



LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO: ANÁLISIS DEL MANUAL *NEW ACTION 4*

Trabajo de Fin de Máster

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria.

José Ramón Llarena Rodríguez
Tutora: Juana Herrera Cubas
Curso 2018-19
Junio de 2019

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
1. LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	9
1.1. ¿Qué se entiende por “aspectos socioculturales”?.....	9
1.2. Los aspectos socioculturales y su relación con el enfoque comunicativo.....	11
1.2.1. La relación lengua-cultura.....	12
1.2.2. El diálogo cultural y la interculturalidad como objetivos prioritarios de <i>ET2020</i>	13
1.3. Hacia una competencia comunicativa intercultural: el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> y su definición de acto comunicativo.....	15
1.4. Los aspectos socioculturales en el <i>Currículo de Primera Lengua Extranjera</i> de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con el enfoque competencial.....	18
1.5. Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales.....	22
1.6. La problemática de los libros de texto en relación a los aspectos socioculturales.....	23
2. METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN.....	27
2.1. Justificación del libro de texto seleccionado: <i>New Action 4</i>	27
2.2. Análisis del libro de texto.....	29
2.3. Entrevista a dos profesoras de secundaria.....	39
2.3.1. Resultados.....	98
2.4. Conclusiones.....	44
3. PROPUESTA DE MEJORA.....	46
3.1. Propuesta de mejora basada en las actividades de <i>New Action 4</i>	47
3.1.1. Propuestas de mejora relacionadas con la vertiente intercultural.....	48
3.1.2. Propuestas de mejora relacionadas con la respuesta emocional y creativa del alumnado.....	53
3.2. Propuesta de mejora basada en actividades de creación propia.....	57

4. CONCLUSIONES FINALES.....	72
5. REFERENCIAS.....	74
ANEXO 1.....	78

RESUMEN

Los aspectos socioculturales son una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y como tal, su inclusión en el aula de Primera Lengua Extranjera (inglés) se encuentra justificada tanto en la literatura especializada como en los documentos que regulan la enseñanza del inglés en Canarias, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o el *Currículo de Primera Lengua Extranjera*. Sin embargo, esta inclusión no debe limitarse al tratamiento anecdótico de referentes culturales sino a los aspectos socioculturales que incluyen elementos relacionados con la interculturalidad, el tratamiento de problemas sociales o la respuesta emocional del alumnado. Este estudio analiza su representación en uno de los libros de texto utilizados en la actualidad en Canarias: *New Action 4*, llegando a la conclusión de que el tratamiento de estos aspectos en este manual puede mejorarse en cuanto a los elementos previamente citados. Los resultados de este análisis se traducirán en una propuesta de mejora basada tanto en las actividades del libro seleccionado como en actividades de creación propia, en las que se intentará dar solución a los problemas encontrados en el análisis.

Palabras clave: aspectos socioculturales, libro de texto, interculturalidad, contexto, respuesta emocional, problemas sociales

ABSTRACT

The sociocultural aspects are an integral part of the foreign language teaching and learning process, and, as such, their inclusion in the FL classroom is justified both by the specialised literature and the documents that regulate FL teaching in the Canary Islands: the *Common European Framework of Reference for Languages* and the local curriculum. However, this inclusion must not be limited to the occasional treatment of cultural referents, but must consider other components such as interculturality, the inclusion of social problems or the student's emotional response. This dissertation seeks to analyse one of the coursebooks currently used in the Canary Islands: *New Action 4*, which will lead to the conclusion that the treatment of the sociocultural aspects in this coursebook regarding the components mentioned above can be improved. The results obtained from the analysis will be taken as a guideline for the proposed improvements, based both on

different activities included in the coursebook and activities of my own creation, aimed at addressing the issues encountered in the analysis.

Keywords: sociocultural aspects, coursebook, interculturality, context, emotional response, social problems

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera ha ido casi siempre asociado al tratamiento o inclusión de los aspectos relacionados con la cultura a la que se adscribe debido, entre otros motivos, a la estrecha relación que existe entre ambas. De esta manera, el contexto cultural se entiende como el complejo marco de creencias, reglas de uso del lenguaje, tradiciones y manifestaciones artísticas (literatura, arte, cine, música, danza, etc) sobre el que se desarrollan las interacciones humanas en situaciones comunicativas. Por eso, debe entenderse que al hablar de los aspectos socioculturales en el aula de inglés, este concepto no se usa para referirse solo a la inclusión de obras literarias o datos históricos relevantes, sino a todos aquellos aspectos relacionados con la cultura que son necesarios para comunicarse de manera efectiva en esta lengua.

Sin embargo, la creciente globalización y las nuevas facilidades para la movilidad entre diferentes países de las que disfrutan ahora los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (como, por ejemplo, los Erasmus), que son el reflejo práctico de las medidas educativas adoptadas a nivel europeo en el marco estratégico *Educación y Formación 2020*, conllevan una necesaria reflexión sobre el tipo de contexto cultural presentado al alumnado y la necesidad de ver al “otro” desde una mirada multicultural, intercultural y tolerante. De hecho, esta tolerancia e interculturalidad están entre los principales objetivos de la política de la Unión Europea en materia de educación.

Todo esto se ha traducido, en los últimos años, en una reconfiguración de lo que se entiende por “cultura” y la manera adecuada de tratarla desde el aula de inglés, pues el concepto “aspectos socioculturales,” debido a la ya mencionada necesidad de crear una Europa sin fronteras y tolerante a la diversidad, no se entiende ya como la mera inclusión de elementos culturales y sociales asociados a la lengua meta, sino también como una invitación al diálogo intercultural que incluye componentes relacionados con la interacción emocional y creativa con la cultura. Esta nueva concepción de los aspectos socioculturales, sin embargo, no se ha plasmado en su totalidad según algunos críticos en una de las herramientas didácticas más empleadas en el aula de secundaria: el libro de texto. Por ende, el objetivo de este trabajo es analizar la representación de estos aspectos en uno de los libros de texto de inglés empleados en la actualidad en Canarias atendiendo a su idoneidad para lograr la adquisición de lo que se ha llamado *competencia*

comunicativa intercultural, que engloba tanto aspectos relacionados con el saber como con el ser. Los resultados de ese análisis se utilizarán, posteriormente, para realizar una propuesta de mejora en la que se intentará abordar los problemas detectados en relación a la representación de los aspectos socioculturales.

Este trabajo se estructura en torno a cuatro capítulos. En el primero se presentan los referentes teóricos relacionados con una definición actual de los aspectos socioculturales, la justificación de la necesidad de incluirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera si se sigue el enfoque comunicativo propuesto en el currículo, y la contextualización de la enseñanza de estos aspectos atendiendo a los documentos que organizan la labor del docente de inglés en Canarias: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y el *Currículo de Primera Lengua Extranjera*. Finalmente, este capítulo incluye también una breve consideración sobre los principales problemas relacionados con los libros de texto y su tratamiento de los aspectos socioculturales.

El segundo capítulo consiste en una descripción de la metodología llevada a cabo para el estudio, que se desarrollará también en este capítulo, y que consiste en un análisis del libro de texto seleccionado atendiendo a tres elementos clave en la representación de los aspectos socioculturales: el equilibrio entre lo cultural y lo social, el contexto utilizado y la inclusión de la vertiente intercultural, y la presencia de problemas sociales y de una respuesta emocional/creativa en el alumnado. Estos tres elementos son también el eje principal de la entrevista realizada a dos profesoras de secundaria, incluida a su vez en este capítulo. Las conclusiones derivadas del cruce de datos de estas dos partes servirán como guía para la propuesta de mejora, que ocupa el tercer capítulo. Finalmente, se incluyen las conclusiones finales de esta investigación en el último capítulo.

1. LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El objetivo del presente capítulo es proporcionar una base teórica sobre la que desarrollar el posterior análisis del libro de texto seleccionado. Se tratará de justificar y contextualizar la presencia de los aspectos socioculturales en el aula de Primera Lengua Extranjera o lengua meta (inglés). Para ello, se hará una revisión del concepto “cultura” en relación con su enseñanza hasta llegar a una definición actual de los aspectos socioculturales para luego justificar su presencia en el aula de inglés atendiendo a su relación con el enfoque comunicativo. Esto desembocará en una consideración sobre la relación entre la lengua y la cultura y la necesidad de fomentar el diálogo intercultural en el alumnado, que serán los ejes principales para el análisis del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Currículo de Primera Lengua Extranjera en Canarias*. Finalmente, estas consideraciones teóricas se concretarán en una revisión de los principales problemas asociados al libro de texto como herramienta didáctica para la enseñanza de estos aspectos socioculturales, que servirá como punto de partida para el análisis propuesto. Sin embargo, conviene, en primer lugar, clarificar qué es lo que se entiende por “aspectos socioculturales,” pues, como ya se ha mencionado en la introducción, este es un concepto de gran amplitud que abarca numerosas significaciones.

1.1. ¿Qué se entiende por “aspectos socioculturales”?

La primera encrucijada a la hora de definir el término “aspectos socioculturales” es el interminable debate que surge acerca del concepto “cultura,” entendido como las manifestaciones literarias, históricas y artísticas de un pueblo, o como el conjunto de las reglas de cortesía, los saberes populares, los refranes, etc. Esta distinción entre una cultura “cultura” y otra “popular” proviene, principalmente, de otros campos como la sociología o la filosofía, donde autores como Michel Foucault (citado en Medina, 2011, pp. 10-11) hablan de una batalla epistemológica entre saberes hegemónicos y saberes sometidos. Este debate, que, *a priori*, parece sobrepasar los límites de lo didáctico y lo filológico, ha influido directa e indirectamente en la forma en la que se han incluido los aspectos culturales en la enseñanza del inglés. Como argumenta Paricio (2014), la forma de enfocar el aprendizaje de la cultura asociada a la lengua meta ha ido variando con el paso del tiempo:

Durante un buen número de años, la cultura se identificaba con la Cultura con C mayúscula, esto es, las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, las artes, la literatura, etc. Hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, esto es, el de cultura con c minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad, etc. (p. 216)

Según Abello (2001), las diferentes concepciones sobre lo que significa la palabra “cultura” han ido variando a medida que también lo han hecho las metodologías didácticas en las que se encuadraban. Así, por ejemplo, el método de gramática y traducción favorecía la inclusión de productos culturales muy selectos, costumbres pintorescas y, en general, información cultural de carácter enciclopédico, que resultaba en libros de texto etnocéntricos, clasistas y con una sesgada representación de lo cultural que resultaban bastante cuestionables, según el autor.

La distinción inicial de Cultura y cultura, sin embargo, ha confluído, desde el nacimiento del enfoque comunicativo, en el término “aspectos socioculturales.” Esta unión de lo cultural y lo social es el eje principal sobre el que gira la enseñanza de estos aspectos en la actualidad, pues, como veremos posteriormente, no se puede entender lo cultural sin tener en cuenta su relación con lo social (y viceversa). De esta manera, como señala Areizaga (2005), desde los años ochenta, el concepto de “competencia comunicativa” ha traído consigo la inclusión de contenidos socioculturales desde tres puntos de vista diferentes: las reglas de comportamiento comunicativo (es decir, lo que es apropiado decir o no decir según las situaciones comunicativas), las variedades sociolingüísticas del inglés (los diferentes usos y registros del lenguaje) y la importancia del contexto cultural y del conocimiento previo del mundo, que expresa como “el sentido se construye en la interacción” (p. 28). Con respecto a este último punto de vista, Areizaga comenta que “el conocimiento de la cultura meta (C2), es decir, el universo significativo de la comunidad que usa la L2, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua” (p. 28). Este es un punto clave que se retomará con mayor profundidad en la justificación y contextualización de los aspectos socioculturales en el aula de inglés.

Sin embargo, limitar la definición de los aspectos socioculturales en la actualidad a la confluencia de aspectos más relacionados con la cultura (lo que Paricio llama “Cultura con C”) y aspectos vinculados a lo social (“cultura con c”) supone ignorar una de las vertientes más importantes en relación con estos aspectos: la vertiente intercultural.

Así, la unión del conocimiento del mundo anglófono en el que se inserta la lengua y las habilidades sociales para comunicarse efectivamente en esta lengua ha dado lugar a la aparición de la llamada “competencia comunicativa intercultural,” que será el punto de referencia para el análisis del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y su relación con los aspectos socioculturales a la hora de proponer una nueva definición del acto comunicativo. Esta interculturalidad también se refleja en el marco estratégico *Educación y Formación 2020 (ET2020)*, que subraya la importancia de fomentar el diálogo intercultural en la Unión Europea y la formación que ello requiere.

En conclusión, los aspectos socioculturales en la actualidad se entienden como una combinación del conocimiento sobre la cultura de la lengua meta y el conocimiento y uso de aspectos sociales como las reglas de cortesía, combinación que facilita el desarrollo de habilidades interculturales y actitudes de empatía y tolerancia a la alteridad en los alumnos, que se convierten, así, en “hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro” (Paricio, 2014, p. 219).

1.2. Los aspectos socioculturales y su relación con el enfoque comunicativo

La finalidad de esta sección es presentar los argumentos que justifican la presencia de los aspectos socioculturales en el aula de inglés para, posteriormente, contextualizarlos atendiendo a los dos documentos que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestra comunidad, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Currículo de Primera Lengua Extranjera en Canarias*. El primer argumento - la estrecha relación entre la lengua y la cultura -, de carácter más filológico, servirá para explorar la relación de estos aspectos con el enfoque comunicativo empleado en la actualidad en la enseñanza del inglés, mientras que el segundo – la necesidad del diálogo intercultural en la Unión Europea -, situado en el marco de las decisiones políticas y sociales con respecto a los fines educativos, se refleja en el marco estratégico *ET2020*, que considera que la interculturalidad es uno de los objetivos prioritarios en las políticas europeas sobre educación.

1.2.1. La relación lengua-cultura

El papel de la cultura en la comunicación ha sido estudiado por autores como Knoblauch (2001), que señala que fue a partir de los estudios de lingüística antropológica de Saussure que la cultura empezó a ser tomada como un elemento perteneciente a la estructura lingüística de una lengua. Esto explica argumentos del tipo “el sentido se construye en la interacción” (Areizaga, 2005, p. 28) por lo que un conocimiento de la cultura asociada a la lengua (en este caso, un conocimiento sobre las principales culturas asociadas al inglés) se hace necesario en el acto comunicativo, como señala también Abello (2001). Díaz (2004) reformula esta afirmación, señalando que “una comunicación efectiva requiere algo más que sólo entender las palabras [pues comprender el contexto cultural] es imprescindible la mayoría de las veces para descodificar de forma acertada un mensaje” (p. 9).

