



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Uso de la obra de Nick Hornby como vía de transmisión de la cultura
británica**

Nick Hornby's work as a mode of transmission of British culture

Ana Vellido Villegas

Especialidad: Lenguas extranjeras

Director: Jesús Ángel González López

2015/2016

Octubre 2016

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	1
2. Marco teórico	5
2.1. Cultura	5
2.1.1. ¿Qué es? ¿Dónde se encuentra?	5
2.1.2. El componente cultural en el MCER y en el PCIC	9
3. Transmisión de la cultura a través del cine y de la literatura en el aula	13
3.1. El cine en el aula	14
3.2. La literatura en el aula	17
4. Cultura británica. Estereotipos	20
5. Nick Hornby y su obra: representantes de la cultura real británica	22
6. Propuesta didáctica	24
6.1. <i>About a boy</i>	25
6.2. <i>Faith</i>	36
7. Conclusión	45
8. Bibliografía	47
9. Anexo (<i>Faith</i> de Nick Hornby)	51

RESUMEN

A lo largo de las siguientes páginas se desarrolla el trabajo basado en la utilización de la obra de Nick Hornby como referente cultural en el aula de inglés. En primer lugar, aparece el marco teórico donde analizamos el término “cultura” y el componente cultural existente tanto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes como en el Marco Común Europeo de Referencia. A continuación, se aborda el uso de la literatura y el cine en el aula y finalizaremos haciendo referencia a aspectos concretos de la cultura británica y la obra del escritor Nick Hornby. La segunda parte del trabajo consiste en una propuesta didáctica que pone en práctica la teoría previamente analizada.

Palabras clave: Nick Hornby, cultura británica, inglés, Plan Curricular del Instituto Cervantes, Marco Común Europeo de Referencia, cine, literatura.

ABSTRACT

This project elaborates a proposal which consists of using the work of Nick Hornby as a cultural reference in the English class. Firstly, the theoretical framework analyses the term “culture” and the cultural element existing in the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* and in the Common European Reference Framework. Afterwards we talk about the use of literature and cinema in the classroom and we will finish by tackling more specific aspects of British culture and the work of the writer Nick Hornby. The second part of the project is a didactical proposal that implements the previously analyzed theory.

Key words: Nick Hornby, British culture, English, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Common European Reference Framework.

1. Introducción y justificación

El estudio de la lengua ha ido evolucionando a lo largo de décadas respondiendo a las necesidades de cada época. Hoy en día, vivimos en un mundo globalizado repleto de personas en constante movimiento, empresas internacionales, negocios y vuelos intercontinentales, familias formadas por miembros de distintos países... Por lo tanto, una gran parte de la población se encuentra frente a la necesidad de dominar al menos un idioma extranjero, preferiblemente el inglés. Cada día es más común dar con ofertas de empleo donde las empresas exigen a sus potenciales trabajadores que dominen no solo una, sino hasta dos y tres lenguas.

Sin embargo, en nuestro país, el inglés sigue siendo la asignatura pendiente. Los estudiantes muestran desinterés y apatía por esta lengua y un desconocimiento absoluto por su cultura. Creemos que esta falta de interés por aprender el idioma radica en el desconocimiento por parte del alumnado de los aspectos más prácticos o interesantes de poder comunicarse en inglés. Además, únicamente ven esta asignatura como un proceso tedioso donde solo memorizan términos de vocabulario y estructuras gramaticales. Por este motivo, este proyecto busca crear una propuesta didáctica que se valga de la cultura británica para atraer el interés del estudiante y hacerle comprender las ventajas de dominar una lengua extranjera.

La cultura de una lengua está íntimamente ligada al proceso de aprendizaje de la misma hasta tal punto que actualmente nos cuesta concebir una clase de inglés en la que no se trabajen aspectos de la cultura británica o estadounidense. Según Guillén “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural”. (Guillén, 2004, 202).

Por otro lado, Sagredo defiende que:

Los aspectos culturales de una lengua son fundamentales y deben integrarse en la enseñanza de un idioma extranjero, dado que el patrimonio cultural que gran parte de las sociedades reciben del pasado está vertebrado a través de su lengua. En este sentido la creación popular, el arte y la acción social son transmitidos con el lenguaje. Por todo ello, es

necesario incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas algunos factores socio-culturales de los países que lo hablan para conseguir que nuestros alumnos adquieran un conocimiento más completo de los elementos que han contribuido a la formación y evolución del idioma que están aprendiendo, así como a la configuración actual de dicha lengua. (Sagredo, 2008, 423)

En definitiva, el estudio de la cultura junto con una lengua no hace sino enriquecer el aprendizaje de la misma. Es común que el docente reserve una sesión por unidad para centrarse en los aspectos culturales, históricos y de la vida cotidiana de los países donde se hablan estas lenguas. Además, es siempre muy recomendable llevar a cabo una estancia algo prolongada en uno de estos países con el objetivo de activar el vocabulario y la gramática estudiados y poner en práctica lo aprendido en el aula.

Para cualquier estudiante de idiomas, la meta principal suele ser la de adquirir unas capacidades y destrezas que nos permitan comunicarnos con otras personas y, para llevar a cabo esta comunicación de manera exitosa, es fundamental conocer sus costumbres y su manera de proceder ya que, en numerosas ocasiones, puede ser muy distinta de la nuestra.

La cultura aparece en todos los ámbitos de la vida cotidiana; está reflejada en la música que se escucha, en la manera en que conducimos, en los alimentos que consumimos... y hasta en los horarios según los que trabajamos. Por ello, consideramos algo obvio el hecho de que el aprendizaje de un idioma no se limite exclusivamente a la gramática y al vocabulario, sino también a su cultura.

Por lo tanto, como ya hemos dicho, a la hora de estudiar una lengua nueva, es necesario comprender y saber apreciar su cultura; pero, además, es conveniente también que ésta despierte el interés del alumno por aprender. Consideramos muy complicado llegar a dominar una lengua si no nos sentimos interesados por su cultura y somos conscientes de una serie de elementos básicos que la caracterizan.

El objetivo de esta propuesta es acercar a los alumnos de Bachillerato a la cultura británica para que dejen de ver el inglés como una asignatura extraña y complicada. Nuestra intención, a través de este proyecto, es derruir los

estereotipos que nos llegan de las islas británicas, siendo los más típicos el *gentleman* o el *hooligan*, y mostrar al alumnado que existe también un sinfín de elementos atractivos y no tan distintos a nosotros.

A través de este acercamiento a la cultura anglosajona pretendemos fomentar el estudio del inglés y la mejora de las capacidades del alumno. El relato y la película que presentamos para desarrollar este proyecto cumplirán dos funciones básicas: la primera, mostrar una cara más amable e interesante de la cultura británica que capte el interés del alumnado y que derribe los estereotipos marcados. Y la segunda tratará de aprovechar este interés recién adquirido por el alumnado, mediante la lectura y el visionado de las películas, para ir adquiriendo, sin darse cuenta, nuevas destrezas lingüísticas. Una tercera función, aunque quizá menos evidente, será la de fomentar el respeto entre culturas y derribar los prejuicios.

A la hora de representar la cara más amable, interesante y algo “canalla” del Reino Unido, nos hemos decantado por utilizar la obra, tanto literaria como filmográfica, de Nick Hornby. Se trata de un escritor y profesor de literatura británico cuyas novelas se caracterizan por el tratamiento de las relaciones humanas de manera realista con unos protagonistas egoístas, cobardes e incluso mezquinos aunque en el fondo sean buenas personas. Muchas de sus novelas han sido adaptadas al cine, ha colaborado en numerosos periódicos británicos, también como crítico musical, y es fan declarado del Arsenal FC. En toda su obra es fácil encontrar referencias constantes a la música, el fútbol y las películas británicas. Además, el lenguaje que utiliza es sencillo y bastante coloquial, lo cual es muy beneficioso a la hora de evitar que nuestros alumnos pierdan interés.

A continuación, encontraremos, en primer lugar, un marco teórico desarrollado alrededor del concepto de cultura y las diversas variantes que pueden existir. También veremos el modo en que la cultura se ve reflejada en el día a día de un país y por qué es importante conocerla para alcanzar un nivel óptimo en un nuevo idioma. Finalmente, haremos una reflexión sobre las ventajas y desventajas del uso del cine y la literatura en el aula y haremos referencia a la obra de Nick Hornby de manera más concreta.

Después, desarrollaremos una propuesta didáctica donde utilizaremos el material seleccionado y justificado previamente para trabajar con los alumnos y cumplir el objetivo fundamental de este proyecto: usar la cultura británica como elemento motivador para aprender inglés.

2. Marco teórico

2.1. Cultura

2.1.1. ¿Qué es? ¿Dónde se encuentra?

Tal y como hemos mencionado en la introducción, el objetivo primario de este proyecto es utilizar la cultura británica como elemento conductor y motivador del inglés; es decir, trataremos de valernos de su cultura para que el alumno se sienta atraído por el idioma y se interese y aprenda sin apenas darse cuenta. Por lo tanto, la primera cuestión a la que nos enfrentamos es “¿qué es la cultura?” seguida por “¿qué ha de utilizarse para mostrar una cultura concreta al estudiante de una lengua?”

Somos conscientes de la ardua tarea que sería el definir con precisión a qué nos referimos con el término “cultura”, por lo tanto, hemos optado por seleccionar una serie de definiciones que utilizaremos como referentes y con las que trataremos de crear un concepto algo menos abstracto.

Por un lado, Stenhouse se refería a la cultura como “ese conjunto complejo que abarcan el saber, las creencias, el arte, la moral, la ley y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad” (Stenhouse, 1997)

A continuación, hemos optado también por realizar una búsqueda de la definición del término en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua y nos encontramos con diversas acepciones:

cultura

Del lat. *cultūra*.

1. f. **cultivo**.
2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, *etc.*
4. f. **desus**. Culto religioso.

cultura física

1. f. Conjunto de conocimientos sobre gimnasia y deportes, y práctica de ellos, encaminados al pleno desarrollo de las facultades corporales.

cultura popular

1. f. Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Otro ejemplo de la variedad de conceptos existente nos lo ofrece Díaz:

Nuestro ambiente en sí es cultura, es decir, todas las personas que nos rodean como nuestras familias, amigos/as, los medios de comunicación y hasta los extraños. De todos ellos podemos aprender y aprendemos consciente e inconscientemente, al no darnos cuenta, ya que adquirimos formas de comportamiento, modos para comunicarnos con los demás que hacemos automáticamente. (Díaz, 2006)

Según Elena Pérez Santos, “el origen de esta variedad de significados radica en la evolución de este término, ya que su uso ha variado de forma significativa a lo largo de los siglos” (2013, 6). Como hemos podido observar en la definición ofrecida por la RAE, el origen de esta palabra proviene del latín y está íntimamente relacionada con el término que hoy en día conocemos como “cultivo”. De hecho, aún a día de hoy, no es extraño oír que una persona es “cultivada” como sinónimo de que posee una serie de conocimientos superior a los de la media, una persona que ha leído mucho; en definitiva, una persona culta.

Finalmente, nos gustaría destacar la acepción que nos ofrece la UNESCO ya que consideramos que abarca todos los aspectos mencionados en las anteriores definiciones. Según la UNESCO, “la cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella

engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (en línea).

Una vez que nos hemos formado una idea de lo que entendemos por cultura, nos vamos a centrar en el término “cultura” en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, consideramos fundamental mencionar y tener en cuenta las distinciones del término que presentan Lourdes Miquel y Neus Sans (2004).

