

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Curso académico 2018/2019

**EL COMPONENTE CULTURAL EN EL AULA DE INGLÉS:
HORRIBLE HISTORIES COMO RECURSO DIDÁCTICO**

**THE CULTURAL COMPONENT IN THE ENGLISH CLASS:
HORRIBLE HISTORIES AS A DIDACTIC RESOURCE**

Autora: **Silvia García Camacho**

Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)

Convocatoria: Junio 2019

Directora: **Dra. María del Carmen García Navarro**

Resumen

En este estudio pretendemos reflexionar sobre el papel de la cultura en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de inglés en la Educación Secundaria Obligatoria en España. Teniendo en cuenta la sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe en la que vivimos, revisaremos la literatura científica existente relacionada con los conceptos de cultura e interculturalidad en el ámbito educativo y expondremos una serie de procedimientos y estrategias metodológicas que puedan ayudar al docente de idiomas a ofrecer un enfoque intercultural. Además, como propuesta de mejora, analizaremos las posibilidades pedagógicas interculturales que puede ofrecer el uso de la serie televisiva británica *Horrible Histories* como recurso didáctico, auténtico e innovador en el aula de inglés.

Palabras clave: Cultura; Interculturalidad; Educación Secundaria; Lengua extranjera; Inglés; *Horrible Histories*

Abstract

In this project we will reflect on the role of culture in the development of the intercultural communicative competence by English students at the Compulsory Secondary Education stage in Spain. Taking into consideration the globalised, multicultural and plurilingual society we live in, we will examine the scientific literature related to the concepts of culture and interculturality in the educational context, as well as present some methodological strategies and procedures that could help language teachers to offer an intercultural approach. In addition, as a proposal, we will analyse the intercultural pedagogical possibilities that can be derived from the use of the television *show Horrible Histories* as a didactic, authentic and innovative resource in the English class.

Keywords: Culture; Interculturality; Secondary Education; Foreign language; English; *Horrible Histories*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	2
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1. Marco legal	3
<i>3.1.1. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación</i>	3
<i>3.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)</i>	4
<i>3.1.3. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)</i>	5
3.2. Definición de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	6
3.3. El componente cultural a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas	8
3.4. Relevancia del aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: la competencia comunicativa intercultural	10
3.5. Procedimientos de enseñanza del componente cultural: recursos y metodología	17
4. PROPUESTA DE MEJORA: HORRIBLE HISTORIES COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE INGLÉS DE SECUNDARIA	24
4.1. <i>Horrible Histories</i>: un <i>show</i> educativo	24
4.2. Objetivos y beneficios del uso de <i>Horrible Histories</i> en el aula de inglés	26
4.3. Propuestas de mejora	30
<i>4.3.1. “Horrible Henry” para 2º curso de ESO</i>	30

4.3.2. “ <i>Rap of the New World</i> ” para 4º curso de ESO.....	34
5. Conclusiones.....	38
BIBLIOGRAFÍA	41
Bibliografía sobre normativa.....	44
Anexo I: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables según el BOE (Real Decreto 1105/2014, p. 424-433)	46
Anexo II: Materiales para la propuesta de mejora “<i>Horrible Henry</i>”	51
Anexo III: Materiales para la propuesta de mejora “<i>Rap of the New World</i>”	62

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, los fenómenos migratorios, la internacionalización de los mercados y los grandes avances tecnológicos han transformado nuestra sociedad democrática y occidental en un ente globalizado, multicultural y plurilingüe. Esto implica nuevos desafíos para la educación, y en especial para los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El profesorado de idiomas ha de adquirir nuevas habilidades críticas y pedagógicas, así como adoptar nuevas metodologías de enseñanza y recursos didácticos que le permitan gestionar la diversidad en el aula e inculcar en el alumnado las capacidades necesarias para llevar a cabo una comunicación auténtica y eficaz.

Este trabajo surge de nuestra propia inquietud pedagógica y de la necesidad de crear nuevas estrategias para educar a los ciudadanos en conocimientos y valores de tolerancia y respeto dentro de una sociedad plural. Pretendemos reflexionar de forma crítica sobre el papel de la cultura en la adquisición de la llamada competencia comunicativa intercultural en el contexto de la enseñanza del inglés en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en España, y en concreto, en la comunidad autónoma de Andalucía. Para ello, se ha dividido el texto en dos partes bien diferenciadas.

En primer lugar, estableceremos un marco teórico donde revisaremos la literatura existente relacionada con el componente cultural y el concepto de interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Comenzaremos detallando el actual marco legal para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de un idioma en el contexto europeo, nacional y autonómico, indicando las principales directrices que contiene cada legislación respecto al tratamiento del aspecto cultural. Posteriormente, trataremos de contrastar la pluralidad de definiciones del término “cultura” para hallar la que mejor se adapte al ámbito de la didáctica de las lenguas. A continuación, analizaremos de forma cronológica la evolución del componente cultural en las distintas metodologías de enseñanza de un idioma extranjero para determinar cuándo el componente cultural deja de ser una herramienta accesoria y se convierte en una herramienta clave e inseparable de la lengua. Es preciso un apartado para determinar la relevancia del aspecto cultural en la enseñanza de un idioma, donde definiremos el concepto de competencia comunicativa intercultural y sus componentes y analizaremos si el aula de idiomas es el lugar idóneo para convertir al alumno plurilingüe en un hablante intercultural. Además, detallaremos propuestas curriculares de diferentes autores para favorecer la integración de aspectos culturales en

la clase de lengua extranjera, así como las principales limitaciones a las que se enfrenta el docente como formador intercultural. En cuanto a los recursos y la metodología para la enseñanza del componente cultural, expondremos diversas técnicas y estrategias didácticas para el aula de idiomas. Valoraremos, asimismo, la importancia de las nuevas tecnologías de la información para poder aplicar esas propuestas, y el papel que ejerce el docente como estratega, planificador, seleccionador y administrador de estos recursos.

En la segunda parte, presentaremos una propuesta de mejora: el uso de la serie de televisión británica *Horrible Histories* como recurso didáctico en el aula de inglés de secundaria. Es preciso indicar que creemos que se trata de una propuesta innovadora en el sentido de que no se han encontrado referencias bibliográficas académicas que avalen su utilización como recurso educativo dentro de las enseñanzas regladas de lengua inglesa. En este sentido, expondremos las características de este recurso auténtico y valoraremos su aportación educativa, lingüística, histórica y cultural a la asignatura de inglés, en el contexto de una educación abierta y dentro de los objetivos marcados por las instituciones académicas. Finalmente, incluiremos dos ejemplos de actividades utilizando este recurso multimedia, en las que integraremos tanto temas culturales e históricos, como temas lingüísticos y transversales para lograr un desarrollo holístico en el alumnado.

En definitiva, en este trabajo vamos a considerar el estudio de la cultura como componente clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero desde una óptica intercultural, para así conseguir el fin último de las lenguas en nuestro contexto de aldea global: la comunicación.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

En función del tema central de este trabajo, se percibe la necesidad de plantear y dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Transmitir la relevancia del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de educación secundaria para su formación integral como ciudadanos.
- Exponer diversos recursos y procedimientos para la introducción del aspecto cultural en el aula de inglés en la educación secundaria.
- Mostrar las posibilidades didácticas del uso de la serie de televisión británica *Horrible Histories* como recurso auténtico en el aula de inglés de secundaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Marco legal

Este trabajo se fundamenta en las diferentes legislaciones por las que se rige la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía. En este apartado se explica específicamente cómo se enmarca el aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo, español y andaluz.

3.1.1. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCERL) publicado en 2001 por el Consejo de Europa, forma parte del proyecto general de política lingüística con el que se pretenden unificar las directrices y las bases para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas dentro del contexto europeo. En él se ofrece orientación para la elaboración de programas lingüísticos o exámenes y se describen los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar los estudiantes de idiomas.

En el capítulo cinco de este documento, llamado las competencias del usuario y alumno, se aborda de forma más directa la relevancia del conocimiento sociocultural, es decir, la importancia de transmitir al alumnado el conocimiento de la sociedad y cultura de las comunidades en las que se habla el idioma. Para el MCERL, la conciencia intercultural es “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’” (Consejo de Europa, 2001/2002, p. 101). Así, el estudiante de una lengua extranjera ha de conocer ciertas particularidades de la cultura objeto de estudio para llevar a cabo una comunicación intercultural efectiva, incluyendo aspectos de la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, las convenciones sociales, los comportamientos rituales, el lenguaje corporal y los valores, creencias y actitudes respecto a temas como la religión, el humor o la historia. Se pone de relieve que estos aspectos han de ser abordados de manera transversal con otros contenidos, ya sean lingüísticos o no lingüísticos. El papel del docente consistirá en decidir y adaptar los contenidos culturales en el aula de acuerdo con las necesidades, intereses, o conocimientos previos del alumnado y con el contexto educativo y cultural donde se sitúa el aprendizaje. De esta forma, el alumno europeo desarrollará la habilidad de comunicarse superando las barreras culturales y lingüísticas

que lo diferencian del resto, convirtiéndose en un ser plurilingüe e intercultural, que tendrá las siguientes habilidades (Consejo de Europa, 2001/2002):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (p. 102)

Todas estas destrezas permiten que “el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales” (Consejo de Europa, 2001/2002, p. 47). Es decir, según este marco de referencia, estas habilidades se traducirán en el desarrollo de diversas competencias, como son la competencia existencial, la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática) y la competencia intercultural (plurilingüe y pluricultural), que ayudarán a la formación integral de la persona.

3.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

En la legislación española también se contempla la importancia del tratamiento del aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tanto en la LOMCE como en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se aboga por el desarrollo plurilingüe e intercultural del individuo. El objetivo a alcanzar es el desarrollo holístico del alumno para poder participar en diferentes contextos y tener así mejores oportunidades tanto a nivel personal como público, académico o profesional.

La competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) y la competencia social y cívica (CSC) serán clave en la enseñanza de una primera y/o segunda lengua extranjera, pues forman parte de las habilidades que comprende una competencia intercultural íntegra. El Real Decreto 1105/2014 (2015) insiste en que el uso eficaz y

efectivo de una lengua extranjera se materializa en una mentalidad más abierta y en actitudes de valoración y respeto hacia otras culturas, además de un enriquecimiento personal. De hecho, en los contenidos tanto del primer ciclo como del segundo ciclo de la educación secundaria se incluyen los aspectos socioculturales y sociolingüísticos como elementos obligatorios, incluyendo “las convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal” (Real Decreto 1105/2014, p. 430). Además, se tiene en cuenta la capacidad del alumno de desarrollar una competencia intercultural, entendida como su habilidad para

integrar (...) los aspectos socioculturales y sociolingüísticos más relevantes de la lengua y culturas meta relativos a costumbres, usos, actitudes, valores y creencias, y superar las diferencias con respecto a las lenguas y culturas propias y los estereotipos, demostrando confianza en el uso de diferentes registros u otros mecanismos de adaptación contextual, y evitando errores serios de formulación o comportamiento que puedan conducir a situaciones potencialmente conflictivas. (Real Decreto 1105/2014, p. 443)

3.1.3. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)

La comunidad autónoma de Andalucía, en la Ley 17/2007 de Educación, y más concretamente en el decreto 111/2016, basa su ordenación y currículo en la ley nacional, estableciendo de la misma manera la presencia de lengua extranjera en todos los niveles y etapas de la Educación Secundaria Obligatoria. Los contenidos del currículo se tratan específicamente en la Orden de 14 de julio de 2016, un documento que afirma que la materia de primera lengua extranjera contribuye de manera primordial al desarrollo de la competencia social y cívica (CSC) y la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). Se señala también la necesidad de conocer las dimensiones interculturales y socioeconómicas de los países en los que se habla esa lengua, incluyendo su historia, su localización o las diferentes manifestaciones artísticas y culturales (canciones, gastronomía, fiestas, etc.) para favorecer la inmersión completa del individuo. A través del empleo del idioma meta de manera tolerante, abierta y empática, se desarrollará una competencia intercultural en el estudiante, que será capaz de conocer y valorar las diferencias culturales y adaptar su discurso y códigos de conducta a los de su interlocutor.

3.2. Definición de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

El término “cultura” es un concepto primordial en distintos campos de estudio como la sociología, la psicología, la antropología, la filosofía, la historia, la lingüística o las ciencias de la educación. Factores como los fenómenos migratorios, la internacionalización de los mercados o la globalización de nuestra sociedad actual han hecho que la cultura sea también un tema de discusión no sólo en el entorno académico, sino también en las esferas política y popular. Como escribe Fernando Trujillo Sáez (2006), se puede definir la cultura en esos distintos ámbitos de la siguiente manera:

La “cultura” en el sentido académico es un objeto de estudio científico con el cual se pretende definir un elemento de la realidad social; la “cultura” en el sentido político suele referirse a aspectos como la actividad desarrollada por museos, galerías u otras instituciones similares; la “cultura” en el sentido popular suele tener carácter identitario y está relacionada con el sentido de comunidad para reflejar aquellos elementos compartidos por el grupo que nos diferencia de ese “otro” que no pertenece a nuestra “cultura”. (p. 14)

De acuerdo con esa afirmación, se puede decir que la cultura emana de la sociedad y de la relación entre individuos. Sin embargo, este interés por el término en diferentes áreas hace difícil la aceptación de una sola definición, convirtiéndose así en un concepto polisémico, múltiple y adaptado a las circunstancias en que se trate.¹ No es de extrañar, por tanto, que en la didáctica, y especialmente en la didáctica de la lengua extranjera, este término también haya sido difícil de enmarcar. Tradicionalmente, la cultura en la enseñanza de las lenguas ha recibido dos definiciones: la Cultura (con C mayúscula) y la cultura (con c minúscula). La primera, también llamada cultura formal, se define en palabras de Martha Elizabeth Varón Páez (2009) como “todo lo visible de la sociedad” e incluye desde las instituciones políticas, educativas, económicas, gubernamentales, locales o religiosas, hasta las artes como la danza, la literatura o el teatro. Es decir, incluye “la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad” (Trujillo Sáez, 2005, p. 28). La segunda, llamada cultura profunda, “corresponde entonces a todo lo que está oculto, lo subjetivo, lo que para ser descrito exige buscar mecanismos mucho más complejos que la simple vista” (Varón Páez, 2009). Este término engloba costumbres, formas de vida y

¹Según H. Ned Seelye (1974, p. 11), “two anthropologists, Kroeber y Kluckhohn, examined approximately 300 definitions in a study entitled *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* (1954)”.

tradiciones de una comunidad concreta. Se incluye el lenguaje verbal y no verbal, comportamientos, simbología y significados culturales del tiempo, del espacio, de las relaciones entre los individuos, de la vida o la muerte; es decir, se trata del análisis de las actitudes, valores y creencias de los individuos de una comunidad hacia la vida en sociedad.

Existen, además, otras voces que intentan definir la cultura desde la didáctica, en toda su complejidad, más allá de esa dicotomía. Adaskou, Britten y Fahsi (1990, en Trujillo Sáez, 2006), hablan de cuatro clases de cultura: la estética (arte), la sociológica (costumbres), la semántica (significado de la lengua) o la pragmática (interacción entre individuos). Paloma Castro Prieto (1999, en Trujillo Sáez, 2006), por su parte, aporta cuatro definiciones distintas para el término: la cultura behaviorista (comportamientos), la funcional (reglas que se esconden tras el comportamiento), la cognitiva (análisis y comprensión del mundo) y la simbolista (cultura como sistema de signos). Claire Kramsch (1998, en Trujillo Sáez, 2006), a su vez, descubre tres capas distintas de la cultura en el contexto de la enseñanza que son la social (pensamiento, comportamiento y evaluación compartida por los individuos en términos sincrónicos), la histórica (producciones materiales en términos diacrónicos) y la de la imaginación (sueños y esperanzas que gobiernan las acciones y decisiones de las personas).