Rodríguez Abella (2004) señala el carácter eminentemente *cultural* de la lengua pues, al fin y al cabo, una situación comunicativa es una situación cultural. Este argumento lo recalcan también Cortazzi y Jin: “communication in real situations is never out of context, and because culture is part of most contexts, communication is rarely culture-free. Thus, it is now increasingly recognized that [foreign] language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated” (citado en Abello, 2001, p. 112).

Por ende, y como se tratará de explicar posteriormente, los alumnos necesitan adquirir, además de una competencia gramatical, discursiva y estratégica, una competencia sociocultural e *intercultural* en la lengua meta, que se traducirá en el aula no sólo en el trabajo sobre una serie de conocimientos, sino sobre ciertas actitudes y destrezas (Rodríguez, 2004).

Así, si la metodología empleada actualmente en el aula se basa en un enfoque comunicativo, y esa comunicación no puede separarse de lo sociocultural, la presencia de estos aspectos en la clase de inglés se justifica por la necesidad misma de enseñar a los alumnos a desenvolverse en situaciones comunicativas lo más parecidas a la realidad posible. Areizaga (2005) subraya este argumento, señalando que el enfoque comunicativo

empleado actualmente en las aulas ha favorecido “una reconsideración¹ del papel que juega la cultura en la clase de segundas lenguas” (p. 28) pues ha puesto de manifiesto que dominar una lengua no es sólo adquirir un sistema lingüístico determinado, sino saber usarlo en situaciones comunicativas que se rigen por determinadas reglas sobre el uso del lenguaje y que, como ya se ha señalado, no están carentes de un contexto cultural. Esta misma opinión la comparte Abello (2001), que recalca la necesidad de incluir los aspectos socioculturales del mundo angloparlante en el enfoque comunicativo debido al papel fundamental que tienen los enunciados apropiados, de acuerdo con las convenciones socioculturales de los hablantes, dentro de las interacciones auténticas.

1.2.2. El diálogo cultural y la interculturalidad como objetivos prioritarios de ET2020

El documento *Educación y Formación 2020 (ET2020)* define el marco de la política de la Unión Europea en el terreno educativo, que trata de apoyar el desarrollo de una ciudadanía activa y el diálogo intercultural. En términos generales, *ET2020* es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación que se basa en su antecesor (el programa de trabajo *ET2010*) y que establece objetivos comunes para todos los estados miembros, así como los principios para lograrlos (*OIDEL*, 2009). Los principales objetivos que persigue *ET2020* son: asegurar la realización profesional, social y personal; fomentar la empleabilidad y la prosperidad económica y promover valores democráticos que impliquen una ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Así, este marco invita a cada país a trabajar sobre propuestas relacionadas con los ámbitos de la movilidad, la empleabilidad y el aprendizaje de idiomas, subrayando cuatro objetivos estratégicos principales recogidos en el *Informe 2013: objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013):

1. Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad, estableciendo que al menos el 20% de los graduados en Educación Terciaria y un 6% de jóvenes

¹ La palabra “reconsideración” hace referencia al cambio sustancial que se ha producido en relación con el método empleado y los objetivos perseguidos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, Paricio habla de una progresión del modelo “hablante nativo” (que persigue un dominio de la lengua semejante al de un nativo y considera sólo los aspectos culturales de la cultura meta) al modelo “hablante intercultural” (2014, p. 219), que trataré con detenimiento posteriormente

entre 18 y 34 años de edad con cualificación de formación profesional inicial deberían pasar un periodo de estudio o formación en el extranjero.

- 2- Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación, potenciando la adquisición de las competencias clave (que analizaré más adelante en relación con los aspectos socioculturales) y fomentando, principalmente, la competencia lingüística en lenguas extranjeras. En este sentido, como ya se ha comentado, el papel de lo sociocultural es innegable para el objetivo que se fija en este marco: que el 50% de los jóvenes de quince años puedan manejarse en la primera lengua extranjera con un nivel B1 según el *MCERL* y que el 75 % de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria estén matriculados en una segunda lengua extranjera.
- 3- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, que subraya la importancia del diálogo intercultural estableciendo que “la educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación” (p. 61).
- 4- Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación. Así, el marco reconoce la creatividad como una fuente de innovación y desarrollo y establece que la adquisición de una conciencia cultural es el primer paso para fomentar dicha creatividad (*OIDEL*, 2009).

De esta manera, desde el aula de inglés y la inclusión en ella de los aspectos socioculturales se puede contribuir a la consecución de los cuatro objetivos fijados por el marco *ET2020*, y de manera mucho más significativa a los dos últimos pues, como ya se ha comentado, el diálogo intercultural es parte integrante de los aspectos socioculturales y de la comunicación en general, tal y como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Currículo de Primera Lengua Extranjera* de Educación Secundaria Obligatoria en Canarias. Estos dos documentos, además, tratan la competencia comunicativa intercultural tanto desde el punto de vista de los conocimientos necesarios para la comunicación como desde el de las actitudes y aptitudes, que engloban la creatividad y la conciencia cultural (el cuarto objetivo de *ET2020*) como una parte integrante del currículo, y que se concretan, de manera

específica, en el bloque V del mismo – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos -, y en la dimensión del alumno como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo.

Ahora que se han delineado los principales argumentos que justifican la presencia de los aspectos socioculturales en el aula de inglés y, desde una perspectiva más amplia, se ha examinado la relación de estos aspectos con el enfoque comunicativo, señalando la nueva dirección que parece tomar la enseñanza de estos aspectos (la adquisición de una competencia intercultural), es necesario explicitar qué relación tiene todo esto con los dos documentos fundamentales que organizan la labor del docente de inglés: el *MCERL* y el *Currículo de Primera Lengua Extranjera*.

1.3. Hacia una competencia comunicativa intercultural: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y su definición de acto comunicativo

Carabelli (2010) argumenta que, en un mundo en que la aculturación y transculturación de aspectos socioculturales ocurre cada vez con mayor facilidad y rapidez y en que la definición de cultura pasa, necesariamente, por un filtro de mestizaje, una reflexión sobre ello (vinculada siempre al respeto y la tolerancia) debe tener cabida en la clase de lenguas extranjeras. Así, ahora que la necesidad de potenciar en el alumnado la adquisición de una competencia comunicativa intercultural ha quedado expuesta, cabe plantearse qué significa realmente poseer una competencia intercultural y qué relación tiene esta con los aspectos socioculturales y el enfoque comunicativo perseguido actualmente en el aula de inglés. Para ello, es necesario ahondar tanto en las diferencias entre la competencia comunicativa intercultural y la competencia cultural como en el *MCERL* y su definición de acto comunicativo.

La estrecha relación que existe entre el enfoque comunicativo, los aspectos socioculturales y la adquisición de competencias culturales y sociales/cívicas parece haberse reconfigurado en los últimos años, pues los especialistas consultados ya no hablan de una competencia cultural, sino de una competencia *intercultural* que se diferencia de la anterior en ciertos aspectos recogidos tanto en el *MCERL* como en el currículo de esta asignatura. Así, según Byram (citado en Areizaga, 2005), puesto que aprender otra lengua significa aprender a relacionarse con otra realidad, la competencia comunicativa se ha redefinido como competencia comunicativa intercultural y los

objetivos de la clase de segundas lenguas giran ahora en torno al desarrollo de saberes y habilidades interculturales. Entonces, de acuerdo con Paricio (2014):

Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural. El objetivo del aprendizaje en este campo no se define ya en términos de adquisición de una competencia comunicativa. (p. 216)

Todo esto queda recogido en el *MCERL*, que describe lo que tienen que aprender a hacer los usuarios de una lengua para comunicarse de forma eficaz, así como los conocimientos y las estrategias que deben desarrollar para facilitar ese aprendizaje y la comunicación. El *MCERL* destaca el conocimiento del contexto cultural donde se sitúa la lengua meta, que tiene una estrecha relación con los distintos factores que entran en acción en cualquier acto comunicativo. Se pone de manifiesto, así, la relación entre el enfoque comunicativo y la competencia intercultural mencionada anteriormente. Pero: ¿qué se entiende por competencia intercultural? Rodríguez (2004) lo resume de la siguiente manera:

Hasta hace no mucho tiempo el aspecto cultural se había centrado casi exclusivamente en la cultura extranjera estudiada. Actualmente, es ya opinión compartida que uno de los primeros pasos que conviene dar para integrar el elemento cultura en la enseñanza de una lengua extranjera y, por lo tanto, realizar un buen análisis cultural, es el distanciamiento o la visión renovada de lo conocido. En segundo lugar, conviene comparar y contrastar la cultura del estudiante con la cultura meta para llegar a un adecuado entendimiento intercultural. (p. 244)

Esta definición también la comparte Díaz (2004), que incorpora a lo ya expuesto la necesidad de procurar eliminar tópicos y prejuicios y colaborar en la aceptación y valoración de la diversidad y la diferencia, desarrollando la *intercultural* (p. 9) como parte integrante de los componentes que constituyen la competencia comunicativa. Este tratamiento de la intercultural desde la competencia comunicativa es lo que subyace en la definición del acto comunicativo que propone el *MCERL* (2002), así como en su definición de plurilingüismo y pluriculturalismo (que viene a subrayar, nuevamente, la estrecha relación entre la lengua y la cultura):

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta

e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (p. 6).

En resumen, la competencia intercultural se diferencia de la competencia cultural en que la primera se basa en una comparación entre culturas que favorece la reflexión sobre la propia cultura, mientras que en la segunda la cultura que se tiene en cuenta es, fundamentalmente, la cultura meta. Así, el hecho o el acto comunicativo según el *MCERL* se basa en la concepción del alumnado como un sujeto de identidades múltiples con un bagaje de aptitudes y destrezas que, en el acto de la comunicación, se convierte en un mediador intercultural (Paricio, 2014, p. 221). El *MCERL* (2002) lo define así:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura [...] no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas [...] El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (p. 47)

Esta concepción del alumnado como mediador intercultural es la base sobre la que se asienta la definición del acto comunicativo propuesta por el *MCERL* (2002) en su quinto capítulo, que enumera los dos tipos de competencias que entran en juego en todo acto comunicativo: las competencias generales y las comunicativas. De estas dos categorías, es necesario centrarse en las competencias generales, pues, según Paricio (2014), son las que remiten de manera más directa a la dimensión intercultural. Las competencias generales pueden clasificarse en cuatro subcompetencias, que el *MCERL* (2002) define de la siguiente manera:

- Conocimiento declarativo o saber: es la subcompetencia que hace referencia al conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, y la conciencia intercultural. Así, el *MCERL* establece que en esta categoría se englobarían el conocimiento sobre lugares, personas o acontecimientos importantes del país en cuestión (la Cultura con C), el conocimiento sobre la vida diaria, las condiciones de vida y las convenciones sociales (la cultura con c) y la valoración y el respeto a la diversidad.

- Destrezas y habilidades o saber hacer: esta subcompetencia engloba tanto destrezas sociales y destrezas para la vida como las habilidades interculturales. Así, por ejemplo, aquí se incluirían habilidades como saber adecuarse al contexto comunicativo y a las convenciones sociales de la cultura meta y relacionar la cultura meta con la de origen, haciendo el papel de intermediario y superando los límites de las relaciones estereotipadas.
- Competencia existencial o saber ser: esta subcompetencia hace referencia al relativismo cultural, a los valores éticos y morales y a los factores de personalidad que intervienen en el acto comunicativo. Así, según el *MCERL* (2002), el objetivo es el desarrollo de una “personalidad intercultural” (p. 104).
- Capacidad de aprender o saber aprender, que hace referencia a la reflexión sobre el sistema de lengua o las destrezas de estudio.

Como ya se ha mencionado, estas competencias generales son, Según Paricio (2014), las que más relación tienen con la competencia intercultural. Así, las subcompetencias tienen relación tanto con el conocimiento del mundo y de la cultura, que favorece una consciencia intercultural (conocimiento declarativo o saber), como con aptitudes y actitudes que favorecen la tolerancia. Entonces, el *MCERL* y el currículo parecen englobar las dos vertientes separadas en las que, hasta ahora, se había entendido la interculturalidad según Areizaga (2005): una vertiente informativa que se centraba en ofrecer información objetiva sobre la cultura meta y una vertiente formativa que pretendía la construcción de una identidad cultural que favoreciese el abandono del etnocentrismo. De esta manera, la combinación de estos elementos es lo que resulta en lo que se ha llamado competencia intercultural, que forma parte del acto comunicativo y que queda definida y regulada en el *Currículo de Primera Lengua Extranjera*.

1.4. Los aspectos socioculturales en el *Currículo de Primera Lengua Extranjera* de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con el enfoque competencial

En este apartado se examina la relación de los los aspectos socioculturales con el nivel de concreción curricular que, quizá, es el más relevante para el docente de inglés en Canarias: el currículo y el enfoque competencial que lo organiza.

Así, todo lo expuesto anteriormente encuentra su máximo nivel de concreción en el currículo de la asignatura publicado en el *Decreto 83/2016, de 4 de julio (Boletín Oficial de Canarias nº 136 de 15 de julio)*. Es en este documento, que organiza la actividad docente, donde confluyen el enfoque comunicativo, el competencial y las recomendaciones del *MCERL* para dar sentido a la enseñanza de los aspectos socioculturales en la asignatura de Primera Lengua Extranjera.

El currículo se divide en cinco grandes bloques de contenido, cada uno de los cuales – a excepción del V – se subdivide en dos dimensiones: dimensión del alumno como Agente Social y dimensión del alumno como Aprendiz Autónimo. Los cinco grandes bloques son:

- Comprensión de textos orales (bloque I)
- Producción de textos orales: expresión e interacción (bloque II)
- Comprensión de textos escritos (bloque III)
- Producción de textos escritos: producción e interacción (bloque IV)
- Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales (bloque V)

Evidentemente, el bloque de contenidos que justifica de manera más directa la enseñanza de los aspectos socioculturales que han sido el eje central de este trabajo es el V, por lo que será el punto principal del que se partirá para enumerar los tipos de aspectos socioculturales que pueden y deben trabajarse en secundaria en Canarias y su relación con el *MCERL*. Sin embargo, existen otros aspectos del currículo que también justifican la inclusión de este tipo de contenidos en las actividades de clase y que se relacionan de manera directa con el enfoque más “global” expuesto al principio de esta investigación. Estos aspectos, que se detallan en la introducción al *Currículo de Primera Lengua Extranjera*, son:

- El enfoque orientado a la acción o enfoque comunicativo, pues el currículo sigue las recomendaciones del *MCERL*, concibiendo a los hablantes de una lengua como, principalmente, agentes sociales (p. 18235). Así, la concepción del acto comunicativo que impera en el currículo de esta asignatura es el de acto comunicativo contextualizado en situaciones comunicativas reales que, como ya se ha detallado previamente, se enmarcan siempre en un contexto sociocultural.