Las autoras hacen mención a tres conceptos diferentes, dentro del mismo término, que están íntimamente relacionados. En primer lugar, nos encontraríamos con la *cultura* a secas, “un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”. A continuación, nos encontraríamos con la *Cultura* con mayúsculas, accesible únicamente desde la *cultura* a secas. Ésta incluye la literatura, el arte o la historia. Finalmente, hacen referencia a la *Kultura* con “k”, la cual nos acercaría social y culturalmente a un interlocutor más coloquial o juvenil a pesar de su continua variación.

Una vez establecidos estos conceptos, es interesante recalcar la relevancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas. Aunque hoy en día nos resulte inconcebible el estudio de una lengua obviando su cultura, no siempre fue así. En métodos anteriores, la cultura era algo secundario o inexistente y no se tenía en absoluto en cuenta el contexto.

De hecho, la cultura nunca desempeñó un papel importante hasta ya entrados los años 60. Inicialmente, el método gramática-traducción basaba la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. Es fundamental tener presente que éste método se aplicó hasta la Segunda Guerra Mundial y que, por aquel entonces, el estudio de lenguas extranjeras era un lujo reservado únicamente a las clases altas de la sociedad. Por lo tanto,

resulta evidente que el estudio de la cultura de la lengua extranjera era algo prácticamente inexistente.

Más adelante, hizo su aparición el método “audiolingual”. El origen del mismo está vinculado con la Segunda Guerra Mundial ya que era necesario encontrar un método rápido y seguro que permitiera a las tropas de distintos países entenderse entre sí. Como es fácil imaginar, este método tampoco prestaba especial atención a la cultura ya que se trataba de algo urgente que buscaba un fin concreto.

Finalmente, es en los años 60 cuando cobra importancia el método o enfoque comunicativo, que pone de relieve la competencia comunicativa. Defendía que el dominio de una lengua no se reducía únicamente al conocimiento de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio de las diferentes formas apropiadas al contexto, las normas de interacción social y los aspectos socioculturales. Estamos hablando ya de una época donde el hablante es un ser intercultural, con recursos para adaptarse a la situación comunicativa.

En definitiva, el interés principal de hoy en día por aprender un idioma es puramente práctico. Es fundamental dominar al menos el inglés para desenvolvemos en el mundo globalizado en que vivimos y poder trabajar o viajar sin impedimentos. Por lo tanto, no solo debemos conocer el vocabulario y la gramática, sino también las costumbres y comportamientos característicos de otros países.

Una vez definido el concepto de cultura que buscamos y su relevancia a la hora de estudiar lenguas, es importante señalar qué aspectos de una cultura consideramos lo suficientemente relevantes como para enseñar junto a una lengua. Para ello, hemos consultado tanto el MCER como el Plan Curricular del Instituto Cervantes para tomar como referencia aquellos aspectos culturales que consideran relevantes a la hora de estudiar una lengua.

2.1.2. El componente cultural en el MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Marco Común Europeo de Referencia es un documento creado en el año 2001 con el objetivo de establecer una serie de estándares para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. Dicho documento fue elaborado por expertos y especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía que buscaban crear un sistema de enseñanza de lenguas modernas con unos objetivos comunes. El MCER establece una escala de seis niveles agrupados en tres bloques que corresponden a los niveles básico, intermedio y avanzado.

Se trata, además, de un documento muy útil tanto para profesores como para alumnos o instituciones académicas ya que presenta unas directrices que hacen más sencilla la tarea de concretar objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación.

Su metodología se basa en un enfoque no solamente orientado a la comunicación, sino también a la acción. Es decir, el aprendiente actúa como un agente social dentro de un contexto donde lleva a cabo una serie de tareas que solo podrán realizarse si se han desarrollado previamente una serie de competencias que no solo incluyen la competencia comunicativa, sino que abarcan las competencias generales.

Como ya hemos mencionado, el MCER agrupa las competencias en comunicativas y generales. Las comunicativas son aquellas competencias relacionadas con la lengua mientras que las generales son las que no están tan directamente relacionadas; sin embargo, el MCER señala la importancia de la influencia que tienen unas sobre las otras. Es decir, las competencias generales afectan a la formación del individuo a lo largo de su vida, e inevitablemente inciden en sus habilidades para la comunicación, mientras que las situaciones comunicativas requieren de la utilización de competencias generales.

En el siguiente esquema, el MCER presenta los componentes que forman cada una de las competencias teniendo en cuenta aquellas propuestas por Byram (1997):

Competencias generales:

- Conocimiento declarativo (saber)
 - Conocimiento del mundo
 - Conocimiento sociocultural
 - Consciencia intercultural
- Las destrezas y habilidades (saber hacer)
 - Destrezas y habilidades prácticas
 - Destrezas y habilidades interculturales
- Competencia existencial (saber ser)
- Capacidad de aprender (saber aprender)

Competencias comunicativas:

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia pragmática

El MCER señala que, aunque los aspectos culturales podrían ser considerados una parte más del conocimiento del mundo, es de gran importancia para el aprendiente el entendimiento entre la sociedad y la cultura de la lengua meta y, por ello, merece una atención concreta.

La vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores y creencias, el lenguaje social, las convenciones sociales y el comportamiento ritual son algunos de los aspectos que según el MCER componen una sociedad y su cultura. Además, el documento divide el componente intercultural en dos apartados distintos: saber y saber hacer. Por otro lado, promueve una consciencia intercultural que fomenta la reflexión sobre las diferencias y semejanzas entre diferentes culturas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es un documento que constituye una referencia para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. En este caso, si bien es cierto que nuestro objetivo no es enseñar español sino inglés, lo utilizaremos como referencia y lo adaptaremos a la enseñanza de la lengua inglesa y su cultura puesto que no existe ningún proyecto similar en inglés. Hemos optado por utilizar este plan ya que consideramos que es muy completo y trabaja los distintos aspectos de la cultura presentes en el aprendizaje de un idioma. El PCIC suple las necesidades de numerosos docentes y especialistas ya que su objetivo es proporcionar a los docentes y profesionales un amplio repertorio de material que pueda servir para distintos fines relacionados con la enseñanza del español. Los contenidos del documento se encuentran divididos en componentes gramaticales, léxico-semánticos y culturales según los distintos niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

El PCIC describe al usuario según tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. En la introducción del documento se establecen los objetivos y dentro de los del hablante cultural encontramos: visión intercultural, papel de las actitudes y los factores afectivos, referentes culturales, normas y convenciones sociales, participación en situaciones interculturales y papel de intermediario.

Hasta ahora, los aspectos culturales no se habían clasificado de manera sistemática por lo que resulta ser un documento especialmente útil para nuestro propósito. Tal y como hemos mencionado con anterioridad, como resultado de esa falta de estructuración y planificación en la enseñanza de la cultura, es complicado establecer cuáles son los contenidos que han de enseñarse junto con una lengua extranjera. Sin embargo, el PCIC pone fin a este problema ya que desarrolla de forma detallada los contenidos que constituyen los conocimientos (saber) y las destrezas y habilidades (saber hacer) que el MCER establece como parte de las competencias generales. Sin embargo, aquellos inventarios que forman el componente cultural no están organizados de acuerdo a los niveles de referencia que establece el MCER ya

que lo ubican dentro de las competencias generales para las que no se ofrece escalas de descriptores. Los referentes culturales, los saberes, los comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales tienen tres fases de desarrollo que son de aproximación, de profundización y de consolidación.

- a. Los referentes culturales. Según el Instituto Cervantes (2006, párr.4), “al hablar de *referentes culturales* se está acotando considerablemente —y de forma consciente— el campo de análisis, pues no se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo diacrónico de acontecimientos históricos y culturales. Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad.” Es decir, lejos de querer impartir clases de historia o geografía, lo que se busca es una selección representativa de aquello que hoy en día aún caracteriza a nuestra cultura. Se trata de adquirir unos conocimientos generales que ayuden a comprender la cultura y sociedad de la comunidad de la lengua en cuestión.

El inventario del PCIC ofrece un repertorio de información objetiva sobre los distintos países de habla hispana, sobre acontecimientos y personajes relevantes y sobre productos y creaciones culturales. En el apartado de “Conocimientos generales de países hispanos” podemos encontrar diversos apartados como: geografía física, población, gobierno y política, economía e industria, medicina y salud, medios de comunicación, medios de transporte, religión... Además, también aparecen otros apartados como “Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente” y “Productos y creaciones culturales” donde aparecen: literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura...

- b. Como figura en la introducción de esta sección del PCIC (2006), “los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el

modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad”. Es decir, los saberes son aquellos elementos que el estudiante ha de saber para desenvolverse con éxito en la sociedad meta, como por ejemplo, horarios de comidas o cambios en hábitos alimenticios.

- c. Las habilidades y actitudes interculturales no se distribuyen en fases sino que están en una única lista dividida en cuatro apartados: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, interacción cultural y mediación cultural. A su vez, estos están subdivididos en nuevos apartados. Este inventario establece “una serie de actuaciones y conductas que han de activarse para alcanzar una competencia intercultural que permita al alumno ser consciente de la cultura a la que accede y de cómo ésta interactúa con su propio bagaje sociocultural” (Pérez, 2013, 23)

En definitiva, el PCIC nos presenta una serie de referentes tremendamente útiles a la hora de determinar qué aspectos de una cultura han de enseñarse a los estudiantes de segundas lenguas. Como ya hemos dicho, aunque el PCIC haga referencia a la enseñanza del español como lengua extranjera es de gran ayuda ya que los inventarios pueden adaptarse o tomarse como referente de cara a la enseñanza de la cultura británica. En definitiva, el objetivo final es el mismo: que los estudiantes de segundas lenguas aprendan a desenvolverse sin dificultades en la cultura meta.

3. Transmisión de la cultura a través del cine y de la literatura en el aula

Según el PCIC y las definiciones de “cultura” que hemos señalado anteriormente en este proyecto, queda claro que tanto el cine como la literatura son el claro reflejo de la cultura de un país. Artistas, cineastas y escritores plasman sus vivencias en su obra sin necesariamente darse cuenta de que están mostrando abiertamente al público la cultura de su país, sus costumbres,

horarios, maneras de comportarse, alimentación, modos de vestir, de relacionarse... Por lo tanto, consideramos que una de las mejores formas de transmitir la cultura real de un país a los estudiantes de su lengua es trabajar con películas o libros.

Por otro lado, Chomsky defiende que “la verdad del asunto es que aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (1988, 181). Por este motivo, nos parece muy acertado utilizar el cine y la literatura no solo como elementos transmisores de la cultura sino también como elementos motivadores.

Los estudiantes están acostumbrados a trabajar día tras día sentados en una mesa con libros de texto y cuadernos y es inevitable que relacionen el aprendizaje con la memorización de términos y conceptos. Sin embargo, mediante el uso de películas, fragmentos de vídeos, novelas, pequeños relatos... los aprendientes tendrán la sensación de estar haciendo algo divertido que se sale de la rutina y, probablemente, muestren más interés y dedicación.

3.1. El cine en el aula

Es evidente que vivimos en la época de las nuevas tecnologías, en la era de la información. Los estudiantes que actualmente nos encontramos en los centros, tanto de Primaria como de Secundaria, han nacido y crecido rodeados de dispositivos informáticos, pantallas, tabletas, teléfonos móviles... Hoy en día, toda la información que reciben a través de un medio audiovisual tiene más valor para ellos que cualquier enseñanza que se pueda transmitir a través del papel. Los docentes no debemos tratar de luchar contra esta situación sino que debemos estar preparados para adaptarnos a ella y sacarle el máximo partido para darle la vuelta y poner las circunstancias a nuestro favor. ¿Que los alumnos solo prestan atención a las pantallas? De acuerdo. Entonces las utilizaremos para transmitir la información que queremos hacerles llegar.

