

“EL TEATRO DE LENGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DIDACTICAS PARA UNA EDUCACION AXIOLÓGICA”

Juan Ramoón Guijarro Ojeda
Universidad de Granada

RESUMEN: El área de Lengua Extranjera es el caldo de cultivo idóneo para llevar a cabo una educación en valores consciente y planificada para dar respuesta a los problemas sociales de nuestros días. En los años noventa, la LOGSE establece la transversalidad como el eje en el que enmarcar y desarrollar estos enfoques axiológicos. Educar a las nuevas generaciones en valores de respeto y tolerancia hacia la otredad es de vital importancia en el mundo globalizado, multicultural e intercultural en que vivimos. Con este propósito, proponemos el uso didáctico del teatro en el aula de inglés como medio para trabajar la cooperación, la comprensión, la otredad y la tolerancia hacia todos aquellos elementos personales y sociales que conforman la idiosincrasia de la diferencia.

PALABRAS CLAVE: LENGUA EXTRANJERA, LITERATURA, TEATRO, TRANSVERSALIDAD, AXIOLOGÍA.

ABSTRACT: The Foreign Language classroom is the perfect melting pot where to implement conscious and well-planned axiological practices to solve the social problems of our days. In the early nineties, the LOGSE states cross-curricular education as the framework where to insert the teaching of values. Nowadays, educating the new generations for tolerance and respect towards otherness is of core importance in the globalized, multicultural, and intercultural world we live in. In order to achieve this objective, we propose the didactic use of drama in the EFL classroom as a means to foster values such as cooperation, understanding, otherness and tolerance towards those aspects which convey different identities.

KEYWORDS: FOREIGN LANGUAGE, LITERATURE, DRAMA, CROSS-CURRICULAR EDUCATION, AXIOLOGY.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a una globalización de todos los medios de comunicación, de todas las sociedades, de la economía, de las culturas y de sus

gentes. Esta nueva situación que estamos viviendo actualmente y de la que todos somos partícipes por la sociedad en la que nos ha tocado vivir, requiere de forma casi imperativa unas actuaciones muy concretas desde el campo de la educación. Nos referimos al hecho de que hay que educar a las nuevas generaciones en unos valores enfocados hacia el respeto a la otredad, al ser que es diferente independientemente de su raza, cultura, religión o sexo.

El área de Lengua Extranjera se presta especialmente al trabajo con los temas transversales por tratarse de una materia curricular que transmite no solamente el vehículo de comunicación –la lengua inglesa-, sino unos contenidos temáticos concretos a través de los textos presentados en los materiales. De esta forma, corresponde a los/as profesores/as seleccionar esos contenidos de entre los saberes culturales, sociales, históricos, mediáticos, etc. de los países donde se habla ese idioma. Por lo tanto, es una oportunidad de oro que hay que aprovechar para utilizar y crear materiales ricos desde el punto de vista de la transversalidad, los valores, la cultura y cualquier otro tipo de contenido con cierta relevancia social y personal para el alumnado.

El objetivo principal que perseguimos con este trabajo es demostrar que es posible una educación en valores desde el área de Lengua Extranjera a través del tratamiento didáctico del teatro en lengua inglesa. Con este fin haremos un análisis de conceptos básicos como la transversalidad y de propuestas surgidas desde la didáctica de lenguas extranjeras.

2. LA TRANSVERSALIDAD Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

El bloque de contenidos denominado “Temas transversales” aparece por primera vez de manos de la LOGSE. Se trata de un conjunto de contenidos de relevancia social que han de incluirse en los objetivos generales de etapa. No se trata de contenidos organizados en áreas independientes, ni tampoco son contenidos dentro de un área; “se trata de contenidos de una gran trascendencia para la formación de los alumnos, que se han introducido entre los contenidos de las distintas áreas para evitar que su tratamiento en el desarrollo del currículo sea accidental o fragmentado” (Gallego y Salvador, 2002).

Los temas transversales, en la medida en que se refieren a problemas o realidades sociales que, por su relevancia social, demandan una acción educativa de la escuela, son el verdadero campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y éticos. (Bolívar, 1995: 86; en Medina y Mata, 2002).