Esta pluralidad de acepciones del término y sus elementos, entre otras, evidencian la complejidad de la cultura como fenómeno social, que se aborda, cada vez más, desde un punto de vista no esencialista. Esta perspectiva considera la cultura una fuerza social, compleja y cambiante a lo largo del tiempo y espacio; una manifestación de creencias, valores o rasgos, sin límites o barreras entre países, que influencia y define a los individuos de una sociedad (Varón Páez, 2009). De esta manera, la cultura en la didáctica debe basarse, tal y como afirma Trujillo Sáez (2005), en la antropología cognitiva y simbólica y, sobre todo, en la comunicación, pues el lenguaje es el medio por el que la cultura se crea y transforma. Así, la cultura se podría definir como “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (Trujillo Sáez, 2005, p. 29). La cultura, como concluye Clara Gómez Jimeno (2006), abarca todos los aspectos posibles de la vida humana: “tanto la cultura mayor como la menor, así como los comportamientos sociales admitidos y no admitidos en la vida diaria, con todas las sutilezas surgidas en la interacción entre individuos, y entre estos y la sociedad” (p. 22).

3.3. El componente cultural a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas

Las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han incorporado el aspecto cultural de distinta manera a lo largo de la historia de la didáctica, “evolucionando de lo informativo-descriptivo a lo comunicativo intercultural” (Trujillo Sáez, 2006, p. 98). Claire Kramsch (1996) distingue tres enlaces diferentes de la relación entre la enseñanza del idioma y la cultura: el enlace universal, el enlace nacional y el enlace local.

Fue con el estudio de lenguas clásicas como el griego, el latín o el hebreo y su literatura, donde apareció por primera vez el concepto de cultura en los procesos de enseñanza de un idioma extranjero. Kramsch (1996), llama a esta primera fase enlace universal para “mostrar que el vínculo entre el estudio del lenguaje y la cultura era algo sobre lo que no había discusión” (Varón Páez, 2009). Se creía que mediante el método gramática y traducción, cuyo uso llegó hasta principios del siglo XX, se adquiriría el dominio de las reglas de esas lenguas y eso, a su vez, otorgaba el saber cultural y, además, un cierto prestigio social. Más adelante, el método directo, nacido como reacción al método tradicional, no otorgaba ningún tratamiento especial a la cultura, aunque esta sí aparecía implícitamente en los materiales y recursos utilizados en el aula. Antonio Álvarez Baz (2012) explica la relación entre este método y el contenido cultural:

Es un modelo activo de enseñanza concebido como instrumento de comunicación, donde se desechan los textos literarios de la etapa anterior que servían de base para la difusión de la cultura y se sustituyen por acciones comunicativas usuales y cotidianas donde no se resalta el contenido cultural que pueda haber en ellas. (p. 63)

De este modo, no fue hasta la siguiente etapa, con la llegada de los métodos estructuralistas, que también enfatizaban la comunicación oral en situaciones cotidianas, donde por primera vez se tiene presente la cultura popular de la lengua meta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. En el método audiolingual o el audiovisual, según Álvarez Baz (2012), el aprendizaje del idioma empieza a estar contextualizado y se empiezan a tener en cuenta factores como la comunicación no verbal y las diferencias entre contextos sociales. Sin embargo, no se puede asegurar que el componente cultural formara parte de los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera por los siguientes motivos: “el primero porque el objetivo primordial era el dominio perfecto de la gramática y segundo, porque el aprendizaje de lenguas se hacía en el país de origen de los estudiantes” (Álvarez Baz, 2012, p. 95). Así, se podría

decir que se promocionaba la adquisición de hábitos lingüísticos automáticos que carecían de valor en sí mismos. Estos enfoques entrarían dentro de la categoría de enlace nacional de Kramersch (1996) pues, en esta etapa, “la enseñanza de lenguas concebía la cultura como accesorio destinado a ofrecer información (etnocéntrica, en la mayoría de los casos) sobre geografía, historia y arte” (Varón Páez, 2009).

De acuerdo con Kramersch (1996), fue a partir de los años setenta cuando la enseñanza y aprendizaje de las lenguas dejó de considerarse elitista y se convirtió en el objetivo de las sociedades democráticas. En esta etapa de la cultura como enlace local, “la enseñanza de lenguas fue al encuentro de las necesidades individuales de hablantes en contextos de comunicación locales” (Varón Páez, 2009). Con la aparición de los métodos comunicativos, el conocimiento lingüístico empieza a considerarse insuficiente para realizar la actividad comunicativa de forma efectiva en situaciones reales y se aboga por el análisis del contexto social y cultural para la comprensión plena de los actos comunicativos entre personas. La relación entre lengua y cultura se hace, pues, más evidente. Elisabet Areizaga (2001) lo explica en los siguientes términos:

El concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. (p. 159)

A partir de ese momento, diversos autores comenzaron a reflexionar sobre esa relación entre lengua y cultura y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. En opinión de Álvarez Baz (2012), la consolidación del estudio conjunto de esos dos elementos finalmente llegó en la década de los noventa con el desarrollo del aprendizaje por tareas, un enfoque nacido “para organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula y promover la comunicación real dentro de ella” (p. 101). La cultura se concebía ya como parte inseparable e imprescindible del aula de idiomas y del acto comunicativo. En los últimos años, se opta por un enfoque formativo y crítico de la cultura en el aula, es decir, se pasa “del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural” (Areizaga, 2001, p. 158). Trujillo Sáez (2006) cree que este enfoque intercultural busca

mejorar la comprensión y el interés del alumnado no solo por la cultura meta, sino también por su propia cultura materna “en un intento de reflexionar acerca de las relaciones de los individuos y las sociedades en un mundo marcado por la diversidad” (p. 125).

Tras este recorrido sobre la historia del aspecto cultural en los diferentes métodos de enseñanza de una lengua extranjera, se puede afirmar que el interés por este aspecto ha ido evolucionando. Trujillo Sáez (2006) resume cómo hasta los años sesenta encontramos un interés pedagógico por la cultura, ya que el idioma se entendía como conocimiento; luego un interés psicosocial a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, considerando la lengua como comunicación; y, finalmente, un interés sociológico y cultural con la multiculturalidad y el multilingüismo como ejes de pensamiento.

3.4. Relevancia del aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: la competencia comunicativa intercultural

Tal y como se ha ido explicando a lo largo del presente trabajo, “las culturas han de entenderse como construcciones históricas, contingentes, y relativas a unas circunstancias, factores y condicionantes muy concretos” (Ruiz Román, 2003, en Trujillo Sáez, 2006, p. 71). Siguiendo esta idea, el contexto cultural se podría definir, de acuerdo con Kramsch (1993, en Trujillo, 2006), como aquel que “recoge el conocimiento institucional e ideológico que comparten los participantes en un acto comunicativo y sobre el cual, realmente, se construye la comunicación” (p. 63). En consecuencia, ser consciente de la diversidad cultural en los diferentes contextos y de cómo esta afecta a la comunicación entre individuos es fundamental para la superación de obstáculos comunicativos en un mundo tan complejo como el nuestro. Bajo esta premisa, Trujillo Sáez (2006) explica que la relación entre cultura y lenguaje en el acto comunicativo no puede ser ignorada, ya que el lenguaje “no es solo un medio de comunicación, sino que sirve de lugar de encuentro o escenario donde se construyen y negocian significados, los cuales a su vez ayudan a construir nuevos esquemas culturales y a alterar los antiguos” (p. 88). La comunicación entre individuos, por tanto, será suficientemente eficaz y exitosa solo cuando se manifiesten comportamientos verbales y no verbales apropiados a un contexto social y cultural determinado. Es por ello por lo que el aula de idiomas se considera el lugar idóneo para desarrollar la llamada competencia comunicativa intercultural en el alumnado; una competencia que va más allá del concepto de su predecesora competencia sociocultural, pues “da paso a un tipo de cultura más dinámica,

menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio” (Álvarez Baz, 2012, p. 122). En palabras de Trujillo Sáez (2006), la interculturalidad se define, pues, como “una capacidad comunicativa, es decir, de manejo de símbolos y significaciones, que implica la posibilidad de negociar significados para reproducir o modificar los significados propios de una cultura” (p. 121).

El concepto de competencia comunicativa intercultural surge, entonces, para responder a la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza de lenguas extranjeras que integre la lengua y la cultura en el aula. En este sentido, H. Ned Seelye (1974) propone y describe siete objetivos diferentes para la enseñanza de la cultura en lengua extranjera que han de ser incorporados en las actividades diarias del aula:

1. “The Sense, or Functionality, of Culturally Conditioned Behaviour”. El alumnado ha de entender que las personas actúan de una forma específica según sus necesidades y de acuerdo a las opciones que les ofrece la sociedad en la que viven.
2. “Interaction of Language and Social Variables”. El alumnado tiene que demostrar un entendimiento de forma global de las variables que condicionan tanto el comportamiento humano como la forma de hablar, como el género, la edad, la clase social o el lugar donde viven. Además, deben conocer distintos dialectos o formas de hablar para que descubran, de forma realista, la gran variedad de alófonos existentes.
3. “Conventional Behaviour in Common Situations”. El alumnado debe mostrar habilidad para actuar ante situaciones comunes o situaciones de crisis, demostrando una adecuación a las convenciones culturales del lugar donde se encuentren.
4. “Cultural connotations of Words and Phrases”. El alumnado tiene que ser consciente de las connotaciones culturales que la cultura meta asocia a expresiones y palabras más frecuentes y que producen, además, imágenes culturalmente condicionadas.
5. “Evaluating Statements about a Society”. El alumnado ha de ser capaz de diferenciar aquellas generalizaciones y juicios sobre diferentes culturas que tengan base empírica, de aquellos que solo sirven para mantener una visión etnocéntrica y de superioridad de unas culturas sobre otras.

6. “Researching Another Culture”. Se debe fomentar en el alumnado habilidades que le permitan ubicar, organizar y recopilar información sobre la cultura meta en diferentes contextos (biblioteca, televisión, otras personas, etc.) para un futuro uso.
7. “Attitudes toward Other Cultures”. El alumnado ha de desarrollar interés y curiosidad por la nueva cultura y mostrar empatía hacia los miembros que la conforman.

Este modelo propuesto por Seelye supone un intento de replantear los fines educativos que el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras cubría en pasadas metodologías. De hecho, según Areizaga (2001), “ya no se trata sólo de aportar información, sino de formar al estudiante para dotarlo de las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre otras culturas: reflexionar, evaluar, investigar, mostrar curiosidad” (p. 160). Siguiendo esta línea de pensamiento, y de acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), citados en M^a Silvina Paricio Tato (2004), los componentes o capacidades generales relativos a la competencia comunicativa intercultural a desarrollar por el estudiante serían los siguientes:

1. “Saberes” o conocimientos sobre distintos grupos culturales y sociales, tanto propios como ajenos, así como de sus productos, prácticas e interacciones más comunes. También incluye conocimientos sobre historia, geografía y arte.
2. Un “saber ser”. La capacidad y voluntad de relativizar las propias disposiciones, valores, creencias, comportamientos y actitudes como individuales y de adoptar una actitud positiva hacia otras culturas.
3. Un “saber comprender”. La capacidad de interpretar situaciones vinculadas a la otra cultura y relacionarlas con la propia.
4. Un “saber hacer”. La capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una nueva cultura, así como el dominio de aptitudes para comportarse en situaciones diversas de la vida cotidiana sometándose a las normas de interacción y comunicación.
5. Un “saber comprometerse”. La capacidad para evaluar críticamente los puntos de vista, productos y prácticas tanto de la propia cultura como de las otras. Esto evidencia que la interculturalidad va inexorablemente unida a un pensamiento crítico.²

² De hecho, en inglés se añade a esta expresión el adjetivo “crítico” (*critical cultural awareness*).

Para el desarrollo de esas habilidades y competencias habría que ajustarse a lo que Angels Oliveras (2000) llama el enfoque holístico de la enseñanza de la competencia intercultural, cuyo objetivo es “la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales” (p. 36). En este método, que va más allá de proporcionar datos sobre la cultura meta, se considera esencial el papel de la personalidad y la identidad, el fomento de la empatía o el desarrollo de la figura del mediador intercultural. El concepto de mediador o hablante intercultural hace referencia al nuevo modelo de estudiante de idiomas, que conseguirá pasar de un nivel etnocéntrico y monocultural a un relativismo cultural donde forjará su propia identidad cultural (Álvarez Baz, 2012). Siguiendo este enfoque didáctico, ya no se persigue el ideal de un hablante nativo en el aula de lengua extranjera pues, en opinión de Kramsch (1998, en Trujillo Sáez, 2006), este no es más que una abstracción monocultural y monolingüe: “El ‘hablante nativo’ de lingüistas y profesores de idiomas es, en realidad, una abstracción basada en unos rasgos arbitrariamente seleccionados de pronunciación, gramática y léxico, así como rasgos estereotípicos de aspecto y comportamiento” (p. 111). Desde la óptica intercultural, según afirma Paricio Tato (2004) el objetivo debería ser el desarrollo de hablantes interculturales “capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad” (p. 6). Por lo tanto, y según Michael Byram (1995, en Areizaga, 2001), el alumno intercultural será aquel capaz de aplicar su conocimiento cultural y sociolingüístico y su competencia lingüística y comunicativa para moverse entre límites culturales, anticipar los malentendidos que puedan surgir debido a los distintos significados, creencias y valores y, en definitiva, “hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad” (p. 165).

Teniendo todos los conceptos anteriores en consideración, muchos autores han ofrecido propuestas curriculares de aspectos culturales en el ámbito de la enseñanza de un idioma extranjero. Entre ellos encontramos a Hall (1959), Seelye (1974) Nostrand (1978), Stern (1992), Byram y Morgan (1994), Balboni (1999) o Méndez García (2000). Seeley (1974), por ejemplo, propone seis áreas culturales que todo estudiante de una lengua extranjera ha de conocer sobre la cultura meta: el medio físico, el contexto histórico, la sociedad contemporánea y la familia, la cultura contemporánea junto con los valores, ideales y la expresión creativa, la economía y la política, el gobierno y las

relaciones internacionales. Posteriormente, Paolo Balboni (1999, en Rodríguez Abella, 2014), propone otros modelos culturales y comunicativos que habría que examinar, centrándose, a diferencia de Seelye, en la importancia del lenguaje verbal y no verbal en el estudio de la cultura meta, así como en otros aspectos específicos del acto comunicativo. De esta forma, este autor aboga por la enseñanza de valores culturales de fondo (poder, respeto social, etc.), el uso del cuerpo en situaciones comunicativas (expresiones, sonrisas, etc.), el uso de objetos (ropa, regalos, etc.), la lengua (registros, superposición de voces, etc.), acciones comunicativas (defensa, queja, propuesta, etc.) y otras situaciones comunicativas (el diálogo, la llamada telefónica, etc.). Méndez García, (2000, en Trujillo Sáez, 2006) en su propuesta de currículum cultural, incluye aspectos culturales más enfocados al particular desarrollo de la comunicación intercultural, pues incluye de forma implícita el tratamiento de estereotipos, la geografía y herencia cultural compartida entre la cultura madre y la meta, el impacto cultural o las relaciones interculturales. Además, se debe destacar la propuesta curricular cultural realizada por el MCERL (2001), donde se proponen una serie de temas de comunicación o centros de interés relacionados con el ámbito público, profesional y educativo, divididos en subcategorías, que los docentes de idiomas podrían incluir en su práctica educativa. Así, como ya se adelantó en el apartado 3.1, el marco identifica como áreas de conocimiento sociocultural las siguientes: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes respecto a la clase social, las instituciones, la historia, la política o el humor, el lenguaje corporal, las convenciones sociales (puntualidad, regalos, aperitivos, etc.) y el comportamiento ritual en eventos como el matrimonio, la muerte, las festividades o las ceremonias religiosas. (Consejo de Europa, 2001/2002)