Es cierto que el uso del cine en el aula no es una novedad. Todos hemos visto películas en clase y hemos aprendido viendo series en versión original. Sin embargo, también es verdad que se trataba de dispositivos que ahora

resultarían algo arcaicos y que no ofrecían todas las posibilidades que ofrecen los materiales con los que contamos hoy en día, así como tampoco tenían una calidad tan buena como la que tenemos actualmente. Y aquí es donde, como docentes, tenemos que aprovecharnos de la atracción que nuestros alumnos sienten por estas nuevas tecnologías tan avanzadas y utilizarlas a nuestro favor.

Según Segovia:

El cine es un recurso educativo de gran valor a través del cual un grupo de alumnos puede analizar, reflexionar y conocer las distintas realidades, sucesos, valores, etc. que le van a permitir desarrollar capacidades y habilidades, adquirir conocimientos, construir valores y, en definitiva, aprender. Integra todos los elementos de la comunicación, y tiene la clave metodológica de todos los diseños curriculares y actividades fundamentales en cada uno de los niveles educativos. (Segovia, 2007).

Además, si nos centramos en la enseñanza de idiomas y en la transmisión de una cultura, el cine tiene un valor incalculable. No solo muestra escenas reales de la vida cotidiana de una cultura, sino que viene acompañado de música (importante forma de expresión de cualquier cultura), desarrolla las capacidades y habilidades del alumnado tanto de comprensión como de expresión, derriba estereotipos, otorga contexto a frases y expresiones típicas... Según Martos, “el cine es un mundo ficticio que representa el mundo real; por lo tanto si perseguimos que el alumno desarrolle tareas ficticias que representen tareas reales de comunicación, el material es especialmente valioso.” (2002, 53)

Otra de las ventajas que nos ofrece el cine viene derivada del hecho de que se trata de un medio audio-visual. Según Jack Lonergan, “la característica principal de los videos es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas” (1985). Los alumnos reciben información a través de diversos canales, lo cual no hace sino enriquecer el aprendizaje en su máximo exponente. En su trabajo, Elena Pérez Santos aseguraba que el cine “permite al alumno hacer uso del contexto inmediato; aspectos como la situación, la localización espacio-temporal, las características de los interlocutores (edad,

estatus social, relación entre ellos, etc.), la comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, lenguaje corporal, distancia entre hablantes...), ofrecen al alumno más posibilidades de inferir, complementar la información lingüística y, en definitiva, de comprender.” (2013, 28)

El cine, además, nos ofrece una inmensa variedad de temas con los que poder trabajar. Independientemente del tema que queramos tratar en clase o los aspectos de una cultura que nos gustaría sacar a colación, es bien seguro que contaremos con una gran selección de películas, videos o cortos entre los que podamos elegir aquellos que más se adecúen a nuestras necesidades.

Otra de las ventajas de la utilización del cine en el aula son las actividades didácticas que pueden realizarse tanto antes como después de la visualización del vídeo seleccionado. A través de estas actividades nos podremos centrar no solo en la enseñanza de ciertos aspectos de una cultura concreta, sino también en trabajar ciertas capacidades y destrezas del alumnado que consideremos necesarias.

En definitiva, tras valorar las características que hemos mencionado, es sencillo llegar a la conclusión de que la utilización del cine en el aula nos ofrecerá una serie de ventajas a la hora de transmitir la cultura de un país a nuestros alumnos y motivar su estudio de la segunda lengua.

Sin embargo, si queremos asegurarnos de que nuestro proyecto funcione, no debemos centrarnos únicamente en las ventajas que ofrece la utilización del cine en el aula, sino que también deberemos valorar las desventajas o los posibles inconvenientes para saber hacerles frente y que no desdibujen los aspectos más beneficiosos que nos ofrece.

En primer lugar, es importante tener muy en cuenta el nivel de comprensión del alumnado. De nuevo, hay que tener presente que si el alumno no comprende qué está sucediendo en el vídeo, perderá interés y no adquirirá ningún conocimiento o no lo retendrá de manera tan eficiente. Por este motivo, hay que tener presente el nivel que tengan los estudiantes y, en muchos casos, habrá que valorar también la posibilidad de utilizar subtítulos para facilitar la transmisión del contenido.

Por otro lado, debemos evitar la pasividad del alumno. Es decir, antes de comenzar la actividad y el visionado del vídeo hay que hacerles partícipes y explicarles por qué motivo estamos proyectando esa película o qué se espera de ellos una vez que haya acabado. Sería buena idea crear un debate previo o plantear una serie de cuestiones que se resolverán a lo largo del largometraje. En definitiva, se trata de evitar que se tomen la actividad como un momento de “relajación”.

Finalmente, la elección del vídeo o película ha de ser muy estudiada. El docente debe tratar de encontrar un filme que resulte relevante para el alumnado y el aprendizaje que se esté llevando a cabo en ese momento. Además, debemos valorar también la edad del público ya que es tan perjudicial proyectar un vídeo demasiado aburrido o infantil, como enseñarles algo que exceda su nivel de comprensión, no solo respecto al idioma, sino a las situaciones que tendrán lugar en la película.

En conclusión, aunque los aspectos positivos del uso de elementos audiovisuales en el aula superen a los aspectos negativos, al final todo dependerá del trabajo del docente y de la selección adecuada de materiales.

3.2. La literatura en el aula

Así como en el apartado anterior defendíamos el uso de las nuevas tecnologías en las aulas con el objetivo de motivar e interesar al alumnado, no podemos pasar por alto el hecho de que cada vez los adolescentes se interesan menos por la literatura. Es evidente que con el aumento del uso de los dispositivos electrónicos, los jóvenes dejan de lado los libros en papel y solo se centran que aquello que les llega a través de una pantalla. Como ya hemos dicho, como docentes es importante que nos adaptemos a estos intereses para ponerlos a nuestro favor; sin embargo, tampoco podemos permitir que nuestros estudiantes se olviden de la riqueza y las ventajas que ofrece la literatura. Por lo tanto, es interesante alcanzar un equilibrio entre ambos donde podamos valernos de los beneficios que estas dos actividades nos ofrecen, no solo como docentes de una lengua extranjera, sino como personas. Como señalaba Lazar (1993), los textos literarios pueden ofrecer una rica educación en valores ya

que suponen un *input* óptimo para que los estudiantes adquieran una conciencia moral y para promover el debate en el aula.

Sin embargo, antes de comenzar, es fundamental establecer qué entendemos por literatura. De nuevo, nos encontramos frente a un concepto amplio y con diversas interpretaciones. Entre las diversas acepciones que se le conceden a este término, hemos decidido decantarnos por aquella establecida por Ezra Pound: “Great literature is simply language charged with meaning to the utmost posible degree” (Pound, 1931, 23).

Las ventajas que nos ofrece la lectura, tanto en nuestra propia lengua como en un idioma extranjero, son más que evidentes. La Fundación Universitaria Konrad Lorenz elaboró un listado de beneficios que otorga la lectura:

- Agudiza la astucia.
- Estimula el intercambio de información y conocimiento.
- La costumbre continuada de leer retarda la aparición de los síntomas de demencia.
- Estimula la percepción.
- Estimula la concentración.
- Estimula la empatía.
- Durante la lectura se activan regiones cerebrales que propician procesos de imaginación a partir de los acontecimientos de la narración y vienen a la mente recuerdos y confrontaciones con experiencias personales.
- Tras investigaciones realizadas con respecto a las personas que leen, se encontró que los estudiantes exitosos poseen mejores habilidades de expresión, lectura y lenguaje.
- Incremento en la capacidad de concentración, análisis e interpretación del texto.

Además, la lectura resulta ser un gran simulador de la realidad; puede transportar al lector a otra época u otro lugar. Si recordamos que el objetivo principal de este proyecto es el de transmitir las características principales de la cultura británica, podremos discernir lo sencilla que esta tarea podría resultar si conseguimos que el alumno se interese por el material.

Por otro lado, si valoramos los posibles beneficios de la lectura en una lengua extranjera, obtendremos también un resultado positivo ya que, sin apenas darnos cuenta, estaremos asimilando nuevos términos de vocabulario y estructuras gramaticales que, en su contexto, resultarán más sencillas de retener y asimilar. Lazar (1993) indicaba que en muchas ocasiones, aunque el nivel de la lengua meta no fuera especialmente alto, los alumnos pueden leer textos cuyo argumento les absorba de tal manera que acaban por adquirir una gran cantidad de vocabulario sin pararse a buscarlo.

Al igual que hemos hecho en el apartado anterior, no vale con señalar exclusivamente los aspectos positivos, puesto que nos veremos abocados al fracaso. Es fundamental mostrar los aspectos negativos y saber cómo hacerles frente.

En el caso de la lectura, es fácil suponer qué puede ir mal. Los alumnos de hoy en día no están acostumbrados a leer y relacionan esta actividad con algo pesado, costoso y aburrido. Por ello, el docente debe seleccionar un texto que los estudiantes puedan comprender sin necesidad de consultar el diccionario constantemente pero que tenga la suficiente complicación para que no deje de ser un reto para ellos. En este aspecto, resulta muy interesante tener en cuenta la hipótesis del *input* comprensible de Krashen que aparece perfectamente explicada en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

Es la hipótesis según la cual el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El aducto es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo. Esta hipótesis afecta únicamente a los procesos y resultados de la adquisición, que en la teoría de S. D. Krashen, formulada en 1983, se distinguen de los del aprendizaje.

El docente tiene en este caso dos opciones. Por un lado, puede seleccionar una serie de libros cuyos textos están adaptados a estudiantes del idioma como lengua extranjera y optar por aquellos que más se adecúen al nivel de sus alumnos. Por otro lado, si ya ha encontrado un texto que considera interesante por algún motivo, el docente puede realizar por sí mismo una adaptación dependiendo de las necesidades de sus estudiantes.

Una vez más entra en juego la capacidad de adaptación del profesor y el conocimiento que tenga sobre el nivel y las necesidades de su alumnado ya que esto será la clave del éxito.

4. Cultura británica. Estereotipos

Como acabamos de mencionar, uno de los principales problemas que se presentan en el estudio de una lengua es que ésta nos provoque apatía o falta de interés. Durante los dos meses de prácticas de enseñanza que realicé en un centro de Secundaria, fui consciente del aburrimiento y la desesperación que se respiraba entre los alumnos de inglés. Constantemente repetían que les costaba estudiar, que no les gustaba la asignatura y que no veían el propósito de aprender un idioma así. Además, me sorprendió ver que sus conocimientos sobre países de habla inglesa se limitaban a una serie de estereotipos rancios y falsos. Es lógico que un país del que tienen esa imagen les produzca tal rechazo y es realmente entristecedor que desconozcan tantos aspectos interesantes sobre la música, el cine o la literatura británicos.

Los estereotipos más comunes que ofrece la cultura británica son el *hooligan* y el *gentleman*. Los estudiantes imaginan a los británicos como personas estiradas, sin humor y excesivamente puntuales y correctas que consumen té a todas horas y cenan a las cinco de la tarde. En contraste con lo anterior, tienen también la idea preconcebida del típico *hooligan* con la camiseta de su equipo de fútbol, la cara pintada, la cerveza en la mano y la actitud violenta.

Por otro lado, el desconocimiento sobre las islas británicas lleva a los estudiantes a pensar que Inglaterra es un país que abarca Escocia y Gales,

que siempre llueve y hace frío, que la comida es mala o que allí solo suenan los Beatles.