Podemos decir, entonces, que el objetivo último de la idea de transversalidad es:

... proporcionar una comprensión crítica e interrelacionada de la realidad, formativa por su carácter humanista, donde el conocimiento de los conocimientos disciplinares se hace desde su complejidad/globalidad. Se aprende a relacionar los conocimientos aportados desde cada disciplina, buscando relaciones entre hechos naturales, fenómenos sociales y motivaciones personales. (Bolívar, 1998: 203).

Del estudio de varios autores que han dedicado sus trabajos a la transversalidad podemos sintetizar las características de los temas transversales en tres grupos, según López López (2000):

1. El referente social: los temas transversales se hacen eco de los problemas de índole humano, político, sanitario, etc. que se presentan en la sociedad y pretenden dar una respuesta a los mismos desde el marco educativo de la escuela.
2. La relación escuela-sociedad: se ha pensado que el paso por la escuela requiere del educando sacar las mejores notas posibles no importando o importando muy poco la educación integral de la persona. Al contrario, es la escuela el mejor de los contextos donde se debe empezar por una educación que permita a los/as estudiantes ser responsables ante la vida y tener un compromiso firme ante los problemas sociales que en ella se presentan.
3. La dimensión axiológica de la educación: cuando hablamos de educación, inevitablemente, estamos hablando de valores. Si los valores no están presentes en la escuela, no podemos hablar de educación, sino de 'instrucción', 'adoctrinamiento', 'socialización'... De esta dimensión ya se hace referencia tanto en la LOGSE como en la LOCE, que proclaman la formación integral de la persona atendiendo especialmente a la educación en valores.

Los contenidos de los temas transversales se organizan dentro de los siguientes bloques: Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades, Educación ambiental, Educación vial y/o Educación moral y cívica. Estos temas pueden ampliarse a otros aspectos que, de una forma puntual o permanente, requieran ser tratados en clase bien por su relevancia social o por el interés que genere en el alumnado. De esta forma, encontramos en los Temas Transversales el caldo de cultivo perfecto para diseñar, desarrollar y evaluar la enseñanza de valores dentro del ámbito escolar¹.

Según Woods y Hammersley (1995), la transversalidad implica un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y de finalidades educativas. La transversalidad tiene dos grandes marcos de actuación según Villaseñor (2001): el marco sociocultural y el marco epistemológico. Por un lado, el marco sociocultural viene a constatar que los temas transversales tratan aquellos aspectos que ponen en crisis el modelo de civilización dominante. De esta forma, el sistema educativo debe proporcionar a los estudiantes los medios e instrumentos necesarios para aprehender estos cambios conceptuales a lo largo de la historia. Por el otro, dentro del marco epistemológico, los temas transversales vienen a cuestionar la concepción positivista de curriculum según la cual las áreas de conocimiento se presentan de forma fragmentada y autónoma y desprovista de valor. Ante esta situación, la transversalidad propone un modelo curricular que define la ciencia como un constructo social que permite interpretar la realidad a través de la práctica social. A partir de este proceso de reflexión/discusión, se puede reconstruir un conocimiento crítico, relevante y útil para una perspectiva transformadora.

¹ Es evidente que todo acto educativo es un acto moral y que siempre que educamos, de una forma u otra, estamos transmitiendo valores. Aquí apostamos por una enseñanza explícita y activa en valores.

Bowes (2003) destaca las siguientes ventajas de este tipo de enseñanza:

- 1) Acquire, communicate, and investigate worthwhile knowledge in depth; 2) Use the entire day to investigate your topic assists students to view subjects as connected and interrelated; 3) Integrate and enrich the language processes of reading, writing, listening, speaking, and thinking; 4) Promotes discussion and use of all the language arts; 5) Students learn strategies and skills; 6) Practice reading different kinds of material for varied purposes; 7) Narrative and expository literature serves as the focus of thematic instruction: use poetry, student-written pieces, magazines, newspapers; 8) Use prior knowledge of the world and past experiences with language and text to create relationships among various sources of information; 9) Build on knowledge base; 10) Connect what is known with what is being learned; 11) Make choices, interact, collaborate, and cooperate; 12) Students explore individually, in heterogeneous groups, & as a whole class; 13) New ideas become integrated with previously learned information; 14) Apply what they learn in meaningful and “real world” contexts; 15) Relate what is learned to their own lives; 16) Participate and learn, regardless of ability, level of language development, or background; 17) It is flexible and adaptable; 18) Students find their own reading interests; 19) Learn effectively in self-contained, multi-age, or departmental classrooms; 20) Allows for a variety of approaches to instruction that needs students needs; 21) Promotes team planning and cooperation.