No obstante, tal y como afirma Méndez García (2000, en Trujillo Sáez, 2006), es preciso indicar que la selección de temas culturales que se deben incluir en los programas interculturales es demasiado compleja y depende mucho de la opinión del autor. Es más, siguiendo la reflexión de Trujillo Sáez (2006), ninguna de las propuestas curriculares mencionadas para la introducción del aspecto cultural se puede considerar completa y, además, pueden derivar en versiones parciales, reducidas o incluso meramente informativas de la cultura meta. En este sentido, Trujillo Sáez (2006) define la tarea de seleccionar un currículum cultural como “innecesaria”, pues, para él “el ‘aprendizaje cultural’ no depende de la adquisición de datos sino de procesos de socialización en

interacción comunicativa” (p. 149). Es por ello por lo que el aprendizaje intercultural debe realizarse mediante la participación comunicativa en esa cultura por parte del individuo y no mediante procesos de memorización teóricos o descriptivos. Esta visión crítica pone de relieve las limitaciones actuales para la incorporación del aspecto cultural en el aula de secundaria, que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- La falta de un currículum (inter)cultural íntegro y completo. Trujillo Sáez (2006) propone una “integración de los trabajos de didáctica de la lengua, la sociología y la antropología para realizar textos sobre cultura que sirvan realmente a los profesores y a los creadores de materiales” (p. 148).
- La falta de metodología y estrategias didácticas. No existen unas directrices claras que ayuden al docente a la introducción del aspecto cultural en el aula de idiomas.
- La incorporación de datos culturales e históricos mediante la transposición didáctica y la creación de situaciones interculturales sin caer en el enfoque meramente informativo. Este punto es, quizás, el mayor reto al que se enfrenta el profesorado de lenguas extranjeras. Además, en opinión de Trujillo Sáez (2006), esos componentes culturales habría que sincronizarlos con otras áreas de conocimiento académico (Biología, Historia, etc.), social o transversal (la educación sexual, vial, de género, etc.) para que la información sea relevante para el alumnado.
- El nuevo papel del docente. El profesorado de idiomas ya no es un mero transmisor de información, sino que tiene un papel fundamental como modelo, guía y facilitador de conocimientos y situaciones comunicativas que lleven al alumnado a desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Paricio Tato (2014) apunta que ha de ser una figura crítica y reflexiva con la función de promover el respeto, la tolerancia, la comprensión y la actitud crítica de los alumnos hacia la alteridad. Asimismo, ha de estar preparado para ayudar psicológica y emocionalmente al estudiante en el proceso de aculturación, en especial si estos sufren el llamado *culture shock*, definido como un tipo de ansiedad y nerviosismo provocado por la pérdida de símbolos y signos conocidos de la cultura materna en la interacción social intercultural (Peter Adler, 1972, en Acton and Walker de Felix, 1986).
- La formación intercultural del docente. Muchos autores hablan de la necesidad de una formación intercultural más allá de los conocimientos profesionales pedagógicos,

científicos o psicológicos. Para Trujillo Sáez (2006), el profesorado ha de estar preparado para analizar y reflexionar sobre los hechos de la sociedad y la realidad actual, por lo que es esencial, durante su formación, la adquisición de conocimientos sobre el contexto social, político y cultural de la escuela.

- La búsqueda de materiales didácticos para la enseñanza de la cultura. Es cierto que, tal y como refiere Paricio Tato (2014), internet proporciona una fuente ilimitada de recursos como canciones, fotografías, gráficos, mapas, etc; pero también hay muchos autores que defienden la necesidad de la creación de una variada gama de materiales didácticos diseñados específicamente para la enseñanza intercultural.

Para finalizar esta sección del trabajo, es preciso indicar que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto educativo se considera fundamental hoy en día. Meyer (1991, en Oliveras, 2000) proporciona una definición muy completa sobre los aspectos que incluye esta competencia:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (p. 38)

En función de estas palabras, y tal y como apunta Michael Byram (2013), la enseñanza de lenguas extranjeras para la consecución de una conciencia intercultural incluye “linguistic, sociolinguistic and discourse competence in language, combined with intercultural competences in the discovery, analysis, comparison and critique of cultures” (p. 59). Solo mediante las habilidades, capacidades y actitudes hacia la alteridad que promueve esta competencia, las personas podrán convertirse en ciudadanos interculturales capaces de manifestar comportamientos apropiados en cada entorno social y cultural, para así llevar a cabo procesos comunicativos de forma eficaz en un clima de respeto, tolerancia y comprensión.

3.5. Procedimientos de enseñanza del componente cultural: recursos y metodología

El principal objetivo de la introducción del componente cultural en el aula de lengua extranjera consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, es decir, en la adquisición de ciertas actitudes críticas y reflexivas para mejorar la comunicación en el contexto de multiculturalidad y plurilingüismo de nuestra sociedad. Teniendo esto en cuenta, y en ausencia de un marco metodológico intercultural común, consistente y sistemático a seguir por el profesorado de idiomas, es necesaria la exposición de una serie de técnicas, actividades y estrategias que puedan facilitar la labor docente y la construcción de conocimiento por parte del alumnado. La siguiente revisión metodológica está enmarcada en los ocho enfoques para la enseñanza de la cultura propuestos por Hans Heinrich Stern (1992); dentro de cada uno de ellos se expondrán diferentes técnicas y propuestas didácticas más concretas para el desarrollo intercultural del alumnado de idiomas.

El primer enfoque que señala Stern es la creación de un entorno auténtico. George H. Hughes (1986) lo llama *culture island* y tiene el propósito de estimular la motivación y el interés del alumnado, contribuyendo, además, a la comparación entre ambas culturas y realidades. Para la creación de esa isla cultural es importante el uso de elementos decorativos que nos hablen de la cultura objeto de estudio, como son pósters, fotos, mapas, periódicos o lo que se denomina *realia* (muestras reales de la cultura meta como entradas de teatro, menús de restaurantes, billetes de transporte, etc.). Para Gómez Jimeno (2006), el estudio de objetos con los que los alumnos no están familiarizados implica describir y crear hipótesis y, por tanto, reflexionar sobre las diferencias culturales. De entre esos elementos decorativos mencionados, Sagredo (2008) destaca el periódico, puesto que en él “se recogen aspectos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos dentro de un contexto que se puede introducir fácilmente en el aula” (p. 423) y puede funcionar para otros propósitos. Asimismo, Rodrigo (1989, en Sagredo, 2008) explica que a través de la prensa se puede presentar al alumnado una panorámica general de la sociedad y, al mismo tiempo, aprovechar el uso de las diferentes funciones del lenguaje que aparecen en los textos (formulación de preguntas o hipótesis, dar respuestas u opiniones, etc.) para trabajar con los estudiantes.

En su segundo enfoque, Stern remarca la importancia de la provisión de información cultural. El autor propone los llamados *cultural asides* o apartes culturales,

“elementos que permiten que el estudiante descubra el valor y las asociaciones culturales de un elemento lingüístico determinado” (Trujillo Sáez, 2006, p. 153). El docente será el encargado de proporcionar de forma directa esta información cultural. El uso de material audiovisual en estos casos es ideal, pues los alumnos se sienten atraídos y motivados por la materia de estudio cuando se utilizan vídeos, fotografías, imágenes, programas de televisión, radio u otros equipos multimedia. Jaime Corpas (2000) destaca especialmente el vídeo como recurso de uso esporádico en el aula, no sólo porque constituye un recurso muy cercano y conocido para los alumnos, sino porque introduce variedad, permite trabajar aspectos verbales o no verbales de forma contextualizada y ofrece “la posibilidad de realizar actividades de comprensión más próximas a la realidad” (p. 285). Además, señala que el vídeo es una forma efectiva de llevar la vida real al aula, sobre todo si se trata de recursos auténticos de la cultura meta.

Esos materiales o documentos auténticos, que pueden ser textos literarios, artículos periodísticos, recetas de cocina, folletos, canciones, programas de televisión o radio, *spots* publicitarios, etc., se consideran hoy en día un punto de partida para la planificación de unidades didácticas en la enseñanza de una lengua extranjera. Según Maja Andrijević (2010), los materiales auténticos tienen las siguientes características:

- no son creados específicamente para los fines didácticos, pero deben ser didácticamente funcionales;
- son imágenes de usos lingüísticos reales en diversos contextos;
- preferentemente están ligados a la actualidad;
- muestran la realidad de una cultura;
- muestran a los alumnos una lengua en su estado sincrónico, una lengua que es reflejo de una determinada época, lugar, intencionalidad, etc.;
- (...) deben estar acordes a los intereses de los alumnos; (p. 159)

Se puede afirmar, entonces, que este tipo de materiales constituyen una muestra real de la comunidad cultural y lingüística; un recurso muy poderoso para hacer al alumnado describir, conocer y comprender la cultura de estudio. Sin embargo, la dificultad de estos documentos en cuanto a nivel gramatical o sintáctico suele ser mayor y pueden poner en riesgo la práctica educativa. Es por ello por lo que, tal y como dice el MCERL, en muchas

ocasiones se opta por materiales semi-auténticos, definidos como aquellos “seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno” (Consejo de Europa, 2001/2002, p. 144). Ambos materiales, auténticos y semi auténticos, según Andrijević (2010), facilitan la introducción de estructuras morfosintácticas y léxicas, así como de funciones lingüísticas en el aula, además de tener un efecto positivo en el interés, motivación y confianza del alumnado. De la misma manera, el uso de estos materiales refleja las necesidades y conocimientos previos del alumnado, permitiendo mejorar la práctica educativa y ofreciendo un enfoque más abierto, comunicativo, lúdico, creativo e interactivo.

Seeley (1974) cita dos técnicas más que se pueden incorporar dentro de este segundo enfoque de información cultural. La primera se llama *culture capsule* y consiste en ofrecer una explicación de un elemento aislado de la cultura meta, acompañado de elementos visuales estimulantes, que se diferencie mínimamente de la cultura madre y a continuación organizar una pequeña discusión en clase. Una actividad podría ser comparar proverbios con diferencias mínimas entre ambos idiomas y reflexionar acerca de los motivos de esa discrepancia. Como expresa Gómez Jimeno (2006), el estudio de expresiones y dichos “nos permite la práctica del sentido literal y figurativo del idioma, y nos hace conscientes tanto al profesor como al alumno del peligro de las generalizaciones y de la estereotipación” (p. 27). La siguiente técnica explicada por Seelye (1974), *culture cluster*, hace alusión a una agrupación de cápsulas culturales y una posterior simulación de carácter práctico, como puede ser comprar un billete de tren o pedir la cuenta en un restaurante, lo que supone un entrenamiento comportamental para el estudiante.

La solución de problemas culturales es el tercer enfoque propuesto por Stern, que incluye la técnica de *culture assimilator*. Tal y como explica Seelye (1974), en este tipo de actividad se presenta una situación conflictiva de interacción entre individuos de diferentes culturas y el alumnado debe elegir una opción de entre cuatro que explique la razón de ese comportamiento. Las tres respuestas restantes van ligadas a estereotipos y prejuicios, así que los alumnos, con ayuda del docente, tiene la posibilidad de reflexionar sobre ellos alcanzando así una mayor comprensión intercultural.

El siguiente enfoque está orientado a los aspectos conductuales y afectivos. Aquí se proponen técnicas en las que el alumnado tiene que involucrarse de forma personal y

práctica en el manejo de la interculturalidad. Stern (1992) habla de la unidad “audio-motora” (p. 226), una técnica de Respuesta Física Total, que consiste en programar unas determinadas acciones que los estudiantes han de realizar siguiendo las normas de la cultura meta, como dar la mano o sentarse correctamente. Otra estrategia son los dramas, una práctica muy común para presentar aspectos culturales en el aula de idiomas de una manera dinámica y motivadora para el alumnado. Trujillo Sáez (2006) menciona también los minidramas, que consisten en representar escenas del día a día, normalmente un malentendido cultural, que obligue al alumnado a mostrar una adaptación y un comportamiento cultural específico y significativo. Asimismo, las simulaciones y *role-plays* permiten la visualización de situaciones conflictivas contextualizadas en la cultura meta que precisa de una gran implicación por parte del estudiante. En este enfoque se podría incluir también el uso del humor no solo como componente cultural a estudiar, sino como medio para captar la atención del alumnado y comenzar a familiarizarlos así con las múltiples facetas de la cultura popular meta. Gómez Jimeno (2006) afirma que se debe integrar el humor regularmente en el aula y mostrar al alumnado las convenciones sociales que lo rodean, especialmente en las simulaciones e interacciones más cotidianas (bromas, chistes, tebeos, etc.) o en cualquier expectativa social, ya sea informal o formal.

El quinto enfoque para Stern es el cognitivo, y tiene asociado técnicas de estudio de la cultura meta a través de discusiones, debates o conferencias. Esto, como aclara Trujillo Sáez (2006), “no debe implicar un acercamiento a la cultura de tipo pasivo, sino una actividad investigadora y exploratoria” (p. 156). Es decir, consistiría en explicar y reflexionar sobre la historia de la lengua o de la cultura meta o incluso acerca de los dialectos o variaciones del idioma de forma conjunta entre docente y discente.

Stern habla a continuación de la literatura y las artes, un enfoque que engloba actividades como la visualización de películas, la participación en un coro o el análisis de obras de arte y edificios arquitectónicos. Sagredo (2008) apunta que la literatura ayuda a conocer las características de la lengua de estudio porque en ella se reflejan aspectos culturales, sociales, históricos, económicos y políticos de una comunidad. Esta misma autora señala que la gran ventaja de iniciar a los alumnos a la lectura es “poder desarrollar su imaginación y acercarlos a otras realidades culturales o históricas” (p. 423). Trujillo Sáez (2006) también defiende el uso de la literatura y las artes como fuentes de información cultural, pero advierte sobre el uso exclusivo de aquellas obras que forman parte del canon de literatura de una lengua o cultura y propone apostar por esas “otras

literaturas” (p. 157), como son la literatura oral, los cuentos populares o las nanas, que también ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura. Esto es lo que Taylor (1965, en Seelye, 1974) incluye dentro de su definición de folklore:

Folklore is the material that is handed on by tradition, either by word of mouth or by custom and practice. It may be folksongs, folktales, proverbs, or other materials preserved in words. It may be traditional tools and physical objects like fences or knots, hot cross buns, or Easier eggs. (p. 16)

Se podría decir que el folklore o cultura popular, así como todos los elementos que esta incluye, sirven como un puente lógico al servicio de aquellos profesores de idiomas que están interesados en ofrecer al alumnado un acercamiento y un entendimiento más antropológico de la cultura. Según Stern (1992), es este enfoque socio-antropológico y humanista el que reportará mayores beneficios al estudiante, ya que será capaz de profundizar en temas que la cultura meta considera importantes y que sustentan el pensamiento y la acción característicos de esa comunidad cultural concreta.

El séptimo enfoque de Stern es la exposición a la cultura meta e incluye “tanto traer al hablante nativo a la clase como llevar a los estudiantes al seno de la comunidad meta” (Trujillo Sáez, 2006, p. 157), pues la inmersión en la cultura y lengua objeto de estudio exige que el alumnado haga uso de destrezas más allá de la habilidad lingüística. Entre las técnicas que se pueden incorporar en este enfoque se encuentran los llamados *pen-pals* o *tape-pals*, que hacen referencia al intercambio de mensajes, ya sean escritos u orales, entre miembros de comunidades culturales distintas. Esta se ha convertido en una de las estrategias didácticas más utilizadas y enriquecedoras para el alumnado de idiomas gracias a internet, que ofrece la posibilidad de mandar correos electrónicos, crear salas de *chat* o realizar videoconferencias de manera rápida y accesible para todos. Todo esto, como explica Trujillo Sáez (2006) podría servir, siempre que se vaya más allá de una interacción y comunicación trivial, “para dar a conocer aspectos de cada comunidad, así como para averiguar las interpretaciones que los miembros de esas comunidades dan a hechos que podrían conducir a ‘un accidente cultural’” (p. 157). Otra estrategia que aporta autenticidad al aula de idiomas es invitar al aula a un hablante nativo, es decir, a un usuario real de la lengua meta y por tanto miembro de la cultura objeto de estudio. De igual modo, las visitas a otras regiones culturales y el contacto directo con la cultura más

auténtica son esenciales para el alumnado, “llegando a ser casi una obligación en el caso de la formación del profesorado” (Trujillo Sáez, 2006, p. 157).