El 17 de diciembre de 2015, el periódico británico *The Independent* publicó un artículo donde refutaba los estereotipos más extendidos sobre su país. El primer estereotipo que mencionaba es el de “Todos tienen acento británico”; y a continuación explicaba que existen una infinidad de acentos y dialectos en toda Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte. A continuación, se hacía mención a la familia real y al amor que sus súbditos les profesaban. En este caso, el artículo mencionaba que sí que está muy extendido el cariño por la familia real pero que principalmente se debía a la cantidad de dinero que atraían en cuanto al turismo. El siguiente estereotipo hacía referencia a la mala calidad de la comida. Si bien es verdad que se trata de una cuestión de gustos, la variedad de comidas de todo el mundo que ofrece una ciudad como Londres es difícilmente superable por ningún otro país, por lo que este estereotipo no es del todo cierto. También se menciona el error tan común de pensar que todos los habitantes del Reino Unido son ingleses. Por último, el artículo comenta que, a pesar de la fama de lluviosa que tiene la isla, el porcentaje de lluvia es inferior al de la media europea.

Está claro que la impresión que cada persona tenga de un país concreto es muy personal y dependerá de su experiencia, pero es entristecedor el hecho de que un estudiante rechace un idioma por desconocimiento de su cultura. Dado que no todo el mundo tiene la posibilidad de viajar al país de la lengua de estudio, es tarea del docente actuar como mediador intercultural y presentar de forma atractiva los aspectos más característicos de una cultura y derribar los falsos estereotipos. Hay que tratar de eliminar tópicos y prejuicios existentes y colaborar en la valoración y aceptación positiva de la diversidad. En su tesis doctoral, María del Carmen Méndez García (2000, 6) decía que nuestro deber como docentes es el de suplir las lagunas del alumnado y utilizar positivamente el componente sociocultural, ya que puede ser altamente motivador. Insiste en que hay que dar más sentido a la instrucción de idiomas extranjeros y mostrar los aspectos prácticos y reales que pueda facilitar el conocimiento de una lengua y sus costumbres.

5. Nick Hornby y su obra: representantes de la cultura real británica

Nick Hornby es un escritor nacido en Surrey, Inglaterra, en el año 1957. Aparte de novelista, es también ensayista, compositor y guionista. Sus novelas más conocidas, y que posteriormente fueron adaptadas a la gran pantalla, son “Alta Fidelidad” (*High Fidelity*) y “Un niño grande” (*About a boy*). Otro de sus libros, *Fever Pitch*, es una historia autobiográfica que detalla su apoyo al *Arsenal Football Club* y por él recibió el *William Hill Sports Book of the Year*, un premio concedido anualmente al mejor libro sobre deportes del Reino Unido. Hornby también publica periódicamente en el *Sunday Times*, *Time Out*, *Times Literary Supplement* y *The New Yorker*. También ha estado nominado a los premios BAFTA por su guión de la película *An Education* y ha estado nominado a los Oscar en dos ocasiones. Ha recibido, además, numerosos premios como *E. M. Forster Award*, *WH Smith Literary Award*, *National Book Critics Circle Award*, *Whitbread Book Award*, *ALA Best Books for Young Adults*...

Francisco Javier López afirma que “la novela autobiográfica *Fever Pitch* de Nick Hornby muestra mejor que ninguna el sentir del seguidor deportivo y nos permite apreciar cuáles pueden ser sus características esenciales” (2012, 284). Es decir, el autor tiene la capacidad de transmitir esas sensaciones tan mundanas como el amor por la música o la pasión por el deporte.

Por lo tanto, es evidente que se trata de un escritor de una calidad excelente; sin embargo, el motivo por el que nos hemos decantado por su obra como transmisora de la cultura británica reside en su cercanía y “normalidad”. Hornby representa en sus obras con gran acierto al típico británico medio con el que resulta muy sencillo identificarse. Sus protagonistas son antihéroes mezquinos, algo cobardes o egoístas pero con buen fondo y gran corazón.

Según Martín (2004, 97):

Lejos de sentirse ofendidos, los lectores masculinos de “Alta fidelidad” que he conocido se sienten bien retratados y agradecidos con el autor por haber tenido la sinceridad de contarle al mundo cómo son los hombres de hoy entre los 25 y los 35 años.

Las historias tienen lugar en Londres o en pequeñas ciudades de Gran Bretaña donde la vida transcurre con normalidad y los problemas que presentan los personajes son cotidianos. Por otro lado, resultan ser también novelas divertidas donde abundan las situaciones caóticas, la música y el deporte británicos y los problemas del día a día. En definitiva, no solo es una estupendísima y fiable representación de la vida real en Reino Unido, sino que además resulta entretenido y consigue enganchar al lector desde el principio.

En su tesis doctoral, Leite (2014, 7) mencionaba que:

Behind an apparent unpretentious writing style, Nick Hornby is an author who seems to portray, in a very subtle and ironic way, what has been going on with the ordinary man's mind in these awkward times we live in. Hornby wonderfully portrays the current times we go through, by showing how humankind, in a confusing and troubled way, has been struggling to make ends meet in a world which demands a lot, time runs faster and people, deep inside, do not seem to know exactly where to go.

Un ejemplo interesante sería el de su novela "Todo por una chica" (*Slam*) donde narra la vida de un adolescente que vive con su madre en Londres y solo piensa en hacer *skate* con sus amigos. Sin embargo, un día, por total ignorancia, deja embarazada a su novia de quince años y juntos deben hacer frente a la llegada del bebé. A pesar del problema que esto le supone, él no puede dejar de pensar que su verdadero obstáculo en esta vida será aprobar matemáticas. "Alta Fidelidad" y "Fiebre en las gradas" son dos libros centrados en la música y en el fútbol respectivamente. Van mostrando la vida de sus protagonistas y su cultura de manera muy interesante y amena.

El objetivo de este proyecto es utilizar algunos fragmentos de su obra en clase y conseguir que el alumno se interese por el autor y continúe explorando por su cuenta.

6. Propuesta didáctica

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, es sencillo llegar a la conclusión de que tanto el cine como la literatura nos ofrecen una fuente inagotable de recursos a la hora de aprender un idioma, especialmente si buscamos fortalecer los referentes culturales que nos ofrecen un país y su lengua.

El uso de vídeos en el aula nos ofrece la posibilidad de ir asimilando la cultura de un país de manera paulatina pero constante e ir aprendiendo de manera relajada y divertida puesto que, al fin y al cabo, es la mejor manera de retener y asimilar conocimientos.

Por este motivo, hemos seleccionado una de las películas y un relato corto del escritor Nick Hornby puesto que, tal y como hemos señalado con anterioridad, consideramos que se trata de un referente inestimable de la cultura británica. Pretendemos que el alumno, a través del cine y la lectura, adquiera conciencia de lo que supone la cultura del Reino Unido y por qué se caracteriza. Finalmente, el objetivo que queremos alcanzar es que el alumno desarrolle un interés por el inglés motivado por un acercamiento a la cultura del mismo.

Es interesante tener en cuenta la hipótesis del filtro afectivo, claramente explicada en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.

Es decir, si el estudiante deja de ver el inglés como una materia árida y extraña, y comienza a relacionar el idioma con algo familiar, divertido o interesante, es más que probable que aprenda con mayor facilidad.

Como ya hemos mencionado, a continuación, mostraremos dos ejemplos de propuesta didáctica de una película y de un relato corto de Nick Hornby. Las propuestas son aplicables a toda la obra del escritor y uno de los objetivos es

que los alumnos desarrollen un interés por el autor y continúen explorando por su cuenta.

6.1. *About a boy*

About a boy (Un niño grande) es una película británica cuyo guión corre a cargo de Nick Hornby. Esta película relata la vida de Will Lightman, un soltero de 38 años que vive en Londres de los derechos de autor de un villancico que compuso su padre hace años. Su miedo al compromiso llega hasta tal punto que únicamente se relaciona con madres solteras ya que tiene la teoría de que así es más sencillo romper con ellas una vez llegado el momento. Sin embargo, estas convicciones se tambalean cuando conoce a un niño de 12 años llamado Marcus.

Esta comedia dramática, basada en la novela del mismo título de Nick Hornby, nos permite ser partícipes de la vida cotidiana de un grupo de jóvenes de distintas edades en Londres, capital del Reino Unido. De este modo, seremos testigos de numerosos aspectos característicos de la cultura británica como su música o sus costumbres de la mano de unos personajes entrañables y con los que, llegado el momento, el alumno puede sentirse fácilmente identificado. Situaciones cotidianas como el acoso escolar, la vergüenza ante los compañeros de colegio, los primeros enamoramientos, los padres divorciados... pueblan los 105 minutos que dura la película para acabar dando lugar a un final donde triunfan el amor y la amistad.

A lo largo de la película, los estudiantes pondrán en práctica sus capacidades auditivas y podrán aprender una serie de expresiones típicas del inglés y del *slang* utilizado en el día a día de los británicos.

Ficha técnica

Título original: About a boy

Año: 2002

Duración: 105 min.

Nivel: B1- B1 + (En ocasiones es complicado comprender algún acento y el *slang*; sin embargo, se utilizarán subtítulos y los alumnos contarán con una lista del vocabulario que pueda ocasionar dificultades).

Destinatarios: Alumnos de Bachillerato con buen nivel de inglés.

Tiempo: Cuatro sesiones de 55 minutos + 40 minutos de visionado en casa.

Materiales: Reproductor DVD, proyector, hojas de ejercicios, película y PC con conexión a Internet.

Destrezas: Todas

Objetivos:

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales.
- Desarrollar la competencia intercultural.
- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.

CONTENIDOS CULTURALES:

A lo largo de la película se pueden ver numerosos referentes culturales que permitirán al alumno ir familiarizándose con la cultura meta.

En primer lugar, el escenario. La película tiene lugar en las calles de Londres por lo que se puede apreciar cómo los coches circulan por el lado opuesto de la carretera, las señales de tráfico son diferentes, los supermercados ofrecen productos que no vemos en nuestro país, etc. Una de las primeras escenas, tiene lugar en el colegio de Marcus, por lo que podemos hacernos una idea general de cómo es una jornada escolar en un centro británico. Todos los alumnos llevan uniforme aunque no se trate de un colegio privado, puesto que es evidente que la madre de Marcus no podría permitirse pagar un centro de esas características.

Son constantes las referencias musicales, como las *Spice Girls*, los grupos de rap y de hip-hop y las canciones que se cantan a lo largo de todo el film.

Otro aspecto interesante son las reuniones de grupos de apoyo como el de los padres solteros. Se trata de un concepto bastante desconocido en nuestro país y verdaderamente extendido en los países anglosajones; de este modo, los estudiantes pueden hacerse una idea de lo que implica el pertenecer a un grupo de estas características.

El té, elemento tan característico de la cultura británica, está presente a lo largo de los 105 minutos de película. Consideramos interesante que, aunque muestra la importancia que tiene esta bebida en el día a día de los británicos, su apariencia es bastante alejada de los estereotipos que nos llegan desde el Reino Unido. En ningún momento aparecen tazas de porcelana, ni se trata de algo exclusivo y elegante. Hoy en día el té se calienta en *kettles* metálicas y se consume en tazas grandes de desayuno.

Otro elemento característico y relevante podría ser el programa de televisión al que Will está tan aficionado. Por otro lado, en la habitación de Ali, podemos ver colgados banderines del *Arsenal FC*, lo cual demuestra la relevancia que tiene el fútbol en la vida de los londinenses.

