



Universidad de Valladolid

FACULTAD de FILOSOFÍA Y LETRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**El conflicto irlandés en el aula. El componente cultural en la enseñanza
de la lengua inglesa**

Francisco Javier Rodríguez Arranz

Tutora: Marta Gutiérrez Rodríguez

Valladolid 2016-2017

RESUMEN

La enseñanza de lenguas extranjeras ha estado especialmente considerada en prácticamente todas las culturas desde la Antigüedad. Las lenguas objeto de estudio han variado a lo largo del tiempo dependiendo del grado influencia que, por diversas razones, han tenido en otras sociedades. Del mismo modo, son varios los enfoques metodológicos que se han utilizado para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Hoy en día el inglés es la lengua más estudiada debido a que es la que mayor influencia ejerce en todo el mundo. Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica que utiliza elementos culturales como textos literarios y canciones que tratan un hecho concreto – el conflicto irlandés – como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actividades propuestas han sido diseñadas no sólo para ayudar a los estudiantes mejorar las cuatro competencias básicas del lenguaje, sino, también para desarrollar valores que les permitan desarrollarse como personas libres, solidarias y con capacidad crítica.

Palabras clave: Inglés, cultura, textos literarios, canciones, conflicto irlandés.

ABSTRACT

Foreign languages teaching has been especially considered in almost every culture since ancient times. Foreign languages being studied have changed through history depending on the level of influence they have had in other societies. Likewise, several methodologies have been applied in order to improve foreign languages teaching. Nowadays, English is the most studied language since it is the most influential all over the world. This M.A. Thesis presents a teaching proposal that uses cultural elements such as songs and literary texts dealing with a particular event – the Irish conflict – as tools that facilitate both the foreign language teaching and the learning process. The proposed activities have been designed not only to help the students to improve the four basic language skills but also to develop values that allow them to develop as free, solidary, and critical people.

Key words: English, culture, literary texts, songs, Irish conflict.

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Estado de la cuestión	2
1.2. Objetivos	3
1.3. Justificación.....	4
1.4. Marco legal.....	6
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. El aprendizaje de otras lenguas	9
2.1.1. El aprendizaje de la lengua inglesa	10
2.1.2. La enseñanza de la lengua inglesa en España	12
2.2. Enfoques metodológicos en la enseñanza de lengua extranjera	14
2.2.1. Métodos anteriores al siglo XX.....	15
2.2.2. Métodos estructuralistas	16
2.2.3. El enfoque cognitivo	18
2.2.4. Métodos humanistas	18
2.2.5. Métodos de orientación comunicativa.....	21
2.3. La cultura	23
2.3.1. El concepto y definición de cultura	23
2.3.2. La categorización de la cultura.....	25
2.3.3. La cultura en la clase de lengua extranjera.....	27
2.4. Uso de las canciones en el aula	30
2.5. El uso del video en el aula.....	34
2.6. El uso de la literatura en el aula	35
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	39
3.1. Presentación	39
3.2. Metodología	39
3.3. Sesiones.....	41
3.3.1. Sesión 1	41
3.3.2. Sesión 2	43
3.3.3. Sesión 3	44
3.3.4. Sesión 4	46
3.3.5. Sesión 5	48
3.3.6. Sesión 6	49
3.4. Evaluación.....	50
5. PROPUESTA DE MEJORA.....	55
6. BIBLIOGRAFÍA.....	57
7. ANEXOS.....	63
7.1. Anexo I.....	63
7.2. Anexo II	64
7.3. Anexo III	65
7.4. Anexo IV	68
7.5. Anexo V	71
7.6. Anexo VI.....	77
7.7. Anexo VII.....	86
7.8. Anexo VIII	88
7.9. Anexo IX.....	89

1. INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la humanidad, tanto la importancia otorgada a los contenidos impartidos en los diferentes centros de enseñanza, como los agentes que transmitían y los sujetos que recibían esos contenidos, han estado sometidos a los avatares propios de cada periodo histórico. Los condicionantes morales, religiosos, políticos, sociales, geográficos, culturales y económicos han determinado de manera fundamental las diferentes concepciones de cada sociedad en el campo de la educación. Así pues, desde la tradición helenística griega a nuestros días, pasando por las enseñanzas encuadradas en el Trívium y el Quadrivium de la edad media y por el enciclopedismo de mediados del siglo XVIII, las materias impartidas en los diferentes centros de enseñanza han cambiado de manera sustancial.

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha ocupado un lugar destacado entre las preocupaciones educativas de las diferentes sociedades que han ostentado una posición preeminente en la historia universal. Los intercambios comerciales, el afán expansionista de las religiones, principalmente las monoteístas, y la ocupación militar de diferentes territorios debido a motivos geopolíticos son las principales causas que impulsaron la necesidad de dominar las respectivas lenguas de todos los agentes involucrados en estos procesos.

Si bien es cierto que es durante el periodo humanista renacentista cuando se adquiere una conciencia más amplia de la importancia de aprender lenguas diferentes a la propia, ya en la antigüedad, más concretamente en Mesopotamia, cuando los acadios conquistaron los territorios sumerios, podemos encontrar los primeros testimonios de la enseñanza de lenguas extranjeras (Corvo, 2004, p. 97).

La importancia, el grado y el área de influencia de las diferentes lenguas también han cambiado con el devenir de los tiempos. En el ámbito occidental, el griego clásico, o mejor dicho sus diferentes variedades, fue la lengua que atesoraba el saber de su tiempo y fue consecuentemente estudiado de manera intensa por los romanos, entre otros pueblos. Aquellos a su vez nos legaron el latín, que fue la lengua dominante durante varios siglos y la lengua de la que provienen un buen número de lenguas modernas, incluida la nuestra. El renacimiento impulsó el estudio del italiano, el poderío militar y económico del imperio español motivó la expansión de la lengua castellana por buena parte del mundo y el francés se hizo imprescindible para aquellos que querían acercarse a las fuentes originales del pensamiento ilustrado. Hoy en día el inglés es la lengua vehicular

o “lingua franca” en la que se comunican la mayoría de los habitantes de la tierra que no comparten un mismo idioma materno.

De la misma manera que el papel de las diferentes lenguas ha ido cambiando con el paso del tiempo, también han ido cambiando las diferentes teorías acerca la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y se han ampliado sus enfoques metodológicos, que han estado sometidos a un constante proceso de adaptación en aras de una mayor eficacia y de un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM), correspondiente al Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, ofrece una propuesta didáctica a implementar en los cursos de 1º de Bachillerato en la cual se da especial relevancia a los aspectos culturales y productos derivados de estos, tales como textos literarios, en este caso una historia corta (short story), y canciones, en algunas ocasiones con su correspondiente soporte visual en forma de video clip, como instrumentos didácticos que ayudarán a los alumnos a dominar las cuatro destrezas básicas de la lengua inglesa. El aspecto cultural que servirá como hilo conductor a lo largo de esta propuesta será el conflicto irlandés que se desarrolló principalmente durante la segunda mitad del siglo XX.

1.1. Estado de la cuestión

Aunque desde la perspectiva actual no pueda parecerlo, debido a su importancia, la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, en mayor o menor medida, en prácticamente todos los sistemas educativos como nos muestra María José Corvo Sánchez (2004) en su artículo “Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa”.

Sofía Martín-Gamero (1961) explica en su obra *La enseñanza del inglés en España* como nuestro país no fue una excepción y que ya había evidencias desde el siglo XVI del interés por aprender otras lenguas, no solo el latín, el griego o el hebreo, sino también el francés y el inglés. Las circunstancias económicas, culturales y sociales determinaron el peso que tuvo cada lengua en su momento y en su lugar. Las leyes de educación promulgadas por los diferentes gobiernos, no solo en España sino a lo largo y ancho del orbe, reflejaron esa necesidad, y si en un momento determinado de nuestra historia el dominio de la lengua francesa fue preponderante, el paso del tiempo determinó que la legislación vigente amparara el aprendizaje de la lengua inglesa como materia capital.

Una vez concretado el fin, el problema radica en los medios. Así pues, como de si de la piedra filosofal se tratara, la búsqueda de un método definitivo que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha sido una constante. Amén de otras valiosísimas aportaciones, la doctora Susana Pastor Cesteros (2004) de la Universidad de Alicante, en su obra *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idioma*, hace un exhaustivo repaso a las diferentes metodologías que se han ocupado del asunto que nos concierne.

En los últimos años se ha optado por potenciar un enfoque comunicativo a la hora de formar a los estudiantes de lenguas extranjeras en detrimento de otras perspectivas sin tener en cuenta las posibilidades que ofrecen otros medios de involucrar a aquellos en dicho proceso.

La inclusión de la cultura en la clase de lenguas extranjeras es uno de esos aspectos que, por diferentes razones, no ha estado habitualmente presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esas lenguas. Son numerosos los reputados autores – Brooks, Byram, Kramsch, y O’Connell (ver referencias), por poner un ejemplo – que han tratado y defendido el papel de la cultura como elemento facilitador del aprendizaje de una lengua diferente a la materna.

La música y la literatura, con sus múltiples posibilidades de expresión, son dos de los productos culturales que mejor definen a cualquier sociedad. Inevitable e invariablemente ambas expresiones se articulan alrededor del lenguaje y de sus múltiples funciones. Debemos tener en cuenta que los objetivos últimos de todo profesor de lenguas extranjeras son, primero, ayudar a sus alumnos a desarrollarse como personas libres, autónomas, respetuosas y con capacidad crítica, y, después, que estos adquieran las habilidades comunicativas y lingüísticas necesarias para desenvolverse de una manera natural en el entorno en el que se expresa la lengua meta. La inclusión de la música y la literatura en el aula es, como corroboran múltiples estudios llevados a cabo por expertos de distintas nacionalidades y disciplinas, una de las herramientas más eficaces, a la vez que motivadoras, para conseguir dichos objetivos.

1.2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación en el aula de la siguiente propuesta de intervención son los siguientes:

Objetivo general:

- Desarrollar en los alumnos las cinco destrezas comunicativas en lengua inglesa mediante la utilización de elementos culturales referentes al conflicto que tuvo lugar en Irlanda del Norte principalmente durante la segunda mitad del siglo XX.

Objetivos específicos:

- Consolidar los valores democráticos y hacer ver a los alumnos que la resolución de un conflicto por medio de las armas no es una opción correcta.
- Desarrollar el espíritu crítico de los alumnos.
- Fomentar el hábito de lectura.
- Fomentar la afición por la música.
- Fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Fomentar en los alumnos el interés por el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Conocer en mayor profundidad la cultura tradicional irlandesa.
- Conocer la realidad de la Irlanda contemporánea a través de sus antecedentes históricos.
- Favorecer la convivencia intercultural entre alumnos de diferentes nacionalidades.
- Mostrar la importancia de la inclusión de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.
- Integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa productos de la cultura popular como las canciones y los grafitis como elementos motivadores para los alumnos.
- Integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa textos literarios como elementos motivadores para los alumnos.
- Promover el trabajo en grupo y la participación en el aula.

1.3. Justificación

Actualmente, todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje coinciden en que el papel de los docentes, incluidos aquellos que imparten cualquier disciplina relacionada con el lenguaje, no debe limitarse a ejercer de meros transmisores de conocimientos, sino que debe también tratar de inculcar una serie de valores que, siempre desde el respeto hacia todas las sociedades y a los individuos que las componen, ayuden a los estudiantes a alcanzar un desarrollo pleno como personas libres e íntegras. Una de las herramientas más útiles para alcanzar este fin es conocer los

elementos culturales que componen tanto nuestra sociedad como las que nos son en mayor o menor medida ajenas.

El artículo 2.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato recoge las competencias que deben desarrollarse en dicho currículo. La primera, y puede que la más obvia cuando hablamos de enseñar y aprender un idioma, es la comunicación lingüística; la última, y no por ello menos importante, hace referencia a la conciencia y expresiones culturales.

Esta última competencia se desarrolla en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. El texto legal establece que

[l]a competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. (BOE 29 enero 2015, p. 2001)

Entre los elementos que componen el acervo cultural de toda sociedad se encuentran las creaciones literarias y las composiciones musicales pertenecientes tanto a la alta cultura como a la baja cultura. En la propuesta de intervención didáctica presentada en este Trabajo de Fin de Máster se trabajará principalmente con un relato corto y una serie de canciones que tienen como tema central el conflicto que tuvo en lugar en Irlanda del Norte durante la segunda mitad del siglo XX y que se extendió también a la vecina República de Irlanda y a otras partes del Reino Unido.

He decidido utilizar las canciones como herramienta pedagógica en esta propuesta de intervención debido a la influencia que tienen en el desarrollo del ser humano y por la importancia que tienen para los jóvenes. Además, las canciones propuestas tienen un apoyo visual en forma de video clip que por una parte las hace más atractivas para los estudiantes y por otra les proporciona una información relativa al tema que nos ocupa que quizás no les llegaría de manera tan nítida sin esas imágenes. Precisamente porque estamos inmersos en una época en la que la aparición de las tecnologías de la comunicación ha hecho que, sobre todo en el caso de los jóvenes, la mayoría de la información que se recibe sea a través de internet y las redes sociales y en la que los soportes audiovisuales predominan sobre cualquier otro medio, he decidido utilizar

también como herramienta un relato corto que los alumnos leerán en formato impreso con el fin de mejorar la comprensión lectora y de fomentar el hábito de la lectura. Además, el relato elegido está escrito por y desde la perspectiva de una mujer, con lo que se incluye el elemento transversal contemplado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato que pretende desarrollar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Por razones obvias, por ser la cuna del idioma y por su cercanía, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y también la República de Irlanda acogen cada año a miles de estudiantes españoles que acuden allí a perfeccionar su dominio de la lengua inglesa. La actual situación política en Europa y la salida del Reino Unido de la Unión Europea y sus repercusiones en el ámbito social y económico, hacen pensar que el número de estudiantes que elijan Irlanda como su destino se incrementará de manera considerable.

Otra de las razones para elegir este texto y estas canciones es que se trata de materiales auténticos, lo que permite a los alumnos identificar e interpretar de mejor manera los elementos culturales integrados en los mismos.

Así pues, la presente propuesta de intervención didáctica pretende que los estudiantes, en este caso de 1º de Bachillerato, tengan un conocimiento básico de la realidad irlandesa y de su cultura, a la vez que ejercitan la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

1.4. Marco legal

La Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada por Asamblea General de las Naciones Unidas en París en 1948 recoge en su artículo 26 el derecho de todas las personas a la educación y su carácter obligatorio en los niveles elementales. Tomando como punto de partida esta declaración, la Constitución Española de 1978 hace lo propio en su artículo 27.

Aunque en su artículo 149 la Constitución Española señala en qué materias tiene competencias exclusivas el estado, siendo la educación una de ellas, también se deja una puerta abierta a que sean las Comunidades Autónomas las que en virtud de sus estatutos de autonomía puedan asumir dicha competencia.

El Estatuto de Autonomía de Castilla y León en su artículo 73.1 recoge ese derecho y dice que “[c]orresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal”.

Así pues, la presente propuesta de intervención en el aula se encuadra en el siguiente marco legislativo:

- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/1061/2008, de 19 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El aprendizaje de otras lenguas

Según la tradición judeocristiana, las diferentes lenguas que se hablan a lo largo y ancho del planeta tienen su origen en un castigo divino infligido a los hombres en respuesta a su orgullo y soberbia. Según el Génesis, en un principio en toda la tierra se hablaba una misma y única lengua. Sin embargo, cuando los hombres deciden construir la Torre de Babel, término este último que en hebreo significa “confusión”, Dios se enfada, pues la intención de aquellos era llegar hasta el cielo y hacerse famosos como él. Su castigo consistió en que los hombres hablasen idiomas diferentes:

Y el Señor descendió para ver la ciudad y la torre que habían edificado los hijos de los hombres. Y dijo el Señor: He aquí, son un solo pueblo y todos ellos tienen la misma lengua. Y esto es lo que han comenzado a hacer, y ahora nada de lo que se propongan hacer les será imposible. Vamos, bajemos y allí confundamos su lengua, para que nadie entienda el lenguaje del otro. (Génesis 11: 5-7)

Al margen de disquisiciones religiosas y de las posibles incomodidades e inconvenientes que la inexistencia de una lengua única de carácter universal pueda causar en el ámbito de la comunicación entre los seres humanos, los lingüistas, de manera general, suelen coincidir en considerar la diversidad lingüística más una fuente de riqueza que de problemas. A este respecto Antonia Sagredo Santos (2007) considera que “[l]a diversidad lingüística es uno de los elementos claves del patrimonio de la humanidad” (p. 421). Alrededor de las lenguas las sociedades humanas han construido su identidad, han asentado sus valores, han consolidado sus costumbres, en ellas han atesorado sus conocimientos y el conocimiento de cualquier lengua puede ser la clave para contestar cuestiones esenciales en el futuro (Unesco, 2003, p. 2). De esta última concepción de las lenguas como vivero de conocimientos pretéritos y fuente de respuestas futuras nos ofrece un buen ejemplo el académico Enrique Bernárdez en su prólogo a *La revolución del lenguaje* de David Crystal. Explica Bernárdez que la mayoría de las tribus de las islas Andamán consiguieron salvarse cuando el tsunami (término de origen japonés que hoy en día forma parte del vocabulario de otras muchas lenguas) provocado por el terremoto de Aceh en Indonesia asoló las costas de los territorios vecinos en el año 2004. Los actuales andamanes, pese a no haber visto un tsunami hasta entonces, se salvaron porque su lengua contenía el conocimiento empírico de hechos semejantes acaecidos en el pasado y mostraba las pautas a seguir en caso de que la naturaleza mostrase determinados signos.

Por el contrario, la población emigrante que no tenía en sus registros lingüísticos esta información sufrió de lleno las consecuencias de la catástrofe (Crystal, 2005, p. ix).

