

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

Propuesta de innovación

*Las relaciones franco-canarias en el aula de*

*Francés Lengua Extranjera:*

*Sabin Berthelot y René Verneau*

Autor: Sergio Rodríguez Medina

Tutora: María Cristina González de Uriarte Marrón

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas  
Especialidad: Otras Lenguas Extranjeras (Francés)

Curso 2021/22

## Resumen

Con el presente Trabajo de Fin de Máster, queremos resaltar la importancia de la interculturalidad y de la divulgación del conocimiento científico, histórico y cultural sobre las Islas Canarias recurriendo a la literatura de viajes como recurso para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (en adelante, FLE). Para ello, hemos elaborado una propuesta de innovación docente orientada a un grupo de alumnos de 4º de la ESO del IES Granadilla de Abona, ubicado en el municipio de Granadilla de Abona, para la que hemos escogido fragmentos de algunos capítulos de las obras más emblemáticas de dos viajeros franceses que arribaron al archipiélago en el siglo XIX, en las que se describen aspectos relacionados con la alimentación y las tradiciones aborígenes tanto en Tenerife como en el resto de las islas. Así pues, pretendemos relacionar la enseñanza del FLE con contenidos culturalmente cercanos al alumnado a través de herramientas digitales.

Asimismo, con el objetivo de centrarnos en los conceptos más importantes para nuestra propuesta de innovación, hemos consultado los textos legales que regulan el nivel de enseñanza que nos compete y, concretamente, la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera*, así como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL). A continuación, hemos estudiado las consideraciones de algunos autores en lo que respecta a la enseñanza de la literatura y la interculturalidad en el aula de FLE y, finalmente, aportamos nuestra Situación de Aprendizaje, reflexionamos sobre los resultados obtenidos tras su puesta en práctica y ofrecemos las propuestas de mejora y las conclusiones a las que hemos llegado.

**Palabras clave:** relaciones interculturales franco-canarias, literatura de viajes, herramientas digitales.

## Résumé

Avec ce Travail fin de Master, nous cherchons à souligner l'importance de l'interculturalité et la divulgation des connaissances scientifiques, historiques et culturelles sur les Îles Canaries en employant la littérature de voyage comme ressource pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (ci-après FLE). Pour cela, nous avons créé un projet d'innovation pédagogique dirigé aux élèves de la Seconde (4º de la ESO) du lycée Granadilla de Abona, situé dans la ville homonyme, pour lequel nous avons recueilli de différents échantillons appartenant à certains chapitres des œuvres les plus emblématiques de deux voyageurs français qui sont arrivés à l'archipel canarien au

19<sup>ème</sup> siècle, de sorte que ces extraits nous décrivent des aspects liés à l'alimentation et traditions aborigènes, que ce soit à Ténériffe ou dans d'autres îles. Ainsi, nous visons à mettre en rapport l'enseignement du FLE avec des contenus qui sont culturellement proches aux élèves en nous appuyant sur des outils numériques.

En plus, afin de nous consacrer à l'étude des concepts les plus importants dans notre projet d'innovation, nous avons consulté les textes légaux qui correspondent au niveau d'enseignement qui nous concerne et, plus précisément, à l'enseignement de la *Deuxième Langue Étrangère*, ainsi que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ensuite, nous avons examiné les contributions de certains auteurs sur l'enseignement de la littérature et l'interculturalité et, à la fin, nous apportons notre Scénario Pédagogique et nous réfléchissons sur les résultats que nous en avons obtenus. Finalement, nous ajoutons les propositions d'amélioration et les conclusions que nous en avons tiré.

**Mots clé :** rapports interculturels franco-canariens, littérature de voyage, outils numériques.

## Índice

1. Introducción.....	1
1.1. Justificación y objetivos .....	2
2. Marco normativo y legal.....	5
2.1. La interculturalidad .....	6
2.2. Los contenidos canarios.....	7
2.3. La literatura.....	9
2.4. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	11
3. Marco teórico.....	13
3.1. La interculturalidad .....	13
3.1.1. La competencia comunicativa intercultural (CCI).....	15
3.2. Didáctica de la literatura.....	17
3.2.1. La literatura de viajes .....	19
3.2.2. Herramientas digitales para la enseñanza de la literatura en FLE.....	22
3.3. Canarias, visita científica ineludible .....	23
3.3.1. Etapas de la exploración científica en Canarias.....	24
4. Propuesta de innovación .....	28
4.1. Objetivos de la propuesta de innovación.....	28
4.2. Contextualización del centro educativo .....	29
4.3. Características del alumnado.....	35
4.3.1. Cuestionario de intereses y conocimientos previos .....	36
4.4. Situación de aprendizaje.....	41
4.4.1. Sesiones .....	46
4.4.2. Evaluación .....	52
4.5. Análisis de la propuesta de innovación.....	53
4.5.1. Debilidades y fortalezas .....	54
4.5.2. Resultados.....	56
4.6. Propuesta de mejora .....	58
5. Conclusiones.....	61
6. Referencias bibliográficas .....	63
7. Anexos .....	66
Anexo 1: Formulario .....	66
Anexo 2: Situación de Aprendizaje: <i>Destination Les Fortunées</i> .....	68
Anexos de la Situación de Aprendizaje (imágenes) .....	76

## **1. Introducción**

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) supone el cierre de la última etapa del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de La Laguna en el curso académico 2021/22. Con este proyecto, cuyo ámbito de estudio se corresponde con la especialidad «Otras Lenguas Extranjeras: Francés», se pretende ofrecer una propuesta de innovación educativa.

En el presente trabajo nos interesaremos por el estudio de los textos de dos viajeros franceses que visitaron las Islas Canarias a lo largo del siglo XIX, Sabin Berthelot y René Verneau, cuyas obras reflejan la especial vinculación intercultural que mantuvieron la sociedad francesa y la canaria. Estos lazos podrán apreciarse a través del análisis de algunos fragmentos de los relatos de viajes de estos visitantes, en los que, por un lado, describen las tradiciones y el estilo de vida y carácter de sus habitantes y, por otro lado, narran sus experiencias y opiniones personales tras descubrir el legado de los aborígenes canarios y establecer este contacto con la cultura decimonónica de las islas. A través de estos testimonios, el alumnado será capaz de reconocer el valor de las numerosas expediciones que eligieron Canarias, bien como destino, bien como escala, y de las contribuciones que de ellas se derivan.

Nuestro TFM está compuesto por tres capítulos principales. En el primero de ellos, aportamos un marco normativo y legal que nos permite analizar el tratamiento de algunos conceptos clave de nuestro trabajo, como la interculturalidad o la literatura, en los documentos legislativos a nivel nacional y autonómico y en documentos normativos de ámbito europeo. Luego, en el segundo capítulo, abordaremos estos mismos conceptos desde un punto de vista teórico apoyándonos en diferentes fuentes que respaldan nuestro trabajo y, en el tercer capítulo, presentaremos nuestra propuesta de innovación educativa dirigida a un grupo de 4º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria Granadilla de Abona, situado en el municipio de Granadilla de Abona, e incluiremos los resultados de su puesta en práctica, las propuestas de mejora y las conclusiones que hemos podido extraer.

## 1.1. Justificación y objetivos

A partir de la conquista de las Islas Canarias en el siglo XV y su consecuente incorporación a la Corona de Castilla, el archipiélago canario, debido a su posición estratégica como enclave donde avituallarse y hacer aguada, atrajo el interés de nuevas expediciones marítimas que pretendían alcanzar el Pacífico, convirtiéndose en un cruce de caminos que comunicaría a Europa con los continentes africano y americano. Así pues, estas visitas suelen ser prácticas y breves hasta que, en el siglo XVIII, las Canarias se convierten en un destino científico por sí mismas y comienzan a formar parte de la literatura de viajes europea. Fue entonces, a principios de este siglo, tras la destrucción del puerto de Garachico por la erupción de 1706, cuando el puerto de Santa Cruz de Tenerife se convirtió en el principal punto de llegada de estas expediciones científicas al ofrecer mejores condiciones para fondear los barcos, tanto nacionales como extranjeros (G. de Uriarte, 2005, pp. 345-346).

En aquel entonces, Tenerife era una de las islas más conocidas por los naturalistas y, por tanto, disponemos de diversos relatos y materiales que nos permiten mostrar al alumnado las diferentes contribuciones científicas de los viajeros franceses en su entorno físico más inmediato; que, en este caso, sería la isla en la que viven y estudian. Como veremos en los siguientes capítulos, esta se convirtió en la primera escala de muchas de estas campañas científicas por diversos motivos: descubrir la vegetación del norte de la isla; catalogar, por primera vez, la flora autóctona, visitar destinos turísticos como La Orotava, organizar excursiones de ascenso al Pico del Teide, medir la altitud de esta montaña o calcular la posición de la isla con respecto a la capital francesa. Asimismo, la estancia de estos científicos en la isla de Tenerife propició también excursiones a las islas vecinas, de forma que sus trabajos pudieron representar con mayor diversidad al conjunto del archipiélago.

En definitiva, todas estas expediciones, con sus correspondientes relatos, dieron lugar a un enriquecedor intercambio cultural y contribuyeron a proyectar el interés científico y comercial de las Islas Canarias en Europa, comenzando así a fraguar el carácter abierto y hospitalario que, aún a día de hoy, caracteriza a los isleños, por lo que consideramos que el alumnado debe ser consciente de la repercusión de estas relaciones interculturales en el modo de ser de la sociedad canaria.

Asimismo, aunque nuestra propuesta se dedica principalmente a reconocer la forma en que se relacionan la cultura del otro y la cultura propia, su objetivo principal,

al estar enmarcada en la materia de *Segunda Lengua Extranjera (Francés)*, es que los alumnos puedan desarrollar su competencia lingüística y comunicarse en este idioma. Por esta razón, hemos fijado nuestra atención en todas las competencias que la legislación autonómica relaciona —mediante el Decreto 83/2016, de 4 de julio, del Gobierno de Canarias— con el aprendizaje y la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera*, de forma que podamos garantizar que, además de las competencias lingüística y cultural, el alumnado pueda aprender valores, optimizar sus relaciones sociales o reforzar su autonomía.

De esta forma, la primera competencia que dicho documento legal destaca para nuestra disciplina es la *Comunicación lingüística*, el objetivo que fundamenta el aprendizaje de un idioma, para el que propondremos producciones escritas mediante las que el alumnado tenga que distinguir la idea general de los datos accesorios y mejorar sus habilidades de consulta en diccionarios digitales. A esta primera competencia le siguen la *Competencia digital*, de especial relevancia en nuestro proyecto porque trabajaremos los textos de los viajeros franceses de forma interactiva y exclusivamente a través de recursos TIC, y la competencia *Aprender a aprender*, pues procuramos que los estudiantes mejoren sus capacidades de búsqueda de información y apliquen los conocimientos adquiridos fuera del aula. Seguidamente, con las *Competencias sociales y cívicas* se busca que, por un lado, el alumno desarrolle la tolerancia hacia otras culturas y acceda a la cultura meta despojándose de posibles prejuicios e ideas preconcebidas y que, por otro lado, valore el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo; y con el *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, aspiramos a que adquieran criterios para reconocer fuentes fiables que respalden sus elaboraciones creativas y ganen confianza al afrontar cualquier producción escrita u oral. Por último, resaltamos la competencia en *Conciencia y expresiones culturales*, especialmente relevante en este trabajo debido a nuestro esfuerzo por concienciar a los discentes de la necesidad de preservar el patrimonio histórico y cultural tanto de la cultura propia como del resto de culturas; en este caso, por medio de documentos donde son los propios viajeros quienes promulgan su conservación.

Por consiguiente, este proyecto tiene el objetivo de desarrollar, principalmente, la competencia lingüística y las competencias culturales, pero se complementa con el resto de competencias básicas a través del enfoque y la metodología de los diferentes ejercicios y actividades recogidos en la Situación de Aprendizaje que se ha diseñado para nuestra propuesta de innovación. Por tanto, confiamos en que, rescatando las

crónicas de algunos viajeros franceses que pasaron por el archipiélago o residieron en él e introduciéndolas en el aula de Francés Lengua Extranjera, consigamos atraer el interés de los estudiantes por aprender el idioma, ya que apostamos por el estudio de los textos en formato digital y ponemos en valor la riqueza patrimonial de su entorno más próximo y, más específicamente, de la isla de Tenerife.

## 2. Marco normativo y legal

En este apartado, hemos tomado como referencia los dos textos legales que nos servirán para reflejar el tratamiento que en ellos reciben los términos y áreas sobre los que versará nuestro trabajo: la interculturalidad, los contenidos canarios y la literatura. En concreto, analizaremos el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y el *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*. Aparte de estos documentos legales, también consultaremos la relevancia de dichos ámbitos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL); que, pese a carecer de naturaleza normativa o legislativa, constituye una herramienta de referencia que puede orientarnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas y que no solo ejerce influencia en Europa, sino que también atrae el interés de diferentes instituciones internacionales.

Así mismo, antes de adentrarnos en el tratamiento de los términos centrales de nuestro trabajo, dedicaremos algunos párrafos a realizar aclaraciones conceptuales en torno a los términos más importantes para comprender tanto el currículo básico como el regional y el MCERL, entre los cuales destacamos las *competencias*, los *contenidos*, los *estándares de aprendizaje evaluables* y los *criterios de evaluación*, recogidos en el Artículo 2 del Capítulo I.

Cuando la legislación nos habla de *competencias*, que también se enumeran en este artículo, se refiere a las «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos» (RD 1105/2014, p.172). Por ello, también es necesario conocer qué se entiende por *contenido*, definido de la siguiente manera:

[...] conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado (RD 1105/2014, p. 172).

Por su parte, los *estándares de aprendizaje evaluables*, que complementan a los criterios de evaluación, se definen de la siguiente forma:

[...] especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir

graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (RD 1105/2014, p. 172).

Por último, los *criterios de evaluación* permiten valorar la adquisición tanto de *competencias* como de *contenidos*, es decir, son «el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura» (RD 1105/2014, p. 172).

## 2.1. La interculturalidad

Para comenzar, estudiaremos de qué forma se concibe la interculturalidad en el marco educativo legal, entendida como el estudio de las relaciones e influencias entre diferentes culturas, localizando el término u otros relacionados con este dentro de los dos documentos legales vigentes.

Empezando por el RD 1105/2014, podemos comprobar que el aprendizaje de idiomas está íntimamente relacionado con esta competencia, ya que solo se hace mención a ella en los currículos básicos de *Primera Lengua Extranjera* y *Segunda Lengua Extranjera*. Sin embargo, es en *Primera Lengua Extranjera* donde encontramos más especificaciones en torno a la competencia intercultural, aunque resumidamente, entre los criterios de evaluación de los bloques de producción oral y escrita de 2º de Bachillerato:

[*Criterio de evaluación*] «Integrar en la propia competencia intercultural, para producir textos escritos bien ajustados al contexto específico, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos más relevantes de la lengua y culturas meta relativos a costumbres, usos, actitudes, valores y creencias, y superar las diferencias con respecto a las lenguas y culturas propias y los estereotipos [...]» (RD 1105/2014, p. 443).

En *Segunda Lengua Extranjera*, en cambio, no se especifica el curso o el bloque de contenidos en que es más apropiado aplicar y evaluar la interculturalidad, sino que, en sus párrafos introductorios, nos remite a los esfuerzos por parte de organismos europeos, especialmente desde el Consejo de Europa, por formar ciudadanos europeos que, desde el ámbito educativo, puedan desarrollar «un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y a diferentes niveles» (RD 1105/2014, p. 516).

Como vemos, la competencia intercultural tiene que ver con el desarrollo de valores como la empatía, la aceptación o la tolerancia en el proceso de aprendizaje de una lengua y cultura ajenas a las propias, resaltando así que no solo aprendemos una lengua para comunicarnos con otros, sino para conocer a otros.

En lo que se refiere al Decreto 83/2016, estos contenidos encajarían dentro del *Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales*, mediante el que, entre otros objetivos, «se pretende que [el alumnado] pueda identificar las similitudes y diferencias que existen entre las diversas culturas y reflexionar sobre la influencia de estas en su propio entorno» (D 83/2016, p. 18241).

De hecho, el decreto autonómico contempla tres facetas o dimensiones del alumnado como sujeto de aprendizaje: el individuo como Agente social, como Aprendiz Autónimo y como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo. Es esta última faceta la que comprende diferentes conocimientos y comportamientos interculturales:

[...] condiciones de vida u organización social, convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal, conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio, etc., así como a aquellos aspectos de la personalidad, la actitud y la motivación que deben ser desarrollados a lo largo de toda la etapa educativa (D 83/2016, p. 18241).

Por esta razón, la dimensión del alumnado como hablante intercultural se concibe únicamente en el Bloque de aprendizaje V, al que nos remitiremos más adelante para abordar el estudio de la literatura. No obstante, a diferencia de esta, comprobamos que la interculturalidad constituye, antes que un conocimiento, un saber estar o actitud en nuestras relaciones e interacciones sociales, reconociendo valores como la empatía:

[*Criterio de evaluación*] «Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, respetar algunas convenciones comunicativas elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta [...]» (D 83/2016, p. 18259).

## **2.2. Los contenidos canarios**

Una vez presentada la competencia intercultural, dado que el presente trabajo tiene por estudio las relaciones e influencias franco-canarias, en este apartado nos gustaría mostrar de qué forma la legislación educativa autonómica prevé los contenidos canarios en general y, más concretamente, en Segunda Lengua Extranjera.

El tratamiento que el Decreto 83/2016 dedica a los contenidos culturales canarios en *Segunda Lengua Extranjera* confirma la importancia de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma y se ve reflejado en dos de los objetivos culturales de la tabla de contenidos del criterio de evaluación nº 10; que, como hemos visto anteriormente, se relaciona con la valoración de aspectos socioculturales y sociolingüísticos, tanto en la etapa de la ESO como de Bachillerato:

[*Contenidos*] «1.3. Valoración y comparación de los aspectos culturales, las peculiaridades, las costumbres, los valores, las tradiciones, etc. propios de los países donde se habla la lengua extranjera con los de la sociedad canaria y española en general» (D 83/2016, p. 18968).

[*Contenidos*] «1.5. Optimización de los recursos y peculiaridades que ofrece Canarias para relacionarse e interactuar con hablantes de otras lenguas» (D 83/2016, p. 18968).

Por otra parte, la principal aportación al estudio de la sociedad y cultura canarias contemplada por la legislación regional se concentra, principalmente, en el currículo de *Historia y Geografía de Canarias*, una materia de libre configuración autonómica para 4º curso de la ESO que «se ha pensado y diseñado como una aproximación pedagógica a la riqueza histórico-patrimonial y natural de las Islas, desde una combinación multidisciplinar e integrada, que abarca la Historia, la Arqueología, la Geografía, la Etnografía, etc.» (D 83/2016, p. 19298).

Si bien esta materia no contempla específicamente el estudio de obras literarias canarias o relacionadas con las islas, su último criterio de evaluación, correspondiente al *Bloque de Aprendizaje VI: Cultura y Ciencia en Canarias*, destaca por tratar especialmente las relaciones interculturales entre el archipiélago y Occidente, por lo que puede complementar, en caso de emprender un proyecto interdisciplinar, el estudio de la interculturalidad franco-canaria mediante testimonios escritos:

[*Criterio de evaluación*] «6. Analizar la presencia de Canarias en las principales corrientes culturales y científicas del mundo occidental, así como el impacto de estas en el desarrollo del Archipiélago a través de la biografía de personajes destacados, del estudio de sus obras, de sus actuaciones y declaraciones públicas y de los escenarios que transitaron o de los colectivos sociales implicados en el desarrollo cultural» (D 83/2016, p. 19313).

De hecho, uno de los contenidos dentro de este criterio recoge la literatura de viajes a las Islas Canarias, sobre todo por parte de expertos europeos, como podrían ser los casos de Sabin Berthelot y René Verneau, los dos científicos franceses cuyas aportaciones serán abordadas en nuestra propuesta de innovación y que, atraídos por la etnografía, la cultura y la naturaleza del archipiélago, visitaron las islas en varias ocasiones a lo largo del siglo XIX:

[*Contenidos*] «Valoración de los efectos del imperialismo y la mirada extranjera en el desarrollo de la cultura canaria del siglo XIX: viajeros exploradores y científicos europeos» (D 83/2016, p. 19313).

Así pues, hemos comprobado que la interculturalidad franco-canaria puede abordarse, en *Segunda Lengua Extranjera*, estableciendo una comparación entre ambas culturas, con sus similitudes y diferencias; y que, pese a la falta de mención al estudio de la interculturalidad a través de la literatura, en *Historia y Geografía de Canarias* sí

toma relevancia la aportación literaria (y, por tanto, cultural) de los viajeros europeos a la sociedad canaria.

### 2.3. La literatura

Del mismo modo en que hemos consultado los dos textos legales vigentes para contextualizar la interpretación del concepto de «interculturalidad» y los contenidos canarios, concluiremos este apartado estudiando el tratamiento de la literatura y, de forma más específica, la literatura de viajes. En primer lugar, estudiaremos de qué forma se concibe la literatura en el marco educativo legal, por lo que hemos localizado el término dentro del Real Decreto 1105/2014.

Las únicas menciones al concepto de literatura dentro de los tres capítulos del RD 1105/2014 se aprecian, por un lado, en el octavo objetivo de los doce que se establecen para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, si bien este solo hace referencia a la literatura española y de las lenguas cooficiales; y, por otro lado, en el antepenúltimo objetivo para la etapa de Bachillerato, en el que se la reconoce como un vehículo de transmisión cultural:

- [*Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria*] «h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura» (art. 11).
- [*Objetivos de Bachillerato*] «l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural» (art. 25).

El resto de menciones a los contenidos literarios tanto de lengua española como de lenguas extranjeras y clásicas se encuentran en los anexos I y II de materias troncales y específicas, pertenecientes todas ellas a la rama de Humanidades y Ciencias Sociales: *Filosofía, Griego, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Literatura Universal, Primera Lengua Extranjera, Cultura Clásica y Segunda Lengua Extranjera*. A excepción de *Lengua Castellana y Literatura*, todas contemplan el estudio literario únicamente en la etapa de bachillerato, sobre todo en el segundo curso.

Sin embargo, pese a que algunas incluso dedican todo un bloque de contenidos solo a esta representación artística, como es el caso de *Griego II, Latín II y Cultura Clásica*, las ocho materias comparten objetivos similares al respecto, como analizar fragmentos y autores significativos, relacionar la literatura con otras artes y fomentar el gusto y el hábito por la lectura.

