

**Máster Universitario en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

Especialidad Otras Lenguas Extranjeras (Francés)

***Desarrollo de la competencia intercultural
a través de una tarea de aprendizaje-servicio
sobre patrimonio en el aula de FLE***

ALUMNA: Ana María Bennasar López

TUTOR: José Manuel Cruz Rodríguez

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad: Innovación educativa

Curso 2018-2019

Agradecimientos

*Qué hermosa es la palabra gracias;
y más aún el gesto recibido que nos impulsa a sentirla y pronunciarla.*

Es mi deber agradecer a todo el personal del IES Tegueste su acogida cordial.

En especial, doy las gracias a las docentes de francés del centro.

Muchas gracias a mi tutora, Rosa, por su dedicación afectuosa al guiarme estas semanas, por compartir conmigo su experiencia como docente y educadora, y por sus sugerencias para desenvolverme entonces y en el futuro en el aula de FLE; y gracias a Toñi, a quien agradezco que me recibiera las dos primeras semanas con una amabilidad y atención que duraron todo el período de mis prácticas.

También gracias al alumnado del IES Tegueste, concretamente a los grupos B, D y F de 2.º de ESO, B y C de 3.º de ESO y de 1.º de Bachillerato (A, B y C); y, muy especialmente, a los alumnos del grupo de 2.º de Bachillerato (A, B y C), que aceptaron con una sonrisa convertirse en cobayas de mi aprendizaje.

Y muchas gracias también a Jorge, de la Oficina de Turismo de Tegueste, y a todo el personal del Área de Turismo del Ilustre Ayuntamiento de la Villa de Tegueste por su entusiasmo y generosidad al acoger nuestro proyecto.

Solo espero haber sabido recoger todo lo que me ofrecieron.

Gracias.

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster versa sobre la competencia intercultural y la metodología del aprendizaje-servicio. Concretamente, pretendemos que el alumnado desarrolle la competencia intercultural a través de elementos culturales cuyo resultado se volcará en una tarea de aprendizaje-servicio para la mejora de su comunidad y que se destina al turismo francófono. Para ello, diseñamos una propuesta educativa innovadora para el aula de FLE con el objetivo de que el alumnado de 2.º de Bachillerato del IES Tegueste mejore sus habilidades lingüísticas en lengua francesa trabajando con el patrimonio etnográfico de su entorno y analizando el discurso turístico, muy útil en Canarias. Creemos que el alumnado adolescente puede desarrollar así una autoestima positiva, reflexionando sobre su capacidad individual y el concepto de pertenencia a un grupo, dando como resultado una interacción más eficaz con la comunidad francófona.

Palabras clave: Competencia intercultural, patrimonio, aprendizaje-servicio.

Résumé

Ce Mémoire de mastère porte sur la compétence interculturelle et l'apprentissage par le service. Concrètement, nous prétendons à développer la compétence interculturelle chez les élèves à l'aide d'éléments culturels dont le résultat apparaîtra suite à une tâche d'apprentissage par le service pour l'amélioration de leur communauté et qui est destinée au tourisme francophone. Pour ce faire, nous avons élaboré une proposition éducative innovante pour le cours de FLE destinée à l'amélioration des élèves de la dernière année, 2.º de Bachillerato, du lycée IES Tegueste au niveau de leurs aptitudes linguistiques en langue française par un travail sur le patrimoine ethnographique de leur environnement et par l'analyse du discours touristique, très utile aux îles Canaries. Nous croyons que nos élèves adolescents peuvent ainsi développer une estime de soi positive, en réfléchissant à leurs capacités individuelles et au concept d'appartenance à un groupe, donnant lieu à une interaction plus efficace avec la communauté francophone.

Mots-clés : *Compétence interculturelle, patrimoine, apprentissage par le service.*

ÍNDICE

Introducción	4
Justificación	4
Objetivos	5
1. Marco teórico	6
1.1. De la lengua a la cultura. La competencia intercultural	6
1.2. Del pasado al presente. El patrimonio etnográfico	18
1.3. Del individuo a la sociedad. El aprendizaje-servicio	22
2. Marco legal	29
2.1. Interculturalidad: la competencia	29
2.2. Patrimonio: el contenido	31
2.3. Aprendizaje-servicio: la metodología	33
3. Propuesta de innovación	36
3.1. Contextualización: el centro	36
3.2. Competencia intercultural y Segunda Lengua Extranjera (Francés)	39
3.3. Elementos de interés turístico: la naturaleza (el monte), el comercio local (el mercadillo) y la historia (el museo y la arqueología)	41
3.4. Situación de aprendizaje	45
3.4.1. Debilidades y fortalezas	49
3.4.2. Sesiones	51
3.4.3. Evaluación	54
3.4.4. Producto final	55
Resultados	57
Propuestas de mejora	60
Conclusiones	62
Referencias bibliográficas	63
Anexos	69
Anexo I: Situación de aprendizaje	70
Anexo II: Rúbricas	104
Anexo III: Producto final	106

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) constituye el paso final del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que cursamos en la Universidad de La Laguna (ULL) por la Especialidad Otras Lenguas Extranjeras (Francés). En este TFM tratamos de volcar la información que hemos asimilado del contenido impartido durante el curso 2018-2019, especialmente, los resultados de la puesta en práctica de la formación recibida, a través de una propuesta didáctica. Por tanto, se siguen las pautas de la modalidad de innovación educativa.

La estructura de nuestro TFM está formada por tres capítulos principales, introducidos por un breve comentario sobre el estado de la cuestión. En esos capítulos, partimos de una presentación teórica sobre los elementos clave de nuestro trabajo: la competencia intercultural, el patrimonio y el aprendizaje-servicio. A continuación, analizamos su presencia y tratamiento en los textos legales relativos a la enseñanza nacional y regional. En tercer lugar, se presenta la propuesta didáctica diseñada en consonancia con la información antes aportada y la descripción de su contexto. Por último, se detallan los resultados, las propuestas de mejora y las conclusiones derivadas de la implementación de nuestro proyecto, *Bienvenue à Tegueste !¹*, en el aula de Francés Lengua Extranjera (en adelante, FLE) del grupo de 2.º de Bachillerato del Instituto de Educación Secundaria (en adelante, IES) Tegueste durante el presente curso 2018-2019.

Justificación

La competencia intercultural se suele asociar a la presentación de elementos culturales relacionados con la lengua extranjera (en este TFM, la lengua francesa) con el fin de saber interactuar eficazmente con los hablantes francófonos. Suele tratarse de sesiones expositivas y que facilitan la interacción en territorio francófono (sobre todo Francia); sin embargo, el estudiante adolescente de un lugar como Canarias tendrá muchas más posibilidades de interactuar desde su propio territorio a causa de la

¹ Véase Anexo I: Situación de aprendizaje.

inmigración y del turismo, viéndose obligado a saber interactuar hablando de su comunidad (en nuestro caso, la Villa de Tegueste). Es decir, nuestro alumnado debe ser capaz de comunicarse en francés siendo conocedor y consciente de su identidad, todo para saber transmitirlo a la comunidad francófona gracias a esa competencia intercultural.

El desarrollo de esta competencia se completa con la metodología del aprendizaje-servicio, al realizar una tarea destinada, precisamente, a los turistas francófonos que visitan el municipio de Tegueste.

Objetivos

El objetivo de nuestra propuesta educativa es el de trabajar en consonancia con el currículo (Real Decreto 1105/2014, p. 172) para desarrollar las competencias clave, especialmente las que se asocian al estudio de la Segunda Lengua Extranjera (Francés), que son:

- la competencia en *Comunicación lingüística*, al trabajar desde el aula de FLE;
- la competencia en *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, al hacer uso de la metodología del aprendizaje-servicio;
- la competencia en *Conciencia y expresiones culturales*, al incluir el patrimonio etnográfico como contenido;
- las *Competencias sociales y cívicas*, al combinar el aprendizaje-servicio con el trabajo en pequeño grupo;
- la competencia en *Aprender a aprender*, al proponerse actividades inductivas, y
- la *Competencia Digital*, al buscar información en Internet y crear la tarea de aprendizaje-servicio en un procesador de textos.

Además, pretendemos que el alumnado desarrolle una autoestima individual y una autoimagen de su comunidad positivas.

En definitiva, nuestro objetivo es el desarrollo de la competencia intercultural que, acompañada del aprendizaje-servicio como práctica, creemos, incluye todo el conjunto de las competencias que el alumnado necesita adquirir para la convivencia.

1. Marco teórico

En este capítulo queremos especificar con qué conceptos de competencia intercultural, patrimonio y aprendizaje-servicio hemos trabajado en nuestra propuesta didáctica, basándonos en autores y fuentes que consideramos relevantes. En nuestra opinión, los tres elementos clave de nuestro TFM nos llevan a la idea de interactuar eficazmente gracias al desarrollo de habilidades sociales, lo cual, nos parece, es sumamente útil en la etapa de formación de nuestro alumnado.

1.1. De la lengua a la cultura. La competencia intercultural

... aprender es como viajar...

(Bárcena y Mélich, 2000, pp. 163-164)

Aunque los intercambios entre pueblos no son algo nuevo, sí es posible afirmar que en los últimos tiempos ha aumentado el contacto entre grupos de individuos muy dispares que establecen un contacto tanto en persona como a través de Internet. Esto supone un cambio en las reflexiones acerca de qué implica un acto comunicativo hasta el punto de quedar reflejado, en los últimos años, en textos institucionales, lo que demuestra la importancia de producir encuentros lingüísticos efectivos para las relaciones humanas. Por ello, al sistema educativo le interesa que el alumnado desarrolle habilidades que se ajusten a esta realidad, haciendo énfasis en aquellas que favorecen la interacción y el intercambio de conocimientos (Morales, 2014, p. 54).

La competencia intercultural es el punto de partida de nuestro TFM porque consideramos que resume las habilidades que un individuo debe desarrollar para desenvolverse interactuando con otros grupos, con otras personas y consigo mismo; es decir, para convivir. Según el *Diccionario de la lengua española*² (en adelante, *DRAE*), la ‘competencia’ es la «[p]ericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado»; en nuestro caso, un asunto intercultural. Por su parte, la

² Las entradas del *Diccionario de la lengua española* consultadas se indican destacándolas con comillas simples.

‘interculturalidad’ puede entenderse, según el Centro Virtual Cervantes³ (en adelante, CVC) (1997-2019a, párr. 1), como 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».