- Las diferentes dimensiones o facetas del hablante, a partir de las cuales se han organizado los elementos del currículo (p. 18235). Estas facetas (Agente Social y Aprendiz Autónimo) encuentran sus homólogas en las competencias generales que están presentes en todo acto comunicativo según el *MCERL*: el currículo no sólo describe lo que deben saber hacer los alumnos en el acto comunicativo (conocimiento declarativo), que encuentra su expresión en lo que el currículo denomina Agente Social, sino también las destrezas y habilidades que debe desarrollar (englobadas en la faceta del alumno como Aprendiz Autónimo). Además, el currículo incluye una tercera faceta que relaciona principalmente con el bloque V, que es el que nos ocupa: Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, que engloba todas las competencias generales que el *MCERL* enumera como parte del acto comunicativo pues hace referencia tanto a un conocimiento sobre las reglas sociales y características culturales de la lengua meta como a “aspectos de la personalidad, la actitud y la motivación que deben ser desarrollados a lo largo de toda la etapa educativa” (p. 18241). Esta faceta, además, como su propio nombre indica, alude claramente a la competencia intercultural descrita por el *MCERL*.
- El enfoque competencial, pues el currículo explicita que la asignatura Primera Lengua Extranjera puede contribuir al desarrollo de la competencia *conciencia y expresiones culturales* (CEC), trabajando documentos artísticos y culturales propios de los países donde se habla la lengua extranjera, participando en creaciones artísticas y facilitando la sensibilización y conservación del patrimonio cultural (p. 18238).

El enfoque competencial merece especial atención, pues es una de las bases que sustentan el desarrollo del currículo y alude claramente a la contribución de los aspectos socioculturales en la formación integral del alumnado. Así, como ya se ha mencionado, el marco estratégico *ET2020* hace especial hincapié en la necesidad de desarrollar una conciencia cultural y fomentar las competencias clave para garantizar una mejor educación y empleabilidad. Además, como se explicará, la competencia comunicativa intercultural descrita por el *MCERL* (y, como se ha visto, reflejada en el currículo) bebe de este enfoque, que definitivamente caracteriza y determina el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura que nos ocupa.

De esta manera, el *Currículo de Primera Lengua Extranjera*, en su introducción, enumera las diferentes competencias a las que esta asignatura puede contribuir de manera significativa, pero hace una mención especial a dos: *conciencia y expresiones culturales* y las *competencias sociales y cívicas*. Así, teniendo en cuenta que, según Abello (2001), sería igualmente válido aludir a los aspectos socioculturales mediante los términos “competencia sociocultural” o “competencia cultural,” un análisis pormenorizado de estas dos competencias y su relación con los aspectos socioculturales y la competencia intercultural se hace necesario. Una definición bastante concreta de ellas puede encontrarse en la *Orden ECD/65/2015*, de 21 de enero, como se presenta a continuación.

Las *competencias sociales y cívicas* (CSC) persiguen el desarrollo de una ciudadanía activa y democrática en la que la participación gracias al conocimiento y la comprensión de las dimensiones interculturales y socioeconómicas que conforman una sociedad estén presentes. También pretenden fomentar una visión de las identidades culturales como procesos dinámicos y cambiantes, entendiendo que el resultado de todo lo anterior será un individuo que sea capaz de comunicarse mostrando tolerancia, empatía, respeto a las diferencias, y que comprenda la realidad social del mundo.

La competencia *conciencia y expresiones culturales* (CEC), por otro lado, implica conocer, apreciar y valorar de manera crítica manifestaciones culturales y artísticas, entendiendo estas como la Cultura y la cultura. Sin embargo, otros descriptores de esta competencia incluyen también aspectos relacionados con la creatividad y las emociones, pues la Orden manifiesta que uno de los objetivos de esta competencia es potenciar la propia creatividad para su uso en la comunicación y fomentar valores de interés y respeto por la diversidad cultural y el diálogo entre culturas y sociedades. Todas estas alusiones a la creatividad y las emociones encuentran su máximo nivel de concreción en el bloque V del currículo, vinculado a la faceta Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo.

Así, los descriptores de estas dos competencias no sólo evidencian la idoneidad de trabajarlas en el aula de inglés para conseguir los objetivos del marco *ET2020*, sino que también manifiestan su estrecha relación con la competencia comunicativa intercultural y con los aspectos socioculturales (que podrían definirse como el fruto de la unión de estas dos competencias), pues incluyen tanto conocimientos declarativos

relacionados con la cultura como actitudes y aptitudes de tolerancia y respeto a la diversidad cultural. De esto se deduce que estas dos competencias son una parte innegable del enfoque comunicativo, si se consideran los aspectos socioculturales como una parte inevitable de la comunicación. De hecho, este mismo documento incluye aspectos socioculturales en los descriptores de la competencia que más se relaciona con los objetivos de la asignatura de lengua extranjera: la *competencia lingüística*, a la que describe como una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural, especialmente en el caso de las lenguas extranjeras.

En resumen, el currículo de esta asignatura traduce los elementos clave del enfoque comunicativo, el competencial y el *MCERL* con el fin de guiar al docente en su labor, y los aspectos socioculturales se incluyen en este documento de manera implícita (al seguir y adaptar la definición de acto comunicativo y competencia intercultural propuesta en el *MCERL*) y explícita (el bloque V).

1.5. Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales

El bloque V, a diferencia del resto de bloques, no está compuesto de dos criterios asociados a las dos dimensiones del hablante, sino que comprende uno solo: el alumno como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo. Esto, que al principio parece desentonar con el resto de la organización del currículo, cobra sentido si se tiene en cuenta que los descriptores de ese criterio, como ya se ha mencionado, aluden a todas las competencias generales que entran dentro del acto comunicativo según el *MCERL* y que se relacionan con la competencia comunicativa intercultural. Es decir, los componentes de contenido, estrategias y personalidad están englobados en un mismo criterio. Así, por ejemplo, el criterio relacionado con los aspectos socioculturales en 4º de la ESO (p. 18312) establece que el alumnado debe saber aplicar a la comprensión y producción de textos los conocimientos socioculturales de los países de habla inglesa (conocimiento declarativo o saber), adaptar los textos que produce al contexto donde se desarrollan (destrezas y habilidades o saber hacer), mostrar una actitud de empatía hacia las personas con una cultura diferente (saber ser) y tener una visión creativa y emocional del aprendizaje que propicie la motivación y el pensamiento divergente (capacidad de aprender o saber aprender). En definitiva, el bloque V podría describirse como una

adaptación de las competencias generales del acto comunicativo recogidas en el *MCERL*, lo cual subraya, una vez más, la relación entre lengua y cultura que propone el currículo.

Pero, ¿exactamente qué aspectos socioculturales incluye el bloque V a lo largo de toda la etapa, y qué relación existe entre ellos y la competencia intercultural que propone el *MCERL*? Una lectura rápida del bloque V en los cuatro cursos de la ESO revela que los estudiantes (de manera progresiva) deben adquirir conocimientos relacionados con las costumbres y las características de la vida cotidiana en los países de habla inglesa, las convenciones sociales y las normas de comunicación, las principales manifestaciones artísticas y los datos históricos más relevantes. Es decir, deben aprender lo que Paricio (2014), como ya se ha mencionado, llama “Cultura con C mayúscula” y “cultura con c minúscula” (p. 216). Además, se espera que los estudiantes comparen y contrasten su cultura con la cultura extranjera, tal como se especifica en el bloque V en 4º de la ESO: “este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera...” (p. 18312). De esta manera, es en el bloque V donde la competencia intercultural que define el *MCERL* se presenta de forma explícita, lo cual señala la necesidad e inevitabilidad de fomentar un aprendizaje en el que el alumno sea no sólo capaz de moverse entre dos lenguas, sino dos (o más) culturas.

En resumen, el *Currículo de Primera Lengua Extranjera* da una gran importancia a los aspectos socioculturales, entendiendo estos como algo más que un simple conocimiento enciclopédico de las principales manifestaciones artísticas y datos históricos asociados a los países de habla inglesa, pues es la traducción o concreción del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y de los dos enfoques explicados anteriormente.

1.6. La problemática de los libros de texto en relación a los aspectos socioculturales

Ahora que se ha justificado y contextualizado la presencia de los aspectos socioculturales en el aula de inglés atendiendo a los principales argumentos, enfoques y documentos que evidencian la necesidad de enseñar la cultura meta junto con la lengua y, además, hacerlo desde una mirada intercultural, cabe reseñar brevemente algunas

consideraciones con respecto a su presencia en una de las herramientas didácticas más utilizadas por los docentes: el libro de texto. Así, según Areizaga (2005), la investigación didáctica sobre estos aspectos ha sido muy variopinta, siendo las principales líneas de investigación aquellas que se centran en los sujetos participantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y aquellas que ponen el énfasis en el análisis de los materiales didácticos y su tratamiento o inclusión de estos aspectos.

Esta investigación se encuadra en la segunda línea, por lo que el objetivo en este apartado final es explorar los principales problemas relacionados con la representación del aspecto sociocultural que se da en ellos, según las conclusiones de autores como Abello (2001) o Varón-Páez (2009), con el fin de tener un punto de referencia para el análisis que se propone en esta investigación y la propuesta de mejora.

El primer problema en relación con este tema, según Abello (2001), es la tendencia globalizadora de algunas editoriales, que entienden el inglés como una lengua internacional o *lingua franca* carente de un contexto sociocultural propio. Esta concepción de la lengua suele basarse en intereses económicos, pues el marketing editorial de un libro de texto que se encuadre en un contexto cultural británico o americano no resulta lo suficientemente “comercial” en un mundo globalizado. Por ende, este tipo de libro de texto se caracteriza por un tratamiento neutral o genérico en cuanto a los temas socioculturales que se cubren.

El segundo problema que señala este autor es la representación etnocéntrica y estereotipada de estos aspectos, pues los libros de texto (cuando representan aspectos socioculturales contextualizados en el mundo anglófono) suelen centrarse en Gran Bretaña y Estados Unidos y sus elementos culturales más característicos, dando la impresión de que no existe una extensa comunidad angloparlante alrededor del mundo con características culturales propias.

El tercer problema señalado por Abello (2001) se relaciona con la falta de equilibrio en cuanto a la inclusión de aspectos con una vertiente más cultural y aspectos con una vertiente más social, pues parece ser que los libros de texto suelen centrarse en una de ellas, relegando a un segundo plano la otra. Esto, desde el punto de vista del

alumno, supone un enorme hándicap, pues deriva en un uso desequilibrado de las competencias generales que, según el *MCERL*, entran en juego en el acto comunicativo.

El último problema señalado por este autor se refiere a la cobertura temática sesgada en los textos presentados al alumno, pues los personajes que en ellos aparecen suelen ser de clase media y de raza blanca, lo cual favorece una representación sesgada de la realidad cultural de los países anglófonos y una respuesta emocional en el alumno bastante taimada y controlada. A esto se le suma el hecho de que en la representación de los aspectos socioculturales se evite la mención a cualquier clase de conflicto, dejando en el tintero temas como la esclavitud, la lucha por los derechos, etc.

Estos cuatro puntos son importantes líneas de actuación para el futuro, pues, si como ya se ha mencionado, uno de los principales objetivos del marco *ET2020* es fomentar el diálogo intercultural, la representación de los aspectos socioculturales en los libros de texto tiene que ofrecer esa posibilidad, incluyendo aspectos y temas relacionados con los países de habla inglesa y tratando temas de interés social como la inmigración, la discriminación o los conflictos sociales para favorecer así no sólo una respuesta cultural por parte del alumnado, sino también una respuesta emocional y activa tal y como se contempla en el currículo. Además, en general, los libros de texto deberían incluir elementos que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la invitación a la comparación o diálogo entre culturas.

Estos aspectos problemáticos podrían englobarse en una distinción entre libros de texto abiertos y libros de texto cerrados. Según Luke, citado en Varón-Páez (2009, pp. 117-118), los libros de texto cerrados son los que reafirman las creencias previas del alumnado en relación con los aspectos socioculturales del país cuya lengua están aprendiendo, representándolos de tal forma que evitan cualquier asunto problemático e imposibilitando así una interacción real y emocional con la cultura meta. Por otro lado, los libros de texto abiertos son aquellos que ofrecen versiones más complejas y reales de la cultura meta (incluyendo problemas sociales) y están diseñados para ofrecer la posibilidad al alumnado de interactuar emocionalmente con la cultura, invitándolos a ofrecer sus propias interpretaciones. Así, es evidente que, teniendo en cuenta los objetivos del marco estratégico *ET2020* y la importancia de la adquisición de una competencia comunicativa intercultural (que incluye aspectos relacionados con el *saber* pero también

con el *ser*), los libros de texto abiertos son la opción más deseable para la enseñanza de los aspectos socioculturales en el aula de inglés.

En conclusión, teniendo en cuenta los principales problemas relacionados con la representación de los aspectos socioculturales en los libros de texto de inglés, los posibles (que no únicos) puntos de referencia para el análisis del libro de texto que se propone en esta investigación son: su tendencia globalizadora o, en cambio, demasiado etnocéntrica; el equilibrio entre los aspectos sociales y los culturales; la representación sesgada de la realidad y su influencia en las posibles respuestas emocionales del alumno y las oportunidades ofrecidas para el diálogo intercultural.

2. METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es analizar un libro de texto atendiendo al tratamiento e inclusión de los aspectos socioculturales para, finalmente, realizar una propuesta de actividades para su mejora. Sin embargo, como investigación e intervención práctica, la propuesta de mejora se verá beneficiada si se tiene en cuenta también la opinión de profesionales en activo, por lo que este capítulo incluirá también una entrevista a dos profesoras de secundaria, cuyas aportaciones serán tenidas en cuenta tanto para el análisis como para la propuesta (ver Anexo I). Sin embargo, antes de comenzar con el análisis del libro de texto, conviene exponer qué criterios se han seguido para su selección.

2.1. Justificación del libro de texto seleccionado: *New Action 4*

La selección del libro de texto responde a tres criterios: que sea un libro diseñado para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO), que sea un libro usado en el área metropolitana de Tenerife, y que sea utilizado por varios centros. El primer criterio o filtro ha sido tenido en cuenta porque en 4º de la ESO, como curso que pone fin a una etapa, los aspectos socioculturales que se incluyen en el libro de texto son más complejos y elaborados que en cursos previos. Con esto no se pretende insinuar que los aspectos socioculturales no deban estar presentes en los cuatro cursos que conforman la ESO, sino que la profundidad, seriedad y complejidad con la que estos aspectos deberían estar incluidos en el libro de texto de este curso facilitan esta investigación y, posiblemente, permiten tener un margen más amplio para reflexionar sobre y mejorar su representación.