En lo que compete a las dos materias de lengua extranjera, la presencia de contenidos literarios es mucho menor que en el resto. Además, resulta especialmente

llamativo encontrar, en *Primera Lengua Extranjera*, más estándares de aprendizaje evaluables relacionados con el estudio de la literatura que en *Segunda Lengua Extranjera*, puesto que, pese a no disponer de la misma representación curricular, ambas son, en última instancia, lenguas extranjeras en las que los aspectos culturales deben pesar tanto como los lingüísticos.

Así pues, mientras que, en *Primera Lengua Extranjera*, encontramos estándares de aprendizaje evaluables para 4º de la ESO y ambos cursos de Bachillerato que valoran tanto la comprensión escrita de textos literarios accesibles como la expresión oral en presentaciones sobre obras literarias (RD 1105/2014, pp. 432, 437 y 444), en *Segunda Lengua Extranjera* se hace una tímida mención a la literatura, solo en el segundo año de Bachillerato, en los estándares de aprendizaje evaluables del *Bloque 1: Comprensión de textos orales* y del *Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción*, en ambos casos relacionándola con el lenguaje informal y acompañada de otras artes:

- [Estándares de aprendizaje evaluables] «3. Comprende, en una conversación informal en la que participa, explicaciones o justificaciones de puntos de vista y opiniones, sobre [...] y la descripción de aspectos abstractos de temas como, p. e., la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad» (RD 1105/2014, pág. 523).
- [Estándares de aprendizaje evaluables] «3. Participa adecuadamente en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, sobre [...], y describe aspectos concretos y abstractos de temas como, por ejemplo, la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad» (RD 1105/2014, pág. 524).

Habiendo expuesto la escasa presencia de contenidos literarios para la segunda lengua extranjera en el Real Decreto, también hemos consultado el programa curricular para la ESO y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Canarias, recogido en el Decreto 83/2016, con el objetivo de determinar el tratamiento de la literatura en la legislación autonómica, sobre todo en lo que respecta a la segunda lengua extranjera.

De forma similar a la legislación estatal, el decreto autonómico solo hace referencias concretas al estudio de la literatura en la organización curricular de cada materia. En el caso de *Segunda Lengua Extranjera*, hace una referencia muy escueta en el apartado de *Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas*, cuando, explicando la dimensión del alumnado como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, relaciona esta y otras artes, como la música o el teatro, con la transmisión de la cultura de las lenguas objeto de estudio (D 83/2016, p. 18951).

Por tanto, como sucedió con la interculturalidad, es en el décimo criterio de evaluación, en el quinto bloque de aprendizaje, *Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales*, donde se contempla esta dimensión del alumnado para

toda la etapa de ESO y Bachillerato y donde figura el papel de las representaciones artísticas, entre ellas la literatura, no solamente como recursos para aprender a identificar aspectos culturales y acceder a ellos, sino como formas de implicar positivamente al alumnado en un aprendizaje más creativo y emocional:

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos esenciales de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera [...], como aquellos relativos a [...] y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones.

[...] Por último, este criterio pretende que el alumnado como sujeto emocional y creativo, desde sus centros de interés, demuestre motivación y sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de [...], representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) [...] (D 83/2016, p. 18967).

## **2.4. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

La función del MCERL, elaborado por el Consejo de Europa en 2001, consiste en promover la coordinación y colaboración legislativa de los países miembro en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas modernas, definiendo una serie de objetivos, contenidos y metodologías que permitan crear un espacio común de trabajo y reconocer, al mismo tiempo, la diversidad lingüística y cultural de Europa.

En lo que respecta a la representación de los contenidos interculturales en el MCERL, su presencia es mayor y más específica que en los documentos legales. Desde el *Capítulo 1: El marco de referencia europeo en su contexto político y educativo*, se relaciona la interculturalidad con la importancia de que el alumno desarrolle y defienda una identidad personal y cultural a la vez que establece contacto con aspectos culturales y lingüísticos que le resultan ajenos en el aprendizaje de un idioma.

Más adelante, en el *Capítulo 5: Las competencias del usuario o alumno*, uno de los conocimientos declarativos (saber) recogidos en las competencias generales es la *consciencia intercultural*, una competencia que se alcanza con «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”» (MCERL, 2002, p.101) y que se enmarca dentro de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos.

Por otra parte, en el apartado de *Las destrezas y las habilidades (saber hacer)*, se especifica que el aprendiz de idiomas es un agente social clave tanto para tender puentes entre diferentes culturas como para, dado el caso, mostrar disposición a renunciar a aquellas ideas preconcebidas sobre la cultura objeto de estudio que no se ajusten a la realidad y que, por tanto, interfieran en su aprendizaje. Por tanto, los principales

objetivos que se persiguen con el desarrollo de esta competencia son desechar estereotipos, sobre todo en etapas educativas superiores, y superar malentendidos en la comunicación intercultural. Más adelante, en el apartado de *La competencia existencial (saber ser)*, se relaciona la interculturalidad con una toma de conciencia que permita configurar una personalidad propicia a la apertura y tolerancia hacia otras culturas.

Por último, nos gustaría determinar el tratamiento de la literatura en el MCERL. Desde su capítulo III, *Niveles comunes de referencia*, donde se incluyen tres cuadros que explican la popular escala de niveles, del A1 al C2, el segundo de ellos, *Cuadro 2: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación*, que permite al usuario descubrir por sí mismo sus capacidades idiomáticas en tres habilidades diferentes (comprender, hablar y escribir), circunscribe la comprensión lectora de obras y textos literarios a los niveles más altos, concretamente al B2, C1 y C2. No obstante, más adelante, en el capítulo IV, *El uso de la lengua y el usuario o alumno*, dentro del apartado 4.3 *Tareas y propósitos comunicativos*, se plantean los usos estéticos de la lengua como un objetivo comunicativo y se reconoce la trascendencia de la literatura más allá de fines estéticos o artísticos, sobre todo en el ámbito educativo, tanto en cursos superiores de secundaria como en la educación superior:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (MCERL, 2002, p. 60).

Finalmente, en el capítulo V, *Las competencias del usuario o alumno*, uno de los más relevantes para el ejercicio docente, apreciamos, dentro del conocimiento declarativo (saber), el *conocimiento sociocultural*, apartado en el que se afirma que «el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo» y se especifica que las artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares) forman parte de los valores que caracterizan a una sociedad europea concreta y a su cultura.

### **3. Marco teórico**

En este epígrafe, profundizamos en las diferentes áreas temáticas del trabajo definiendo y ampliando los conceptos más relevantes. En particular, nuestro proyecto de innovación se centra en la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera* orientada al alumnado de un IES del sur de Tenerife a través del análisis y estudio de los textos de dos antropólogos franceses que residieron por cortos y largos periodos en las Islas Canarias, en diferentes décadas del siglo XIX. Por ello, nuestra intención es introducir contenidos canarios en el aula de FLE, esto es, enseñar los aspectos lingüísticos e interculturales que derivan de estos encuentros empleando materiales que puedan resultar desconocidos o novedosos para el alumnado; contando, además, con la posibilidad de que este acercamiento al estudio de su entorno más próximo (la isla de Tenerife) forme parte de sus intereses e inquietudes. Así pues, los alumnos podrán descubrir la antigua realidad de su isla a través de la mirada de estos viajeros franceses, así como reconocer su importante aportación científica y enriquecer su conocimiento sobre esta región en los ámbitos científico, histórico y cultural.

#### **3.1. La interculturalidad**

Anteriormente, en el epígrafe del marco legal, hemos tratado el término «interculturalidad» para valorar su presencia en documentos de carácter legal u orientativo, pero necesitamos detenernos en su definición antes de abordar su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, podemos comenzar por la definición del término «cultura» recogida en el diccionario de lengua española, donde encontramos dos acepciones distintas: «Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico» y «Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.» (DRAE, 2021). Como vemos, la segunda acepción hace referencia a las diferentes culturas que pueden identificarse en función de los modos de vida de comunidades diferentes, mientras que la primera acepción señala la perspectiva cultural del individuo (y, si se quiere, su etnocentrismo), un elemento interesante en el estudio de la interculturalidad porque representa el punto de partida que determina la forma en que todos, incluidos nuestros alumnos, conocemos e interpretamos la cultura del Otro.

Por otra parte, en lo que respecta al término que nos ocupa, el DRAE no ofrece una definición del sustantivo, sino que nos remite al adjetivo «intercultural», donde

hallamos dos acepciones bastante escuetas: «Que concierne a la relación entre culturas» y «Común a varias culturas». Naturalmente, estas definiciones solo aluden al hecho de que varias culturas pueden relacionarse entre sí, pero no se detallan sus fines o resultados ni se especifica si dicho acercamiento está relacionado con el aprendizaje de idiomas. Afortunadamente, podemos contar con una definición más precisa en el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, que define la «interculturalidad» de la siguiente manera:

[...] es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad (ELE, 2008, párr. 1).

Confirmamos, por tanto, que se trata de una experiencia cultural de enriquecimiento mutuo, cuya finalidad nada tiene que ver con renunciar a la cultura propia para entender la del Otro, sino que, más bien, consiste en una complementación. Igualmente, este diccionario recoge la siguiente acepción con respecto a la enseñanza de lenguas:

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad (ELE, 2008, párr. 3).

Por su parte, Arévalo (2019) considera imprescindible el dominio de los «componentes interculturales», que define como «el conocimiento o toma de conciencia de la cultura propia y la de la lengua meta» (Arévalo, 2019, p. 146), sin el que se dificulta el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, Chaves *et al.* (2012) no conciben la interculturalidad tanto como un contenido, sino que sostienen que:

«[...] il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre les modes de vie différents et d'autre part, de comprendre qu'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle» (Chaves *et al.* 2012, pp. 12-13, en Arévalo, 2019, p. 146).

Así pues, según las definiciones propuestas, comprobamos que la interculturalidad, como viene establecido por el MCERL, más que un conocimiento declarativo (saber), constituye, sobre todo, una destreza o habilidad (saber hacer) que se

traduce en una predisposición a descubrir y reconocer los rasgos de la cultura propia y los de una cultura diferente (en nuestro caso, también diferente en lo lingüístico); garantizando, con ello, que este contacto resulte lo más óptimo y respetuoso posible cuando tiene lugar el acto comunicativo. Por esta razón, la interculturalidad servirá al proceso de enriquecimiento cultural del alumnado a la vez que reafirma o reevalúa la identidad cultural propia.

### **3.1.1. La competencia comunicativa intercultural (CCI)**

Como hemos visto, la enseñanza de lenguas extranjeras implica sumergir al alumnado en un mundo culturalmente diferente al propio, por lo que supone una oportunidad para fomentar la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, que integra el aprendizaje de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En los años 80, la llegada del método comunicativo a la enseñanza de idiomas produjo el abandono de la competencia intercultural en favor de la dimensión lingüística y la competencia comunicativa, por lo que quedó reducida a un papel anecdótico, con pequeñas alusiones y apartados culturales en los manuales (Paricio Tato, 2017, p. 217). Sin embargo, la función del profesorado no tiene que consistir en transmitir conocimientos cerrados o preestablecidos sobre la cultura de la comunidad objeto de estudio, sino asumir un papel de mediador entre esta y los alumnos, de forma que se pueda favorecer, en el aula, un aprendizaje autónomo y un entorno en el que puedan descubrirla por sí mismos (Paricio Tato, 2017, p. 219).

Al respecto, Byram, Gribkova y Starkey (2002) sostienen que la adquisición de la competencia intercultural no será nunca un proceso que, en ningún momento, pueda darse por acabado, ya que no se puede prever el conjunto de conocimientos necesarios para interactuar satisfactoriamente con personas de otras culturas ni se consideran inmutables las identidades y valores sociales de una persona a lo largo de su vida (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, en Paricio Tato, 2017, p. 223). Por su parte, en cuanto a qué contenidos culturales deben enseñarse en clase de LE, Byram (1997) defiende un enfoque que incluya tanto la enseñanza de la cultura nacional como el método de investigación cultural «autónomo» sugerido por Paricio Tato (2017), pues cada individuo pertenece, dentro de su cultura nacional, a diversos grupos con diferencias étnicas y económicas (Byram, 1997, en Valls Campà, 2009, p. 21).

Así pues, para corregir las limitaciones del método comunicativo en lo tocante a la enseñanza de contenidos interculturales, Byram (1997) plantea el concepto de

competencia comunicativa intercultural (CCI) como alternativa a la competencia comunicativa, y la define como la «habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países» (Byram, 1997, en Valls Campà, 2009, p. 19). Asimismo, se aleja del concepto de hablante nativo como aspiración y modelo de conducta y propone el término de Hablante Intercultural, que contará con:

[...] la habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, expresados en un idioma extranjero, y los de su interlocutor, expresados en el mismo idioma –o incluso una combinación de idiomas— que puede ser o no la lengua del interlocutor (Byram, 1997, p. 12, en Valls Campà, 2009, p. 19).

Esto es, un hablante no nativo capaz de comprender la identidad cultural del hablante nativo y hacer comprender la suya propia en un acto comunicativo respetuoso y satisfactorio para ambas partes.

Como hemos comprobado en el marco legal, este término acuñado por Byram (1997) se ha rebautizado, en el vigente currículo autonómico, como *Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo*, la dimensión del aprendiente relacionada con el bloque de contenidos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales. De hecho, podríamos afirmar que la competencia intercultural dispone de espacio propio dentro de la séptima competencia básica establecida por el Real Decreto, la *Conciencia y expresiones culturales* (RD 1105/2014, p. 4).

Por ello, resulta especialmente pertinente la concepción de la competencia intercultural como una destreza, habilidad o, incluso, actitud antes que como una competencia lingüística, pues el aprendiente tendrá que descubrir una serie de elementos más pragmáticos que deben ser simultáneos al aprendizaje de la lengua y que no necesariamente se demuestran, de forma sumativa, en una prueba oral o escrita; como pueden ser la curiosidad, la apertura hacia culturas extranjeras, la interacción social, el respeto de normas y convenciones, el lenguaje no verbal, el sentimiento de pertenencia cultural o el intento de «camuflaje» entre los miembros de la comunidad meta. Además, todos estos elementos extralingüísticos resultarán comunes y útiles a los alumnos en su acercamiento intercultural hacia otras lenguas y culturas extranjeras más allá de las estipuladas por el currículo o las que, en cualquier momento, se encuentren cursando.

Por último, en cuanto a la didáctica para la adquisición de la CCI, no es preciso indicar al alumno qué conductas sociales debe adoptar en diversas situaciones de la cultura meta porque el objetivo, como hemos comentado, no es solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también de habilidades y actitudes positivas hacia la

comunicación intercultural. Por tanto, «las actividades plantean la observación e interpretación de conductas, la comparación entre culturas, la reflexión sobre comportamientos culturales y la reflexión sobre las propias actitudes» (Byram, 1997; Oliveras, 2000; Corbett, 2003, en Valls Campà, 2009, p. 25).

Estas actividades interculturales se apoyan, según (Corbett, 2003), en la antropología, concretamente en el estudio etnográfico, que consiste en observar y describir la conducta de un grupo social para inferir los conocimientos socioculturales que la explican. Nos reafirmamos, por tanto, en nuestra propuesta de estudiar los relatos etnográficos de los viajeros franceses en sus visitas al archipiélago canario, ya que, además, algunas actividades ponen a prueba la empatía intercultural, es decir, la capacidad de imaginarse a sí mismo como extranjero. Igualmente, aparte de aplicar las actividades etnográficas en el aula de LE, como puede ser analizar una interacción intercultural fallida, también se pueden extraer conocimientos interculturales a través del análisis de diferentes recursos: películas, imágenes, anuncios, programas de televisión o eventos sociales (Corbett, 2003, en Valls Campà, 2009, p. 26).

En conclusión, defendemos que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno no solo debe contar con conocimientos lingüísticos y culturales, sino también con las destrezas sociales, emocionales y reflexivas que le permiten interactuar entre culturas entendiendo la alteridad y reconociendo su identidad cultural; evitando, además, posibles prejuicios y malentendidos. Por esta razón, consideramos que la competencia lingüística y la competencia intercultural son igual de relevantes y confiamos en que esta pueda integrarse de forma simultánea y transversal junto con el resto de competencias y contenidos lingüísticos y comunicativos.

### **3.2. Didáctica de la literatura**

La literatura de viajes constituye la base de nuestra propuesta de innovación, que propone el estudio de los textos de los autores franceses señalados anteriormente como eje de las actividades planteadas. Dado que la literatura se cuenta entre las siete bellas artes, —junto con la pintura, la danza o el cine—, su función como elemento transmisor de los valores culturales de una época o sociedad es innegable.

Así pues, esta concepción de la literatura como canal de transmisión cultural puede apreciarse en la segunda acepción que el Diccionario de la Real Academia Española recoge para este término: «conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o de un género» (DRAE, 2021). Además, la enseñanza de contenidos

literarios en el ámbito de FLE es especialmente enriquecedora como experiencia cultural, ya que se puede representar a una amplia comunidad, la francófona, que se extiende mucho más allá del Hexágono y los territorios de ultramar, pues debemos incluir a todos los países que forman parte de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), que cuenta con 54 estados miembro y 27 observadores. Por tanto, se abre un amplio abanico de oportunidades en lo que respecta al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, que estudiaremos en el siguiente epígrafe, pues la literatura también permite analizar los engranajes socioculturales y lingüísticos de cada región francófona (Soto, 2018, p. 7).

Por otra parte, si bien en otras épocas la enseñanza de la literatura en las aulas de lengua extranjera suponía un fin educativo en sí mismo o un elemento canónico de la enseñanza, esta ha conocido diversas fases a lo largo del siglo XX, a través de las cuales ha ido desapareciendo progresivamente o adquiriendo un interés más anecdótico, sobre todo debido a su poca compatibilidad con los intereses del alumnado (Purel, 1988, en Arévalo, 2019, p. 144) y al surgimiento del método comunicativo en los años 80 (Morel, 2012, en Arévalo, 2019, p. 144).

No obstante, la enseñanza de la literatura en lenguas extranjeras se reincorporaría a las aulas desde principios del siglo XXI, pues la importancia de su didáctica viene auspiciada, desde el 2001, por la redacción del MCERL, documento en que se afirma explícitamente: «su uso es importante tanto en el campo educativo como en sí mismo, dado que los estudios literarios dan un paso más allá y cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (MCERL, 2002, p. 59, en Soto, 2018, p. 7); de modo que se pone de manifiesto que los conocimientos socioculturales de una comunidad lingüística determinada deben valorarse tanto como los lingüísticos o comunicativos.

Sin embargo, a pesar de este llamamiento a la recuperación de contenidos literarios en LE, y como hemos comprobado en el marco legal, esta primera edición del MCERL no parece considerarlos adecuados para todos los niveles lingüísticos, sino que los circunscribe a los más altos (B2, C1 y C2). Aun así, pese a que nuestra propuesta de innovación está dirigida a alumnado de 4º de la ESO, consideramos que la selección de textos es adecuada a su nivel de comprensión escrita y que aprenderán a extraer el sentido general, descartar elementos accesorios y adecuar dichos textos a sus capacidades lingüísticas de comprensión y expresión. Para conseguir este objetivo, Soto (2018, p. 8) arguye que la función que corresponde al profesor consistirá en elegir el

material pedagógico en función de los intereses del alumnado, de la edad y de su nivel lingüístico. De igual forma, Arévalo (2019) apunta que el acercamiento a la literatura puede darse en cualquier edad o nivel: «No se debería esperar hasta los niveles más altos de competencia lingüística puesto que, desde el principio de un acercamiento a una lengua, podemos encontrar textos literarios auténticos adaptados al nivel y los intereses de los alumnos» (Arévalo, 2019, p. 148).

Con respecto a la selección de textos literarios y su introducción en el aula, se pueden destacar dos enfoques principales: proponer la lectura de un texto literario reducido y simplificado o, por el contrario, elegir un texto auténtico, representativo, cuidadosamente seleccionado y adaptado al nivel lingüístico del aula para, posteriormente, plantear una actividad. Según Arévalo (2019, p. 153), la primera opción, aunque válida, desvirtúa el texto original, que pierde su fuerza y esencia, y no despierta tanto la curiosidad del alumnado como introducir solo un fragmento que, en caso de coincidir con sus intereses, pueda incitar a la lectura del resto de la obra por cuenta propia.

En el caso de nuestra propuesta de innovación, también hemos optado por seleccionar fragmentos cortos y completos que posibiliten un determinado grado de contextualización, pero hemos preferido aplicar ciertas modificaciones al texto original, como cambiar el pasado simple por el presente o prescindir de algunas frases por considerarlas accesorias y desvinculadas de la trama del relato, todo ello con el fin de evitar una longitud textual excesiva y garantizar su adecuación al nivel lingüístico.

### **3.2.1. La literatura de viajes**

Como hemos adelantado en apartados anteriores, esta propuesta de innovación gira en torno a la visita de los autores franceses elegidos al archipiélago canario, de cuyos relatos se desprenden diferentes descripciones y experiencias personales durante su estancia, ya sea por periodos cortos o largos. Por esta razón, el eje central de nuestro trabajo es, más específicamente, la literatura de viajes.

Aunque, a menudo, resulta difícil delimitar las fronteras de la literatura de viajes como género literario, en su artículo «El “libro de viajes” como género literario», Luis Alburquerque incluye la siguiente entrada del *Diccionario de términos literarios*, de Estébanez Calderón, que nos ofrece una definición suficientemente precisa:

«Expresión con la que se designa un subgénero literario que en sus diversas modalidades (libros de viajes, crónicas de descubrimientos y de exploración, itinerarios de peregrinos, cartas de viajeros, relaciones, diarios a bordo, novelas de viaje, etc.) es un

elemento recurrente en la manifestación cultural de distintas épocas y países» (Estébanez Calderón, 1996, en Albuquerque, 2006, p. 67).

No obstante, cabría distinguir la literatura de viajes del libro o relato de viajes, pues si bien todo libro de viajes se encuadra dentro del ámbito general de la literatura de viajes, no toda la literatura de viajes puede considerarse propiamente un relato o libro de viajes. Mientras que, en el primer caso, el viaje sirve de marco o motivación (como en *El Quijote* o *La Odisea*), en el segundo caso es su elemento constitutivo básico, el tema propio del relato (Albuquerque, 2006, p. 71). De esta manera, G. de Uriarte (2006), en la segunda parte de su libro *Literatura de viajes y Canarias: Tenerife en los relatos de viajeros franceses del siglo XVIII*, «(D)escribir el viaje», define el relato de viajes no tanto a partir de la temática que presenta o de la importancia del viaje en la obra, sino en función de su finalidad:

[...] el relato de viajes científico es la crónica de la exploración de lugares desconocidos, escrita en primera persona por el propio viajero y cuyo objetivo primordial consiste en transmitir a un público especializado conocimientos nuevos sobre el mundo y sus habitantes (G. de Uriarte, 2006, p. 92).