Además de constituir una valiosa fuente de adquirir conocimientos, de ampliar los horizontes laborales, con la consiguiente mejora en la calidad de vida, y de favorecer las relaciones interpersonales entre personas de todos los rincones del mundo, el aprendizaje de una segunda lengua contribuye a mejorar las capacidades cognitivas e incluso a mejorar la salud de aquellos que la estudian. Diversos estudios demuestran que el aprendizaje de una segunda lengua aumenta las capacidades cognitivas, la concentración, la memoria, la atención, la creatividad, la imaginación, favorece el pensamiento lógico, mejora la competencia de la lengua materna, e incluso ayuda a prevenir el alzhéimer y la demencia senil.

2.1.1. El aprendizaje de la lengua inglesa

A pesar del valor cultural que supone cualquier lengua, está claro que, tanto a nivel local como a nivel mundial, no todas las lenguas han tenido ni tienen la misma relevancia, y el caso de la lengua inglesa no es una excepción. A pesar de su fortaleza y del papel predominante que hoy en día desempeña en el concierto internacional, hubo un tiempo en el que los extranjeros incluso desdeñaban el aprendizaje de la lengua inglesa. Para ilustrar este hecho, en su obra *La enseñanza del inglés en España*, la filóloga Sofía Martín-Gamero (1961) cuenta que en cierta ocasión John Florio¹ preguntó a un italiano residente en Londres cuál era su concepto sobre la lengua inglesa. La respuesta de este fue contundente, ya que consideraba que el inglés era útil en el país pero “worthless beyond Dover” (p. 9).

Evidentemente, esa percepción ha cambiado y según el British Council (2013) en el año 2013 1.750 millones de personas utilizaban el inglés (p. 5) y estiman que en el año 2020 hablarán o estudiarán dicha lengua en torno a los 2.000 millones de personas (p. 2), lo que supone casi un tercio de la población mundial.

Esta cantidad ingente de personas no conforman un grupo homogéneo y cabría distinguir tres tipos diferentes de hablantes o usuarios de la lengua inglesa. En primer lugar estarían los habitantes de los países en los que el inglés es la primera lengua, es decir, Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Estados Unidos y

¹ También llamado Giovanni Florio, John Florio fue un lexicógrafo y lingüista nacido en Londres de ascendencia italiana que trabajó en la corte de Jacobo I. Algunas teorías le proponen como el autor de las obras atribuidas a Shakespeare.

Canadá². Seguidamente encontramos los estados en los que, debido a las relaciones históricas de estos con los países anteriormente mencionados, principalmente Gran Bretaña y Estados Unidos, el inglés es utilizado por el gobierno, en el ámbito administrativo y judicial, en los medios de comunicación y en el sistema educativo; entre estos países estarían, entre otros, Singapur, India, Ghana o Nigeria. Por último, cabría considerar los países en los que, por una parte, el sistema educativo ha impulsado e incluido en su currículum el aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera y, por otra, las necesidades laborales han motivado que un buen número de adultos se vean obligados a aprender dicha lengua para desarrollar tales menesteres (Crystal, 2005, pp. 20-21). Evidentemente, entre estos países se encuentra España.

Pero, ¿qué razones hay para que el inglés haya adquirido esta relevancia si, según Crystal, ni su pronunciación, ni su gramática, ni su ortografía son precisamente sencillas? El propio Crystal (2005) nos da la respuesta al afirmar que “[u]n idioma se convierte en idioma mundial por una razón exclusiva: el poder de las personas que lo hablan” (p. 23). Efectivamente, puede afirmarse que el idioma inglés comenzó su ascensión al trono mundial de las lenguas a partir del siglo XVI, cuando el poder colonial del imperio británico se hace patente prácticamente a lo largo y ancho de todo el planeta.

Durante los siglos XVII y XVIII la Revolución Industrial no hizo sino confirmar la supremacía de la lengua inglesa al convertirse ésta en el idioma del progreso científico y tecnológico. Pero no va ser la metrópoli, sino una de sus antiguas colonias, el agente que definitivamente otorgó al inglés el estatus de lengua más importante del planeta. A finales del siglo XIX, un periodista preguntó al canciller alemán Otto von Bismarck cual era en su opinión el factor más determinante en la historia moderna; Bismarck contestó que este no era otro que “el hecho de que los norteamericanos hablasen inglés” (Crystal, 2005, p. 24). Si el canciller alemán basaba sus afirmaciones en el crecimiento económico que experimentaron los Estados Unidos en el siglo XIX, la victoria de los aliados en la Segunda Guerra Mundial con Inglaterra como nación que no pudo ser invadida y, fundamentalmente, el papel determinante que jugaron los americanos en el conflicto respaldaron definitivamente la argumentación de Bismarck. Después de 1945 los Estados Unidos experimentaron un desarrollo en todos los campos – político, económico,

² El inglés es también primera lengua en algunos estados caribeños y en otros territorios diseminados por el resto del planeta.

demográfico y cultural – que dio el espaldarazo definitivo a la lengua inglesa como la más influyente del mundo.

El auge del inglés y su condición de idioma en el que se transmite el conocimiento científico y tecnológico y en el que se comunican los agentes económicos y comerciales mundiales provocó que las autoridades docentes de un buen número de países incluyeran, por una parte, el estudio de esta lengua en sus planes educativos y que, por otra, paralelamente se desarrollaran una amplia variedad de enfoques metodológicos que facilitaran su enseñanza y aprendizaje.

2.1.2. La enseñanza de la lengua inglesa en España

Sobre el dominio de lenguas extranjeras en España, y más concretamente sobre el nivel de inglés, se han escrito ríos de tinta y normalmente no solemos salir bien parados. La cuarta edición del informe Cambridge Monitor (2017) publicado por Cambridge University Press a principios de 2017 señala que el 16% de los españoles considera su nivel de inglés muy bajo y el 28% lo califica de bajo, frente al 2% y 9% respectivamente de los daneses. Estas cifras sitúan a España en la última posición de los países de la unión europea incluidos en el muestreo.

El aprendizaje de lenguas extranjeras en España siempre ha sido objeto de debate y discusión. Dejando de lado los, cada vez afortunadamente menos, sectores de la sociedad que, emulando el unamuniano “que inventen ellos”, consideran que el aprendizaje de una lengua extranjera no aporta gran cosa a su desarrollo personal, lo cierto es que preguntas como ¿por qué los jóvenes, habiendo estudiado varios años, salen de los colegios e institutos con un nivel tan bajo de inglés? o ¿cuál es el método definitivo para aprender inglés? siguen estando sobre la mesa.

Aunque hay casos aislados de españoles que en siglos anteriores se interesaron por la cultura inglesa y que aprendieron su lengua y que hubo instituciones inglesas que se asentaron en territorio español como The Royal College of St. Alban, que de una manera u otra contribuyeron a la difusión del inglés en España, a la vez que ciertos acontecimientos históricos contribuyeron a estrechar los lazos entre ambos países, no hay que olvidar que Felipe II fue rey de Inglaterra en virtud de su matrimonio con María Tudor, la enseñanza del inglés en España tiene su origen en el año 1759, con la subida al trono de Carlos III (Martín-Gamero, 1961, p. 11). Siguiendo la línea del resto de monarcas ilustrados europeos, Carlos III optó por una política europeizante y acometió una serie de reformas en todos los ámbitos, siendo el desarrollo científico, cultural y educativo uno de

sus principales objetivos. En ese momento España, un país que desde la perspectiva cultural tradicionalmente solo había mirado hacia Francia e Italia, comienza a interesarse por la cultura inglesa. Como consecuencia “se crean cátedras, se conceden licencias a profesores, se publican por Real Orden gramáticas y diccionarios, se incluye como disciplina auxiliar en los planes de enseñanza” (Martín-Gamero, 1961, p. 145).

En el siglo XIX, debido al estrechamiento de lazos comerciales con los Estados Unidos, a la Guerra de la Independencia y a la posterior emigración a Inglaterra, muchos españoles toman conciencia de la importancia y utilidad de la lengua inglesa para desenvolverse en el comercio y en el campo de las humanidades (Martín-Gamero, 1961, p. 199). El retorno de esos emigrados a España con los conocimientos adquiridos en Inglaterra supone que en todo el país el interés por la lengua inglesa aumente de manera considerable (Martín-Gamero, 1961, p. 247).

Sin embargo, a pesar del creciente interés por la lengua inglesa, en la primera mitad del siglo XX el francés es la lengua predominante en los planes de estudio. A principios de los años 50 se aprueba una nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media que establece que en el ámbito del bachillerato que no se dé prioridad a ningún idioma (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000, p.24) y así el inglés va paulatinamente cogiendo peso en el sistema educativo español. Finalmente, en la década de los 70 los planes educativos establecen por primera vez que en una etapa obligatoria se estudie una lengua moderna y en los últimos años de la EGB (Educación General Básica) casi nueve de cada diez alumnos estudiaba inglés como lengua extranjera de manera obligatoria (Morales et al., 2000, pp.29-31). Cuando esos alumnos se incorporaron a la educación secundaria, bien cursando BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), bien cursando FP (Formación Profesional) no hicieron sino confirmar esa tendencia.

	2014-15				2009-10 (1)
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total
E. Infantil Segundo Ciclo	81,0	0,6	0,3	81,9	67,9
E. Primaria	98,5	0,6	0,3	99,4	97,2
ESO	97,7	2,5	0,3	100,0	97,5
Bachillerato	94,1	2,3	0,4	96,8	95,3
Segunda lengua extranjera					
E. Primaria	0,5	5,0	0,8	6,4	5,7
ESO	2,5	36,8	4,1	43,3	40,3
Bachillerato	2,2	19,4	1,4	23,0	23,7

Actualmente, según una nota de prensa emitida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el 12 de agosto de 2016, el inglés es mayoritariamente (94,5%) elegido por los alumnos de primaria como primera lengua extranjera, seguida de lejos por el francés (3%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

2.2. Enfoques metodológicos en la enseñanza de lengua extranjera

Como se ha comentado anteriormente, por unas u otras razones, a lo largo de la historia las diferentes sociedades humanas se han enfrentado a la necesidad de aprender otras lenguas. Consecuentemente, la búsqueda de los métodos más eficaces a la hora de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido una constante, sobre todo durante el siglo XX. Como consecuencia de esta incesante búsqueda unos métodos han ido sustituyendo a otros y los argumentos y contraargumentos a favor y en contra de su idoneidad se han sucedido.

En unas ocasiones las diferencias entre unos métodos y otros son solo cuestión de matices mientras que en otras los tratamientos son totalmente opuestos, dándose también el caso de, debido a una difusión que no tuvieron en su momento, considerar novedosos unos métodos que no son tal, como por ejemplo puede ser el caso del tan en boga aprendizaje por proyectos (Pastor, 2004, p. 132).

Antes de ofrecer una perspectiva general sobre los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, conviene hacer una distinción entre los conceptos de “método” y “enfoque”, términos que por lo general se emplean de manera indistinta. La manera de enseñar una lengua extranjera puede definirse teniendo en cuenta tres elementos relacionados entre sí. El primero de ellos sería el enfoque, que de alguna manera abarca a los otros dos, y que estaría constituido por el “conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de la misma” (Pastor, 2004, p. 133). Por su parte el método sería la aplicación de unos criterios y principios preestablecidos sobre cuál es la manera más idónea de aprender otra lengua. Por último tenemos la técnica, que consiste en la aplicación práctica por medio de actividades en aula de esos principios sistemáticos propuestos en el método (Pastor, 2004, p. 133).

A continuación se ofrece un repaso de los principales métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en el apartado 3.2 (Metodología) se señalarán aquellos utilizados en la presente propuesta de intervención didáctica.

La profesora Pastor Cesteros (2004) ofrece la siguiente clasificación de los métodos de enseñanza de segundas lenguas:

2.2.1. Métodos anteriores al siglo XX

a) Los comienzos: la tradición dialógica y el método gramática-traducción.

Basado principalmente, pero no únicamente, en la gramática, este método ha sido el utilizado durante más tiempo a lo largo de la historia, aunque no ha sido muy considerado en el entorno escolar. Tiene su origen en el siglo XVI cuando, tras la invención de la imprenta, se editan una serie de libros de diálogos denominados “colloquia” que ofrecían el vocabulario y las estructuras gramaticales más utilizadas así como algunos ejemplos de uso y consejos sobre la pronunciación. El método gramática-traducción se basa en el modo de estudiar latín cuando ya era una lengua muerta y con el paso del tiempo se traslada al aprendizaje de lenguas extranjeras. Martín-Gamero (1961) apunta un ejemplo de la metodología de la enseñanza del inglés en el siglo XVIII, al hablarnos del caso de José González Torres de Navarra y un profesor de inglés que éste tuvo:

Sus lecciones fueron tan sencillas que no pasaron de anunciarme las cortas nociones generales de la Lengua Inglesa [...] leerme dos veces al día un gran párrafo Inglés, palabra por palabra, repitiéndome muchas veces; y hacerme que tartamudeara allí mismo, y presentara después por escrito la traducción... formando un vocabulario manual para mi mejor memoria (179).

Sus principales características son las siguientes:

- Está basado en la descripción gramatical de la lengua.
- El objetivo principal de aprender una lengua extranjera es poder leer su literatura.
- En lo que se refiere a las destrezas, se da mayor importancia a la expresión escrita y a la comprensión lectora en detrimento de la expresión oral y la comprensión auditiva.
- Se da prioridad a la memorización de vocabulario.
- La unidad básica de estudio es la oración.
- Para las explicaciones se utiliza la lengua materna de los estudiantes.
- Los ejercicios consisten principalmente en la traducción de textos de la lengua meta a la materna y viceversa.

Este método fue quedándose obsoleto cuando las lenguas extranjeras comienzan a introducirse en los currículos escolares y se toma conciencia de la necesidad de introducir una perspectiva más práctica en el aprendizaje de las mismas.

b) El método directo.

Surgido a finales del siglo XIX, este método es el más conocido de los métodos naturales, denominados así por basarse en la forma en que los niños adquieren el lenguaje. Fue desarrollado primero en Alemania y Francia y posteriormente en Estados Unidos. En este último país se implantó fundamentalmente por la necesidad que tenían los emigrantes de comunicarse con los ciudadanos norteamericanos. Sus principales características son las siguientes:

- Uso exclusivo de la lengua meta.
- Se da especial importancia a la producción oral. La herramienta principal del aprendizaje es la conversación y se pone énfasis en la pronunciación.
- La traducción deja de ser elemento principal y las estructuras gramaticales se aprenden de manera inductiva.
- El vocabulario de términos concretos se aprende por demostración y los conceptos abstractos por asociación de ideas.
- Los profesores son siempre hablantes nativos de la lengua enseñada.

A pesar del éxito que tuvo en su momento, este método apenas tuvo aceptación en la enseñanza pública de lenguas extranjeras y solo se instauró en las escuelas privadas. Sus detractores criticaban su falta de base teórica, su negativa a utilizar la lengua materna de los estudiantes en las explicaciones y el papel exclusivo de profesores nativos (Pastor, 2004, p. 139).

2.2.2. Métodos estructuralistas

Aunque hay antecedentes en años anteriores, estos métodos aparecen en los años cuarenta, cuando, debido al incremento de intercambios culturales y económicos entre los países, el aprendizaje de otras lenguas se hace imprescindible y se considera que dicho aprendizaje debe estar sustentado por unos fundamentos teóricos y metodológicos (Pastor, 2004, p. 141).

a) El enfoque oral o método situacional

Este método comienza por estudiar, analizar y clasificar las estructuras gramaticales más significativas de una lengua con el fin de ayudar a los estudiantes a asimilar estas reglas. Sus principales características son las siguientes (Pastor, 2004, p. 141):

- La enseñanza se basa en el vocabulario y en las estructuras gramaticales.
- Se da especial importancia a la no comisión de errores.
- Los aspectos prácticos consisten fundamentalmente en la repetición de ejercicios mecánicos y de sustitución.
- El profesor es un modelo y el alumno, en un principio, se limita a responder y repetir.
- El libro de texto cobra especial importancia y se apoya en otro tipo de ayudas visuales y materiales auténticos.

Aunque este método comenzó a ser cuestionado a partir de la década de los sesenta, algunos de sus principios metodológicos se siguen utilizando en todo el mundo.

b) El método audiolingual

Algunos de los principios del método audiolingual, tales como los ejercicios mecánicos de repetición, la importancia de la producción oral o la consideración de que centrarse primordialmente en los aspectos gramaticales es ineficaz, son compartidos por otras corrientes metodológicas.

Uno de los factores que más influyó en el desarrollo de este método fue la creación del A.S.T.P. (Army Specialized Training Program) por parte del ejército de los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial debido a la necesidad de comunicarse con los ciudadanos de los países donde tenía lugar el conflicto (Pastor, 2004, p. 143). Sus principales características son las siguientes:

- Prevalen los aspectos orales sobre todos los demás.
- Los profesores, hablantes nativos de la lengua enseñada, dan clase a grupos reducidos de alumnos.
- Los responsables de la enseñanza son lingüistas, no profesores, con lo que estos a veces pueden ser reemplazados por laboratorios de idiomas.

- Las estructuras de la lengua extranjera se presentan primero de manera oral y luego de manera escrita.
- El carácter mecánico de las actividades está basado en las teorías conductistas desarrolladas por Skinner.
- El alumno fundamentalmente repite frases escuchadas y posteriormente y crea sus propias frases sustituyendo unos elementos por otros.

La principal crítica que recibió esta metodología hace referencia a esta última característica ya que los alumnos podían elaborar frases gramaticalmente correctas pero sin sentido.