El octavo y último enfoque de Stern es el uso de recursos del entorno cultural del estudiante. Consiste en aprovechar el contexto plurilingüe y multicultural del alumnado para desarrollar esa conciencia intercultural, ya sea interactuando con personas inmigrantes o entrando en contacto con asociaciones que trabajen dentro de la multiculturalidad. Otra técnica que se podría incluir en este apartado final es el uso de gráficos o listas con datos sobre culturas y comunidades lingüísticas diferentes: el alumnado tendría la posibilidad de analizarlos y reflexionar sobre los valores de su propia cultura y encontrar contrastes y diferencias con el resto (Gómez Jimeno, 2006).

Es preciso indicar que en la aplicación de las técnicas mencionadas a lo largo de este apartado es esencial el uso de las nuevas tecnologías o TICs, que se alzan actualmente como un elemento indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Los soportes tecnológicos en el aula, como ordenadores, tablets, o pizarras digitales, son un factor de motivación y relevancia para el alumnado. Según Severina Álvarez González (2010), “permiten usar la lengua meta en contextos auténticos” (p. 3), ayudando al alumnado a descubrir la utilidad real de aprender una lengua extranjera. Además de ello, las TICs propician un entorno colaborativo y cooperativo potenciando, al mismo tiempo, el trabajo autónomo y el espíritu emprendedor e investigador del alumnado. Sin embargo, el docente de idiomas de secundaria no debe depender de las nuevas tecnologías para la organización y planificación de la enseñanza, ya no solo porque estas puedan provocar distracciones en el alumnado, sino porque, tal y como apuntan Prudencia Gutiérrez Esteban y Patricia Ibáñez Ibáñez (2013), una mala elección del recurso o incluso un mal uso del mismo puede llevar, desde la óptica intercultural, al reforzamiento de estereotipos o generalizaciones. Al respecto, Jacques Delors (1996, en Álvarez González, 2010), hace la siguiente reflexión:

las posibilidades que aportan y las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en el plano pedagógico son considerables (...) No se trata sin embargo de creer ingenuamente que ahora los alumnos aprenden más y mejor, solos y sin esfuerzo (...) El desarrollo de acciones y actividades utilizando los recursos telemáticos pueden ayudar a la interculturalidad si se dan las condiciones necesarias.

Una vez expuestos todos estos enfoques y técnicas que ayudan a incorporar el componente cultural en el aula, hay indicar que es el docente el encargado de seleccionar, planificar y utilizar de forma crítica aquellos que sean realmente beneficiosos para el alumnado. Ante todo, el profesorado tendrá que aprovechar la multiculturalidad presente en las aulas actuales para la consideración y el estudio de otros contextos. Es más, en opinión de Trujillo Sáez (2006), todas las estrategias metodológicas para la enseñanza de la interculturalidad presentan un problema fundamental que el docente de idiomas tiene que tener siempre presente: “la dificultad de diseñar textos no etnocéntricos y que reflejen, desde un planteamiento antropológicamente sensato, la realidad de la cultura sin caer en simplificaciones o generalizaciones vanas” (p. 154). En este sentido, muchos autores, entre ellos Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador (1996), advierten sobre la posibilidad de caer en el llamado *linguicism*, es decir, en el uso de ideologías y estructuras para legitimar y reproducir una división desigual de poder y recursos entre grupos de personas pertenecientes a distintas culturas. Para evitarlo, Sagredo (2008) habla del papel fundamental del profesor para seleccionar aquellos materiales y recursos que respeten los valores y la cultura y que, además, se adapten a las características personales de los estudiantes (edad, nivel de conocimiento, nivel educativo, nivel de madurez, lenguaje, contexto, intereses, etc.). Todos estos aspectos determinarán en gran medida el enfoque cultural más apropiado para cada grupo clase.

Para concluir este apartado dedicado a los procedimientos de enseñanza orientados a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, es preciso apuntar que, dado que la lengua extranjera se enseña en un contexto cultural y lingüístico diferente al original, se crea una nueva cultura en el aula de idiomas “con la idiosincrasia singular de cada estudiante y del profesor, conocedores de su cultura y aprendices y difusores de la nueva que están descubriendo” (Gómez Jimeno, 2006, p. 28). Es desde esta nueva cultura, donde se desarrollará el proceso de aculturación. Por tanto, y siguiendo a Michael Byram y Manuela Wagner (2018), lo ideal para la enseñanza del componente cultural y la interculturalidad es proporcionar herramientas al alumnado para que adquieran información de la cultura meta mediante la interacción con otros en ese idioma a tiempo real. Como consecuencia, los estudiantes valorarán la enseñanza de lenguas, y todos los conocimientos, actitudes y destrezas que la acompañan, como parte esencial de la misión educativa y como algo útil que pueden usar ahora y siempre en el contexto multicultural y plurilingüe en el que viven.

4. PROPUESTA DE MEJORA: *HORRIBLE HISTORIES* COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE INGLÉS DE SECUNDARIA

En la segunda parte de este estudio, una vez analizada la base teórica relacionada con la introducción de la interculturalidad en la didáctica de las lenguas, se pretende ofrecer una propuesta de mejora didáctica para el aula de inglés. Y es que, dada la naturaleza de la educación secundaria, merece la pena investigar nuevos recursos que cumplan con las expectativas y necesidades del alumnado en la sociedad actual, especialmente para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En nuestra propuesta se pone de manifiesto la necesidad de una educación abierta que apueste por el conocimiento del pasado histórico y cultural para conocer el hoy. Es por ello por lo que este apartado va a tratar sobre la serie televisiva británica *Horrible Histories* como recurso didáctico en el aula de inglés. Desde nuestro punto de vista, este *show* puede ofrecer diversas posibilidades pedagógicas en el ámbito de la secundaria, contribuyendo así a que el alumnado disfrute y, al mismo tiempo, construya conocimiento sobre la cultura y la lengua meta. Sin embargo, es necesario indicar que tras realizar una búsqueda exhaustiva de bibliografía que fundamente el conocimiento y el uso de *Horrible Histories* en el ámbito educativo hoy, y en especial en el aula idiomas, hemos encontrado pocos estudios que se ocupen de este recurso. Teniendo esto en cuenta, este trabajo pretende exponer los beneficios de su uso en la educación secundaria y ofrecer una propuesta de actividades para su introducción en la materia de inglés.

4.1. *Horrible Histories*: un *show* educativo

Horrible Histories es una comedia británica de *sketches* basada en la serie de libros homónima del actor y escritor Terry Deary. La serie, retransmitida por el canal británico Children's BBC y producido por Lyon Television y Citrus Television, consta de ocho temporadas en total (2009-2018) y se ha erigido como uno de los programas de mayor éxito de la televisión británica. La serie destaca y describe, con una mezcla de humor e ironía, los aspectos más “comic, factual, gory, anarchic” (Stuart Jeffries, 2018, n.p.) de la historia de Reino Unido y, en menor medida, de distintas etapas de la historia de la humanidad, cambiando así la forma en la que los más jóvenes aprenden sobre el pasado.

La primera serie de libros históricos infantiles de Deary fue publicada por Scholastic UK en 1993 y tenía como objetivo captar el interés de los niños, de entre 7 y

13 años de edad, por la historia y la cultura. Mediante el uso de anécdotas cortas y cómicas, pero al mismo tiempo reales, el autor presenta diferentes acontecimientos curiosos del mundo occidental de forma innovadora. Para ello, en *Horrible Histories* se apela directamente al lector con un lenguaje coloquial y conversacional, creando una sensación de familiaridad y de participación activa en el descubrimiento de los hechos históricos. Tal y como afirma Margaret Scanlon (2011),

readers are enjoined to form their own opinions about history; to imagine how they would have behaved in certain circumstances; to try out recipes or games from previous eras; or to guess the right answer in one of the many questions and answer activities. They are also asked for their opinions (“what do you think?”), reinforcing the point that their participation and views matter. (p. 73)

El éxito de los libros³ supuso la expansión de *Horrible Histories* a diferentes formatos, incluyendo cintas de audio, revistas y espectáculos teatrales. La colección se adaptó a la pequeña pantalla en 2009 y el mayor reto al que se enfrentaron los guionistas y productores fue mantenerse fieles a los hechos históricos sin perder ese toque humorístico heredero de las clásicas comedias históricas británicas como *Blackadder* o las películas de *Monty Python*. El proyecto finalmente se materializó en una serie de televisión en la que cada episodio cuenta con una gran cantidad de *sketches*, sátiras, canciones, videos musicales, *quizzes*, e incluso pastiches de personas famosas o programas y series del momento en el Reino Unido. En el *show* de *Horrible Histories* se muestran desde los hábitos más cotidianos (higiene, alimentación, pasatiempos, etc.) hasta los comportamientos y actos más excéntricos de reyes, reinas, generales o presidentes; todo de una forma divertida y atrayente incluso para el público más adulto. Además, cada *sketch* está agrupado bajo un título que da nombre a la época o civilización de la que trata siguiendo el modelo de los libros, cuya temática se extiende desde la Edad de Piedra hasta la primera mitad del siglo XX. Así, encontramos títulos como *Savage Stone Age*, *Rotten Romans*, *Vicious Vikings*, *Terrible Tudors*, *Vile Victorians* o *Woeful Second World War*, entre otros. La serie cuenta con un presentador, una marioneta que representa a una rata llamada Rattus Rattus (más tarde sustituida por el presentador Stephen Fry), que comenta o aclara la base histórica de cada broma o tira cómica.

³ Francine Wolfisz (2008) señala que, en 2008, los libros se habían traducido ya a más de 30 idiomas y se habían vendido más de 20 millones de copias en todo el mundo.

Horrible Histories ha tenido un gran éxito de audiencia en todas las franjas de edad cumpliendo su principal propósito: educar y entretener a partes iguales aderezando la cultura con el interés y el humor popular (British Comedy Guide, 2011). Para Stephen Kelly (2012, n.p.) hay que destacar, además del reparto “extraordinario” y la creatividad y chispa del *show*, ese uso de la cultura popular:

[Its] real talent, though, is just how good it is at lampooning popular culture. (...) It never forces the issue. It plays things with surprising subtlety— never making the pop culture allusion the focus of the sketch, but simply a means to an end.

Horrible Histories ha sido galardonada con diversos premios, y no solo en Gran Bretaña. Entre ellos se encuentran los premios Children’s Bafta o los Royal Television Society Awards, considerados de gran prestigio internacional, por mejor guion, mejor sketch o mejor comedia. Deary habla de la popularidad tanto de la serie como de los libros y nos invita a hacer una reflexión acerca de la necesidad de lograr que las personas se interesen por nuestro pasado, por nuestra historia y, en definitiva, por nuestra cultura⁴:

History brings the world alive and it's really important that people feel connected by it and not daunted. I hope *Horrible Histories* makes people curious to find out more about all eras and helps them to realise how funny, nasty, amazing, silly and gory the past was!

4.2. Objetivos y beneficios del uso de *Horrible Histories* en el aula de inglés

Desde nuestro punto de vista, la serie de *Horrible Histories* ofrece una gran variedad de posibilidades didácticas en el contexto educativo. Sin embargo, de acuerdo a la ideología y mandato del propio Deary sobre la franquicia, esta serie no pretende tener un enfoque educacional serio o seguir el currículum escolar nacional de Reino Unido. De hecho, persigue lo contrario: entretener al público más joven con detalles grotescos e increíbles del pasado y llamar su atención sin enseñar historia y cultura en sentido estricto.

Es preciso indicar que, tras el *gore* y el humor, en los libros de *Horrible Histories* subyacen temas culturales e históricos relevantes para la humanidad (nacimiento de civilizaciones, descubrimientos científicos, guerras, etc.) y, sobre todo, en ellos se reflejan

⁴ Véase https://www.comedy.co.uk/tv/horrible_histories/about/

la filosofía y las ideas políticas y humanísticas del autor. Deary se define como un escritor que escribe por y para los niños; un autor que rechaza la educación formal⁵ y hace uso del humor y las ilustraciones para hacer una crítica a las clases sociales o las relaciones de poder. Él mismo declara: “People tend to think my books are funny. They’re not – they’re ironic, they’re often about the hard lives that people had to live...They do have humor, but they’re much more than that” (Scanlon, 2011, p. 107). Además, su rechazo a la autoridad escolar, según Scanlon (2011), le lleva no solo a bromear sobre clases y profesores “aburridos” (p. 75), sino también a criticar la didáctica de la educación escolar sobre temas culturales e históricos. Deary argumenta que las clases de historia se concentran en el estudio de fechas y batallas importantes desde el punto de vista histórico, ignorando las vidas de la gente de a pie y demás aspectos culturales del pasado, olvidando que lo realmente importante es la vida cotidiana del ser humano. En su opinión, tanto sus libros como la serie educan porque hacen reflexionar acerca de la historia de la humanidad, lo que nos ayudará a comprender nuestra propia naturaleza:

For me history is all about people. To understand why people behave the way they do is to understand why they behaved the way they did. If you can understand the way people were before you can measure yourself against them.⁶

Como ya se ha explicado anteriormente, se han encontrado pocas voces dentro del ámbito educativo que opinen acerca de las posibilidades académicas de esta serie de la CBBC o incluso de la colección de libros. En un artículo de *The Big Issue* escrito por Vicky Carroll (2018, n.p.) se habla de la lucha de Deary contra la enseñanza “anticuada y tradicional” de la historia y de cómo su forma de escribir sobre ella, en especial sobre la cultura y vida popular, y su estilo “no paternalista, cercano y poco intimidante”, han llamado la atención de profesores de historia del país anglosajón, que no dudan en utilizar este recurso en sus clases. Por otra parte, Scanlon (2011) cita un estudio de Buckingham y Scanlon (2003) sobre las lecturas de los niños fuera del colegio donde se menciona que aunque la mayoría de padres y docentes de Reino Unido hablan de forma favorable de las ventajas educativas de *Horrible Histories*, muchos critican su tono y estilo irónico y humorístico. De hecho, Robert Peal (2015), maestro de historia, argumenta que la estética y la temática tanto de la serie como de los libros no favorece que los niños reflexionen

⁵ "If I had it my way, I wouldn't have schools at all. They don't educate, they just keep kids off the streets. But my books educate, because they prepare kids for life." (Deary, en Wolfisz, 2008, n.p.)

⁶ Véase https://www.comedy.co.uk/tv/horrible_histories/about/

sobre la historia, sino que se rían de ella. Del mismo modo, asegura que las ilustraciones y temas de *Horrible Histories* rompen el encanto, belleza y realismo del pasado que ofrecen los libros tradicionales de historia. Simon Hoggart (2010, n.p.) también duda sobre la eficacia del *show* para despertar la curiosidad de las mentes más jóvenes: “the television *show* is basically gags, chiefly about defecation, gluttony, murder and torture. It's quite amusing, though whether it will pique an interest in the subject, or—as some say—merely encourage children to learn more about defecation, gluttony, murder and torture, we cannot know”.