Asimismo, aunque en los libros de viajes convergen dos tipologías: la narración y la descripción, la primera se subordina a la segunda, que se halla más relacionada con la función representativa del lenguaje que con la poética, pues «las posibles tensiones narrativas, al estar subordinadas a la descripción —de lugares, personas o situaciones—, se deshacen durante el propio desarrollo del relato» (Albuquerque, 2006, p. 79). Además, la información que resulta de dicha actividad descriptiva por parte del viajero/escritor es bidireccional, pues describe tanto la cultura visitada como el bagaje cultural y los prejuicios del visitante.

Así pues, esta combinación de aventura e inventario que caracteriza a los libros de viajes se debe a que, por un lado, los imprevistos o dificultades en la travesía (sobre todo marítima) requieren necesariamente del uso de elementos narrativos; mientras que, por otro lado, las descripciones, con un fin más científico, coinciden con las diferentes escalas del viaje (G. de Uriarte, 2006, p. 93).

Otra peculiaridad de los libros de viajes que, en este trabajo, cobra especial relevancia tiene que ver con el concepto de «alteridad»; que, en el ámbito de la interculturalidad, se concretaría en la capacidad de trascender la propia visión del mundo, así como los correspondientes prejuicios y estereotipos, ya que «mediante la descripción de un país extranjero y de sus habitantes, el observador tiene la posibilidad de cuestionarse la visión que posee de su propia cultura y el lugar que ocupa en ella»

(G. de Uriarte, 2006, p. 119), por lo que la narrativa de viajes constituye un excelente recurso para entrar en contacto con la cultura meta. Es más, aunque en los relatos de viajes se da la extraña coincidencia de que el autor, el narrador y el viajero convergen en la misma persona, pudiendo incluso enmarcarse dentro de la obra autobiográfica, nos interesa más esta última faceta para percibir el contacto intercultural: la de un foráneo que describe personal y subjetivamente sus experiencias en tierras lejanas, compartiendo con el lector sus opiniones e impresiones de todo lo que acontece a su alrededor.

Curiosamente, esta dualidad narración-descripción que presenta la narrativa de viajes también permite alcanzar a un mayor y más diverso público lector, del que podemos establecer dos tipos principales: quienes simplemente buscan disfrutar de la lectura de estos relatos a través de anécdotas o imprevistos en la trama narrativa y quienes necesitan obtener informaciones precisas como parte de una labor de documentación (G. de Uriarte, 2006, p. 137).

Asimismo, entre otras características representativas de los libros de viajes, podemos señalar que presentan un marcado interés hacia cuestiones socioculturales de la época en que se escribieron, cuentan con abundantes digresiones para satisfacer la curiosidad de los lectores y del propio viajero, realizan descripciones en relación con las expectativas socioculturales de la sociedad en que se inscriben, buscan la verosimilitud (aunque, a veces, se recurra a lo ficcional) y requieren que el viaje y la escritura sigan ese orden consecutivo, es decir, la escritura no puede existir sin un viaje previo (Alburquerque, 2006, p. 83).

En definitiva, los libros de viajes reflejan los intereses y preocupaciones de cada época, proponen un discurso que se construye en torno a una motivación por descubrir nuevos lugares y culturas y tienen una clara intención descriptiva.

Finalmente, consideramos que recurrir a la literatura de viajes como género textual en nuestra propuesta de innovación es especialmente pertinente al abordar contenidos canarios en el aula de FLE porque los alumnos podrán imaginar, a través de valiosos testimonios, qué aspecto tenía el entorno físico y social que actualmente les rodea para que puedan valorar, por ellos mismos, qué aspectos socioculturales de dicha realidad han perdurado o cuáles han cambiado.

### **3.2.2. Herramientas digitales para la enseñanza de la literatura en FLE**

Dado que nuestra propuesta de innovación se ha apoyado en el uso de las TIC, consideramos oportuno esbozar sus prometedoras posibilidades pedagógicas en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera, concretamente en FLE, debido a la cercanía del alumnado hacia este tipo de herramientas y a que propician el trabajo cooperativo y la difusión de actividades o eventos literarios.

En su artículo «Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: reflexiones generales desde la didáctica de FLE», Soto (2018) refleja que el uso de herramientas digitales ha pasado de representar un medio de consulta en el que el usuario solo asume el papel de receptor a favorecer un entorno en el que, además, puede compartir conocimiento o experiencias personales, adoptando un papel más activo que le permite alternar las facetas de receptor y emisor en el ciberespacio. Esta realidad también se constata en las aulas, donde los alumnos cada vez se sienten menos atraídos a la lectura en formato papel y prefieren consultar vídeos en sus dispositivos móviles, buscar información en Google o leer un manual interactivo, por lo que se hace necesario que, también en el ámbito de la lectura y la literatura, los recursos tradicionales y los digitales se complementen. Asimismo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Enseñanza (TICE) propician la interacción y la colaboración entre usuarios, sean estos docentes o discentes (Soto, 2018, pp. 10-11).

De este modo, disponemos de varias herramientas para trabajar la competencia literaria en FLE desde perspectivas diferentes. El blog literario, por ejemplo, supone un recurso didáctico que facilita una interacción social entre el escritor y su público a través de los comentarios de una publicación. Además, entre los propios alumnos, pueden escribir y publicar un texto para debatir y reflexionar sobre el proceso de creación y la experiencia lectora. A diferencia del texto en papel, los textos en formato digital se caracterizan por su «multimedialidad», ya que incorporan la interactividad a través de elementos multimedia, es decir, permiten escuchar o ver, a través de un clic, aquello que el escritor considere oportuno, como la pronunciación de una palabra o su significado en los diccionarios digitales (Soto, 2018, p. 11).

Por otra parte, en el ámbito de la producción oral, las TIC suponen un inestimable apoyo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo para registrarla y evaluarla. Los alumnos, que disponen de dispositivos que les permiten subir, visualizar y editar vídeos, pueden beneficiarse del fenómeno Booktube para compartir experiencias literarias y comentarios sobre las obras que han leído a través de un canal

de Youtube, presentándolas a modo de reseña. Además, dado que, como hemos mencionado anteriormente, proponer la lectura de una obra entera requiere un nivel de competencia lingüística avanzado por parte de los alumnos, podríamos recurrir al videopoema, donde los discentes podrán desplegar su creatividad mezclando sonido (música de fondo), imagen (vídeo) y recitación (Soto, 2018, p. 14).

Por último, las redes sociales constituyen la herramienta digital donde mejor pueden interactuar y colaborar y donde se produce mayor horizontalidad entre escritor y lector en lo que concierne a la creación literaria. Si, por ejemplo, en el caso de Twitter, se puede compartir un hilo que proponga una trama de suspense, de forma que cada tuit suponga una unidad de contenido donde se puedan insertar comentarios y compartir sensaciones, en el caso de Facebook se puede proponer a los alumnos que, a través de diferentes perfiles, interactúen entre ellos asumiendo los diferentes roles de los personajes de una obra (Soto, 2018, p. 19). Por ello, la literatura constituye un material didáctico mediante el que los alumnos pueden descubrir su creatividad lingüística a través de actividades de lectura y escritura (Proscoli, 2010, en Arévalo, 2019, p. 150).

Como resultado, los recursos digitales suponen un elemento de motivación y de fomento de la lectura que propone dinámicas de aprendizaje activo acorde a la realidad circundante y a las necesidades del mercado laboral. Además, el empleo de las TICE construye un escenario pedagógico plural en el que tanto profesores como alumnos pueden crear productos pedagógicos que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, cabe mencionar que, pese a las oportunidades que nos aportan estas herramientas en la enseñanza de la literatura, no sería conveniente limitarnos a los recursos digitales, ya que las herramientas analógicas de aprendizaje siempre deben ser complementarias (Soto, 2018, p.19-20).

### **3.3. Canarias, visita científica ineludible**

Antes de la conquista castellana del Archipiélago, a partir de la que, como hemos comentado previamente, Canarias se convirtió en un nexo entre el Viejo y el Nuevo Mundo, la presencia francesa ya había comenzado a ejercer su influencia en las islas, siendo dos normandos, Jean de Béthencourt y Gadifer de la Salle, los primeros en arrogarse territorios canarios con fines colonizadores en 1402, bajo el reinado de Enrique III. No obstante, aunque desde un principio las motivaciones detrás de las exploraciones europeas eran mayoritariamente coloniales, el Siglo de las Luces trajo consigo un interés explorador cada vez más científico, a partir del cual las Canarias

comenzaron a representar una atractiva e ineludible escala científica por su naturaleza volcánica, su peculiar vegetación y El Teide.

Además, la frecuencia de este tipo de expediciones vino determinada por las relaciones diplomáticas de España con el resto de naciones europeas, es decir, por periodos pacíficos o bélicos. Las expediciones de exploración y circunnavegación más notorias de la segunda mitad del siglo XVIII coinciden con un prolongado periodo de paz en la segunda mitad del reinado de Felipe V y en los reinados de Felipe VI y Carlos III. Por ello, si bien en el siglo XVIII las expediciones marítimas y los viajes de exploración fueron recurrentes, contamos con diferentes fases en las que estos fueron muy importantes (Herrera Piqué, 1982, pp. 477-479).

En el siguiente apartado, proporcionamos un recorrido cronológico desde el siglo XVIII hasta comienzos del siglo XX que nos permite mostrar el proceso por el que las Islas Canarias pasaron de servir simplemente como una estratégica escala de avituallamiento a ser reconocidas, por la élite científica europea, como un enclave único desde el punto de vista antropológico, geográfico y botánico.

### **3.3.1. Etapas de la exploración científica en Canarias**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, no es hasta el siglo XVIII cuando las Canarias se convierten en un verdadero destino científico. Por ello, de acuerdo con el artículo de Alberto Relancio, «Rumbo a Canarias. Viajes y exploraciones de naturalistas y científicos europeos» en la obra *El descubrimiento científico de las Islas Canarias*, se pueden determinar cuatro etapas en la historia de los viajes y expediciones de carácter científico, desde el siglo XVII hasta la Primera Guerra Mundial (Oliver y Relancio, 2007b, p. 15).

En función de las diferentes etapas propuestas por Relancio, destacamos, dentro de la primera de ellas, la comandada en 1724 por la *Académie des Sciences*, que envió al astrónomo provenzal Louis Feuillée al Hierro para determinar con exactitud la posición de la isla con respecto al Observatorio de París, pues todavía en el siglo XVIII se mantenía la referencia longitudinal con el meridiano de Canarias (Oliver y Relancio, 2007b, p. 17). Además, el padre Feuillée llevó a cabo la primera medición científica de la altitud del Teide, que resultó inexacta (4.313 m), y fue el primer botánico en describir y clasificar especies florales endémicas de las Afortunadas; entre ellas, la violeta del Teide y el drago.

Más adelante, en el último tercio del siglo XVIII, otros dos franceses vendrían a completar las contribuciones de Feuillée: en 1769, el lionés Charles Pierre Claret de Fleurieu, en una escala en Santa Cruz de Tenerife como parte de un viaje de verificación de relojes marinos, complementó la medición de la posición de las islas occidentales de Feuillée fijando también la de las islas orientales; y, en 1776, el gran geodesta Jean-Charles de Borda realizó una medición geométrica del Teide obteniendo un resultado de 3.712,8 metros, la primera más cercana a la altitud real del Pico sobre el nivel del mar (Herrera Piqué, 1982, pp. 489-494).

Ya en 1771, la Academia de Ciencias de París había impulsado la primera expedición protagonizada por Borda, junto con Alexandre Guy Pingré y Jean-René Verdun de la Grenne, como un viaje de verificación de los cronómetros marinos, durante el que el matemático aquitano también midió, con menos éxito, la altura del Teide. Tanto la expedición de Fleurieu como esta última se enmarcan dentro de la segunda etapa de los viajes científicos a Canarias, que abarca desde la década de 1760 hasta finales de siglo, marcada por expediciones científicas más ambiciosas como resultado de la expansión de las potencias europeas que recalaban en el archipiélago (Oliver y Relancio, 2007b, p. 19).

Aparte de este grupo de científicos, en 1785, por iniciativa del rey Louis XVI, se encomendó a La Pérouse una ambiciosa expedición de circunnavegación que fondeó en el puerto de Santa Cruz —donde adquirieron vino de La Orotava— y que, desafortunadamente, terminó desapareciendo en el Pacífico. Por otra parte, ya en los albores de la República Francesa, en 1796, la expedición del capitán Nicolas Baudin realizó una escala forzosa en las islas, entre la que figuraba el naturalista André-Pierre Ledru, a quien debemos el valioso diario *Voyages aux Îles de Ténériffe, La Trinité, Saint-Thomas, Sainte-Croix et Porto-Ricco*, que aborda aspectos como el comercio, la historia natural, la población y la agricultura. Años después, en el 1800, el botánico Bory de Saint-Vincent formó parte de la segunda expedición de Baudin y publicó *Essais sur les Isles Fortunées et l'antique Atlantide* en 1804, que cubre desde historia natural hasta leyendas guanches y mitología. Por último, la exploración más relevante con la que concluye esta segunda etapa de expediciones fue la emprendida por el prusiano Alexander von Humboldt y el francés Aimé Bonpland, que recalaron en Tenerife durante casi una semana en 1799. Durante la escala, la naturaleza de la isla marcó especialmente a Humboldt, quien animaría a los científicos europeos a profundizar su conocimiento sobre el archipiélago, atrayendo así la curiosidad del propio Darwin.

A continuación, la tercera etapa de expedicionarios se sitúa en la primera mitad del siglo XIX. Sin duda, la obra más trascendental de este periodo es la elogiada enciclopedia *Histoire Naturelle des Îles Canaries* (1835-1850), del botánico inglés Philip Barker Webb y Sabin Berthelot, considerada una de las mayores y amplísimas aportaciones al estudio de la historia, naturaleza y etnografía canarias, con cientos de imágenes elaboradas por dibujantes de la época (Oliver y Relancio, 2007b, pp. 20-25). La creación de esta obra en coautoría fue muy ambiciosa, ya que tanto el inglés como el marsellés visualizaban una gran historia natural de Canarias.

Si bien Webb se dedicaría a la parte botánica de la obra, Berthelot confeccionaría la parte histórica y etnográfica, de la cual hemos extraído la séptima de las *Miscellanées Canariennes* como uno de los textos de trabajo que han inspirado nuestra propuesta de innovación y que son «un precioso retrato a caballo entre diario de viajes, descripciones etnográficas y crónicas histórico-sociológicas de la sociedad isleña, rural y urbana, de los años veinte del siglo XIX (Oliver y Relancio, 2007a, pp. 139-140). Fue precisamente el carácter aventurero de estas *Miscellanées* y la contribución científica prácticamente autodidacta de Berthelot, así como su apego a las islas (concretamente a Tenerife, de cuya capital es Hijo Adoptivo), lo que nos confirmó su adecuación como objeto de estudio en el aula de FLE. Finalmente, en 1850 se publicó el último fascículo de *Histoire Naturelle des Îles Canaries*, que supone el fin de una época marcada por las exploraciones científico-naturales de las islas (Herrera Piqué, 1982, p. 539).

A partir de 1850 y hasta el comienzo de la Primera Guerra Mundial en 1914, tiene lugar la cuarta etapa de viajeros científicos, en la que la mayoría de ellos son independientes y las islas comienzan a ser objeto de estudio de otras ramas como la astronomía, la antropología (de la que Berthelot fue precursor), el turismo de salud o la psicología. En el ámbito de la astronomía, Jean Mascart es el expedicionario francés más destacable, pues en 1910 se encargó de estudiar el paso del cometa Halley por Tenerife desde Las Cañadas. Además, en esta cuarta etapa, René Verneau tomó el testigo de Berthelot en el ámbito de la antropología física tras ser designado por el Museo de Historia Natural de París, en 1876, para estudiar los cráneos de los aborígenes canarios ante la hipótesis de su semejanza con los del hombre de Cro-Magnon.

A partir de entonces, Verneau visita las islas en numerosas ocasiones, sobre todo a raíz de su trabajo en el entonces recién inaugurado Museo Canario (Oliver y Relancio, 2007b, p. 34). Su obra más conocida es *Cinq années de séjour aux Îles Canaries* (1891),

fruto de su segundo viaje (1884-1888), cuyo propósito, además de divulgar datos geográficos y antropológicos sobre los guanches y los habitantes de todas las islas, era llamar la atención del gobierno francés sobre las ventajas que se podían obtener desde el punto de vista comercial y turístico (Oliver, 2007, p. 97). De esta obra hemos seleccionado el «Chapitre II: Aliments et habitations», correspondiente a la primera parte, que habla de la vida prehispánica, por su rico inventario de los alimentos consumidos por los aborígenes en cada una de las islas, así como su detallada descripción de hábitos alimenticios y elaboraciones culinarias.

Como hemos comprobado, la posición estratégica de las Islas Canarias, su clima amable y su peculiar naturaleza y etnografía atrajeron el interés de ambiciosas expediciones europeas que buscaban un lugar donde recalar y avituallarse antes de continuar su aventura; pero, además, permitieron que el archipiélago se beneficiara de importantes contribuciones de numerosos viajeros del país galo en los siglos XVIII y XIX, cuyos escritos proyectaron su potencial científico y económico al exterior y nos permiten, a día de hoy, conocer nuestra propia tierra a través de sus ojos; una tierra de oportunidades y de tesoros por descubrir que se encontraba aún alejada, en muchos sentidos, tanto del resto de España como de Europa.

## **4. Propuesta de innovación**

Como se ha podido comprobar en capítulos anteriores, la legislación autonómica dedica únicamente un bloque de aprendizaje a la enseñanza de contenidos socioculturales e interculturales en las aulas de FLE, otorgando importancia a desarrollar valores como la empatía y la tolerancia hacia otras culturas. Sin embargo, además de transmitir estos valores, también consideramos necesaria la concienciación sobre la forma en que las diferentes culturas se enriquecen unas a otras por medio de estos contactos interculturales. Por esta razón, hemos querido visibilizar una pequeña muestra de las relaciones que han unido a Francia y las Islas Canarias a través del proyecto de innovación que presentaremos más adelante.

Nuestra propuesta de innovación propone, como objeto de estudio, los textos de Sabin Berthelot y René Verneau, dos viajeros franceses que visitaron Canarias en diferentes décadas del siglo XIX, por lo que estos relatos suponen nuestra principal fuente y recurso en la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera: Francés*. Para ello, hemos seleccionado las obras que, desde nuestro punto de vista, podemos estimar como las más notables de ambos autores: *Histoire Naturelle des Îles Canaries* (1835-1850) y *Cinq années de séjour aux Îles Canaries* (1891), respectivamente. Aun así, dada la extensión de estas obras, hemos decidido extraer fragmentos que, en cada caso, forman parte de un mismo capítulo y que consideramos adecuados tanto por su descripción del patrimonio histórico y cultural canario como por su provecho lingüístico, pues idealmente podríamos introducir también contenidos léxicos o gramaticales que el alumnado, en un momento determinado de su etapa educativa, esté recibiendo.

Además, debemos indicar que esta propuesta de innovación se ha diseñado para llevarla a cabo en el centro educativo donde hemos realizado las prácticas externas del Máster en Formación del Profesorado; concretamente, en el IES Granadilla de Abona, ubicado en el municipio homónimo, en el sur de Tenerife.

### **4.1. Objetivos de la propuesta de innovación**

Con nuestra propuesta de innovación, hemos pretendido planificar la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera: Francés* estableciendo diversos objetivos generales, entre los que destacamos:

1. Reconocer la trascendencia de las expediciones científicas de los viajeros franceses que residieron temporal o indefinidamente en el archipiélago a lo largo del siglo XIX.

2. Distinguir el tipo de relaciones que estos científicos mantuvieron con la población local de la época, así como sus comportamientos y formas de pensar.
3. Reflexionar sobre qué aspectos de la sociedad canaria han cambiado o perdurado desde la época en que se narran las vivencias de estos visitantes, puesto que, además, con nuestra selección de textos, hemos querido situarnos en el entorno más próximo de los alumnos: la isla de Tenerife.

Por otra parte, entre los objetivos más específicos que perseguimos con nuestro proyecto, enumeramos los siguientes:

1. Favorecer el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo.
2. Desarrollar las habilidades para buscar información fiable como parte del proceso de documentación, así como promover el uso de diccionarios en línea para reforzar el aprendizaje autónomo.
3. Trabajar las competencias digitales apoyándonos exclusivamente en los recursos TIC.
4. Ofrecer herramientas para facilitar la autonomía en la realización de actividades de producción escrita.
5. Introducir nociones fonéticas para la mejora de la pronunciación.
6. Vincular el futuro simple, del que nuestro grupo clase se había examinado recientemente, con el tiempo imperfecto, tan recurrente en las narraciones de los relatos, debido a sus idénticas terminaciones verbales.

#### **4.2. Contextualización del centro educativo**

La propuesta de innovación se ha llevado a cabo durante el periodo de prácticas comprendido entre el 4 de abril y el 27 de mayo de 2022 en el IES Granadilla de Abona, ubicado en el municipio de Granadilla de Abona, en las medianías del sur de Tenerife, con un desarrollo urbano medio, económicamente dependiente del sector turístico y, por tanto, ciertamente resentido a raíz de la pandemia de COVID-19. Es un centro docente público dependiente del Gobierno de Canarias e inaugurado en 1972 como Instituto de Bachillerato (I.B. Adelantado Fernández de Lugo) con el fin de satisfacer la necesidad de estudios superiores en la comarca. Es uno de los institutos más grandes y antiguos del municipio de Granadilla de Abona y se encuentra en una zona tranquila, sin tráfico, aunque cercana al núcleo de Granadilla, desde donde la mayoría de alumnos vienen caminando a lo largo de un paseo al margen de la carretera. No obstante, muchos de

ellos se desplazan desde barrios próximos en transporte público, privado o escolar. Además, este centro se encuentra justo al lado del CEIP Granadilla de Abona.

El centro ofrece formación en las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Cuenta con un turno de mañana (8:00/14:00) y otro de tarde (16:00/21:15). El turno de mañana se reserva para la etapa de Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos presenciales mientras que, en el turno de tarde, acuden los alumnos de Bachillerato Semipresencial, Ciclos Formativos Semipresenciales y el CFGS de Energías Renovables.