El segundo y tercer criterio están relacionados con la intención de acercar esta investigación a la realidad y al contexto en los que se movería un docente de inglés en Tenerife. Por ello, la búsqueda se focalizó en los centros públicos de la capital, entendiendo las limitaciones que una muestra representativa tan pequeña supone, y los libros de texto utilizados en 4º de la ESO en cada uno. Para esta búsqueda, se utilizó la aplicación “buscador de centros” de la página web de la Conserjería de Educación y Universidades, así como las listas de materiales necesarios para el curso 2018-2019

publicadas en la página web de cada centro. A continuación, se presenta el resultado de la búsqueda:

Tabla 1: Libros de texto utilizados en los centros públicos de la capital tinerfeña

Centro educativo	Libro(s) de texto utilizados
CEO Bethencourt y Molina	No hay información disponible
IES El Sobradillo	<i>New Action 4</i> , Student's Book (Burlington)
IES Las Veredillas	<i>New Action 4</i> , Workbook (Burlington)
IES Virgen de Candelaria	No hay información disponible
IES Ofra	<i>New Action 4</i> , Student's Book (Burlington)
IES Tomás de Iriarte	No hay información disponible
IES San Andrés	<i>Advanced English in Use</i> , Student's Book (Burlington)
IES Benito Pérez Armas	<i>English World 4</i> , Student's Book (Burlington)
IES M ^a Rosa Alonso	No hay información disponible
IES Teobaldo Power	<i>Mosaic 3</i> , Student's Book y Workbook (Oxford)
IES Andrés Bello	<i>Smart Planet ESO 4</i> , Student's Book (Cambridge)
IES Chapatal	<i>Mosaic 4</i> , Student's Book y Workbook (Oxford)
IES Alcalde Bernabé Rodríguez	<i>Way to English 4</i> , Student's Book (Burlington)
IES Anaga	<i>New Action 4</i> , Student's Book (Burlington)

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el libro de texto diseñado para 4º de la ESO de uso más frecuente es *New Action 4*, de la editorial Burlington, en sus versiones *Student's Book* y cuadernillo o *Workbook*, razón por la cual se ha utilizado para el análisis y posterior propuesta de mejora.

2.2. Análisis del libro de texto

New Action 4 (Student's Book y Workbook) es un libro de texto para 4º de la ESO que se compone de nueve unidades temáticas y, en el caso del *Student's Book*, una serie de apéndices y lecciones de extensión relacionados con la gramática, la pronunciación y la ortografía, aparte de de una lección de revisión cada tres unidades. Además, y en relación con el tema de esta investigación, cada unidad del *Student's Book* remite a un apartado del libro llamado *Culture Magazine* en el que se tratan los aspectos socioculturales de manera más abierta. El libro incluye, además, diferentes ideas para la realización de proyectos cada tres unidades (tres proyectos en total).

El análisis de los aspectos socioculturales que se propone a continuación se concentra en tres aspectos fundamentales: a) el peso de lo cultural y de lo social en el manual, b) el contexto utilizado y la presencia de la vertiente intercultural y c) el planteamiento de problemas sociales al alumnado y la búsqueda de una respuesta emocional y creativa. Cada uno de estos aspectos se encuentra recogido en dos tablas, una donde se recogen las actividades del *Student's Book* y otra las del *Workbook*. Con el fin de facilitar el análisis mediante tablas de los aspectos señalados, se ha hecho uso de las siguientes abreviaciones: R/L/W/S (*reading, listening, writing y speaking*), PR/PL/PW (*pre-reading activities/pre-listening activities/pre-writing activities* o actividades de iniciación), CQ (*comprehension questions* o preguntas sobre lo trabajado, como V/F, opción múltiple, preguntas abiertas, etc.) y RR/Post-W (*re-reading/post-writing activities* o actividades de consolidación).

Debido a esta organización, algunas actividades necesariamente se repiten en varias tablas (pues responden a varios de los aspectos analizados). Además, cabe destacar que, como la finalidad de esta investigación es comparar los datos obtenidos mediante el análisis con los obtenidos con las entrevistas, en cada tabla se señalan, entre paréntesis, las preguntas de la entrevista con las que cada aspecto analizado guarda relación.

Tabla 2: El peso de lo cultural y de lo social (*Student's Book*)

El peso de lo cultural y de lo social (preguntas 1, 2 y 3)							
<i>Student's Book</i>							
Unidad	Páginas	Destreza	Título	Cultural/social	Elemento	Ejercicios/ actividades	
1	12-13	R	Curious World	Cultural	Monumentos y personajes famosos	PR+CQ	
2	22-23	R	Can't Stop Laughing	Cultural	Historia	PR+CQ	
2	25	R	Charlie Chaplin: The Funniest Man on Earth	Cultural	Cine, personajes famosos	CQ+RR (quiz)	
3	38	L	Talking about People We Admire	Cultural	Música (will.i.am)	PL+CQ	
3	42-43	W/S	Project 1: A Biography	Cultural	Personajes famosos	PW+W+Post-W (oral presentation)	
5	56-57	R	The Fault in Our Stars	Cultural	Literatura	PR+CQ	
7	80-81	R	Spider-science	Cultural	Cine y ciencia: Spiderman	PR+CQ+RR (quiz)	
8	89	L	Describing a Festival	Social	Festivales	PL+CQ	
8	91	R	Dinner Diva	Social	Tradiciones, creencias	CQ	
8	95	R	Where2Go	Social	Supersticiones, cocina	CQ	
9	110-111	W/S	Project 3: An Itinerary	Cultural	Viajes, lugares representativos	PW+W+Post-W (oral presentation)	
Culture Magazine (Anexo Unit 2)	115	R	Laughing Out Loud	Social	Diferencias entre culturas	CQ	
CM (Unit 5)	118	R	Family-Life Traditions	Social	Tradiciones, refranes, diferencias culturales	PR+CQ	
CM (Unit 8)	121	R	Laws and Superstitions	Social	Tradiciones, leyes extrañas	CQ	

Tabla 3: El peso de lo cultural y de lo social (*Workbook*)

El peso de lo cultural y de lo social (preguntas 1, 2 y 3)						
<i>Workbook</i>						
Unidad	Páginas	Destreza	Título	Cultural/social	Elemento	Ejercicios/ actividades
1	13	R	Reading	Cultural	Historia (Richard III)	CQ
3	27	R	Present Perfect Simple/Past Simple	Cultural	Artistas famosos (literatura, música y cine)	CQ
8	65	R	Culture and Traditions	Social	Tradiciones, celebraciones, creencias.	CQ
8	66	R	Modals	Social	Bodas, ceremonias	CQ
9	77	R	Giving It Away	Cultural	Personajes famosos	CQ

Los datos recogidos en estas dos primeras tablas reflejan que los aspectos socioculturales se distribuyen de manera equilibrada a lo largo de todo el *Student's Book*, pues están presentes en ocho de las nueve unidades (la unidad 4 no está reflejada en esta tabla, pero sí en la última, donde se examina la presencia de problemas sociales y la respuesta emocional y creativa por parte del alumnado). Además, los aspectos socioculturales son el foco principal de la *Culture Magazine* situada al final del libro, de la que se han tomado tres actividades como ejemplo para esta tabla. En el *Workbook*, sin embargo, esta distribución es más desigual pues los aspectos socioculturales se concentran principalmente al inicio (unidades 1-3) y al final del libro (unidades 8-9).

Estos datos también reflejan que la destreza desde la que, mayoritariamente, se suelen trabajar los aspectos socioculturales es la comprensión de textos escritos (*reading*), que sigue de manera generalizada el patrón *pre-reading activities + comprehension questions*. Los ejercicios más habituales suelen ser aquellos relacionados con preguntas abiertas sobre el texto, preguntas de opción múltiple (elegir la opción correcta) y la búsqueda de información concreta en el texto.

Por último, en cuanto a la representación de lo cultural en relación con lo social destaca el hecho de que de los diecinueve elementos seleccionados, once estén asociados al ámbito de lo cultural y ocho al de lo social, por lo que existe un tratamiento equilibrado de ambos aspectos. Entre los aspectos culturales predominantes a lo largo de todo el libro destacan, como se ve en la tabla, los asuntos relacionados con las artes (la música, la literatura y el cine) y con los personajes célebres, mientras que en el ámbito de lo social se trabajan temas como las tradiciones y las creencias.

Tabla 4: Contexto utilizado y/o presencia de la vertiente intercultural (*Student's Book*)

Contexto utilizado y/o presencia de la vertiente intercultural (preguntas 5, 7 y 9)							
<i>Student's Book</i>							
Unidad	Páginas	Destreza	Título	Contexto	Vertiente intercultural	Ejercicios/ actividades	
1	12-13	R	Convent of the Monjas Trinitarias Descalzas	España	No	PR+CQ	
2	22-23	R	Can't Stop Laughing	Tanzania	No	PR+CQ	
2	25	R	Charlie Chaplin: The Funniest Man...	EEUU/GB	No	CQ+RR (quiz)	
8	89	L	Describing a Festival	Tailandia	PL: What festivals do people in your area celebrate?	PL+CQ	
8	91	R	Dinner Diva	Corea del Sur	No	CQ	
8	95	R	Where2Go	Varios/internacional	No	CQ	
9	110-111	W/S	Project 3: An Itinerary	Sin contexto especificado	No	PW+W+Post-W (oral presentation)	
CM (Unit 2)	115	R	Laughing Out Loud	Varios/internacional	No	CQ	
CM (Unit 5)	118	R	Family-Life Traditions	Varios/internacional	No	PR+CQ	
CM (Unit 6)	119	R	Crime and Punishment	GB, Australia	No	CQ	
CM (Unit 8)	121	R	Laws and Superstitions	Varios/internacional	PR: Are there any customs in your country that would surprise a visitor?	CQ	

Tabla 5: Contexto utilizado y/o presencia de la vertiente intercultural (*Workbook*)

Contexto utilizado y/o presencia de la vertiente intercultural (preguntas 5, 7 y 9)						
<i>Workbook</i>						
Unidad	Páginas	Destreza	Título	Contexto	Vertiente intercultural	Ejercicios/ actividades
1	13	R	Reading (Richard III)	Gran Bretaña	No	CQ
8	65	R/W	Culture and Traditions	India, China	Si Describe a custom, celebration or public holiday in your country (Writing)	CQ
8	66	R	Modals	Varios/internacional	No	CQ
8	68	W	Geography	No	Si	Write three sentences describing the area where you live.

En segundo lugar, en estas dos tablas se recogen los datos asociados al contexto en el que se encuadran las actividades y la presencia de la vertiente intercultural. Los datos recogidos reflejan que, en el *Student's Book*, las actividades enmarcadas en un algún contexto cultural determinado se encuentran principalmente en las unidades 1, 2, 8 y 9 y en la *Culture Magazine*, y la destreza más trabajada es otra vez la comprensión de textos escritos con un patrón de ejercicios más o menos generalizado (ver Tablas 2 y 3). En cuanto al contexto cultural en el que se insertan estas actividades, destaca que solo se hace referencia a países de habla inglesa en cuatro de las doce actividades seleccionadas en el *Student's Book*, y prima un contexto internacional en el que se tratan contenidos relacionados con países asiáticos (China, Japón, Corea, etc.) o europeos (España, Alemania, Finlandia, etc.). Además, en las actividades que sí hacen referencia a un contexto angloparlante, el contenido gira en torno a la dicotomía Estados Unidos-Gran Bretaña. De especial interés es el Project 3, que carece de un contexto específico porque se entiende que: a) se tratarán países mencionados en la unidad o b) la elección de los países a visitar es libre. En cuanto al *Workbook*, los datos son bastante similares: la destreza más trabajada es la comprensión de textos escritos, principalmente en las unidades 1, 8 y 9. El contexto en el que se enmarcan las actividades es, una vez más, internacional, y de los países de habla inglesa el que más se menciona es Gran Bretaña.

En relación con la inclusión de la vertiente intercultural, cabe destacar que solo dos actividades de las doce seleccionadas en el *Student's Book* la contemplan, y en ambos casos en forma de actividades preparatorias a la actividad (*pre-reading, pre-listening*) en las que se anima a los alumnos a pensar sobre la temática tratada en el contexto de su propio país. En el *Workbook*, en cambio, la vertiente intercultural se trata desde la producción de textos escritos y como actividad en sí misma, aunque sólo se incluye en dos de las cuatro actividades seleccionadas.

Tabla 6: Inclusión de problemas sociales y búsqueda de respuesta emocional/creativa (*Student's Book*)

Inclusión de problemas sociales y búsqueda de respuesta emocional/creativa (preguntas 4, 6, 8, y 10)						
<i>Student's Book</i>						
Unidad	Páginas	Destreza	Título	Problema social	Respuesta emocional/creativa	Ejercicios/ actividades
3	32	R	Inspiring Stories of the Year	No	P-R: Why is or isn't the story inspiring?	PR+CQ
3	37	R	Dreaming of an Education	El acceso a la educación	RR: Ask ten friends to say two things they like about going to school [...]? (class survey)	CQ
3	39	R	Justus Uwayesu	Guerra	No	CQ+RR (writing an essay about a person).
4	45	L	A Quiz	La contaminación	PL: Have you got any habits that are bad for the environment?	PL+CQ
4	53	R	Deforestation	La deforestación	RR: Which of the environmental issues below do you think are the most important to solve quickly? (class poll)	CQ+RR
5	59	W	First and Second Conditional	La empatía y la tolerancia	PW: Make a list on the board of other ways to help a new student at your school. Then vote on the two best ideas (class poll) /Which sentences are true for you?	W
6	76-77	W/S	Project 2: A Trivia Quiz	No	Autonomía para elegir el tema	PW+W+Post-W (oral presentation)
8	89	L	Describing a Festival	No	PL: Would you like to attend it? Why or why not?	PL+CQ
9	110-111	W/S	Project 3: An Itinerary	No	Autonomía para elegir la ruta	PW+W+Post-W (oral presentation)
CM (Unit 4)	117	R	Changing the Environment	La deforestación	No	CQ
CM (Unit 6)	119	R	Crime and Punishment	Las cárceles victorianas	No	CQ

Tablas 7: Inclusión de problemas sociales y búsqueda de respuesta emocional/creativa (*Workbook*)

Inclusión de problemas sociales y búsqueda de respuesta emocional/creativa (preguntas 4, 6, 8, y 10)							
<i>Workbook</i>							
Unidad	Páginas	Destreza	Título	Problema social	Respuesta emocional/creativa	Ejercicios/ actividades	
3	25	W	Verbs	No	Sí	Write three sentences about a sport or an athlete you like.	
3	29	R	A Model for Us All	El síndrome de Down y la discriminación	No	CQ	
4	33	R	Vocabulary: The Environment	La contaminación	Sí	Write in the missing letters to complete the words in the sentences below. Then tick the sentences you think are true.	
5	44	W	Relationship Verbs	No	Sí	Complete the sentences about you.	
7	59	R	Grammar: Relative Pronouns	Las mujeres y la ciencia, discriminación, Elizabeth Blackwell.	No	CQ	
9	73	R	Vocabulary: Adjectives	No	Sí	Complete the sentences with the words below. Then tick the sentences that are true for you.	