Resulta bastante representativo también el modo de pasar las navidades en familia y cómo este contrasta con aquello a lo que Will llevaba acostumbrado siempre; estar solo en casa viendo películas y bebiendo alcohol. De este modo, podemos apreciar que las navidades son unas fiestas muy familiares.

Entre los saberes y comportamientos sociales, podemos ver que constantemente se utiliza el “*see you son*” y que, a pesar del constante uso de las palabrotas, los británicos son tremendamente educados.

Por último, esta película invita a la reflexión sobre la empatía y aquellas cosas que nos diferencian pero que también nos hacen interesantes. El mensaje final fomenta el respeto y la pluralidad.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

A) Actividades previsionado:

La primera sesión se utilizará para poner al alumnado en situación. Les explicaremos que, durante las próximas sesiones, visionaremos una película en versión original pero con subtítulos para mostrarles aspectos relevantes de la cultura británica y alejarles de los estereotipos marcados por la sociedad. Es importante también explicarles lo que se espera de ellos: participación, trabajo en equipo, trabajo individual desde casa e interés.

Para ello, durante la primera sesión se les hará entrega de **la hoja de actividades “Culture shock”** con el fin de que reflexionen sobre lo que conocen y lo que desconocen de otras culturas y aprendan a distinguir entre estereotipos, prejuicios e ideas equivocadas.

En la segunda sesión, empezaremos a trabajar en relación a la película. Durante la **primera actividad** se realizará un calentamiento. Les propondremos un tema de conversación relacionado con sus conocimientos sobre la vida diaria británica donde comiencen a hablar en inglés y a tratar de expresar sus experiencias personales y sus opiniones. Durante esta actividad, iremos introduciendo vocabulario relevante que vaya a aparecer durante la película.

En la **segunda actividad**, el docente escribirá una serie de expresiones de *slang* en la pizarra que aparecen en la película y propondrá a los alumnos que traten de averiguar su significado.

Finalmente, en la **tercera actividad**, mostraremos al alumnado los personajes más importantes de la película. Después de pedirles que los describan y se imaginen sus situaciones, les contaremos los aspectos más característicos que los definen y corregiremos las hipótesis erróneas.

B) Actividades de visionado:

Durante los últimos 35 minutos de la sesión, los alumnos visionarán el comienzo de la película. Una vez vista esta parte, se les pedirá que en casa realicen una serie de ejercicios **(Actividades 4 y 5)** sobre los personajes que han visto hasta el momento para reflexionar sobre ellos y no olvidarse de los aspectos más fundamentales antes de la siguiente sesión. Las actividades trabajarán vocabulario relevante de la jerga británica y pondrán hincapié en las características que más definen la personalidad de los protagonistas.

Durante la siguiente sesión se visionarán en el aula los siguientes 30 minutos de película (00:35:00-01:05:00). Utilizaremos esta división del tiempo para no saturar al alumnado con información. Una vez acabada esta parte, realizaremos unas actividades **(Actividades 6 y 7)** donde tengan que relacionar unas frases con el personaje que las pronunció y responder a unas preguntas de comprensión.

Finalmente se les pedirá que terminen de ver la película en casa y anoten todos los aspectos de la misma que les hayan llamado la atención en cualquier sentido.

C) Actividades post-visionado:

La última sesión la dedicaremos íntegramente a trabajar los aspectos más relevantes del vocabulario y la cultura británica. Utilizando las anotaciones que traerán de casa y los conocimientos que han ido adquiriendo donde la película, deberán rellenar una tabla **(Actividad 8)** donde establecerán las diferencias y similitudes entre su propia vida en España y la de Marcus en Londres. Después, se propondrá un debate sobre aquellos aspectos que les resulten más chocantes o interesantes. El objetivo es que los alumnos acaben comparando su vida diaria con la de Marcus y sean conscientes de las diferencias pero, sobre todo, de las similitudes entre un estudiante británico y uno español.

A continuación, realizaremos una actividad de conversación con una serie de preguntas donde trataremos el tema del acoso escolar que sufre Marcus, la importancia del apoyo por parte de la familia, de la sinceridad y del respeto por los demás, por muy diferentes que sean a nosotros.

Finalmente, en grupos de 3, realizarán una actividad de contrastes culturales **(Actividad 9)**, donde recuperarán los resultados de la actividad sobre estereotipos que realizamos en la primera sesión y compararán los resultados obtenidos con lo que han aprendido durante la película. El ejercicio les ayudará a reflexionar sobre los estereotipos y cómo algunos pueden ser reales y otros son simplemente exageraciones o generalizaciones.

Culture shock

a) List five things people say that are true / false about your country, province or town. Compare in pairs or groups and report.

Ex. People say... / Everybody says... / It is said that... we all dance *flamenco* here, but that is not true.

b) Work in pairs. Write five positive and five negative qualities that you associate with the British. Compare in groups and report back to class.

c) Do you agree? Why?

- French people cook better than the Italians.
- The Japanese work harder than the Americans.
- The British have a great sense of humour.
- Everyone in Spain likes bullfighting.
- Italians only eat pasta and pizza.
- British people always drink tea.
- Spanish people are lazy.

d) Discuss the following points with your partner. Use the expressions written below.

- National stereotypes are dangerous.
- Stereotypes contain some truth.
- Stereotypes exist because people are afraid of diversity and the unknown.
- Stereotypes are harmless sorts of jokes.

Useful language:

Generally speaking... / In general... / All in all... /

People tend to.../ The average ... is ... /Most people from ... are ...

e) Choose two adjectives from the list and one of your own that you think best describe the following nationalities.

American:

French:

Spanish:

British:

Punctual

Tolerant

Romantic

Outgoing

Respectful

Well-dressed

Hard-working

Lazy

Quiet

Polite

Think of examples or reasons to justify your choices.

ACTIVITIES – ABOUT A BOY

1. Introduction

You are about to watch a film which takes place in London. Marcus is a boy who has problems to make friends because he is a little bit weird and whose mother is depressed and whose father barely pays attention to him. Will is an adult who lives alone, does not work and spends his time watching TV, playing and trying to seduce women.

- a) Have you ever been to London or the UK? Did you like it?
- b) What do you know about the UK? And their music? And their food?
- c) Do they drive like we do? Why?
- d) Which do you think their most important drink is? Why?
- e) Do they celebrate Christmas like we do?
- f) Name five British people.
- g) Name four cities in the UK.

2. Slang expressions. What do they mean? Work in pairs.

“get your act together” to be “cool” “got dumped”

“up and running” “hang around” “what is the point?”

Complete the quiz to make sure you will understand the vocabulary in the film.

1. Frustrating:

- a. satisfying
- b. annoying and disappointing
- c. wonderful

2. “I love kids. Yeah. I like messing about with them, doing kid things”:

- a. playing, fooling around
- b. traveling
- c. painting and coloring

3. “Listen, I’m really, really touched. But you must be joking”:

- a. moved emotionally
- b. disturbed
- c. amazed

4. To babble:

- a. to leave
- b. to chatter
- c. to surprise

5. “Marcus, we don’t really want you hanging around with us anymore”:

- a. playing football
- b. spending time
- c. dangle one’s legs

6. “We never used to have trouble with them before we started hanging out with you. Now we get it every single day. Besides, everyone thinks you’re weird”:

- a. old
- b. happy
- c. strange

7. Gale:

- a. covered with pictures
- b. a windstorm
- c. unreal, make-believe

3. These are the main characters in the film. Can you describe them? What are they like?



Marcus Brewer is...



Fiona Brewer is...



Will Freeman looks...



Rachel seems ...

Sad Happy

Bored Depressed

Out-going Alone

Young Weird Lonely

Interesting Talkative

4. Answer the following questions about the characters of the film.

- a. Is Marcus a regular kid? Why do you think he is different from other children in the school?
- b. Has Marcus many friends?
- c. Where do the single mothers gather? Why does Will also attend to the meetings?
- d. How does Will make money?
- e. Have they named any musical group? Which one?

- f. Why is Fiona so sad? How do you think Marcus feels about it?
- g. Have you noticed the houses where the characters live? Are the houses the same in Spain? Why (not)?
- h. Have you noticed anything special about people driving in the UK?
- i. Describe Marcus in three words.
- j. Describe Will in three words.

5. Match the following words to their definitions.

Frustrating	describes bonds or connections
-------------	--------------------------------

	between people
Stuck	any male sponsor or guardian
Self-centered	British word that means "garbage", "nonsense"
Relationship	describes a situation where one is trapped and cannot change anything
Godfather	describes someone who is selfish
Abandon	annoying and disappointing
Rubbish	money paid for the public performance of a song
Royalties	leave

6. Write the name of the character beside his quote.

- "And I like to think that, perhaps, I am that kind of island. I like to think I'm pretty cool. I like to think I'm Ibiza."
- "There were people who had a good time in life. I was beginning to realize I wasn't one of them."
- "And what about you, Will? Any desire for a family of your own yet?"
- "I mean, what is the point of your life?"
- "Oh no, no, no, you've always had that wrong. I really am this shallow."

- "But what if I like walking you to school?"
- "She can't be buying this rubbish. But she did buy my rubbish."

7. Comprehension questions

- Why is Will unemployed? How does he support himself? Where does his money come from?
- What do Will's friends ask him to do for their daughter? Is he excited about doing it?
- Why is Marcus worried about his mom? What does she do that makes him worry? Describe Fiona's unusual behavior.
- Why do the school bullies call Marcus and two other boys "Madonna" and "Spice Girls"?
- Describe Will's "brilliant" plan to meet women.
- Why does Will have to come up with a series of lies about his life?

8. a) Compare your life in Spain with the life that Marcus leads in London. Use your notes to complete the chart.

	Marcus	Me
School	He wears a uniform. He listens to music.	I don't. I am not allowed to.
Home		
Relationship with mother		
Relationship with friends		
Street		

b) In pairs or small groups talk about these situations.

- Who influenced you more growing up, your family or friends? Do people's family or friends help them grow up to be normal and healthy? Is one more important than the other?
- In the movie, Marcus has trouble getting along with classmates at school because everyone thinks he's different and strange. Have you ever experienced something like this? What do you think can be done to eliminate bullying in school or in the workplace?

9. After watching this film, your idea of British people might have

changed. List five things you thought that were true / false about Great Britain and how the film has changed your mind. Compare in pairs or groups and report.

Ex. I used to think that British people had no sense of humour. After watching the film I have realized that it is not true because Will is constantly joking.

I used to believe that British people are always drinking tea. After watching the film I have realized that it is true because Fiona, Rachel and Will drank tea several times.

6.2. *Faith*

Faith es un relato corto escrito por Nick Hornby. La historia gira en torno a una pareja, Sarah y Paul, que se siente estancada tanto en su relación como en su intento infructuoso de tener hijos. Su vida cambia y se torna mucho más interesante cuando aparece Brian, un aficionado al fútbol que se encarama en su tejado para protestar por las decisiones del equipo al que anima. Brian no solo trae un punto de intriga y novedad a sus vidas, sino que acaba revolucionándolas por completo al traer consigo el interés de la prensa. Finalmente, la pareja rompe y Sarah se va a vivir con otro hombre con quien acaba teniendo un hijo.

Este relato, en su brevedad, toca una serie de características muy relevantes de la cultura británica; desde el fútbol y su afición hasta los periódicos de mayor tirada, los programas con mayor audiencia o las costumbres de sus gentes. Se trata de una historia corta pero interesante donde la curiosa situación de esta pareja atraerá la atención del estudiante.

A lo largo del relato, los alumnos pondrán en práctica sus capacidades de comprensión lectora y podrán anotar y aprender vocabulario y expresiones típicas del lenguaje británico.