2.2.3. El enfoque cognitivo

Este enfoque no desarrolló ningún método concreto de enseñar lenguas extranjeras, aunque sí tuvo influencia en otras teorías metodológicas posteriores. Fundamentalmente, el enfoque cognitivo se opone a las teorías conductistas que propugnan la repetición como forma de aprender una lengua y se acerca a las teorías innatistas propuestas por Chomsky entre otros que defienden que el lenguaje se adquiere, no se aprende. Así, el estudiante de una lengua extranjera recurre a los procesos cognitivos que utilizó al adquirir la suya propia. Esto implica que los alumnos pueden cometer errores ya que su posterior rectificación les permitirá interiorizar los mecanismos de la lengua estudiada (Pastor, 2004, p. 146).

2.2.4. Métodos humanistas

Denominados también idiosincráticos o alternativos, estos métodos surgieron entre los años setenta y ochenta, y rechazan los planteamientos teóricos, destacando el papel del estudiante como individuo en el aprendizaje de una lengua y considerando que este proceso está determinado por condicionantes sociales y psicológicos. Una de las razones por las que este método no ha sido plenamente aceptado es el desconocimiento por parte de los profesores de idiomas de los elementos psicológicos que intervienen en el aprendizaje (Pastor, 2004, p. 147).

a) El método silencioso

Caleb Gattegno, el creador de este método, afirmaba que sus principios no solo afectan a la educación sino también a la propia existencia. Más relacionado con la

adquisición del lenguaje que con el aprendizaje, este método defiende que el objetivo de la educación debe ser la formación de alumnos autónomos, responsables y participativos.

Así pues, el principio básico del método silencioso dice que son los alumnos quienes deben decidir en qué consiste el aprendizaje y cómo se debe desarrollar en el aula, siendo el profesor quien dirige la clase, fundamentalmente mediante gestos, dejando a aquellos el dominio de la misma. La crítica principal a este planteamiento incide en la aparente contradicción entre el papel no dominador pero sí director del docente (Pastor, 2004, p. 148).

b) La sugestopedia

Desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, las bases de este método son el aprovechamiento de las capacidades no explotadas del cerebro humano y la importancia que tiene el entorno a la hora de ejercer una sugestión que no siempre percibimos de manera consciente sobre el mismo.

El método se desarrolla en dos etapas. En la primera, llamada des-sugestionadora, se debe despojar al alumno de aquellos obstáculos que pueden inhibir el aprendizaje, tales como el miedo al ridículo o a acometer errores. En la segunda, la etapa de sugestión, se procurará crear el ambiente ideal para que emerja el aprendizaje y la capacidad intelectual de manera natural, espoleando la imaginación de los alumnos (Pastor, 2004, p. 149). Sus principales características son las siguientes:

- A diferencia de otros métodos contemporáneos, se refuerza la autoridad del profesor.
- A pesar de la autoridad del docente, la relación entre éste y los alumnos será fluida y distendida.
- En el aula se recurrirá a elementos extralingüísticos como la mímica.
- Se intentará combinar trabajo y placer. Para esto se podrá recurrir a elementos como la música ambiental, a la decoración e iluminación del aula o al diseño del mobiliario del aula.
- Se da especial importancia a la entonación.
- Dado que el alumno no solo aprende del profesor, se utilizarán elementos presentes en el aula como carteles didácticos.

Si bien este método no ofrece ninguna base lingüística concreta, es remarcable la manera en la que incide en la motivación de los alumnos como elemento clave en el proceso de aprendizaje.

c) El aprendizaje en comunidad

Ideado por el psiquiatra Carles A. Curran, este método concibe el aprendizaje no como un logro individual sino colectivo. Se pretende que los alumnos, que serán los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de adquirir competencias lingüísticas, especialmente fluidez oral en la lengua estudiada, se desarrollen en el aspecto humano.

Aunque en su momento este método no tuvo gran acogida por parte de la comunidad docente, sí puso énfasis en disciplinas muy valoradas hoy en día, tales como la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística (Pastor, 2004, p. 159).

d) El método de respuesta física total

Creado por el profesor de psicología James Asher, la principal aportación de este método es la combinación de actividades físicas con elementos lingüísticos, partiendo de la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera se ve reforzado mediante la realización de actividades psicomotrices ya que de este modo se accede desde el hemisferio derecho al izquierdo, teniendo en cuenta que ambos intervienen en el procesamiento lingüístico (Pastor, 2004, p. 152). Sus principales características son las siguientes:

- Se da gran valor al componente lúdico y se permite a los alumnos intervenir cuando ellos quieran, lo que refuerza su motivación y su confianza.
- Se considera la lengua como un elemento natural del conocimiento empírico.
- Se comienza por fomentar la comprensión auditiva, luego la producción oral y por último la producción escrita.
- Se considera más importante el contenido del mensaje que la forma.

Este planteamiento, más que un método en sí mismo, podría considerarse como un conjunto de estrategias que podrían conjugarse con otros enfoques, especialmente aquellos dirigidos a niños pequeños y estudiantes noveles.

e) El método natural de Krashen y Terrell

Diseñado por la profesora de español como lengua extranjera Tracy Terrell en colaboración con el lingüista Stephen Krashen, este método, que enfatiza la competencia comunicativa de los alumnos, tiene marcados paralelismos con el método directo. Sus principios se fundamentan en las hipótesis de la adquisición del lenguaje propuestas por Krashen:

- Hay que distinguir entre la adquisición de la lengua y su aprendizaje.
- Aunque en el aula se presenten de forma diferente, existe un orden natural a la hora de adquirir las reglas y las estructuras propias de una lengua.
- La hipótesis del monitor, por la cual cada aprendiz es capaz de revisar lo aprendido y hacer las correcciones que sean oportunas.
- La hipótesis del input, según la cual el aprendiz para adquirir la lengua debe recibir ejemplos de uso que pueda entender y a la vez ejemplos de uso que estén un paso por delante de su nivel.
- La hipótesis del filtro afectivo, por la cual la confianza y la motivación favorecen la adquisición del lenguaje.

Este método se basa en el uso del lenguaje en situaciones reales donde no se utiliza la lengua materna del estudiante y rechaza el estudio de la gramática en el aula ya que considera que las estructuras gramaticales se adquieren cuando se comprende el input. Ha sido criticado por este rechazo a estudiar la gramática, pues se ha demostrado que la instrucción formal facilita el aprendizaje (Pastor, 2004, p. 153).

2.2.5. Métodos de orientación comunicativa

La aparición de estos métodos supuso un profundo cambio en la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como su propio nombre indica, se da mayor importancia a la capacidad comunicativa que al dominio formal de las estructuras lingüísticas y gramaticales.

a) El proyecto de Nivel Umbral

La situación socioeconómica en Europa en los años setenta exigía promover el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los adultos. Para este fin se toman una serie de iniciativas en forma de simposios y comités de expertos que cristalizaron en el establecimiento de lo que se conoce como “nivel umbral”, un estado superior al del

principiante donde el estudiante ha adquirido un dominio suficiente de la lengua como para desenvolverse en situaciones cotidianas. El establecimiento de esta formulación sirvió como base para diseñar los futuros programas de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (Pastor, 2004, p. 157).

b) El enfoque comunicativo

Esta metodología considera que el objetivo de la enseñanza de idiomas debe ser alcanzar la competencia comunicativa del alumno, que es el centro del aprendizaje, desarrollando las cuatro destrezas básicas. También se tiene en cuenta el componente empírico del aprendizaje. Sus principales características son las siguientes (Pastor, 2004, p. 161):

- Los programas de aprendizaje se diseñarán en función de los intereses de los alumnos.
- La variedad será la característica principal de las actividades, fomentando la comunicación real entre los interlocutores.
- El error no se penaliza y se considera un elemento más del proceso de aprendizaje.
- Se trabaja la lengua a nivel discursivo, haciendo hincapié en la coherencia y la cohesión de los enunciados.
- En determinadas situaciones se permite el uso de la lengua materna de los estudiantes, así como la traducción.
- Se pone énfasis en la adecuación del discurso al contexto, es decir el registro utilizado, el grado de formalidad, etc.

Como se ha dicho anteriormente, este método supuso un profundo cambio en la percepción de la enseñanza y ha influenciado el modo de elaborar los programas y formar al profesorado. Actualmente tiene gran aceptación en gran parte del mundo.

c) El enfoque por tareas

Considerado por algunos autores una consecuencia lógica del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas aparece en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en los años ochenta. Su principal diferencia con el enfoque comunicativo es que mientras que mediante éste se enseña al estudiante para la comunicación, el enfoque por tareas pretende enseñar mediante la comunicación yendo de lo general a lo particular (Pastor, 2004, p. 161).

La herramienta principal de este enfoque es, obviamente, la tarea, que según David Nunan, (1989, citado en Pastor, 2004, p. 162) podría definirse como “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”. La variedad de tareas, que no son una herramienta exclusiva de este enfoque y pueden aplicarse en otras metodologías diferentes, es realmente amplia y puede ir desde la representación de una obra de teatro a la elaboración de un blog, pasando por la planificación de un viaje a un país donde se hable la lengua meta.

En el planteamiento de cuál será la tarea a realizar intervendrá el docente, pero serán los alumnos quienes tomen la decisión de acuerdo a sus propios gustos e intereses, ya que aquí también se considera que son los ellos los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje.

La búsqueda del método más eficaz y que mejor se adapte a las necesidades de los estudiantes ha sido una constante a lo largo de la historia. Así pues, es previsible que con el paso de tiempo y, sobre todo, con el imparable desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aparezcan nuevos métodos y enfoques metodológicos que traten de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Aunque hoy en día unos métodos tienen mayor predicamento que otros y que hay docentes que consideran que tal variedad puede generar incluso confusión a la hora de decidir cuál es el más adecuado (Pastor, 2004, p. 135), personalmente considero que todos ellos tienen aspectos útiles a la hora de aplicarlos en el aula de lenguas extranjeras. Desde mi punto de vista, el medio para conseguir los resultados más óptimos es combinar elementos de diversos métodos teniendo en cuenta las características y los intereses de los alumnos.

2.3. La cultura

2.3.1. El concepto y definición de cultura

La palabra cultura es uno de esos términos poliédricos que dan pie a las más diversas interpretaciones, y consecuentemente a una amplia variedad de definiciones, ya que tanto desde el punto de vista individual como desde el colectivo, para todos nosotros implica, en mayor o menor medida, uno o varios significados diferentes que, además, pueden tener otros tantos matices. En este sentido se posiciona Alan Swingewood (1997), quien en su obra *The Myth of Mass Culture* considera que “[c]ulture is not a neutral concept; it is historical, specific, and ideological” (p. 26).

Efectivamente, la concepción y la definición del término cultura han ido variando con el paso del tiempo y simultáneamente han ido aumentando los elementos que pueden incluirse en su ámbito. Así pues, podemos definir la palabra cultura desde el punto de vista de varias disciplinas, como por ejemplo la antropología o la sociología, mientras que a la vez podemos hablar de cultura clásica, cultura juvenil, cultura general, cultura popular, cultura adquirida, cultura con mayúsculas e incluso de subculturas.

Etimológicamente, la palabra cultura viene del término latino “cultura”, que a su vez deriva de “cultus”, el participio del verbo “colere” que significa cultivar (Corominas, 1987, p. 185). Si acudimos a Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) vemos que su primera acepción refleja la etimología de la palabra y define cultura como “cultivo”, la segunda como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” y la tercera como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Desde el punto de vista antropológico, una de las definiciones más conocidas es la acuñada por Edward Burnett Tylor (1920). En su obra *Primitive Culture*, Tylor equipara cultura con civilización y afirma que “Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (p.1).

Para los sociólogos Warren Kidd y Alison Teagle (2012) cultura significa “the way of life of a group of people” o dicho de otra manera “how they live their lives” (p. 6), mientras que para algunos autores solo cabe hablar de cultura a partir de la Ilustración en Francia y después en Alemania “bajo los términos ‘civilisation’ y ‘kultur’ respectivamente” (Trujillo, 2005, p. 26) y nos recuerda la distinción que Norbert Elias hace al respecto. Para este autor existe una clara diferenciación entre la perspectiva germana de “kultur”, que hace referencia a elementos socioeconómicos, políticos, técnicos, religiosos o morales, mientras que el concepto francés de “civilisation” se refiere esencialmente a elementos espirituales, religiosos y artísticos, diferenciando estos del ámbito político y socioeconómico (Elias citado en Trujillo, 2005, 26).

Sin embargo, hay autores como el académico Fernando Poyatos (1994) que prescinde de cualquier línea divisoria entre las diferentes disciplinas y nos ofrece una definición del término cultura que sería apta para todas ellas:

[t]ratando de ser realistas y de no encasillarse en ninguna disciplina concreta, la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros. (pp. 25-26)

Así pues, después de considerar todas estas definiciones podemos inferir, por una parte el carácter social o colectivo de la cultura y, por otra, la relación entre ésta y el lenguaje, que podría definirse como “un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos de manera deliberada” (Sapir, 1991, 14).

2.3.2. La categorización de la cultura

Del mismo modo que, como se ha indicado anteriormente, al referirnos al término “cultura” caben diferentes definiciones e interpretaciones, a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas también se han establecido una serie de diferenciaciones, algunas casi jerárquicas, de este concepto. Así pues, podemos establecer una primera división y distinguir entre cultura con mayúsculas o “highbrow culture” y cultura con minúsculas o “lowbrow culture”, siendo la primera la que hace referencia a las artes, la historia y los grandes logros de una sociedad, mientras que la segunda englobaría los usos cotidianos, las tradiciones y las costumbres, de ese grupo humano (González, 2012, p. 88).

Otra categorización es la establecida por el académico de la Universidad de Yale Nelson Brooks, el mismo que dio nombre al método audiolingual. Para Brooks (1968) la cultura se divide en dos áreas distintas pero complementarias a las que denomina cultura formal o “formal culture” y cultura profunda o “deep culture”. La primera define la relación del individuo con cualquier tipo de expresión estética o artística como la literatura, la danza, la pintura, o la arquitectura, con las manifestaciones religiosas y con las estructuras políticas y sociales. Por su parte, la cultura profunda es el proceso inconsciente mediante el cual, desde su infancia y a lo largo de toda su vida y debido al contacto con el entorno que le rodea y con el resto de miembros de su comunidad, el individuo adapta su manera de pensar, de observar, de vestir, de vivir, de hablar, etc. (pp. 211-212).

La Doctora Paloma Castro Prieto (1999, p. 44) ofrece una concepción de la cultura desde cuatro puntos de vista diferentes. Desde la perspectiva behaviorista, la cultura sería equiparable a la cultura con minúsculas mencionada anteriormente y haría referencia al conglomerado de tradiciones, costumbres y usos sociales de una comunidad. En segundo lugar, desde una óptica funcional, encontraríamos la equivalencia en la cultura profunda de Brooks, es decir, el conjunto de reglas que emanan del comportamiento observable de cada individuo. Desde un punto de vista cognitivo, la cultura se entiende, no como ese comportamiento observable, sino cómo percibe e interpreta cada individuo dichos patrones de comportamiento. Finalmente, desde una perspectiva simbolista, la cultura sería un proceso de asimilación de un conjunto de símbolos y significados influenciado por el conocimiento empírico del individuo.

Para terminar con este repaso a las múltiples divisiones y subdivisiones que se han hecho del concepto que nos ocupa, diremos que Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) consideran que la cultura está constituida por una serie de elementos multiformes y que, de una manera coloquial, puede dividirse en cultura con mayúsculas, cultura a secas y “kultura con k”. Para estas autoras la cultura con mayúsculas hace referencia al conocimiento de las grandes obras artísticas y literarias, de la geografía, de los hechos históricos y del sistema político de una sociedad. La cultura a secas sería el patrón de referencia que permite al individuo desenvolverse con la suficiente soltura en esa sociedad, es decir, y según sus propias palabras “el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”. Por último, la “kultura con k” implicaría el manejo de ciertos códigos y registros que nos permitiera reconocer e interactuar con una serie de interlocutores en contextos diferentes, como podrían ser los habitantes de barrios concretos de algunas de algunas ciudades o las personas pertenecientes a determinados colectivos o clases sociales.

Desde el punto de vista del docente de lenguas extranjeras, considero que es importante conocer y diferenciar estas situaciones para, en la medida de lo posible, intentar transmitir a los alumnos la mayor cantidad de información posible referente al entorno donde la lengua fluye de manera natural, con el fin de que el aprendizaje y la comprensión de dicha lengua sea más efectiva ya que “[l]inguistic practice is always embedded in some cultural context or another” (Risager, 2006, p. 4).

2.3.3. La cultura en la clase de lengua extranjera

A pesar de que el principal motivo que llevó primero a los romanos a aprender griego y luego a los humanistas aprender además latín o hebreo era el poder acceder al conocimiento remontándose a las fuentes originales de la cultura (Martín, 2009, p. 56), lo cierto es que durante muchos años los elementos culturales no tuvieron casi presencia en la clase de lengua extranjera. Es a partir de los años 60 y 70, y especialmente a partir de la década de los 80, cuando el enfoque comunicativo comienza a adquirir vigencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, cuando se empieza a reconsiderar el papel que juega el componente cultural en la clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras³ (Areizaga, Gómez, e Ibarra, 2005, p. 28).

Sin embargo, para algunos autores (Straub, 1999, n. p.; Thanasoulas, 2001, p.2) esa idea de competencia comunicativa, que abrió nuevos horizontes en la enseñanza de lenguas extranjeras en la década de los 80, aun haciendo hincapié en el contexto y las circunstancias en las que la lengua puede usarse con exactitud, puede a veces quedarse corta a la hora de dotar a los alumnos de las habilidades cognitivas necesarias para desenvolverse de manera apropiada en el entorno de la segunda lengua si no se tienen en cuenta las particularidades culturales específicas de dicho contexto.