En el presente trabajo, la serie televisiva *Horrible Histories* se considera un recurso eficaz para el tratamiento del aspecto cultural en el contexto de enseñanza de una lengua extranjera y, por tanto, un recurso útil para desarrollar en el alumnado de inglés de secundaria (12-16 años de edad) la competencia comunicativa intercultural. Tanto la temática de la serie, que está conectada de forma directa con la cultura anglosajona (historia, literatura, música, vida cotidiana, etc.), como su carácter audiovisual y humorístico podrían, desde nuestro punto de vista, ayudar a ofrecer un enfoque innovador, comunicativo y de carácter intercultural en el aula de inglés. De hecho, estamos de acuerdo con Deary (1999) cuando expresa que el conocimiento de nuestra historia es esencial para el desarrollo integral de la persona, en especial para alcanzar un conocimiento intercultural y un desarrollo holístico. El autor pretende con su obra no solo fomentar en los jóvenes una cierta comprensión y empatía por lo desconocido, sino también hacerles reflexionar sobre su propia identidad histórica y cultural:

With *Horrible Histories* I want children to think about how people in certain moments of history felt and also for them to consider what these people were experiencing (...) in *Horrible Histories* I'm asking, 'Why do people do what they do?' And, ultimately, 'Why do I behave the way I do?' (p. 101)

Mediante la reflexión sobre un lenguaje, una historia y una cultura ajenas, pensamos que el alumnado del aula de inglés de secundaria (12-16 años de edad) logrará desarrollar unas habilidades críticas que le ayudarán a desarrollar una conciencia intercultural, esencial en nuestra sociedad multicultural y plurilingüe. Además, el uso de este recurso en el aula permitiría la enseñanza complementaria de aspectos lingüísticos, comunicativos, pragmáticos y discursivos del idioma inglés e incluso el tratamiento de temas transversales (perspectiva de género, violencia, xenofobia, interculturalidad,

religión, entre otros), fomentando así el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural integral.

Creemos necesario indicar que las ventajas del uso de *Horrible Histories* en el aula no solo residen en su contenido histórico y cultural, sino también en su formato. En primer lugar, es un recurso auténtico, es decir, no fue creado con intención didáctica o pedagógica, sino con la finalidad de entretener a los miembros de la propia cultura anglosajona, lo que propicia un acercamiento más real y fiel a la cultura meta para el alumnado de secundaria. En segundo lugar, se trata de un material auténtico multimedia: es visualmente muy llamativo con su mezcla de personajes reales y animados, con su gran variedad de situaciones y escenarios y con su acompañamiento musical. Todo ello contribuye a incrementar el interés y la motivación, especialmente del alumnado con necesidades de apoyo educativo. Otra ventaja añadida es que como cada capítulo de la serie cuenta con varios *sketches*, canciones, *quizzes*, etc. de corta duración y de temas muy variados, el docente puede seleccionar, de forma crítica, solo aquellos que considere más apropiados para una actividad didáctica concreta, ya sea por su contenido cultural o lingüístico. Otra fortaleza de este recurso es, en nuestra opinión, el uso recurrente del humor simple y directo, ya que la comedia y la risa son un medio que permite captar el interés del alumnado por el contenido y, además, fomenta una aproximación auténtica a la cultura popular. Por último, puesto que la serie está orientada principalmente a niños de entre los 7 y 13 años de edad, tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales y sintácticas que aparecen no son complejas, lo que facilita su transposición al contexto de estudio de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria.

Teniendo todas estas características en cuenta, pensamos que el alumnado de secundaria beneficiaría del uso de *Horrible Histories*, e incluso de los libros, en el aula de inglés. Este recurso auténtico permitiría al docente no solo ofrecer información histórica del mundo anglosajón, sino también tratar temas lingüísticos, culturales y actuales que fomenten la formación integral del alumno. Así, proponemos que en cada unidad didáctica del curso y etapa se incluyan, con ayuda de las TICs, videos de *Horrible Histories* para introducir en el aula el componente cultural e histórico de forma entretenida, interesante y diferente al enfoque tradicional meramente informativo. Creemos que su uso ayudaría a alcanzar algunos de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de lengua extranjera para la etapa de secundaria en Andalucía, como son el rechazo a la discriminación y a los estereotipos, la valoración de la lengua extranjera

como medio de comunicación, cooperación y entendimiento entre personas de culturas diversas en un clima de respeto, tolerancia y solidaridad, o el aprecio de la lengua como medio de acceso a la información y de expresión artística, entre otros (Orden de 14 de julio de 2016). Es más, opinamos que los centros españoles bilingües de inglés podrían utilizar este recurso en otras materias curriculares de secundaria como son ciencias sociales, historia o ética y ciudadanía. En conclusión, las posibilidades que ofrece *Horrible Histories* como recurso auténtico, audiovisual, humorístico y enfocado a un público joven son inmensas y estamos convencidos de que su uso esporádico en las aulas podría favorecer la creación de ciudadanos capaces de afrontar los retos de una ciudadanía global, democrática y occidental donde la multiculturalidad está a la orden del día.

4.3. Propuestas de mejora

En esta sección del trabajo pretendemos mostrar las posibilidades didácticas del uso de *Horrible Histories* en el aula de inglés de secundaria. A continuación, se exponen dos propuestas de actividades en las que se utiliza este recurso multimedia auténtico como elemento principal para tratar tanto temas culturales e históricos como temas lingüísticos y transversales. Además, utilizaremos la colección de libros infantiles de *Horrible Histories* de Deary como material de apoyo. Ambas propuestas se enmarcan dentro del contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en centros bilingües; una va dirigida al primer ciclo (2º curso) y otra al segundo ciclo (4º curso). En cada una se detallarán, basándonos en la legislación andaluza (véase sección 3.1.), las competencias clave y objetivos a conseguir, los contenidos curriculares, los elementos transversales, las sesiones y las actividades, las medidas de atención a la diversidad, la evaluación tanto del aprendizaje como de la práctica educativa y los materiales utilizados.

4.3.1. “Horrible Henry” para 2º curso de ESO

HORRIBLE HENRY (2º ESO)

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Conciencia y expresiones culturales.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> -Escuchar y comprender información general y específica de textos orales sobre la dinastía Tudor. -Leer y comprender textos diversos con el fin de extraer información general y específica sobre el rey Enrique VIII de Inglaterra. -Valorar y utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación oral, de cooperación y de entendimiento en intercambios comunicativos sobre el personaje histórico de Enrique VIII. -Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y herramienta de aprendizaje de contenidos sobre la historia y la cultura meta, en especial con temas relacionados con la monarquía, la religión y el matrimonio en la época de la dinastía Tudor.
Contenidos
<p>Conocimientos previos: Presente simple y continuo, <i>there is/there are</i>, past simple, <i>there was/were</i>, verbos modales (<i>can, might, must</i>) expresar preferencia y gustos (<i>I like, I hate, My favourite...</i>). Vocabulario relacionado con países y lenguas (<i>England, French</i>), ropa (<i>hat, dress</i>), deportes (<i>football, tennis</i>), relaciones (<i>break up, fall in love</i>), acontecimientos vitales (<i>be born, get married</i>), actividades (<i>sailing, hiking</i>), comida (<i>dish, salt</i>), animales (<i>pig, dog</i>).</p>
<p><u>Bloque 1. Comprensión de textos orales</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> -Comprender información general y específica de textos orales sobre Enrique VIII. -Escuchar textos orales sobre las leyes impulsadas por la Iglesia Anglicana en la época Tudor.
<p><u>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> -Realizar descripciones sobre la actitud y personalidad de Enrique VIII. -Participar en conversaciones sobre la monarquía, la religión o el matrimonio en la época Tudor y en la actualidad.
<p><u>Bloque 3. Comprensión de textos escritos</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> -Extraer información general y específica de textos sobre Enrique VIII. -Leer textos sobre la época Tudor en Inglaterra.
<p><u>Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> -Escribir textos cortos sobre el origen de la dinastía Tudor. -Responder preguntas sobre Enrique VIII y la época Tudor en Inglaterra.
<p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticas: Conocer la existencia de grandes dinastías del pasado del mundo anglosajón y ser conscientes de las diferencias con las sociedades y culturas modernas.</p>

Funciones comunicativas

- Describir cualidades de un personaje histórico. *Henry VIII was a cruel person.*
- Expresar dudas, opiniones y puntos de vista relacionadas con el tema del poder que ostentaba Enrique VIII, de la religión y el matrimonio y la diferencia con la actualidad. *Henry VIII was very powerful; In Tudor England the king killed people but now kings and queens can't do that.*
- Narrar acontecimientos pasados relacionados con la época Tudor en Inglaterra. *Henry VIII married six wives because he wanted to have a son.*

Funciones lingüísticas

- Estructuras sintáctico-discursivas: Presente simple (afirmativo, negativo e interrogativo); pasado simple (afirmativo, negativo e interrogativo); *there was/there were.*
- Vocabulario: Monarquía (*queen, kingdom, castle*), religión (*saint, church, Pope*), comida (*pork, pepper, chicken*).
- Patrones de sonido, acentuación, ritmo y entonación (Bloques 1 y 2): verbos en pasado (/ɪd/, /t/ /d/).
- Patrones gráficos y ortográficos (Bloques 3 y 4): terminación en -ed (*He killed his wives*).

Elementos transversales

- Monarquía, matrimonio y religión.
- Relaciones de poder y género.

Sesiones

SESIÓN 1:

1. The Tudors were truly terrifying torturing tyrants who ruled England from 1485 to 1603. They reached the throne after the War of the Roses. What did their symbol represent? How did Henry Tudor end the War of the Roses? Answer the question and colour the Tudor Rose. (20')

2. Read the following text about Horrible Henry Tudor. Do you think he was a good person? Why? Discuss with your partner. (10')

3. Watch the following video about Henry VIII visiting the programme 'This is your Reign' and check your answer. What have all Henry's guests in common? Who are the two women? (10')

4. Henry VIII killed a lot of people, but he was also famous for his huge feasts and his belt-busting eating habits. But, what do you know about the Tudors' tastes? Try this quiz! (15')

SESIÓN 2:

1. Listen to "The Wives of Henry VIII song". Can you put the names of his wives in order? What happened to each of them? (15')

2. Henry VIII left the Catholic church and became the head of the Anglican church to marry her second wife Anne Boleyn. Listen to Henry's announcement to his

people about the changes that this new religion introduced in England. Tick all the changes you hear. Do you think the people of England were happy with the new law? (10') 3. Debate. The power of King Henry VIII: religion, marriage and death in the past. Was the situation similar in Spain in the XV century? Are the kings and queens of our current society like that? (10') 4. Read the following text which summarises Henry VIII's life and answer the questions. (20')

Estudiantes con necesidades especiales de apoyo educativo

Sesión 2, actividad 2

Refuerzo: Read and listen to Henry's announcement and tick the right answer to the following question: Are the new laws good for the poor common people?

Extensión: How will these new laws affect the lives of the poor common people? Write a short text.

Sesión 2, actividad 4

Refuerzo: Match the images with Henry VIII's main life events.

Extensión: Write a composition about your opinion about Henry VIII's attitude and decisions. Why do you think he is still a famous historical figure?

Procedimientos e instrumentos de evaluación⁷

Crterios de evaluacin	Procedimientos e instrumentos de evaluacin
1.1.; 1.2.; 1.3.; 1.7. / 2.1; 2.3; 2.6; 2.9 / 3.1; 3.3. / 4.3.; 4.6.	El portfolio del estudiante y la observacin directa se utilizaran para seguir el proceso de aprendizaje. El trabajo diario y la participacin activa se tendrn en cuenta. (50%) El docente evaluar la comprensin de la informacin cultural mediante la actividad 4 de la sesin 2. (50%)
Estndares de aprendizaje 1.1.; 1.4.; 1.6. / 2.4 / 3.6 / 4.4.	

Evaluacin

La evaluacin de la prctica educativa se har mediante el diario y el portfolio del profesor, as como mediante la observacin del desarrollo de la unidad.

Materiales y recursos (véase anexo II)

-Pizarra digital y pizarra tradicional.

⁷ Para una descripcin detallada de los criterios de evaluacin y estndares de aprendizaje seleccionados para 1º ciclo ESO en la materia de Primera Lengua Extranjera segn el BOE véase Anexo I.

- The Tudor Rose - fotocopia recuperada de CoreKnowledge UK.
- Horrible Histories* S01E02. Terrible Tudors: Henry VIII in ‘This is your Reign’.
- Horrible Histories* S01E02. Terrible Tudors: The Wives of Henry VIII song.
- Textos escritos y orales recuperados del libro *Horrible Histories: Even more Terrible Tudors* (1998) de Terry Deary.

4.3.2. “Rap of the New World” para 4º de ESO

RAP OF THE NEW WORLD (4º ESO)

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Competencia digital.

Objetivos

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales sobre los Padres Peregrinos y su llegada a América.
- Leer textos escritos con el fin de extraer información general y específica sobre las condiciones de vida de los Padres Peregrinos.
- Valorar y utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación oral, de cooperación y de entendimiento en intercambios comunicativos sobre la celebración del día de Acción de Gracias.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y herramienta de aprendizaje de contenidos sobre la historia y la cultura meta, en especial con temas relacionados con la colonización y el racismo en América.

Contenidos

Conocimientos previos: Presente simple y continuo, pasado simple, *there was/were*, presente perfecto, verbos modales, expresar opiniones y puntos de vista (*I think, From my point of view*). Vocabulario relacionado con países y lenguas (*Holland, American*), ropa (*shoes, hats*), deportes (*football, tennis*), relaciones (*break up, fall in love*), acontecimientos vitales (*be born, get married*), actividades (*sailing, fishing*), comida (*meal, bread*) y animales (*cow, horse*).

Bloque 1. Comprensión de textos orales

- Comprender información general y específica en una canción sobre los Padres Peregrinos.

-Escuchar presentaciones orales sobre la celebración del día de Acción de Gracias.

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción

-Participar en debates sobre la actitud de los Padres Peregrinos con los nativos americanos a su llegada al nuevo mundo.

-Realizar presentaciones orales sobre el día de Acción de Gracias: historia y celebración moderna.

Bloque 3. Comprensión de textos escritos

-Extraer información general y específica de textos sobre las relaciones entre los Padres Peregrinos y los nativos americanos.

-Consultar fuentes escritas para obtener información sobre el día de Acción de Gracias.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

-Escribir oraciones cortas sobre los Padres Peregrinos.

-Redactar textos sobre el día de Acción de Gracias.

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: Conocer el origen de los Estados Unidos y ser conscientes de la influencia de su historia en su sociedad y cultura moderna.

Funciones comunicativas

-Describir acciones y actitudes de personajes históricos. *The natives took pity of the Pilgrim Fathers and taught them how to plant crops and build shelters.*

-Expresar dudas, opiniones y puntos de vista relacionadas con el tema de la colonización y el racismo en la historia de Estados Unidos. *America wasn't new to the natives but the Pilgrim Fathers claimed it. Nowadays, there are still problems with the native Americans in the United States.*

-Narrar acontecimientos pasados relacionados con la colonización de los Padres Peregrinos en el nuevo mundo. *The Pilgrim Fathers named the colonies after English cities.*

-Establecer y mantener la comunicación y organización del discurso durante una presentación oral sobre la celebración de Acción de Gracias. *First, people from the US watch a football match; then, they gather to have dinner together.*

Funciones lingüísticas

-Estructuras sintáctico-discursivas: Presente simple (afirmativo, negativo e interrogativo); pasado simple (afirmativo, negativo e interrogativo); *there was/there were*; presente perfecto (afirmativo, negativo e interrogativo).

-Vocabulario: Colonización (*colony, settlers, natives*), religión (*holy, church, Puritans*), viajes (*journey, land*).

-Patrones de sonido, acentuación ritmo y entonación (Bloques 1 y 2): terminación verbos en pasado y participios (/ɪd/, /t/ /d/).

-Patrones gráficos y ortográficos (Bloques 3 y 4): terminación en –ed (*Squanto saved them*)

Elementos transversales

- Colonización, racismo y esclavitud.
- Día de Acción de Gracias.