Según Rubinelli (2001), la transversalidad nos ofrece la oportunidad para reflexionar sobre el proceso de fragmentación y dispersión del mundo actual; así como de la pervivencia paralela de culturas y pueblos ancestrales y tradicionales. Sin embargo, Cullen (1996; en Rubinelli 2001) apunta un problema que puede derivarse de los temas transversales como es un doble desplazamiento:

Por un lado, un desplazamiento de responsabilidades que exceden, por su profundidad y dimensiones y porque comprometen al sujeto y sus posibilidades de afirmarse como tal, hacia las instituciones educativas.

Y por otro, un desplazamiento de temas axiológicamente valiosos, y de gran importancia para la práctica de una participación democrática crítica, a un terreno en que las diferentes áreas curriculares no se impliquen.

Bolívar (1998: 55-65) se hace eco de una serie de problemas que conlleva hoy en día una educación en valores desde la transversalidad. Precisamente, porque se ve la transversalidad como el saco sin fondo donde se van depositando todos los males e incompetencias por parte del profesorado para dar una respuesta clara y convincente a la compleja tarea de una educación integral. Siempre, al final, todo se queda en un discurso políticamente correcto y muy acorde con los postulados de la “Escuela Nueva” pero que no se plasma en la realidad educativa de los centros y las comunidades educativas. Algunos problemas que se plantean son:

- a) La falta de confluencia entre los valores que demandan los distintos sectores e instituciones sociales como la familia, la escuela, el sistema económico o los medios de comunicación.

- b) Querer transferir a la escuela funciones educativas y socializadoras que corresponden a la institución familiar, generando grandes dosis de incompetencia e impotencia al mismo tiempo.
- c) La educación en valores debe ser una tarea compartida entre escuela, familia, medios de comunicación, etc; y no dejar en manos de la primera el dar solución a todos los problemas que planean en la sociedad.
- d) El centro educativo en su conjunto tiene que actuar de forma global e integrada para elaborar un proyecto educativo común que de respuesta a los problemas actuales. Esto se hace con la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro, un Proyecto Curricular de Centro y una Programación de Aula.
- e) Los temas transversales aún no gozan del peso curricular necesario para trabajar de una forma interdepartamental coordinada.
- f) Falta un acuerdo consensuado explícito sobre los valores en que educar.

Teniendo presentes las dificultades analizadas, sostenemos siguiendo a Rubinelli (2001) que la transversalidad es un recurso capaz de: promover la interrelación de las áreas curriculares, avanzando en la posibilidad de superación de la fragmentación del conocimiento; favorecer la vinculación escuela-comunidad; facilitar la circulación y conocimiento de información relevante para la toma de decisiones; posibilitar el desarrollo de formas de participación democratizadoras de los modelos de gestión institucional, si se adoptan decisiones de política educativa que orienten las prioridades hacia ejes que den nuevos significados a la práctica educativa como espacio de aprendizaje y reflexión en relación con la conflictividad social; y abrir espacios para la reflexión crítica acerca de actitudes y valores que operan como sustento de prácticas y normas políticas, sociales y morales.

Pero, para que la transversalidad sea una alternativa real de desarrollo de estas posibilidades y de otras que puedan ir demandando sus protagonistas, se requiere un gran esfuerzo de construcción en el que deben implicarse fuertemente no sólo la comunidad educativa, sino fundamentalmente quienes deciden la política educativa.

