraules i decidim el tema a treballar al llarg de la sessió.

Annex II

Activitats corporals d'escalfament i desinhibició

Caminant per l'espai

Caminem per l'espai de manera desordenada, però sense xocar, canviant de direcció, de ritme, velocitat... segons la música i les indicacions de formador. Quan soni una senyal, pactada amb anterioritat, els alumnes hauran de para i buscar un company. Un cop l'hagin trobat, tindran una conversa en català, en consonància amb el tema a treballar. Per exemple, poden intercanviar informació com ara dades personals, aficions, etc. O, amb el joc de rols que una sigui la dependent, i l'altra que compra, etc.

Variant: en cas de no disposar de música, es pot utilitzar números de 1 al 10 per modular la velocitat en la que es mouen per l'espai.

Ballar per l'espai

Reproduir una llista de cançons variades pel que fa el ritme. Els alumnes dansen per tota la sala seguint el ritme.

Parelles musicals

Seguint el ritme de la música, per parelles, imitar els moviments del company com si estigués davant d'un mirall. La música escollida, és preferible que tingui una evolució de ritme ràpid a lent.

Fracions de moviment

Individualment, realitzar una seqüència de moviments ràpids i repetir-la, després, exactament però cada vegada a càmera més lenta.

Annex III

Activitats de relaxació

Onades marines

El professor indicar als alumnes que es distribueixin per l'espai, procurant aïllar-de la resta. Seguidament, els demana que es tombin boca amunt, amb els braços lleugerament separats del troc i els palmells de les mans cap amunt, Finalment, hauran de tancar els seus ulls i deixar la seva ment en blanc.

Començarà a sonar la música escollida de Vagnelis (“*Sirens Whispering*”). El professor començarà a narrar una història que els alumnes, concentrats i relaxats, intentaran visualitzar i viure creativament.

“Imagineu que és un dia assolellat en una paradisiaca platja de sorra blanca. Cadascú de vosaltres està tombat, plàcidament, sobre aquesta suau catifa de la naturalesa, a prop, molt a prop de la riba, s’escolta, com en un sospir, el soroll de les onades marines. De cop, sentiu que els vostres peus estan relaxats, es troben ressecs i tenen la necessitat de sentir la sensació d’humitat d’aigua del mar. És llavors, quan comença a pujar la marea: les onades can envaint lentament, els vostres cossos, que resten quiets i relaxats. L’espuma de les onades comença, suaument, a acariciar el vostre cos: els costats, a mullar-vos l’esquena, el pit..., penetrant finalment per tots els vostres porus. L’aigua marina de les onades os transporten lentament... i us deixeu, suau i delicadament, anar per la corrent. Mentrestant, sou bambolejats, harmoniosa i plàcidament, per les onades marines..., sentiu que us envaeix una serenitat profunda..., perquè aneu prenen consciència del que sou balancejats pel moviment de les càlides onades, com si d’una dansa aquàtica es tractés. Lentament la marea comença a retirar-se, comenceu a notar com l’aigua, suau, molt suaument, us va depositant, de nou, a la riba de la platja... en aquell lloc paradisiac on us trobàveu abans del vostre viatge marí”.

Resulta convenient que el professor moduli la seva veu, adoptant un to relaxat, càlid i fluid: la seva veu ha de penetrar, delicadament, a les oïdes dels alumnes que ho perceben , en tot moment, una síntesis de veu i un suport musical, un sospir harmònic que els ajudarà, no solament a il·lustrar visualment la història, sinó també a viure-la, sentint-la en el més profund del seu ésser. Tanmateix, el docent s’esforçarà, per fer coincidir el final del relat amb el final de la música, quelcom imprescindible pel desenvolupament harmònic d’aquest exercici de visualització creativa.

Un hagi finalitzat l'exercici, obrirem un torn de verbalització en què, aquell que ho desitgi, pugui fer partícip a la resta de companys del seu viatge-experiència amb les onades marines.

Variant: de la mateixa manera que l'exemple proposat és amb la representació de les onades marines, es pot jugar amb la narrativa canviant l'espai, la situació, les sensacions, etc.

Galàxia

Som estrelles d'una galàxia que es desplaça per l'espai seguint la melodia (ritme lent), fins entrar en contacte amb algun altre membre del grup. Aquest contacte ha de ser mínim, només un frec i els ulls s'han de mantenir tancats.

Annex IV

Activitats dramàtiques

Parlant amb les mans

El professor demanar que els alumnes s'agrupin per parelles i que es distribueixin com A i B. En principi, A es col·locarà amb els braços caiguts a ambdós costats del seu cos, permetent, que els braços del seu company B, situat just darrera i ocult per A, afloren a l'altura del pit i tinguin la mobilitat suficient com per fer les expressions gestuals del seu company A quan parli. D'aquesta manera, cada parella d'alumnes formarà una unitat, el més compacte i sincronitzada possible, en el que A parlarà i B utilitzarà els seus braços i mans, de la forma més expressiva possible a la conversa iniciada.

El professor passarà a explicar les consignes a seguir:

- Amb una picada de mans: establir una conversa amb una altra parella, procurant que els gestos de les mans i braços, acompanyin de la manera més sincronitzada possible.
- Amb dos picades de mans: l'alumne que ofereix les seves mans, intentarà contradir amb els seus gestos la conversa del seu company.
- "Canvi": suposa el canvi de rols, A serà B i viceversa.

A mesura que cada alumne hagi pogut experimentar la situació es proposarà a la classe dur a terme unes improvisacions col·locats d'aquesta manera. Les quals han de tenir una estructura (plantejament, nus i desenllaç), amb una duració màxima de tres minuts.

Consignes consentides

Repartits per l'espai, representar improvisant individualment i en silenci una narració, que comença el professor i pot continuar un alumne en la que es repeteixin les consignes: neteja, passejar, recollida, comprar...