Aunque Ladmiral y Lipiansky (2015, p. 10) consideran que «*l’interculturel connaît aujourd’hui une certaine vogue [dans ...] la pédagogie*», también entienden tal importancia porque reconocen que existe un vínculo profundo y sutil entre una lengua y los rasgos característicos de una cultura (2015, p. 96). Lo cierto es que «aprender una lengua [...] implica saber actuar de la manera apropiada desde un punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pragmático» (Clouet, 2012, p. 313), de manera que se ha de tener en cuenta mucho más de lo que se venía entendiendo por dominio de un idioma.

Según diversas fuentes (CVC, 1997-2019a; Oliveras, 2001; Galindo, 2005), la competencia intercultural y lo que esta designa han evolucionado desde el concepto propuesto por Chomsky: la competencia lingüística. Lo cierto es que ya desde principios de los años veinte del siglo pasado, Wittgenstein señalaba que había que prestar atención a los usos del lenguaje, al significado que el lenguaje adquiere en contexto como resultado de ser un acto social (Oliveras, 2001, p. 15); y bastante después, en los años 60, Searle desarrollaba la teoría del ‘acto de habla’, que parte de las ideas que Austin había planteado en la década de los años 40 en las que se concedía gran importancia a la intención del hablante (CVC, 1997-2019a, párr. 2).

Sin embargo, en esa misma época, alrededor de los años 60, Chomsky introduce el concepto de ‘competencia lingüística’ o ‘competencia gramatical’, «la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles»: léxico, morfológico, fonético y semántico (CVC, 1997-2019a, párr. 1). El concepto de ‘competencia lingüística’ solo atiende a los aspectos puramente lingüísticos del lenguaje, pues parte del «conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua» y gracias al cual puede producir e interpretar mensajes (CVC, 1997-2019a, párr. 1).

Una década más tarde, Hymes, a partir de sus estudios de sociolingüística y etnografía, propone una nueva visión: la ‘competencia comunicativa’, que «se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean

³ Las entradas del Centro Virtual Cervantes consultadas se indican destacándolas con comillas simples.

gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados» (CVC, 1997-2019a, párr. 2). Para Hymes (Oliveras, 2001, p. 26), el componente etnográfico es crucial desde que se comienza a aprender una lengua, lo que pone de manifiesto en su propuesta de enseñanza, el modelo *SPEAKING*, en el que se reconocen ocho elementos: «situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, claves, instrumentos, normas y género» (Abd El Salam, 2009, p. 32). Este modelo parte de los estudios que Jakobson había llevado a cabo en 1960 acerca de las ‘funciones del lenguaje’, que, lo mismo que otras propuestas –primero con Bühler en 1918 y más tarde con Halliday–, considera que el contexto en su conjunto es un factor clave en la comunicación (CVC, 1997-2019a).

También en los años 70, autores como Campbell, Wales o Gumperz insisten en que los estudios lingüísticos deben tener en cuenta más que la gramática de la lengua (Oliveras, 2001, p. 19), que es la línea general que caracteriza a todos los planteamientos posteriores. Después de que la dimensión social de los actos comunicativos se presenta como un componente inherente a todo acto comunicativo, otros autores han matizado el concepto. En la década de los 80, Canale y Swain definen la ‘competencia comunicativa’ como «un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas»: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (CVC, 1997-2019a, párr. 5), a las que, poco después, Van Ek añade la competencia sociocultural y la social (CVC, 1997-2019a, párr. 6; Oliveras, 2001, p. 24; Galindo, 2005, p. 433-434). Finalmente, en la última década del siglo XX, aparecen las propuestas de Bachman, Boyer y Byram. Bachman prefiere emplear el término ‘competencia pragmática’ (CVC, 1997-2019a, párr. 2), que se compone de la competencia lingüística, de la estratégica y de mecanismos psicológicos (Oliveras, 2001, p. 25), mientras que Boyer (1995, p. 41) habla de una competencia etnosociocultural que incluye un saber lingüístico (competencias: semiótica, sociopragmática y textual), un saber enciclopédico (competencia referencial) y un saber que es fruto de la interacción. Por su parte, Byram parte de las ideas de Van Ek, las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural, y dispone el camino para la ‘competencia intercultural’ (CVC, 1997-2019a, párr. 2). Al respecto, en nuestro TFM nos interesa la relación de las competencias necesarias para la comunicación con el aprendizaje de segundas lenguas, que es el ámbito en donde surge, precisamente, el concepto de ‘competencia intercultural’ (CVC, 1997-2019a, párr. 2).

Ahora bien, ¿qué entendemos entonces por competencia intercultural? Y, sobre todo, ¿cómo puede adquirirla nuestro alumnado? La ‘competencia intercultural’ puede definirse como «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera

para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad» (CVC, 1997-2019a, párr. 1) o por la multiculturalidad (De Carlo, 1998, citado en Morales, 2014, p. 53). He aquí tres términos –inter-, pluri- y multicultural– que, a lo largo de nuestras búsquedas, hemos constatado que, utilizados en ocasiones como sinónimos, remiten, sin embargo, a situaciones que se diferencian de una u otra forma en función del tipo de acercamiento cultural que se produzca.

Según López (2010, p. 35), son numerosos los autores (Camilleri, 1992; Juliano, 1993; Flecha, 1994; Muñoz, 1997; Besalú, 2002; Sabariego, 2002; Garreta, 2004) que consideran que la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad es notable porque, mientras esta alude únicamente a una situación en la que coexisten una o más culturas, la interculturalidad «introduce el concepto de diálogo y de interacción». Además, también parece que se prefiere el uso de uno u otro en determinados contextos; así, mientras la lengua española sí hace distinción entre ellos, en los países anglosajones tiende a emplearse solo el de multiculturalidad (López, 2010, p. 35), matiz que ya observaba Abdallah-Pretceille (2001, pp. 21-22), aunque en este caso la diferencia se encuentra en que, en Europa, lo multicultural se suele aplicar especialmente a los grupos minoritarios que tienen que integrarse en la comunidad. Según esta misma autora (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 33), el término intercultural apareció en Francia en 1975, en el contexto de la implementación de proyectos sociales y educativos, y se ha mostrado muy útil en «las situaciones de disfunción y de crisis relacionadas con los problemas relativos a la inmigración», ya que hace referencia, poniendo al territorio francés como ejemplo, a la existencia de varias culturas cuyas diferencias no se manifiestan en público, pero sí se respetan en el contexto privado, lo que facilita «el reconocimiento de la composición plural» de la sociedad. Ese reconocimiento plural da paso al tercer término: la pluriculturalidad o ‘competencia pluricultural’, que se define como «la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas» (CVC, 1997-2019a, párr. 1). En conclusión, la pluriculturalidad sugiere adición de culturas (Morales, 2014, p. 54); lo multicultural, coexistencia de culturas, y lo intercultural, igualdad de culturas que interactúan (Porcher, 2011, p. 117).

Este empleo inestable del término provoca que aparezcan otras expresiones asociadas, que aportan un matiz diferenciador sobre el tipo de interacción que se está observando según el contexto, que puede estar condicionado por cuestiones políticas,

sociales o económicas (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 35); de hecho, en el ámbito europeo, a través del *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (en adelante, *CECRL*), constatamos que se emplea preferiblemente el concepto de pluriculturalidad, presumiblemente porque se defiende la identidad de cada Estado miembro, promocionándose el empleo de las diferentes lenguas, que para cada hablante que conozca otra, solo implica sumarla a su lengua materna (y a otras lenguas extranjeras que ya pueda manejar). En este *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 81 y ss.)⁴ se especifica que en todo acto comunicativo los hablantes hacen uso de *compétences générales* partiendo de su identidad, de su lengua y cultura maternas: el *savoir*, relacionado con el conocimiento del entorno; el *savoir-faire*, que son las habilidades para poner en práctica esos conocimientos; el *savoir-être*, definido por los factores de la personalidad, y el *savoir-apprendre*, al ser capaces de asimilar nuevos conocimientos. Es decir, los actos comunicativos con otros individuos, con otros grupos o con uno mismo, son el resultado de reflexiones a partir de la propia identidad.

Una faceta que podemos asociar a la de aquel que conoce otra lengua y otra cultura es la de mediador; sin embargo, esta debería identificarse más con el concepto de transculturalidad, ya que este alude al hecho de que el individuo vaya más allá de las culturas con las que interactúe y se muestre imparcial ante ellas (García, 2009, p. 5). En este sentido, otros autores consideran que se habla más bien de globalización, lo que provoca que las características de determinadas culturas lleguen a otras, anulando o disminuyendo la importancia de los elementos que eran más típicos de la comunidad receptora, aunque según otras fuentes, esto se corresponde más bien con el concepto de internacionalización, ya que lo relacionan con la superioridad y dominio de una cultura frente a otra (Porcher, 2011, p. 117). Esta es precisamente la característica principal que diferencia la interculturalidad de otros tipos de contacto cultural: se favorece la aceptación de diferencias y se evita el rechazo que estas puedan provocar, pues «*[p]our que le dialogue interculturel ait lieu, il est indispensable que les valeurs et les formes de vie de chaque groupe soient valorisées*» (Morales, 2014, p. 117), para lo cual, creemos, se debe partir del respeto y el conocimiento de los rasgos propios.

De hecho, tal y como indica Zarate (1986, p. 24), nadie se acerca a una cultura sin disponer ya de un bagaje cultural, el suyo propio, que influye en la visión que se tiene de otras culturas. Esa cultura de la que hablamos, coinciden los autores (Clouet, 2012;

⁴ En adelante, de esta referencia solo se indicarán los datos referentes a la página.

Morales, 2014; Mignot, 2015), no es un concepto fácil de definir. Según Liddicoat *et al.* (2005), es un fenómeno complejo que incluye comportamientos, prácticas, conceptos, actitudes, valores, creencias, modos de vida... que comparte un grupo de individuos y que conforman su identidad (citado en Clouet, 2012, p. 320). Sin embargo, también nos parece acertada la observación de Stier y Kjellin (2009) acerca de la existencia de tres niveles culturales interconectados: «*de l'individu, du groupe et de la civilisation*» (citado en Mignot, 2015, p. 8). Esto es lo que Puren (2008) denomina competencia cultural, de la que forma parte la competencia intercultural, cuyo desempeño se manifiesta en el «*niveau des représentations*» (citado en Morales, 2014, p. 55); es decir, se refiere a en la capacidad para observar los elementos culturales que identifican a otro grupo.