En el curso académico 2021/22, se formaron siete grupos de 4º de ESO, otros siete de 1º de Bachillerato (cuatro de ellos en Ciencias Sociales) y cinco de 2º de Bachillerato (tres de ellos en Ciencias Sociales). El resto de cursos académicos cuenta con un número similar de grupos. Por otra parte, se cuentan dos grupos de PMAR en 2º y 3º de ESO y dos grupos de aula enclave. En cuanto a la etapa de 4º de ESO, esta dispone de las siguientes modalidades<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Modalidades obtenidas de la página web del IES Granadilla de Abona en: <https://www.iesgranadilla.es/>.

- Modalidad de Iniciación al Bachillerato:

4º ESO (LOMCE)	
Opción de Enseñanzas Académicas para la Iniciación al Bachillerato	
TRONCALES GENERALES	Geografía e Historia
	Lengua Castellana y Literatura
	Primera Lengua Extranjera
	Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas
TRONCALES DE OPCIÓN (El alumno cursará 2 materias troncales en función de las siguientes opciones)	<b>Opción A:</b> Biología y Geología, y Física y Química
	<b>Opción B:</b> Economía y Latín
ESPECÍFICAS	Educación Física
	Religión/Valores Éticos
	Artes Escénicas y Danza *
	Cultura Científica*
	Cultura Clásica*
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual*
	Filosofía*
	Música*
	Segunda Lengua Extranjera*
	Tecnología*
	Tecnologías de la Información y la Comunicación* □
LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA	Historia y Geografía de Canarias

\*El alumno cursará dos materias específicas de entre las marcadas con asterisco.

- Modalidad de Iniciación a la Formación Profesional:

4º ESO (LOMCE)	
Opción de Enseñanzas Aplicadas para la Iniciación a la Formación Profesional	
TRONCALES GENERALES	Geografía e Historia
	Lengua Castellana y Literatura
	Primera Lengua Extranjera
	Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas
TRONCALES DE OPCIÓN <small>(El alumno cursará dos materias troncales de entre las siguientes)</small>	Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional
	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
	Tecnología
ESPECÍFICAS	Educación Física
	Religión/Valores Éticos
	Artes Escénicas y Danza *
	Cultura Científica*
	Cultura Clásica*
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual*
	Filosofía*
	Música*
	Segunda Lengua Extranjera*
	Tecnología*
	Tecnologías de la Información y la Comunicación*
LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA	Historia y Geografía de Canarias

\*El alumnado cursará dos materias específicas de entre las marcadas con asterisco.

En lo que respecta a las instalaciones del centro, el IES Granadilla de Abona cuenta con un gran edificio que se divide en tres plantas que distribuyen a todos los grupos por etapas. Dispone de cuarenta y dos aulas polivalentes donde tiene lugar la mayor parte de la actividad docente, además de diferentes aulas especializadas: dos aulas PMAR, un aula de fotografía, dos aulas de música, dos aulas de dibujo, dos aulas de tecnología, tres laboratorios, cinco aulas de electricidad y varios talleres de electricidad. En total, cuenta con siete aulas informáticas: dos para los ciclos administrativos, tres aulas digitales y tres aulas MEDUSA (salas de ordenadores adscritas al proyecto homónimo de la Consejería). Por otra parte, alberga una biblioteca, un pequeño salón de actos, una cafetería, un comedor, dos gimnasios, dos canchas, un

huerto y el museo etnográfico Adrián Alemán de Armas, que forma parte del proyecto «Recuperación de la memoria gráfica en la comarca de Abona».

En cuanto a las dotaciones materiales, el centro pone a disposición del alumnado aulas espaciosas con grandes ventanales, equipadas con dos pizarras (una al frente y otra al fondo de la clase), los correspondientes pupitres en hileras y, en cuanto a los recursos TIC, simplemente cuentan con un ordenador, un proyector y dos altavoces. Los alumnos de 1º y 2º de ESO disponen, además, de un armario de tablets, cada una de ellas asignada a un mismo alumno, ya que, según la normativa del centro, estos dos primeros cursos de 1º ciclo no pueden acudir a las aulas MEDUSA. Por tanto, el resto de cursos escolares no cuenta con armarios de tablets en el aula. Cabe mencionar que estos cursos más bajos hacen buen uso de ellas porque, en general, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y se sienten más motivados. Por su parte, los cursos superiores usan el teléfono móvil cuando se da la circunstancia de que la programación requiere realizar actividades virtuales y la sala de ordenadores no se encuentra disponible.

En lo referente a los recursos humanos del IES Granadilla de Abona, la cantidad de profesores y alumnos que alberga permite reflejar su tamaño y capacidad física, pues dispone de una plantilla de 150 docentes y un total de 1.700 alumnos. Son muchos estudiantes con características muy diversas y diferentes perfiles. Aun así, la ratio media en la etapa de la ESO durante el presente curso académico es de 18 alumnos. Por otra parte, entre otros recursos humanos, se cuentan dos orientadores, una psicóloga y un trabajador social para los alumnos en situación de vulnerabilidad.

La actividad del centro se gestiona en torno a dos organizaciones internas principales: los órganos de gobierno y los órganos de coordinación y orientación docente. En el primer caso, destacamos la organización del equipo directivo, constituido por una directora, que se encarga, entre otras cosas, de la redacción de los tres documentos más importantes para el correcto funcionamiento del centro (el Proyecto Educativo, la PGA y las Normas de Organización y Funcionamiento); un vicedirector, que suplente al director en caso de ausencia y coordina el uso de la biblioteca y las actividades complementarias y extraescolares; tres jefas de estudio que, por ejemplo, se hacen cargo de elaborar los horarios académicos y de coordinar las actuaciones de los órganos de coordinación y orientación docente, así como la actuación tutorial; y una secretaria, responsable de la gestión administrativa y de elaborar el Proyecto Económico del Centro, así como de compulsar documentos administrativos y aportar información de interés general. Por su parte, entre los órganos de coordinación y orientación docente,

incluimos a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que se encarga de labores como garantizar el desarrollo de los proyectos educativos y revisar los criterios de promoción; al departamento de orientación, que realizará adaptaciones curriculares e intervenciones pedagógicas con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE); a los departamentos didácticos y a los jefes de departamento, encargados de elaborar las programaciones didácticas y formular propuestas en las reuniones de la CCP. Por último, otro órgano indispensable es el Consejo Escolar, un órgano colegiado que garantiza la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y que está formado por la directora, la jefatura de estudios, un concejal, representantes del profesorado elegidos por el claustro y representantes del alumnado y de las familias, así como un representante del personal de administración y servicios.

Además, el centro participa en diferentes proyectos y redes educativas, como la Red Educativa Canaria-InnovAS o Proyecto para la Innovación y el Desarrollo del Aprendizaje Sostenible (PIDAS) de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Este proyecto tiene como finalidad proponer prácticas educativas inclusivas y mostrar compromiso ante el desarrollo sostenible, sobre todo aplicando metodologías innovadoras de aprendizaje servicio dentro del mismo centro educativo (evitar la generación de residuos en el desayuno, limpiar jardines cercanos o participar en charlas). Diferentes miembros del profesorado y del equipo educativo se encargan de concretar esta red a través de seis ejes temáticos: la comunicación lingüística, la salud física y emocional, la familia y su participación educativa, la igualdad de género y la educación afectivo-sexual, la solidaridad y la educación ambiental. Asimismo, el IES Granadilla de Abona está adscrito a la Red Canaria de Huertos Escolares y, en el ámbito de la Formación Profesional, a la Red de Innovación y la Red de Emprendimiento. Por otra parte, entre sus proyectos destacan la «Recuperación de la memoria gráfica en la comarca de Abona», que ya hemos mencionado, y «Dinamizando la biblioteca», que plantea formar un club de lectura; y, como programas más importantes, el Programa para la Mejora de la Convivencia (PROMECCO), dirigido a alumnado con desajustes de conducta o riesgo de abandono, y el Gabinete de Atención a las Familias (GAF), un programa de ámbito municipal que ofrece servicios de terapia a alumnos y familiares.

En cuanto al entorno social y familiar del alumnado, podemos apuntar que las familias pertenecen, en su mayoría, a la clase media. No obstante, muchos habitantes de los municipios del sur de Tenerife, entre ellos Granadilla de Abona, trabajan en el sector

hostelero y turístico, de forma que se han visto afectados en el ámbito económico a raíz de la pandemia de COVID-19. Muchos profesores han advertido ciertas dificultades económicas en los diferentes entornos familiares del alumnado (parientes que están en paro o han perdido su trabajo). Normalmente, este tipo de situaciones da lugar a alumnos poco participativos en clase o prácticamente ausentes, que difícilmente interactúan con sus compañeros. Dada esta situación, el centro participa en un Programa de Desayunos Escolares, conocido comúnmente como «Desayuno Solidario», que consiste en conceder bonos de desayuno a aquellos alumnos que cumplan una serie de requisitos. En total, 58 alumnos se benefician de este programa.

En el IES Granadilla de Abona, la materia de 2ª LE (*Francés*) la imparten cuatro profesores en las diferentes aulas polivalentes y, al igual que el resto de disciplinas, cada sesión tiene una duración de 55 minutos. Como materia específica, se imparte dos veces por semana, excepto en un pequeño grupo de dos alumnos de 2º de Bachillerato; quienes, al elegirla como 1ª LE, disfrutan de tres sesiones semanales.

### **4.3. Características del alumnado**

Como hemos señalado previamente, nuestro proyecto de innovación se dirige a un grupo de 4º de la ESO (2º ciclo educativo). En el curso académico 2021/22, el IES Granadilla de Abona ha formado siete grupos de 4º de la ESO que, en el caso de la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera (Francés)*, se han fusionado en tres grupos diferentes para reunir al alumnado que, de los siete grupos, ha escogido esta lengua como una de sus materias específicas, es decir, un 69% de los alumnos de esta etapa han decidido cursar *Francés*. Pese a ello, destacamos que el número de alumnos que cursa esta materia desciende drásticamente en Bachillerato, que en el presente curso académico cuenta solamente con dos grupos que aprenden el idioma: uno de doce alumnos en 1º de Bachillerato y otro de dos en 2º de Bachillerato. En cuanto a los grupos de 4º de ESO con 2ª LE *Francés*, estos se han fusionado de forma equitativa y cuentan con 23, 24 y 28 alumnos respectivamente. La mayoría de ellos han estudiado *Francés* en los tres cursos precedentes de la ESO y han cursado 3º de la ESO en el IES Granadilla de Abona. Por tanto, todos presentan un buen nivel idiomático, que puede situarse en un nivel A2 o B1. Singularmente, entre estos tres grupos de *Francés* no se cuentan ni repetidores ni NEAE. Generalmente, son grupos con niveles heterogéneos en

lengua extranjera y con diferentes experiencias en contacto con otras lenguas, pues contamos con alumnado de origen sudamericano, francófono y africano<sup>2</sup>.

Nuestra Situación de Aprendizaje está orientada a uno de estos grupos que, en este tercer trimestre, cuenta con veintidós alumnos: trece chicas y nueve chicos. La mayoría de ellos ha elegido la *Segunda Lengua Extranjera (Francés)* como materia específica porque les gusta la asignatura, que llevan cursando desde primaria, y quieren seguir aprendiendo el idioma. La mayoría de ellos provienen del núcleo de Granadilla o de barrios cercanos como Charco del Pino y Chimiche. Con respecto al clima del aula, el grupo está cohesionado, aunque es cierto que, debido a que es producto de la fusión de dos grupos de 4º, suelen agruparse con los compañeros del grupo original. Sin embargo, se conocen entre sí y no hay problemas de convivencia. Por lo demás, han mostrado respeto por la asignatura y por los docentes e interés por el aprendizaje.

En cuanto al alumnado NEAE del centro, el IES Granadilla de Abona ha observado alumnado con estas características distribuido en los diferentes grupos, entre las que se encuentran, de más a menos predominantes: ECOPHE, Discapacidad Intelectual, TDAH, TEA, ALCAIN, Dificultades Específicas de Aprendizaje, Discapacidad Auditiva, Trastorno Grave de la Conducta y Discapacidad Motora, representando la primera de ellas (Especiales Condiciones Personales e Historial Escolar) un 38% del total. Por ello, entre las medidas del Plan de Atención a la Diversidad, encontramos los programas a los que ya hemos aludido: el GAF y PROMECO, que muestran mucha implicación y reciben muchas solicitudes. Ciertamente, buena parte del alumnado del IES Granadilla de Abona presenta circunstancias personales y familiares difíciles, ya sea por conflictos con la familia, por falta de recursos o por el entorno socioeconómico, que no favorece que el alumnado realice actividades culturales o competenciales en horario no lectivo.

#### **4.3.1. Cuestionario de intereses y conocimientos previos**

Antes de poner en práctica la situación de aprendizaje con el grupo clase, se subió al Google Classroom una encuesta a través de Google Forms (ver el [enlace](#) o ir a [Anexo 1](#)) titulada «Contenidos canarios en clase de francés» y se pidió a los veintidós alumnos que la contestaran, preferiblemente, antes de la primera sesión, como así hizo la mayoría. Sin embargo, en este caso, los resultados de la encuesta no condicionaron la

---

<sup>2</sup> Información extraída de la Programación Didáctica del Departamento de Francés para 4º de la ESO en [https://www.iesgranadilla.es/departamentos2/#elf\\_11\\_RIJBTkNFUw](https://www.iesgranadilla.es/departamentos2/#elf_11_RIJBTkNFUw).

situación de aprendizaje prevista, por lo que no hubo que realizar modificaciones antes de su puesta en práctica. Con respecto al objetivo del sondeo, queríamos conocer las características del grupo y valorar sus conocimientos previos acerca de los tres ejes temáticos que conforman nuestro trabajo; en total, tenían que responder a once preguntas: cuatro sobre literatura, cinco sobre contenidos canarios y dos sobre la interculturalidad franco-canaria. Cinco de las preguntas eran de opción múltiple y las otras seis eran libres, es decir, tenían que escribir una respuesta. Los veintidós alumnos participaron; aunque, en algunos casos, dejaron preguntas sin contestar. En lo que concierne a la veracidad de las respuestas, con el fin de evitar que buscaran información mientras contestaban, se les recordó, en la descripción del formulario, que debían responder con sinceridad. Aparentemente, según los resultados, que incluimos en el siguiente epígrafe, podemos confiar en que los estudiantes siguieron estas indicaciones.

#### **4.3.1.1. Resultados del cuestionario:**

Como hemos comentado, con la finalidad de ilustrar los gustos y conocimientos previos de nuestro grupo clase de 4º de la ESO, exponemos gráficamente los resultados del sondeo en el presente apartado. Asimismo, consideramos que no era necesario representar todas las respuestas con gráficos, de forma que solo hemos recurrido a ellos en cuatro preguntas mientras que, en las otras siete, los resultados se muestran en tablas de porcentaje. Por otra parte, hemos detallado, en los títulos de las preguntas, si estas se formularon como preguntas de respuesta libre o de respuesta múltiple mediante las siglas RL y RM, respectivamente.

##### RESULTADOS DEL CUESTIONARIO:

#### **1. ¿Te gusta la lectura? (RM)**

<i>22 respuestas</i>		
<b>Sí (59%)</b>	<b>Más o menos (41%)</b>	<b>No (0%)</b>

#### **2. ¿Tienes un género literario favorito? ¿Cuál? (RL)**



**3. ¿Consideras importante la lectura de fragmentos literarios en asignaturas de lengua extranjera (como inglés, francés o alemán)? (RM)**

<i>22 respuestas</i>	
<b>Sí (82%)</b>	<b>No (18%)</b>

**4. ¿Has realizado lecturas literarias en francés durante tu etapa educativa? En caso afirmativo, ¿de qué autor u obra? (RL)**

<i>21 respuestas</i>	
<b>No (86%)</b>	<b>Sí, pero no recuerdo el nombre (14%)</b>

**5. ¿Alguna vez has leído algún libro o documento sobre historia o cultura de Canarias (en cualquier idioma)? En caso afirmativo, ¿cuál? (RL)**



**6. ¿Te interesa abordar contenidos canarios en el aula? (RM)**



**7. ¿Conoces a algún personaje de origen francés que haya influido en la historia de Canarias? (RL)**

<i>20 respuestas</i>		
<b>Béthencourt (50%)</b>	<b>No (45%)</b>	<b>De La Salle (5%)</b>

**8. ¿Conoces a algún autor francés que haya divulgado el patrimonio de las islas? (RL)**

<i>17 respuestas</i>	
<b>No (94%)</b>	<b>Béthencourt (6%)</b>

### 9. ¿Quién fue Jean de Béthencourt? (RM)

22 respuestas		
Un conquistador (95%)	Un sacerdote (5%)	Un historiador (0%)

### 10. ¿Quiénes conquistaron las Islas Canarias? (RL)



- Solo un encuestado, representado en naranja, contestó «No sé».

### 11. ¿En qué siglo terminó la conquista de Canarias? (RM)

22 respuestas		
A finales del siglo XV (77%)	A finales del siglo XVII (18%)	A finales del siglo XIII (5%)

Como podemos comprobar, este grupo de 4º de la ESO demuestra conocimientos satisfactorios cuando se le pregunta por datos generales e históricos del archipiélago. Con algunas de estas preguntas queríamos verificar si el alumnado conocía, al menos, los principales agentes que emprendieron la conquista normanda en las islas y, pese a que casi todos saben que Jean de Béthencourt fue un conquistador, un 33% reconoce a los Reyes Católicos como únicos conquistadores, aparte del 14% que señala a los portugueses. Por otra parte, un 65% reconoce no haber leído obras o documentos de temática canaria (únicamente una persona incluyó el título «El rey de Taoro», del novelista Horst Uden) y solo un 45% muestra interés en abordar contenidos canarios en el aula. Asimismo, únicamente un encuestado afirmó haber leído documentos de este tipo en el centro, en el Museo Etnográfico Adrián Alemán de

Armas que ya hemos mencionado en el apartado anterior. No obstante, la respuesta que más nos llama la atención y que justifica propuestas de innovación como la que nos ocupa es que el 94% de los alumnos (o todos ellos, a juzgar por la respuesta del 6% restante en la [pregunta 8](#)) desconoce figuras francesas que se hayan dedicado a la divulgación del patrimonio canario.

Por último, en lo referente al ámbito de la literatura y de su enseñanza, el 82% de los discentes admite no haber abordado textos literarios en ninguna lengua extranjera durante su etapa educativa y el 18% restante, aunque respondió afirmativamente, no recuerda ni la obra ni el autor. Por esta razón, podríamos confirmar que, como ya hemos señalado en el marco legal del trabajo, el estudio de la literatura en lengua extranjera apenas ocupa lugar en la etapa de la ESO y se reserva, en el mejor de los casos, para Bachillerato. No obstante, un 59% confiesa disfrutar de la lectura y, entre sus géneros literarios de preferencia, destacan el romántico, la ciencia ficción y la fantasía.

#### **4.4. Situación de aprendizaje**

Como se ha comentado a lo largo del trabajo, hemos diseñado, para nuestra propuesta de innovación, una Situación de Aprendizaje enfocada a un grupo de veintidós alumnos de 4º de la ESO, en la que se proponen fragmentos de capítulos de las obras de viajeros franceses que visitaron las Islas Canarias en el siglo XIX. Nuestro objetivo, por tanto, es trabajar tanto contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos del francés como aspectos etnográficos y el contacto intercultural que, en esa época, mantuvieron Canarias y Francia, cuyas repercusiones pueden ser aún visibles. Concretamente, nuestra propuesta se centró en los testimonios de dos científicos franceses tras su paso por el archipiélago, dedicándonos al estudio de la alimentación y las tradiciones desde su punto de vista característicamente antropológico. Para ello, únicamente hemos elegido una obra de cada autor, la que podríamos considerar su obra más representativa o trascendente: *Histoire Naturelle des Îles Canaries* (1835-1850), de Sabin Berthelot, y *Cinq années de séjour aux Îles Canaries* (1891), de René Verneau. De la primera obra nos hemos interesado en la segunda parte del primer tomo, conocida como *Miscellanées Canariennes*, entre las que hemos seleccionado la séptima, titulada «La momie»; mientras que, en el caso de la segunda obra, hemos elegido el «Chapitre II: Aliments et habitations», correspondiente a la segunda parte, que se dedica al estudio antropológico de los antiguos pobladores de las Islas. Por tanto, hemos preparado, para un marco temporal de tres sesiones; tres ejercicios y una actividad de cierre para la

primera sesión [1], un ejercicio, dos actividades y una actividad de cierre para la segunda sesión [2] y tres ejercicios para la tercera sesión [3]. Entre ellos, queremos destacar la actividad de cierre de la primera sesión, *Pyramide Alimentaire Guanche*, y la actividad de cierre de la segunda sesión, « *La momie* » de Berthelot en cinq parties, ya que son actividades cooperativas en gran grupo que, como veremos a continuación, aunque están relacionadas con lo que han hecho anteriormente en la sesión, suponen un mayor esfuerzo para el alumnado.

Por otro lado, hemos seleccionado a los viajeros franceses en función de su importancia y de sus aportaciones profesionales en las áreas temáticas sobre las que versan los ejercicios y actividades propuestos: la alimentación y tradiciones aborígenes.

Por esta razón, hemos recurrido a Sabin Berthelot (1794-1880), uno de los viajeros franceses más conocidos. Marsellés de nacimiento, Berthelot vivió su juventud sirviendo en la Marina de guerra y en la mercante entre los quince y veinticinco años, pero pasó la mayor parte de su vida en Tenerife, donde residió durante cuarenta y tres años; primero entre 1820 y 1830 y, más tarde, tras pasar diecisiete años en París, desde 1847 hasta su muerte en 1880, entre los que se entregó a su cargo de cónsul francés en la isla. Se sumergió completamente en la sociedad isleña, dedicando muchos años a la etnografía e historia del archipiélago. Especialmente llamativo en él es su aprendizaje autodidacta, pues, sin haber cursado estudios superiores, «es muy difícil averiguar en muchos casos cuándo y cómo fue capaz Berthelot de obtener sus conocimientos sobre tan diversas materias» (Oliver y Relancio, 2007a, p. 133). Uno de los ámbitos de estudios donde mejor desplegó su talento fue en el campo de la geografía. En la *Histoire Naturelle*, Berthelot escribió como único autor toda la parte de la geografía descriptiva; sin embargo, lograría mayor influencia en sus investigaciones sobre la etnografía y los orígenes de los guanches, pues fue un pionero en la literatura histórica y prehistórica del archipiélago. Además, destacó como dibujante y se aficionó a la pintura, pues su arte puede apreciarse en los numerosos dibujos que destinó a su obra maestra, así en las *Miscellanées* como en el *Atlas* (Oliver y Relancio, 2007a, pp. 133-140). Tanto esta monumental enciclopedia como su estudio *De la pêche sur la côte occidentale d’Afrique*, que llamaba a impulsar la industria pesquera en las costas canarias, propiciaron su nombramiento como representante consular en Santa Cruz de Tenerife en 1847, cuando regresó de París (Diccionario biográfico electrónico, 2018).