Este contexto está en buena manera determinado por el patrimonio cultural que la mayoría de las sociedades reciben de su pasado, y lo que es más importante para el tema que nos ocupa, “está vertebrado a través de su lengua” (Sagredo, 2007, p. 421). Según la doctora Sagredo Santos (2007):

[u]na buena forma de conocer el contexto en que se sitúa un idioma es incorporar al proceso de enseñanza- aprendizaje aquellos factores que recogen su devenir histórico y sus señas de identidad cultural ya que son la base de la formación, evolución y configuración actual de ese idioma. (422)

La globalización, el desarrollo de la economía y la asombrosa revolución tecnológica que el mundo ha experimentado en los últimos años, aparte de fomentar el aprendizaje de otras lenguas, han traído consigo un desarrollo de las comunicaciones y los transportes que ha contribuido, aunque a veces solo de manera metafórica, a difuminar las fronteras y hacer del mundo un lugar más accesible. Aparte de otros efectos, este fenómeno ha traído consigo un aluvión de información a todos los niveles que, aunque

³ Aunque existen diferencias entre segunda lengua y lengua extranjera, en el presente trabajo no se harán grandes distinciones entre ambos conceptos.

pueda en algún modo parecer contradictorio, ha contribuido a crear cierta confusión en lo que respecta a la percepción por parte de ciertos grupos humanos de los elementos culturales de otras sociedades, a perpetuar algunos de los tópicos y estereotipos ya existentes y a crear otros nuevos. Este hecho también tiene su repercusión a la hora de trabajar con la cultura en la enseñanza de otras lenguas. En opinión de Enrique Martínez-Vidal (1991):

[...] hay casos, quizás demasiados, en que la falta de cuidado o de cierta preparación cultural de los autores hace que éstos, aun cuando sea de manera inconsciente, se conviertan en una fuente constante de continuación de tópicos y de información que vaya de lo inexacto a lo simplemente erróneo, tanto en el nivel lingüístico como en el cultural.
(p. 81)

Precisamente, una de las mejores maneras de evitar estos estereotipos es incluir elementos culturales en el aula, hecho que además capacita a los estudiantes para tomar el control de su propio aprendizaje y les da autonomía al poder evaluar, cuestionar y analizar el contexto de la lengua (Thanasoulas, 2001, p.12).

Tradicionalmente, en el aula se ha tendido a abordar el lenguaje y la cultura de manera independiente. Aun teniendo en cuenta los beneficios de integrar la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, algunos autores consideran que esta separación también puede tener ventajas pedagógicas para los estudiantes. Patrick Moran (2001, p. 39) afirma que de esta manera los estudiantes se concentran mejor en los aspectos puramente lingüísticos ya que la cultura puede añadir una complejidad innecesaria al proceso de aprendizaje. Según este autor, para aprender esa cultura es necesario un lenguaje especializado. Así pues, siendo la cultura el fin y el lenguaje utilizado en el aula el medio, éste debe desempeñar cuatro funciones distintas:

1. El lenguaje como instrumento para participar en la experiencia cultural.
2. El lenguaje como instrumento para describir la experiencia cultural.
3. El lenguaje como instrumento para interpretar la cultura y poder comparar con la cultura propia.
4. El lenguaje como instrumento para ofrecer respuestas a la experiencia cultural talas como creencias, sentimientos, pensamientos etc.

Sin negar las dificultades que puede entrañar el trabajar con los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera, es indudable que la inclusión de los mismos puede redundar en un mejor dominio y conocimiento de la misma ya que “[c]omprender el

contexto cultural de comunicación es fundamental muchas veces para descodificar con acierto un mensaje” (Iglesias, 1997, p. 465). En la misma línea de pensamiento se sitúa Antonia Sagredo Santos (2007) al afirmar que:

[e]n la actualidad, el manejo de las meras competencias lingüísticas y comunicativas en una lengua extranjera pueden resultar insuficientes para el conocimiento de la misma, por lo que es necesario integrar los factores culturales e históricos de los diferentes países en los que se habla ya que van a conferir a la lengua de un carácter especial. (p. 422)

Además, esta misma autora considera que desviando el foco de atención del lenguaje y centrándonos en los aspectos socio-culturales, que están en relación directa con aquel y que van a ser un medio para estudiar una lengua extranjera, se puede incrementar el deseo de aprender de los alumnos (Sagredo, 2007, p. 422).

Hasta ahora, a los estudiantes se les ha enseñado la cultura principalmente desde dos perspectivas diferentes. Por una parte, la primera ha consistido tanto en una transmisión de elementos culturales basada en hechos contrastados relativos tanto a la denominada cultura con mayúsculas, tales como la literatura y las artes o el ordenamiento de la sociedad meta y sus instituciones, como aquellos pertenecientes a la cultura con minúsculas, es decir, el folklore tradicional y los usos y costumbres del día a día de la sociedad meta. Por otra, la segunda perspectiva se fundamenta en una previa interpretación de esos hechos culturales expresados en la lengua meta y su posterior comparación con aquellos pertenecientes a la cultura propia de los estudiantes (Kramsch 1993, p. 23-24; Thanasoulas 2001, p. 10).

Si, a pesar de los nuevos enfoques que enfatizan el papel de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente tiene una importancia capital en la clase de lengua extranjera – David Nunan (1996) afirma que “la variable crucial en la situación de enseñanza son los profesores” (p. 134) – quizás cuando se trata de enseñar la cultura de la lengua meta dicho papel adquiere una mayor relevancia. Según Hans Straub (1999), los docentes deben despertar en sus alumnos una conciencia de su propia cultura para que, primero, adquieran un metalenguaje que les permita hablar de la misma y, segundo, para que puedan entender e interpretar de manera adecuada la cultura de la lengua meta (citado en Thanasoulas, 2001, p. 14). Además, los docentes han de ofrecer a los alumnos las estrategias necesarias para que éstos incorporen al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera los aspectos culturales con el doble objetivo de adquirir las destrezas lingüísticas deseadas y de tomar conciencia de la importancia de “conocer en

profundidad la cultura ligada a la lengua que están estudiando” (Sagredo Santos 2007, 422).

A parte de lo anteriormente expuesto y de acuerdo con Barry Tomalin y Susan Stempleski (1993) (citados en Thanasoulas, 2001, p. 13) la incorporación de los elementos culturales al proceso de enseñanza tiene los siguientes objetivos:

- Ayudar a los estudiantes a comprender que todas las personas exhiben comportamientos condicionados por su cultura.
- Ayudar a los estudiantes a comprender que variables como la edad, el sexo, la clase social y el lugar de residencia influyen en la manera en que las personas se expresan y se comportan.
- Ayudar a los estudiantes a tomar mayor conciencia del comportamiento convencional en las situaciones habituales en la cultura meta.
- Ayudar a los estudiantes a tomar mayor conciencia de las connotaciones de las palabras y las expresiones de la cultura meta.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de valorar y definir generalizaciones acerca de la cultura meta y respaldar los hechos.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para localizar y organizar información referente a la cultura meta.
- Estimular la curiosidad intelectual de los estudiantes acerca de la cultura meta y fomentar la empatía hacia sus gentes.

Alcanzando estos objetivos conseguiremos además que los alumnos aumenten sus competencias lingüísticas ya que, al estar el lenguaje y la cultura íntimamente relacionados, siendo el primero un producto y un reflejo de la segunda, necesitamos usar el lenguaje de una manera correcta y precisa para corresponder a las expectativas de los miembros de esa cultura que tienen como lengua materna aquella que para los estudiantes es una lengua extranjera (Moran, 2001, p. 35). En definitiva, “[c]ulture should be our message to students and language our medium” (Peck, 1998, citado en Thanasoulas, 2001, p. 18).

2.4. Uso de las canciones en el aula

Durante mi periodo de prácticas en un instituto de educación secundaria para obtener el Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas tuve la oportunidad de impartir clases,

entre otros, a dos grupos de 1º de Bachillerato – los potenciales receptores de la presente propuesta de intervención didáctica –, uno de Investigación/Excelencia en Ciencias y otro de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre ambos grupos había notables diferencias más allá de su área de estudios; los alumnos del grupo de ciencias eran más disciplinados y participativos que los del grupo de humanidades, además de obtener mejores calificaciones académicas en general y en la asignatura de inglés en particular. En las sesiones que diseñé utilicé dos canciones para practicar las cuatro competencias de la lengua y explicar una serie de elementos culturales. Evidentemente, aquellos alumnos que tenían un menor dominio del idioma no lo mejoraron en tan breve espacio de tiempo, pero sí que fue significativo el hecho de que todos ellos trabajaron con mayor ahínco y se mostraron más participativos que de costumbre. También me resultó curioso observar como muchos de ellos salían de clase tarareando una de las canciones con las que habían trabajado en estas sesiones.

La música ha sido y es un elemento omnipresente en la vida de todas las personas en todas las culturas a lo largo de la historia. Ha estado presente en las ceremonias civiles y religiosas, en las bodas y en los funerales, ha acompañado a los ejércitos, hay música culta y música popular, música instrumental y “a capella”, canciones para trabajar y para celebrar, se ha utilizado como terapia para los humanos, para mejorar el rendimiento en granjas de ganado estabulado y para favorecer el crecimiento de las plantas, es un símbolo de identidad para muchos grupos humanos, especialmente para los jóvenes, e incluso las universidades adoptaron una canción estudiantil, el *Gaudeamus Igitur*, como himno propio. Así pues, es lógico considerar que la música y las canciones pueden ser también un instrumento de gran valor pedagógico.

Tradicionalmente, las canciones no han sido un recurso muy utilizado a la hora de impartir lengua extranjera y, aunque últimamente esta tendencia está cambiando y cada vez más docentes las utilizan en sus clases, un estudio llevado a cabo por Santiago Pérez Aldeguer y Esther Leganés Lavall en 2012 concluye que “el uso que los Maestros hacen de la Música para enseñar Inglés como Lengua Extranjera es escaso, debido principalmente a la falta de conocimientos musicales que éstos poseen” (p. 138).

Uno de los obstáculos que se ha presentado a la hora de utilizar las canciones como herramienta pedagógica en las clases de lengua extranjera ha sido la actitud reacia de los propios docentes a este respecto. En su libro *Music and Song* (1992, p. 8-9), el

profesor Tim Murphey recoge las reticencias de un grupo de profesores asistentes a un seminario acerca del uso de las canciones en el aula:

- Tanto la administración como los profesores y los alumnos no se toman en serio la música y las canciones.
- El uso de las canciones en el aula puede molestar a los alumnos de otras clases.
- Algunos estudiantes se pueden sobreexcitar.
- Su uso se aleja de lo establecido en el currículo y es una pérdida de tiempo.
- Los alumnos tienen diferentes gustos musicales
- Las canciones utilizan demasiado el argot, su vocabulario es pobre y su gramática no es correcta.
- Hay dudas acerca de cómo aprovechar este material y de concretar los objetivos.
- Es difícil encontrar letras de canciones antiguas.
- Los alumnos sólo quieren escuchar las canciones, no trabajar después con ellas.
- Debido a su coste, muchos centros carecen de los recursos técnicos para reproducir de manera apropiada las canciones.
- Las letras de muchas canciones son ininteligibles.
- Dificultad a la hora de elegir las canciones apropiadas ya que muchas expresan violencia y sexismo.
- ¿Qué hacer si los alumnos traen a clase música que el profesor odia?
- Las canciones se pasan de moda muy rápidamente.
- No es fácil involucrar a otros profesores.

Sin embargo, y teniendo en cuenta estos posibles inconvenientes, los profesores que trabajan con canciones en el aula por primera vez quedan gratamente sorprendidos por la respuesta positiva de sus alumnos debida en parte a la fascinación que la música ejerce sobre los jóvenes y a su poder motivador debido a “la tremenda carga emocional que encierran las canciones, cuyas imprecisas referencias de protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas” (Santos, 1995, p. 367). De hecho, Murphey (1992, p. 7) considera que las canciones son “adolescent motherese”.

Una de las grandes ventajas que tiene la utilización de canciones en el aula es que en la enseñanza del lenguaje cualquier actividad que pueda desarrollarse con cualquier tipo de texto se puede realizar con las canciones (Murphey 1992, p. 10), e incluso facilitar

su ejecución ya que “[e]n general las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones” y “[s]u argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos” (Santos, 1995, p. 367).

Aparte de facilitar el aprendizaje de los aspectos culturales, las canciones pueden ser de gran utilidad a la hora de enseñar los aspectos meramente lingüísticos de cualquier idioma, en especial aquellos relacionados con la fonética, la acentuación y el ritmo (Santos, 1995, p. 367). Según Fonseca, Ávila y Gallego:

[c]ada idioma se caracteriza por elementos musicales muy específicos de su prosodia, es decir, su sistema de entonación y ritmo. La entonación, uno de los rasgos prosódicos más esenciales, proporciona la clave para la percepción de la acentuación de la palabra y el reconocimiento de la estructura de la oración. (2015, p. 30)

Además:

[s]e evidencia que música y lenguaje comparten algunas destrezas auditivas como la discriminación melódica, rítmica y armónica y en general, la combinación y la segmentación de sonidos. Los procesos cognitivos que se emplean con la música para discriminar los sonidos y tonos, y asociar dichos sonidos con sus símbolos correspondientes, son similares a aquellos procesos de decodificación que, por ejemplo, se necesitan en el habla para reconocer y manejar los diferentes sonidos y descubrir qué composiciones forman palabras diferentes en el lenguaje hablado. (Fonseca, Ávila y Gallego 2015, p. 29)

A pesar de los inconvenientes antes mencionados, existen un gran número de argumentos, avalados por otros tantos autores (Ballesteros, 2009; Murphey, 1992; Pastor, 2004; Santos, 1995) que apoyan su uso en la clase de lengua extranjera. Alguno de estos argumentos son los que se enumeran a continuación:

- Las canciones son un medio agradable de entrar en contacto con la lengua objeto de estudio.
- Al ser un producto cultural, las canciones permiten comparar aspectos de la cultura propia con las ajenas, facilitando la posibilidad de trabajar la interculturalidad en el aula.
- Actualmente, la música está presente en un sinnúmero de espacios, desde un quirófano a un centro comercial pasando por los diferentes medios de comunicación.
- Las canciones ayudan a desarrollar tanto la memoria a corto plazo como la memoria a largo plazo.

- Las canciones pueden activar el mecanismo de repetición que interviene en la adquisición del lenguaje.
- Las canciones relajan, motivan y reducen la ansiedad de los alumnos.
- Las canciones ayudan a desarrollar las cuatro destrezas básicas de la lengua.
- Las canciones introducen nuevas estructuras gramaticales y refuerzan las ya aprendidas.
- Las canciones enriquecen el vocabulario de los alumnos.
- Las canciones ayudan a mejorar la pronunciación y a diferenciar diferentes acentos y registros.
- Las canciones permiten activar las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes.
- El uso de canciones fomenta el interés por la lengua, en nuestro caso la inglesa.
- Existe una gran variedad de canciones, sobre todo en el caso de la lengua inglesa, y hoy en día están disponibles muy fácilmente.

2.5. El uso del video en el aula

La presente propuesta de intervención didáctica incluye para su desarrollo, además de un texto literario y una serie de canciones, dos tipos de soportes visuales en forma de video. Las canciones elegidas se apoyan en videoclips y parte del contenido teórico se presenta también a través de un video.

Como ya se ha comentado anteriormente, en el mundo actual, posiblemente basándose en el axioma de que una imagen vale más que mil palabras, la cultura visual es dominante y las imágenes ocupan cada vez un espacio mayor en prácticamente todas las áreas del espectro vital.

Dicho esto, no es pues extraño que las generaciones más jóvenes sientan una atracción casi irrefrenable hacia este tipo de soportes, hecho que se demuestra observando la gran cantidad de consultas que tienen diariamente plataformas como YouTube y la gran cantidad de videos que, no siempre con los contenidos adecuados, se cuelgan en todo tipo de redes sociales.

Así pues, debido a su gran difusión, al poder de atracción que ejercen sobre gran parte de la población, especialmente los jóvenes, y la gran cantidad de contenidos que abarcan, los videos pueden ser también una herramienta eficaz en el aula en general y en la clase de lengua extranjera en particular.

Si bien es cierto que su uso en el aula puede tener ciertos inconvenientes, el uso de videos en el aula ayuda de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Jaime Corpas (2000, p. 786), autor de numerosos libros de texto de español para extranjeros, señala que entre los inconvenientes de utilizar videos en el aula se encuentran una potencial complejidad lingüística que puede superar el nivel de comprensión del estudiante, una gran carga de trabajo para el profesor y la posibilidad de crear cierta pasividad en los alumnos. Sin embargo, los beneficios superan claramente a las desventajas dadas las múltiples posibilidades que ofrece. El propio Corpas (2000, p. 785-786) considera que:

- El uso esporádico de videos rompe la monotonía del uso de libros de texto, motivando consiguientemente a los alumnos.
- Los videos permiten trabajar tanto elementos lingüísticos como no verbales.
- Facilita la comprensión en mayor medida que los elementos auditivos.
- Los alumnos están muy acostumbrados a este formato y les resulta muy cercano.
- Permite llevar elementos de la vida real al aula.

Por su parte, Susana Pastor Cesteros (2004, p. 265) apunta que la opción de ver las imágenes sin sonido permite dar mayor relevancia a la información, permitiendo así al alumno centrarse en el contexto y considera que este tipo de visionado permite realizar ejercicios de descripción y de oposición de opiniones sobre el contenido de las imágenes.

En definitiva, el uso de videos en el aula constituye un buen aliado del docente al permitir presentar una serie de contenidos concretos a los alumnos de una manera motivadora y distendida aprovechando el poder comunicativo que se deriva de la conjugación de imágenes y sonidos.