Para llevar a cabo esa observación que permite el desarrollo de la ‘competencia intercultural’ (CVC, 1997-2019a, párr. 3), se puede partir, principalmente, de dos enfoques: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. El primero concibe la lengua «como un obstáculo» por lo que parte del «modelo del hablante nativo» para «lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta» (CVC, 1997-2019a, párr. 3); en cambio, el enfoque holístico «consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales», de las que la lengua es solo uno de tantos ejemplos (CVC, 1997-2019a, párr. 3). Es decir, nos parece que el enfoque de las destrezas sociales parte de un cambio a nivel del *savoir-être* del *CECRL*, mientras que en el enfoque holístico se parte del *savoir-faire*. Esto es así porque, en el enfoque holístico, la personalidad y la identidad de la persona que aprende desempeñan un papel fundamental, pues se pretende que, «en un contacto intercultural, sea capaz de seguir siendo ella misma» (Oliveras, 2001, p. 37). Según Meyer (1991), una de las características de la competencia intercultural es, precisamente, la capacidad que se desarrolla en el individuo para «estabilizar su propia identidad durante un encuentro cultural y, además, ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya» (citado en Oliveras, 2001, p. 37).

Tal y como señala Abdallah-Pretceille (2001, p. 41), «el prefijo “inter” de la palabra intercultural sugiere la manera como se ve al Otro y, por consiguiente, a la manera como uno se ve». Por ello, a través de la propuesta pedagógica que presentamos en nuestro TFM, pretendemos, especialmente, que el alumnado desarrolle la competencia intercultural a partir de esa interacción inicial consigo mismo, observando los elementos

culturales que le caracterizan, en nuestro caso los del municipio de la Villa de Tegueste, para que, a partir de ellos, y gracias a las habilidades comunicativas en lengua francesa que adquiere, sea capaz de transmitirlos, interactuando adecuadamente, a otros grupos, en este caso, a la comunidad francófona.

1.1.1. La competencia intercultural en el aula de FLE

La competencia intercultural aparece, pues, tras el descubrimiento de ese vínculo innegable entre lengua y cultura, que atiende a la dimensión antropológica que observó Hymes y a las reflexiones en sociolingüística de Byram, y que exige un nuevo enfoque en las aulas de lenguas extranjeras, donde, en realidad, dice este último (Byram, 1992, p. 66), es inevitable el estudio de la cultura, ya sea de manera consciente o inconsciente.

Aunque antes de la teoría de la ‘competencia lingüística’ algunos estudiosos ya observaran que el componente social influía en la comunicación, entendemos que el planteamiento de Chomsky supuso un acercamiento diferente porque presentó la posibilidad de conocer una estructura y unas categorías generales que en realidad sí que posee la lengua, retomando el estudio del ‘universal lingüístico’ (CVC, 1997-2019a, párr. 2). El propio Byram (1992, p. 66) entiende que puede justificarse la separación entre lengua y cultura porque «*la langue peut exister, et existe bel et bien, d’une façon autonome*», pero es evidente que acercarse a una lengua también es acercarse a una cultura, y esto exige la necesidad de desarrollar en el alumnado nuevas habilidades, además de la lingüística, lo que ha motivado una evolución desde el método tradicional de enseñanza de idiomas.

Para el aprendizaje de lenguas se venía empleando lo que el CVC (1997-2019a) denomina ‘método gramática-traducción’. Este sistema había surgido a finales del siglo XVIII en Prusia básicamente para enseñar latín y griego, y se centraba en el análisis de la gramática a través del estudio y la traducción de grandes obras de la literatura, como único elemento cultural. Por tanto, podemos decir que el enfoque cultural que proponía esta metodología era un acercamiento ‘transcultural’, ya que los ejemplos que se ofrecían existían en las culturas que se relacionaban en el aula (DRAE, 2019), con lo que realmente no se producía una fase de contraste y observación de semejanzas y diferencias, sino que se partía de ejemplos universales.

En los años 70, Terrell y Krashen proponen el ‘enfoque natural’, que privilegia el estudio del vocabulario frente a la gramática porque «[e]l léxico se considera fundamental en la construcción e interpretación de enunciados», así como la motivación del alumnado (CVC, 1997-2019a). A partir de este enfoque surge el ‘método directo’ que se centra en la dimensión oral de la lengua, a la vez que devuelve a la gramática parte de la importancia que le corresponde partiendo de enseñanzas inductivas (CVC, 1997-2019a). Esto es, la unión de los enfoques anteriores.

Paralelamente a estas propuestas, han aparecido otros métodos que, en general, se caracterizan por haber vivido etapas de gran auge para pasar a convertirse en parte de implementaciones ajustadas a un contexto, como el ‘método integral’, el ‘método SGAV’ o el ‘método silencioso’ (CVC, 1997-2019a). En definitiva, «llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio» (Paricio, 2014, p. 2), por lo que puede afirmarse que «la formación de lenguas es, por definición, intercultural» (Sercu, 2005, citado en Paricio, 2014, p. 2).

El interés que ya se estaba demostrando por llevar lo cultural al aula de lenguas extranjeras se intensifica a finales del siglo pasado, apoyado por las políticas lingüísticas de la Unión Europea (Clouet, 2012), que culmina con la redacción, en 2001, del *CECRL*. Tal y como comentábamos unas líneas más arriba, en el *CECRL* (p. 81 y ss.) se especifica que en todo acto comunicativo los hablantes hacen uso de las *compétences générales* (el *savoir*, el *savoir-faire*, el *savoir-être* y el *savoir-apprendre*) que incluyen competencias que van más allá de lo meramente lingüístico.

A pesar de las evidencias acerca del carácter indisociable de lengua y cultura, Porcher (2004) considera que aún suelen presentarse como entes aislados en las aulas (citado en Mignot, 2015, p. 7). Sin embargo, ignorar la naturaleza educativa de la cultura puede provocar un ‘choque cultural’ en el aprendiente (CVC, 1997-2019a, párr. 2), por lo que desde la etapa más inicial se deben incluir elementos «pragmáticos, discursivos y culturales» (Cots, citado en Oliveras, 2001, p. 26), que contribuyen no solo a un mayor enriquecimiento cultural, sino a ampliar sus horizontes, al alejar al individuo de «las manifestaciones de la cultura de la lengua meta [que] se interpretan según la perspectiva de la lengua materna», debido a una visión etnocentrista de la propia cultura, que Meyer (1991) denomina nivel monocultural, y al que le siguen dos etapas: la intercultural, en la que se es consciente de la existencias de dos culturas diferenciadas, y la transcultural, que permite al individuo distanciarse de ambas culturas y no definirse, actuando como mediador (citado en Oliveras, 2001, p. 38), función a la que ya nos hemos acercado.

Esa visión etnocentrista inicial del propio individuo provoca la aparición de estereotipos, prejuicios y clichés. Según el *DRAE*, un ‘estereotipo’ es la «[i]magen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable». Esa imagen se crea a partir del concepto que cada grupo social tiene de los demás y de sí mismo, y es subjetiva (Mignot, 2015, p. 10) porque «*la perception de l’autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d’origine*» (Zarate, 1986, p. 24). Por lo tanto, se trata de «generalizaciones inexactas y simplistas acerca de grupos de individuos que permite a otros caracterizar a los miembros de estos grupos y tratarlos de forma rutinaria de acuerdo con estas expectativas» (Jary y Jary, 1991, citado en Malgesini y Giménez, 2000, p. 148). Sin embargo, los estereotipos, que pueden ser tanto positivos como negativos, desempeñan una función decisiva en las relaciones que se establecen con grupos y personas desconocidos porque nos permiten situar al otro en un puesto determinado (Malgesini y Giménez, 2000, p. 148). Por su parte, el ‘cliché’ o ‘tópico’ se asocia con una «[...] idea o expresión demasiado repetida o formularia» (*DRAE*, 2019); y el ‘prejuicio’ sería «un juicio negativo preconcebido de personas o grupos, basado no en el conocimiento de su conducta real sino sobre imágenes estereotipadas» (Seymour-Smith, 1992, p. 268, citado en Malgesini y Giménez, 2000, p. 149). Los individuos no viven en un entorno homogéneo, sino plural y en el que no se puede «ignorar la existencia de [...] otras referencias» (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 39), a las que se puede acceder a través del estudio de una lengua, por lo que esta se considera (Byram, 1992, p. 34; Mignot, 2015, p. 10; Decreto 83/2016, p. 4) una herramienta muy potente para que se reduzcan los prejuicios y se favorezca la tolerancia porque se conocen y comprenden otras culturas.

Para todo ello se adivina fundamental la figura del docente (Clouet, 2012; Mignot, 2015), quien, como experto en su materia y, sobre todo, en su faceta de educador, debe actuar como mediador entre ambas lenguas y culturas. Por tanto, es indispensable que este agente educativo conozca no solo la lengua y la cultura del aula de FLE, sino que también, como indica Oliveras (2000, p. 40), disponga de «[c]onocimientos de psicología (formación de prejuicios y actitudes), de adquisición de lenguas, etnografía (aprendizaje basado en la experiencia), entre otros», para contribuir a la educación del alumnado. En su faceta como docente, será preciso que se mantenga actualizado porque la «dimensión intercultural» no es algo estático, sino que vive un cambio continuo (Paricio, 2014, p. 5). De hecho, las variantes del lenguaje debido a alguna de las cuatro ‘variedades lingüísticas’ que se distinguen, las funcionales o diafásicas, las socioculturales o diastráticas, las geográficas o diatópicas y las históricas o diacrónicas (CVC, 1997-2019a,

párr. 1), pueden suponer un entorpecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, no solo si el docente no es capaz de restituir ese vacío, sino que puede no ser práctico para el alumnado, quien puede percibir que es un material de escasa utilidad, especialmente en etapas tempranas, al contener, por ejemplo, giros o vocabulario anticuados como los que aparecen en canciones y juegos de antaño.

Para salvar este obstáculo, parece que lo más práctico sería acudir a la selección que ofrecen los manuales. Sin embargo, según Morales (2014, p. 57-58), antiguamente los elementos diferenciadores que aparecían en los libros de texto se limitaban, en el caso del aula de FLE, a presentar únicamente la capital francesa o elementos fácilmente identificables, y siempre envueltos en un halo de prestigio que puede provocar confusión en un alumnado que está en edad de afianzar su identidad. Esto podemos relacionarlo con el concepto de las pedagogías relativistas propuesto por Grignon (1991, p. 18-19), según el cual los elementos que identifican a una comunidad han sido seleccionados por el grupo social dominante de esa sociedad por motivos etnocentristas y «en función de criterios y de valores que pertenecen a la cultura dominante». Esto quiere decir que los enfoques de la competencia intercultural no dejan de tener un componente ideológico y político (Abdallah-Preteille, 2001, p. 11; Dervin y Gross, 2016, p. 6), pues el «concepto de patrimonio, su definición, criterios y tipología, debe profundizarse en la reflexión antropológica, sociológica y política, ya que para que un elemento pueda ser considerado como patrimonial debe ser legitimado socialmente» (Estepa, 2001, p. 3).