En estas dos últimas tablas se reflejan los datos asociados a la inclusión de problemas sociales y la búsqueda de una respuesta emocional y/o creativa con respecto a la cultura en el libro de texto. Como se puede apreciar, los problemas sociales se incluyen en dos apartados de la *Culture Magazine* y en tres de las nueve unidades del *Student's Book*, de las cuales una gira en torno a uno en concreto: el medioambiente y la contaminación (la unidad 4). Los datos recogidos reflejan que los temas recurrentes en el *Student's Book* son los medioambientales, la guerra y la pobreza/distribución desigual de las oportunidades. Solo en una actividad se hace referencia a la tolerancia y la empatía por las demás personas, y las demás tratan los problemas sociales desde una perspectiva más global. La destreza más trabajada es, una vez más, la comprensión de textos escritos, que se presenta de forma general con el patrón de ejercicios expuesto en las tablas anteriores, incluyendo de forma ocasional *re-reading activities* como encuestas o actividades de *writing*. Lo mismo ocurre con el *Workbook*, en el que los problemas sociales se incluyen en tres unidades y se tratan siempre desde la destreza de *reading*, aunque a los temas mencionados anteriormente se suman la discriminación por discapacidad y por razón de género.

En lo que a la búsqueda de una respuesta emocional y/o creativa se refiere, los datos reflejan que este aspecto se incluye en cuatro de las nueve unidades del *Student's Book*, con una o dos actividades en cada una. Este tipo de respuesta en el alumnado suele buscarse como actividad introductoria (*pre-listening, pre-reading*) o concluyente (*post-listening, re-reading*) a la actividad principal, y las destrezas trabajadas en relación con esta dimensión son la comprensión de textos escritos y la comprensión de textos orales (*listening*). Como se puede apreciar, en la mayoría de los casos la búsqueda de este tipo de respuestas en el alumno consiste en preguntar su opinión sobre un tema o hacerlos reflexionar sobre su aportación o no a un problema social, y solo en una actividad se les pide que piensen en soluciones (la actividad de la unidad cinco).

Mención especial merecen el Project 2 y el 3, donde se supone que se busca la autonomía para diseñar su propio viaje y elegir el tema del quiz. En cuanto al *Workbook*, los datos reflejan que la búsqueda de una respuesta emocional o creativa también se incluye en cuatro de sus nueve unidades, y sólo en dos de las cuatro actividades que contemplan esta búsqueda se trata como actividad en sí misma desde la destreza de

writing (en el resto, esta búsqueda se resume en hacer pensar al alumno con qué frases se identifica más o con cuáles está de acuerdo).

2.3. Entrevista a dos profesoras de secundaria

A continuación se presentan los datos recogidos durante las entrevistas a dos profesoras de inglés en secundaria: Beatriz Gallo Luño (informante A) y María Jesús Moraga Cruz (informante B). La informante A es profesora de inglés en el IES Anaga, un centro público situado en el área metropolitana de la isla en donde la profesora ha ejercido los cargos de jefa de estudios y coordinadora AICLE. La informante B trabaja actualmente en el Colegio Echeide III, un centro concertado situado en el sur de la isla (Arona) en donde ha ocupado el cargo de coordinadora de secundaria. Las razones por las que se ha decidido entrevistar a estas dos profesoras en particular son las siguientes: la informante A permite contextualizar los datos recogidos en la entrevista a la zona y libro de texto escogidos para el análisis, pues usa *New Action 4* en sus clases, y la informante B, al no usar el libro seleccionado y no trabajar en el área metropolitana, permite ofrecer una visión de contraste.

La relación de preguntas puede encontrarse en el anexo I, pero los datos presentados a continuación no siguen necesariamente ese orden pues, para facilitar el contraste entre los datos de las entrevistas y los del análisis del libro de texto, ha sido necesario reagrupar la información en tres bloques temáticos que coinciden con las tablas propuestas en el análisis. De esta manera, las conclusiones que se derivan de este cruce de datos serán tomadas como punto de partida para la propuesta de mejora.

2.3.1. Resultados

El peso de lo cultural y de lo social (preguntas 1, 2, y 3)

En relación a este primer bloque temático de preguntas, las informantes coinciden en señalar el elemento cultural como el más importante (y por ende, el más trabajado en el aula) para los objetivos de la asignatura, poniendo ambas especial énfasis en los principales elementos artísticos, históricos y literarios de los países de habla inglesa. Sin

embargo, ambas recalcan la necesidad de incluir también el aspecto social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debido a la puesta en práctica en el aula del enfoque comunicativo. Así, entre los diferentes aspectos sociales enumerados por ambas profesoras destacan las festividades del mundo anglosajón (siendo *Halloween* crucial para ambas), aunque difieren en la importancia dada a otros aspectos como las tradiciones, la gastronomía o las reglas de cortesía y tratamiento propias del contexto anglófono (Mr., Mrs., Miss...).

Ambas profesoras destacan que el elemento de proximidad generacional es clave para el correcto tratamiento del aspecto cultural en clase, por lo que los aspectos culturales que adquieren un papel protagonista en sus aulas son la música y el cine, especialmente las películas o canciones más actuales porque suelen ser las mejor recibidas por el alumnado. Solo la informante A menciona la literatura, destacando que la poesía puede ser utilizada como recurso para explicar ciertas construcciones gramaticales como los tiempos verbales y que lo literario es siempre mejor recibido si se presenta de forma vivencial (*role-plays, drama workshops, etc*).

Así, los datos recogidos en la entrevista concuerdan con lo señalado en la primera tabla del análisis, por lo que el libro de texto seleccionado parece satisfacer las demandas de las informantes: en ambos casos se evidencia una intención de incluir ambos aspectos de manera equilibrada aunque el elemento cultural termine siendo el más empleado, y el tipo de contenido cultural y social señalado como mayoritario en el análisis (la música, la literatura, el cine y las tradiciones) es precisamente el que las docentes consideran más apropiado para el aula de secundaria. Sin embargo, es reseñable que el tratamiento de la cultura desde la destreza de comprensión de textos orales/audiovisuales como canciones y películas, que ellas consideran fundamental, no tiene apenas representación en este libro.

Contexto utilizado y/o presencia de la vertiente intercultural (preguntas 5, 7 y 9)

Los datos recogidos en este bloque de preguntas reflejan que las informantes coinciden en señalar la dicotomía Gran Bretaña-Estados Unidos como el contexto sociocultural en el que se insertan la mayoría de sus actividades, destacando que el contexto que tiene mejor acogida por parte del alumnado es el americano pues es el que

mejor conocen a través de las series de televisión, películas o cantantes que les gustan. Sin embargo, ambas señalan la necesidad de incluir en el aula de inglés contenidos relacionados con los países de habla inglesa en general por la creciente globalización e internacionalización (informante A) y por las nuevas oportunidades que se les presentan al alumno de secundaria actualmente, como las becas de intercambio con países como Irlanda o Canadá que oferta el Cabildo (informante B). Además, la informante A señala que su alumnado suele agradecer la inclusión de aspectos socioculturales relacionados con países como Australia o Canadá pues esos contenidos responden a sus intereses (el surf, los animales propios de esos países como el koala o el canguro, etc).

En cuanto a la inclusión de la vertiente intercultural a la hora de tratar los aspectos socioculturales en el aula, las informantes consideran que es un aspecto importante para la enseñanza de estos aspectos y que ellas trabajan de diferentes maneras. Así, la informante B señala que debido al contexto en el que se encuentra su colegio (el sur de la isla, caracterizado por la multiculturalidad), la vertiente intercultural en sus clases se inserta partiendo de la propia realidad multicultural del aula (por ejemplo, pidiendo a los alumnos que comparen festividades canarias con otras anglosajonas y de sus propios países de origen). La otra profesora entrevistada, sin embargo, señala que la vertiente intercultural se trabaja en su clase mediante el desarrollo de actividades de comparación inspiradas en las unidades temáticas del libro de texto seleccionado (por ejemplo, tomando como base la unidad dedicada al humor para comparar el sentido de humor español con el británico) y, sobre todo, usando recursos como los auxiliares de conversación, el proyecto eTwinning o los Erasmus. En este sentido, la informante A relata que organizó recientemente una actividad con los alumnos extranjeros que estaban de visita en su centro en la que, junto a sus propios alumnos (que ejercían de orientadores), tenían que buscar pistas en Santa Cruz sobre el paso de Nelson por Tenerife y exponer sus hallazgos.

Estos datos, indudablemente, no están en línea con los resultados derivados del análisis del libro de texto (segunda tabla). En el libro *New Action 4* parece primar un contexto internacional en el que las referencias a los países de habla inglesa se limitan, mayoritariamente, a Gran Bretaña y Estados Unidos, que son precisamente los países más trabajados por las profesoras entrevistadas. Sin embargo, las coincidencias parecen terminar ahí, pues la necesidad de trabajar más los países de habla inglesa como Australia,

Irlanda o Canadá, manifestada por ambas docentes, no se ve reflejada en las actividades propuestas en este libro de texto. Además, la vertiente intercultural (que es protagonista de muchas actividades organizadas por las informantes, como se ha detallado previamente) sólo se contempla en cuatro de las actividades seleccionadas (sumando tanto las del *Student's Book* como las del *Workbook*), por lo que se puede concluir que con respecto al contexto utilizado y la presencia de la vertiente intercultural también hay demandas no satisfechas en este libro.

Inclusión de problemas sociales y búsqueda de respuesta emocional/creativa (preguntas 4, 6, 8, 10 y 11)

Finalmente, en este último bloque se incluye la información recabada con respecto a la inclusión de problemas sociales y la búsqueda de una respuesta emocional o creativa en el alumnado mediante el trabajo con los aspectos socioculturales. En este sentido, destaca que las informantes difieren en cuanto a su visión de qué aspectos socioculturales generan una mejor respuesta emocional en el alumnado: mientras que la informante B señala que por las circunstancias personales de sus alumnos los aspectos que mejor acogida tienen en su aula son los que tienen que ver con los viajes (por ejemplo, planear un itinerario por las calles de Londres), la informante A señala (nuevamente) que los aspectos más populares entre sus alumnos son los más próximos a su realidad e intereses (los *YouTubers* como ejemplo de estilo de vida).

En cuanto a la interacción creativa y emocional con la cultura, ambas coinciden en señalarla como una parte fundamental de su labor que incluyen de diferentes maneras, aunque siempre partiendo del interés del alumnado por lo audiovisual y explotando su pasión por lo dramático. De esta manera, los *role-plays* y la grabación de vídeos son una parte fundamental de sus clases (las actividades más populares suelen ser grabar un video tutorial sobre algún asunto de interés que eligen libremente y las obras de teatro basadas en preguntas abiertas del tipo *what would you do if...?*). Otras propuestas relacionadas con esta dimensión creativa y emocional señaladas por la informante A incluyen la colaboración entre el profesorado de diferentes asignaturas mediante el proyecto AICLE para la elaboración de murales artísticos (por ejemplo, ilustrando poemas de Sylvia Plath mediante dibujos creados en la clase de educación plástica) o de musicales en inglés como colofón al año escolar (en colaboración con el profesorado de música).

Los problemas sociales y el trabajo sobre los estereotipos y la tolerancia parece ser el ámbito que genera más conflicto, pues las informantes difieren en cuanto a la profundidad con la que tratan estos temas, aunque coinciden en señalar al libro de texto como la principal razón por la que estos temas son difíciles de tratar en clase. Así, la informante B señala que los problemas sociales sólo tienen presencia en su clase en la medida en que estos se reflejan en el libro, pues señala que carece de tiempo y recursos materiales para preparar materiales complementarios que giren en torno a estos aspectos, que considera importantes pero secundarios. La informante A, sin embargo, comenta que su creencia en el papel del docente como agente de cambios sociales la lleva a tratar temas como el feminismo, el racismo, la diversidad sexual o el maltrato animal en clase, elaborando para ello actividades complementarias como el visionado de películas (*Twelve Years a Slave*), documentales (*Blackfish*, que trata sobre ballenas en cautiverio y que usa para generar un debate sobre el Loro Parque) o la lectura de noticias de actualidad. Así, esta profesora señala su descontento con la manera en que los problemas sociales se representan en los libros de texto (y en concreto, en el libro seleccionado para este análisis), pues opina que por su carácter comercial evitan temas cada vez más presentes en la sociedad y en las aulas y que, por lo tanto, deben ser parte de los contenidos tratados en la asignatura desde los aspectos socioculturales.

Al cruzar estas respuestas con los resultados del análisis, se hace evidente que las necesidades y expectativas de estas dos docentes no siempre concuerdan con las actividades propuestas por el libro de texto. Si bien es cierto que no existe un consenso sobre la mejor manera de incluir los problemas sociales en el aula, ambas profesoras coinciden en señalar que son un aspecto que, de una forma u otra, tratan en sus respectivas clases. Además, las expectativas de la informante A con respecto al tipo de problema a tratar no se ven satisfechas en el libro de texto *New Action 4*, que según ella trata los problemas sociales de manera muy general, impersonal y *naive*, evitando asuntos más “incómodos” como puede apreciarse en el análisis.

El libro de texto y los resultados de las entrevistas también difieren en cuanto a la forma de tratar la dimensión emocional y creativa de la cultura, pues el libro de texto seleccionado se limita a incluir este aspecto como actividad introductoria o complementaria mientras que para las docentes es fundamental crear actividades que promuevan una mayor implicación del alumnado mediante, por ejemplo, proyectos

interdisciplinarios o *role-plays* de elaboración propia. Finalmente, se hace palpable también una discordancia en cuanto a la destreza a través de la cual se tratan estos aspectos, pues mientras que el libro suele centrarse en la comprensión de textos escritos, las docentes señalan la necesidad de partir de los intereses del alumnado mediante la inclusión del elemento audiovisual con el fin de generar la respuesta emocional deseada.

2.4. Conclusiones

Al comparar los datos obtenidos mediante el análisis con los de las entrevistas, y teniendo en cuenta las diferentes críticas a los libros de texto de inglés ofrecidas por Abello (2001), se hace evidente que *New Action 4* presenta algunos de los problemas enumerados por este autor. Sin embargo, antes de enumerar estos problemas y proponer las líneas de actuación que, en consecuencia, seguirá la propuesta de mejora con la que concluye esta investigación, debe mencionarse que hay un aspecto que, en este libro de texto, se presenta de forma acertada: el equilibrio entre lo cultural y lo social. Como señala Abello (2001), la mayoría de libros de texto suele relegar uno de estos dos aspectos a un segundo plano, pero en el caso de *New Action 4* la cobertura es bastante equilibrada aunque haya cierta preferencia por lo cultural, por lo que esta última no será una línea de actuación predominante para la propuesta de mejora.