Sesiones

SESIÓN 1:

1. In 1620 the Pilgrim Fathers settled in America. Listen to the song “It’s a New World (Pilgrim Fathers), fill in the gaps and learn their history. (20’) 2. The first years in the new continent were full of starvation, death and violence between the natives and the new settlers. What did the Pilgrim Fathers do to the Indians? Read the following texts and decide whether the sentences are true or false and correct the false ones. Check your answers with your partner. (15’). 3. Debate: Colonization and racism. Did the Pilgrim Fathers have the right to claim America as theirs? What happened to the natives who were captured? Are the United States and the western civilisation in which we live nowadays free of racism? (15’) 4. In spite of the violence, the Indians, specially a man called Squanto, helped the Pilgrim Fathers survive in their lands during the first years. They showed them how to fish, build huts and grow crops. In the end, they celebrated the harvest together with a great feast. This was called Thanksgiving and it is still celebrated in the US. In groups of 5 find information about this festivity and present it in class in the following session. (5’)

SESIÓN 2:

1. Presentations about Modern Thanksgiving Day. Group 1: What is Thanksgiving Day? When and why is it celebrated in the United States? Group 2: Who was Squanto and what is his relationship with the Pilgrim Fathers and Thanksgiving Day? Group 3: What do people do during Thanksgiving Day in the US? Group 4. What is for Thanksgiving dinner? Group 5: Black Friday and Cyber Monday. Group 6: Thanksgiving in other countries. (45’) 2. *Kahoot!* in pairs: What have you learnt about the beginnings of the US and Thanksgiving Day? (15’)

Estudiantes con necesidades especiales de apoyo educativo

Sesión 1, actividad 1

Refuerzo: In 1620 the Pilgrim Fathers settled in America. Listen to the song “It’s a New World (Pilgrim Fathers), read the lyrics and learn their history.

Extensión: In the song they explained that New Hampshire was named after Hampshire and New Plymouth after Plymouth. In fact, many place names in New England were named after places in England. Can you find more examples of this phenomenon?

Sesión 2, actividad 1

Refuerzo: El o la docente se encargará de formar grupos que serán heterogéneos, es decir, estarán formados por alumnado de diferentes habilidades y capacidades.

Extensión: Write a composition about a typical Thanksgiving Day in the United States.

Procedimientos e instrumentos de evaluación⁸

Criterios de evaluación	Procedimientos e instrumentos de evaluación
1.1.; 1.3.; 1.7.; / 2.3; 2.4; 2.5; 2.8; 2.9 / 3.1; 3.3. / 4.2.; 4.3.	El portfolio del estudiante y la observación directa se utilizarán para seguir el proceso de aprendizaje. El trabajo diario y la participación activa se tendrán en cuenta. (20%). La actividad 1 de la sesión 2 será evaluada mediante una rúbrica de evaluación. Se valorará la presentación oral en términos de contenido, organización, materiales, habilidades orales, y habilidades de trabajo en grupo. (40%). Cada grupo recibirá un cuestionario de autoevaluación grupal. (20%)
Estándares de aprendizaje	
1.1.; 1.6. / 2.1; 2.3 / 3.2; 3.6 / 4.5.	Cada alumno rellenará, además, un cuestionario de autoevaluación individual con el objetivo de reflexionar sobre lo aprendido en las dos sesiones. (20%)

Evaluación

La evaluación de la práctica educativa se hará mediante el diario y el portfolio del profesor, así como mediante la observación del desarrollo de la unidad.

Materiales y recursos (véase anexo III)

- Pizarra digital y pizarra tradicional.
- Letra de la canción “It’s a New World (Pilgrim Fathers)”.
- Horrible Histories* S04E04. Awesome USA: "It's a New World (Pilgrim Fathers)".
- Textos escritos recuperados del libro *Horrible Histories: The USA* (2001) de Terry Deary.

⁸ Para una descripción detallada de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje seleccionados para 4º ESO en la materia de Primera Lengua Extranjera según el BOE véase Anexo I.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha reflexionado, de acuerdo con nuestro primer objetivo, acerca de la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el ámbito educativo, en concreto en el aula de inglés en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Hemos constatado cómo el MCERL aboga por el desarrollo, en el aprendizaje de una lengua extranjera, de una conciencia intercultural, respetuosa y tolerante con la diversidad con el fin de alcanzar una comunicación intercultural efectiva. Asimismo, tanto en la legislación educativa española como en el contexto andaluz, se contempla el desarrollo plurilingüe e intercultural de las personas, incluyendo los aspectos socioculturales y sociolingüísticos como elementos obligatorios del currículum de la asignatura de primera lengua extranjera.

Según la literatura científica consultada, se puede afirmar que la cultura es un fenómeno social, complejo y cambiante. Se trata de un componente vital en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues el lenguaje es el medio por el que la cultura se crea y se transforma. Sin el proceso de aculturación, la competencia lingüística y comunicativa queda, por tanto, incompleta. Tradicionalmente, la enseñanza de idiomas ha priorizado la adquisición de hábitos lingüísticos automáticos, dejando a la cultura un puesto accesorio como mera fuente de información de datos generalmente de carácter etnocéntrico. No fue hasta la aparición del enfoque comunicativo cuando se constató la necesidad de integrar el contexto social y cultural del idioma meta para garantizar la autenticidad y eficacia del acto comunicativo. La relación indiscutible entre lengua y cultura hace que el aula de idiomas se considere el lugar idóneo para desarrollar la competencia comunicativa intercultural; un lugar donde dotar al estudiante, mediante un enfoque holístico y formativo de la enseñanza, de la capacidad de afrontar los retos de la sociedad globalizada, democrática, occidental y multicultural en la que vivimos.

Respondiendo a nuestro segundo objetivo, hemos analizado diversos recursos y procedimientos para la introducción del aspecto cultural en el aula de idiomas de secundaria. Consideramos necesario que el alumnado conozca las distintas áreas, valores, acciones y aspectos culturales asociados a la lengua meta, pero coincidimos con los autores consultados cuando escriben que es más importante la socialización por medio de la interacción comunicativa real que la memorización de unos datos teóricos incluidos en una programación. Se adjudica al docente un papel de facilitador y guía más allá del rol

de transmisor de conocimientos; un docente que debe poseer una formación intercultural, ser crítico, reflexivo y dispuesto a promover en su alumnado el respeto, la tolerancia y la comprensión hacia el otro. Pero el profesorado se encuentra a menudo con dificultades o limitaciones para poder integrar el aspecto cultural en el aula de secundaria, entre ellas la falta de una formación profesional intercultural o el desconocimiento de metodologías y estrategias educativas específicas para ello. Con el fin de intentar paliar estos problemas, hemos detallado diversas técnicas y propuestas didácticas que permiten al docente proporcionar información cultural de forma crítica y contextualizada, y que promueven la creación de un entorno auténtico en el aula.

Enlazando con nuestro tercer objetivo, hemos desarrollado una propuesta didáctica de mejora que utiliza la cultura anglosajona como vehículo de enseñanza de la lengua inglesa, contribuyendo así a la adquisición de una competencia comunicativa intercultural lo más completa posible. Nuestra propuesta se basa en el uso de la serie de televisión *Horrible Histories*, una exitosa comedia británica de *sketches* emitida por la cadena Children BBC y basada en la saga de libros homónima del escritor Terry Deary. La serie expone, con una mezcla de humor e ironía, sucesos, acontecimientos o hechos histórica y culturalmente relevantes, llamativos e interesantes para el alumnado de esta etapa, ocurridos en Reino Unido y, en menor medida, en otros países, abarcando todas las etapas de la historia de la humanidad. Su éxito de audiencia se debe, principalmente, a la conjunción de cultura y humor popular, logrando así que las personas, y en especial los más jóvenes, se interesen por la historia y la cultura.

Partiendo de lo anterior y en base a las directrices dictadas por las instituciones educativas españolas, hemos reflexionado acerca de las posibilidades de innovación pedagógica que puede ofrecer *Horrible Histories*, un recurso sobre el que, según se desprende de nuestra indagación exhaustiva, no existen estudios académicos de referencia que hayan estudiado y opinen acerca de su eficacia en el ámbito de la enseñanza de un idioma extranjero. Estamos ante un recurso auténtico, real y actual, es decir, un recurso impregnado de huellas culturales y creado para miembros nativos de la comunidad inglesa. La temática versa sobre la cultura y la historia anglosajonas, con un enfoque alejado de todo etnocentrismo. Su formato multimedia no solo permite el desarrollo directo de la destreza en comprensión auditiva, sino que su diversidad de imágenes, colores y sintonías fomenta la motivación y el interés. Una de las mejores cualidades de este recurso es el uso del humor como motor de la serie, que permite estudiar aspectos

conductuales y afectivos, así como convenciones sociales asociadas a la cultura popular. Otra ventaja añadida es que al ser una serie dirigida a jóvenes (7-13 años de edad), la dificultad gramatical y sintáctica no es demasiado elevada (A2-B1), lo que facilita su comprensión por parte del alumnado de secundaria (12-16 años). Por último, la cantidad de capítulos disponibles y, sobre todo, la gran variedad temática, de situaciones y escenarios, hacen posible que el docente pueda seleccionar las tiras cómicas o escenas más apropiadas por su contenido cultural, lingüístico o transversal, o más adecuadas a los intereses, necesidades o características personales y académicas del alumnado. Todo ello contribuye a mejorar la práctica educativa con un enfoque comunicativo, lúdico, creativo e interactivo con el fin de aprender inglés desde una perspectiva intercultural. Teniendo todas estas características en cuenta, creemos que este trabajo final de máster abre nuevas vías de investigación educativa sobre el recurso *Horrible Histories*, aplicable, desde nuestro punto de vista, no solo a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, sino también a otros ámbitos, como la enseñanza bilingüe de otras materias curriculares.

Para concluir este trabajo, es preciso indicar que se ha intentado reflexionar sobre el gran reto al que se enfrenta la educación, y en particular la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el siglo XXI: la comunicación en un contexto de gran diversidad cultural. Aunque no existan amplios contenidos de carácter cultural en el currículum formal establecido o unas estrategias didácticas concretas a seguir por el profesorado, lo cual puede dificultar la enseñanza del aspecto cultural, desde la escuela se debe apostar por la investigación y búsqueda de metodologías y recursos innovadores que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva social y cultural. Así, la competencia comunicativa intercultural ha de convertirse en uno de los principales objetivos de la educación, pues se alza como uno de los recursos más potentes para afrontar con éxito la comunicación entre personas en nuestro contexto de aldea global.

BIBLIOGRAFÍA

- Acton, W., Walker de Felix, J. (1986). Acculturation and mind. En J. M. Valdes. (Ed.), *Culture bound: bridging the cultural gap on language teaching* (20-32). New York: Cambridge University Press.
- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (9), 40-58.
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (1), 157-163
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, (11-12), 157-170.
- British Comedy Guide. (2011). BBC orders *Horrible Histories* game show. Recuperado de https://www.comedy.co.uk/tv/news/461/horrible_histories_game_show/ 29 de mayo de 2019.
- British Comedy Guide. About: *Horrible Histories*. Recuperado de https://www.comedy.co.uk/tv/horrible_histories/about/ 10 de marzo de 2019.
- Brooks, R. B. (2018). *Siluetas de un Padre Peregrino*. [Arte Digital] Recuperado de <https://historyofmassachusetts.org/what-did-pilgrims-wear/> 22 de mayo de 2019.
- Byram, M. (2013.) Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 53-62.
- Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. doi: 10.1111/flan.12319

- Carroll, V. (2018). *Horrible Histories'* Greg Jenner: "We don't treat kids like they're stupid". *The Big Issue*. Recuperado de <https://www.bigissue.com/interviews/horrible-histories-greg-jenner-we-dont-treat-kids-like-theyre-stupid/> 15 de marzo de 2019.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, 785-791.
- Deary, T. (1998). *Horrible Histories: Even more Terrible Tudors*. United Kingdom: Scholastic Ltd.
- Deary, T. (1999). Bloody Scotland/Shakespeare stories/specialist subject - series publishing. En J. Carter. (Ed.), *Talking Books: Children's Authors talk about the Craft, Creativity and the Process of Writing* (88–112). London: Routledge.
- Deary, T. (2001). *Horrible Histories: The USA*. United Kingdom: Scholastic Ltd.
- Gómez Jimeno, C. (2006). La Importancia de Enseñar la cultura en el Aprendizaje de un Idioma. *Revista de Educación del CeP de Toledo* (8), 18-34.
- Gutierrez Almarza, G. y Beltrán Llavador, F. (1996). Critical Praxis of the English Language: Its Pedagogy as Cultural Action. *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 18 (1-2), 176-194.
- Gutiérrez Esteban, P., e Ibáñez Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 109-125.
- Hoggart, S. (2010). Shakespeare in school. *The Spectator*. Recuperado de <https://www.spectator.co.uk/2010/06/shakespeare-in-school/> 20 de marzo de 2019.
- Hughes, G. H. (1986). An argument for culture analysis in the second language classroom. En J. M. Valdes. (Ed.), *Culture bound: bridging the cultural gap on language teaching* (162-169). New York: Cambridge University Press.
- Jeffries, S. (2018). How we made *Horrible Histories*. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2018/dec/11/how-we-made-horrible-histories-jess-ransom> 14 de marzo de 2019.

- Kelly, S. (2012) *Horrible Histories* is one of the smartest comedies on TV. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/tv-and-radio/tvandradioblog/2012/apr/12/horrible-histories-comedy> 20 de marzo de 2019.
- Kramersch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum*, (2), 83-92.
- Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid, España: Edinumen.
- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3002> 20 de febrero de 2019.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226.
- Peal, R. (2015). History's an adventure-don't cut it short. *Tes*. Recuperado de <https://www.tes.com/news/historys-adventure-dont-cut-it-short> 20 de marzo de 2019.
- Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *AISPI*. Universidad de Milán, 242-250.
- Sagredo Santos, A. (2008). Learning a foreign language through its cultural background: "saying and doing are different things". *25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Murcia, España: Universidad de Murcia, 421-525.
- Scanlon, M. (2011). History Beyond the Academy: Humor and Horror in Children's History Books. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 16(2), 69-91. doi: 10.1080/13614541.2010.540197
- Seelye, H. N. (1974). *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*. Illinois: National Textbook Company.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- The Core Knowledge Foundation. (2019). Year 3: Wars of the Roses. Recuperado de <http://www.coreknowledge.org.uk/resources/History%20Resource%20Pack-20Year%203-%20Wars%20of%20the%20Roses.pdf> 22 de mayo de 2019.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, (4), 23-39.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Andalucía: Ed. Octaedro.
- Varón Páez, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y función*, 22(1), 95-124.
- Wertyla. (2016). *Henry VIII and His Six Wives*. [Arte digital] Recuperado de <https://www.deviantart.com/wertyla/art/Henry-VIII-and-His-Six-Wives-612176612>. 22 de mayo de 2019.
- Wolfisz, F. (2008). Terrific Terry's Horrible Histories. *Bucks Free Press*. Recuperado de https://web.archive.org/web/20120219091638/http://www.bucksfreepress.co.uk/leisure/2291192.terrific_terrys_horrible_histories/ 15 de marzo de 2019.

Bibliografía sobre normativa

- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Instituto Cervantes, trad.). Madrid: Anaya. (Obra original publicada en 2001).
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, (295), 1-64.
- 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*. Madrid, 3 de enero de 2015, (3), 169-545.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 14 de junio 2016, (122), 27- 45.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de julio 2016, núm. 144, 108 - 296.

Anexo I: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables según el BOE (Real Decreto 1105/2014, p. 424-433)

Primera Lengua Extranjera. 1º ciclo ESO.	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Bloque 1. Comprensión de textos orales.</p> <p>1.1. Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales o sobre temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>1.2. Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>1.3. Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio), condiciones de vida (entorno, estructura social), relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo, en las instituciones), comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones).</p> <p>1.7. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.</p> <p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.</p> <p>2.1. Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional, y se</p>	<p>Bloque 1. Comprensión de textos orales.</p> <p>1.1. Capta los puntos principales y detalles relevantes de indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados breves y articulados de manera lenta y clara (p. e. cambio de puerta de embarque en un aeropuerto, información sobre actividades en un campamento de verano, o en el contestador automático de un cine), siempre que las condiciones acústicas sean buenas y el sonido no esté distorsionado.</p> <p>1.4. Comprende, en una conversación informal en la que participa, descripciones, narraciones, puntos de vista y opiniones sobre asuntos prácticos de la vida diaria y sobre temas de su interés, cuando se le habla con claridad, despacio y directamente y si el interlocutor está dispuesto a repetir o reformular lo dicho.</p> <p>1.6. Distingue, con el apoyo de la imagen, las ideas principales e información relevante en presentaciones sobre temas educativos, ocupacionales o de su interés (p. e., sobre un tema curricular, o una charla para organizar el trabajo en equipo).</p> <p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.</p> <p>2.4. Toma parte en una conversación formal, reunión o entrevista de carácter académico u ocupacional (p. e. para realizar un curso de verano, o integrarse en un grupo de voluntariado), intercambiando información suficiente, expresando sus ideas sobre temas habituales, dando su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, y reaccionando de forma sencilla ante comentarios, siempre que pueda pedir que se le repitan los puntos clave si lo necesita.</p> <p>Bloque 3. Comprensión de textos escritos.</p> <p>3.6. Entiende información específica esencial en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta claramente estructurados sobre temas relativos a materias académicas, asuntos ocupacionales, o de su interés (p. e. sobre un tema</p>

justifican brevemente los motivos de determinadas acciones y planes, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, resulten evidentes las pausas y la reformulación para organizar el discurso y seleccionar expresiones y estructuras, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.