En cualquier caso, estas reflexiones pueden contrastarse con la propia experiencia intercultural que posee el docente y que puede considerarse en sí mismo un material pedagógico (Mignot, 2015, p. 7). Y es que «*l'ouverture et la tolérance se fait mieux par le contact et l'interaction avec les gens issus d'autres pays et cultures*» (Mignot, 2015, p. 17). De hecho, «encontrarse lejos del contexto cultural de la lengua meta y [...], por consiguiente, tener menos posibilidades de una adquisición auténtica y eficaz» (Abd El Salam, 2009, p. 32) pueden provocar en el alumnado la sensación de no aprender y, a su vez, dificultar el procedimiento para evaluar la adquisición de la competencia intercultural. De hecho, según Morales (2014, p. 54), no suele tenerse en cuenta en las rúbricas, especialmente en el nivel del *savoir-être* del *CECRL*, que recoge «*les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent*» la identidad del aprendiente (pp. 84-85), que es «*un ensemble difficile à cerner et à désigner*» (p. 17).

De entre esos elementos que definen la personalidad del individuo, nos parecen cruciales las actitudes y la motivación, que pueden ser un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y, por tanto, de la competencia intercultural, especialmente si el alumnado no se mueve por una motivación intrínseca. Según las observaciones de Morales (2014, p. 57), los discentes están deseosos de ponerse en contacto con la cultura de la lengua que estudian⁵, por lo que puede decirse que la motivación es un factor clave para el aprendizaje de idiomas (Dulay y Burt, 1977, citado en Krashen, 1987, pp. 30-31), ya sea por la utilidad que le supone al estudiante el conocer una lengua (motivación instrumental) o a través de la sensación de identificarse con el otro (motivación integradora), haciendo un paralelismo entre su cultura/lengua y la que está adquiriendo. Para sortear este obstáculo, lo más adecuado será siempre tratar de acercarnos al grupo teniendo en cuenta sus centros de interés, la edad... (Morales, 2014, p. 61), lo que, en realidad, amplía la gama de recursos en el aula.

De hecho, consideramos que la principal ventaja de trabajar conscientemente los elementos culturales es que se trata de un recurso pluridisciplinar; es decir, recoge información de distintos ámbitos de la vida de un grupo, por ejemplo, la gastronomía, la música, la literatura, el arte, la geografía..., por los que cada individuo siente más o menos interés, lo que, bien identificado por el docente, supone una estrategia para motivar al alumnado (por ejemplo, en el caso de los adolescentes, suele ser muy socorrido recurrir a la música). Existen multitud de elementos culturales que sirven para llevar al aula de lenguas distintas realidades, lo que, según Ladmiral y Lipiansky (2015, p. 8), supone interpretar la cultura *«dans son sens anthropologique»*, ya que la cultura *«désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir ou de penser son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique»*. Además, la variedad de temas que puede abordarse, invita al uso de distintos canales de transmisión (visual, auditivo, táctil...), lo que permite acercarse a más alumnos, «puesto que la estructura cognitiva de cada persona que aprende es única» (Ausubel, 2000, p. 25).

En nuestro TFM queremos partir, precisamente, de esa naturaleza interdisciplinar de la lengua y la cultura y nos acercamos en concreto al estudio del patrimonio del entorno inmediato del alumnado objeto. Nos parece interesante trabajar también desde el aula de FLE con su entorno porque, según las ideas de Harder (1980), cuando el conocimiento

⁵ Y lo cierto es que eso mismo nos pareció percibir durante nuestro período de prácticas: cuando regresó la tutora de su programa de intercambio de Francia, los alumnos se mostraban más interesados en conocer datos culturales que en continuar con el aprendizaje de los elementos lingüísticos.

lingüístico es limitado, la autoestima del hablante puede verse afectada porque no puede comunicar todo lo que desea o como desearía hacerlo (citado en Oliveras, 2001, p. 39); sin embargo, creemos que combinar esa deficiencia con un contenido que conoce o con los que puede tener contacto de manera más activa e inmediata, como son los elementos culturales de su grupo, es positivo porque el alumno es capaz de comunicar más información, percibiendo que tiene más nivel, lo que aumenta su autoestima.

Según Ruiz (1997, p. 18), la educación debe promover «la construcción de aprendizajes significativos», tanto a nivel conceptual o procedimental, como valores, actitudes y normas. Este aprendizaje significativo es una teoría desarrollada a finales de los años sesenta por Ausubel (2000), quien parte de la idea de que para adquirir un conocimiento nuevo es necesario activar el que ya existe, el que el alumno ya posee, lo que ocurre, nos parece, al analizar los elementos de otra cultura porque se parte de los propios. Por ello, podemos considerar que el patrimonio es una herramienta educativa, porque permite que el alumno utilice el «conocimiento de su propio entorno o el más cercano de forma que partiendo de aquí amplíe la espiral de sus conocimientos» (Ruiz, 1997, p. 18), reconociendo diferencias y similitudes. Esta aproximación etnográfica supone el empleo en el aula de una ‘metodología cualitativa’ (CVC, 1997-2019a), que se caracteriza, entre otros aspectos, por «ser inductiva» y por «tener una perspectiva holística», que son, respectivamente, uno de los modelos de enseñanza que incluimos en nuestra propuesta didáctica y el enfoque a través del cual queremos que el alumnado desarrolle la competencia intercultural.

En definitiva, y en consonancia con el Consejo de Europa (Council of Europe, 2014, pp. 16-17), la competencia intercultural es una combinación de actitudes, conocimientos y habilidades que posibilita la interacción social e individual. El aula de lenguas se presenta como un espacio idóneo para adquirirla y desarrollarla, que en la situación de aprendizaje que proponemos se potencia gracias al empleo del patrimonio etnográfico al que pertenece nuestro alumnado, para interactuar consigo mismo, y con la metodología del aprendizaje-servicio, para interactuar con la comunidad, que desde el aula de FLE incluye, además, la comunidad francófona.

1.2. Del pasado al presente. El patrimonio etnográfico

*El lenguaje es, puede decirse,
la manifestación externa del espíritu de los pueblos*
(Humboldt, 1990, p. 60)

En palabras de Abdallah-Preteille (2001, p. 67), «aprender una lengua [...] es también aprender a percibir el entorno físico y humano». Por ello, de todos los elementos que podemos caracterizar de diferenciadores culturales de un grupo, en nuestro TFM nos centramos en el patrimonio etnográfico, que, abarca ya un conjunto bastante amplio e inestable de objetos. En concreto, trabajamos con los elementos del entorno inmediato del alumnado objeto de nuestra propuesta pedagógica: el municipio de la Villa de Tegueste.

Según esta misma autora (Abdallah-Preteille, 2001, p. 11-12), «la cultura es el resultado de la actividad social» y los elementos que la componen evolucionan en función del tiempo, el espacio y los individuos del grupo al que se asocian. Por ello, determina Agudo (2012, p. 6-7), «[n]ingún referente cultural tiene por sí mismo un valor inmanentemente patrimonial», sino que «[l]a construcción de estos discursos es siempre selectiva, priorizándose según qué contextos unos valores sobre otros», por lo que «[c]ualquier elemento cultural de nuestro entorno es susceptible de ser patrimonializado», ya que se trata de «construcciones históricas, y como tales estarán en permanente revisión con el transcurso del tiempo». A partir de ese dinamismo, Fontal (2013) se acerca al concepto de patrimonio diciendo que «siempre y cuando se establezca un vínculo afectivo tanto a nivel individual como colectivo generando relaciones de identidad entre una persona o comunidad, ese bien es considerado patrimonio» (citado en Trabajo y Cuenca, 2017, p. 166).

La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972), cataloga numerosos elementos como ‘patrimonio’. En la situación de aprendizaje que se presenta en este trabajo se hizo una aproximación a la naturaleza, el comercio local, los museos y la arqueología, que nos parece que se ajustan a la definición de alguno de los dos tipos de patrimonio que se enumeran en el citado documento (Unesco, 1972, p. 141): el cultural y el natural. Dentro del patrimonio cultural encontramos, entre otros, los monumentos, como «estructuras de carácter arqueológico»,

y los lugares que sean «obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas [...] que tengan un valor [...] desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico»; como patrimonio natural aparecen, por ejemplo, «los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural».

La importancia que damos al patrimonio no reside únicamente en nuestro interés personal por este tema, en su simple presencia en la situación de aprendizaje que diseñamos o en lo beneficioso de su naturaleza en los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua, sino que se fundamenta en constataciones sobre la riqueza que su valoración y conservación aporta a todas las comunidades del mundo, y que, sin embargo, se observe que vive un estado general de amenaza por deterioro y desaparición (Unesco, 1972, p. 140). Esto puede estar relacionado con el hecho de que «[l]os referentes que pueden ser exaltados en una colectividad como testimonios patrimoniales emblemáticos, pueden ser completamente ignorados o considerados secundarios en otras, incluso colindantes» (Agudo, 2012, p. 7) porque, al estar asociado a conceptos como la identidad, están conectados con las ideologías (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 11). Y es que «el patrimonio nos remite a unos valores colectivos» (Agudo, 2012, p. 9), de manera que podemos definirlo como un elemento creador de grupo (Trabajo y Cuenca, 2017, p. 167).

La adolescencia, etapa que vive nuestro alumnado, se caracteriza por la necesidad de crear vínculos con el grupo de iguales y la pertenencia a una comunidad nos conduce a ese concepto que ya hemos relacionado con la competencia intercultural: la interacción. Por tanto, trabajar con los elementos culturales la favorece, ya que constituye un espacio de encuentro, incluso entre distintas generaciones. El patrimonio es en muchos casos una herencia que transmite aquello que define a un grupo, un proceso en el que las distintas generaciones se convierten en mediadores temporales de su propia cultura (Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2017, p. 187). Como indican Trabajo y Cuenca (2017, p. 166), el patrimonio «[d]ebe facilitar el conocimiento y comprensión de las sociedades pasadas y presentes». De hecho, Abdallah-Preteuille (2001, p. 12) considera que «[l]a cultura tiene [...] una función ontológica que permite al ser humano significarse ante los demás». Por ello, apunta Porcher (2011, p. 118), que, cuando se aprende una lengua, se reafirma tanto la identidad del extranjero como la propia.