Por otra parte, el libro de texto seleccionado sí sigue algunas de las tendencias negativas presentadas por Abello (2001) en cuanto al contexto en el que se enmarcan los aspectos socioculturales, los problemas sociales presentados al alumnado, y las oportunidades ofrecidas para interactuar de manera intercultural, emocional y creativa con la cultura. Así, partiendo de la investigación anterior, se proponen los siguientes cambios con el fin de lograr una representación de los aspectos socioculturales en el libro de texto que responda a las demandas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Currículo de Primera Lengua Extranjera*, autores como Abello (2001) y, finalmente, las profesoras de secundaria consultadas para esta investigación:

1. Enmarcar las actividades en un contexto anglófono y multicultural, pues aunque *New Action 4* no caiga en el etnocentrismo señalado por Abello (2001), es cierto que tiene una deriva muy internacional fruto, probablemente, de su carácter comercial. Sin embargo, como ha quedado constatado en el análisis, las

referencias a países de habla inglesa diferentes a Gran Bretaña o Estados Unidos son limitadas, por lo que en la propuesta de mejora se presentarán actividades relacionadas con países como Australia, Irlanda o Canadá, pues se entiende que en un mundo globalizado es necesario que el estudiante de inglés tenga al menos un conocimiento básico de los países anglófonos tal y como señalan las profesoras entrevistadas.

2. Aumentar la variedad de problemas sociales presentados al alumnado, pues, siguiendo la tendencia señalada por Abello (2001), *New Action 4* parece concentrarse en una tipología de problemas sociales que no suponen un reto emocional para el estudiante. De esta manera, como ya se ha comentado, los temas propuestos son muy generales e impersonales para que el alumno tenga una respuesta emocional verdadera, por lo que las actividades que se proponen a continuación incluirán algunos de los temas más actuales que la informante A considera necesario tratar: el feminismo, la diversidad sexual, la discriminación, etc. Esto, a su vez, derivará en la búsqueda de una respuesta emocional y creativa en los alumnos en relación a los problemas presentados, incitándoles a dar su opinión o debatir posibles soluciones al problema (lo que fomenta la tolerancia y el trabajo sobre los estereotipos).

Esta línea de actuación es la que probablemente esté más justificada aunque sea un punto de discrepancia entre las informantes, no sólo porque el análisis demuestre que es un aspecto con escasa representación en el libro seleccionado, sino porque la informante que hace uso de él (la A), y que, por ende, responde a las preguntas con un conocimiento previo del *corpus* de esta investigación, insiste en este aspecto como el que más mejoras necesita. De esta manera, la propuesta de mejora se inspira en la filosofía de ciertos libros de texto como *Taboos and Issues: Photocopiable Lessons on Controversial Topics* (MacAndrew y Martínez 2001), que pretende corregir este problema y que ha servido como inspiración para ciertas actividades.

3. Ofrecer más actividades que inciten a la comparación y el diálogo entre culturas, pues este es un aspecto en el que insisten todos los documentos que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras en Canarias pero que no se encuentra lo suficientemente reflejado en las actividades propuestas en el libro seleccionado. La comparación entre culturas es, pues, una actividad fundamental en la enseñanza de los aspectos socioculturales en el aula de inglés (tal y como afirman

las informantes en la entrevista), y por ende las actividades propuestas a continuación intentarán siempre tomar ese diálogo intercultural como parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje.

4. Trabajar los aspectos socioculturales desde más destrezas que la comprensión de textos escritos, pues *New Action 4* parece limitar los aspectos socioculturales a las posibilidades ofrecidas en un texto de comprensión lectora cuando los datos extraídos de las entrevistas señalan que los aspectos socioculturales se trabajan mejor partiendo de lo audiovisual y lo vivencial. Así, las actividades incluidas en la propuesta siguen las recomendaciones de las informantes, incluyendo la comprensión de textos orales y audiovisuales y la producción de textos orales como destrezas necesarias para trabajar estos aspectos.

En conclusión, la investigación práctica llevada a cabo (análisis y entrevistas) señala que estas cuatro líneas de actuación son las más destacables para lograr un tratamiento adecuado de los aspectos socioculturales en el libro de texto *New Action 4*, por lo que serán el foco principal de la propuesta de mejora que se presenta a continuación.

3. PROPUESTA DE MEJORA

En este apartado final se presentan doce actividades basadas en las líneas de actuación mencionadas anteriormente: enmarcar las actividades en un contexto anglófono y multicultural, aumentar la variedad de problemas sociales presentados al alumnado (y, por ende, trabajar más la respuesta emocional y creativa del alumno), ofrecer más actividades que inciten a la comparación y el diálogo entre culturas y trabajar los aspectos socioculturales desde más destrezas a parte de la comprensión de textos escritos. Los diferentes grados de intervención sobre el material existente que requieren estas líneas de actuación hacen necesario que esta propuesta de mejora conste de dos partes: una primera parte donde las propuestas de mejora se basan en las actividades de *New Action 4* incluidas en el análisis, y una segunda parte donde se proponen actividades de creación propia pues tres de las líneas de actuación (las relacionadas con el contexto, el tipo de problema y la destreza trabajada) requieren cambios tan profundos que es imposible abordarlas partiendo de las actividades del libro de texto.

Cabe destacar que como el equilibrio entre lo cultural y lo social no es una línea de actuación preferente por las razones expuestas anteriormente, en la propuesta de mejora basada en las actividades de *New Action 4* analizadas se han seleccionado actividades que tengan que ver tanto con lo cultural como con lo social, y este equilibrio ha sido tenido en cuenta también en la propuesta de actividades propias (aunque, en este caso, la mitad de las actividades se centren en problemas sociales) con el fin de reflejar y respetar el tratamiento equilibrado del libro.

3.1. Propuesta de mejora basada en las actividades de *New Action 4*

En esta primera parte, el foco principal serán las líneas de actuación relacionadas con la vertiente intercultural y la respuesta emocional y creativa del alumnado. Esta última se incluye en este apartado pues, aunque esté bastante ligada a los problemas sociales presentados en el libro de texto, los datos recogidos en el análisis y la entrevista indican que esta puede mejorarse en cuanto a la profundidad con la que se trata y la manera en que se presenta al alumnado (acudiendo a lo audiovisual en vez de a la simple lectura o expresión de una opinión acerca de un texto). Así, de las seis actividades que aquí se presentan, tres están asociadas a la vertiente intercultural y las otras tres a la respuesta emocional y creativa. Las actividades del libro seleccionadas para su mejora han sido extraídas de las tablas 2 y 3 del análisis atendiendo a dos criterios: que no trabajen (o no lo suficiente) el aspecto en cuestión y que, por su temática o nivel de complejidad, sean más susceptibles de cambio que el resto de actividades de la tabla. Este método para la selección de las actividades hace necesario que las intervenciones realizadas sobre ellas se presenten en este informe atendiendo al tipo de problema en el que se encuadran (vertiente intercultural o respuesta emocional y creativa) y su orden de aparición en el libro de texto.

3.1.1. Propuestas de mejora relacionadas con la vertiente intercultural

Unidad	Páginas	Destreza	Título	Contexto	Vertiente intercultural	Ejercicios/ actividades
1 (WB)	13	Reading	Reading (Richard III)	Gran Bretaña	No	Comprehension questions
Propuesta	Esta actividad ha sido seleccionada por tratar un tema cultural (los reyes, su relevancia y su legado/popularidad) muy susceptible de comparación. Así, la actividad que se propone a continuación consiste en un <i>writing</i> que se encuadraría dentro del <i>re-reading</i> (después de las preguntas que incluye el libro) en el que lo que se pide a los alumnos es que comparen a Ricardo III con los Reyes Católicos en términos de su popularidad usando el texto y el vídeo facilitado.					

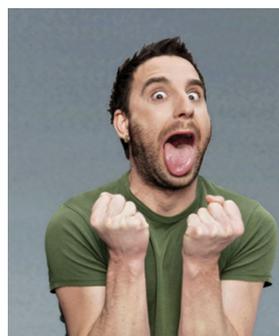
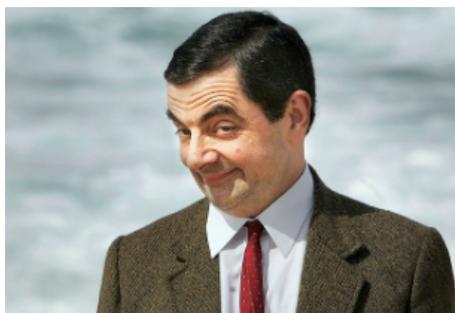
Find information on the Internet about the very famous kings that ruled Spain while Richard III ruled England, and write a short paragraph about them (150 words). You can use this video for inspiration, and remember to include:

- Some biographical information
- Their main reforms and conquests
- Their burying place
- The reason why, like Richard III, they can be hated by some today.



Unidad	Páginas	Destreza	Título	Contexto	Vertiente intercultural	Ejercicios/ actividades
2 (SB)	25	Reading	Charlie Chaplin: The Funniest Man on Earth	Estados Unidos/Gran Bretaña	No	Complete the text with the verbs in brackets Comprehension questions Post-reading quiz-
Propuesta	Esta actividad se ha seleccionado porque incluye una figura cultural relevante (Charlie Chaplin) como tema central de la actividad de <i>reading</i> , pero desaprovecha la oportunidad de comparar el sentido de humor de sus películas con el de ejemplos más cercanos al alumnado (por ejemplo, la serie <i>La que se avecina</i>) o de, por lo menos, visualizar alguna escena relevante para acercar más esta figura a su realidad. Por ende, las actividades propuestas consisten en un <i>pre-reading</i> en el que se introduce esta figura y se invita a la reflexión y a la comparación con ejemplos españoles a modo de brainstorming (actividad A) y una actividad de <i>re-reading</i> cuyo objetivo es visualizar una escena protagonizada por Chaplin para generar un debate en pequeños grupos sobre su tipo de humor en relación con el humor de películas y series españolas (actividad B).					

A. Look at these pictures and discuss in groups. Do you know who these famous actors are? What kind of movies/TV series do they make? What kind of movies do you prefer?



B. Charlie Chaplin was famous for his “slapstick” type of humor. Watch this clip from Chaplin’s *Modern Times* (1936) and, in groups, try to guess what “slapstick” means. Then, think of Spanish comedy films or TV series and discuss their similarities and differences in relation to this clip. Which one do you like best?



Unidad	Páginas	Destreza	Título	Contexto	Vertiente intercultural	Ejercicios/ actividades
Culture Magazine (Anexo Unit 5)	118	Reading	Family-Life Traditions	Finlandia, Brasil, Congo	No	Pre-reading activities Comprehension questions
Propuesta	Esta actividad ha sido escogida por tratar un tema social relevante (las tradiciones, entre las que destaca el matrimonio) desde una mirada intercultural. Sin embargo, las actividades propuestas en el libro no trabajan el tema con la profundidad suficiente pues se basan en un <i>brainstorming</i> con imágenes para luego asociarlas a diferentes textos. Las actividades aquí propuestas se relacionan con el tema pero introducen un nuevo país (la India), por lo que se entienden como complementarias a la actividad propuesta en el libro y no dependientes de ella. La actividad A consiste en un debate en pequeños grupos en el que, a partir de la visualización de un trailer, se pide a los alumnos que describan lo que ven y lo comparen con las bodas españolas. Esta actividad puede realizarse independientemente, pero la B (que es más compleja) necesita a la actividad A como introducción. Esta segunda actividad incorpora el interés del alumnado por lo vivencial y se basa en la búsqueda de información sobre las diferentes tradiciones en las bodas hindúes para luego explicar las diferencias o similitudes con las españolas y representar ese aspecto mediante un <i>role-play</i> . Estas propuestas, por ende, incorporan el elemento audiovisual (<i>audiovisual reception</i>), <i>reading</i> y <i>speaking</i> .					

A. Look at this trailer for the movie *Moonson Wedding* and discuss the following questions in groups:

- How is the wedding attire (clothes)? Is it colourful, or simple? Is it different from wedding attire in Spain?
- Do you know what an arranged marriage is? What do you think about it?
- What activities are the characters doing at the wedding? Do you do the same ones in Spain?



B. In groups of four-five, choose one of the Indian wedding traditions below, and prepare a short role-play representing it (5 min). You can find information about each of them in the link provided. Your role-play should follow these guidelines:

- There must be at least four characters, and they could be: the bride, the groom, the guests, the priest...
- Two of you will be the speakers, and your role is to explain what is being represented and how it is different/similar to Spanish weddings. The speakers can also take part in the role-play.
- Be creative! Bring as many props as necessary to class.



Misri



Sangeet Party



Mehendi



Laja Homa



Mangalsutra



Haldi



3.1.2. Propuestas de mejora relacionadas con la respuesta emocional y creativa del alumnado

Unidad	Páginas	Destreza	Título	Problema social	Respuesta emocional/creativa	Ejercicios/ actividades
3	29	Reading	A Model for Us All	El síndrome de Down y la discriminación	No	True or false Comprehension questions.
Propuesta	La actividad propuesta en el <i>Workbook</i> trata un tema muy interesante para trabajar la tolerancia y la respuesta emocional en el aula, pero desaprovecha esa oportunidad al centrar sus actividades en la comprensión del texto escrito. Por ende, las actividades aquí propuestas podrían funcionar a modo de <i>re-reading</i> . La actividad A pretende partir de los conocimientos previos del alumnado (incluyendo la vertiente intercultural) para crear un debate sobre la importancia de las películas que ofrezcan ejemplos positivos de personas con discapacidad intelectual y sobre la visión de estas personas por parte de la sociedad, trabajando fundamentalmente el componente emocional. La actividad B consiste en un <i>listening</i> con preguntas muy generales sobre cómo perciben las personas con síndrome de Down los estereotipos que se les asignan y pretende fomentar un debate en el que los alumnos reflexionen sobre su propia forma de percibir a estas personas.					

A. Have you watched the film *Campeones*? Do you know what it is about? In groups, look at the movie poster and discuss:

- What you think the movie is about
- What is “special” about its protagonists
- If you think films like this are important
- Your opinion about how people with intellectual or learning disabilities are treated by society.



B. Watch this video, take notes, and discuss the following questions in groups.

- According to the people interviewed, can people with Down's Syndrome learn?
- What do they think about being treated "like children"?
- Apart from these, what other stereotypes make the people in the video angry?
- Have you ever said or thought any of these things? Has your opinion changed?
How do you feel after listening to them?