2.6. El uso de la literatura en el aula

La cuestión de lo que se puede considerar literatura ha sido tradicionalmente objeto de encendidos debates y múltiples controversias. Para ilustrar esta afirmación basta con atender al debate abierto después de la concesión del premio Nobel de literatura al músico y cantante norteamericano Bob Dylan en el año 2016. Al margen de este tipo de consideraciones, la literatura es un recurso muy valioso en la clase de lenguas extranjeras pues “nos ayuda a conocer las características de esa lengua y en ella se recogen algunos

de los aspectos culturales, históricos, sociales, económicos y políticos de una comunidad o país” (Sagredo, 2007, p. 422).

Los textos literarios han sido uno de los recursos más utilizados – hay autores que hablan incluso de abuso – en el método tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, cuando la enseñanza se centra en los aspectos comunicativos del lenguaje su uso en el aula decrece de manera considerable (British Council). Según Pastor Cesteros “en los inicios del enfoque comunicativo hubo un cierto rechazo hacia ellos, en el sentido que se prefería cualquier otro tipo de texto, antes que los literarios” (2004, p. 249), aunque hay autores que consideran que una obra literaria, bien sea poesía, bien sea prosa, apela a las emociones de los estudiantes, capta su interés, permanece en su memoria y les hace participar en otra comunidad lingüística más que cualquier otro tipo de texto (Kramsch 1993, p. 132).

A pesar de su contrastado valor pedagógico, la introducción de la literatura en el aula de lengua extranjera no es siempre una empresa fácil. En primer lugar encontramos los omnipresentes problemas de tiempo para acabar los programas y el excesivo ceñimiento por parte de algunos docentes al libro de texto. Si bien es cierto que muchos libros de texto incorporan a sus contenidos fragmentos de obras o relatos breves, algunos autores consideran que pierden todo su efecto literario (Short y Candlin 1986, p. 91) y que muchas veces olvidan el contexto cultural y refuerzan los estereotipos mientras que la literatura ofrece una visión más realista (O’Connell, 2009, p. 11). A parte del problema del tiempo, los docentes que son reacios a la inclusión de la literatura aducen otra serie de razones. En primer lugar, la literatura tiene una complejidad estructural y un uso del lenguaje tan específico que puede dificultar el aprendizaje de las estructuras gramaticales habituales de la lengua. En segundo lugar, estudiar literatura en poco va a contribuir a que los estudiantes alcancen sus objetivos académicos y/o laborales. En tercer lugar, a menudo la literatura ofrece una perspectiva cultural concreta que, a un nivel conceptual, puede ser difícil de entender para los estudiantes (McKay, 1982, p. 529). Además, se ha de tener en cuenta que el profesor ha de tener una cierta preparación y que la obra seleccionada, canónica o no, ha de ser la adecuada para cada caso (O’Connell, 2012).

Aun teniendo en consideración los argumentos anteriormente expuestos, hay una gran variedad de razones que justifican el uso de la literatura en la clase de idiomas (Jáimez 2003, pp. 92-124):

Razones Lingüísticas:

- Mejorar la competencia lectora de los estudiantes.
- Fomentar la comprensión oral y la expresión oral y escrita.
- Mejorar la capacidad de reflexión sobre la lengua.
- Facilitar la adquisición de la lengua.
- Mejorar el conocimiento de la gramática y enriquecer el vocabulario.
- Fomentar el hábito de la lectura.
- Mostrar la importancia del registro en el uso de la lengua.
- Familiarizar a los alumnos con los diferentes géneros y estilos literarios.
- Percibir la importancia de la coherencia y la cohesión en un texto.
- Mostrar a los alumnos las variantes dialectales del inglés.
- Favorecer la comprensión y adquisición del lenguaje figurativo.

Razones psicológicas:

- Fomentar la motivación y el interés de los alumnos.
- Apelar a las emociones de los alumnos.
- Constituye una fuente de disfrute y placer.

Razones educativas:

- Conectar con las experiencias de otras personas y aprender de las mismas.
- Fomentar el espíritu crítico e intelectual de los alumnos.
- Contribuir a desarrollar la autonomía de los alumnos.
- Contribuir a apreciar la belleza de la lengua.
- Desarrollar la creatividad personal.
- Desarrollar la memoria.

Razones culturales:

- Aportar información sobre la cultura meta.
- Comprender y apreciar la cultura expresada en la lengua meta.
- Contribuir a comprender mejor la propia cultura.

Al igual que ocurre con el caso de la música y las canciones, actualmente muchos textos literarios pueden apoyarse con otros soportes tales como películas o las propias

canciones. Son bien conocidas las adaptaciones cinematográficas de algunas obras literarias que han alcanzado gran éxito de crítica y público, como por ejemplo *El Padrino*, *Drácula* o *Lolita*, y que, paralelamente, contribuyen de alguna manera a convertir a los espectadores en potenciales lectores, con los beneficios que este hecho reporta a los mismos. Algo parecido ocurre con las canciones, pues no son pocas las que inspiran en textos literarios, como *The Rime of the Ancient Mariner* de Iron Maiden basada en el famoso poema de Coleridge o Radio Futura con *Annabel Lee* de Poe, o simplemente ponen música a textos ya escritos como en el caso de Tangerine Dream y *The Tyger* de William Blake. El escritor y miembro de la Real Academia Española Arturo Pérez Reverte considera este asunto en su artículo *Corsés góticos y cascos de walkiria* (2007) donde concluye diciendo que el grupo Tierra Santa con su adaptación de *La canción del Pirata* “consiguió lo que treinta años de reformas presuntamente educativas no han conseguido en este país [...]. Que, en sus conciertos, miles de jóvenes reciten a voz en grito a Espronceda, sin saltarse una coma”.

Así pues, se puede concluir que la utilización adecuada de la literatura en el aula de lengua extranjera puede convertirse, en palabras de O’Connell (2012), en “a teacher’s best friend”.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Presentación

La presente propuesta de intervención didáctica se dividirá en seis sesiones de cincuenta minutos cada una y está dirigida a una clase de 1º de Bachillerato de aproximadamente veinticinco alumnos, en un instituto que cuente con ordenadores para uso de los mismos, pantalla de proyección y proyector en las aulas. Para algunas actividades, especialmente aquellas en las que se trabaje en grupo, se pedirá a los alumnos que traigan a clase sus teléfonos móviles o tablets.

El objetivo de las actividades diseñadas es que los alumnos desarrollen las cuatro competencias básicas del lenguaje, poniendo especial énfasis en la comunicación oral y la interacción entre ellos. Además se buscará consolidar los principios democráticos y los valores de respeto e igualdad entre todas las personas.

Con este fin utilizaremos un hecho histórico, el conflicto irlandés, y diferentes productos culturales que surgieron del mismo como una serie de canciones y sus soportes visuales y un relato corto. Como introducción se proyectará un video editado por la Queen's University de Belfast.

Las actividades diseñadas para las sesiones se dividen en actividades de rutina, refuerzo y relajación. En estas últimas, con el fin de relajar y motivar a los alumnos, se empleará la estrategia de la “gamificación” introduciendo elementos lúdicos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se procurará iniciar las sesiones alrededor del 17 de marzo, día de San Patricio, es decir la primera o segunda semana de dicho mes. Al igual que otras festividades como la noche de Halloween o el Oktoberfest, la fiesta de la cerveza de Munich, el día de San Patricio ha alcanzado dimensión internacional y se celebra en distintas partes del mundo, incluida España. Así pues, con toda seguridad un buen número de alumnos de Bachillerato estarán familiarizados con esta fiesta, lo que nos da la oportunidad de introducir nuestro objeto de estudio.

3.2. Metodología

La metodología empleada en la presente propuesta de intervención didáctica no sigue estrictamente las pautas de alguno de los enfoques metodológicos mostrados en el apartado 2.2 (Enfoques metodológicos en la enseñanza de lengua extranjera) y elige elementos distintos de los mismos.

Esta metodología tiene por objeto primero, crear un ambiente adecuado en el que los alumnos se encuentren con el grado de confortabilidad necesario que les permita alcanzar la motivación suficiente con que encarar la serie de sesiones, y segundo incentivar el trabajo en grupo mediante las actividades planteadas. Para conseguir el primer objetivo tendremos en cuenta la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, según la cual el estado anímico y emocional de los alumnos influye de manera fundamental a la hora de adquirir los elementos de una lengua extranjera. Se espera que el trabajo en grupo ayude a conseguir este fin.

Como norma general, y también con el objetivo de mantener el filtro afectivo de los alumnos bajo, momento en el que la adquisición de la lengua es más eficiente, se permitirá la comisión de errores durante la producción oral. Sin embargo, sí se corregirán aquellos cometidos en los ejercicios de producción escrita, aunque todos los posibles comentarios y respuestas a las preguntas de los estudiantes se realizarán de manera anónima.

Así pues, aunque se trabajaran las cuatro destrezas básicas, se pondrá mayor énfasis en la producción oral, tanto cuando los alumnos expongan los resultados de su trabajo para el resto de la clase como cuando estén trabajando en sus correspondientes grupos. A este respecto, la lengua de trabajo en el aula será siempre el inglés, aunque, al igual que en el Enfoque Comunicativo, en ocasiones y para explicaciones y aclaraciones puntuales se permitirá el uso de la lengua materna de los estudiantes.

Para intentar mantener el nivel de atención de los alumnos y evitar el posible aburrimiento, se ha buscado la variedad a la hora del diseño de las actividades.

También se ha buscado el elemento lúdico al introducir en cuatro de las seis sesiones un juego por equipos tipo “quiz” que tiene por objeto que los alumnos fijen y compartan sus conocimientos, cohesionar más los grupos a la vez que se divierten.

También hay que destacar que en todo momento se utilizarán materiales auténticos como son las canciones compuestas e interpretadas por músicos irlandeses o bien por músicos ingleses con una relación directa con el tema central de la propuesta de intervención – el conflicto irlandés –, el relato corto obra de una escritora norirlandesa y las imágenes de algunos de las numerosas pinturas reivindicativas que se plasmaron en los muros de Belfast durante esos años y que llegaron a convertirse en una seña de identidad de la ciudad.

Por último, aun siendo consciente de la dificultad que entraña, debido a la idiosincrasia propia de la adolescencia, con la última actividad de todas las sesiones – *The*

Performing –, cuando se les da a los alumnos la oportunidad de cantar la canción con la letra que ellos mismos han creado, se intenta hacer un acercamiento al método de Respuesta Física Total.

3.3. Sesiones

3.3.1. Sesión 1

ACTIVIDAD 1.1

TÍTULO: *Introduction*.

TIPOLOGÍA: Rutina.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: En esta actividad, después de los pertinentes saludos, primeramente se preguntará a los alumnos si saben que el día 17 de marzo se celebra San Patricio y qué saben acerca de dicha celebración, para seguidamente preguntarles si tienen pensado hacer alguna actividad especial relacionada con dicha festividad, como podría ser el asistir a un concierto de música irlandesa. A continuación se les explicará que durante las siguientes dos semanas, es decir, durante seis sesiones vamos a conocer un poco más en profundidad la realidad irlandesa, centrándonos en el conflicto conocido de manera eufemística como “The Troubles”, que durante aproximadamente treinta años dejó más de 3600 víctimas mortales. También se les explicará que las principales herramientas que utilizaremos para aproximarnos a dicho conflicto serán una serie de canciones y sus correspondientes videos musicales que abordan el tema desde diferentes perspectivas, un relato corto escrito por una escritora norirlandesa y el video *A Brief History of the Conflicts in the North (of Ireland)*. Finalmente, el profesor explicará los procedimientos que utilizará para evaluar las diferentes actividades.

RECURSOS: El profesor.

ACTIVIDAD 1.2

TÍTULO: *Contextualizing*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos. 20 minutos para ver el video dos veces y diez minutos para responder el cuestionario.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Antes de trabajar con las canciones y el relato corto es necesario contextualizar la actividad. Primeramente se les pedirá a los alumnos que expresen sus conocimientos sobre el conflicto irlandés. Después el profesor mostrará en la pantalla de proyección un mapa de Irlanda y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y explicará la diferencia entre Inglaterra, Gran Bretaña y Reino Unido. A continuación se visionará el video de aproximadamente diez minutos de duración *A Brief History of the Conflicts in the North of Ireland*. El video hace un recorrido sobre la historia de Irlanda desde el año 7.000 a. C. hasta nuestros días. El video se pasará dos veces. Antes de ver el video el profesor entregará un cuestionario de veinticinco preguntas de carácter general. Los alumnos podrán ir contestando las preguntas mientras ven el video. Los alumnos dispondrán de cinco minutos para completarlo después del primer visionado del video y de otros cinco minutos después del segundo.

RECURSOS: El profesor. Ordenador con conexión a internet y pantalla de proyección. Mapa del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (ver Anexo I, p. 63). Video *A Brief History of the Conflicts in the North of Ireland*. Disponible en YouTube (ver Anexo II, p. 64).

Cuestionario con una serie de veinticinco preguntas sobre la información contenida en el video (ver Anexo III, p. 65).

ACTIVIDAD 1.3

TÍTULO: *Let's Play with Kahoot!*

TIPOLOGÍA: Relajación.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupos.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: En los últimos diez minutos de clase, los alumnos se dividirán en grupos y jugarán a un juego de la plataforma Kahoot donde deberán responder a una serie de preguntas sobre lengua y cultura inglesa e irlandesa. Los miembros del equipo ganador de cada sesión tendrán una bonificación en la nota final de esta actividad. Los grupos estarán compuestos por los mismos alumnos durante todas las sesiones posteriores.

RECURSOS: Ordenador con conexión a internet. Pantalla de proyección. Teléfono móvil o tablet (un dispositivo por grupo). Plataforma Kahoot! (ver Anexo IV, p. 68).

3.3.2. Sesión 2

ACTIVIDAD 2.1

TÍTULO: *Welcome Back to the Emerald Isle.*

TIPOLOGÍA: Rutina.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Después de saludar a los alumnos, el profesor les preguntará sobre sus impresiones sobre la sesión anterior.

RECURSOS: El profesor.

ACTIVIDAD 2.2

TÍTULO: *Going Deeper.*

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual y en grupo.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: El profesor les entregará una fotocopia de los cuestionarios correspondientes a la actividad 1.2 (*Contextualizing*) de la sesión anterior y se quedará con los originales. El profesor habrá corregido previamente dichos cuestionarios, pero, poniendo una plantilla con las respuestas correctas en la pantalla, dejará que ellos mismos comprueben las preguntas que han contestado de manera correcta. A continuación se les pedirá que se agrupen y que comenten brevemente, siempre hablando en inglés, sus resultados. Los alumnos podrán quedarse con la copia de sus cuestionarios. Los cuestionarios les servirán de apoyo para posteriores actividades.

RECURSOS: Cuestionarios (ver Anexo III, p. 65). Ordenador con conexión a internet. Pantalla de proyección. Plantilla con las preguntas correctas.

ACTIVIDAD 2.3

TÍTULO: *The Sound of 'The Troubles'.*

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Los alumnos escucharán cuatro canciones que hablan del conflicto de Irlanda del Norte y que ofrecen perspectivas diferentes. Las canciones son *Zombie* de The Cranberries, *Invisible Sun* de The Police, *Sunday Bloody Sunday* de

U2 y *The Men Behind the Wire* de Barleycorn. En el caso de las dos primeras los alumnos además verán el video clip oficial; la versión de *Sunday Bloody Sunday* corresponde a la grabación en directo que se realizó para el disco *Rattle and Hum* y en ella destaca un alegato que el cantante del grupo hace en medio de la canción; por último la grabación de *The Men Behind the Wire* no es oficial pero sí está acompañada por imágenes. En este momento no dispondrán de las letras de las canciones. Los alumnos deberán anotar en una hoja de papel las palabras, frases o ideas que crean entender.

RECURSOS: Ordenador con conexión a internet. Pantalla de proyección. Audios y videos de las canciones (ver Anexo V, p. 71).

ACTIVIDAD 2.4

TÍTULO: *Identifying the Points of View*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupo.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Los alumnos intercambiarán los datos recogidos con sus compañeros e intentarán identificar los diferentes puntos de vista expuestos en cada canción.

RECURSOS: Notas tomadas por los alumnos.

3.3.3. Sesión 3

ACTIVIDAD 3.1

TÍTULO: *Musical Preferences*.

TIPOLOGÍA: Rutina.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Después de saludar y dar los buenos días, el profesor preguntará a los alumnos si conocían alguna de las canciones que escucharon en la sesión anterior, su opinión acerca de las mismas y cuál de ellas es la que más y la que la menos les ha gustado. Los alumnos deberán justificar su elección.

Además el profesor pedirá a los alumnos que para el próximo día (sesión 4) lean el relato corto titulado *The Wall-Reader* de la escritora Fiona Barr.

RECURSOS: El profesor. Historia corta *The Wall-Reader* de Fiona Barr (ver Anexo VI, p. 77).

ACTIVIDAD 3.2

TÍTULO: *Making Predictions*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Se pedirá a los alumnos que expresen de manera oral lo que les sugiere el título del relato corto que tienen que leer en sus casas. Se espera que los alumnos relacionen el título de la historia corta con la gran cantidad de pintadas, grafitis y pinturas murales que aparecen en los videos que acompañan las canciones *Invisible Sun* de The Police y *Zombie* de The Cramberries. El profesor no dirá si sus predicciones son acertadas o no.

RECURSOS: Título del relato corto que han de leer los alumnos: *The Wall-Reader* de la escritora Fiona Barr.

ACTIVIDAD 3.3

TÍTULO: *Exposition*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupo.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Se concederá a los alumnos cinco minutos para que organicen las conclusiones referentes a los distintos puntos de vista expresados en cada canción a las que llegaron en la actividad 2.4 (*Identifying the Points of View*) de la sesión anterior. Cada grupo elegirá un portavoz y éste las expondrá al resto de la clase.