Como expone en Francia el *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* (2019, párr. 1), podemos decir que «[l]e patrimoine présente des formes très diverses»:

puede estar vinculado a lo «*civil, religieux, commémoratif, hospitalier, judiciaire, scolaire, militaire, urbain, rural, industriel, naturel...*» y se define como el conjunto de bienes materiales o inmateriales que tiene una cierta importancia artística y/o histórica. No obstante, aunque el patrimonio, tal y como indicábamos, suele relacionarse con bienes que ya existen, que nos quedan del pasado, «también son bienes que van a ser utilizados, con lo cual pueden incrementarse, mantenerse o simplemente perderse» y que, además, no tienen todos el mismo valor, por lo que en ocasiones «pueden ser sustituidos o desechados sin que por ello consideremos que se vea afectado la integridad y valor de nuestro patrimonio» (Agudo, 1999, p. 41).

De esta forma, podemos llegar de nuevo al concepto de globalización, al observar la apropiación o fusión de elementos patrimoniales característicos de una comunidad en otra que, incluso, posee elementos equivalentes, como el empleo de determinada vestimenta, la celebración de fechas señaladas o la introducción de especies animales o vegetales, que no representan originalmente a un grupo. Esta es la idea de cultura cosmopolita que Ladmiral y Lipiansky (2015, p. 7) observan en la sociedad actual, especialmente entre los jóvenes. Si tenemos en cuenta que nuestro alumnado está desarrollando su identidad, nos parece acertado favorecer su acercamiento a aquellos elementos que han venido identificando a su grupo, frente a la ‘globalización’ o «[d]ifusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres» (DRAE, 2019), a lo que consideramos que se está expuesto en la actualidad, especialmente a través de Internet. Para aprovechar ese poder que nosotros le atribuimos al patrimonio etnográfico, y que constituye una ventaja en el aula, Agudo (2012, p. 9) señala que es necesario que este contenido se transmita utilizando un discurso positivo que demuestre «su potencialidad simbólica, la necesidad de su puesta en valor y preservación; y, sobre todo, que motive el deseo de conocerlo y/o consumirlo y/o reproducirlo».

Para aproximarnos a él o llevarlo al aula, el patrimonio etnográfico nos ofrece una gama amplia de recursos para poder acercarnos a los centros de interés del alumnado. Si nos basamos en los elementos patrimoniales mencionados en diversas fuentes (Unesco, 1972; Ley 16/1985; Ruiz, 1997), podemos concluir, *grosso modo*, que el patrimonio puede ser de tipo mueble o inmueble y material o inmaterial, y, además, relacionarse con distintos ámbitos: arqueológico, arquitectónico, artesano, artístico (efímero y permanente), de baile y danza, bibliográfico y documental, caricaturesco, civil, deportivo y de ocio, ecológico, gastronómico, lingüístico, literario, musical, patronal, profesional

(bodeguero, ganadero...), religioso, textil... Al observar tantas áreas que son susceptibles de aportar elementos etnográficos, podemos deducir que el patrimonio ofrece una «diversidad de contenidos» (Agudo, 2012, p. 16) que favorece que tenga cabida como un tema en el aula; tanto es así que se menciona en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (p. 177) como uno de los objetivos que debe alcanzar el alumnado ya desde la Enseñanza Secundaria Obligatoria: «j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural»; aunque su naturaleza pedagógica ya se defendía a principios de la segunda mitad del siglo pasado siguiéndose las ideas de Freire a través del término educación patrimonial (Fontal y Ibañez-Etxeberria, 2017, p. 186). Así, otros autores (Ruiz, 1997; Agudo, 1999; Estepa, 2001; Martínez, 2006) siguen coincidiendo en que los elementos patrimoniales son instrumentos educativos de inestimable valor, ya que el patrimonio, «desde una perspectiva de utilidad y sentido social», ofrece «conocimiento hacia la constitución de una ciudadanía responsable, crítica, concedora de la historia, propia y ajena, interesada por cuestiones que afectan al mundo que les rodea, etc.» (Trabajo y Cuenca, 2017, p. 166).

Por otra parte, la posibilidad de confeccionar estas categorías sobre los elementos patrimoniales de manera general se convierte en un arma de doble filo. Apuntábamos que Abdallah-Pretceille (2001, p. 11) nos llama la atención sobre la interculturalidad y el patrimonio porque este se relaciona con conceptos como cultura e identidad que «generan polémica», ya que parten de las creencias y consideraciones ideológicas. Es decir, el empleo del patrimonio para desarrollar la competencia intercultural se debe abordar desde diversos «campos de investigación como la lingüística, la comunicación, la psicología y la sociología» (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 12), a lo que Cuenca y López (2014) se refieren con una «perspectiva interdisciplinar entre aspectos naturales y científico-tecnológicos del patrimonio con referentes histórico-artísticos y etnológicos, contextualizados en un ámbito espacio-temporal y cultural concreto, que dan sentido e identifican a una determinada sociedad» (citado en Trabajo y Cuenca, 2017, p. 160). Este tipo de asociaciones son las que pueden generar los estereotipos, sentimientos etnocentristas o un autoconcepto negativo; a pesar de ello, entre las recomendaciones del Consejo de Europa para el desarrollo de la competencia intercultural encontramos, precisamente, el empleo de material etnográfico (Council of Europe, 2014, p. 27 y ss.).

Para desarrollar la competencia intercultural, que nosotros asociamos aquí al estudio del patrimonio, esta misma institución (Council of Europe, 2014, p. 32) indica que las propuestas educativas deberían incluir actividades que favorezcan la práctica y la observación a través de, por ejemplo, la educación no formal, efectuada por o en colaboración con entidades como entidades públicas u organizaciones no gubernamentales (ONG). Por ello, la metodología que empleamos para trabajar el patrimonio etnográfico y desarrollar la competencia intercultural es el aprendizaje-servicio, cuyo principio es, como veremos a continuación, la participación activa del alumnado, en nuestro caso para poner a su entorno cercano, el municipio de Tegueste, en contacto con la comunidad francófona.

1.3. Del individuo a la sociedad. El aprendizaje-servicio

... la educación es una acción...
(Bárcena y Mélich, 2000, p. 15)

Finalmente, llegamos al apartado sobre el tercer y último elemento en el que nos hemos centrado en nuestro TFM: el aprendizaje-servicio. El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología que resalta esa idea de pertenencia a un mundo, a una comunidad, que pretendemos transmitir a través del contenido del patrimonio etnográfico para desarrollar la competencia intercultural. En palabras de Martín y Rubio (2010, p. 15), el ApS es «[u]na propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo», definición que emplea términos que están en consonancia con el interés en la gestión de los elementos que caracterizan un grupo y, por tanto, con el concepto de pertenencia.

El aprendizaje-servicio se presenta como una propuesta innovadora (Martín y Rubio, 2010, p. 15; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019, p. 40); pero lo cierto es que, según Trilla (Puig, 2009, p. 33), el término⁶ se empleó por primera vez a mediados de los años 60 del siglo pasado y su puesta en práctica parece remontarse a la mitad del

⁶ En inglés, *service-learning*.

siglo XIX. Así, Batlle (2011, p. 52-53) nos recuerda que ya a principios de los años 20 del siglo XX, la Déclaration des Droits de l'Enfant enunciaba el principio de que *«l'enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères»*, entendiéndose que los menores pueden ser capaces y pueden tener derecho a colaborar para que la sociedad, su comunidad, fuera un lugar más habitable y caracterizado por relaciones más humanas. Basándose en estos datos cronológicos, esta autora (Batlle, 2011, p. 51) afirma que este método «no representa una novedad absoluta, sino una combinación original de dos elementos sobradamente conocidos por las pedagogías activas y los movimientos sociales o de educación popular: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad», por lo que debe considerarse más un descubrimiento que un «invento pedagógico de última moda» (Batlle, 2011, p. 51), pues tal y como apuntan Martín y Rubio (2010, p. 15), el ApS «parte de elementos bastante conocidos: el servicio voluntario en la comunidad y la adquisición de nuevos aprendizajes». Entonces, podríamos decir que la innovación aparece porque se combinan los fines de los aprendizajes curriculares y el fin de brindar un servicio a la comunidad (Aramburuzabala, 2013, p. 6).

Ese servicio a la comunidad que caracteriza al ApS se traduce como una acción solidaria (Tapia, 2006; Martínez, 2007; Martín y Rubio, 2010; Mendía, 2012; García, 2013); sin embargo, esto no debe confundirse con un simple acto de caridad (Aramburuzabala, 2013, p. 6): el aprendizaje-servicio tiene que ser una actividad equilibrada para que tanto quienes ofrecen el servicio, en este caso, el alumnado, como los receptores puedan beneficiarse de manera equitativa (Martín y Rubio, 2010, p. 20). Esto crea una relación circular en la comunidad, ya que el resultado que se obtiene mediante el ApS no es, en realidad, exclusivo de dos grupos –el alumnado, o el centro educativo en su conjunto, y el receptor–, sino que llega a toda esa comunidad, aunque sea de manera indirecta. Para conseguirlo, «los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Puig, 2009, p. 20). Esto es así porque la actividad de ApS tiene que diseñarse para un grupo específico de alumnos y para un grupo específico de beneficiarios, cuyas necesidades se han de identificar contextualizándolas en el espacio y en el tiempo, pues no se trata de emprender una actividad general y estandarizada, sino que esa intervención tiene carácter espacial y temporal concreto y se aplica a una comunidad determinada (Puig, 2009, p. 53 y ss.) cuya realidad se espera mejorar (Aramburuzabala, 2013, p. 6).