Ficha técnica

Título original: *Faith*

Año: 1998

Extensión: Relato corto; 4 páginas

Nivel: B1- B1 + (Las estructuras son sencillas. El vocabulario exige un mayor nivel de comprensión; por ello, los alumnos cuentan con un glosario al final del relato)

Destinatarios: Alumnos de Bachillerato con buen nivel de inglés.

Tiempo: Tres sesiones de 55 minutos.

Materiales: Relato, hojas de ejercicios, glosario, dispositivo con acceso a Internet y proyector.

Destrezas: Todas.

Objetivos:

- Familiarizar al alumnado con referentes de la cultura británica.
- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos escritos no adaptados.
- Comprender y producir mensajes escritos.
- Fomentar la curiosidad y el interés por la lengua inglesa.
- Desarrollar la capacidad lectora.
- Desarrollar la competencia intercultural.

CONTENIDOS CULTURALES:

A lo largo del relato podemos apreciar numerosos referentes culturales que servirán para que el alumno se vaya familiarizando con la vida diaria de los británicos y que fácilmente pueden dar pie a explicaciones más extensas sobre la forma de vida de los ciudadanos de Gran Bretaña.

En primer lugar, la historia discurre en Londres, *“in their north London flat”*; por lo tanto, todo aquello que vaya sucediendo estará íntimamente relacionado con la vida cotidiana de los londinenses. A lo largo del relato se mencionan barrios, calles y aeropuertos de Londres, así que el docente deberá ir explicando a sus alumnos donde se sitúan cada uno de estos lugares y sus características más relevantes. De este modo, los alumnos podrán hacerse una idea de lo que implica vivir en una ciudad como esta y las costumbres y acciones que son más comunes.

Por otro lado, se menciona con frecuencia a numerosas personalidades del Reino Unido (Michael Fish, Nellie the Elephant, Bob Geldof, Roy Keane...), se hace referencia constantemente al fútbol y a la *Premier League* y aparecen periódicos como *The Sun*, *The Mirror* o *The Guardian*. La idea principal es que el docente se valga de todas estas referencias para dar lugar a explicaciones

más relevantes sobre el modo de vida de los británicos y sus costumbres más características.

También es importante señalar expresiones coloquiales inglesas como “*for God’s sake*”, “*not much point in doing it*”, “*I’m glad it’s summer, though*”... De este modo, los estudiantes podrán ir aprendiendo expresiones y frases utilizadas por los británicos en su día a día y que no aparecen en los libros de texto.

Por último, sería interesante destacar el aspecto más fanático de la sociedad inglesa por el fútbol. De este modo, los alumnos verían que, del mismo modo que existen numerosas costumbres que nos separan, también hay muchos aspectos que nos unen y que compartimos con los británicos. Utilizaremos la fuerte conexión que existe entre ciertos barrios londinenses y sus equipos de fútbol para ofrecer a los estudiantes una imagen real de la capital británica que probablemente desconozcan.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

A) Actividades pre-lectura:

En la primera sesión, y antes de repartir las hojas con el relato entre los alumnos, les pediremos que, en grupos de tres o cuatro personas, se reúnan y hablen acerca de su afición por el fútbol o cualquier otro deporte. Una vez iniciado el debate, y cuando tengan clara su opinión sobre el tema, comenzaremos con la **actividad 1**: les entregaremos una serie de preguntas que deberán debatir con los compañeros. Después, tendrán que escribir sus respuestas y el porqué de las mismas. De manera oral, pondremos en común las conclusiones a las que habremos llegado y comenzaremos a señalar palabras de vocabulario relevantes que puedan ir surgiendo relacionadas con este tema.

En la **actividad 2**, les entregaremos una hoja de ejercicios donde deberán señalar cuáles son sus conocimientos hasta el momento sobre Londres y su relación con el deporte, especialmente el fútbol. A continuación, realizaremos

también las **actividades 3 y 4**, donde podrán ir entrando en materia y haciéndose una idea de lo que supone el fútbol para Londres y sus barrios. Con estos ejercicios, además, podrán ir situándose en el mapa y familiarizándose con la distribución de la ciudad.

B) Actividades durante la lectura:

Como deberes, se llevarán a casa el relato *Faith* y lo leerán con calma utilizando el glosario que aparece al final del relato. De este modo, podrán apuntar las palabras que desconozcan y realizar la ficha de lectura con ayuda del diccionario (**actividades 5 y 6**). Ésta consistirá en una serie de preguntas que los alumnos contestarán para afianzaran sus conocimientos sobre la historia que acaban de leer y un ejercicio de vocabulario donde podrán ir asimilando el significado y uso de términos fundamentales en el relato.

C) Actividades post-lectura:

En la segunda sesión, comenzaremos pidiendo a los alumnos que, en parejas, comparen las respuestas de las actividades 5 y 6 que realizaron en casa. A continuación, las pondremos en común con el resto de la clase, de modo que podamos solucionar posibles dudas de comprensión o vocabulario. Debemos asegurarnos de que los alumnos hayan comprendido bien la historia.

La siguiente actividad (**actividad 7**) consistirá en rellenar un mapa de Londres situando los lugares que se mencionan en la historia y añadiendo otros sitios también importantes para la ciudad. Se hará hincapié en el pequeño cuadro que resume brevemente qué es el *cockney* para hacerles conscientes de la diversidad londinense.

Finalmente, la **actividad 8** representará la tarea que habrán de realizar en casa. Los alumnos deberán escoger uno de los personajes mencionados en la historia o seleccionar a un británico relevante de su elección y realizar una investigación sobre el mismo que deberán presentar al resto de los compañeros el próximo día de clase. Es importante que escojan uno de los estereotipos británicos que se mencionaron en la sesión de introducción de la anterior actividad y señale por qué este personaje derriba tal estereotipo.

En la tercera sesión, se realizarán las presentaciones donde se hará especial hincapié en el hecho de que los estereotipos no definen a la población de un país y que, al igual que los españoles, los británicos difieren mucho entre sí y no es justo generalizar.

Actividad FINAL

Esta última sesión tendrá lugar una vez que ya hayamos acabado con las actividades de la película *About a boy* y con el relato *Faith*. A modo de reflexión, y con el objetivo de asimilar mejor los conocimientos aprendidos, plantearemos una charla con los alumnos donde comentaremos los aspectos que más les han llamado la atención de todas las actividades realizadas. Es importante que los alumnos comparen lo que sabían antes de ver la película y de leer el relato y lo que saben ahora que se han “asomado” a una nueva cultura. Finalmente, el docente les hablará de más títulos del autor Nick Hornby y les animará a seguir leyendo o viendo películas en versión original por su cuenta.

ACTIVITIES – FAITH

1. Introduction

You are about to read a short story about a couple and a man capable of anything for his football team. Before reading the story answer the following questions and then share them with your classmates.

- Which football team do you support, if any? Why?
- Do you get depressed if your team loses a match?
- Imagine you could make the team you support win by doing something crazy. What would your limit be?

Think of some words and expressions in your language that might be useful when talking about sports. Write them down and find its meaning in English.

<i>Spanish</i>	<i>English</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- 2. In the year 2012 the Olympic Games took place in London. What do you think is the most popular sport in the UK? How many football teams are there in London? Do you know any? Do people practice the same sports in the UK as in Spain?**

- a. Link the following British people with the sport they are related to.

David Beckham
Wayne Rooney

Andy Murray
Ben Gordon

Adam Peaty
Jade Jones

Seren Bundy-Davies
Mohamed Farah

Alex Ferguson
John Terry

Football	Basketball	Athletics
Swimming	Tennis	Taekwondo

- 3. Complete the following sentences using the words in the box.**

disruption	mutual friends	pace
guttering	humming	intrigued
Chairman	steaming	

- a. During breakfast he used to read out loud all the _____ from the tabloids.
- b. With the growth of cities and populations come changes in the landscape and the _____ of natural ecosystems.

- c. The _____ opened the meeting and made a statement.
- d. We are from the same city so we have many _____.
- e. Rainwater is collected through a _____ system situated on the roof.
- f. Should you work at a slower _____ in order to achieve your goals?
- g. _____: to make a low, continuous, droning sound.

- h. He was waiting in front of his _____ food.
- i. The moment he met her he felt _____. There was so much about her he did not know.
- j. Cyclones, _____ and storms have probably caused more deaths in urban areas than other natural disasters in recent decades.

4. London boasts 13 professional football teams, more than any other city in the world, and six of them compete in the Premier League, England's top division. Each one of these top six teams is related to a London area.

a) Link the teams with the area of London where they are established.



- Chelsea FC
- Arsenal FC
- West Ham United FC

- Queens Park Rangers FC
- Crystal Palace FC
- Tottenham Hotspurs FC

Chelsea	Stratford
Hammersmith	South Norwood
Holloway	Tottenham

b) In the following paragraphs you will find a description of some of the previous London areas. Read them and choose the district they are talking about. Use the map above.

- It is an affluent area in southwest London. Its football team is based in Stamford Bridge. It is a very exclusive district as a result of its high property

prices but it used to be London's bohemian quarter because it was full of artists, radicals, painters and poets. Nowadays this district is home to investment bankers and film stars.

- This district is located in west London. It is one of London's key commercial and employment centres and is a major centre of London's Polish community.

- It is the most significant retail and leisure centre in East London and has also become the second most significant business location in East London. Historically an agrarian settlement, it was transformed into an industrial suburb following the introduction of the railway in 1839. It is the location of the London Olympic Park.
- It is a district of south east London. Handley's Brickworks' seven chimneys once dominated the landscape of the area. Over 20 pubs are to be found in a 1 mile-radius. Arthur Conan Doyle used to live here.
- It is an inner-city district of London. It is home to a very multicultural population. Nowadays there are many luxury development projects. The area is home to many artists and people who work in the media, including many journalists, writers and professionals working in film and television. It is also known as a hotspot for many of London's graffiti artists.
- It is an area in north London. It contains one of the largest and most significant populations of African-Caribbean people. Its football club's home stadium is White Hart Lane.

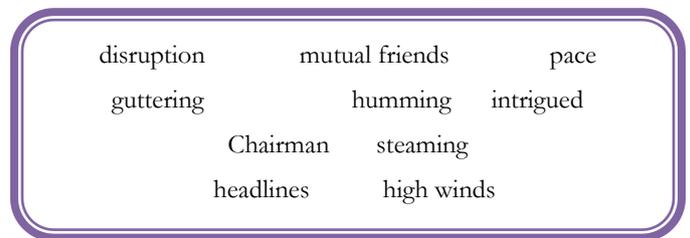
Homework. Read "Faith" at home and answer the following questions.

5. Answer the following questions about the story you have just read.

- What's the setting of the story?
- Describe in your own words the relationship between Sarah and Paul.

- How does Sarah feel about getting pregnant?
- Go through the text and find examples of appearance being important to Sarah and Paul.
- Why does Brian climb the roof?
- Why is Sarah "intrigued" by Brian?
- Why does Sarah leave Paul? What happens to her afterwards?
- Explain the title of the story.

6. Complete the following sentences using the words in the box.



- During breakfast he used to read out loud all the _____ from the tabloids.
- With the growth of cities and populations come changes in the landscape and the _____ of natural ecosystems.
- The _____ opened the meeting and made a statement.
- We are from the same city so we have many _____.
- Rainwater is collector through a _____ system situated on the roof.
- Should you work at a slower _____ in order to achieve your goals?
- _____ : to make a low, continuous, droning sound.
- He was waiting in front of his _____ food.

- i. The moment he met her he felt _____. There was so much about her he did not know.
- j. Cyclones, _____ and storms have probably caused more deaths in urban areas than other natural disasters in recent decades.