RECURSOS: Anotaciones efectuadas por los alumnos.

ACTIVIDAD 3.4

TÍTULO: *Verifying*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupo.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Se efectuará un sorteo aleatorio y cada grupo trabajará con una de las cuatro canciones. El profesor entregará a los alumnos, primero la letra de la canción con la que van a trabajar y después el resto. Cada grupo, teniendo en cuenta las letras de las canciones y el cuestionario de la actividad 1.2, deberá decidir cuál es el

punto de vista de la canción que les ha tocado en suerte y deberá defenderlo ante el resto de sus compañeros, esté o no esté de acuerdo con dicha postura.

RECURSOS: Letras de las canciones (ver Anexo VI, p. 77). Cuestionario (ver Anexo III, p. 65).

ACTIVIDAD 3.5

TÍTULO: *Let's Play with Kahoot!*

TIPOLOGÍA: Relajación.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupos.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: En los últimos diez minutos de clase, los alumnos se dividirán en grupos y jugarán a un juego de la plataforma Kahoot donde deberán responder a una serie de preguntas sobre lengua y cultura inglesa e irlandesa. Los miembros del equipo ganador de cada sesión tendrán una bonificación en la nota final de esta actividad. Los grupos estarán compuestos por los mismos alumnos durante todas las sesiones posteriores.

RECURSOS: Ordenador con conexión a internet. Pantalla de proyección. Teléfono móvil o tablet (un dispositivo por grupo). Plataforma Kahoot! (ver Anexo IV, p. 68).

3.3.4. Sesión 4

ACTIVIDAD 4.1

TÍTULO: *Did you enjoy the reading?*

TIPOLOGÍA: Introducción.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Después de saludar y dar los buenos días, el profesor preguntará a los alumnos qué les ha parecido el relato corto *The Wall-Reader* y les preguntará si encuentran la relación entre el título del relato y las imágenes que aparecen en los videos de las canciones.

RECURSOS: El profesor.

ACTIVIDAD 4.2

TÍTULO: *Dealing with New Vocabulary.*

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo Individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: El profesor proporcionará a los alumnos una ficha con una serie de términos que aparecen en el relato y sus correspondientes definiciones. Los alumnos deben relacionar cada término con su definición

RECURSOS: Ficha con los términos y las definiciones (ver Anexo VII, p. 86).

ACTIVIDAD 4.3

TÍTULO: *Let's Use English.*

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: El profesor proporcionará a los alumnos una ficha con tres ejercicios. En el primero, y según se contempla en los contenidos sintáctico-discursivos que establece el currículo, se trabajarán por medio de una serie de adverbios, las expresiones de la modalidad (manner), tiempo (time) y cantidad (degree). En este ejercicio, los alumnos deberán discernir la categoría gramatical de una serie de palabras terminadas en -ly, terminación habitual de los adverbios ingleses. En el segundo ejercicio se trabajarán las formas verbales contempladas en el currículo. Finalmente, en el último ejercicio los alumnos tendrán que escribir un final alternativo a *The Wall Reader* usando alrededor de cien palabras.

RECURSOS: Ficha con los ejercicios propuestos por el profesor (ver Anexo VII, p. 86).

ACTIVIDAD 4.4

TÍTULO: *Let's Play with Kahoot!*

TIPOLOGÍA: Relajación.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupos.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: En los últimos diez minutos de clase, los alumnos se dividirán en grupos y jugarán a un juego de la plataforma Kahoot donde deberán responder a una serie de preguntas sobre lengua y cultura inglesa e irlandesa. Los miembros del equipo ganador de cada sesión tendrán una bonificación en la nota final de esta actividad. Los grupos estarán compuestos por los mismos alumnos durante todas las sesiones posteriores.

RECURSOS: Ordenador con conexión a internet. Pantalla de proyección. Teléfono móvil o tablet (un dispositivo por grupo). Plataforma Kahoot! (ver Anexo IV, p. 68).

3.3.5. Sesión 5

ACTIVIDAD 5.1

TÍTULO: *What about the Relaxation Activities?*

TIPOLOGÍA: Rutina.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Después de saludar y dar los buenos días, el profesor preguntará a los alumnos que les parece la actividad de relajación con la que se finalizan la mayoría de las sesiones.

RECURSOS: El profesor.

ACTIVIDAD 5.2

TÍTULO: *A Deep Analysis.*

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en parejas.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: El profesor proporcionará a los alumnos una ficha con cinco ejercicios. El primero consiste en una serie de diez preguntas que los alumnos han de responder verdadero o falso. El objetivo es comprobar la comprensión del texto. En el segundo ejercicio los alumnos han de realizar una búsqueda en internet para entender el significado de cuatro expresiones no muy habituales que aparecen en el texto. Destaca especialmente la expresión “Croppy fashion”, ya que tiene un marcado aspecto cultural al hacer referencia a los rebeldes irlandeses que se levantaron en armas contra Gran Bretaña en 1798 y a su peculiar corte de pelo. Para contestar las tres últimas preguntas los alumnos han de realizar un análisis más profundo y personal del texto.

RECURSOS: Ficha con los ejercicios propuestos por el profesor. Texto. Ordenador con conexión a internet (ver Anexo VIII, p. 88).

ACTIVIDAD 5.3

TÍTULO: *Reading Walls.*

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupo.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: El profesor dará una imagen de un mural de Belfast a cada grupo y los alumnos tendrán que interpretarlas, intentando analizar el bando que los realizó, identificar si fuera posible a los personajes que pudieran aparecer, etc. Finalmente se proyectarán todas ellas en la pantalla y se compararán. Los alumnos podrán utilizar el ordenador con acceso a internet para realizar esta actividad.

RECURSOS: Imágenes de murales que se encuentran en Belfast (ver Anexo IX, p. 89).
Ordenadores con acceso a internet. Pantalla de proyección

ACTIVIDAD 5.4

TÍTULO: *Let's Play with Kahoot!*

TIPOLOGÍA: Relajación.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupos.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: En los últimos diez minutos de clase, los alumnos se dividirán en grupos y jugarán a un juego de la plataforma Kahoot donde deberán responder a una serie de preguntas sobre lengua y cultura inglesa e irlandesa. Los miembros del equipo ganador de cada sesión tendrán una bonificación en la nota final de esta actividad. Los grupos estarán compuestos por los mismos alumnos durante todas las sesiones posteriores.

RECURSOS: Ordenador con conexión a internet. Pantalla de proyección. Teléfono móvil o tablet (un dispositivo por grupo). Plataforma Kahoot! (ver Anexo IV, p. 68).

3.3.6. Sesión 6

ACTIVIDAD 6.1

TÍTULO: *Art Critics.*

TIPOLOGÍA: Rutina.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo individual.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Después de saludar y dar los buenos días el profesor preguntará a los alumnos qué les parecieron las imágenes de los murales de Belfast con las que trabajaron en la actividad 3 (*Reading Walls*) de la sesión anterior. Después les preguntará si han visto alguna vez en su ciudad o en cualquier otra ciudad española alguna pintada o mural semejante.

RECURSOS: El profesor. Imágenes de murales que se encuentran en Belfast.

ACTIVIDAD 6.2

TÍTULO: *Song Writers*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupos.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Se dividirá a los alumnos en grupos de 4-5 personas y se les pedirá que elijan una de las canciones con las que han trabajado. Una vez elegida la canción, se les pedirá que, apoyándose en la música de la misma, escriban una letra diferente a la original. La letra tiene que hacer referencia necesariamente al conflicto irlandés. Los grupos podrán coincidir a la hora de elegir la canción. El día anterior se pedirá a los alumnos que acudan a clase con sus teléfonos móviles o dispositivos MP3 con auriculares para que puedan escuchar la canción elegida mientras trabajan sin molestar al resto de grupos.

RECURSOS: Dispositivos móviles con auriculares.

ACTIVIDAD 6.3

TÍTULO: *The Performing*.

TIPOLOGÍA: Refuerzo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

GESTIÓN DEL AULA: Trabajo en grupos.

EXPLICACIÓN/DESARROLLO: Una vez elaboradas las letras, los grupos se las presentarán al resto de compañeros. Se les dará la libertad para elegir un portavoz que la lea en alto mientras otro miembro de grupo la escribe en la pizarra o si prefieren cantarla entre todos también podrán hacerlo. Se pedirá que voten cual ha sido la mejor letra y cuál ha sido el grupo que mejor ha recitado o cantado esa letra.

RECURSOS: Teléfonos móviles o dispositivos MP3 con auriculares. Pizarra.

3.4. Evaluación

Como se ha comentado anteriormente, en aras de un mejor aprovechamiento de las sesiones de las que se compone esta propuesta de intervención didáctica por parte de los alumnos, se procurará crear el ambiente donde se encuentren más cómodos y motivados.

Si lugar a dudas, uno de los elementos que más desasosiegan e incluso puede contribuir de manera negativa en el rendimiento académico de los alumnos es la evaluación de las actividades llevadas a cabo en el aula.

También es importante tener en cuenta que tal vez el conflicto irlandés y sus consecuencias puede ser un fenómeno desconocido para un buen número de alumnos.

Considerando entonces lo anteriormente expuesto, se ha optado por un sistema de evaluación donde el alumno tenga participación, pueda autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

- La asistencia a clase contará un 10% de la nota final de la totalidad de la unidad didáctica.
- Las actividades escritas de las sesiones 4 y 5 contarán un 20% de la nota final de la totalidad de la unidad didáctica.
- Las actividades orales, el trabajo en grupo y la participación en el aula contarán un 70% de la nota final de la totalidad de la unidad didáctica.
- Las actividades escritas serán corregidas por el profesor y la nota, del 0 al 10, será puesta por el mismo.
- Cada alumno se pondrá a sí mismo una nota, del 0 al 10, considerando su participación en el aula y en el grupo.
- Cada alumno, de manera anónima, pondrá una nota, del 0 al 10, al resto de compañeros de grupo.
- Cada grupo pondrá una nota, del 0 al 10, al resto de grupos cuando se presente o se interprete la letra de la canción creada por cada grupo. Todos los integrantes del grupo tendrán la misma nota.

La nota final de la unidad didáctica será la media aritmética de la suma de todas las notas. A los alumnos del grupo ganador de las actividades de relajación en las que se emplee la plataforma Kahoot! se les sumará un punto más a la nota final.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas diferentes a la propia ha sido una necesidad para prácticamente todas las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad y, consecuentemente, la búsqueda del método más adecuado para lograr este objetivo ha sido una constante. Al mismo tiempo, la idoneidad de uno u otro método ha sido ampliamente debatida, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX.

La presente propuesta de intervención didáctica presenta una serie de actividades diseñadas para que los estudiantes de 1º de Bachillerato mejoren las cuatro competencias básicas del lenguaje – la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora – y para que, al mismo tiempo, adquieran una serie de valores que les permitan formarse como personas libres, autónomas, con capacidad crítica y respetuosas con el resto de sus semejantes. Para el diseño de las actividades propuestas no se ha seguido estrictamente un método específico, sino que se han escogido elementos de distintas metodologías.

Evidentemente, los resultados de las actividades propuestas no podrán ser conocidos hasta su implementación efectiva en el aula. Sin embargo, el hecho de que dichas actividades se basen principalmente en la cultura y en materiales auténticos derivados de ésta, como son las canciones, los vídeos y un relato corto, permite aventurar que los alumnos las encontrarán atractivas y motivadoras, con lo que los objetivos marcados estarán más cerca de su consecución.

5. PROPUESTA DE MEJORA

La presente propuesta de intervención didáctica ha sido diseñada con un objetivo eminentemente práctico. Como se ha señalado en el apartado 4 (Conclusiones), no se pueden conocer con certeza los resultados de su potencial implementación hasta que se haga realmente efectiva. Aun así, cabe aventurar que el conocimiento empírico ofrecerá nuevas perspectivas que permitan desarrollar de manera más adecuada las estrategias propuestas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en un aula.

Partiendo de la base de que la aplicación de la cultura en el aula de lenguas extranjeras es un recurso que ayudará a los alumnos a formarse como personas y a adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito de la lengua meta, una aplicación más minuciosa y ponderada de las estrategias enfocadas a la inclusión de los elementos culturales en el aula, junto a un mayor protagonismo de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, influirá de manera muy positiva en la consecución del objetivo deseado.

Para este fin, y teniendo siempre en cuenta los eventuales acontecimientos cronológicos y técnicos que condicionan el transcurso de la vida en el aula, se sondearía, tanto el dominio que tienen los alumnos de los contenidos contemplados en el currículum sobre la lengua inglesa, como sus conocimientos previos acerca del tema sobre el que se articula la futura unidad didáctica, en este caso el conflicto irlandés, antes de la implementación de la misma.

También sería de gran utilidad conocer cuál es su percepción personal acerca de las herramientas principales que utilizarán para abordar el tema que nos ocupa: la música y la literatura.

Una vez hecho esto, sería deseable otorgarles el protagonismo antes mencionado y permitir que fueran ellos mismos quienes tuvieran la opción de elegir los materiales, canciones y textos literarios, e incluso diseñar las actividades con las que se trabajaría durante las sesiones que ocuparán la unidad didáctica que mejoraría a la presentada en esta propuesta.

Finalmente, y con el objetivo de fomentar la autonomía y el espíritu crítico de los alumnos, se les implicaría aún más en el proceso de enseñanza-aprendizaje otorgándoles la potestad de autoevaluarse a ellos mismos, evaluar a sus compañeros e incluso evaluar la labor del docente durante la puesta en práctica de la futura unidad didáctica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Areizaga, E., Gómez, I, e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (5), 27-45. <http://www.redalyc.org/html/175/17510204/>
- Ballesteros Egea, M. (2009). La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 123-132. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- British Council. (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- British Council. (2014). *Teaching English Using Literature*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-introduction>
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, 1(3), 204-217. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED022388.pdf>
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Educational from Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cambridge University Press. (2017). Cambridge Monitor 4: Europa ante el espejo. <http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo>
- Castro, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y textos*, 13, 41-53. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8068/LYT_13_1999_art_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural. *Actas del XI congreso internacional de ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, 785-791. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608510>
- Corvo, M. J. (2004). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (I): Antigüedad. *Revista Babel Afial*, 13, 93-110. <http://babelafial.webs.uvigo.es/pdf/13/art06.pdf>
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978.

- España. Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de diciembre de 2007.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2016.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015.
- Fonseca, M., Ávila, J. y Gallego, A. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 29-36. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/46500/47762>
- Gonzalez, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 10, 84-108. <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691/145381>
- Iglesias, I. (1997). Diversidad cultural en el aula de ELE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*, 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893231>
- Jáimez Muñoz, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Kidd, W. y Teagle, A. (2012). *Culture and Identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín-Gamero, S. (1961). *La enseñanza del inglés en España*. Madrid: Editorial Gredos.
- Martín, Miguel A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 54-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martínez-Vidal, E. (1991). El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula*, 79-87. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0077.pdf

- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 529-536.
<http://www.u.arizona.edu/~jcu/nos/LitinESL.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/08/20160812-idiomas.html>
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica*, 0.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A. y Ocaña, L. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras-en-espana/investigacion-educativa/8757>
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Connell, F. (2009). The BritLit Story. A brief history and theory. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms*, e-book published by the British Council or contributors, 11-16.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/BritLit_elt.pdf
- O’Connell, F. (2012). *Get lit up: literature as a teacher's best friend*. British Council.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/get-lit-literature-a-teachers-best-friend>
- Organización de la Naciones Unidas (2017). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pèrez, S. y Leganés, E. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 127-143.
<http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/issue/view/11/showToc>

- Pérez-Reverte, A. (16 de diciembre de 2007). Corsés góticos y cascos de walkiria. *El Semanal*. <http://www.perezreverte.com/articulo/patentes-corso/177/corses-goticos-y-cascos-de-walkiria/>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. (Vol. 1). Madrid: Istmo.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sagredo, A. (2007). Learning a Foreign Language through its cultural background: “Saying and Doing are different things”. *XXV Congreso de Lingüística Aplicada*. Universidad de Murcia, 421-425. <http://maaz.ihmc.us/rid=1NNSN8FDZ-14TDQB1-WX/Importancia%20de%20la%20cultura.pdf>
- Santos Asensi J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. *Actas del VI congreso internacional de ASELE. Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, 367-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893138>
- Sapir, E. (1991). *El lenguaje*. Mexico D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Short, M. H. and Candlin C. N. (1986). Teaching Study Skills for English Literature. En C. J. Brumfit y R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching*, 89-109. Oxford: Oxford University Press.
- Straub, H. (1999). Designing a Cross-Cultural Course. *Forum*, 37, (3), 3. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/state/design_cross_culture_course.htm
- Swingewood, A. (1997). *The Myth of Mass Culture*. Oxford: Macmillan.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3, (3), n. p. <https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/The%20Importance%20Of%20Teaching%20Culture%20In%20The%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas extranjeras*, 4, 23-39. http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/reflexion_intercultura.pdf
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, religion, Language, Art, and Custom*. Vol 1. Sixth edition. John Murray: London.

Unesco. (2003). Language Vitality and Endangerment.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf

Fuentes para la elaboración de los materiales

Barr, F. (1995). The Wall Reader. En M. Parker (Ed.), *The Hurt World: Short Stories of The Troubles* (pp. 261-269). Belfast: Blackstaff.

Ruddy, J. D. (2014). *A Brief History of the Conflicts in the North (of Ireland)* [video].

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fcH6sDWR-wA>

Barleycorn. (1971). The Men behind the Wire. En Live at the Enbankment [LP].
Belfast: Release Records.

Barleycorn. (2014). *The Men behind the Wire* [video]. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=116wQzhuFME>

The Cranberries. (1994). *Zombie*. En No Need to Argue [CD]. Londres: Island Records.