Son muchos los autores que apuestan por el uso de materiales transversales en el aula de idiomas (Cooper, 1993; Fredericks, Meinback y Rothlein, 1993; Lapp y Flood, 1994; Walmsley, 1994; Willis, 1995; en Vogt, 1997). Destacan, entre otras, las siguientes ventajas:

- Permiten la interdisciplinariedad entre las distintas materias académicas, al mismo tiempo que se puede adquirir, comunicar e investigar en profundidad algún tema de interés general. Estos proyectos más complejos permiten, en el diseño de los diferentes materiales, que se integren las cuatro destrezas comunicativas: Reading, Writing, Listening y Speaking.
- Con la transversalidad empiezan a utilizarse otro tipo de textos en el aula que ofrecen nuevas perspectivas sobre los tradicionalmente usados. Es una oportunidad perfecta para incluir nuevas literaturas, poesía, escritura creativa, los discursos del otro, textos científicos, revistas de actualidad, periódicos, etc.
- Los materiales transversales permiten al alumnado conectar sus conocimientos previos del mundo con su proceso de aprendizaje de la Lengua Extranjera resultando en un proceso significativo y motivador.

- Las características inherentes a los materiales transversales, debido a su autenticidad, interés, relevancia y contextualización, facilitan el trabajo del alumnado en grupos cooperativos para atender así a sus intereses, necesidades y habilidades, partiendo siempre del propio interés del alumnado sobre los tópicos a tratar en clase.
- El uso de materiales transversales es idóneo en aulas multiculturales, de diferentes edades, niveles, etc. El desarrollo de los temas transversales es flexible y adaptable a los diferentes niveles de lengua, de habilidad o *background*.
- A partir de los materiales transversales, podemos crear lectores/as y escritores/as activos/as con actitudes positivas hacia problemas sociales relevantes y hacia la lectura y la escritura. Cuando el alumnado ve que el aprendizaje es significativo y relevante, a partir de esos nuevos textos, ponen más esfuerzo en la realización de las tareas.
- Finalmente, nosotros añadimos que son idóneos para el desarrollo del eclecticismo educativo. Se pueden utilizar y combinar diferentes técnicas, métodos, textos, medios, etc.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE EL TEATRO EN LENGUA INGLESA

De entre todas las manifestaciones literarias posibles, quizá sea el teatro la que más posibilidades nos ofrezca a la hora de educar en valores en el aula de lengua extranjera. Esto se debe a su potencial como material generador de actividades individuales, en grupo, de transmisión de ideas, valores, la dramatización, etc.

Jun (2000) argumenta en favor del uso del teatro en el aula de lengua extranjera el hecho de que trabaja los aspectos concernientes tanto al hemisferio izquierdo como al derecho del cerebro. El hemisferio izquierdo engloba los procesos lógicos, racionales, lineales y verbales; el hemisferio derecho se encarga de los procesos visuales, intuitivos, imaginativos, metafóricos y espaciales. Asumiendo que los/as estudiantes necesitan el entrenamiento de ambos hemisferios, el teatro es una herramienta clave para conseguir unos resultados óptimos. Jun (2000) también añade que el teatro permite la integración de otros muchos medios y técnicas que lo hacen transversal en sí mismo como el uso de canciones, rimas populares, música, danza, leyendas, etc...

Pérez Valverde (2002b: 14) destaca precisamente el teatro como un instrumento de vital importancia para ser explotado en la enseñanza de lenguas extranjeras bien sea dentro de las clases ordinarias o como actividades extracurriculares porque ofrece a los/as estudiantes situaciones lingüísticas contextualizadas.

Con el advenimiento de las corrientes comunicativas al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el teatro cobró un papel importantísimo en el aula de idiomas. Eran muchas las razones que avalaban sus beneficios y entre ellas, la de presentar el lenguaje contextualizado. Además, de manos de las modernas teorías del aprendizaje de lenguas como las de Thornbury (2001) o Batstone (1994) se nos dice que es de vital importancia que los estudiantes de una segunda lengua tengan la

oportunidad de crear sus propios discursos en clase en contextos que no sean demasiado controlados como los ejercicios puramente gramaticales o los mecánicos tipo “drills”.

Tratándose de lenguas extranjeras, no debemos olvidar nunca que la enseñanza de valores o de aspectos culturales, o turísticos... no puede ser separada nunca de la enseñanza de los aspectos más formales lingüística y comunicativamente hablando. Nos referimos a la integración de las cuatro destrezas comunicativas básicas (Listening, Speaking, Reading, and Writing) que nos llevarán a un desarrollo óptimo de la competencia comunicativa en el/la educando/a. Siendo así, “language is thus learned in a meaningful context, in which the communicative skills are practised and the pronunciation and prosodic features properly appreciated and acquired” (Pérez Valverde, 2002a: 15).