Asimismo, como se recoge en la obra biográfica *Un francés entre guanches: Sabino Berthelot y las Islas Canarias*, publicada por Nathalie Le Brun, este marinero

eligió como destino las Islas Canarias en virtud de una serie de circunstancias (a diferencia de Verneau). Realmente, su primera llegada fue fortuita, pues salió de Marsella en un navío mercante que, en un viaje de exportación hacia Senegal, tuvo que cambiar de rumbo porque las corrientes marinas lo hicieron encallar en costas africanas, por lo que el capitán se dirigió a Tenerife. En cualquier caso, el naturalista siempre confesó haberse sentido atraído por el archipiélago. Desde Santa Cruz, Berthelot estableció su residencia en La Orotava en 1824 a raíz de la apertura del Liceo de La Orotava, del que fue profesor y director, y de sus primeras intervenciones en el Jardín de Aclimatación. Luego se vería forzado a prolongar su estancia más de lo previsto debido a una deuda comercial contraída en Francia, de forma que tuvo que ganarse la vida en estos oficios antes de conocer, en 1828, al inglés Philip Barker Webb (1794-1854). Sin embargo, aunque la especialización en la naturaleza canaria no fue el motivo de su estancia en las Islas, el estudio científico formaba parte de sus preocupaciones y lo compaginaba con actividades comerciales (Le Brun, 2016, pp.77-84).

Entre 1820 y 1828, antes de conocer a Webb, Berthelot salió de la isla de Tenerife en raras ocasiones, por lo que la conocía muy bien; subió al Pico del Teide dos veces y se conocía todos los senderos del monte de Agua García, Las Mercedes, las cumbres de Anaga y los barrancos de La Orotava. Sus excursiones por la isla eran libres, más bien paseos sin ningún tipo de rigor científico u obligación, y no fue hasta 1824 cuando comenzó a estudiar la historia natural de Tenerife. Sin embargo, antes que la botánica, sus primeros estudios fueron topográficos. Los mapas que realizó de las islas figuran en *Histoire Naturelle des Îles Canaries*, salvo los del Hierro y La Gomera. Además, el marsellés mostró especial sensibilidad por la geografía botánica de la isla y su relieve topográfico, llegando a realizar un mapa en tres dimensiones que detalló los principales caminos, puertos, cultivos y valles de Tenerife (Le Brun, 2016, pp. 143-151). En lo referente a su interés por los antiguos pobladores, cuando todavía residía en Santa Cruz de Tenerife, Berthelot reconoció sentir la imperiosa necesidad de poseer algún vestigio guanche. El resultado de este anhelo se recoge en la miscelánea que hemos elegido para nuestra Situación de Aprendizaje, en la que narra su excursión a una remota cueva del barranco de Valleseco para apropiarse de una momia guanche, que terminó regalando al orchillero que lo acompañaba. Asimismo, el historiador exploró la cueva de habitación del antiguo Mencey de Taoro y, probablemente, las Cuevas de los Reyes en Güímar (Le Brun, 2016, pp. 152-154).

Por otro lado, en cuanto al proyecto de elaboración de la *Histoire Naturelle*, el encuentro entre Webb y Berthelot también fue fortuito, mientras ambos herborizaban en el barranco de Tahodio. En ese entonces, Webb hacía escala en Tenerife tras haber recolectado plantas en Madeira y, aunque pretendía continuar hacia Brasil con fines similares, renunció a este proyecto tras conocer a Berthelot, probablemente para dedicarse a la flora macaronésica, y le pidió que fuera su asistente (Le Brun, 2016, pp. 177-180).

En virtud de esta relación, entre 1828 y 1830, Sabin Berthelot y Philip Barker Webb iniciaron un largo viaje de exploración del Archipiélago con el fin de recolectar plantas, insectos, conchas y demás materiales necesarios para su estudio. En la isla de Tenerife, la exploración se inició desde Güímar hacia el sur, donde visitaron Arico y Chasna. Más adelante, desde Vilaflor se dirigieron hacia Adeje y, finalmente, descubrieron la vertiente fértil de la isla, por la parte oeste, visitando Santiago, Masca, Teno y Buenavista. En la siguiente fase de la exploración, visitaron Lanzarote, La Graciosa y Fuerteventura entre mayo y julio de 1829 y, entre agosto y noviembre, conocieron diferentes lugares de Gran Canaria, como Telde, Maspalomas, Agaete o la Aldea de San Nicolás. Finalmente, en la última fase del viaje, exploraron La Palma entre marzo y junio de 1830 y, tras no poder culminarla por una epidemia declarada en las otras dos islas occidentales, salieron del archipiélago el 15 de agosto para examinar los materiales recabados y redactar su célebre enciclopedia, instalándose ambos en París en 1833 (Le Brun, 2016, pp. 183-185).

Por su parte, René Verneau (1852-1938) fue otro científico francés que, tomando el testigo de Sabin Berthelot, realizó numerosas aportaciones a la antropología física por su dedicación al estudio de los aborígenes canarios. Aunque Berthelot y Verneau se llevaban cincuenta y ocho años de diferencia, tuvieron la oportunidad de conocerse cuatro años antes de que el cónsul falleciera, cuando Verneau llegó al puerto de Santa Cruz de Tenerife en 1876. En su obra *Cinq années de séjour aux Îles Canaries*, el antropólogo dejó constancia de su paso por la capital tinerfeña y, en referencia al número de anclas que, en ese entonces, perdían los barcos tras fondear en el puerto, ironizaba de la siguiente manera: «Cet accident arrive assez fréquemment, et M. Berthelot, notre regretté consul, qui a vécu si longtemps à Ténériffe, me disait un jour qu'il se contenterait du capital qui représentent les ancres et les chaînes qui gisent au fond de la rade de Sainte-Croix» (Verneau, 1891, p. 259). Además, nuestros dos viajeros llegaron a colaborar indirectamente, ya que, en su *Rapport sur les résultats*

*anthropologiques de la mission de M. le docteur Verneau dans l'Archipel des Canaries*, Armand de Quatrefages, mentor de Verneau, detalla que, antes de la llegada de este a Tenerife, llegó a pedir a Berthelot que le reuniera el mayor número posible de cráneos de diferentes lugares del archipiélago; quien, finalmente, le proporcionó diez entre las islas de Tenerife, Gran Canaria y El Hierro (Quatrefages, 1887, p. 560).

En lo referente a sus orígenes, René Verneau nació en La Chapelle-sur-Loire en 1852. Estudió medicina en la Universidad de París, donde antropólogos como Broca, Hamy o el propio Quatrefages le inspiraron a especializarse en este ámbito de conocimiento. En 1873, pocos años antes de poner rumbo a Canarias, fue nombrado preparador de antropología en el Museo Nacional de Historia Natural de París y conservador del Museo de Etnografía, así como profesor honorario del Instituto de Paleontología Humana y presidente de la Sociedad de Antropología de París.

Por tanto, fue esta vocación por la antropología lo que lo condujo hasta las islas, pues el Ministerio de Instrucción Pública de Francia le encargó una misión científica: constatar la hipótesis de una relación étnica entre los hombres de Cro-Magnon y la antigua población canaria. Sin embargo, también se interesó por la antropología sociocultural de los antiguos pobladores, puesto que estudió grabados rupestres y visitó yacimientos arqueológicos de cada isla canaria. Es más, realizó el primer monográfico sobre los sellos de barro aborígenes de Gran Canaria, que acuñó con el nombre de «pintaderas» por ser así como las denominaban en el valle de Santa Lucía de Tirajana (Delgado Arias, 2021). De este hallazgo se enorgullece especialmente Armand de Quatrefages en el citado informe, destinado al Ministerio de Instrucción Pública:

Sans le suivre dans ses descriptions, je dirais seulement quelques mots des *pintaderas* ou *sellos* que l'on trouve en grand nombre à la Grande Canarie, mais nulle part ailleurs, et dont M. Verneau a le premier fait connaître le véritable usage [...]. M. Verneau montre que les *pintaderas* méritent leur nom (*objet qui sert à peindre*) et qu'elles servaient à imprimer sur le corps ces élégantes figures (Quatrefages, 1887, pp. 566-567).

Asimismo, Verneau aprovechó su investigación sobre el periodo prehistórico para retratar a la sociedad del siglo XIX en *Cinq années de séjour aux Îles Canaries*, para la que recopiló datos geográficos y antropológicos de todas las islas tras su estancia de cinco años en el archipiélago en dos periodos diferentes: entre 1876 y 1878 y entre 1884 y 1887. Por otra parte, el antropólogo trabajó estrechamente con el Museo Canario, del que fue designado socio honorario desde sus inicios, en 1879, y director honorario en 1926, pues difundió su importancia y valor fuera del archipiélago. En él recayeron las labores de clasificación y ordenación de los restos humanos expuestos en

las dos salas dedicadas a la antropología física, que desde 1932 reciben su nombre. En 1926, el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria nombró a René Verneu Hijo Adoptivo de Gran Canaria. Tras su muerte en 1938, su trabajo fue continuado hasta bien avanzado el siglo XX, ya que sus clasificaciones de la población aborígen permitieron que antropólogos americanos y europeos acudieran a las salas del museo para realizar mediciones antropométricas y continuar su línea de investigación sobre la sociedad guanche (Delgado Arias, 2021).

#### **4.4.1. Sesiones**

A continuación, presentaremos brevemente las tres sesiones de nuestra Situación de Aprendizaje, que también podrá consultarse, con mayor detalle, en el [Anexo 2](#). No obstante, tenemos que señalar que la tercera sesión [\[3\]](#) no pudo llevarse a cabo por incompatibilidades horarias con el tutor del centro, por lo que no podremos detallar los resultados obtenidos de esta última sesión. En cuanto al contexto de su puesta en práctica, debido al empleo de recursos TIC, y con el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo y las labores de investigación, las dos primeras sesiones han tenido lugar en una de las aulas de informática, donde cada alumno disponía de un ordenador.

##### **[\[1\]](#) *Construisons la pyramide !***

En primer lugar, se presentará, brevemente, la figura de René Verneau, con datos como su lugar de nacimiento, la época en que visitó las islas y sus obras más importantes. Luego, los alumnos formarán grupos heterogéneos en la sala de ordenadores<sup>3</sup>. A cada grupo se le asignará, a través de la herramienta Google Classroom, una ficha interactiva LiveWorksheet (abrir los enlaces [V1](#), [V2](#), [V3](#), [V4](#) y [V5](#), o bien ir a [Anexos de la SA](#) o ver ejemplo debajo en [imagen 1.1](#)) con un fragmento diferente de un mismo texto de Verneau que recopila los diferentes tipos de alimentos que consumían los guanches. Cada grupo tiene adjudicadas hasta tres categorías, diferentes a las del resto de grupos. Para completar esta ficha, tendrán que usar diccionarios en línea y clasificar los alimentos de su fragmento en las categorías que les han tocado. Una vez finalizada, sacarán una captura de pantalla de la nota obtenida y la enviarán a la tarea de Google Classroom.

Por otro lado, la siguiente parte de la actividad consistirá en crear una pirámide alimentaria entre todos los grupos. Para ello, se compartirá un enlace de Dibujos de Google (abrir [enlace](#) o ver ejemplo debajo en [imagen 1.6](#)) en el que cada grupo añadirá

---

<sup>3</sup> En la puesta en práctica de la SA, los alumnos formaron tres grupos de cuatro y dos de cinco.

las categorías de alimentos del ejercicio anterior en la planta piramidal correspondiente; empleando, además, el artículo partitivo. Finalmente, cuando todos los grupos hayan completado su parte de la pirámide alimentaria, la descargarán y la subirán al Google Classroom como producto final.

Lundi 23 mai 2022

GROUPE A

**Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1851), de René Verneau**

**« Chapitre II : Aliments et habitations »**

Le principal aliment des anciens habitants de l'archipel canarien était le *gofio* ; il forme encore la base de l'alimentation des Canariens actuels. On emploie surtout, pour faire cette farine, les graines de céréales, comme le blé, l'orge, le seigle et le maïs. Quelquefois, on remplace ces graines par des légumineuses, comme les petits pois, ou les fèves.







Les Guanches ne possédaient ni le seigle, ni le maïs ; ils se servaient, pour leur gofio, des autres graines que je viens d'énumérer.

Les fruits entraient pour une bonne part dans l'alimentation des Guanches. Les figes, les dattes, les mûres et les fruits de l'arbousier, du *vicácaro*, du pin et du *mocán* étaient l'objet d'une grande consommation. J'ai trouvé des corbeilles remplies de figes sèches dans des grottes qui avaient servi d'habitations.

*Classez les aliments des Guanches dans ces catégories :*

Les céréales	Les légumineuses	Les fruits
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

1. Choisis la phrase qui est vraie :

2. Bravo ! Allez faire [la Pyramide](#) !

Imagen 1.1: Groupe A

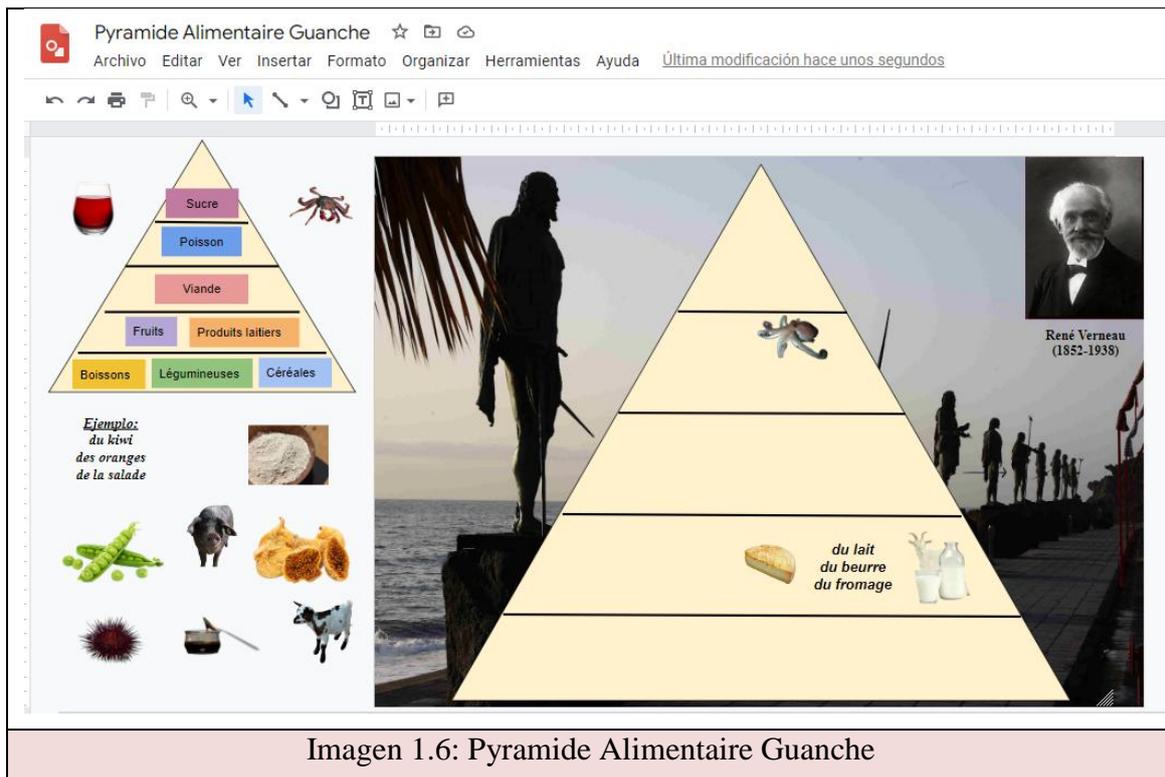


Imagen 1.6: Pyramide Alimentaire Guanche

## [2] Remettez les parties de la momie !

Como en la primera sesión, se comenzará presentando al autor de los textos (en este caso, Sabin Berthelot) y ubicando al alumnado en su vida y obra. A continuación, los alumnos formarán grupos heterogéneos en la sala de ordenadores<sup>4</sup>. Así como en la primera sesión, a cada grupo se le asignará, aleatoriamente, a través de la herramienta Google Classroom, una ficha interactiva LiveWorksheet (abrir los enlaces [B1](#), [B2](#), [B3](#), [B4](#) y [B5](#), o bien ir a [Anexos de la SA](#) o ver ejemplo debajo en [imagen 2.1](#)) con un fragmento diferente de un mismo texto de Berthelot, titulado «La momie», que trata sobre una expedición a una cueva donde el antropólogo descubrió una momia guanche. Entre otras tareas, para completar esta ficha, tendrán que usar diccionarios en línea y realizar dos pequeñas producciones escritas; una de ellas será un breve resumen del fragmento, que deberán guardar para la siguiente actividad. Una vez acabada la ficha, sacarán una captura de pantalla de la nota obtenida y la enviarán a Google Classroom.

Seguidamente, se les enviará un enlace de Google Jamboard (abrir [enlace](#) o ver ejemplo debajo en [imagen 2.6](#)) en el que cada grupo añadirá el resumen de su fragmento en el cuadro de texto que ahí tiene asignado. Cuando todos los grupos hayan añadido su resumen, leerán los que han añadido sus compañeros e intentarán ordenarlos

<sup>4</sup> Los alumnos mantuvieron los mismos grupos de la sesión anterior.

cronológicamente, es decir, adivinar la línea temporal que siguen los fragmentos del texto. El primer grupo que consiga ordenar correctamente los fragmentos anotará en un papel el orden de los colores de los cuadros de texto y se lo entregará al profesor, quien verificará si es correcto. Se permitirá que otros grupos sigan intentando ordenarlos y, finalmente, se ordenarán en gran grupo en el documento Jamboard, descargarán la imagen y la subirán al Google Classroom como producto final.

Vendredi 27 mai 2022

GROUPE A

**Histoire Naturelle des Îles Canaries (1840), de Sabin Berthelot**

**« La momie »**

Le **lendemain**, au **point du jour**, nous partons de Sainte-Croix et suivons le bord de la mer jusqu'à l'**embouchure** du ravin de *Valle Seco*. Nous **remontons** ce ravin et, au pied du morne de La Corona, *Manuel l'Orseilleur*<sup>1</sup> s'arrête tout à coup :

- Voyez-vous là-haut cette tache noire ?
- Oui, c'est un **vautour**, je crois.
- Non, c'est la **grotte** !, dit Manuel avec un sourire.

Et la grotte de Manuel, située contre un mur de basalte, paraissait à plus de cents pieds du sol. L'intérieur de cette excavation avait environ dix pas de large sur quinze de profondeur. Des fragments de bois, de peaux de chèvres et d'ossements humains couvraient le sol. Manuel découvre une niche avec deux vases de terre qui avaient servi, sans doute, à contenir le lait et le **blé** que les Guanches déposaient à côté des défunts.


---

**1. Cherchez les mots remarqués dans un dictionnaire et placez-les à gauche de ces définitions/synonymes :**

<input type="text" value=""/> ▼ Précipice profond	<input type="text" value=""/> ▼ La fin d'un ravin
<input type="text" value=""/> ▼ Une céréale	<input type="text" value=""/> ▼ Un rapace
<input type="text" value=""/> ▼ Quand le soleil se lève	<input type="text" value=""/> ▼ Cavité naturelle
<input type="text" value="remonter"/> ▼ Cheminer en ascension	<input type="text" value="lendemain"/> ▼ Le jour suivant

**2. Imagina que eres Sabino Berthelot, subiendo el barranco de Valle Seco antes de adentrarte en una cueva guanche. Escribe, en una o dos frases, lo que dirías a tus colegas científicos al regresar a Francia:**

**3. RÉSUMEZ VOTRE FRAGMENT. Quédense con lo más importante, lo que tenga que ver con la búsqueda de la momia guanche, y cuenten, en una o dos frases, qué sucede en la parte que les ha tocado (quién, qué, dónde, etc.).**

---

<sup>1</sup> Manuel «el orchillero».

Imagen 2.1: Groupe A



Imagen 2.6: Résumé des cinq parties de « La momie »

### [3] *Dressez l'oreille !*

A diferencia de las sesiones anteriores, en esta sesión asignaremos a todos los alumnos, a través de la herramienta Google Classroom, una misma ficha interactiva LiveWorksheet (abrir [enlace](#) o ver ejemplo debajo en [imagen 3](#)). Aunque, en este caso, el trabajo en equipo no será tan imprescindible como en las otras sesiones, se indicará al alumnado que trabajarán en grupo solo para el primer ejercicio, donde más pueden necesitar esta cooperación. Para completar esta ficha, primero relacionarán los audios con las frases sueltas de diferentes fragmentos pertenecientes a un texto que se ha extraído del mismo capítulo de la obra de Verneau que se presentó en la sesión [\[1\]](#), pero diferente a los que han visto. Luego, tendrán que averiguar el orden correcto de estos tres fragmentos, para lo que, como en sesiones anteriores, consultarán diccionarios en línea; y por otra parte, indicarán las formas verbales del imperfecto encontradas en el texto de forma oral. A continuación, escucharán, como en el primer ejercicio, frases sueltas de un texto extraído de «La momie», el mismo capítulo de la obra de Berthelot que conocieron en la sesión [\[2\]](#), pero no ordenarán las frases. Finalmente, cuando hayan

terminado la ficha interactiva, sacarán una captura de pantalla de la primera nota obtenida y la subirán al Google Classroom en la tarea creada a tal efecto.