Unidad	Páginas	Destreza	Título	Problema social	Respuesta emocional/creativa	Ejercicios/ actividades
3	37	Reading	Dreaming of an Education	La pobreza y el acceso a la educación	Sí Post-reading activity: Ask ten friends to say two things they like about going to school and two things they dislike. What were the most common answers? (class survey)	Comprehension questions Find information in the text
Propuesta	Esta actividad ha sido seleccionada porque, a pesar de sí incluir una actividad en el <i>re-reading</i> que busca una respuesta emocional en el alumnado, esta respuesta es muy simple e infantil con respecto a la seriedad del texto. Por eso, se ha decidido unificar esta actividad con la actividad de <i>writing</i> de la página 39 (incluida en la tabla 3 del análisis), pidiendo a los alumnos que busquen información sobre Malala Yousafzai (una activista de la educación para las niñas) y escriban un pequeño ensayo sobre ella como posible ejemplo a seguir, utilizando el texto de Justus Uwayesu como modelo. En este caso, se busca una respuesta emocional/creativa al pedirles que piensen si esta activista es un ejemplo para ellos o no y que justifiquen su respuesta.					

Like Tay Thi Nguyen, Malala Yousafzai, a Pakistani girl, faced problems because of her decision to study. Do you know who Malala is? Do you think that she is a good role model for you? Why? Look for information on the Internet and write an essay about her (150 words). Use the model on page 39 to help you. Your essay must include:

Paragraph 1
Name
Personal information
Paragraph 2
Experiences
Achievements
Paragraph 3
Your opinion



Unidad	Páginas	Destreza	Título	Problema social	Respuesta emocional/creativa	Ejercicios/ actividades
Culture Magazine (Anexo Unit 6)	119	Reading	Crime and Punishment	Las cárceles victorianas, la deportación de reclusos a Australia	No	True/false statements.
Propuesta	La actividad propuesta en relación al texto es muy simple, pues consiste sólo en señalar si las frases propuestas son verdaderas o falsas. Por eso, para completar esa actividad a modo de <i>re-reading</i> que profundice en el tema del texto (la encarcelación de niños) se proponen a continuación dos actividades: la propuesta A, que consiste en un <i>listening</i> con preguntas generales acerca del tema del vídeo que puede servir como introducción a la segunda actividad, y la propuesta B, que consiste en un debate en pequeños grupos en el que se pide a los alumnos que den su opinión sobre el tema y que consideren su posición ante diferentes situaciones (<i>what if- questions</i>). La respuesta emocional y creativa, en este caso, se trabaja mediante el tema propuesto y el debate posterior.					

A. Listen to the description of a daily routine for children in an English prison 200 years ago and choose the correct answer.

Children at Crumlin Road Gaol have to wake up every day at...

- a) Eight o'clock in the morning
- b) Half past six in the morning
- c) Six o'clock in the morning

As punishment, children are...

- a) Sent to a punishment cell
- b) Fed only on bread and water for two weeks
- c) Both A and B are correct

Children cannot see each others' faces because...

- a) They cannot leave their cells
- b) Whenever they are out of their cell, they have to wear a mask
- c) It's too dark inside the prison





B. Although conditions have improved, child prisons still exist today. In groups of four-five, discuss the following topics:

- How would you describe child prisons 200 years ago? Do you think that they were too cruel?
- Do you think that children and teenagers should be taken to prison if they commit a crime, or are they too young?
- If the same crime is committed by a child and by an adult, should they receive the same punishment?

3.2. Propuesta de mejora basada en actividades de creación propia

En esta segunda parte, el foco principal será el contexto en el que se insertan las actividades, la destreza sobre la que se asientan y el tipo de problema social presentado al alumnado (que es una línea de actuación prioritaria para la informante A). Por ende, las tres primeras actividades se relacionan con problemas sociales serios y actuales y que afectan a personas reales, por lo que la respuesta emocional y creativa que se puede buscar en el alumnado con respecto a ellos es mucho más rica y compleja. Las otras tres actividades tienen que ver con aspectos sociales y culturales como las leyendas, la literatura y la música.

Estas seis actividades siguen las recomendaciones de las informantes, pues utilizan ampliamente el elemento audiovisual y, en la medida de lo posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje parte del interés del alumnado por lo vivencial. Además, cada propuesta sigue el patrón didáctico habitual, comprendiendo actividades de introducción a la actividad (*pre-listening, pre-reading*), la actividad en sí, y actividades de consolidación (*post-listening, re-reading*). Cabe mencionar que el único criterio de

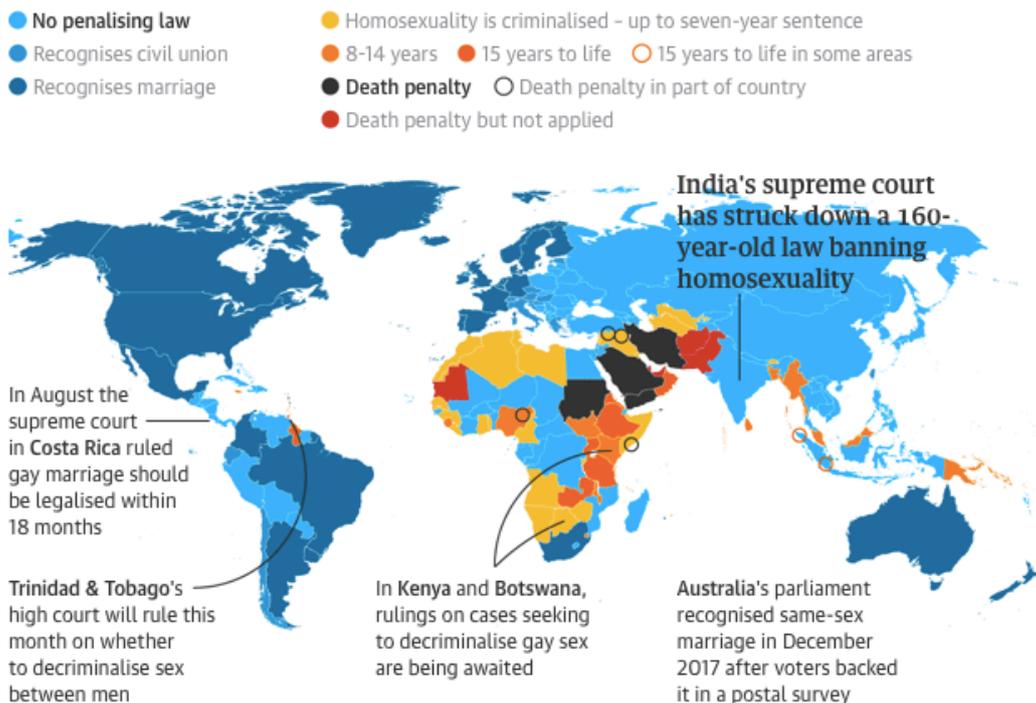
organización que sigue la propuesta es la agrupación de las actividades relacionadas con los problemas sociales al principio, pues al ser una línea de actuación preferente ocupa la mitad de este apartado. El resto de líneas de actuación (el contexto y la destreza trabajada) se trabajará transversalmente, pues cada actividad se sitúa en un país angloparlante distinto y sigue la corriente holística al incorporar varias destrezas.

Finalmente, es necesario comentar que debido a los temas tratados en estas actividades se ha intentado incorporar también aquí, en la medida de lo posible, la vertiente intercultural y la respuesta emocional y creativa del alumnado con el fin de ofrecer actividades culturales lo más completas y útiles posible.

Propuesta 1: “A Win for LGBT Rights in India”

1. Look at the title and images of the text. What do you think is going to be the main idea?
2. Look at this graphic. Can you guess in what countries homosexuality is punished with the death penalty? What do you think about that?

Homosexuality: legal status around the world



A WIN FOR LGBT RIGHTS IN INDIA

There are many reasons to find fault with modern India: the extreme poverty, the unjust caste system, and a culture in which sexual attacks against women often go unpunished. So, the recent groundbreaking, unanimous decision of the country's top court to struck down a very old law that banned gay sex has been seen as an affirmation of human dignity.

This decision to decriminalise homosexuality is also proof of the power of the judiciary system in a democracy to right wrongs that have penalized and even terrorized citizens for decades.



The 495-page document, written by the Indian Supreme Court, decriminalized gay sex, which had been prohibited by a 1860 law imposed by the British when they ruled India that forbade “carnal intercourse against the order of nature”

This decision by the Indian Supreme Court has offered new hope in the power of democracy to make sure that everyone enjoys equal protection under the law.

The New York Times, 20 Sept 2018.

3. Choose the correct answer
 - Today, India...
 - a) is a very rich country
 - b) still has social problems to take care of
 - c) punishes homosexuals
 - The Supreme Court has decided to...
 - a) legalise same-sex marriage
 - b) make homosexuality legal
 - c) take measures against rape

- This decision contradicted a previous law...
 - a) written almost two centuries ago by the British
 - b) written in England that forbade “unnatural” sex
 - c) that prohibited eating meat
- The decriminalization of gay sex is...
 - a) something negative
 - b) a new hope that makes people believe in equality
 - c) a decision taken by gay men

4. Decide if these sentences are true or false and underline the evidence in the text.

- The decision to decriminalize gay sex found some opposition in the Supreme Court T/F
- Previous laws were unfair and made Indian citizens live in fear T/F
- Raping women is always punished in India T/F

5. Decriminalizing homosexuality does not mean that gays and lesbians have equal rights: they can still be discriminated at work or denied the right to marry. Discuss the following questions in groups:

- Do you think that there are any jobs which homosexuals should not be allowed to do? Why? Consider these:

Teacher

Child minder

Priest

Politician

Nurse

Doctor

TV presenter

Police officer

- Do you think people should have to declare their sexual orientation when applying for any of these jobs? If so, why?

6. In pairs, discuss the following views of same-sex marriages. Which views are closest to your own?

“Gay marriage? Why not? If two people want to make a lifetime commitment to each other, they should be allowed to”

“I don’t care if they want to get married or not. I just wish it wasn’t all over the newspapers”

“I don’t believe in marriage anyway, so it’s not an issue for me”

Propuesta 2: “Who Are Australia’s Aboriginal People?”

1. Look at the title of the video. What do you think is going to be the main idea?
2. Look at these words. What do you think they refer to?

Indigenous Aborigines Native
Nomadic



3. Can you think of any aboriginal people in Spain or the Canary Islands? What can you say about them?
4. Choose the correct answer
 - Australia’s aboriginal people have...
 - a) faced discrimination and prosecution for centuries
 - b) been sent away to other parts of the world
 - c) been compensated with an annual “Aborigines’ Day”

- Australia has _____ indigenous tribes.
 - a) some
 - b) many and varied
 - c) a few
- The boomerang, a famous aboriginal invention, is for...
 - a) playing sports
 - b) hunting
 - c) rituals
- After Europeans arrived in Australia, aboriginal people and their culture...
 - a) disappeared completely
 - b) almost disappeared
 - c) were all killed
- Until recently, aboriginal people...
 - a) were ignored by the Australian government
 - b) suffered racism and discrimination
 - c) were left alone

5. Decide if these sentences are true or false

- Some consider that the term “Aborigines” is a form of disrespect T/F
- Australian aborigines are one of the oldest civilizations in the world T/F
- Aborigines are not nomadic societies, since they settle and live in one place for all their lives T/F
- Traditional societies were devastated by diseases brought to Australia by the Europeans and also by their violence T/F
- Aboriginal populations do not have any problem today T/F

6. Answer these questions. Write full sentences.

- What is the “Stolen Generation”?
- Why did the Australian government take aboriginal children away from their parents?

7. Tenerife also had an aboriginal population (Guanches) before the Spanish conquest, and some monuments commemorate that past, such as the statues of the Menceyes in Candelaria. Find information about those statues, choose one, and write a short essay about that Mencey (100 words). You should include:

Paragraph 1
Who was he? Where is his statue?
Paragraph 2
What did he do? What was he famous for?
Paragraph 3
Do you think that we should have a day to celebrate the Guanches, like Australia?



Propuesta 3: “Immigration and racism”

- Discuss these questions in small groups:
 - What different ethnic groups are there in your town/region?
 - Where have they come from? Why?
 - Does your country offer help to refugees? If so, what do you think about it?
- What do you know about President Trump’s views on immigration? Discuss in small groups.
- Watch this news report about the migrant caravan heading to the US and answer these questions.
 - What country do migrants come from?
 - What has Donald Trump said in a tweet about the migrant caravan?
 - Why are they going to the US? Write at least three reasons.



4. Work in pairs. Scroll through the comments section in this video and find three interesting comments to discuss them. To what extent do you agree or disagree with those points of view? Why? Here are some examples that you can use:



TacoMeat FijiWater Hace 5 meses

instead of spending time on a useless journey, how about use it instead on fixing your country's problems...

👍 8 🗨️ RESPONDER



jose velez Hace 4 meses

THOSE PEOPLE NEED HELP! Did you hear those statistics 🙄

👍 🗨️ RESPONDER



CorruptedGamer Hace 4 meses

Jesus Christ, at this point I don't know what to think.

👍 🗨️ RESPONDER

USEFUL LANGUAGE!
Expressions with "point"

I see your point, but...
I agree up to a point...
You are missing the point
My point is that...
That's a good point

Propuesta 4: “The Cry of the Banshee”



1. Do you know any ghost stories? What can you say about them? Do you know what “premonition” means?
2. Watch this video about an Irish ghost story and decide if these sentences are true or false.



- A banshee is a female ghost that predicts the death of a family member T/F
 - There are three different types of banshee T/F
 - The cries of a banshee can be heard months before someone’s death T/F
 - A friendly banshee is ugly and scary, whereas an evil banshee is beautiful and kind T/F
 - Originally, only people of pure Celtic blood had a banshee T/F
3. Choose the correct answer.
 - A banshee can be friendly if...
 - a) she loved her family when she was alive
 - b) she behaved well when she was alive
 - c) her family respects her

- According to legend, the king Brian Boru knew that he would die in battle because...
 - a) a banshee named Aibhill told him that he would die
 - b) he saw a banshee named Aibhill washing the blood from a soldier's clothes
 - c) he heard the cries of a banshee named Aibhill
- Today, banshees can predict the death of...
 - a) members of the high class
 - b) Irish people that live in Ireland
 - c) Irish people that live anywhere in the world
- Banshees will follow a family until...
 - a) a ceremony is performed
 - b) the last family member dies
 - c) they feel that their job is done
- Banshees are now
 - a) extinct
 - b) only a legend
 - c) part of popular culture

4. Do you believe in the supernatural? Why, or why not? Discuss in groups.

5. Like Ireland, Tenerife also has a famous ghost story: that of Catalina Lercaro. Look for information about her on the Internet and, in groups of four, prepare a short presentation about her (3-5 min). You can include:

- Her biography
- The reason why she died
- How she appears to those who have seen her



Propuesta 5: “*Romeo and Juliet* in 2019”

1. What do you know about *Romeo and Juliet*? Have you seen any of its film adaptations?



2. Watch this video about *Romeo and Juliet* and decide if these sentences are true or false

- The Capulets and Montagues do not get along very well T/F
- Romeo and Juliet meet at a party celebrated by the Montagues T/F
- Tybalt is Juliet’s brother T/F
- Romeo and Juliet marry, but they do not tell anyone T/F
- The Prince of Verona sends Romeo away because he killed Mercutio T/F



3. Answer the following questions
 - What is the effect of the “special drink” that Friar Lawrence gives Juliet?
 - Why does Romeo think that Juliet is really dead?