Teniendo en cuenta estos supuestos, el teatro puede introducirse en el aula de idiomas como una técnica comunicativa complementaria a los materiales curriculares para la enseñanza de las destrezas lingüísticas, la pronunciación, el enriquecimiento de los materiales que nos ofrecen los libros de texto o la introducción de la literatura en el aula de forma novedosa y atractiva. Por otro lado, el teatro puede entenderse como un proyecto global con el fin de representar una obra teatral y que ayuda a desarrollar la confianza y habilidad en el uso de la lengua objeto de estudio (Pérez Valverde, 2002a:15).

Smith (2001) habla de dos razones fundamentales por las que hay que utilizar el teatro dentro del aula:

- 1) Por un lado, ofrece un número casi ilimitado de situaciones para contextualizar el lenguaje aprendido. De aquí se deriva la toma de conciencia sobre los procesos comunicativos con sus características lingüísticas y paralingüísticas.
- 2) Por otro, el gran poder motivador que tiene el teatro para nuestros estudiantes.

Maley y Duff (1978) hablan de otras ventajas como:

- 1) El uso del teatro en el aula da la oportunidad a los/as estudiantes de dotar de significado lo que están aprendiendo a nivel lingüístico y que no siempre es posible conseguir en un ámbito normal en una clase de L2.
- 2) Toma de conciencia sobre el escenario donde se desarrolla la acción que va a hacer que optemos por unas formas de expresión u otras.
- 3) Toma de conciencia sobre el rol o ‘status’ de nuestro/a interlocutor/a que también va a afectar a nuestro discurso.
- 4) Toma de conciencia del estado de ánimo, de las actitudes y sentimientos nuestros y los de nuestros interlocutores porque va a condicionar fuertemente nuestro parlamento.
- 5) Toma de conciencia de las implicaciones discursivas del conocimiento compartido, las asunciones que no se dicen de la situación y las personas y los prejuicios inconscientes.

McCarthy (1991) añade a estas ventajas del teatro la de proporcionar la oportunidad de ver y presentar la lengua como un todo y no en porciones de discurso aisladas de su contexto original. Por lo tanto, la comprensión de los significados será

mucho mayor. Además, se trabajan las cuatro destrezas comunicativas, la toma de turno, etc.

Como Maley y Duff dicen, todo esto se resume en que:

A situation is a totality, and by extracting the verbal content to study it in isolation we risk losing or deforming the meaning. Drama can help us to restore this totality by reversing the learning process, that is, by beginning with meaning and moving to language from there. (Maley & Duff, 1978: 12).

4. TÉCNICAS PARA EL USO DEL TEATRO DENTRO DEL AULA

Maley y Duff (1978) proponen en su libro *Drama Techniques in Language Learning* una serie de actividades que pueden hacerse en clase:

- Actividades de iniciación y pre-calentamiento: atrapar al compañero/a o caerse, que ayudan a relajarse y a ejercitar ciertos músculos.
- Actividades de observación: memorizar la configuración de los objetos de una habitación; discutir con un/a compañero/a.
- Actividades de interpretación: inventar historias a partir de una serie de dibujos.
- Actividades de creación e invención: crear un 'sketch' a partir de un escenario y personajes concretos.
- Actividades de resolución de problemas y de trabajo con textos literarios.

Holden (1982: 22) por su parte, establece cuatro etapas para desarrollar los ejercicios de teatro en el aula:

- Presentación del ejercicio: consiste básicamente en la creación del contexto donde se va a utilizar la lengua; creación de un ambiente de confianza y propicio para que afloren los sentimientos.
- Discusión: es una fase donde los/as participantes en la tarea, tienen que discutir y decidir sobre las tareas que se van a llevar a cabo durante el proyecto.
- Experimento o presentación al resto del grupo: los/as estudiantes presentan al resto de la clase sus creaciones al nivel que sea.
- Discusión: es una fase donde se ponen en escena las apreciaciones sobre el propio proceso de creación del proyecto; los problemas surgidos, las soluciones, etc.