Para descubrir los grupos objeto e identificar sus necesidades, es imprescindible conocer el entorno de aplicación, que en el caso de la enseñanza y la educación podríamos relacionar con la pertenencia a la comunidad y el arraigo. No podemos olvidar que, tal y como observó Bronfenbrenner (1979), el centro educativo y la comunidad son espacios «que guardan una relación inclusiva entre sí» (citado en Rodrigo y Palacios, 2009, p. 38). Es más, el ApS mejora la relación entre el centro educativo y la comunidad (Puig, 2009, p. 153; Mendía, 2012, p. 74); es decir, se potencia especialmente la relación entre el microsistema escolar, al que pertenece el alumno como individuo, y el macrosistema, «el sistema más distal respecto al individuo, ya que incluye los valores culturales, las creencias y las situaciones y acontecimientos históricos que definen a la comunidad en la que vive» (Bronfenbrenner, 1979, citado en Rodrigo y Palacios, 2009, p. 38). Por tanto, se puede decir que este planteamiento didáctico «parece tener mucho que ofrecer tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en su conjunto, ya que hoy en día la Sociedad y la Escuela suelen ser dos instituciones bien distintas, sin tener casi ningún tipo de vínculo» (Benabdallah, 2018, p. 8). En este sentido, como indica Batlle (2011, p. 53), el ApS «puede ser considerado también como herramienta de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad». Al introducir la metodología del ApS, los alumnos aprenden a observar activa y conscientemente su entorno con el fin de «detectar las necesidades reales que afectan a la comunidad a la que pertenecen y diseñar respuestas adecuadas» que mejoren o solucionen la situación, manteniendo siempre una estrecha relación con los objetivos de aprendizaje enunciados en el currículo (Martínez, 2007, p. 630).

Gracias a esta naturaleza multidimensional podemos afirmar que los proyectos de ApS desarrollan, además, la autoestima positiva del alumnado (Mendía, 2012, p. 80) porque ese toque de protagonismo que se otorga al alumno es «uno de los puntos [...] más beneficiosos para el desarrollo personal, social y académico de todos los implicados en los proyectos» (Martínez, 2007, p. 630). De hecho, Batlle (2011, p. 52) subraya que «hacer un servicio a la comunidad, ayudar a los otros, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria». Además, al contribuir a que su entorno próximo mejore, los jóvenes dejan de ser vistos como un problema y se convierten en una solución con lo que aparece un nuevo concepto de aprendizaje y de juventud (Martínez, 2007, p. 633). Por ello, Batlle (2011, p. 54) apunta que el aprendizaje-servicio no solo fomenta el desarrollo de una autoimagen y una autoestima positivas, sino que también favorece la comunicación «entre los diferentes

sectores de población (jóvenes, adultos, ancianos, niños y niñas)», con lo que desaparecen tópicos y las relaciones se tornan más afectuosas.

Por tanto, el ApS «[m]ejora la imagen pública de todos los actores educativos implicados en el proyecto», pero también la «actividad profesional en los actores sociales menos vinculados al mundo educativo, como las empresas o los medios de comunicación», debido a que pueden formar parte del proceso de ejecución del servicio o porque se convierten en destinatarios indirectos de la actividad, lo que supone el desarrollo de «la capacidad de la población para enfrentarse a retos y a adversidades, porque se movilizan los recursos del territorio» al generarse un cambio, todo lo cual desemboca en el desarrollo de «la responsabilidad ciudadana, por el hecho de colocarla dentro del sistema educativo» (Batlle, 2011, p. 54). Al respecto, Martínez (2007, p. 630) comenta que, en realidad, los centros educativos tienen la obligación de «formar a futuros ciudadanos con habilidades, conocimientos y actitudes ajustadas a participar en las necesidades de su comunidad y a ser capaces de escuchar las necesidades que los propios miembros de la comunidad detectan y quieren solucionar»; y si sabemos que para aprender a hacer algo, que para aprender a desempeñar una función, es necesaria la práctica, la «educación para la ciudadanía» deberá realizarse «posibilitando que los chicos y chicas actúen en tanto que ciudadanos comprometidos» (Batlle, 2011, p. 50). Este aprendizaje mediante la práctica está en consonancia con la teoría constructivista planteada por Piaget. El ‘constructivismo’ defiende que «en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de aprendizaje por acción» (CVC, 1997-2019a, párr. 2).

Entonces, puede afirmarse que esta metodología une «éxito escolar y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás» (Batlle, 2011, p. 51) porque se centra en dos objetivos: la pedagogía y la solidaridad (Martín y Rubio, 2010, p. 15), que García (2013, p. 61) explica a través de una ecuación muy sencilla:



Figura 1. Fórmula del aprendizaje-servicio (García, 2013, p. 61)

Sin embargo, lo que no nos parece ya tan sencillo es su implementación en el aula, porque las tareas de ApS incluyen necesariamente en su estructura contenidos curriculares que el alumnado deberá adquirir mediante el desempeño de la actividad (Martínez, 2007, p. 631), puesto que, como hemos comentado, los discentes tienen que beneficiarse igualmente del servicio prestado. Para elaborar un proyecto de ApS exitoso deben cumplirse unas etapas que se pueden resumir en tres (Benabdallah, 2018, p. 16): edificación, ejecución y evaluación. Durante el primer paso, se pretende «planificar el desarrollo de las sesiones, definir el objetivo y la temporalización»; a continuación, se desarrolla la situación de aprendizaje, que es «la puesta en práctica de todo lo que se había planificado anteriormente»; por último, encontramos la evaluación, que «consiste simplemente en valorar el trabajo del alumnado, asegurarse de que se han desarrollado las competencias previstas y de que lograron el objetivo inicial», sin olvidar que también hay que «valorar la prestación del docente para que se propongan mejoras en el futuro» (Benabdallah, 2018, p. 16).

Este último paso, la evaluación, nos parece que se caracteriza, también en los proyectos de ApS, por ser una fase difícil de abordar, si bien «es una potente herramienta para [...] corregir los fallos o errores que encontremos en el proceso y en los resultados» (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019, p. 13). Gracias a la evaluación, podemos «al menos conocer cuáles son los efectos de esta actividad, quiénes se han beneficiado de los resultados y quiénes son responsables de esos efectos» (Aramburuzabala, Gezuraga y López de Arana, citado en Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019, p. 27), lo cual, nos parece, no será siempre fácil de determinar o de observar a corto plazo, lo que pone de manifiesto que evaluar una actividad de ApS es una tarea ardua, especialmente en su faceta social.

Para evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio se debe partir de unos elementos clave: quién evalúa, cuándo se evalúa y cómo se evalúa (Aramburuzabala *et al.*, citado en Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019, p. 29 y ss.). Además, nos planteamos qué se evalúa y, sobre todo, en qué medida: por supuesto, el aprendizaje de los alumnos, pero también el desempeño del servicio prestado, su resultado..., que pueden o no apreciarse en el momento de la ejecución. Tapia (2006, párr. 24) considera que la calidad del servicio prestado se asocia con la satisfacción real de los destinatarios del proyecto, que denomina evaluación prosocial; es decir, la observación de los «impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez» (Tapia,

2006, párr. 24). Además, como apuntábamos, se debe evaluar también el desempeño de las funciones docentes, pues estas pueden influir en el aprendizaje del alumnado y en la satisfacción de los receptores de la actividad debido, por ejemplo, a un servicio mal escogido, a una mala presentación del proyecto o a una gestión errónea durante el proceso. En cualquier caso, si seguimos las consideraciones de Batlle (2011, p. 52), determinaremos que toda tarea de ApS supone un aprendizaje positivo, ya que «el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal», y es esa faceta social lo que distingue a esta de otras metodologías.

Por todo ello, el aprendizaje-servicio es ante todo «un proyecto educativo con utilidad social» (Martín y Rubio, 2010, p. 16) porque sus resultados son prueba del desarrollo de múltiples facetas en los distintos integrantes de un entorno, de la comunidad en su conjunto, no solo del alumnado, el profesorado y los receptores directos del proyecto, pues «añade valor y transforma a ambos [polos del ApS]» (Honnet y Poulsen, citado en Puig, 2007, p. 15). El ApS produce un cambio beneficioso en las partes implicadas, que en el caso del alumnado supone el desarrollo de competencias personales («pensamiento crítico, resolución de problemas, actitudes positivas hacia el aprendizaje, sentimientos de autosuficiencia, autoestima, liderazgo, independencia, capacidad de control y poder personal»), competencias sociales («desarrollo de la empatía interpersonal, habilidades para trabajar con otros, apreciación de sistemas de valores opuestos, valoración de diferencias culturales y la habilidad de preocuparse y cuidar de otros»), competencias cívicas («disposición a participar en la vida cívica y en la comunidad») y competencias éticas («valores, integridad moral, y la habilidad para tomar responsabilidades y lidiar con las consecuencias de sus acciones») (Mendía, 2012, p. 74). Así, apuntan Dalton y Petrie (1997), «se desarrollan sentimientos de pertenencia a la comunidad» (citado en Martínez, 2007, p. 632), todo lo cual contribuye a un mayor compromiso de los participantes (Jacoby, 1996, citado en Puig, 2009, p. 19).

Teniendo en cuenta todo lo que rodea el ApS, nos parece acertado el calificativo que propone Puig (2009, p. 10): el aprendizaje-servicio es una «metodología versátil». Como afirma Mendía (2012, p. 74), el ApS «es un poderoso instrumento para el desarrollo de las competencias básicas», que «nos hablan del conjunto de destrezas que todas las personas necesitan para integrarse activamente en la sociedad» (Mendía, 2012, p. 75), que implica acciones como:

[t]ener un conocimiento más profundo de los retos y problemáticas sociales, de sus causas y consecuencias [...], [t]ener una visión más amplia del mundo en que viven [...], [d]esarrollar habilidades relacionadas con la realización de proyectos (planificar, gestionar, difundir, evaluar) [...], [d]escubrir destrezas y aptitudes individuales, y ponerlas al servicio de la comunidad [...], [d]esarrollar valores que favorecen la autonomía personal (autoestima, esfuerzo, constancia, autocrítica, tolerancia a la frustración) [...], [i]nteriorizar valores y mejorar la coherencia personal (solidaridad, responsabilidad, justicia, igualdad) [...], y [m]ejorar sus capacidades para trabajar en equipo: dialogar, pactar, ceder, exigir... (Mendía, 2012, p. 77).

Por ello, todo lo que envuelve a esta práctica educativa hace de este método, no obstante, «una actividad compleja [por]que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores» (Martín y Rubio, 2010, p. 15) y que, tal y como apunta la Red Española de Aprendizaje Servicio (s.f., párrs. 14, 15 y 17), beneficia a todos los agentes implicados:

- el alumnado, ya que «favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social»;
- el profesorado, porque «concreta la educación para la ciudadanía, facilita la evaluación de las competencias básicas, mejora la convivencia en el aula y favorece la relación entre escuela y comunidad», y
- la comunidad, puesto que «mejora las condiciones de vida de las personas, refuerza el sentimiento de pertenencia de sus miembros y estimula la participación ciudadana».