The Cranberries. (2009). *Zombie* [video]. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=6Ejga4kJUts>

The Police. (1981). *Invisible Sun*. En Ghost in the Machine [LP]. Londres: A&M Records.

The Police. (2010). *Invisible Sun* [video]. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=1VuDjJ9KlXm>

U2. (1983). *Sunday Bloody Sunday*. En War [LP]. Londres: Island Records.

U2. (2011). *Sunday Bloody Sunday* [video]. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=uMFzYhCtZaY>

7. ANEXOS

7.1. Anexo I

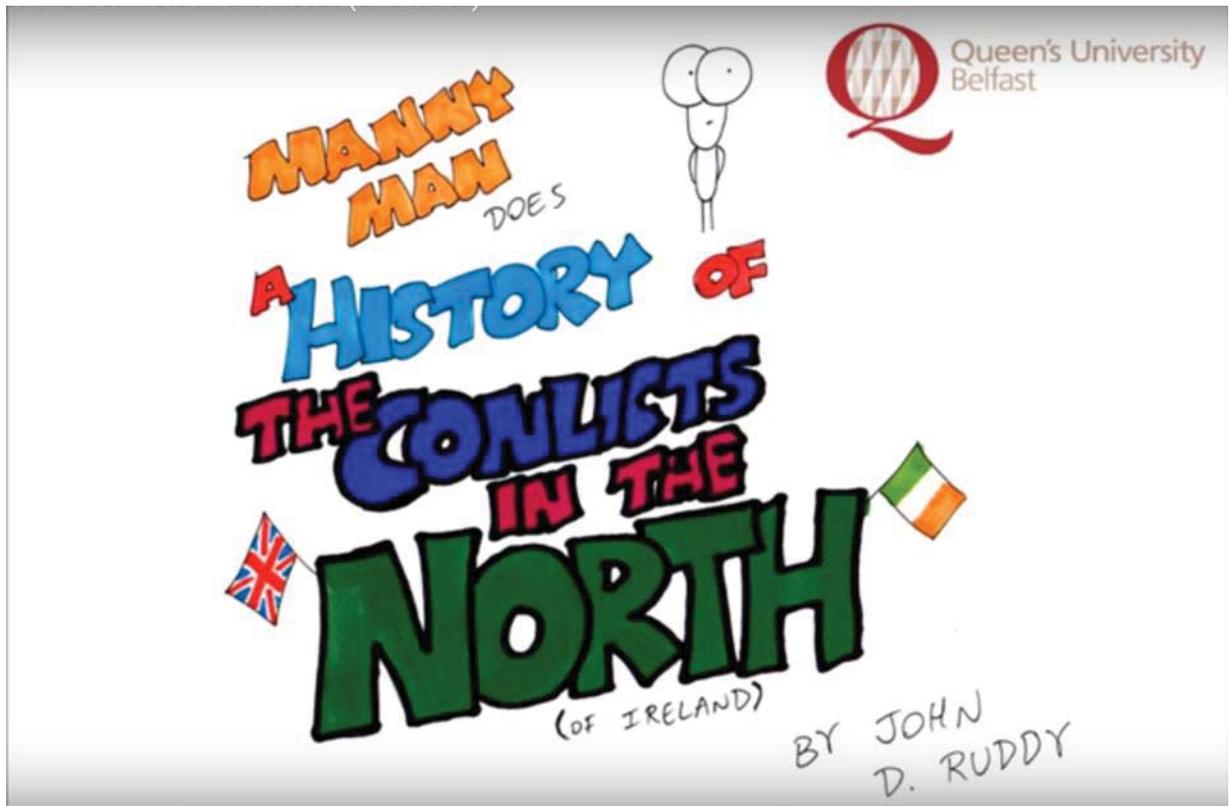


Imagen 1. Map of the United Kingdom and Ireland.

7.2. Anexo II

Video *A Brief History of the Conflicts in the North (of Ireland)*.

<https://www.youtube.com/watch?v=fcH6sDWR-wA>



7.3. Anexo III

Irish culture questionnaire

1. Ireland's population has never been influenced by other cultures
Yes
No
2. Halloween is a Celt creation
Yes
No
3. Saint Bridgid brought Christianity to Ireland
Yes
No (Saint Patrick did)
4. Celts set up Dublin, Belfast and other major ports in Ireland
Yes
No (Vikings did)
5. The Normans built the first castles in Ireland
Yes
No
6. The English allowed the Normans to marry the Irish and to speak Gaelic
Yes
No
7. Catholic King Henry the Eight built new monasteries in Ireland
No (He split from the Catholic Church and destroyed many of them)
Yes
8. King James successfully arranged the plantation of Ulster
Yes
No
9. Native Irish were expelled from their lands by Puritan Oliver Cromwell in mid-17th century
Yes
No
10. In the Battle of the Boyne Catholic King James II defeated Protestant King William of Orange
Yes

No (It was the other way round)

11. The Orange Order defended Protestant civil and religious liberties

Yes

No

12. The Act of Union meant that Ireland was governed by the English Parliament in London

Yes

No

13. Millions of Irish died because the shortage of potatoes and many others had to emigrate

Yes

No

14. Protestants in the North of Ireland happily accepted the Home Rule

Yes

No (They were totally against it and signed the Ulster Covenant)

15. Orange color represents the Unionists whereas green color represents the nationalists.

Yes

No (It is the other way round)

16. After WW I Irish Unionists fought against the British rule

Yes

No (Irish Republicans did it)

17. In 1921 Ireland split and Northern Ireland was created

Yes

No

18. The rest of Ireland declared itself a republic in 1948

Yes

No

19. Catholics prevail in the Republic of Ireland whereas Protestants do it in Northern Ireland

Yes

No

20. Catholics remaining in Northern Ireland enjoyed the same advantages as Protestants

Yes

No (They were discriminated)

21. In the 1960s Catholics a reduced group of Protestants in Northern Ireland began to claim for equality

Yes

No

22. In the face of the increasing violence following the former protests, the British government sent the army to Northern Ireland in 1969

Yes

No

23. The Irish Republic Army (IRA) was created to help the British army

Yes

No (They fought against the police and British army)

24. The IRA and other paramilitary groups perpetrated terrorist attacks across Northern Ireland and England, causing thousands of casualties even among civil population

Yes

No

25. Although the Good Friday Agreement put an end to the conflict in 1998, the problem is not totally resolved

Yes

No

7.4. Anexo IV

Ejemplo del tipo de preguntas que se utilizarían en las actividades de relajación utilizando la plataforma Kahoot!

KAHOOT QUESTIONS

1. What do the colors in the Irish flag mean?
 - a. Green means the grass, white means the water and orange means the food.
 - b. Green means the Catholics, white means the peace and orange means the Protestants.
 - c. Green means hope, white means purity and orange means happiness.
 - d. Green means the Irish people, white means the sea and orange means the English people.
2. What is the capital city of Ireland?
 - a. Cork
 - b. Belfast
 - c. Dublin
 - d. Limerick
3. Which of the following is not an Irish band?
 - a. U2
 - b. The Corrs
 - c. The Cranberries
 - d. The Police
4. Ireland is also known as
 - a. The Ruby Isle
 - b. The Emerald Isle
 - c. The Diamond Isle
 - d. The Topaz Isle
5. Who is not an Ireland's patron saint?
 - a. St. Patrick
 - b. St. Columba
 - c. St. Brigid
 - d. St. George

6. Which is the longest river in Ireland?
 - a. Severn
 - b. Shannon
 - c. Tay
 - d. Thames
7. Which of the following was an Irish terrorist group?
 - a. ETA
 - b. RAF
 - c. IRA
 - d. GAL
8. Who are fantastic characters in Irish folklore?
 - a. Leprechauns
 - b. Hobbits
 - c. Meigas
 - d. Elves
9. Which literary work was written by an Irish author?
 - a. Frankenstein
 - b. Carrie
 - c. The Black Cat
 - d. Dracula
10. The Great Irish Famine was caused by
 - a. The shortage of cabbages
 - b. The shortage of potatoes
 - c. The shortage of wheat
 - d. The shortage of milk
11. Which of the following Irish writers was not awarded with the Nobel Prize?
 - a. Seamus Heaney
 - b. George Bernard Shaw
 - c. James Joyce
 - d. William Butler Yeats
12. Besides English, what is the official language of Ireland?
 - a. Cornish
 - b. Gaelic
 - c. Welsh

- d. Cockney
13. What is the capital city of Northern Ireland?
- a. Derry
 - b. Omagh
 - c. Belfast
 - d. Aberdeen
14. Who was one of the most important Irish mythological heroes?
- a. Beowulf
 - b. Cuchulain
 - c. Gandalf
 - d. Siegfried
15. The Trinity College Library in Dublin houses
- a. The Book of Taliesyn
 - b. The Vercelli Book
 - c. The Jungle Book
 - d. The Book of Kells

7.5. Anexo V

SONGS AND LYRICS

Sunday Bloody Sunday (U2)

<https://www.youtube.com/watch?v=uMFzYhCtZaY>

I can't believe the news today
Oh, I can't close my eyes
And make it go away
How long
How long must we sing this song
How long, how long
Cause tonight, we can be as one
Tonight

Broken bottles under children's feet
Bodies strewn across the dead end street
But I won't heed the battle call
It puts my back up
Puts my back up against the wall

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday
Sunday bloody Sunday

And the battle's just begun
There's many lost, but tell me who has won
The trench is dug within our hearts
And mothers, children, brothers, sisters
Torn apart

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

How long
How long must we sing this song
How long, how long
Cause tonight, we can be as one
Tonight, tonight. Tonight, tonight

And let me tell you somethin'. I've had enough of Irish Americans who haven't been back to their country in twenty or thirty years come up to me and talk about the resistance, the revolution back home...and the glory of the revolution...and the glory of dying for the revolution. Fuck the revolution! They don't talk about the glory of killing for the

revolution. What's the glory in taking a man from his bed and gunning him down in front of his wife and his children? Where's the glory in that? Where's the glory in bombing a Remembrance Day parade of old age pensioners, their medals taken out and polished up for the day. Where's the glory in that? To leave them dying or crippled for life or dead under the rubble of the revolution, that the majority of the people in my country don't want. No more.

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

Wipe the tears from your eyes
Wipe your tears away
Oh, wipe your tears away
Oh, wipe your tears away
(Sunday, Bloody Sunday)
Oh, wipe your blood shot eyes
(Sunday, Bloody Sunday)

Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody Sunday)
Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody Sunday)

And it's true we are immune
When fact is fiction and TV reality
And today the millions cry
We eat and drink while tomorrow they die

(Sunday, Bloody Sunday)

The real battle just begun
To claim the victory Jesus won
On

Sunday Bloody Sunday
Sunday Bloody Sunday

Zombie (The Cranberries)

<https://www.youtube.com/watch?v=6Ejga4kJUts>

Another head hangs lowly
Child is slowly taken
And if violence causes the silence
Who are we mistaking
But you see it's not me
It's not my family
In your head in your head
They are fighting

With their tanks and their bombs
And their bombs and their guns
In your head in your head they are crying

In your head
In your head
Zombie zombie zombie ei ei
What's in your head
In your head
Zombie, zombie, zombie ei, ei, ei, oh do do do do do do do do do

Another mother's breaking heart is taking over the violence causes silence
We must be mistaken
It's the same old thing since nineteen-sixteen
In your head in your head
Their still fighting
With their tanks and their bombs
And their bombs and their guns
In your head in your head they are dying

In your head
In your head
Zombie zombie zombie ei ei
What's in your head
In your head
Zombie, zombie, zombie ei, ei, ei, oh do do do do do do do do do

Invisible Sun (The Police)

<https://www.youtube.com/watch?v=1VuDjJ9KIxM>

One, two, three, four, five, six
Oh oh oh oh oh oh

I don't want to spend the rest of my life
Looking at the barrel of an Armalite
I don't want to spend the rest of my days
Keeping out of trouble like the soldiers say

I don't want to spend my time in hell
Looking at the walls of a prison cell
I don't ever want to play the part
Of a statistic on a government chart

There has to be an invisible sun
It gives its heat to everyone
There has to be an invisible sun
That gives us hope when the whole day's done

It's dark all day and it glows all night
Factory smoke and acetylene light
I face the day with me head caved in
Looking like something that the cat brought in

There has to be an invisible sun
It gives its heat to everyone
There has to be an invisible sun
That gives us hope when the whole day's done

And they're only going to change this place
By killing everybody in the human race
They would kill me for a cigarette
But I don't even wanna die just yet

There has to be an invisible sun
It gives its heat to everyone
There has to be an invisible sun
That gives us hope when the whole day's done
Oh oh oh oh oh oh

The Men Behind the Wire (Barleycorn)

<https://www.youtube.com/watch?v=116wQzhuFME>

Armoured cars and tanks and guns
Came to take away our sons
But every man will stand behind
The Men Behind the Wire

Through the little streets of Belfast
In the dark of early morn
British soldiers came marauding
Wrecking little homes with scorn.

Heedless of the crying children
Dragging fathers from their beds
Beating sons while helpless mothers
Watched the blood flow from their heads

Armoured cars and tanks and guns
Came to take away our sons
But every man will stand behind
The Men Behind the Wire

Not for them a judge or jury
Or indeed a crime at all
Being Irish means they're guilty
So we're guilty one and all

Round the world the truth will echo
Cromwell's men are here again
England's name again is sullied
In the eyes of honest men

Armoured cars and tanks and guns
Came to take away our sons
But every man will stand behind
The Men Behind the Wire

Proudly march behind our banners
Firmly stand behind our men
We will have them free to help us
Build a Nation once again

On the people stand together
Proudly firmly on your way
Never fear, and never falter
Till the boys are home to stay

Armoured cars and tanks and guns
Came to take away our sons
But every man will stand behind
The Men Behind the Wire

7.6. Anexo VI

Fiona Barr, “The Wall Reader”

https://www.wwnorton.com/college/english/nael/20century/topic_3_05/fbarr.htm

‘Shall only our rivers run free?’ The question jumped out from the cobbled wall in huge white letters, as *The Peoples’* taxi swung round the corner at Beechmount.

‘Looks like paint is running freely enough down here,’ she thought to herself, as other slogans glided past in rapid succession. Reading Belfast’s grim graffiti had become an entertaining hobby for her, and, she often wondered, was it in the dead of night that groups of boys huddled round a paint tin daubing walls and gables with tired political slogans and clichés? Did anyone ever see them? Was the guilty brush ever found? The brush is mightier than the bomb, she declared inwardly, as she thought of how celebrated among journalists some lines had become.

‘Is there a life before death?’

Well, no one had answered that one yet, at least, not in this city.

The shapes of Belfast crowded in on her as the taxi rattled over the ramps outside the fortified police barracks. Dilapidated houses, bricked-up terraces, splintered chaos and amputated life, rosy-cheeked soldiers, barely out of school, and quivering with high-pitched fear. She thought of the thick-lipped youth who came to hi-jack the car, making his point by showing his revolver under his anorak, and of the others, jiggling and taunting every July, almost sexual in their arrogance and hatred. Meanwhile, passengers climbed in and out at various points along the road, manoeuvring between legs, bags of shopping and umbrellas. The taxi swerved blindly into the road. No Highway Code here. As the woman’s stop approached, the taxi swung up to the pavement, and she stepped out.

She thought of how she read walls – like tea-cups – and she smiled to herself. Pushing her baby in the pram to the supermarket, she had to pass under a motorway bridge that was peppered with lines, some in irregular lettering with the paint dribbling down the concrete, others written with felt-tip pens in minute secretive hand. A whole range of human emotions splayed itself with persistent anarchy on the walls. Messages: ‘Ring me at eight, don’t be late’; declarations: ‘Two bob and she’s yours’; exclamations: ‘Man. Utd. are fab’; political jabs: ‘Orange squash – great’, and notes of historical import: ‘3rd

Tank Regiment wuz here'. Oh how she longed to linger under the bridge taking each wall in turn, studying the meanest scrawl, pondering sensitivity, evaluating character, identifying subconscious fears, analysing childhoods.

'One could do worse than be a reader of walls', she thought, twisting Frost's words.⁴ Instead, though, the pram was rushed past the intriguing mural ('mural' as they call it here) with much gusto. Respectable housewives don't read walls!

Her husband had arrived home early today because of a bomb scare in work, as he explained. Despite the bombings which had propelled Northern Ireland onto the world's screens and newspapers, most people regarded these episodes as a fact of life now; tedious, disruptive at times and only of interest when fatalities occurred. The 'Troubles' as they were euphemistically named, remained for this couple as a remote, vaguely irritating wart on their life. They were simply an ordinary (she often groaned at the oppressive banality of the word), middle-class, family – hoping the baby would marry a doctor thereby raising them in their autumn days to the select legions of the upper-class.

Each day their lives followed the same routine – no harm in that sordid little detail, she thought. It helps structure one's existence. He went to the office, she fed the baby, washed the rapidly growing mound of nappies, prepared the dinner and looked forward to the afternoon walk. She had convinced herself she was happy with her lot, and yet felt disappointed at the pangs of jealousy endured on hearing of a friend's glamorous job or another's academic and erudite husband. If only someone noticed her from time to time, or even wrote her name on a wall declaring her existence worthwhile, 'A fine mind' or 'I was once her lover'. That way, at least, she would have evidence that she was making an impact on others.

That afternoon she dressed the baby and started out for her walk. 'Fantasy time' her husband called it, 'Wall-reading time', she knew it to be. On this occasion, however, she decided to avoid those concrete temptations and, instead, visit the park. Out along the main road, she pushed the pram, pausing to gaze into the hardware store's window, hearing the whine of the saracen as it thundered by, waking the baby and making her feel uneasy. A foot patrol of soldiers strolled past, their rifles, lethal even in the brittle sunlight of this March day, lounged lovingly and relaxed in the arms of their men. One soldier

⁴ The last line of *Birches*, by American poet Robert Frost (1874-1963) is "One could do worse than be a swinger of birches."

stood nonchalantly, almost impertinently, against a corrugated railing and stared at her. She always blushed when she passed troops. ‘Locked up in barracks with no women’, she had told her husband. (He remarked that she had a dirty mind). Hurrying out of the range of his eyes and possible sniper fire, she swung downhill out onto Stockman’s Lane and into Musgrave Park.