**Séance 3 : Dressez l'oreille !**

*Ne croyez pas tout ce que vous entendez*

a) Écoutez : **FRAGMENT A**

Partie 1 :

Partie 2 :

Partie 3 :

Partie 4 :

Partie 5 :

Partie 6 :

b) Écoutez : **FRAGMENT B**

Partie 1 :

Partie 2 :

Partie 3 :

Partie 4 :

Partie 5 :

c) Écoutez : **FRAGMENT C**

Partie 1 :

Partie 2 :

Partie 3 :

Partie 4 :

Partie 5 :

- Quel est le bon ordre du paragraphe ?
- Trouvez **trois formes à l'impératif** dans le texte et réécoutez-les, puis prononcez-les pour enregistrer votre réponse (Faites attention au son [ɛ] !) :  
     

*Écoutez : La « valeur » des Guanches*

Partie 1 :

Partie 2 :

Partie 3 :

Partie 4 :

Partie 5 :

Partie 6 :

Partie 7 :

Partie 8 :

Imagen 3

#### 4.4.2. Evaluación

Con respecto a la evaluación del grupo clase, acudimos al «Capítulo 9: Evaluación» del MCERL como referente orientativo para la valoración del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, aparte de los criterios de evaluación relacionados con la comprensión y expresión de textos orales y escritos y del criterio que integra los aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales según el Decreto 83/2016. En este capítulo del MCERL, se dedica un apartado a recoger trece tipos diferentes de evaluación, contraponiendo unos conceptos con otros. Para nuestra SA, nos fijamos en los cuatro siguientes (MCERL, 2002, pp. 183-192):

- *Evaluación del aprovechamiento y del dominio*: la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y de la aplicación del aprendizaje adquirido al mundo real.
- *Evaluación formativa*: recoger información de forma continua sobre el alcance del aprendizaje, reconociendo los puntos fuertes y débiles del alumnado para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Evaluación de la actuación*: valorar el dominio lingüístico por medio de pruebas directas orales o escritas.
- *Evaluación objetiva y subjetiva*: se valorarán las respuestas «cerradas», pero también aquellas que el alumnado ha producido originalmente.

#### 4.5. Análisis de la propuesta de innovación

Como hemos comentado anteriormente, nuestra Situación de Aprendizaje, que puede consultarse íntegramente en el [Anexo 2](#) o en las imágenes de los [Anexos de la SA](#), se compone de tres sesiones que plantean un total de ocho ejercicios y tres actividades dirigidas a un grupo de veintidós alumnos de 4º de la ESO a través de Google Classroom, la plataforma que nos servirá para publicar y asignar los diferentes ejercicios y tareas, así como las herramientas Liveworksheet, Dibujos de Google y Google Jamboard, que promoverán el trabajo cooperativo en gran grupo.

Puesto que los objetivos de la propuesta de innovación están relacionados con la comprensión y producción oral y escrita, así como con los elementos culturales e interculturales de los textos elegidos y la búsqueda de información autónoma, recurrimos a los siguientes criterios de evaluación enmarcados dentro del currículo de 4º de la ESO:

- *Criterios de evaluación 1 y 2:* Bloque de Aprendizaje I (comprensión de textos orales).
- *Criterio de evaluación 3:* Bloque de Aprendizaje II (producción de textos orales: expresión e interacción).
- *Criterios de evaluación 6 y 7:* Bloque de Aprendizaje III (comprensión de textos escritos).
- *Criterios de evaluación 8 y 9:* Bloque de Aprendizaje IV (producción de textos escritos: expresión e interacción).
- *Criterio de evaluación 10:* Bloque de Aprendizaje V (aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales).

Por otra parte, en lo referente a la fundamentación metodológica, dado que nuestra propuesta se apoya principalmente en los recursos TIC, consideramos que el modelo de investigación guiada es fundamental, ya que se pretende que el alumnado desarrolle su autonomía en la búsqueda de información, gestione la gran cantidad de sitios web, documentos y referencias disponibles sobre un tema concreto y sea crítico en la selección de las fuentes, aprendiendo a valorar aspectos como la fiabilidad o la autoría. Así pues, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno debe disponer de criterios para seleccionar diccionarios bilingües o monolingües y buscar transcripciones fonéticas o herramientas de conjugación verbal y pronunciación.

Además, el modelo inductivo básico favorece este desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ya que serán capaces de poner a prueba su capacidad de abstracción y de inferir y descubrir reglas, categorías o principios por sí mismos, reforzando su capacidad de observación y análisis. Asimismo, consideramos que el alumno mejorará su proceso de aprendizaje cuanto mayor sea su contacto con la lengua meta dentro del aula, por lo que debería limitarse la intermediación de la lengua materna mediante el método directo; como, por ejemplo, descubriendo el vocabulario por medio de imágenes. Por último, el aprendizaje cooperativo resulta fundamental para distribuir el trabajo y realizar puestas en común. Nuestra propuesta de innovación propone que este aprendizaje se canalice desde dos tipos de relaciones: entre los miembros de un grupo y entre los diferentes grupos. De esta forma, el aprendizaje de todo el grupo clase se enriquece a través de la puesta en común del trabajo que cada uno de los grupos ha realizado y, además, se evita recurrir a la competición como elemento motivador del aprendizaje.

Por lo tanto, el conjunto de ejercicios y actividades propuestas nos permiten trabajar prácticamente todas las competencias que establece el Decreto 83/2016 para la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera*:

- *Comunicación lingüística*: la comunicación en lengua extranjera implica directamente a esta competencia.
- *Competencia digital*: las herramientas digitales son nuestro recurso principal.
- *Aprender a aprender*: se muestran diferentes recursos de aprendizaje autónomo en la comprensión y producción de textos orales y escritos.
- *Competencias sociales y cívicas*: al basarse en el aprendizaje cooperativo, se fortalecen las relaciones y el trabajo en equipo.
- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*: elaborarán producciones escritas que contribuirán a una actividad final en gran grupo.
- *Conciencia y expresiones culturales*: el eje que vertebra nuestro trabajo es el estudio de la cultura canaria y de la interculturalidad franco-canaria a través de la mirada de los viajeros franceses.

#### **4.5.1. Debilidades y fortalezas**

Dedicaremos este apartado a señalar las debilidades y fortalezas que hemos podido detectar, sobre todo tras poner en práctica las dos primeras sesiones de la

Situación de Aprendizaje, ya que, como hemos apuntado, la tercera sesión [3] no pudo llevarse a cabo.

En primer lugar, la principal flaqueza tiene que ver con la brevedad de la secuencia didáctica, pues debido a cuestiones de disponibilidad de horario, solo se han podido ocupar dos sesiones durante el periodo de prácticas. Aunque, en algunos casos, las propuestas de corta duración puedan ser bien recibidas por parte del alumnado, ya que suelen desmotivarse al tratar un mismo tema durante más de tres semanas, proponer dos sesiones supone la máxima reducción de una secuencia didáctica, lo que puede repercutir en su cohesión. De hecho, se nota la ausencia de un trayecto pedagógico que motive a los alumnos y que, por ejemplo, recurriendo al enfoque por tareas, derive en una tarea final que englobe y justifique la SA. En cambio, cada sesión propone un ejercicio o actividad final diferente y no refleja ninguna vinculación entre los autores.

Por otra parte, aprovechando que solo disponíamos de dos sesiones para la puesta en práctica de la SA, decidimos sacar al alumnado de su entorno habitual, el aula, y llevarlos a una sala de ordenadores, donde pueden trabajar los textos por medio de herramientas digitales y escenificar un aprendizaje cooperativo virtual. Sin embargo, la dependencia exclusiva de los recursos TIC puede entrañar diversas complicaciones, independientemente de la duración de la propuesta: pueden darse incompatibilidades técnicas, enlaces que no funcionan, caídas temporales de la red, cortes de suministro eléctrico e, incluso, conductas problemáticas por parte del alumnado, que se siente más distendido en este entorno. También puede haber falta de disponibilidad en las aulas de informática si las sesiones abarcan más semanas o podemos perder valiosos minutos desplazando a los alumnos de un aula a otra.

En cuanto al diseño didáctico, dado que se intenta abarcar mucho en poco tiempo, el docente tiene que preparar los materiales concienzudamente para evitar complicaciones en el desarrollo de la propuesta, lo que resultará en una mayor carga de trabajo. Por ello, se podría involucrar más al alumnado en la preparación de los materiales, de forma que el producto final adquiriera un valor más personal y característico. En este sentido, y a pesar de que las actividades propuestas tienen un enfoque cooperativo, habrá que asegurarse de que cada miembro del grupo también trabaje por sí mismo, pues con los ordenadores es más fácil que estén pendientes de lo que el compañero está haciendo o escribiendo en la pantalla y, por tanto, desistan de su trabajo individual. Por tanto, tendremos que intentar formar grupos heterogéneos en cuanto a competencias digitales y actitudes de trabajo.

No obstante, el empleo de diferentes herramientas de Google permitirá a los discentes mejorar su competencia digital y explorar nuevas formas de trabajo colaborativo a distancia en un contexto social y escolar que, en los últimos años, se ha caracterizado por su virtualidad. Por otra parte, nuestra propuesta destaca por su carácter cooperativo, que permite estrechar lazos entre el alumnado y, además, favorecer su adaptación a los alumnos con NEAE, pues este apoyo mutuo en las actividades podría garantizar su inclusión en el grupo clase. Como se ha señalado anteriormente, en el grupo de 4º de la ESO no había ningún estudiante con NEAE.

Con respecto a las fortalezas, consideramos que se plantea una forma diferente de estudiar los textos de los autores. Por ejemplo, al dividir un mismo texto entre toda la clase, los estudiantes tienen que trabajar en equipo para acceder a esa unidad de sentido que es el texto completo, pues dependen del trabajo de los demás para realizar las actividades en gran grupo de las sesiones [1] y [2], lo que puede aumentar su sensación de indispensabilidad y su curiosidad por el trabajo de los demás. Por otra parte, cabe destacar que los alumnos están reforzando su aprendizaje de la *Segunda Lengua Extranjera* a través de contenidos curriculares únicos en todo el ámbito nacional debido al protagonismo que aquí adquiere la cultura regional (en este caso, canaria) y su forma de relacionarse con otras culturas. Como hemos comprobado en los resultados del cuestionario, la mayoría de alumnos se ve incapaz de nombrar a un autor francés que se haya dedicado al estudio del patrimonio natural o histórico-cultural del archipiélago. Por un lado, designar un espacio dentro del currículo de esta materia a los contenidos culturales nos recuerda, una vez más, que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede desligarse del aprendizaje cultural, ya sea de la cultura meta o de la cultura propia; y, por otro lado, no debemos obviar que los estudiantes se desenvuelven en una sociedad con ciertos valores culturales que necesitan conocer, de modo que tenemos que procurar despertar en ellos la curiosidad por descubrir la riqueza cultural de su entorno más próximo.

#### **4.5.2. Resultados**

Con referencia a los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de las dos primeras sesiones de la SA, podríamos afirmar que el alumnado no encontró mayores dificultades y se mostró implicado en su trabajo. Así pues, disfrutaron trabajando en el aula informática y sintieron especial interés por la temática de la segunda sesión, donde, además, emplearon más tiempo buscando información y referencias al respecto. De

hecho, la mayoría prefirió trabajar individualmente o por parejas dentro un mismo grupo, aunque apoyándose puntualmente en sus compañeros. Por otra parte, algunos alumnos mostraron su preocupación por las actividades de producción escrita (ver ejemplo en [imagen 2.1](#)), pues se creían incapaces de redactar una frase. Sin embargo, se les remitió al uso de los diccionarios y de las herramientas de conjugación que ahí pueden encontrar y, finalmente, el resultado fue satisfactorio. En cuanto a la temporalización, tenemos que señalar que faltó tiempo para completar las actividades de cierre de cada sesión, pues calculamos que, con diez o quince minutos más, todos podrían haberlas completado. Aun así, los alumnos trabajaron bastante y mostraron mucho desempeño, pues se les pedía realizar diferentes actividades en una misma sesión. Esta circunstancia generó, en ocasiones, muchas dudas, probablemente debido a la rapidez en la explicación. En este sentido, hemos observado que hubo uno o dos grupos que terminaron antes que el resto porque cooperaron con mucha coordinación y se dividieron tareas. Por último, en cuanto al nivel lingüístico, podemos afirmar que la propuesta está adaptada al nivel del grupo clase.

En la primera sesión ([sesión 1](#)), todos los alumnos pudieron realizar la ficha interactiva y obtuvieron buenas notas, entre 6/10 y 10/10 (ver [imagen 1.7](#)). Sin embargo, hubo algunos que no añadieron los alimentos a las casillas según el orden de aparición en el texto, como se les había indicado, y esto les contó como error. No obstante, este inconveniente se podría solucionar si, al elaborar la ficha, incluimos todas las respuestas posibles, sin establecer un orden. Las respuestas de verdadero o falso, por su parte, se formularon de forma sencilla, ya que solo tenían que elegir entre una frase afirmativa o negativa y, aunque la mayoría superó este ejercicio, fue donde más bajaron la nota. En esta primera parte de la sesión hicieron uso de diccionarios en línea y se les propuso que descubrieran [Wordreference](#), que la mayoría desconocía, pero pareció gustarles y se habituaron a él fácilmente. Aun así, como puede observarse en la [imagen 1.7](#), en esta sesión, a diferencia de la segunda, todavía recurrían a traductores automáticos para la comprensión escrita. Luego, como hemos comentado, no pudieron finalizar la actividad de cierre en gran grupo (ver [imagen 1.8](#)) por falta de tiempo. Quedaron dos plantas de la pirámide por completar y se añadieron todas las imágenes a la pirámide, al contrario de lo que se les había indicado. Por otro lado, algunos no usaron el artículo partitivo o lo escribieron incorrectamente. Con respecto a la herramienta Dibujos de Google, la descubrieron con curiosidad porque no la conocían.

Por este motivo, hubo algunos inconvenientes al trabajar en gran grupo sobre un mismo documento, pues se pisaban unos a otros a medida que editaban el texto y las imágenes.

En la segunda sesión ([sesión 2](#)), al igual que en la primera, todas las fichas pudieron completarse y se recogieron buenas puntuaciones, también entre 6/10 y 10/10 (ver [imagen 2.7](#)). Además, así como sucedió con el ejercicio de verdadero o falso en la sesión anterior, las notas reflejan que hubo fallos en el ejercicio de asociación, pues era el único que la ficha puntuaba. Sin embargo, la mayoría obtuvo notas de 8 a 10. Por otra parte, hemos observado que mostraban más seguridad que en la sesión anterior a la hora de emplear diccionarios para la comprensión escrita, pues no abrieron traductores automáticos. Podríamos afirmar, por tanto, que se dieron la oportunidad de probar a buscar el sentido general del texto, sin necesidad de consultar todas las palabras o traducir fragmentos enteros. Así pues, las actividades de producción escrita también dieron mejores resultados de lo esperado. Como puede observarse en la [imagen 2.8](#), algunos grupos redactaron frases originales y otros se sirvieron de ciertas estructuras sintácticas del fragmento original para realizar el resumen. En cualquier caso, la mayor parte de ellos realizaron una buena labor de síntesis. En cuanto al descubrimiento de la herramienta Google Jamboard, no hubo problemas al trabajar en gran grupo sobre el documento compartido. No obstante, como hemos adelantado, esta actividad de cierre no llegó a completarse, pues faltó un grupo por añadir su resumen y la tarea de establecer un orden temporal de los fragmentos quedó por realizar debido a la falta de tiempo. Asimismo, dado que la propuesta se llevó a cabo el último día de clase con este grupo, no pudimos ofrecerles más tiempo para concluirla en otra sesión.

#### **4.6. Propuesta de mejora**

Con el fin de superar los puntos débiles que hemos señalado anteriormente, enumeraremos una serie de propuestas de mejora para nuestra Situación de Aprendizaje:

1. Dado que los ejercicios y actividades propuestas podrían haber abarcado más tiempo, ampliar el número de sesiones de la Situación de Aprendizaje (al menos en dos) para favorecer diferentes aspectos: posibilitar que los alumnos finalicen las actividades, conocer con mayor profundidad a más viajeros franceses, asignar tareas más autónomas o trabajos para casa y proponer a los estudiantes que preparen ellos mismos los materiales para las actividades en gran grupo, tanto en Dibujos de Google como en Jamboard, escogiendo así sus propios estilos e imágenes y repartiéndose estas labores de diseño entre los grupos.

2. Incluir una actividad final de toda la SA que incluya un espacio para la recapitulación y reflexión y que ponga en relación a los dos viajeros franceses, ya que, en este caso, sus trabajos guardan similitudes y se complementan.
3. Elegir textos que documenten las tradiciones populares del archipiélago o de la isla de Tenerife en el siglo XIX, coetáneas a la vida de los autores, en lugar de las tradiciones aborígenes, con el objetivo de acercar más en el tiempo este conocimiento cultural y enfocarnos, aún más, en las relaciones interculturales. En el caso de nuestros autores, existen detalladas descripciones de Verneau acerca del estilo de vida de los tinerfeños y, por su parte, hay *Miscellanées* de Berthelot que relatan diversas experiencias en fiestas de Güímar o Candelaria. Igualmente, podríamos escoger textos que describan una realidad física todavía más próxima al alumnado y que resalten el patrimonio histórico y cultural del municipio de Granadilla de Abona o del sur de Tenerife.
4. Seleccionar un corpus con menos texto y más autores, es decir, proponer fragmentos que no superen las seis o siete líneas para que la selección de visitantes y científicos franceses sea más diversa. Asimismo, podríamos hacer que sean los estudiantes quienes, desde el principio, elijan el texto con el que quieren realizar las actividades. Esta selección no tienen por qué hacerla por sí solos, sino que podríamos, por ejemplo, ofrecer diversos fragmentos de diferentes islas en la obra de Verneau o de las *Miscellanées* de Berthelot para que, entre el corpus propuesto, dispongan de cierto margen de elección y, de este modo, su texto de trabajo se ajuste más a sus gustos y preferencias.
5. Añadir más ejercicios o actividades de comprensión y expresión oral; pues, a pesar de que el objeto de estudio es un texto escrito, no deberíamos olvidar estas habilidades lingüísticas. Puesto que no se atiende lo suficiente a la expresión oral, elaborar una breve exposición oral en grupo sobre el fragmento que han descubierto.
6. Sustituir las actividades en gran grupo por una tarea que consista en preparar una exposición oral o crear una ficha técnica del fragmento que les ha tocado o han elegido, con datos sobre la obra y época a la que pertenece, el autor, la temática o curiosidades e impresiones, en cuyo caso propondríamos a varios autores.
7. Con el objetivo de fomentar todavía más las labores de investigación y el trabajo autónomo, trabajar textos más enigmáticos, que planteen una incógnita que sirva de anzuelo para llamar la atención de los alumnos y animarlos a investigar,

como el que incluimos a continuación, extraído de las *Miscellanées Canariennes* de Sabin Berthelot, mediante el que podemos pedirles que investiguen de qué habla el fragmento y respondan a preguntas como qué, quién, dónde y cuándo:

«Elle a disparu sur cette même plage où elle aborda. Je venais d’assister à sa dernière fête. L’année suivante, l’ouragan déchargea toute sa fureur sur Ténériffe. Un courant impétueux fondit sur le couvent comme une avalanche, ravagea la sainte chapelle et emporta la madone avec ses trésors» (Barker Webb y Berthelot, 1840, vol.2, p. 123).

## 5. Conclusiones

La elaboración de este trabajo ha dado como resultado una Situación de Aprendizaje que ha propuesto un peculiar enfoque raramente adoptado en la enseñanza de la *Segunda Lengua Extranjera* en la comunidad canaria: las relaciones interculturales franco-canarias y el valor del patrimonio natural y cultural del archipiélago por medio de la literatura de viajes francesa; producida, en nuestro caso, a lo largo del siglo XIX. Si, tradicionalmente, los contenidos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras suelen quedar arrinconados en manuales y programaciones didácticas, aún menos atención se presta a la interculturalidad y a los contenidos canarios en clase de FLE.

Nuestra propuesta de innovación pretende enriquecer el conocimiento del alumnado acerca de las numerosas relaciones interculturales que han tenido como escenario a las Islas Canarias, así como conseguir que reflexionen sobre las repercusiones derivadas de estos encuentros entre culturas que, en aquella época, eran muy diferentes en aspectos económicos, políticos y sociales. Así pues, los discentes no solo aprenderán a identificar estas relaciones interculturales, sino a ponerlas en valor, pues descubrirán que muchos de los tesoros antropológicos y naturales del archipiélago sobre los que los viajeros centraron su estudio eran obviados o desconocidos por la mayoría de isleños de la época.

En cuanto al grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, podemos afirmar que los alumnos se involucraron en su aprendizaje, pues aprendieron a usar diccionarios en línea en detrimento del traductor, se enfrentaron a producciones escritas espontáneas, trabajaron en equipo y cooperaron en gran grupo. Sin embargo, es igualmente cierto que, por un lado, la sesión [\[3\]](#) no pudo ponerse en práctica y, por otro lado, las actividades que cerraban cada sesión quedaron incompletas o casi por hacer, por lo que lamentamos especialmente no registrar los resultados de la actividad de cierre de la segunda sesión [\[2\]](#) de la Situación de Aprendizaje, con la que se buscaba desarrollar la intuición narrativa. Así todo, los estudiantes lograron poner a prueba su capacidad de síntesis, uno de los principales objetivos de esta sesión.

En definitiva, hemos procurado que los alumnos accedieran a estos conocimientos a través de textos originales en lengua francesa, de forma que los autores pudieran dirigirse a ellos como lo harían con sus lectores habituales. Además, aparte de los contenidos propiamente lingüísticos, tuvieron la oportunidad de desarrollar valores como la tolerancia hacia otras culturas y el deber de preservar las expresiones culturales

propias y ajenas. Por ello, para aumentar su interés y motivación, hemos recurrido a herramientas digitales y hemos proporcionado textos que describen cómo era, en siglos pasados, el entorno que les rodea, especialmente Tenerife, lo que les permitirá sopesar a qué cambios ha sido sometido, qué ha perdurado y de qué forma podemos conservar el patrimonio natural y cultural para generaciones venideras.