Telenotícies

El professor comenta que, la sala, es transformarà en una redacció d'informatius de l'actualitat, on els alumnes hauran de crear una notícia el més divertida possible que, finalment, cobrarà vida en un telediari improvisat. Per a l'elaboració d'aquesta activitat, es donarà als alumnes retalls de diferents diaris de revistes actuals i antigues. De manera que la seva tasca serà la d'escollir tres notícies per, combinar-les per tal d'aconseguir una nova notícia distorsionada, amb personatges i situacions que hauran de representar. Les històries representades hauran de tenir una estructura dramàtica: plantejament, nus i desenllaç. La seva duració no podrà superar els tres minuts.

Improvisació de situacions reals

Per grups hauran de fer una petita improvisació de manera que cadascú tingui un rol determinat. La improvisació ha de tenir una estructura dramàtica: plantejament, nus i desenllaç. No ha de superar els tres minuts de duració.

Històries en 30"

Els actors participants s'organitzen en equips de quatre components. Tres d'ells, formaran un semicercle obert i orientat cap al professor, el quart component de l'equip es situarà just al centre del semicercle, donen l'esquena als seus companys d'equip i, per tant, orientat cap al professor.

Un cop organitzats els grups, el professor incitarà a qualsevol alumne a pronunciar en veu alta una paraula per inventar i narrar una història. Aquesta serà el punt de sortida per què, ràpidament, el quart component de cada equip rebí un bombardeig d'idees per orientar-lo a la narració de la seva història. Passats trenta segons, el professor cridarà la paraula "temps". Serà aleshores quan el quart component del grup començarà a relatar la seva història. El narrador ha de procurar que la seva història acabi amb el final dels 30". Aquell equip que ho aconsegueixi té la victòria.

L'exercici continuarà fins que els quatre membres de cada equip ocupin el centre del semicercle i passin per l'experiència de bombardeig d'idees i narració de la història improvisada.

Annex V

Enquestes per a l'avaluació inicial i final del projecte

Nom de l'alumne:

Data:

1. Valora de l'1 el 10 quina satisfacció tens de l'ús del teu català.
2. Et sents còmode parlant el català?
3. Quina llengua acostumes a utilitzar per comunicar-te amb un habitant autòcton?
4. Quines dificultats et trobes a l'hora de parlar el català?
5. Escoltes les notícies o la ràdio en català?
6. Llegeixes en català?
7. Escrius en català?
8. En quin nivell consideres que et trobes, en aquest moment, respecte l'ús del català (de l'1 al 10).
9. En quins aspectes necessites millorar?
10. Comentaris finals.

Annex VI

Rúbriques per a l'autoavaluació i per a la coavaluació

| criteris (Aspectes a avaluar) | 0 (Incorrecte) | 1(millorable) | 2 (suficient) | 3 (correcte) |
|---|---|--|---|---|
| Actitud positiva i constructiva en la dinàmica grupal. | Absent del grup o amb actitud negativa. | Actitud neutra, passiva. | Actitud positiva en la dinàmica grupal. | Actitud positiva, constructiva i proactiva en tota la dinàmica grupal. |
| Missatges desenvolupats. | No ha desenvolupat cap Missatge. | Missatges majoritàriament mal formulats. | Missatges amb alguna errada. | Missatges clar i correcte, sense errors. |
| Treball col·laboratiu. | No ha fet aportacions. | Ha treballat individualment i ha aportat la seva part sense més. | Ha treballat individualment, ha compartit la seva part i ha fet algunes aportacions a la feina de la resta. | Ha treballat de manera totalment col·laborativa. |
| Adequar-se a les normes de cadascuna de les activitats i mantenint motivació. | No s'adequa a les tasques ni tampoc manté la motivació. | S'adequa a les tasques i no manté la motivació. | S'adequa a les tasques però manté la motivació amb el suport del formador. | S'adequa a les tasques i manté la motivació amb assoliment cap a l'autonomia. |
| Assolir els objectius definits de l'activitat. | No assolits. | Identifiques objectius però no assolits. | Assolits part dels objectius. | Assolit. |
| Gestionar adequadament els recursos i la motivació. | Gestió dels recursos nul·la o inadequada. | Gestió dels recursos incorrecte però està motivat. | Gestió dels recursos adequada però no mostra motivació o millores evidents. | Assolides. |
| Identificació dels aspectes més rellevants i les causes del problema per escollir les solucions més adequades. | No ha identificat el problema i les causes. | Identificat el problema però les solucions no són els més adequats ja que s'ha vist des d'una visió única. | Identificat el problema i les causes però es pot millora la resolució del problema. | Bona resolució del problema i bon procés de realització. |
| Establir plans d'acció necessaris per arribar als objectius fixats. | No has establert un pla d'acció previ. | Has establert un pla d'acció però des d'uns objectius poc clars o poc definits. | Has definit els objectius però no s'ha seguit el pla d'acció. | Bon pla d'acció i bon seguiment dels objectius. |

Annex VI

Enquesta valoració final del projecte

Nom de l'alumne:

Data:

1. Indica, de l'1 al 5, l'interès que ha suposat per tu el projecte
2. Indica, de l'1 al 5, la utilitat personal que ha tingut per tu el projecte.
3. Indica, de l'1 al 5, la utilitat professional que ha tingut per tu el projecte.
4. Al llarg del projecte m'he sentit com...
5. A aquest projecte li ha faltat...
6. A aquest projecte li ha sobrat...
7. Aquest projecte m'ha servit per...
8. Expressa tot les idees sobre el que has sentit amb el projecte.
9. Expressa amb un dibuix el que ha sigut per tu el projecte.
10. Comentaris finals.