Como conclusión, podemos afirmar que un proyecto de aprendizaje-servicio constituye «una metodología orientada a la educación para la ciudadanía» (Batlle, 2011, p. 51) porque es capaz de desarrollar en el alumnado habilidades para la vida, en la que los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas se evidencian en la práctica, que es la estrategia de enseñanza y aprendizaje que se sigue al emprender un proyecto de ApS, al «plantear los nuevos contenidos en situaciones reales» (Mendía, 2012, p. 76).

Teniendo en cuenta las características del ApS y el contexto de nuestro período de prácticas, nos parece que esta metodología puede ser la más adecuada para desarrollar la competencia intercultural trabajando la interacción con la comunidad francófona al cubrir una necesidad que se percibía en el entorno inmediato del alumno, para lo cual el patrimonio etnográfico de la Villa de Tegueste adquiere un papel privilegiado en nuestra propuesta didáctica.

2. Marco legal

Recordemos los tres elementos con los que venimos trabajando en nuestro TFM: la competencia intercultural, el patrimonio y el aprendizaje-servicio. Justificamos la importancia de la adquisición del primero y, para su desarrollo, el empleo del segundo, analizando su aparición y tratamiento en los documentos que un docente de lengua extranjera deberá consultar para planificar sus clases, y que son: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato⁷; 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 Canarias⁸, y el ya mencionado *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Estos tres textos son, respectivamente, dos textos legales y uno que, aunque no tiene carácter legal, consideramos que todo profesor de idiomas debería tener en cuenta como un instrumento de consulta fundamental porque está diseñado específicamente para el público que aprende o enseña una lengua, por lo que sirve de guía para saber llevar al aula los contenidos que aparecen en el currículo; no en vano aparece citado tanto en la ley educativa nacional como en la de nuestra comunidad. Por su parte, el aprendizaje-servicio, cuyo empleo también identificamos en los documentos antes mencionados, nos sirve como medio para poner en práctica distintas competencias, además de la intercultural.

En nuestro análisis, nos centramos en la información relativa a estos tres ejes, la competencia intercultural, el patrimonio (especialmente en relación con la naturaleza, el comercio local, la historia y la arqueología) y la metodología del aprendizaje-servicio, para un grupo de 2.º de Bachillerato.

2.1. Interculturalidad: la competencia

Las competencias son uno de los elementos que integran el currículo de los dos niveles de Bachillerato. La aparición de las competencias en el currículo supone un nuevo enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el territorio nacional y atiende a

⁷ En adelante, de esta referencia solo se indicarán los datos referentes a la página.

⁸ En adelante, de esta referencia solo se indicarán los datos referentes a la página.

la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, lo que significa estar en consonancia con el perfil europeo, tal y como se menciona en el Real Decreto (p. 516), concretamente en relación con el aprendizaje de una Segunda Lengua Extranjera: «el Consejo Europeo [...] insta a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar acciones educativas conducentes a la mejora de las competencias clave».

Según el Real Decreto (p. 172), esas competencias son siete: a) la comunicación lingüística; b) la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; c) la competencia digital; d) el aprender a aprender; e) las competencias sociales y cívicas; f) el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y g) la conciencia y expresiones culturales. Es decir, la competencia intercultural no aparece mencionada como una competencia clave aislada; sin embargo, nos parece que su significado se ajusta a la definición de ‘competencia’ en general que ofrece este documento (p. 170): «combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz», y que sí se vincula claramente al aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto en un entorno propio como ajeno, principalmente a través de dos de las competencias clave: las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales (p. 423). De hecho, la descripción de la Segunda Lengua Extranjera (p. 516) indica que se pretende que el alumnado desarrolle un perfil intercultural, más que que adquiera conocimientos lingüísticos aislados de su contexto de actuación.

De la misma forma, el Decreto (p. 18943) trata la dimensión de la interculturalidad como parte de «un todo coherente» formado por «todas las facetas del hablante: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo». Según este documento, la competencia intercultural es parte de la primera de las competencias clave, la comunicación lingüística, pues se explica claramente que esta se compone de cinco elementos, que incluyen la dimensión intercultural. Además, se indica (pp. 18949-18950) que el contenido del bloque V está dedicado a los Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales que preparan al alumnado como hablante emocional que «hace referencia a los saberes y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos, como [...] conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio».

Por último, en el *CECRL* es donde vamos a encontrar más alusiones a la competencia intercultural. Como indicamos en el apartado 1.1. De la lengua a la cultura. La competencia intercultural (p. 10), en el *CECRL* (p. 81 y ss.) se detallan las *compétences générales*, que son las habilidades de las que los hablantes hacen uso en todo acto comunicativo, que no se limitan al componente lingüístico y que son: el *savoir*, que está relacionado con el conocimiento del entorno; el *savoir-faire*, que son las habilidades necesarias para poner en práctica tales conocimientos; el *savoir-être*, que está influido por los factores de la personalidad, y el *savoir-apprendre*, al ser capaces de recoger nuevos conocimientos. Según la definición de *savoir* (p. 82), el hablante adquiere conocimiento del mundo, y luego, a través del *savoir-faire* (p. 84), establece una relación entre su cultura y la cultura extranjera, la que se asocia a la lengua que estudia. Y es que tal y como se explica en este documento, las *compétences communicatives langagières* introducen aspectos culturales, ya que, además de *compétences linguistiques* y *compétences pragmatiques*, comprenden *compétences sociolinguistiques* (p. 86), que ofrecen al hablante el conocimiento «*pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale*» (p. 93), lo cual, en el caso del estudio de la lengua extranjera, desarrolla competencias plurilingües y pluriculturales al convertir al hablante en actor social que interactúa en otra lengua con otras culturas (p. 129).

En resumen, el desarrollo de la competencia intercultural es una de las habilidades que se pretende que el alumnado adquiera durante sus estudios; y aunque tal es su importancia, no aparece como una competencia clave porque, de hecho, puede entenderse como la fusión de muchos de los aspectos que definen esas siete enumeradas en el currículo.

2.2. Patrimonio: el contenido

En este TFM, el patrimonio se corresponde con el contenido didáctico, con el «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», como se describe en el Real Decreto (p. 172), a través del cual queremos que el alumnado desarrolle la competencia intercultural.

Según la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (p. 7), el patrimonio histórico está integrado por:

los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico [...] el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como [por] los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico. Asimismo, forman parte [...] los bienes que integren el Patrimonio Cultural Inmaterial, de conformidad con lo que establezca su legislación especial.

En concreto, nosotros nos centramos en los elementos culturales relacionados con la naturaleza, el comercio local, los museos y la arqueología.

En los bloques 1 y 3 del currículo del Real Decreto, sobre la comprensión de textos orales y escritos, se establece como criterio de evaluación la importancia de conocer los «aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica)» (p. 523) y los «aspectos sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), condiciones de vida y entorno socio-económico, así como los aspectos culturales generales que permitan comprender información e ideas presentes en el texto» (p. 525). Es decir, se valora la presencia de este elemento en las aulas, que es, tal y como hemos expuesto en el primer capítulo, inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y que, de hecho, se asocia directamente con dos de las competencias clave mencionadas en el apartado anterior: las *Competencias sociales y cívicas* y la competencia en *Conciencia y expresiones culturales* (p. 423). Además, en la descripción de la asignatura Segunda Lengua Extranjera, generalmente aparecen combinados los términos de lengua y cultura (multilingüe y multicultural, plurilingüe e intercultural, sociocultural y sociolingüístico).

Por su parte, en el Decreto (p. 18947) se indica que el alumnado debe adquirir sensibilidad por el patrimonio cultural relacionado con la lengua que aprende y, en consecuencia, contribuir a «su preservación, principalmente mediante el estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana», relacionado con el desarrollo de la competencia en *Conciencia y expresiones culturales* para formar a «ciudadanos responsables» caracterizados por «la valoración del patrimonio histórico y cultural», entre otras cualidades. Asimismo, el criterio de evaluación 10, del bloque V sobre aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales, destaca la importancia de que el alumnado sea capaz «de identificar aspectos relevantes de la cultura [...] como

aquellos relativos [...] a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio, a las condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica, condiciones laborales...))» (p. 19063).

Finalmente, en el *CECRL* también se menciona el componente cultural como parte del *savoir*, que junto con el *savoir-faire*, *savoir-apprendre* y el *savoir-être*, constituye las *compétences générales* que contribuyen a que el hablante sea capaz de comunicarse (p. 82). El *savoir* hace referencia a la *culture générale* y al *savoir socioculturel* que ponen de manifiesto lo necesario que es el conocimiento del mundo en todos sus ámbitos, desde información sobre geografía e historia, pasando por la comprensión de conceptos como el espacio o el tiempo, o el conocer el funcionamiento de la vida cotidiana de una comunidad lingüística (pp. 82-83).

Por tanto, nos parece que el estudio del acervo cultural ocupa un lugar destacado entre los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera para 2.º de Bachillerato.

2.3. Aprendizaje-servicio: la metodología

El aprendizaje-servicio es el procedimiento del que nos servimos en nuestra propuesta didáctica para mostrar el grado de adquisición y desarrollo de las competencias clave y de la lengua francesa; en concreto de la competencia intercultural y del patrimonio. Se trata, además, de una herramienta muy conveniente para llevar fuera del aula el contenido que se quiere transmitir al alumnado, en nuestro caso, información sobre naturaleza, comercio local, museos y arqueología.

Aunque el término⁹ como tal no aparece en ninguno de los textos que analizamos en este apartado, consideramos que el empleo de este método está más que justificado en los objetivos expuestos en el artículo 25 del Real Decreto (p. 188), en el que se explica que en toda la etapa de Bachillerato se deberá contribuir a que el alumnado desarrolle capacidades que los faculte para «h) [...] Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social». De la misma forma, nos parece observar su presencia en el artículo 6 sobre los elementos transversales (pp. 173-174), cuando se menciona que el contenido transversal de este nivel debe incluir:

⁹ Aprendizaje-servicio, aprendizaje servicio, ApS, A-S; en el *CECRL: apprentissage par le service, AS*.

elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial.

Es decir, mediante el aprendizaje-servicio, el alumno lleva a cabo una actividad que en muchos casos es similar a la que realizaría una empresa.