Smith (2001) propone un modo interesante de actuar en clase para crear una obra de teatro. Hace referencia a situaciones de la vida real, como un accidente en coche u otras situaciones que nos pueden ocurrir perfectamente en nuestro devenir diario. Nosotros hemos adaptado el procedimiento que él sigue a un caso particular de homofobia donde los estudiantes tendrán la oportunidad de trabajar directamente con los valores de la tolerancia, el respeto, la aceptación del otro, el diálogo:

1. Fase de calentamiento: introducir el tema de la homofobia y con él conceptos como: homosexualidad, heterosexismo, bisexualidad, transexualidad, travestismo, Derechos Humanos, libertad de expresión, Teoría Queer, etc.

2. Fase de ‘speaking’: activar los esquemas de los/as estudiantes y practicar la fluidez verbal realizando algunas actividades como la lluvia de ideas a partir del término homosexualidad.
3. Documentación sobre el tema: dar a los/as estudiantes el material o las ideas para empezar a documentarse sobre la historia que han de crear. Se les proporcionan noticias de prensa escrita o de la prensa audiovisual. Generalmente, Internet es la fuente más utilizada como base de datos para encontrar recursos en lengua inglesa gracias a su inmediatez, fácil uso y cercanía a la vida del estudiantado.
4. Trabajar los gestos y las características paralingüísticas: planificar y contextualizar los diálogos futuros. Según la historia que cada grupo haya planificado sobre el rechazo de una o varias personas debido a su identidad sexual, se ensayarán las posturas, los gestos y el escenario en general. En esta fase es importante que se actúe sin diálogos para que también se tome conciencia de la importancia del lenguaje no-verbal en los procesos de discriminación del Otro.
5. Escribir el diálogo: con la ayuda del profesor/a, en grupos, tendrán que inventar el diálogo que va a tener la situación desde el principio al final. Se utilizará vocabulario específico que se utiliza para insultar a las personas de orientación sexual homosexual como “faggot”, “poofter”, “butcher”, etc.
6. Fase de ensayo de los diálogos: los diferentes grupos ensayan sus obras concretas creadas de forma original para cuerpo y coherencia a los diálogos y a las diferentes escenas.
7. Representación delante de la clase.
8. Discusión a nivel de pequeño y gran grupo sobre los valores y la perspectiva que cada grupo ha tomado ante el tema de la homofobia. Podemos aprovechar esta última etapa el proyecto no sólo para reflexionar sobre los valores explícitos en el texto que ellos/as han creado; sino también para reflexionar sobre los valores que han aflorado y aprendido durante el proceso global de creación de la obra de teatro: problemas encontrados, actitudes y soluciones ante ellos.

Isbell (1999) desarrolla un interesante proyecto de teatro en el contexto japonés para desarrollar la conciencia intercultural de estudiantes japoneses que en un futuro deben continuar sus estudios en colegios anglosajones. El objetivo principal del proyecto no es hacer teatro por hacer teatro, sino como un medio perfecto para ofrecer a los/as estudiantes un entorno en el que poder experimentar sentimientos y poder hablar sobre ellos. En el proceso de creación del proyecto, propone una serie de tareas que son muy necesarias para el verdadero aprovechamiento de la actividad por parte de los estudiantes:

1. Risk-taking activities: permiten al alumnado evaluar los efectos de estos riesgos sobre su identidad física, psicológica y cultural; ayudan a construir la identidad del grupo clase; y, ofrecen la oportunidad de discutir sobre una amplia gama de temas interculturales.