Do you know what a cockney is?

Linguistically, cockney English refers to the accent or dialect of English traditionally spoken by working-class Londoners. More recently, it is variously used to refer to those in London's East End, or to all working-class Londoners generally. **Can you locate London's East End on the map?**

7. Complete this map of London with the places that are mentioned in the story. Feel free to use the Internet and write down any other place that might be interesting or important.



HOMEWORK

Choose one of the British celebrities that are mentioned on the story (or choose one of your own) and write a short essay about that person and his/ her achievements. Then prepare a Power Point presentation for your classmates.

Also, think about a British stereotype and explain why this person is different from that stereotype.

Oxford St. Luton Islington
 North London Ex.: The Parliament, Big Ben,
 Westminster Abbey, Buckingham Palace...

7. Conclusión

El objetivo de educar a nuestros alumnos consiste principalmente en dotarles de herramientas que les permitan progresar en su vida y les ayuden a alcanzar los objetivos que se propongan, tanto educativos como laborales. Hoy en día, el inglés es la asignatura pendiente de los estudiantes españoles. Es contradictorio que en la sociedad de la comunicación, en la época donde todo queda a nuestro alcance con un simple *click*, los jóvenes sean incapaces de utilizar esto en su favor y aprender a comunicarse en inglés.

Tras dos meses de prácticas en un centro escolar con alumnos de Educación Secundaria, fue sencillo llegar a la conclusión de que los estudiantes tienen un nivel muy bajo de inglés y, en general, muestran un gran desinterés por la asignatura. Sin embargo, en ciertos casos es comprensible este desánimo respecto a la materia ya que sus clases se limitan a realizar oraciones con distintas cuestiones gramaticales y a estudiar vocabulario. En nuestra opinión, en muchas aulas de inglés, el docente olvida transmitir el verdadero valor de desenvolverse en este idioma: la comunicación. Tras realizar hojas y hojas de ejercicios sin aparente sentido, los adolescentes pierden de vista la meta a la que sí es interesante llegar. Por ese motivo, el objetivo de esta propuesta es el de presentar a los estudiantes de inglés una parte más práctica, divertida y cercana del idioma.

A la hora de aprender una lengua, es fundamental el sentirse atraído por el país donde se habla, su cultura, su historia, su gente... Sin embargo, los estudiantes de Educación Secundaria, a menudo, desconocen los aspectos más básicos de la cultura anglosajona. Mediante esta propuesta, pretendemos mostrar a los alumnos que existe una vida y una cultura detrás del idioma, de las estructuras gramaticales y de las hojas de vocabulario. Queremos mostrarles que hay personas, países y ciudades detrás de los exámenes y las redacciones; en definitiva, que hay una aplicación práctica a las horas de estudio y memorización.

Por ello, nos hemos valido de la literatura y el cine para mostrar a los estudiantes cómo es la vida diaria de los británicos, qué música escuchan, qué deportes practican o qué costumbres tienen. No solo eso, sino que, además,

pretendemos derribar aquellos estereotipos que hacen ver a los alumnos que los británicos son aburridos y que el inglés es una materia árida. Todos necesitamos un mínimo de motivación e interés por una materia que nos impulse a seguir investigando o aprendiendo. Es fundamental el plantearnos unas metas y unos propósitos que nos animen a seguir esforzándonos. Por lo tanto, es interesante buscar los aspectos más divertidos y prácticos de una materia para no perder nuestra atracción por ella.

Por otro lado, todo lo que suponga potenciar el interés del alumnado por la lectura y por el cine, ya sea en inglés o castellano, será un logro para el docente, ya que, de este modo, les habremos dotado de una serie de herramientas que podrán seguir explotando en el futuro en su día a día. Consideramos que tan importante como transmitir conocimientos a nuestros alumnos es mostrarles una serie de instrumentos que les permitan seguir investigando y aprendiendo durante el resto de su vida.

Los estudiantes de hoy en día están acostumbrados a la inmediatez y a obtener todo lo que necesitan en menos de tres segundos y a través de la pantalla del ordenador. Así como es fundamental el saber dominar estos instrumentos y aprovecharnos de sus ventajas, no hay que olvidar la importancia del esfuerzo, el trabajo, la constancia y la perseverancia; unos valores básicos a la hora de aprender un idioma. Por lo tanto, inculcar a los alumnos el gusto por la literatura o el buen cine puede ser un paso básico que les acerque a estos valores.

8. Bibliografía

- ÁLVAREZ, S. 2010. La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. [Consulta: 27 de agosto de 2016]. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf
- AREIZAGA, E.; GÓMEZ, I.; IBARRA, E. 2005. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), pp. 27-46. [Consulta: 15 de julio 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- AUSTIN, T. 2000. Para comprender el concepto de cultura. *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, 1. [Consulta: 21 de julio de 2016]. Disponible en: http://javeriana.edu.co/arquidis/educacion_continua/documents/Cultura-Lectura.pdf
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. [Consulta: 3 de junio de 2016]. Disponible en: https://books.google.de/books?id=0vfg8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- CHOMSKY, N. 1988. *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press. Traducción española: El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid: Antonio Machado.
- COHEN, A.P. 1994. Culture, identity and the concept of boundary. *Revista de antropología social*, 3, pp. 49-61. Universidad Complutense de Madrid.
- DÍAZ, H. 2006. El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica. *Aldadis.net - La revista de educación*, 9, pp. 9-12. [Consulta: 3 de junio de 2016]. Disponible en: <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/02.pdf>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. 2016. Diccionario de términos clave de ELE. [Consulta: 15 de mayo de 2016]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ. 2014. Los beneficios de la lectura. [Consulta: 24 de junio de 2016]. Disponible en:

<http://www.konradlorenz.edu.co/es/estudiantes/servicios-para-estudiantes/biblioteca-juan-alberto-aragon-bateman/novedades/714-los-beneficios-de-la-lectura.html>.

- GUILLÉN, C. 2002. La dimensión cultural de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguas para abrir caminos*, pp. 193-226. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- HERRERO, A. 1996. Literatura y cine en las aulas de didáctica de la literatura. *Literatura, lenguaje y textos*, 8, pp. 345-152. Universidad de Santiago.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- JÁIMEZ, S. 2003. *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria*. E.PÉREZ, directora. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- LAZAR, G. 1993. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEITE, H. 2014. *A long way down to redemption: Nick Hornby's four sides to the same story*. NEUMANN, R., directora. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LONERGAN, J. 1985. *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Editorial Academia.
- LÓPEZ, F.J. 2012. Las bases psico-biológicas del comportamiento del hincha deportivo: el seguidor virtuoso. *Dilemata*, 10, Universidad de Valencia, pp. 179-306.
- MANGA, A.M. 2008. Lengua extranjera (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Digital: Revista Electrónica de estudios filológicos* [en línea], 16. [Consulta: 14 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- MARTÍN, S. 2004. El miedo a la risa. En: *Dossiers Feministes. Humor y Mujeres*. Universitat Jaume I, Valencia, pp. 89-102.
- MARTOS, F. 2002. El cine en el aula de ELE. Un enfoque pedagógico por tareas. *Forma*, 3, Madrid: SGEL, pp. 53-69.

- MÉNDEZ, M.C. 2000. *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de Bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. A. RIZO-RODRÍGUEZ, director. Tesis doctoral, Universidad de Jaén.
- MIQUEL, L.; SANS, N. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Red ELE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera* [en línea], 0. [Consulta: 2 de mayo de 2016]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- MIQUEL, L. 2004. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. Red ELE. *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* [en línea], 2. [Consulta: 2 de mayo de 2016]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b
- PÉREZ, E. 2013. *El cortometraje como vehículo del componente cultural en la clase de ELE*. J.A. GONZÁLEZ, director. Trabajo de fin de máster, Universidad de Cantabria.
- POUND, E. 1931. *How to read*. Ed. 1971. New York: Haskell House.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001. *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- SAGREDO, A. 2008. Learning a foreign language through its cultural background: saying and doing are different things. En: MONROY, R.; SÁNCHEZ, A. *25 años de lingüística en España. Hitos y retos*, Universidad de Murcia, pp. 421-425.
- SEGOVIA, N. 2007. *Aplicación didáctica de las actividades de cinefórum. Claves para Trabajar con el Cine en el Aula*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- STENHOUSE, L. 1997. *Cultura y Educación. Ideología, Pensamiento y educación*. Sevilla: M.C.E.P.

- TYLOR, E. B. 1871. La Ciencia de la Cultura. J. S. KAHN, en: *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.
- UNESCO, Declaración de México sobre las políticas culturales, Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F 1982. [Consulta: 25 de junio de 2016]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>
- VULLIAMY, E. 2015. 7 stereotypes about British people that everyone believes. *Independent* [en línea]. [Consulta: 18 de agosto de 2016] Disponible en: <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/inaccurate-stereotypes-about-british-people-that-everyone-believes-to-be-true-a6776461.html>

ANEXO:

***Faith*, by Nick Hornby**

Nick Hornby: Faith

„Maybe it’s me,” says Paul. „Maybe it’s the smoking. Maybe I’ve only got, you know, seven thingumagics per whatsit. Sperms per ejaculation.“

They both stare at the frozen, wobbling image on the TV screen. They are watching an old Preston Sturges film that Paul taped over Christmas – or at least they were, until Sarah went to the toilet and discovered that her period had started.

„We’ll give up then.“

„I’m going to. And I’m going to put frozen peas down my boxers just before bedtime. That’s supposed to help. There must be stuff that you can do, too.“

„Like?“

„I don’t know.“ Things always turn out to be his fault, and the guilt irritates him. “Pack in drinking. Stop this stupid vegetarian kick. And I reckon you get up too quickly afterwards. You’re always going to the loo, or getting a glass of water, or going to turn the answerphone on. It’s no wonder nothing ever stays up there.”

Sarah looks at him and shakes her head pityingly. “Pathetic.” The video turns itself off, and as if by an awful kind of modern magic, Barbara Stanwyck becomes Jeremy Beadle. He is wearing a huge fake beard and dark glasses, and is thrusting a microphone at somebody contemplating a crumpled BMW. Paul turns the TV off with the remote.

What Sarah can do, he thinks, is feel more positive. For two years they have talked about having a baby – interminable conversations peppered with convoluted subordinate clauses, all introduced by phrases such as ‘maybe after’, and ‘not while’; then there was a period where they played what they referred to as Russian roulette, and used contraception only if there happened to be a plastic case or a cardboard packet within arm’s reach.

The dialogue, though, is as nothing compared to the noisy babble of self-interrogation that goes on in her head almost every minute of the day. Would she like a baby? (Probably, although...) Would she like one now? (Maybe, but...) Does she want one with Paul? (Sometimes, when...) What about work? What about money? What about sleep and friends and smoking and drinking and travelling and what about eating curry, for God’s sake, which babies don’t like and she does, and what about hallo Nellie the Elephant and goodbye Ella Fitzgerald and what about having to see

Paul’s mum and dad all the time because this would be their first grandchild and what about the pact she made with Julia ages ago about never ever having a baby no matter who they met or what their hormones told them?

Sometimes, after she and Paul have made love, she imagines the lower half of her body as a human Nintendo game. She sees each of these doubts as a sperm-seeking missile, shattering the tiny heads into even smaller pieces. It feels as though she and Paul have got stuck: stuck in their north London flat, stuck in their will-we-won’t-we childless state, stuck with the same friends and the same restaurants and jobs and things to do, and she cannot see what is going to free them, propel them into the next stage of their lives together. There was something she read once, something that she thinks was supposed to be about politics, but seems to describe their predicament exactly: ‘When the old is dying, and the new cannot be born, a variety of morbid symptoms appears.’ Rows and sulks followed by childish intense reconciliations, half-hearted flirtations, unprotected sex followed by these fearful, hopeful waits for her period... they have all the morbid symptoms they can handle.