The park is ugly, stark and hostile. Even in summer when courting couples seek out secluded spots, like mating cats, they reject Musgrave. There are a few trees, clustered together, standing like skeletons ashamed of their nakedness. The rest is grass, a green wasteland speckled with puddles of gulls squawking over a worm patch. The park is bordered by a hospital which has a military wing guarded by an army billet. The beauty of the place is its silence. It has only this. And here silence means peace. Horror, pain, terror do not exist within these railings. Belfast is beyond their boundaries, and past the frontiers of the eagerly forgetful imagination.

The hill up to the park bench was not the precipice it seemed, but the baby and pram were heavy. Ante-natal self-indulgence had taken its toll – her midriff was now most definitely a bulge. With one final push, pram, baby and mother reached the green wooden seat, and came to rest. The baby slept soundly with the soother touching her velvet pink cheeks, hand on pillow, a picture of purity. The woman heard a coughing noise coming from the nearby gun turret, and managed to see the tip of a rifle and a face peering out from the darkness. Smells of cabbage and burnt potatoes wafted over from behind the slanting sheets of protective steel.

‘Is that your baby?’ an English voice called out. She could barely see the face belonging to the voice. She replied yes, and smiled. The situation reminded her of the confessional. Dark and supposedly anonymous, ‘Is that you, my child?’ She knew the priest personally. Did he identify her sins with his ‘Good morning, Mary’, and think to himself, ‘and I know what you were up to last night!’ She blushed at the secrets given away through the ceremony. Yes, she nervously answered again, it was her baby, a little girl. First-time mothers rarely resist the temptation to talk about their offspring. Forgetting her initial shyness, she told the voice of when the baby was born, the early problems of all-night crying, now teething, how she could crawl backwards and gurgle. In fact all the minutiae that unite mothers everywhere.

The voice responded. It too had a son, a few months older than her child, away in Germany at the army base at Münster. The voice too talked with the quiet affection that binds fathers everywhere to their children. The English voice talked out from the turret as if addressing the darkening lines of silhouettes in the distance beyond the park. Factory pipes, chimney tops, church spires, domes all listened impassively to the Englishman's declaration of paternal love. The scene was strange, for although Belfast's sterile geography slipped into classical forms with dusk and heavy rain-clouds, the voice and the woman knew the folly of such innocent communication. They politely finished their conversation, said goodbye and the woman pushed her pram homewards. The voice remained in the turret, watchful and anxious. Home she went, past vanloads of workers leering out past the uneasy presence of foot patrols, past the Church.

'Let us give each other the sign of peace' they said at Mass. The only sign Belfast knew was two fingers pointing towards Heaven. Life was self-contained, the couple often declared, just like flats. No need to go outside.

She did go outside, however. Over the weeks the voice had become a name, John. It had become a friend, someone to listen to, to talk to. No face, but a person removed from the city's grotesqueries and colourlessness. She sat on the bench, the pram in front, the baby asleep, listening, talking, looking ahead at the hospital corridors stretching languidly before her. He talked of his wife, and the city he came from. In some ways, remote as another planet, in others as familiar as the earth itself. Memories of childhood aspirations grown out of back-to-back slum, of disappointment, the pain of failure, the fear of rejection in adolescence. Visions of Germany, Teutonic efficiency and emotional hardness; Malta and Cyprus, exotic, crimson, romantic, legendary, the holiday brochures come to life.

She told him of her family, of escaping through books, longing to endure noble pain and mysterious wildness, to experience outrageous immorality, to be as aloof as Yeats himself. To be memorable, she told him, was her awful imagination-consuming desire, even if only to have her name on a wall that would stand for centuries. She told him of Donegal, its vitality and freshness, its windswept, heather-blown beauty, savage waves plummeting and spume crashing onto sheer cliffs and jagged rocks. She tried to paint a picture of the place and tell how forlorn and vulnerable it made her feel, but her expressions were inadequate, her words mere clichés. She felt she had begun to talk in slogans.

Each week the voice and the woman learned more of each other. No physical contact was needed, no face-to-face encounter to judge reaction, no touching to confirm amity, no threat of dangerous intimacy. It was a meeting of minds, as she explained later to her husband, a new opinion, a common bond, an opening of vistas. He disclosed his ambitions to become a pilot, to watch the land, fields and horizons spread out beneath him – a patchwork quilt of dappled colours and textures. She wanted to be remembered by writing on walls. And all this time the city’s skyline and distant buildings watched and listened.

It was April now. More slogans had appeared, white and dripping, on the city walls. ‘Brits out. Peace in.’ A simple equation for the writer. ‘Loose talk claims lives’, another shouted menacingly. The messages, the woman decided, had acquired a more ominous tone. The baby had grown and could sit up without support. New political solutions had been proposed and rejected, interparamilitary feuding had broken out and subsided, four soldiers and two policemen had been blown to smithereens in separate incidents, and a building a day had been bombed by the Provos.⁵ It had been a fairly normal month by Belfast’s standards. The level of violence was no more or less acceptable than at other times. Life has to continue, after all.

One day – it was, perhaps, the last day in April – her husband returned home panting and trembling a little. He asked if she had been to the park, and she replied that she had. Taking her by the hand, he led her to the wall on the left of their driveway. She felt her heart sink and thud. She felt her face redden. Her mouth was suddenly dry. She could not speak. In huge angry letters the message spat itself out,

TOUT⁶

The four-letter word covered the whole wall. It clanged in her brain, its venom rushed through her body. Suspicion was enough to condemn. What creature had skulked to paint the word? Whose arm, dismembered and independent, had swung from tin to wall to deliver judgement? The job itself was not well done, she had seen better. The letters were uneven, paint splattered down from the crossed T, the U looked a misshapen O. The workmanship was poor, the impact perfect.

Her husband led her back into the kitchen. The baby was crying loudly but the woman did not seem to hear. Like sleepwalkers, they sat down on the settee. The woman began

⁵ Provisionals: i.e., members of the Provisional Irish Republican Army (IRA).

⁶ Traitorous informant; someone who gives information to the security forces.

to sob. Her shoulders heaved in bursts as she gasped hysterically. Her husband took her in his arms gently and tried to make her sorrow his. Already he shared her fear.

‘What did you talk about? Did you not realise how dangerous it was? We must leave.’ He spoke quickly, making plans. Selling the house and car, finding a job in London or Dublin, far away from Belfast, mortgages, removals, savings, the tawdry affairs of normal living stunned her, making her more confused.

‘I told him nothing’, she sobbed, ‘what could I tell? We talked about life, everything, but not about here.’ She trembled, trying to control herself.

‘We just chatted about reading walls, families, anything at all. Oh Seán, it was as innocent as that. A meeting of minds we called it, for it was little else.’

She looked into her husband’s face and saw he did not fully understand. There was a hint of jealousy, of resentment at not being part of their communion. Her hands fell on her lap, resting in resignation. What was the point of explanation? She lifted her baby from the floor. Pressing the tiny face and body to her breast, she felt all her hopes and desires for a better life become one with the child’s struggle for freedom. How could she invite the trauma of war into this new pure soul? Belfast and innocence. The two seemed incongruous and yet it must be done. The child’s hands wandered over her face, their eyes met. At once that moment of maternal and filial love eclipsed her fear, gave her the impetus to escape.

For nine months she had been unable to accept the reality of her condition. Absurd, for the massive bump daily shifted position and thumped against her. When her daughter was born, she had been overwhelmed by love for her and amazed at her own ability to give life. By nature she was a dreamy person, given to moments of fancy. She played out historical, romantic, literary roles in her imagination. She wondered at her competence in fulfilling the role of mother. Could it be measured? This time she knew it could. She really did not care if they maimed her or even murdered her. She did care about her daughter. She was her touchstone, her anchor to virtue. Not for her child a legacy of fear, revulsion or hatred. With the few hours respite the painters had left between judgement and sentence she determined to leave Belfast’s walls behind.

The next few nights were spent in troubled, restless, sleep. The message remained on the wall outside. The neighbours pretended not to notice and the matter was not discussed.

She and the baby remained indoors despite the refreshing May breezes and blue skies. Her husband had given in his notice at the office, for health reasons, he suggested to his colleagues. All aunt had been contacted in Dublin. The couple did not answer knocks at the door, carefully examined the shape and size of mail delivered and always paused when they answered the telephone. Espionage and treachery were the order of the day, or so it seemed. It was time for reappraisal, for scrutiny of goals in life and the opportunity for survival. They agreed they had to escape for their lives were at risk now. Touting is punishable by death, tradition has ordained it so. The cause and its victory must be pursued.

Their cases and tea-chests were packed in the hallway. Old wedding gifts, still unused, library books hopelessly out-of-date, maternity clothes and sports wear, chipped ornaments and cutlery. They cluttered up the place as they awaited the day of departure. An agent was taking care of selling the house and getting a suitable price. A job was promised with an insurance company in Dublin, and their aunt had prepared a room for them. They told no one in the street. They would write later (omitting the address, naturally), enclosing a cheque for milk and bread bills. Every eventuality was covered, every potential loop-hole filled. Their exodus, their little conspiracy, was planned with exactitude and cunning. Then they waited for the night they were to leave home.

The mini-van was to call at eleven on Monday night, when it would be dark enough to park and pack their belongings and themselves without too much suspicion being aroused. The firm had been very understanding when the nature of their work had been explained; there was no conflict of loyalties involved in the exercise. They agreed to drive them to Dublin at extra cost, changing drivers at Newry on the way down.

Monday finally arrived. The couple nervously laughed about how smoothly everything had gone. Privately, they each expected something to go wrong. The baby was fed, and played with, the radio listened to and the clock watched. The hours dragged by as the couple waited for eleven to chime.

She wondered what had happened to the voice, John. Had he missed her visits? Was he safe? Quickly she dismissed him from her thoughts. It was her selfishness and silly notions that had got them into this mess. She never had a great store of moral courage, content to lie down and accept in true Croppy fashion, as her husband always said. She had never been outstanding or bold, having gone along as peacefully as possible. It was

her child who had given her strength, life and freedom from her old self. But would they make it?

They listened to the news at nine. Huddled together in their anxiety, they kept vigil in the darkening room. Rain had begun to pour from black thunder clouds. Everywhere it was quiet and still. Hushed and cold they waited. Ten o'clock, and it was now dark. A blustery wind had risen making the lattice separation next door bang and clatter. At ten to eleven, her husband went into the sittingroom to watch for the mini-van. His footsteps clamped noisily on the floorboards as he paced back and forth. The baby slept.

A black shape glided slowly up the street and backed into the driveway. It was eleven. The van had arrived. Her husband asked to see identification and then they began to load up the couple's belongings. Settee, chairs, television, washing machine – all were dumped hastily, it was no time to worry about breakages. She stood holding the sleeping baby in the livingroom as the men worked anxiously between van and house. The scene was so unreal, the circumstances absolutely incredible, she thought 'What have I done?' Recollections of her naivety, her insensitivity to historical fact and political climate were stupefying. She had seen women who had been tarred and feathered, heard of people who had been shot in the head, boys who had been knee-capped, all for suspected fraternising with troops. The catalogue of violence spilled out before her as she realised the gravity and possible repercussions of her alleged misdemeanour.

A voice called her, 'Mary, come on now. We have to go. Don't worry, we're all together.' Her husband led her to the locked and waiting van. Handing the baby to him, she climbed up beside the driver, took the baby as her husband sat down beside her and waited for the engine to start. The van slowly manoeuvred out onto the street and down the main road. They felt more cheerful now, a little like refugees seeking safety and freedom not too far away. As they approached the motorway bridge, two figures with something clutched in their hands stood side by side in the darkness. She closed her eyes tightly, expecting bursts of gunfire. The van shot past. Relieved, she asked her husband what they were doing at this time of night.

'Writing slogans on the wall' he replied.

The furtiveness of the painters seemed ludicrous and petty as she recalled the heroic and literary characteristics with which she had endowed them. What did they matter? The travellers sat in silence as the van sped past the city suburbs, the glare of police and army

barracks, on out and further out into the countryside. Past sleeping villages and silent fields, past white-washed farmhouses and barking dogs. On to Newry where they said goodbye to their driver as the new one stepped in. Far along the coast with Rostrevor's twinkling lights opposite the bay, down to the Border check and a drowsy soldier waving them through. Out of the North, safe, relieved and heading for Dublin.

She noticed, as the van drove along the Liffey quay that wall messages existed here too. Their meanness saddened her. Wall-reading had been fun, a spur for the imagination, a way to be remembered. All her life she had longed to be remembered through walls, the people's medium. Now the medium itself was as destructive, as deadening as the concrete it was written on. She had neither the strength of character nor the fine moral fibre necessary to be remembered. Yet, strangely, despite disappointment, she felt glad in a peculiar way and not such an abysmal failure after all. One person, the voice John at least, would deliver her memory to his family and friends, would perhaps pray for her ambitions and maybe even admire her simple-minded ignorance of Belfast's sordid heart.

Some days later in Belfast the neighbours discovered the house vacant, the people next door received a letter and a cheque from Dublin. Remarks about the peculiar couple were made over hedges and cups of coffee. The message on the wall was painted over by the couple who had bought the house when it went up for sale. They too were ordinary people, living a self-contained life, worrying over finance and babies, promotion and local gossip. He too had an office job, but his wife was merely a housekeeper for him. She was sensible, down to earth, and not in the least inclined to wall-reading.

7.7. Anexo VII

ACTIVIDADES SESIÓN 4

ACTIVIDAD 2

TÍTULO: Dealing with new vocabulary.

Match each word to its definition.

a) Crawl b) Cutlery c) Daub d) Forlorn e) Gable f) Hi-jack g) Midriff h) Mortgage
i) Nappy j) Nonchalantly k) Offspring l) Pavement m) Scrawl n) Sniper o)
Barracks

1. A person's child or children.
2. Unlawfully seize (an aircraft, ship, or vehicle) in transit and force it to go to a different destination or use it for one's own purposes.
3. An example of hurried, careless writing.
4. A person who shoots from a hiding place, especially accurately and at long range.
5. Pitifully sad and abandoned or lonely.
6. A legal agreement by which a bank, building society, etc. lends money at interest in exchange for taking title of the debtor's property, with the condition that the conveyance of title becomes void upon the payment of the debt.
7. The triangular upper part of a wall at the end of a ridged roof.
8. In a casually calm and relaxed manner.
9. Paint (words or drawings) on a surface in a careless or clumsy way.
10. A piece of towelling or other absorbent material wrapped round a baby's bottom and between its legs to absorb and retain urine and faeces. (I)
11. Knives, forks, and spoons used for eating or serving food.
12. Move forward on the hands and knees or by dragging the body close to the ground.
13. The region of the front of the body between the chest and the waist.
14. An asphalted path for pedestrians at the side of a road.
15. A large building or group of buildings used to house soldiers.

*Definitions from Oxford Dictionaries <https://en.oxforddictionaries.com/>. Some of the definitions have been slightly modified.

ACTIVIDAD 3

TÍTULO: Let's use English.

1. Decide whether the following words are nouns, adjectives, or adverbs.

- Early (Her husband had arrived home early today) _____
- Politely _____
- July _____
- Folly _____
- Only (It has only this) _____
- Ugly _____
- Early (The early problems of all-night crying) _____
- Suddenly _____
- Family _____
- Silly _____
- Definitely _____
- Only (The only sign Belfast knew) _____

2. Match each sentence with its verb tense.

- | | |
|-------------------------------|---|
| A) Present simple | 1) It had become a friend. |
| B) Present continuous | 2) It has been raining in Belfast. |
| C) Present perfect | 3) The paint is running free. |
| D) Present perfect continuous | 4) She was making an impact on others. |
| E) Past simple | 5) The park is ugly. |
| F) Past continuous | 6) Tradition has ordained it. |
| G) Past perfect | 7) The taxi rattled over the ramps. |
| H) Past perfect continuous | 8) They had been speaking for a long time |

3. Write an alternative ending for *The Wall Reader* (more or less 100 words).

7.8. Anexo VIII

ACTIVIDADES SESIÓN 5

ACTIVIDAD 2

TÍTULO: *A Deep Analysis*.

1. Decide whether the following statements are true or false.

- a) Mary, the protagonist, expresses her feelings in the walls of the city.
- b) People in Northern Ireland were used to bomb scares.
- c) All the messages on the walls deal with political issues.
- d) Mary thinks that the words are more powerful than the weapons.
- e) The action takes place in July.
- f) Musgrave Park is not a beautiful place.
- h) John, the English soldier was a sensitive man.
- g) Séan, the husband, was a bit jealous because of John and Mary's friendship.
- i) Séan and Mary were threatened because they were involved in political issues.
- j) Two men attacked Séan and Mary the night they left Belfast.

2. Search for the meaning of the following expressions and explain it with your own words.

- a) With much gusto.
- b) Back-to-back.
- c) Blown to smithereens.
- d) Croppy fashion.

3. Could you find in the text any elements related to religious issues? Which ones? Justify your answer.

4. Could you find in the text any elements related to sexual issues? Which ones? Justify your answer.

5. Is there any sentence/s in the text regarding both religious and sexual issues? Which one/s? Justify your answer.

7.9. Anexo IX



Mural en las calles de Belfast 1.



Mural en las calles de Belfast 2.



Mural en las calles de Belfast 3.



Mural en las calles de Belfast 4.



Mural en las calles de Belfast 5.



Mural en las calles de Belfast 6.