2. Movement warm-up y movement activities: se trata de actividades dirigidas a la preparación física de los estudiantes para afrontar las tareas programadas para el día, por ejemplo, respiración de yoga. En esta fase se compara la importancia del lenguaje corporal en la cultura japonesa en contraste con la cultura anglosajona.
3. Voice warm-up y voice activities: los/as estudiantes tienen que hablar en voz alta y frente a la gente y tienen que perder el miedo a hacerlo. Aspectos como la respiración, la postura y la proyección de la voz son muy importantes. Otras actividades más específicas están encaminadas a la expresión creativa de ideas, emociones y de la perspectiva cultural, improvisaciones, *producción y presentación de pequeños "scripts" creados por los propios estudiantes. Aquí surgen una serie de encuentros culturales entre la identidad japonesa y la anglosajona. Para la primera, el tono de voz y la proximidad corporal son de vital importancia en los procesos comunicativos.*

Entre las actividades propuestas, encontramos algunas de especial interés y relevancia para el alumnado:

1. Diferencias entre los saludos en distintas culturas haciendo especial hincapié en los valores del lenguaje verbal, los gestos y la distancia física. De esta forma, si los/as estudiantes reconocen que hay formas diferentes de saludarse a la de su cultura, y que son tan válidas y útiles como la propia, habremos conseguido inculcar en ellos el valor del respeto a las diferencias interculturales (o por lo menos lo habremos intentado).
2. Crear situaciones de discusión que permitan el análisis de los factores que causan incomunicación entre unas culturas y otras y cómo esto puede afectarles cuando viajen al extranjero para estudiar, trabajar o por placer.
3. Creación de grupos de trabajo para la creación y presentación de pequeñas escenas que hagan referencia a situaciones de 'conciencia intercultural' con la ayuda del profesor/a que actúa siempre como guía.

Otra interesante propuesta de trabajo para el teatro en el aula de lengua extranjera es el "Story Theater"². Mary Hines (1995) habla de este método en estos términos:

Story Theater takes a text (a piece of fiction, a fable, or a folk tale) and students act it out. They have not written this text, but if there is narration, they recite that narration. They do not write dialogues; but if characters in the story have dialogue, then students will speak that dialogue. Students will orchestrate the drama that a story portrays, choosing sound effects, props, and blackboard pictures to provide background. They decide who stands where and what actions are needed to bring the story alive... in a special way (p. 1).

Lo que el/la profesor/a tiene que tener en cuenta si decide utilizarla con sus alumnos/as es la elección del texto literario con el que se va a trabajar. Como estamos trabajando con valores y transversalidad, lo normal será elegir algún tipo de fábula o cuento que sea rico en valores y que presente situaciones de conflicto

moral. Evidentemente, debemos tener en cuenta que el texto literario utilizado sea motivador para los/as estudiantes.

Hanley y Gay (2002) hacen una apuesta muy firme para la introducción del teatro en el aula como medio para educar en valores, lecciones morales, responsabilidades sociales, pensamiento crítico, resolución de conflictos y activismo social. Estas autoras estadounidenses hablan de la “improvisación” como una técnica muy útil para aplicar en el aula. Argumentan que el teatro no tiene que ser altamente sofisticado ni estar excepcionalmente escrito para ser una herramienta efectiva. Entre otras, para nuestro estudio nos interesa la ventaja de que “improvisation can help students learn how to relate to people of ethnic groups different from their own, since it creates a safe place and way for them to talk about racially sensitive topics” (p. 23). Las improvisaciones se pueden hacer de forma individual o en grupos y permiten trabajar una amplia variedad de destrezas como la comunicación, el respeto, la reciprocidad, el coraje, etc. Las improvisaciones tienen que trabajar con emociones, conflictos morales, sensibilidad hacia la otredad, ideas, acciones; y lo que es más importante, son los/as propios/as estudiantes los/as que tienen que sentir y experimentar esas situaciones para ponerse en la piel del otro.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de la exposición de los diferentes aspectos recogidos en este artículo, hemos dejado constancia de la importancia que tiene el desarrollo de la competencia axiológica a través de la literatura en lengua inglesa para la formación integral del alumnado como integrantes de pleno derecho de una sociedad futura. Una sociedad cada vez más globalizada desde el punto de vista económico, político, mediático, educativo, etc., precisamente por no realizarse la globalización desde el respeto y la tolerancia hacia el otro, está abocada a gravísimos problemas de convivencia y, si se nos permite la metáfora, de genocidio de la otredad a favor del poderoso/a.