Even though it is Saturday night, they go to bed early. It’s February, and Michael Fish said that there would be sleet and high winds tonight; while they’re lying in bed they listen to the bumps and bargs and whistles outside.

“It sounds like there’s someone on the roof,” says Sarah.

Paul was thinking the same thing. Their flat is right at the top of a three-storey house, under the eaves, and they have got used to the creaks from the tiles a few feet above their heads, but these are unfamiliar sounds.

“Listen,” says Sarah. “Listen to that. That’s not the wind.” “How would someone get up there?” Paul asks her. “Easy. All you’ve got to do is get from Steve’s roof terrace up to ours, and then from the wall on to the roof. The TV repairman did it no problem.”

“But what would anyone want to get up there for? If they wanted to break in, they wouldn’t need to go up any further than the terrace.”

They stop talking and listen harder, but the creaking has stopped, and Sarah goes back to her Margaret Atwood while Paul nuzzles her shoulder.

"Not much point in doing it, though, is there?" he says. "What with your period and everything. If I haven't got many sperm, I don't want to waste them."

"It doesn't work like that, you berk. Anyway, it would be nice if you wanted to screw for other reasons occasionally. It used to be about lust, not ovulation."

"Yeah, well. You were younger then."

She clonks him on the head with the paperback and he kisses her, but she freezes and looks hard at the ceiling.

"Listen to that, now."

"What? I can't hear anything."

"It sounds like someone humming."

"That's the wind."

"Humming a tune?"

"Humming a tune!" snorts Paul. "OK, what tune is it?" He can hear it now. It sounds like 'We Are The World'.

"It's that charity song," says Sarah. "Not, you know, Bob Geldof. The other one. The American one."

Paul gets out of bed and gets dressed.

The tiles on the roof terrace are iced over, and Paul nearly slips as he closes the door to the flat behind him. The flat overlooks the football ground, and from the roof terrace you can see the letters SENAL FOOT. Neither Paul nor Sarah are football fans, but they don't mind living this close to the stadium, especially as they're so high up. The excitement seems to rub off on the area, somehow, and at one time the lettering seemed to them to be a hip urban feature, like the pink neon sign that lights up the bedroom, from outside, of one of the characters in Fame. Looking down, Paul can see that the street between the flat and the stadium is empty, and the wind is blowing sheets of newspaper and torn-up programmes from the afternoon's game high up into the air. He cannot remember ever feeling this cold in London.

The humming has stopped now. Paul has turned the terrace light on before coming outside, but it doesn't help him to see the roof any more clearly; in fact, as the light is positioned on the wall just under the guttering, it obscures more than it reveals. But even so, it is quite clear that there is a man sitting up

there. He is wrapped in blankets and sipping a steaming drink from a plastic beaker. Paul cannot tell whether the man is looking at him or not, but presumes that he must be: the roof terrace is lit up like a stage, and the roof is as dark as an auditorium during a performance.

"Come down at once," bellows Paul. There is no answer, but Paul can just about see that the man is shaking his head.

"Not until he strengthens the squad," the man shouts down at him.

"Who?" Paul shouts back. But immediately he knows that this is the wrong question, and that now the conversation will be conducted on the other man's terms. The figure in blankets points over the road towards the stadium. "Him," he yells. 'Old skinflint. He wants to put his hand in his pocket. I'm fed up with it. This is the third year on the trot we've had no midfield."

While Paul is trying to think of a response (his mouth is open, and he can feel the freezing wind against his fillings), the curtain at the bedroom window is drawn back, and Sarah's face appears. Paul gives her an embarrassed shrug.

"Football," he mouths at her. She screws up her face to indicate that she hasn't understood.

"Football fan," he elaborates, but Sarah remains visibly perplexed nevertheless.

"We're never going to win the League with that pair of donkeys chugging up and down," the man is explaining at a volume sufficient to combat the weather. "No creativity. No flair. And neither of them have got the pace to get into the box."

Paul wishes that he followed sport more closely. He has always prided himself on his ability to talk to anyone, but now, talking to this man, ten years of personnel skills seem to have deserted him. All he can remember is a newspaper headline he saw on the tube recently, BUY NOW, GEORGE, but he doesn't really know what these words mean, nor how they can be used as a basis for meaningful discourse. And in any case, he feels that the next thing he says should address the immediate dilemma on his roof, rather than the long-term fortunes of the football club over the road.

"It's not really my problem, though, is it?" The nuances that he is attempting in his voice, the combination of geniality and polite assertiveness, are

almost impossible to achieve in these difficult circumstances.

"I never said it was."

"No. But you're on my roof, you see."

"Fair enough. But I couldn't get up on the East Stand, and this is the next best thing. I'm not bothering you, am I?"

For the first time Paul is beginning to feel angry, but he is at a loss as to how to convey this when he is already shouting.

"Of course you're bothering us! How do you think I knew you were out here, if you weren't bothering us? You think I come out here every night to check whether there's an idiot camped on my roof?"

The man does not respond immediately, and for a moment they stare at each other, listening to the gale.

"How did you know, actually?" the man asks.

"You were creaking. And humming. Creaking and humming."

"I'm sorry about the humming. That was just to cheer myself up. And you'll get used to the creaking."

"I don't want to get used to the creaking," Paul screams. "Why should I get used to the creaking?"

"Because I'm not coming down. Not until he's bought a new mid-field player. Roy Keane, say. He's still young."

Paul stands on the terrace until he is sure he has nothing else to offer, and then goes back to bed.

The man is right. They get used to the creaking. They get used to other things, too: cooking for three at dinner-time, and watching Brian slide down the tiles on his bottom until he can reach his steaming food; seeing their pictures in the Sun and the Mirror and even in the Guardian. The photographers discover that they can fit all three of them into the one shot, with Paul and Sarah leaning against the wall and Brian in between them, some fifteen feet above their heads, a huge banner bearing an incomprehensible message unfurled beside him. The couple have perfected a kind of bemused yet patient smile for these photos, and in the Mirror Sarah is making a what-can-you-do shrug that she finds rather fetching.

They have also got used to dealing with the police,

who made one half-hearted attempt to talk Brian down (he retreated right up the slope to the chimney-stack) and then advised them to leave it for a few days. They don't mind; they have not confessed this to each other, but secretly they both enjoy the disruption Brian has brought with him, the buzz, the sense of purpose.

And Sarah in particular is intrigued by Brian, although his certitude wears her out. She cannot imagine what it must be like to be him, to have this one simple thought, this faith, that renders everything else in his life – his work, his family (a wife and two boys, both with eleven first names), his friends and his favourite TV programmes – temporarily insignificant. These people, she thinks. These people with religions and careers that mean everything, love affairs that consume them, hobbies that dominate their every spare moment, children that suck them dry, football teams that drive them on to wind-blasted rooftops... She, meanwhile, has been landed with a life where everything, lovers and plans and work and friends, just jumble around in her spin-dryer of a head, everything the same size, all tangled up together.

"You must have been thinking about this forever," she says to him on the Tuesday morning, when she goes outside to show him the first newspaper photos.

"No, not really."

"When did you get the idea?"

"Just last Saturday. We were so bad I knew I had to do something."

"And you hadn't thought of climbing up here before then?" "No. Just saw it as I was leaving the ground. Worked out how I could get up here, went home, got the blankets and the banner and my Thermos, and got on with it. Don't you ever get like that? Get the urge to do something, just because you're so frustrated that you could burst?"

I don't want to burst, she thinks later. Bursting is hopeless, useless, a waste of time and energy. Bursting achieves nothing; it just makes you sit on roofs like a mad person. Is there less lust because that man walks up and down Oxford Street waving a placard about lentils? No, she would say not. Bursting is undignified, and never helps you get what you want.

It takes Brian just over a week to get exactly what he wants. There are tabloid headlines and managerial denials, tooting horns and knots of fans who gather

in the street below chanting their support. There are phone-ins and votes of confidence, quotes from former players and plans for a boycott of a forthcoming game. The manager complains bitterly of 'being railroaded by lunatics'; his chairman expresses his 'absolute confidence' in the manager's 'ability to lead this club out of its current crisis', a crisis apparently provoked single-handedly by Brian. On the Friday, Brian decides that he has done enough, and clambers down to a hero's welcome; on Saturday, the team loses at Luton. The manager agrees a fee of five million pounds for Roy Keane on the Monday. Keane scores on his debut and the team start a seventeen-game unbeaten run; in May, Paul and a small group of friends watch from the roof terrace as the crowds fill the streets below, ready to applaud the new League Champions on an open-top bus parade around Islington.

Paul has decided to be an adult about it and invite Sarah to his Championship party, but he does not ask her if she would like to bring anyone else. He understands from mutual friends that there is a someone else, but he has no real desire to meet him, and the roof terrace is much too small to allow for that sort of discomfort.

"You OK?" he asks her as they watch the bus move off.

She nods. "You?"

He makes a face. "Been better. I'm glad it's summer, though." She cocks her head towards the bus. "We did our bit, didn't we?" "We?"

"That's what I said."

"No, I just mean ... It's funny to hear you say 'we'. Sorry. I wasn't going to be sentimental."

"That's OK. I'm sorry... you know... I'm sorry I messed you about."

"Well." He shrugs. "It wasn't that you messed me about, exactly. It's just that it was all a bit quick. I couldn't really... get a handle on anything. You were there, and then you weren't there, and..."

She has never managed to explain properly to anybody, not even herself, what happened in the days following the purchase of Roy Keane. All she knows is that she found herself explaining to Paul that she was not happy, that there was a hole in her that he would never be able to fill, and that unless she did something to change her circumstances now, this week, this minute, she was afraid that the

jumble in her head would continue for ever. So she moved into a friend's place, fell in love with the friend's brother, moved out of the friend's place and into the friend's brother's place, and two months later she was retching stoically into the friend's brother's toilet. It is not possible to tell Paul any of this, however, not in a way that would seem cogent or kind.

"Hey, look!" Paul is pointing down at the street. "Look! Look who's on the bus!"

Sarah follows his finger, and bursts out laughing. "I don't believe it! How did he wangle his way up there?"

Brian is standing with the players, catching the scarves and hats that are being thrown towards him. To Sarah and Paul it appears as though it is Brian, rather than Roy Keane or any of the other players or the manager, that the crowd have come to see; Brian, wearing a tie and a blue anorak, simply grins and waves, as though he spends most Sunday mornings listening to a quarter of a million people chanting his name. Paul shakes his head and goes off to get another bottle of wine; Sarah watches until the bus turns the corner and disappears.

Glossary

At a loss: confundido, desconcertado

Babble: balbucear o charlar

Beaker: taza alta sin asa

Bemused: desconcertado, perplejo

Berk: imbécil, idiota

Chairman: presidente

Cogent: convincente

Contraception: anticoncepción

Convey: transmitir

Crumpled: arrugado, abollado

Disruption: alteración, interrupción

Eaves: alero

Fee: tarifa, honorario

Gale: temporal, tempestad

Guttering: canalón

High winds: vientos huracanados

Jumble: batiburrillo

On the trot: consecutivos, seguidos

Propel: propulsar, impulsar

Rub off: contagiarse

Shattering: devastador, demoledor

Skinflint: tacaño, roñoso

Sleet: aguanieve, granizo

Slope: cuesta, pendiente, inclinación

Steaming: humeante

Whatsit: chisme, cosa