2.3. Incorporar a la producción del texto oral monológico o dialógico los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a estructuras sociales, relaciones interpersonales, patrones de actuación, comportamiento y convenciones sociales, actuando con la debida propiedad y respetando las normas de cortesía más importantes en los contextos respectivos.

1.6. Conocer y utilizar un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información, opiniones y puntos de vista breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones menos corrientes haya que adaptar el mensaje.

2.9. Interactuar de manera sencilla en intercambios claramente estructurados, utilizando fórmulas o gestos simples para tomar o ceder el turno de palabra, aunque se dependa en gran medida de la actuación del interlocutor.

Bloque 3. Comprensión de textos escritos.

3.1. Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informal o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.

3.3. Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio, incluidas manifestaciones artísticas como la música o el cine), condiciones de vida (entorno, estructura social), relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo, en las instituciones), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones).

curricular, un programa informático, una ciudad, un deporte o el medio ambiente), siempre que pueda releer las secciones difíciles.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

4.4. Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones, en los ámbitos académico y ocupacional, describiendo de manera sencilla situaciones, personas, objetos y lugares y señalando los principales acontecimientos de forma esquemática.

<p>Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.</p> <p>4.3. Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a estructuras sociales, relaciones interpersonales, patrones de actuación, comportamiento y convenciones sociales, respetando las normas de cortesía más importantes en los contextos respectivos</p> <p>4.6. Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información, opiniones y puntos de vista breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones menos corrientes y sobre temas menos conocidos haya que adaptar el mensaje.</p>	
---	--

Primera Lengua Extranjera. 4º ESO.	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Bloque 1. Comprensión de textos orales.</p> <p>1.1. Identificar el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves o de longitud media, claramente estructurados, y transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a una velocidad media, en un registro formal, informal o neutro, y que traten de aspectos concretos o abstractos de temas generales, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales, o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>1.3. Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica), relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el ámbito educativo, ocupacional e institucional), comportamiento (posturas, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual, proxémica), y convenciones sociales (actitudes, valores).</p>	<p>Bloque 1. Comprensión de textos orales.</p> <p>1.1. Capta los puntos principales y detalles relevantes de mensajes grabados o de viva voz, claramente articulados, que contengan instrucciones, indicaciones u otra información, incluso de tipo técnico (p. e. en contestadores automáticos, o sobre cómo realizar un experimento en clase o cómo utilizar una máquina o dispositivo en el ámbito ocupacional).</p> <p>1.6. Distingue, con apoyo visual o escrito, las ideas principales e información relevante en presentaciones o charlas bien estructuradas y de exposición clara sobre temas conocidos o de su interés relacionados con el ámbito educativo u ocupacional (p. e., sobre un tema académico o de divulgación científica, o una charla sobre la formación profesional en otros países).</p> <p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.</p> <p>2.1. Hace presentaciones breves, bien estructuradas, ensayadas previamente y con apoyo visual (p. e. PowerPoint), sobre aspectos concretos de temas académicos u ocupacionales de su interés, organizando la información básica de manera coherente, explicando las ideas principales brevemente y con claridad y respondiendo a preguntas</p>

<p>1.7. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.</p> <p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.</p> <p>2.3. Incorporar a la producción del texto oral monológico o dialógico los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a relaciones interpersonales y convenciones sociales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, seleccionando y aportando información necesaria y pertinente, ajustando de manera adecuada la expresión al destinatario, al propósito comunicativo, al tema tratado y al canal de comunicación, y expresando opiniones y puntos de vista con la cortesía necesaria.</p> <p>2.4. Llevar a cabo las funciones requeridas por el propósito comunicativo, utilizando un repertorio de exponentes comunes de dichas funciones y los patrones discursivos habituales para iniciar y concluir el texto adecuadamente, organizar la información de manera clara, ampliarla con ejemplos o resumirla.</p> <p>2.5. Mostrar un buen control, aunque con alguna influencia de la primera lengua u otras, sobre un amplio repertorio de estructuras sintácticas comunes, y seleccionar los elementos adecuados de coherencia y de cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz.</p> <p>2.8. Mantener el ritmo del discurso con la fluidez suficiente para hacer comprensible el mensaje cuando las intervenciones son breves o de longitud media, aunque puedan producirse pausas, vacilaciones ocasionales o reformulaciones de lo que se quiere expresar en situaciones menos habituales o en intervenciones más largas.</p> <p>2.9. Interactuar de manera sencilla pero efectiva en intercambios claramente estructurados, utilizando fórmulas o indicaciones habituales para tomar o ceder el turno de palabra, aunque se pueda necesitar la ayuda del interlocutor.</p> <p>Bloque 3. Comprensión de textos escritos.</p> <p>3.1. Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves</p>	<p>sencillas de los oyentes articuladas de manera clara y a velocidad media.</p> <p>2.3. Participa adecuadamente en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, sobre asuntos cotidianos o menos habituales, en las que intercambia información y expresa y justifica brevemente opiniones y puntos de vista; narra y describe de forma coherente hechos ocurridos en el pasado o planes de futuro reales o inventados; formula hipótesis; hace sugerencias; pide y da indicaciones o instrucciones con cierto detalle; expresa y justifica sentimientos, y describe aspectos concretos y abstractos de temas como, por ejemplo, la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad.</p> <p>Bloque 3. Comprensión de textos escritos.</p> <p>3.2. Entiende el sentido general, los puntos principales e información relevante de anuncios y comunicaciones de carácter público, institucional o corporativo y claramente estructurados, relacionados con asuntos de su interés personal, académico u ocupacional (p. e. sobre ocio, cursos, becas, ofertas de trabajo).</p> <p>3.6. Entiende el sentido general, los puntos principales e información relevante de anuncios y comunicaciones de carácter público, institucional o corporativo y claramente estructurados, relacionados con asuntos de su interés personal, académico u ocupacional (p. e. sobre ocio, cursos, becas, ofertas de trabajo).</p> <p>Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.</p> <p>4.5. Escribe, en un formato convencional, informes breves y sencillos en los que da información esencial sobre un tema académico, ocupacional, o menos habitual (p. e. un accidente), describiendo brevemente situaciones, personas, objetos y lugares; narrando acontecimientos en una clara secuencia lineal, y explicando de manera sencilla los motivos de ciertas acciones.</p>
---	---

o de longitud media y bien estructurados, escritos en un registro formal, informal o neutro, que traten de asuntos cotidianos o menos habituales, de temas de interés o relevantes para los propios estudios, ocupación o trabajo y que contengan estructuras y un léxico de uso común, tanto de carácter general como más específico.

3.3. Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), condiciones de vida (hábitat, estructura socioeconómica), relaciones interpersonales (generacionales, o en el ámbito educativo, ocupacional e institucional), y convenciones sociales (actitudes, valores), así como los aspectos culturales generales que permitan comprender información e ideas presentes en el texto (p. e. de carácter histórico o literario).

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

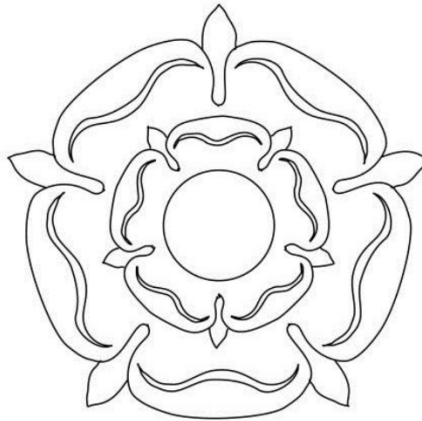
4.2. Conocer, seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar textos escritos breves o de media longitud, p. e. rephraseando estructuras a partir de otros textos de características y propósitos comunicativos similares, o redactando borradores previos.

4.3. Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a relaciones interpersonales y convenciones sociales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, seleccionando y aportando información necesaria y pertinente, ajustando de manera adecuada la expresión al destinatario, al propósito comunicativo, al tema tratado y al soporte textual, y expresando opiniones y puntos de vista con la cortesía necesaria.

Anexo II: Materiales para la propuesta de mejora “Horrible Henry”

SESIÓN 1, ACTIVIDAD 1

7. The Tudor Rose



Colour in the Tudor Rose

<p>What did the Tudor Rose Represent?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>How did Henry Tudor end the Wars of the Roses?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fuente:

The Core Knowledge Foundation. (2019). Year 3: Wars of the Roses. Recuperado de <http://www.coreknowledge.org.uk/resources/History%20Resource%20Pack-20Year%203-%20Wars%20of%20the%20Roses.pdf>

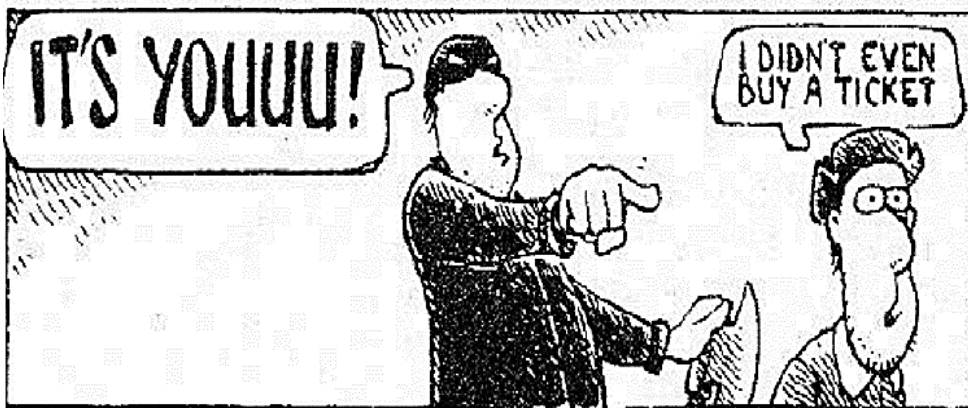
SESIÓN 1, ACTIVIDAD 2

King Henry VIII (reigned 1509–1547)

Henry wasn't ruler of England because he was wise, strong and just. He was king because his father, Henry VII, had been king and his older brother, Arthur, had died.

Of course, if anyone had said in Tudor times that Henry was mad they'd have been playing football with their own head.

Henry reigned for 38 torturing Tudor years and, in that time, about 72,000 people were executed. That's about 1,900 a year, or five every day. It must have been a bit like a National Lottery with 35 losers every week.



Fuente:

Deary, T. (1998) *Horrible Histories: Even more Terrible Tudors*. United Kingdom: Scholastic Ltd, 17.

SESIÓN 1, ACTIVIDAD 3

Transcripción

Henry VIII: Grr. We'll declare war on France on Tuesday, Spain on Wednesday, on Thursday we'll...Hang on a minute! What's going on here?

Host: Henry VIII?

Henry VIII: Yes.

Host: King of England?

Henry VIII: Yes!

Host: This is your reign!

Henry VIII: No! Did you know about this?

Assistant: Yes.

Henry VIII: It's a wonderful surprise... although technically you still deceived me, so go and have yourself executed, chop, chop!

Assistant: At once, sire.

Henry VIII: Ha-ha! Look at you, I know that face, wonderful.

Host: Yes, this is the show where we bring out all your old friends to tell us funny stories about you. And here is our first guest: he's a close friend, he was your chancellor from 1529 to 1532.

Henry VIII: No! Sir Thomas More? I don't believe it! Did you know about this as well? Ha! Oh, I'll kill him!

Host: Too late! You already did. You had his head cut off. But we dug him up, sewed it back on and he is here today.

Henry VIII: Oh, there he is. Look at him. Thomas, you old dog!

Host: Our second guest, another close friend. Yeah. He was your chief minister from 1532 to 1540.

Henry VIII: Thomas Cromwell? No! There he is. Look! He hasn't changed a bit!

Host: Neither have your other advisors: Lord Essex, The Bishop of Rochester, Thomas Culpepper, The Duke of Suffolk or the Earl of Surrey. You had them all executed too. Yeah, look at them.

Henry VIII: Ha-ha-ha! It's so nice to get the old gang back together, isn't it, eh? All the lads, eh! Few of those. Ha-ha!

Host: And our next guest, perhaps your closest advisor...Cardinal Wolsey!

Henry VIII: The old Wolster! Oh, here he comes. Look at him there!

Host: Now, tell us, why didn't you have him executed?

Henry VIII: Oh, well, um, he died on the way to prison.

Host: What a lovely story... Now let's talk about romance.

Henry VIII: Oh, no, don't.

Host: You married six wives... and here tonight are the two you had executed: Anne Boleyn and Catherine Howard.

Henry VIII: Here comes trouble!

Host: Regrets?

Henry VIII: Well, yes...oh! Why didn't I have the other four executed?

Host: Well, you can't have everyone executed, can you?

Henry VIII: Oh! Is that... a fact?! Guards, seize him!

Host: No, please! No, look! Henry VIII, this was your deadly reign!

Henry VIII: Yes, there we go! Ha-ha! Look at him, his stupid face...



Fuente:

Horrible Histories S01E02. Terrible Tudors: Henry VIII in "This is your Reign".

Fat Hen

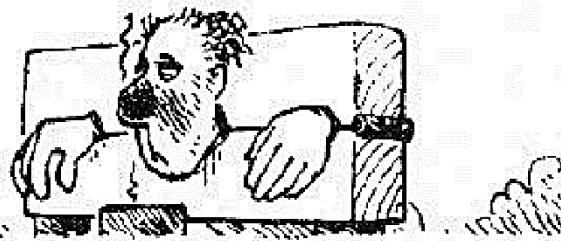
Henry VIII is famous for his huge feasts and his belt-busting eating habits. But what do you know about the Tudors and their tastes? Try this quick quiz and strain your brain! (Or challenge your friends to a competition – see who can score the most – but don't forget to cheat and look at the answers. After all, this is a Horrible History book and it is not suitable for honest, fair and truthful readers.)

1 What would Tudor magistrates do with a merchant who added sawdust to his peppers and spices?

a) Make him eat a plate filled with the spicy-sawdust mix.



b) Lock his head in a pillory and burn the spices under his nose.



c) Let him starve till he has picked out every bit of sawdust from the spice powder.



2 In 1502, the first European to taste chocolate hated it. Who was it?

- a) Christopher Columbus.
- b) Henry VIII (when he was an 11-year-old prince).
- c) Henry VII's pet dog who pinched it from the palace kitchen and was sick.

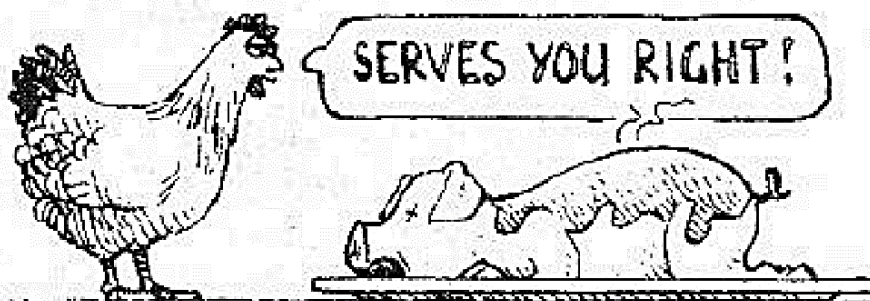
3 In 1500 the first cookery book was published in the English language. What was it called?