Por esta razón, en el campo de la educación, debemos plantear desde las distintas áreas curriculares el desarrollo de la transversalidad para construir programas efectivos y educar a las nuevas generaciones en unos valores enfocados hacia el respeto a la otredad, es decir, al que es diferente independientemente de su raza, cultura, religión o sexo. Evidentemente, desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura inglesa no podemos obviar esta situación y utilizar el magnánimo recurso axiológico que nos ofrece el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera.

En resumen, hemos querido mostrar que con el teatro en lengua inglesa es posible plantear una educación en valores desde el aula de Lengua Extranjera. De esta forma, estaremos cumpliendo con los objetivos de la transversalidad que establece la legislación educativa actual y con los preceptos tanto de la Constitución española como de los tratados y declaraciones internacionales de las Naciones Unidas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolívar Botía, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Bowes, K. A. (2003). Advantages of Cross-curricular Instruction. En: [<http://widener.edu/~kab0306/THEMATIC.PPT>] <http://muse.widener.edu/~kab0306/THEMATIC.PPT>. Fecha de acceso: 18 - 3 - 2003.
- Cooper, J. D. (1993). *Literacy: Helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cullen, 1996. "Los contenidos transversales. Cuestión política, problema ético, desafío didáctico". En *Jornadas de formación ética y ciudadanía*. Salta: Unsa.
- Fredericks, A., A. Meinbach y L. Rothlein, (1993). *Thematic units: An integrated approach to teaching science and social studies*. New York: HarperCollins.
- Gallego Ortega, J. L. y F. Salvador Mata. (2002). "Los contenidos en el proceso didáctico". En A. Medida Rivilla y F. Salvador Mata (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Hansley, M. S. y Gay, G. (2002). "Teaching Moral Education and Social Action through Drama." *Talking Points*, Vol. 14, No. 1, pp. 22-26.
- Hines, M. (1995). "Story Theater." *FORUM*, Vol. 33, No. 1, January-March 1995. p.6. En [<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1/P6.htm>]. Fecha de acceso: 17 - 3 - 2003.
- Holden, S. (1982). *Drama in Language Teaching*. London: Longman.
- Isbell, K. (1999). "Intercultural Awareness through Drama." *Forum*, Vol. 37, n° 1, January-March 1999. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no1/p10.htm>
- Jun, J. (2000). *Drama in EFL*. En: [http://pc171115.pc.waseda.ac.jp/ccdl/cl_korea/0626_handout.html]. Fecha de acceso: 11 - 3 - 2003.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lapp, D. y J. Flood (1994). "Integrating the curriculum: First steps". *The Reading Teacher*, 47 (5), 416-419.
- López López, M^a C. (2000). "Educación para la convivencia". En M. Fernández Cruz y R. Gómez Caminero (Eds.). *Desarrollo de los temas transversales en el currículum: enfoques, modelos y experiencias*. Granada: GEU.
- Maley, A. y A. Duff (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina Rivilla, A. y F. Salvador Mata (2002) (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Pérez Valverde, C. (2002a). *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

- (2002b). *Theatre in Education (TIE) in the Context of Educational Drama*. *L e n guaje y Textos*, n° 20, A Coruña, pp. 7-19.
- Rubinelli, M. L. (2001). *Interculturalidad y transversalidad: Reflexiones para pensar sus vinculaciones*. Kairos. Año 5, n° 8. 2° semestre. Jujuy.
- Smith, S. (2001). Using Drama as a Resource for Giving Language More Meaning. En [http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/drama1_sam.htm]. Fecha de acceso: 15 - 3 - 2003.
- Thornbury, S. (2001). *Uncovering Grammar*. London: Heinemann.
- Villaseñor García, M. L. (2001). *Temas transversales en la escuela y otros ámbitos*. La Tarea: Revista de Educación y Cultura. En: [http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/villas15.htm]. Fecha de acceso: 11 - 3 - 2003.
- Vogt, M. E. (1997). Cross-curricular Thematic Instruction. En www.eduplace.com/rdg/res/vogt.html.
- Walmsley, S. (1994). *Children exploring their world: Theme teaching in elementary school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Willis, S. (1995). "Refocusing the curriculum: Making interdisciplinary efforts work". *ASCD Education Update*, 37 (1), 1-8.
- Woods, P. y M. Hammersley (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: MEC/Paidós.