## 6. Referencias bibliográficas

- Albuquerque, L. (2006). Los “libros de viajes” como género literario. En M. Lucena Giraldo y J. Pimentel (Eds.), *Diez estudios sobre literatura de viajes* (pp. 67-87). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.  
<https://digital.csic.es/bitstream/10261/41636/1/2006%20Los%20libros%20de%20viaje%20como%20g%C3%A9nero%20literario.pdf>
- Arévalo Benito, M. J. (2019). La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE. *Langue(s) & Parole: revista de filología francesa y románica*, Vol. 4 (Núm. 4), pp. 143-60.  
<https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367387/461259>
- Barker Webb, P. y Berthelot, S. (1840). *Histoire Naturelle des Îles Canaries* (Vol. 2). París: Béthune.  
[https://bibdigital.rjb.csic.es/viewer/9790/?offset=#page=107&viewer=picture&\\_bookmark&n=0&q=](https://bibdigital.rjb.csic.es/viewer/9790/?offset=#page=107&viewer=picture&_bookmark&n=0&q=)
- Centro Virtual Cervantes. (2020). Interculturalidad. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm)
- 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, de 4 de julio de 2016, núm. 136. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias.
- Delgado Arias, T. (21 de marzo de 2021). René Verneau. *La Provincia*.  
<https://www.laprovincia.es/las-palmas/2021/03/21/rene-verneau-43644087.html>
- González de Uriarte Marrón, C. (2005). *Viajeros franceses en Canarias en el siglo XVIII*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- González de Uriarte Marrón, C. (2006). *Literatura de viajes y Canarias. Tenerife en los relatos de viajeros franceses del siglo XVIII*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Herrera Piqué, A. (1982). Canarias, escala en la exploración científica de los continentes exóticos (siglo XVIII). En F. Morales Padrón (Coord.), *V Coloquio de Historia Canario-Americana*, Vol. 4, (pp. 475-541). Cabildo Insular de Gran Canaria.  
<http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/CHCA/article/view/7407>
- IES Granadilla de Abona. (2022). *Departamentos*. IES Granadilla.  
[https://www.iesgranadilla.es/departamentos2/#elf\\_11\\_RIJBTkNFUw](https://www.iesgranadilla.es/departamentos2/#elf_11_RIJBTkNFUw)
- Le Brun, N. (2016). *Un francés entre guanches. Sabino Berthelot y las Islas Canarias*. (1ª edición). La Orotava: Le Canarien Ediciones.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. España, Madrid.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Mederos Martín, A. «Sabin Berthelot», en Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico*.  
<https://dbe.rah.es/biografias/27562/sabin-berthelot>
- Oliver, J. M. (2007). Exploraciones francesas a Canarias: viaje, ciencia, literatura. En A. Relancio y M. Ruiz (Coords.), *Canarias, territorio de exploraciones científicas. Homenaje José Luis Prieto* (pp. 88-113). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.  
[http://libros.csic.es/download.php?id=216&pdf=products\\_pdfcomple](http://libros.csic.es/download.php?id=216&pdf=products_pdfcomple)
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (Núm. 21), pp. 215-226.  
[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio\\_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Quatrefages, A. (1887). *Rapport sur les résultats anthropologiques de la mission de M. le docteur Verneau dans l'Archipel des Canaries*. París.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es/>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 26 de diciembre de 2014, núm. 3. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Relancio, A. (2007a). La polifacética figura de Sabin Berthelot. En Oliver, J. M. y Relancio, A. (Eds.), *El descubrimiento científico de las Islas Canarias* (pp. 133-141). La Orotava: Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia.
- Relancio, A. (2007b). Rumbo a Canarias: Viajes y exploraciones de naturalistas y científicos europeos. En Oliver, J. M. y Relancio, A. (Eds.), *El descubrimiento científico de las Islas Canarias* (pp. 15-35). La Orotava: Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia.
- Soto Cano, A. B. (2018). Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: reflexiones generales desde la didáctica de FLE. *Revista de estudios filológicos*, (Núm. 35).  
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/60539/1/2012-5727-1-PB-1.pdf>
- Valls Campà, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80470/00820103008488.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Verneau, R. (1891). *Cinq années de séjour aux Îles Canaries*. Paris: A. Hannuyer.  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96131492/f64.item>

## 7. Anexos

### Anexo 1: Formulario

Sección 1 de 2

## Contenidos canarios en clase de francés

Dado que abordaremos contenidos canarios a través de textos de René Verneau y Sabin Berthelot, contestarán once preguntas sobre hábitos de lectura, las relaciones entre Canarias y Francia y conocimientos generales sobre el archipiélago. Les ruego que respondan al cuestionario honestamente.

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 2

## Preguntas

Descripción (opcional)

¿Te gusta la lectura?

Sí

No

Más o menos

Otra...

¿Tienes un género literario favorito?

Texto de respuesta corta

.....

¿Consideras importante la lectura de fragmentos literarios en asignaturas de lengua extranjera (como inglés, francés o alemán)?

Sí

No

¿Has realizado lecturas literarias en francés durante tu etapa educativa? En caso afirmativo, ¿de qué autor u obra?

Texto de respuesta corta

.....

¿Alguna vez has leído algún libro o documento sobre historia o cultura de Canarias (en cualquier idioma)? En caso afirmativo, ¿cuál?

Texto de respuesta corta

.....

¿Te interesa abordar contenidos canarios en el aula?

Sí

No

Más o menos

¿Conoces a algún personaje de origen francés que haya influido en la historia de Canarias?

Texto de respuesta corta

.....

¿Conoces a algún autor francés que haya divulgado el patrimonio de las islas?

Texto de respuesta corta

.....

¿Quién fue Jean de Béthencourt?

Un conquistador

Un historiador

Un sacerdote

---

¿Quiénes conquistaron las Islas Canarias?

Texto de respuesta corta

.....

---

¿En qué siglo terminó la conquista de Canarias?

A finales del siglo XIII

A finales del siglo XV

A finales del siglo XVII

## **Anexo 2: Situación de Aprendizaje: *Destination Les Fortunées***

### **Sinopsis:**

Debido a la importancia del conocimiento de nuestro entorno y a las escasas nociones del alumnado acerca de los personajes franceses que se han dedicado al estudio sistemático del archipiélago canario en diferentes disciplinas, esta Situación de Aprendizaje (SA) pretende destacar las contribuciones de estas figuras y tiene como base el estudio de la *Segunda Lengua Extranjera* a través de los textos de dos de los viajeros franceses más relevantes del siglo XIX. Así pues, la propuesta se divide en tres sesiones destinadas a conocer las obras más aclamadas de cada autor mediante la investigación grupal, la cooperación y, en menor medida, el trabajo individual.

### **Datos técnicos:**

**Autor:** Sergio Rodríguez Medina

**Centro educativo:** IES Granadilla de Abona (Granadilla de Abona)

**Nº de sesiones:** 3

**Estudio:** 4º de la ESO (LOMCE)

**Área:** Segunda Lengua Extranjera (francés) (SGN)

**Justificación:** Con esta Situación de Aprendizaje, queremos fomentar la capacidad de comprensión y producción escrita de los estudiantes mediante una propuesta que promueva tanto el aprendizaje lingüístico como intercultural, puesto que los fragmentos seleccionados aluden al entorno físico y cultural más cercano al alumnado y le permiten tomar conciencia del esfuerzo de los autores por divulgar el conocimiento antropológico de las Islas Canarias en el siglo XIX.

**Fundamentación curricular:**

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>
<b>SSGN04C01</b>	Comprender la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes y habituales en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio SSGN04C01	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.
<b>SSGN04C02</b>	Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles más relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
Competencias del criterio SSGN04C02	Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>SSGN04C03</b>	Producir textos orales breves y comprensibles, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos, generales o de interés propio, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.

Competencias del criterio SSGN04C03	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.
<b>SSGN04C06</b>	Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos, «auténticos» o adaptados, breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio SSGN04C06	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.
<b>SSGN04C07</b>	Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales o los detalles más relevantes de textos, sean manuscritos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
Competencias del criterio SSGN04C07	Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>SSGN04C08</b>	Escribir textos breves con estructura clara adecuados al receptor y al contexto y que traten sobre temas cotidianos, generales o de interés propio, respetando las convenciones escritas de uso más común, con el fin de participar con progresiva autonomía en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio SSGN04C08	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.
<b>SSGN04C09</b>	Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves, y de estructura simple, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
Competencias del criterio SSGN04C09	Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>SSGN04C10</b>	Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos

	básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.
Competencias del criterio SSGN04C10	Comunicación lingüística, Competencia digital, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

### **Fundamentación metodológica/concreción**

**Modelos de enseñanza:** aprendizaje cooperativo, investigación guiada, método directo y modelo inductivo básico

**Fundamentos metodológicos:** El método directo permite que el alumnado entre en contacto con la lengua meta sin la intermediación de la lengua materna, descubriendo el vocabulario a través del uso de imágenes o resolviendo algunas de sus dudas en lengua extranjera. Además, recurriendo al modelo inductivo básico, podrán inferir reglas y características partiendo de datos concretos y, de esta manera, se favorecerá su capacidad de abstracción y observación, así como su autonomía. Por su parte, el aprendizaje cooperativo y la investigación guiada tienen mayor protagonismo porque, a través de las actividades propuestas, los discentes tienen que realizar búsquedas de información y analizar críticamente las fuentes, habilidades especialmente necesarias en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y, además, necesitarán establecer relaciones cooperativas en dos sentidos: entre los miembros de un mismo grupo y entre los diferentes grupos de trabajo.

### **Sesiones de la Situación de Aprendizaje**

[1] *Construisons la Pyramide !*

La sesión tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro. El profesor comenzará presentando al autor de los textos con los que los alumnos van a trabajar; en este caso, René Verneau. Se expondrán brevemente datos concretos, como lugar de nacimiento, época en que visitó las islas y obras más importantes.

A continuación, los alumnos formarán cinco grupos heterogéneos. En nuestro caso, formaron grupos de cuatro a cinco. Se les indicará que, aunque la dinámica de trabajo sea grupal, es preferible que ocupen un ordenador por persona o que lo compartan entre dos para aprovechar los recursos del aula informática. Luego, adjudicaremos una letra a cada grupo (A, B, C, D o E) y, a través de la herramienta Google Classroom, asignaremos una ficha interactiva LiveWorksheet a cada grupo de alumnos (abrir los enlaces [V1](#), [V2](#), [V3](#), [V4](#) y [V5](#) o ir a [Anexos de la SA](#)). Para ello, las fichas interactivas se habrán subido a este espacio previamente. Cada ficha contiene un fragmento diferente de un capítulo de *Cinq années de séjour aux Îles Canaries* en el que Verneau detalla los diferentes tipos de alimentos que consumían los guanches. En su ficha, cada grupo tiene adjudicadas hasta tres categorías, diferentes a las del resto de grupos.

Para completar esta ficha, tendrán que leer el texto y realizar tres ejercicios: encontrar las transcripciones fonéticas de algunas palabras, clasificar los alimentos en las categorías que se le ha asignado al grupo y contestar a tres preguntas de Verdadero o Falso. Consultarán diccionarios en línea para buscar ciertas palabras o transcripciones fonéticas, pero se les indicará expresamente que busquen el sentido general del texto y no usen traductores automáticos. Por otra parte, necesitarán guardar la categorización de los alimentos para realizar el siguiente ejercicio. Cuando acaben la ficha, sacarán una captura de pantalla de la nota obtenida y la subirán a la tarea de Google Classroom. Se les indicará que solo realizarán la ficha una vez, por lo que la captura enviada deberá corresponderse con la primera nota que obtuvieron.

A continuación, todos los grupos tendrán que rellenar una pirámide alimentaria con las categorías del ejercicio anterior. Entrarán en la misma tarea de Google Classroom y abrirán un enlace de Dibujos de Google (abrir [enlace](#) o ver [imagen 1.6](#)) en el que cada grupo añadirá los alimentos de su fragmento en la planta piramidal correspondiente, con la consigna de emplear el artículo partitivo. Finalmente, cuando todos los grupos hayan completado su parte de la pirámide alimentaria, la descargarán en formato imagen o PDF y la subirán al Google Classroom como producto final.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
---------------	------------------------------------	--------------	----------	----------	----------------------	---------------

SSGN04C06	Captura de pantalla de las fichas interactivas puntuadas.	Grupo heterogéneo	1	Google Classroom	Sala con recursos TIC	Los dibujos de la pirámide y de los alimentos se crearon previamente, pero cada grupo podría buscar los suyos.
SSGN04C07		Gran grupo		Google Dibujos		
SSGN04C08	Imagen o documento PDF con la pirámide completada.	Individual		Liveworksheet		
SSGN04C10						

[2] *Remettez les parties de la momie !*

La sesión tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro. El profesor comenzará presentando al autor de los textos con los que los alumnos van a trabajar; en este caso, Sabin Berthelot. Se expondrán brevemente datos concretos, como lugar de nacimiento, época en que visitó las islas y obras más importantes.

A continuación, los alumnos formarán cinco grupos heterogéneos en la sala de ordenadores. En nuestro caso, los alumnos mantuvieron los grupos de la sesión [1]. Se les indicará que, aunque la dinámica de trabajo sea grupal, es preferible que ocupen un ordenador por persona o que lo compartan entre dos. Luego, adjudicaremos una letra a cada grupo (A, B, C, D o E) aleatoriamente, sin seguir la línea temporal de los fragmentos, al contrario de como se distribuyeron en la sesión [1]. Una vez asignada la letra, procederemos como en la sesión anterior: a través de Google Classroom, cada grupo encontrará su ficha interactiva LiveWorksheet (abrir los enlaces [B1](#), [B2](#), [B3](#), [B4](#) y [B5](#) o ir a [Anexos de la SA](#)) con fragmentos diferentes extraídos de «La momie», una de las *Miscellanées Canariennes* de Berthelot que describe las diferentes fases de una expedición a una cueva donde el antropólogo descubrió una momia guanche.

Para completar las fichas, tendrán que leer el texto y realizar un ejercicio y dos actividades: asociar determinadas palabras del texto con sus definiciones o sinónimos y realizar dos producciones escritas que, entre otras cosas, ponen a prueba su capacidad de síntesis. Recurrirán a diccionarios en línea para consultar ciertas palabras, pero se les indicará expresamente que busquen el sentido general del texto y no usen traductores automáticos. Una de las producciones escritas consiste en hacer un breve resumen del fragmento, que tendrán que conservar para realizar la siguiente actividad. Cuando acaben la ficha, sacarán una captura de pantalla de la nota obtenida y la subirán a la tarea de Google Classroom. Se les indicará que solo realizarán la ficha una vez, de forma que la captura enviada sea de la primera nota que obtuvieron.

Entonces, accederán a un enlace de Google Jamboard (abrir [enlace](#) o ver [imagen 2.6](#)) previamente subido a Google Classroom en el que cada grupo añadirá el resumen de su fragmento en el cuadro de texto que ahí tiene asignado, pues a cada grupo le corresponde un cuadro de un color diferente. Todos los grupos añadirán su resumen a la vez, leerán los que han añadido sus compañeros e intentarán ordenarlos cronológicamente, es decir, adivinar la línea temporal que siguen los fragmentos del texto, ya que la historia plantea una introducción, un nudo y un desenlace. El primer grupo que consiga ordenar correctamente los fragmentos anotará en un papel el orden de los colores de los cuadros de texto y se lo entregará al profesor, quien verificará si es correcto. Se permitirá que otros grupos sigan intentando ordenarlos y, finalmente, se ordenarán en gran grupo en el documento Jamboard, descargarán la imagen y la subirán al Google Classroom como producto final.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
SSGN04C06 SSGN04C07 SSGN04C08 SSGN04C09 SSGN04C10	Captura de pantalla de las fichas interactivas puntuadas  Imagen o documento PDF con el orden correcto de los fragmentos	Grupo heterogéneo  Gran grupo  Individual	1	Google Classroom  Google Jamboard  Liveworksheet	Sala con recursos TIC	

[3] *Dressez l'oreille !*

Esta sesión, como las anteriores, tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro. A diferencia de las anteriores, en esta sesión asignaremos a todos los alumnos, a través de la herramienta Google Classroom, una misma ficha interactiva LiveWorksheet (abrir [enlace](#) o ver [imagen 3](#)) en la que conocerán dos nuevos fragmentos de Verneau y Berthelot que figuran en los mismos capítulos que se eligieron para las sesiones [1] y [2]. Aunque el alumno no necesitará trabajar tanto en equipo como en las otras sesiones, se le indicará que podrá trabajar en los mismos grupos solo para el primer ejercicio, donde podrán ayudarse unos a otros o distribuirse las tareas de búsqueda de información. Para completar esta ficha, realizarán dos ejercicios de escucha en los que

identificarán los audios con frases sueltas de los fragmentos de ambos autores. Además, con respecto al fragmento de Verneau, también tendrán que averiguar el orden correcto de cada parte y realizarán un pequeño ejercicio de expresión oral en el que hablarán al micrófono del ordenador para registrar su respuesta con las formas del imperfecto que han encontrado en el texto. Como se ha procedido en sesiones anteriores, intentarán extraer el sentido general y consultarán diccionarios en línea tanto para la comprensión escrita como para la pronunciación. Finalmente, cuando hayan terminado la ficha interactiva, sacarán una captura de pantalla de la primera nota obtenida y la subirán al Google Classroom en la tarea creada a tal efecto.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
SSGN04C01 SSGN04C02 SSGN04C03 SSGN04C06 SSGN04C07 SSGN04C10	Captura de pantalla de las fichas interactivas puntuadas	Grupo heterogéneo  Individual	1	Google Classroom  Liveworksheet	Sala con recursos TIC	Los estudiantes aportarán sus propios auriculares para realizar las actividades.

## Anexos de la Situación de Aprendizaje (imágenes)

Lundi 23 mai 2022

GROUPE A

### *Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1851), de René Verneau*

#### « Chapitre II : Aliments et habitations »

Le principal aliment des anciens habitants de l'archipel canarien était le *gofio* ; il forme encore la base de l'alimentation des Canariens actuels. On emploie surtout, pour faire cette farine, les graines de céréales, comme le blé,



l'orge, le seigle et le maïs. Quelquefois, on remplace ces graines par des légumineuses, comme les petits pois, ou les fèves.



Les Guanches ne possédaient ni le seigle, ni le maïs ; ils se servaient, pour leur gofio, des autres graines que je viens d'énumérer.



Les fruits entraient pour une bonne part dans l'alimentation des Guanches. Les figues, les dattes, les mûres et les fruits de l'arbousier, du *vicácaro*, du pin et du *mocán* étaient l'objet d'une grande consommation. J'ai trouvé des corbeilles remplies de figues sèches dans des grottes qui avaient servi d'habitations.

Classez les aliments des Guanches dans ces catégories :

Les céréales	Les légumineuses	Les fruits
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

1. Choisis la phrase qui est vraie :

Les guanches ne produisaient pas de gofio de seigle ni de maïs

Les guanches fabriquaient du gofio à base de légumineuses

Verneau affirme que les guanches mangeaient beaucoup de figues sèches

2. Bravo ! Allez faire [la Pyramide](#) !

Imagen 1.1: Groupe A

**Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1891), de René Verneau**

**« Chapitre II : Aliments et habitations »**

Le lait constituait une grande ressource pour ces populations pastorales. Ce lait n'était pas toujours consommé en nature. Ils savaient extraire du beurre, et voici comment ils opéraient : une outre en peau<sup>1</sup>, à moitié remplie de lait, était suspendue à une branche



d'arbre avec une longue corde, et deux femmes, à huit ou dix pas de distance, se la renvoyaient alternativement pour séparer le beurre. Ce procédé



est encore usité aujourd'hui dans quelques localités du sud de Ténériffe. Le lait caillé était



transformé en fromage [...]. Tous les anciens Canariens étaient de grands carnivores. La viande était quelquefois bouillie dans du lait, mais presque toujours elle était consommée grillée, rôtie ou frite dans du beurre ou de la graisse.

1. Retrouvez trois types de produits laitiers :

**Produits laitiers**

2. Choisis la phrase qui est vraie :

Selon Verneau, les femmes séparaient le beurre du lait

Verneau nous raconte que les Guanches mangeaient beaucoup de viande

Cette méthode d'extraction du beurre existait à l'époque de Verneau

3. Allez faire [la Pyramide](#) !

<sup>1</sup> En espagnol, «zurrón».

**Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1891), de René Verneau**

**« Chapitre II : Aliments et habitations »**

À Lancerotte et Fortaventure, on **préférait** la chèvre ; à la Grande Canarie, les cochons de lait grillés ou la chèvre grillée, enduite de graisse de porc et saupoudrée de gofio. Les Guanches de Ténériffe **plasmaient** la viande de chevreau au-dessus de toute autre.



Quant à l'île de Fer, ils **avaient** une prédilection pour les bonnes brebis, qu'ils **avaient** dans certaines fêtes appelées *guatativoas*. Les lapins sauvages **étaient** très abondants dans certains parages. Un homme accompagné d'un bon chien peut tuer, à coups de bâton, plus d'un cent dans une journée. Ces lapins étaient encore une ressource pour les insulaires.



1. Retrouvez cinq types de viande :

**La viande**

2. Choisis la phrase qui est vraie :

Selon Verneau, il y avait beaucoup de lapins dans l'archipel

A chaque île, on préférait de différents types de viande

A Ténériffe, les guanches préféraient le chevreau

3. Allez faire la **Pyramide** !

Imagen 1.3: Groupe C

**Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1891), de René Verneau**

**« Chapitre II : Aliments et habitations »**

Les auteurs décrivent les Guanches comme de grands mangeurs. J'avais moi-même à mon service un descendant des Guanches. Il avait conservé la taille et tous les caractères des Guanches, phénomène qui s'observe encore fréquemment à Ténériffe, où des familles entières restent presque complètement protégées de tout croisement avec les Européens. Il



jouissait d'un appétit merveilleux : à un déjeuner, je lui ai vu absorber quatorze cailles, un litre de riz et une livre de pain. Le soir, il mangeait avec le même appétit. En parlant de la pêche, ils avaient des procédés variés pour obtenir du poisson. Ils récoltaient des crustacés, des mollusques et des échinodermes. Tous ces animaux entraient dans leur alimentation habituelle.



1. Retrouvez trois types de poisson :

**Le poisson**

2. Choisis la phrase qui est vraie :

Un descendant des Guanches travaillait pour René Verneau

Verneau raconte que cet homme était un gros mangeur

Les guanches mangeaient du poisson habituellement

3. Bravo ! Allez faire **la Pyramide** !

Imagen 1.4: Groupe D

**Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1891), de René Verneau**

**« Chapitre II : Aliments et habitations »**

Le miel était un plat délicat qu'on mélangeait avec le gofio. Les habitants de l'île de Fer ont conservé l'habitude de pétrir le gofio avec du miel et des amandes pour faire une sorte de pain qu'ils adorent déguster. La boisson généralement employée était de



l'eau pure. Pedro del Castillo assure qu'avec le suc des palmiers, les Guanches savaient fabriquer du vin, du vinaigre, du miel et du sucre.



Les habitants de la Grande Canarie faisaient une boisson fermentée qu'ils appelaient *teser quen*<sup>1</sup>. Ceux de l'île de Fer extrayaient une boisson similaire du fruit du *mocán*, mais l'eau était la boisson généralement utilisée. Les envoyés d'Alphonse IV affirment très catégoriquement que les Canariens refusaient absolument le vin et buvaient seulement de l'eau.