4. Now, bring these characters to life! Form groups of four and decide who is going to be Romeo, Juliet, Mercutio and Tybalt. Once you do this, move around the classroom and find those students with the same character as you. Then, fill in the “Whose Phone is This?” worksheet, trying to imagine what that characters’ mobile phone would look like according to the information in the video.

5. Now, act it out! Move back to your original group and create a short role-play representing what *Romeo and Juliet* would look like if the characters had mobile phones (5 min). Use the information in the video and your worksheet from the previous activity as a guide. Here are some questions that you may want to address in your role-play, but feel free to think of new ideas!
 - *Would Romeo and Juliet die if they had mobile phones? Why?*
 - *Are Mercutio and Tybalt enemies, or can they become friends?*
 - *The party where Romeo and Juliet meet: what does it look like? What kind of music is played? What are the characters doing?*

Whose Phone Is This?

Choose one of the characters and complete the three steps to show what would be on this person's cell phone. Be sure your answers are written in complete sentences. If you need more room, feel free to continue writing on the back of this sheet.

- 1 Wallpaper** - Sketch the character's cell phone wallpaper with colored pencils. Then, explain why this image choice would appeal to this character.

- 3 Playlist** - Write three song titles with artists' names that would likely be on this character's playlist. Be sure to explain your reasoning as to why these three songs would appeal to this character.



- 2 Email** - This character just received two messages. Thinking back over the reading, explain which other characters just sent messages to this character and what is the content of each message:

Propuesta 6:

1. Alessia Cara is a Canadian singer and composer. Listen to her song, sing along, and fill in the blanks.



[Verse 1]

It's time I let you go
I _____, go writing your name on my heart
'Cause your colors showed
But it was too late, you left me stained, called it art
_____?
_____ your doll, that you poke for fun too long
So you should go
Don't _____ back, I won't _____ back
Can't do that no more

[Chorus]

Go get your praise _____
You did a number on my health
My world is brighter by itself
And I can _____,
You and I were swayin' on the ropes
I _____ on my own
I'm a-okay, I'm good as gold
And I can _____, _____ alone
Alone, alone

[Verse 2]

There ain't no love 'round here
I _____, but it made me dumb
Now I'm seeing it way too clear
You hurt me numb, and for that I've run out of time
To have pain to feel (Pain to feel)
I've been your game
Just taking the _____ for too long
Get on out of here
Don't _____ back, I won't _____ back

Can't do that no more

[Chorus]

[Bridge]

Don't you know that you're bad for me?

I ____ trust my lonely

Don't you know that you're bad for me?

I ____ trust my lonely

Don't you know you're no good for me?

I _____ trust my lonely

Don't you know you're no good for me?

I ____ trust my lonely

[Chorus]

[Bridge]

2. Now, share your answers with a classmate and correct each other.
3. Now that you have all the missing words, listen to the song once again and, in groups of four, discuss the following questions:
 - *Who do you think she is singing to? Why?*
 - *What is the main idea in the song? Why do you think so?*
 - *Do you think that "Trust My Lonely" is an important message for women?*

4. CONCLUSIONES FINALES

El análisis del libro de texto *New Action 4* y los resultados de las entrevistas realizadas a las dos profesoras de secundaria consultadas para esta investigación desvelan que con respecto a la representación de los aspectos socioculturales hay ciertos elementos que pueden ser mejorados con el fin de trabajar hacia la consecución de los objetivos fijados por el Consejo de Europa en el marco estratégico *Educación y Formación 2020*. Estos elementos constituyen las principales líneas de actuación de la propuesta de mejora, en la que se ha intentado desarrollar actividades que fomenten la tolerancia y el diálogo intercultural y que ofrezcan la posibilidad al alumnado de conocer el rico contexto multicultural en el que se encuadra la lengua inglesa, generando una respuesta emocional y creativa a través de la introducción de problemas sociales y la visión del alumno como un agente social y activo capaz de ofrecer interpretaciones, soluciones y opiniones sobre diferentes asuntos.

Todo esto encuentra su justificación en las decisiones a nivel europeo en materia de educación, que establecen que la intercultural, la creatividad y la tolerancia son objetivos prioritarios para los estados miembros, lo cual se traduce en el énfasis en la adquisición de una competencia comunicativa intercultural en los documentos que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras en Canarias. Esta competencia comunicativa intercultural, como se ha detallado previamente, no se entiende sin la presencia de los aspectos socioculturales en el aula de inglés.

Por ello, este trabajo participa de la visión de los aspectos socioculturales como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y no como un añadido anecdótico u ocasional al contenido gramatical, léxico y discursivo. Como se refleja en el *MCERL*, en el *Currículo de Primera Lengua Extranjera* y en los diferentes enfoques utilizados en la clase de inglés, el dominio de una lengua extranjera en el siglo XXI se entiende como el dominio de conocimientos relacionados con la lengua y la cultura, pero también con otros aspectos que el *MCERL* describe como “saber hacer” y “ser” y que, en conjunto, conforman la ya citada competencia comunicativa intercultural. Así, un adecuado tratamiento de los aspectos socioculturales en la clase de inglés debe incluir todos esos aspectos, tal y como se detalla en el bloque V del currículo de esta asignatura, incluyendo actividades contextualizadas en los países de habla inglesa que

ofrezcan la posibilidad de comparar la cultura meta con la propia, reflexionar sobre problemas sociales de actualidad y de apelar al lado creativo y emocional del alumno. Todo ello puede (y debe) trabajarse de manera transversal desde todas las destrezas, que ha sido otra línea de actuación para la propuesta de mejora, pues se entiende que si los aspectos socioculturales son esenciales para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, estos deben trabajarse desde todas las destrezas.

En conclusión, un adecuado tratamiento de los aspectos socioculturales que incluya todos los aspectos mencionados es fundamental no sólo para que los ciudadanos del futuro sean plenamente competentes en la lengua extranjera estudiada, sino también para que desarrollen habilidades transversales que los capaciten para un futuro no muy lejano en el que se espera que puedan comunicarse desde la tolerancia, la empatía, la creatividad y la apreciación por la diversidad cultural que caracteriza a la Europa del siglo XXI.

5. REFERENCIAS

- Abello Contesse, C. (2001). La enseñanza de los aspectos socioculturales: su tratamiento en libros de texto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, vol. Extraordinario, pp. 111-127.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), pp. 27-46.
- Carabelli, P. (octubre de 2010). La enseñanza del inglés y el diálogo cultural. *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. Conferencia llevada a cabo en Montevideo, Uruguay.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 15 de julio de 2016, núm. 136, pp. 18234-18367.
- Díaz Ortega, H. (2006). El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica. *Aldadis: la revista de educación*, nº 9, pp. 9-12.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Knoblauch, H. (2001). Communication, Contexts, and Culture: A Communicative Constructivist Approach to Intercultural Communication. En A Di Luzio (Ed.) *Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- MacAndrew, R. y Martínez, R. (2001). *Taboos and Issues: Photocopiable Lessons on Controversial Topics*. Londres: LTP Publications.
- McDonald, C. y Devlin, E. (2016). *New Action 4: Student's Book*. Chipre: Burlington.
- Medina, José (2011). Toward a Foucaultian Epistemology of Resistance: Counter-Memory, Epistemic Friction and *Guerrilla* Pluralism, *Foucault Studies*, no. 12, pp. 9-35.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe 2013: Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, vol. 21, pp. 215-226.

Rodriguez Abella, R.M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En D. Antonio, L. Frattale et al (Eds) *Atti del XXi Convegno Associazione Ispanisti Italiani*, vol. 2, pp. 241-250.

Varón-Páez, M.E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, vol. 22, pp. 95-124.

a. Páginas web consultadas

OIDEL (2009). *Educación y Formación 2020 (ET2020)* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.oidel.org/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET_2020_es.pdf.

b. Materiales de la propuesta de mejora

Alessia Cara. (4 octubre 2018). Alessia Cara – Trust My Lonely. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uF9YayOgjRg&frags=pl%2Cwn>

Antonio Recio [fotografía] (2018). Recuperado de <https://www.ideal.es/gente-estilo/201606/01/antonio-recio-vida-personal-20160601101147.html>

Archivo de TVE. (2018). *Isabel* [fotografía]. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-rai-emitira-serie-isabel-tve-partir-proximo-octubre-canal-premium-20180919131045.html>

A Win for L.G.B.T. Rights in India (20 septiembre 2018). *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2018/09/20/opinion/editorials/india-gay-rights-supreme-court.html>

BBC Three. (2 agosto 2016). Things People With Down's Syndrome Are Tired of Hearing [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AAPmGW-GDHA&frags=pl%2Cwn>

BrideBox Wedding Albums Blog. (26 noviembre 2015). Indian Wedding Traditions You Didn't Know About. Recuperado de <http://www.bridebox.com/blog/amazing-indian-wedding-traditions/>

Campeones [poster de película] (2019). Recuperado de <https://www.filmaffinity.com/es/film206800.html>

- Charlie Chaplin* [fotografía] (2018). Recuperado de <https://economictimes.indiatimes.com/magazines/panache/happy-birthday-charlie-chaplin-129-years-later-remembering-the-legend-through-his-words-of-wisdom/articleshow/63780233.cms>
- CNN. (17 octubre 2018). Trump Warns Caravan of Immigrants Heading to US. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XSxDRpgOuy&frags=pl%2Cwn>
- Dani Rovira* [fotografía] (2014). Recuperado de <https://www.fotogramas.es/noticias-cine/g534193/dani-rovira/?slide=6>
- Draw The Life Tik Tak. (12 enero 2019). BANSHEE – Draw My Life. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=p6wrFrEupQ0&frags=pl%2Cwn>
- GuardianNewsman. (2 agosto 2015). Daily Routines for Victorian Child Prisoners at Crumlin Road Gaol. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=f-0rpvaiHJo&frags=pl%2Cwn>
- HDTVADDICT. (16 febrero 2012). Charlie Chaplin – Eating Machine [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=n_1apYo6-Ow&frags=pl%2Cwn
- Malalafund (2017). *Malala Yousafzai* [fotografía]. Recuperado de <https://www.huffingtonpost.es/2017/08/17/malala-premio-nobel-de-la-paz-logra-plaza-en-la-universidad-de-a-23080118/>
- Martín, M. [Mara Martín]. (23 noviembre 2016). The Catholic Monarchs [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eA9OWdXHZFQ&frags=pl%2Cwn>
- Mr. Bean* [fotografía] (2018). Recuperado de <https://elcomercio.pe/tvmas/series/adios-mr-bean-rowan-atkinson-crea-personaje-volvera-noticia-565070>
- Nikiforov, A. (2019). *Estatuas de los reyes guanches en Candelaria* [fotografía]. Recuperado de <https://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-estatuas-de-los-reyes-de-guanche-en-candelaria-image95138533>
- Novia fantasma* [fotografía] (2013). Recuperado de <http://www.quieroimagenes.com/Novia-fantasma/3843>
- NowThisWorld. (11 junio 2015). Who Are Australia's Aboriginal People? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bpAS5f4TjNw&frags=pl%2Cwn>

- Películas de YouTube. (28 abril 2011). Monsoon Wedding – Trailer [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=FiqorRLK_lo&frags=pl%2Cwn
- Randazzo, L. (2018). Character Cellphone – Fun Writing Handout, use with ANY LITERATURE, Grades 6-12. *Teachers Pay Teachers*. Recuperado de <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Character-Cell-Phone-Fun-Writing-Handout-Use-with-ANY-Literature-Grades-6-12-1038198>
- Romeo y Julieta*, 1968. [fotografía] (1968). Recuperado de <http://cinemajam.com/mag/movie-reviews/romeo-and-juliet-1968>
- Romeo y Julieta*, 1996. [póster de película] (1996). Recuperado de <https://www.imdb.com/title/tt0117509/>
- Romeo y Julieta*, 2013. [fotografía] (2013). Recuperado de <http://www.asalallena.com.ar/cine/romeo-y-julieta-romeo-and-juliet/>
- Victorian Child* [fotografía] (2019). Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/314759461426737301/?lp=true>
- Z Entertainment. (22 mayo 2018). Romeo and Juliet – Cartoon – English Fairy Tale – Shakespeare Story. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ccS3KfV0X04&t=97s&frags=pl%2Cwn>

ANEXO 1

1. Los aspectos socioculturales comprenden tanto aspectos relacionados con la cultura como aspectos más relacionados con lo social (como las normas de cortesía o las costumbres). Personalmente, ¿crees que alguna de estas dos vertientes es más relevante para los objetivos de esta asignatura? ¿cuál sueles trabajar más en clase? ¿por qué?
2. ¿Qué aspectos culturales (cine, música, literatura, etc.) sueles trabajar más? ¿por qué?
3. ¿Qué aspectos relacionados con lo social sueles trabajar más? ¿por qué?
4. De los aspectos socioculturales en conjunto, ¿cuáles crees que tienen una mejor respuesta emocional por parte del alumnado?
5. El diálogo intercultural es uno de los objetivos principales que se contemplan en la enseñanza de estos aspectos, ¿incluyes esta vertiente en tus clases? ¿cómo?
6. Los aspectos socioculturales en la enseñanza del inglés también incluyen un componente de creatividad o interacción emocional con la cultura, ¿trabajas estos aspectos en tu clase? ¿cómo? ¿por qué?
7. A la hora de trabajar los aspectos socioculturales, ¿en qué contexto sueles basarte? (un contexto británico/americano/internacional...) ¿por qué?
8. Otro de los objetivos relacionados con el trabajo sobre los aspectos socioculturales en el aula es fomentar la tolerancia hacia lo diferente y derribar estereotipos, ¿crees que es importante trabajar este aspecto en clase? Y si lo trabajas, ¿cómo lo haces?
9. ¿Crees que es importante que los alumnos tengan conocimientos básicos sobre la cultura y los aspectos sociales de los países anglófonos que no son Gran Bretaña o Estados Unidos?
10. ¿Sueles trabajar problemáticas sociales en el aula? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿por qué?
11. ¿Qué opinión te merecen los libros de texto como herramienta didáctica para tratar los aspectos socioculturales?