- a) *The Two Fat Lardies*
- b) *Filling Feasts for 1500*
- c) *The Booke of Cokery*



4 Pork and chicken could be served together. How?

- a) The back half of a cooked pig was sewn onto the front half of a cockerel.
- b) Pork and chicken were minced together into 'chork sausages'.
- c) A pig was fed on chicken meat, killed, cooked and served.



5 Kitchen workers in great houses got special treats to add to their wages. Which of the following was often included?

- a) Leftover food.
- b) Sheep's eyes to take home for their family suppers.
- c) Grease scraped from the bottom of the pot when meat has been boiled.

6 Beer was often warmed up and drunk with what dropped in?

- a) Frog-spawn.
- b) Toast.
- c) A silver coin for luck.

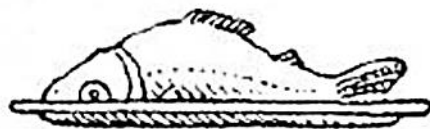


7 King Henry VIII treated his wife, Catherine of Aragon, cruelly by giving her a gift of what?

- a) Old wine.
- b) New wine.
- c) A cup of tea.

8 How would you have eaten 'stockfish' in Tudor times?

- a) Skinned, gutted and eaten raw.
- b) Battered with chips.
- c) Battered with a hammer.



9 Who was the 'Queen of the Pea'?

- a) The lavatory cleaner.
- b) Anne Boleyn because she had pea-green sleeves.



c) A woman who found a pea in her Christmas cake.

10 How would Henry VIII have eaten his meat?

- a) Carved a piece from the bone, dipped it in a sauce and put it in his mouth.
- b) Chewed the meat from the bone and thrown the bone to his dogs.
- c) Torn the meat with his bare hands, stuffed it in his mouth and wiped his hands on his tunic.

Fuente:

Deary, T. (1998) *Horrible Histories: Even more Terrible Tudors*. United Kingdom: Scholastic Ltd, 30-33

SESIÓN 2, ACTIVIDAD 1

THE WIVES OF HENRY VIII

Divorced, beheaded and died
Divorced, beheaded, survived
I'm Henry VIII, I had 6 sorry wives
Some might say I ruined their lives...



Catherine of Aragon was one
She failed to give me a son
I had to ask her for a divorce
That broke her poor heart of course

Young **Anne Boleyn**, she was two
Had a daughter, the best she could do
I said she flirted with some other man
And off for the chop went dear Anne



Lovely **Jane Seymour** was three
The love of a lifetime for me
She gave me a son, little prince Ed
Then poor old Jane went and dropped dead



Divorced, beheaded and died
Divorced, beheaded, survived
I'm Henry VIII, I had 6 sorry wives
Some might say I ruined their lives...

Anne of Cleves came at four
I fell for a portrait I saw
Then laid eyes on her face and cried "She's a horse!"
I must have another divorce!"



Catherine Howard was five
A child of 19, so alive
She flirted with others, no way to behave
The axe sent young Cath to her grave



Catherine Parr, she was last
By then all my best days were past
I lay on my deathbed aged just 55
Lucky young Catherine, the last, stayed alive



Divorced, beheaded and died
Divorced, beheaded, survived
I'm Henry VIII, I had 6 sorry wives
You could say I ruined their lives...

Fuente de las imágenes:

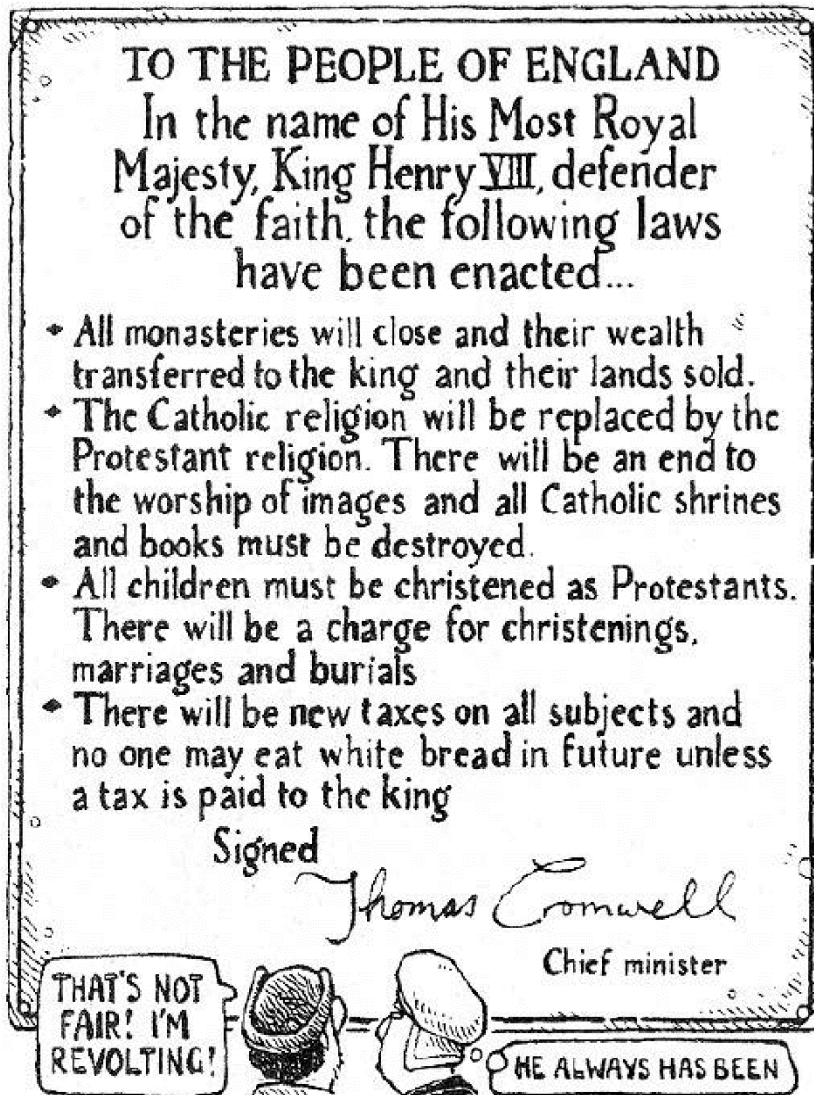
Wertyla. (2016). *Henry VIII and His Six Wives*. [Arte digital] Recuperado de <https://www.deviantart.com/wertyla/art/Henry-VIII-and-His-Six-Wives-612176612>. [22 Mayo 2019]



Fuente:

Horrible Histories S01E02. Terrible Tudors: "The Wives of Henry VIII".

SESIÓN 2, ACTIVIDAD 2



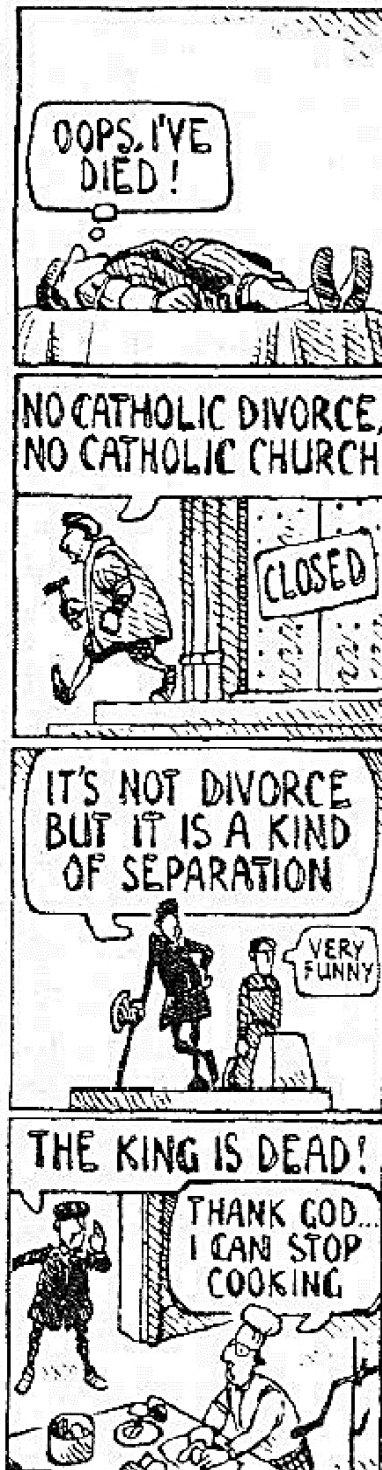
Fuente:

Deary, T. (1998) *Horrible Histories: Even more Terrible Tudors*. United Kingdom: Scholastic Ltd, 26.

Horrible Henry

1509 Henry VIII takes the throne because his older brother, Arthur, has carelessly died. Big Hen not only takes Arthur's crown but his wife, Catherine, too. Henry loves sport, fighting, music and eating. Most of all he loves himself.

1536 Henry decides he wants rid of his old wife Cathy ... so he puts himself in charge of the Church and grants himself a divorce. The old Catholic Church and its monks and monasteries are banned. Big Hen pockets their wealth, of course. And, of course, rebels get the chop. Soon he starts chopping wives, too (Anne Boleyn and Catherine Howard) and divorcing wives (Catherine of Aragon and Anne of Cleves). Favourite wife, Jane, dies giving birth to their son, Edward ... who'll become next Tudor king. 1547 Mad, bad Henry VIII dies (which saves a lot on the palace food bills). He leaves England poorer and divided, and sickly, nine-year-old Edward VI, in charge. Sad.



Fuente:

Deary, T. (1998) *Horrible Histories: Even more Terrible Tudors*. United Kingdom: Scholastic Ltd, 16.

Anexo III: Materiales para la propuesta de mejora “*Rap of the New World*”

SESIÓN 1, ACTIVIDAD 1

IT'S A NEW WORLD (PILGRIM FATHERS)

We're the Pilgrim Fathers
You may have heard rather
A lot 'bout our notion
Crossing the ocean
On the good _____ Mayflower
Though it's true our journey
Turned into quite a commotion.

People report that we sported these _____
But that's not true, I mean, would you?
Anyway the main thing to say
We began the _____
Our little band of religion fans
From the _____ Midlands.

We all believed slowly
That England was becoming less _____
So set off for Holland
Cause there we had friends
But in the end seemed The Netherlands
Would never be the _____ we planned.

Couldn't stand to remain on that terrain
So again we rearranged
To start a new nation with our congregation
A new and calmer life took a _____ and a
_____ and his wife
And a clericah, to find America.

Oh it's a new world
It wasn't new to the _____
Still we thought we'd claim it
Yeah, it's the new world.

I still remember 9th of November
The year 1620 and we saw plenty of land
We thanked _____ when we found ground
At Cape Cod but it didn't go as planned.

Couldn't land on the sand
A _____ later though, we made it
New Plymouth man, we claimed it
The natives said not
But ran when we shot.

Moved there it proved yeah
That _____ would be tough
Cause we didn't have enough
Of the right stuff.

Did you know had no seeds we could grow
Although William Mullins had stacked
126 pairs of _____ in his pack
Now that's whack.

A fishing _____, a plough,
A pig, or a cow
Would have been a much better idea
But now there's no _____ for us to eat
Does this mean that we'll meet with defeat?

No _____ in the new world
I'm glad we've arrived here
But will we survive here?
Yeah, in the new world.

People were _____
Our numbers halving
And when the winter winds blew
Even fewer live through
It wasn't pretty in our new city
But the natives took _____ even though
They didn't have to.

Man called Squanto
Showed us how to grow _____
Catch eel for a meal
Build shelter in the bays
Tribe gave us a _____
Our starvation ceased
In 1621 what they had done
Turned us back from the dead
To the living and to this day
That's why we have Thanksgiving.

In Massachusetts built a colony it's true
They say modern America was founded by our
crew

It's a new world
But we can't call it England
Let's call it New England
Yeah, it's a new world.
My home was in Plymouth
Let's call it New Plymouth

I got an idea let's call this New Hampshire
Wait I'm from Newcastle
Can we call it New Newcastle?
Nah!
It's a new world.

Fuente de la imagen:

Brooks, R. B. (2018). *Silueta de un Padre Peregrino*. Recuperado de <https://historyofmassachusetts.org/what-did-pilgrims-wear/> [22 Mayo 2019]



Fuente:

Horrible Histories S04E04. Awesome USA: "It's a New World (Pilgrim Fathers)".

SESIÓN 1, ACTIVIDAD 2

The Pilgrim Fathers

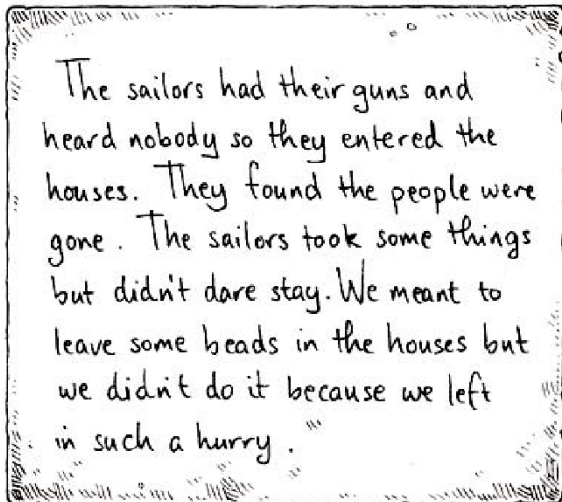
The Indians they met helped them survive.

The trouble is the pilgrims DID take some nasty little friends with them ... diseases. The Indians had never met these diseases before, their bodies weren't protected against them, and so they were killed off by the million.

What a way to thank the people who saved you! And what's more, the Indian deaths made it easy for the 'settlers' to spread till they took over the continent.

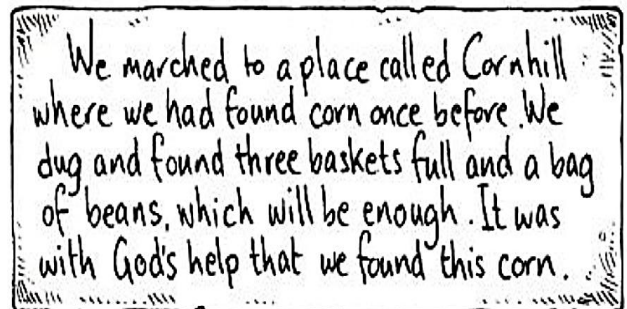
The Indians had cleared the forests and learned to plant corn and built villages. The Pilgrim Fathers moved on to the cleared land and then...

- They stole from the villages. A Pilgrim wrote...



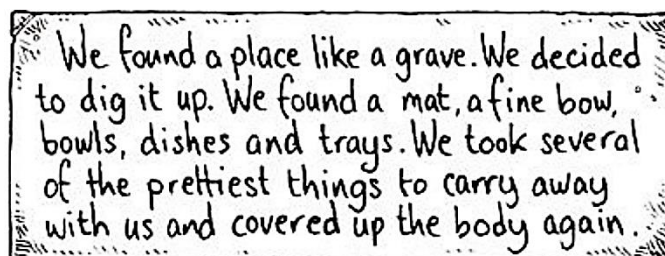
The sailors had their guns and heard nobody so they entered the houses. They found the people were gone. The sailors took some things but didn't dare stay. We meant to leave some beads in the houses but we didn't do it because we left in such a hurry.

- They stole from the Indian grain stores...



We marched to a place called Cornhill where we had found corn once before. We dug and found three baskets full and a bag of beans, which will be enough. It was with God's help that we found this corn.

- Worst of all they robbed Indian graves...



We found a place like a grave. We decided to dig it up. We found a mat, a fine bow, bowls, dishes and trays. We took several of the prettiest things to carry away with us and covered up the body again.

Fuente:

Deary, T. (2001). *Horrible Histories: The USA*. United Kingdom: Scholastic, 24-26