1. Retrouvez deux types d'aliments sucrés et trois types de boissons :

Les aliments sucrés	Les boissons
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

2. Choisis la phrase qui est vraie :

3. Bravo ! Allez faire la **Pyramide** !

<sup>1</sup> También escrita *chacerquén, tacerquen, checerquén*, etc.

Imagen 1.5: Groupe E

Pyramide Alimentaire Guanche ☆ 📄 🗑️

Archivo Editar Ver Insertar Formato Organizar Herramientas Ayuda Última modificación hace unos segundos

The image displays a food pyramid with the following levels from top to bottom:

- Sucre (Sugar)
- Poisson (Fish)
- Viande (Meat)
- Fruits and Produits laitiers (Dairy products)
- Boissons (Beverages), Légumineuses (Legumes), and Céréales (Grains)

Below the pyramid, there is an example: "Ejemplo: du kivi, des oranges, de la salade" (Example: kiwi, oranges, salad). Other food items shown include a glass of red wine, a crab, a pig, a cow, and various grains and vegetables.

The background features a silhouette of a statue on a pier and a portrait of René Verneau (1852-1938). Text on the pyramid includes "du lait, du beurre, du fromage" (milk, butter, cheese).

Imagen 1.6: Pyramide Alimentaire Guanche

Nueva tarea: "GRUPO A" - manu x Ejercicio de « Cinq années de séj x traductor frances español - Busc x +

es.liveworksheets.com/6-ex25757gb

6/10

Cinq années, de séjour aux Îles Canaries (1851), de

« Chapitre II : Aliments et habitation

Le principal aliment des anciens habitants de

l'archipel canarien était le *gofio* ; il forme encore la base de

l'alimentation des Canariens actuels. On emploie surtout,

pour faire cette farine, les graines de céréales, comme le blé,

GRUPO B

Ejercicio de « Cinq années de séj

traductor - Buscar con Google

com/6-gl23552xz

OS

Acceso pro

« Cinq années de séjour aux Îles Canaries », René Verneau (B)

10/10

Lundi 23 mai 2022

GROUPE B

Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1891), de René Verneau

« Chapitre II : Aliments et habitations »

... Ce lait

8/10

Lundi 23 mai 2022

GROUPE E

Cinq années de séjour aux Îles Canaries (1891), de René Verneau

« Chapitre II : Aliments et habitations »

Le miel était un plat délicat qu'on mélangeait avec le gofio.

Les habitants de l'île de Fer ont conservé l'habitude de pétrir le gofio avec du miel et des amandes pour faire une sorte de pain qu'ils adorent déguster. La boisson généralement employée était de



etc

l'eau pure. Pedro del Castillo assure qu'avec le suc des palmiers, les Guanches savaient fabriquer du vin, du vinaigre, du miel et du sucre.



save

Les habitants de la Grande Canarie faisaient une boisson fermentée qu'ils appelaient *teser quen*<sup>1</sup>. Ceux de l'île de Fer



feze

Imagen 1.7: Grupos A/B/E (resultado)

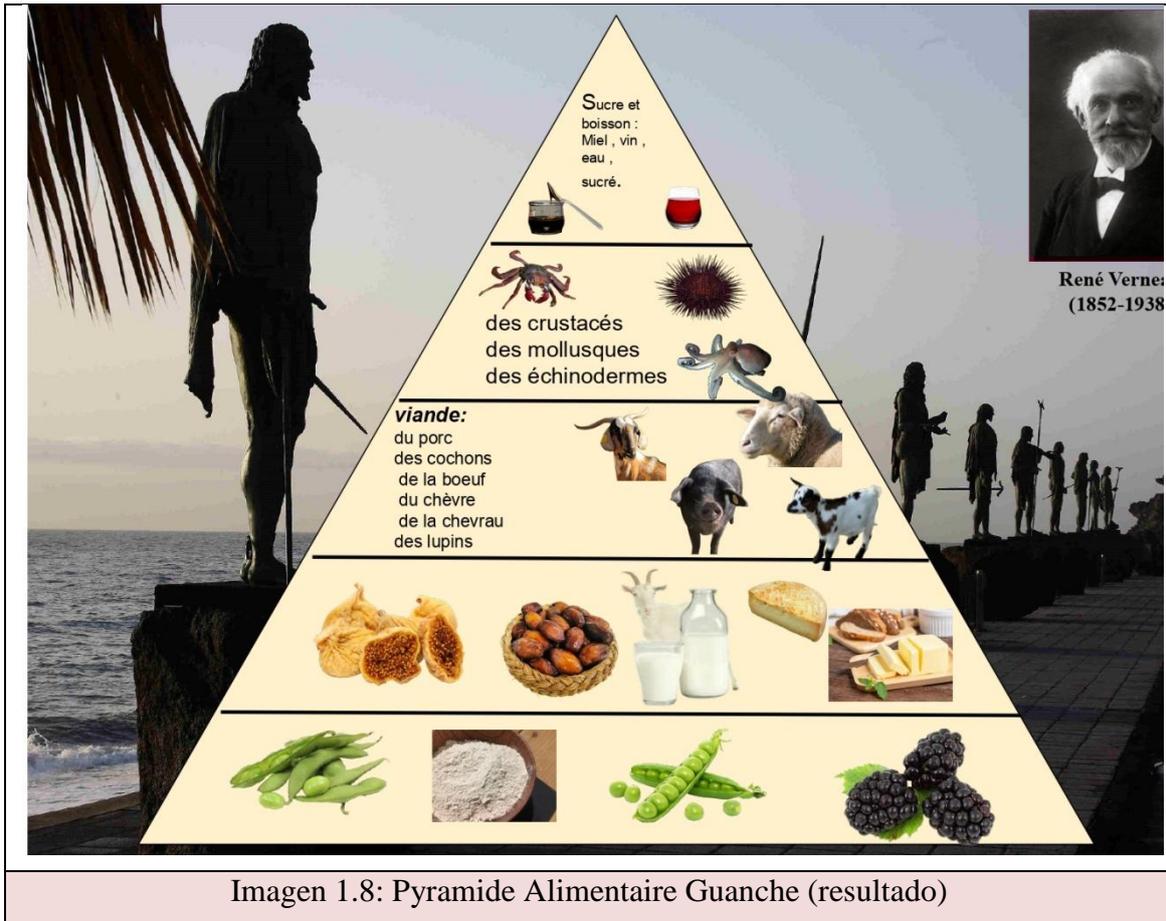


Imagen 1.8: Pyramide Alimentaire Guanche (resultado)

Vendredi 27 mai 2022

GRUPE A

*Histoire Naturelle des Îles Canaries (1840), de Sabin Berthelot*

« La momie »

Le **lendemain**, au **point du jour**, nous partons de Sainte-Croix et suivons le bord de la mer jusqu'à l'**embouchure** du ravin de *Valle Seco*. Nous **remontons** ce ravin et, au pied du morne de La Corona, *Manuel l'Orseilleur*<sup>1</sup> s'arrête tout à coup :



- Voyez-vous là-haut cette tache noire ?
- Oui, c'est un **vautour**, je crois.
- Non, c'est la **grotte** !, dit Manuel avec un sourire.

Et la grotte de Manuel, située contre un mur de basalte, paraissait à plus de cents pieds du sol. L'intérieur de cette excavation avait environ dix pas de large sur quinze de profondeur. Des fragments de bois, de peaux de chèvres et d'ossements humains couvraient le sol. Manuel découvre une niche avec deux vases de terre qui avaient servi, sans doute, à contenir le lait et le **blé** que les Guanches déposaient à côté des défunts.



1. Cherchez les mots remarqués dans un dictionnaire et placez-les à gauche de ces définitions/synonymes :

<input type="text"/>	▼	Précipice profond	<input type="text"/>	▼	La fin d'un ravin
<input type="text"/>	▼	Une céréale	<input type="text"/>	▼	Un rapace
<input type="text"/>	▼	Quand le soleil se lève	<input type="text"/>	▼	Cavité naturelle
remonter	▼	Cheminer en ascension	lendemain	▼	Le jour suivant

2. Imagine que eres Sabino Berthelot, subiendo el barranco de Valle Seco antes de adentrarte en una cueva guanche. Escribe, en una o dos frases, lo que dirías a tus colegas científicos al regresar a Francia:

3. RÉSUMEZ VOTRE FRAGMENT. Quédense con lo más importante, lo que tenga que ver con la búsqueda de la momia guanche, y cuenten, en una o dos frases, qué sucede en la parte que les ha tocado (quién, qué, dónde, etc.).

<sup>1</sup> Manuel «el orchillero».

Imagen 2.1: Groupe A

Vendredi 27 mai 2022

GROUPE B

### *Histoire Naturelle des Îles Canaries (1840), de Sabin Berthelot*

#### *« La momie »*

Les Guanches apportaient le plus grand soin dans les **embaumements** : le corps, une fois **vide**, était humecté plusieurs fois avec une liqueur parfumée et astringente. Après, le corps séchait au soleil pendant quinze jours. Durant cette opération, les parents et les amis chantaient et célébraient des jeux funèbres.



Lorsque la momie était entièrement sèche, ils l'**enveloppaient** dans plusieurs peaux de chèvres artistement **cousues**. **Malheureusement**, les habitants des Canaries ne montraient pas tant de vénération pour ces pauvres Guanches, cruellement maltraités par leurs ancêtres.

Peu de temps avant mon arrivée aux îles, une nouvelle **grotte** était explorée, mais des **bergers** stupides avaient tout détruit. Ils avaient précipité les momies dans le **ravin** de Tacoronte et conservaient les peaux mortuaires pour faire des courroies et des sacs.

1. Cherchez les mots remarqués dans un dictionnaire et placez-les à gauche de ces définitions/synonymes :

- ▼ Cavité naturelle       ▼ Qui ne contient rien  
 ▼ Application de substances sur un cadavre       ▼ Précipice  
 ▼ Recouvrir un objet       ▼ Personne qui garde les troupeaux  
 ▼ Unies avec une aiguille       ▼ Avec peu de chance

2. Investiga sobre el expolio o robo de momias guanches. Imagina que eres Sabino Berthelot y resume, en una o dos frases, lo que contarías a tus colegas científicos sobre cómo trataron estos pastores las reliquias guanches o qué importancia les daban.

3. RÉSUMEZ VOTRE FRAGMENT. Quédense con lo más importante, lo que tenga que ver con la búsqueda de la momia guanche, y cuenten, en una o dos frases, qué sucede en la parte que les ha tocado (quién, qué, dónde, etc.).

Imagen 2.2: Groupe B

Vendredi 27 mai 2022

Groupe C

*Histoire Naturelle des Îles Canaries (1840), de Sabin Berthelot*

« La momie »

Ils décident de **tirer au sort**, et le vieux Lorenzo supporte sa mauvaise chance. Avec la momie **attachée** sur le dos, l'*orseilleur*<sup>1</sup> prend la corde et glisse dans le **ravin**. Pendant la **descente**, le cou de la momie se disloque. Quand Lorenzo se vit libre de ce **fardeau** incommode, il prononce un *Ave María* ! très expressif.



Mais cette momie, conquise à tant de peine, était **brisée** en mille morceaux. Je la cède à Manuel avec l'espoir d'obtenir une autre en meilleur état, et il la vend à un suisse du port de l'Orotava.

Cinq ans après, durant mon **séjour** à Genève, je visite le cabinet d'histoire naturelle, et entre les objets rares, je vois une momie canarienne. Quel singulier **hasard** ! C'était mon Guanche, sans bras et avec la tête disloquée. Le suisse qui l'avait acheté à l'Orotava l'avait récemment donné au cabinet. Et voilà l'histoire de la momie voyageuse.

1. Cherchez les mots remarqués dans un dictionnaire en ligne et placez-les à gauche de ces définitions/synonymes :

Résidence courte

Précipice

Charge

Réduite en pièces

hasard  Evènement fortuit

descente  Action de descendre

Choisir aléatoirement

Liée

2. Investiga un poco sobre el robo o comercio de momias guanches. Imagina que eres Lorenzo y resume, en una o dos frases, las razones por las que no quieres cargar con ella.

3. RÉSUMEZ VOTRE FRAGMENT. Quédense con lo más importante, lo que tenga que ver con la búsqueda de la momia, y cuenten, en una o dos frases, qué sucede en la parte que les ha tocado (quién, qué, dónde, etc.).

Imagen 2.3: Groupe C

Vendredi 27 mai 2022

GRUPE D

*Histoire Naturelle des Îles Canaries (1840), de Sabin Berthelot*

« La momie »

Les Guanches **parcourent** les montagnes par sauts. Accoutumés dès l'enfance aux exercices gymnastiques, ils s'élançaient de rochers en rochers et se glissaient avec leur lance pour amortir leur chute. Les **bergers** canariens ont **hérité** cette habilité. J'ai connu un, *Manuel l'Orseilleur*<sup>1</sup>, qui cherchait le *roccella*, ce précieux lichen des Canaries, suspendu au-dessus des **abîmes**.



Je comptais sur ce brave garçon pour visiter quelque **grotte** encore intacte. Je voulais un Guanche à tout prix. Un fusil de chasse et dix **piastres** sont sa récompense. Après trois mois, Manuel vient m'annoncer qu'il avait découvert des momies dans une grotte jusqu'alors **inconnue**. J'étais plein de **joie** : j'allais enfin voir des Guanches !

1. Cherchez les mots remarqués dans un dictionnaire et placez-les à gauche de ces définitions/synonymes :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="text"/> Ancienne monnaie espagnole | <input type="text"/> Cavité naturelle                    |
| <input type="text"/> Effectuer un trajet        | <input type="text"/> Non identifiée                      |
| <input type="text"/> Précipice profond          | <input type="text"/> Personne qui s'occupe des troupeaux |
| <input type="text"/> Euphorie                   | <input type="text"/> Préserver                           |

2. Busca información sobre la figura del « orchillero » en Canarias, ponte en su lugar y cuenta, en una o dos frases, en qué consiste tu trabajo y por qué corres ese riesgo.

3. RÉSUMEZ VOTRE FRAGMENT. Quédense con lo más importante, lo que tenga que ver con la búsqueda de la momia guanche, y cuenten, en una o dos frases, qué sucede en la parte que les ha tocado (quién, qué, dónde, etc.).

<sup>1</sup> Manuel «el orchillero».

Imagen 2.4: Groupe D

Vendredi 27 mai 2022

GRUPE E

*Histoire Naturelle des Îles Canaries (1840), de Sabin Berthelot*

« La momie »

Les deux *orseilleurs*<sup>1</sup> allument une torche et avancent, mais ils s'arrêtent brusquement... C'est un Guanche qui cause leur **effroi**, un pauvre Guanche, mort depuis mille ans, une momie ! Elle est **cousue** de trois peaux de chèvres et protégée par des tableaux de bois du **genévrier**. Les compagnons de Manuel découvrent un crâne et il est difficile de les faire travailler : à chaque exhumation de squelette, ils font des **signes de croix** et me conseillent de finir.



Je les **encourage**, mais les **préjugés** parlent plus fort : dominés par une terreur panique, ils veulent m'abandonner si je persiste. Nous ne pouvions pas faire descendre la momie dans le **ravin** avec notre corde. Nous devons la porter nous-mêmes. Mais qui se chargerait du **fardeau** ?

**1. Cherchez les mots remarqués dans un dictionnaire en ligne et placez-les à gauche de ces définitions/synonymes :**

<input type="text"/>	▼	Geste catholique	<input type="text"/>	▼	Donner du courage
cousue	▼	Unie avec une aiguille	genévrier	▼	Un arbre
<input type="text"/>	▼	Terreur	<input type="text"/>	▼	Précipice
<input type="text"/>	▼	Idee préconçu	<input type="text"/>	▼	Charge

**2. Investiga un poco sobre el expolio o robo de momias guanches. Imagina que eres uno de los compañeros de Manuel y resume, en una o dos frases, lo que contarías sobre este peculiar descubrimiento o cómo lo viviste.**

**3. RÉSUMEZ VOTRE FRAGMENT. Quédense con lo más importante, lo que tenga que ver con la búsqueda de la momia guanche, y cuenten, en una o dos frases, qué sucede en la parte que les ha tocado (quién, qué, dónde, etc.).**

<sup>1</sup> Orchilleros, recolectores de orchilla.

Imagen 2.5: Groupe E

Résumé des cinq parties de « La momie »

« La momie » de Berthelot en cinq parties

Imagen 2.6: Résumé des cinq parties de « La momie »

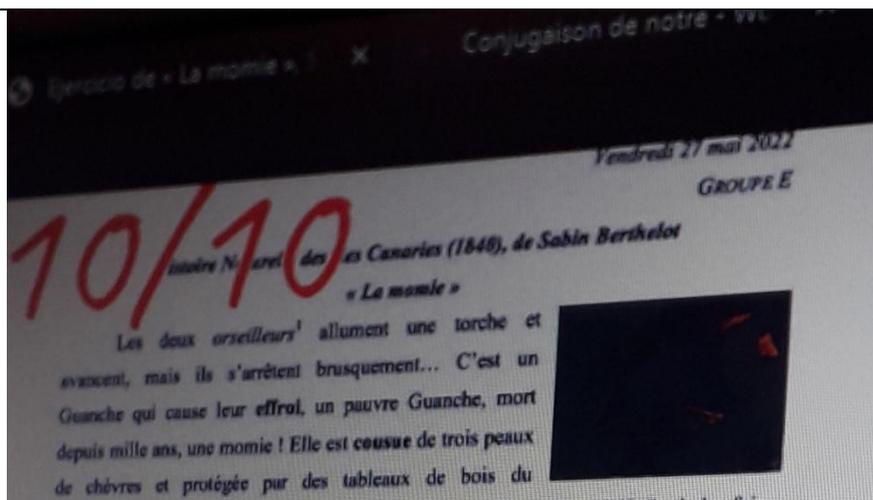
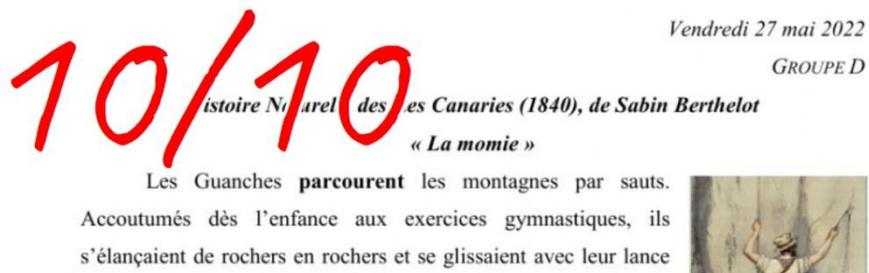
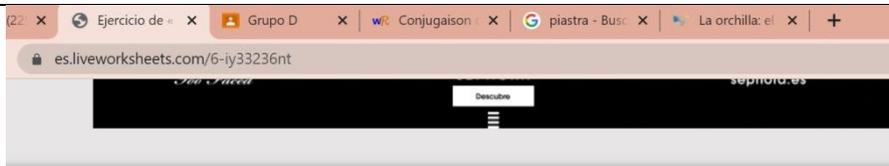
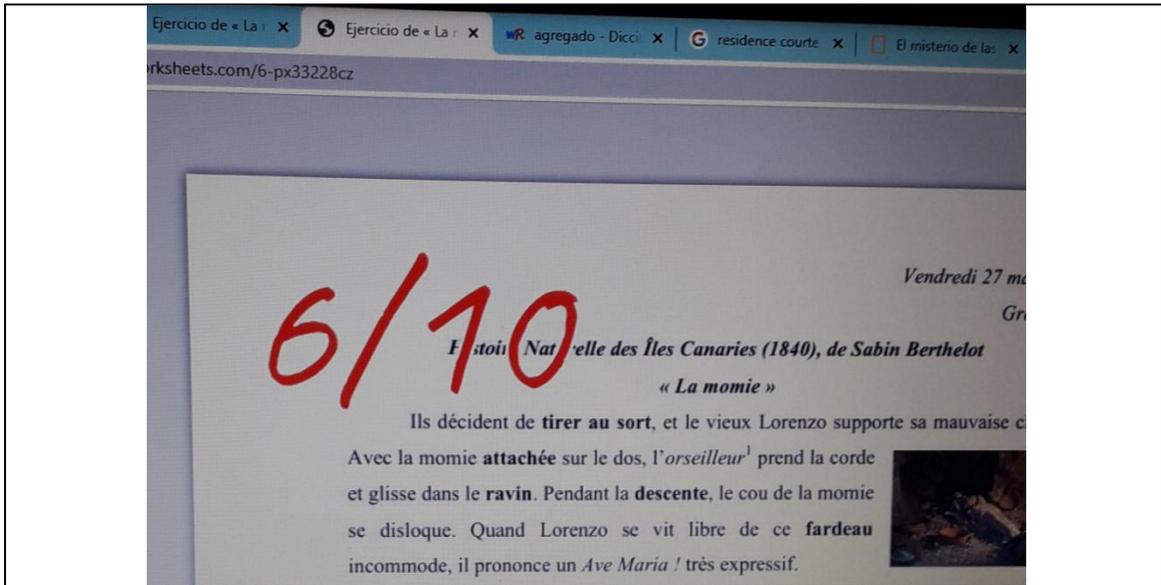


Imagen 2.7: Grupos C/D/E (resultado)

« La momie » de Berthelot en cinq parties



Imagen 2.8: Résumé des cinq parties de « La momie » (resultado)

*Séance 3 : Dressez l'oreille !*

*Ne croyez pas tout ce que vous entendez*

a) Écoutez : **FRAGMENT A**

- Partie 1 :
- Partie 2 :
- Partie 3 :
- Partie 4 :
- Partie 5 :
- Partie 6 :

b) Écoutez : **FRAGMENT B**

- Partie 1 :
- Partie 2 :
- Partie 3 :
- Partie 4 :
- Partie 5 :

c) Écoutez : **FRAGMENT C**

Partie 1 :

Partie 2 :

Partie 3 :

Partie 4 :

Partie 5 :

- Quel est le bon ordre du paragraphe ?

- Trouvez **trois formes à l'impératif** dans le texte et réécoutez-les, puis prononcez-les pour enregistrer votre réponse (Faites attention au son [ε] !):







Écoutez : *La « valeur » des Guanches*

Partie 1 :

Partie 2 :

Partie 3 :

Partie 4 :

Partie 5 :

Partie 6 :

Partie 7 :

Partie 8 :

Imagen 3