Con respecto al Decreto (p. 18944 y ss.), si asociamos la contribución de la Segunda Lengua Extranjera a las competencias con el concepto de ApS, podemos deducir que esta metodología está directamente relacionada con la adquisición y el desarrollo de:

- la competencia en *Comunicación lingüística* (CL), pues el lenguaje, se utilice el código que se utilice, es un «instrumento que permite desarrollar tareas sociales», lo que «implica que el alumnado debe manejar las destrezas orales y escritas –o equivalentes- en su doble vertiente de comprensión y producción»,
- la competencia en *Aprender a aprender* (AA), ya que el estudio de un idioma incluye el aprendizaje de estrategias sociales, afectivas, cognitivas y memorísticas; es decir, «el aprendizaje de estrategias metacognitivas, de modo que el alumnado aprenderá a planificar su trabajo, [...] a escuchar activamente, a identificar el objetivo de una tarea determinada, a supervisar su trabajo y a autoevaluarse», que son, a su vez, pasos necesarios para llevar a cabo una tarea, en este caso, de aprendizaje-servicio;
- las *Competencias sociales y cívicas* (CSC), en tanto que, al llevar a cabo un proyecto social, se hace necesario el empleo «de las convenciones sociales y normas de cortesía, de la utilización de un lenguaje verbal y no verbal adecuado a los diferentes registros, de la observación de la “netiqueta” y del conocimiento de aspectos relativos a la organización del trabajo en grupo», que en el nivel de Bachillerato incluye, además, «el conocimiento de conceptos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo y a los valores democráticos, haciendo énfasis en la comunicación constructiva en distintos entornos y sociedades», y
- la competencia en *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEE), dado que, lo mismo que el aprendizaje de una lengua no termina nunca, formar parte de la sociedad constituye un estado permanente que, sin embargo, consta de etapas, igual que el estudio de un idioma, lo que lo convierte en un proceso dinámico para cuya adaptación «la motivación se torna en un elemento crucial, no solo en el aula, sino

también fuera de ella», «logrando paulatinamente la autonomía necesaria para tomar decisiones, resolver tareas y problemas», acciones muy relacionadas con las actividades que se llevan a cabo al emprender una tarea de ApS.

En función del tipo de servicio, también podemos asociar esta metodología con:

- la *Competencia digital* (CD), que también se asocia al aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera, en caso de que el alumnado use la Red «para establecer contacto social y elaborar trabajos y proyectos, lo que implica el dominio de aspectos como el uso correcto de motores de búsqueda, el manejo de recursos básicos de procesamiento de textos, programas o aplicaciones y redes sociales»;
- la competencia en *Conciencia y expresiones culturales* (CEC), asociada también a la Segunda Lengua Extranjera, puesto que esta «implica la sensibilización al patrimonio cultural y artístico [...] así como la contribución a su preservación», que, como elemento representante de un grupo, es susceptible de ser parte central de un proyecto de aprendizaje-servicio, y
- la *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología* (CMCT), pues, si bien no se asocia directamente con el estudio de la Segunda Lengua Extranjera, podemos observar que esa versatilidad que caracteriza al ApS, especialmente si se trabaja por proyectos interdisciplinarios, propicia que la tarea precise de la «[p]lanificación del proceso de resolución de problemas», el «[r]azonamiento deductivo e inductivo», «cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico», desarrollando la «[c]onfianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo científico» (Real Decreto 1105/2014, p. 419).

En lo que respecta al *CECRL*, nos parece que también podemos encontrar referencias al desempeño de una actividad para la comunidad en tanto que se insiste en la faceta del hablante como *acteur social* «qui établit des relations» (p. 9) con su entorno y, en el caso del empleo de una lengua extranjera, con personas de otros pueblos.

En conclusión, a través del ApS, el alumnado no solo aprende una asignatura –Segunda Lengua Extranjera (Francés)– y un contenido curricular, sino también recibe educación sobre valores y destrezas esenciales para desenvolverse en cualquier ámbito de la vida y crecer como un ciudadano activo en su comunidad, lo que, en nuestra opinión justifica su presencia en las aulas como una de las metodologías que se deben poner en práctica en un centro educativo.

3. Propuesta de innovación

La propuesta didáctica que presentamos en nuestro TFM es una situación de aprendizaje (SA) diseñada para 2.º de Bachillerato y que se titula *Bienvenue à Tegueste !¹⁰* El objetivo de esta SA es el desarrollo de la competencia intercultural, como concepto que implica la adquisición de habilidades y valores sociales y cívicos tanto en la propia comunidad como al relacionarse con individuos de otros grupos. Para poner en práctica tales destrezas, nos servimos de la metodología del aprendizaje-servicio y el contenido que manejamos es el patrimonio del entorno próximo del alumnado objeto, con el que se puede identificar, a saber, el monte, el comercio local, el museo y la arqueología, así como algunos elementos similares representativos de la francofonía con el fin de ampliar sus conocimientos culturales. Todo ello haciendo uso de la lengua francesa.

3.1. Contextualización: el centro

La institución en la que pusimos en práctica nuestra situación de aprendizaje fue el IES Tegueste. Basándonos en los datos que encontramos en la documentación del centro¹¹, así como en nuestra propia experiencia como vecina del municipio, podemos decir que el IES Tegueste se encuentra en la Villa de Tegueste, una localidad de 26,41 km² rodeada totalmente por el municipio de San Cristóbal de La Laguna, en la zona noroeste de Tenerife. Por tanto, no conecta con el mar y se considera que pertenece a la zona metropolitana de la isla, aunque su paisaje desvela un marcado carácter rural: casas aisladas, construcciones de poca altura y campos de cultivos (viñas, papas...) de medianía –se sitúa a unos 400 metros sobre el nivel del mar– que limitan al norte con el Parque rural de Anaga y al este y sur con zonas montañosas de La Laguna. Se divide en dos valles: el de Tegueste, principal núcleo poblacional, y el de El Portezuelo-El Socorro, donde más se ejerce la actividad agrícola.

Actualmente hay empadronadas unas 11 130 personas, pero hay que tener en cuenta que Tegueste se ha convertido en una ciudad dormitorio de trabajadores de la zona

¹⁰ Véase Anexo I: Situación de aprendizaje.

¹¹ Para más información, consúltese:

<<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/iestegueste/>> (recuperado el 24/06/2019).

metropolitana, especialmente a partir de los años noventa. La mayoría de los habitantes no son originarios del municipio, aunque la migración es interior. De hecho, el colectivo de inmigrantes extranjeros no es muy numeroso; la mayoría procede de Venezuela y también hay algunas personas procedentes de Argentina o Portugal; un número muy reducido lo forma la comunidad de procedencia africana o asiática. Según el Proyecto Educativo del centro, la población se distribuye en seis núcleos poblacionales:

- Tegueste centro: El Baldío, Tegueste casco (3 377 habitantes);
- Las Canteras: Blas Núñez, Las Canteras, La Gorgolana (1 461 habitantes);
- Pedro Álvarez: Los Barriales, La Cruz, Faria, Lomo de Pedro, El Palomar, Pedro Álvarez, San Bernabé (1 461 habitantes);
- El Portezuelo: Nombre de Dios, Padilla Alta, Padilla Baja, Portezuelo Alto, Portezuelo Bajo (1 532 habitantes);
- El Socorro: Lomo las Rías, Molina, San Gonzalo, Santo Domingo, El Socorro, San Luis, El Infierno, Lomo del Socorro (1 411 habitantes), y
- Las Toscas: El Gomero, Mederos, El Murgaño, La Oliva, Tamarco, Las Toscas (2 060 habitantes).

El hecho de que Tegueste se haya convertido en una ciudad dormitorio ha generado el desarrollo del sector terciario en la zona, con la instauración de pequeñas empresas que cubren servicios básicos, entre los que destaca la restauración. Asimismo, se mantiene el sector secundario, ya que es frecuente la distribución de materiales para la industria y la construcción. En último lugar, seguimos contando con el sector terciario que siempre se ha relacionado con el municipio, y que, aunque se estima que es ejercido solo por unas 250 personas, es el que caracteriza a muchos de los vecinos que sí trabajan y residen en la zona. El sector agrícola y ganadero está muy desarrollado, especialmente el cultivo de viñas para la producción local de vino, y se promociona desde las entidades administrativas con el fin de fomentar y conservar las tradiciones del municipio, frente a las costumbres que traen los nuevos vecinos procedentes de otras zonas; además, la producción y el comercio locales son apreciados por habitantes de otros municipios.

El nivel socioeconómico de las familias relacionadas con el centro es medio, si bien en algunos casos es de nivel medio alto, especialmente cuando no trabajan en el municipio y, sobre todo, medio bajo, el de aquellas familias cuyos ingresos se obtienen por actividades del sector primario. La mayoría de los alumnos proceden de familias desestructuradas.

Gran parte del alumnado matriculado en el IES Tegueste reside en el municipio, pero también hay un grupo que procede de distintas zonas de San Cristóbal de La Laguna (Las Canteras, Las Mercedes, Bajamar y Punta del Hidalgo) y de Tacoronte. La mayoría de los alumnos tiene nacionalidad española, si bien también podemos encontrar nacionalidades de otros países europeos, de Sudamérica (sobre todo, de Venezuela) y, en menor número, de África (zona del Magreb y Senegal), que no presentan en general problemas de integración lingüística. Entre los alumnos que asisten al centro, encontramos, además, alumnado NEAE, especialmente por discapacidad motora (de hecho, el IES Tegueste es un centro de Atención Preferente de motóricos), pero también por discapacidad visual o por Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), como síndrome de Asperger.

En general nos pareció percibir en el centro un ambiente de familiaridad, tal vez porque el claustro, compuesto por 60 profesores, está formado en su mayoría por funcionarios de carrera con destino definitivo (aunque un número muy reducido se comparte con otros centros cercanos) y porque la mayoría de los alumnos se conoce desde hace tiempo, pues muchos proceden de los colegios de Educación Infantil y Primaria del municipio. Además, las familias muestran bastante interés en la educación que ofrece el centro, especialmente a comienzo de curso.

La oferta de enseñanza del IES Tegueste incluye: 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); 1.º y 2.º de Bachillerato (en Humanidades y Ciencias Sociales y en Ciencias y Tecnología); Formación Profesional (FP) (Ciclo formativo de grado superior de Química Ambiental y Ciclo de Grado Medio), y el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (1.º y 2.º de PEMAR) y PostPEMAR como Programa de Diversificación Curricular (2.º, 3.º y 4.º de ESO). La mayoría de los alumnos matriculados, unos 730, cursa niveles de ESO (hasta línea cinco para los primeros niveles) y, en un número muy reducido, el Ciclo Superior. Cabe destacar que en 4.º de ESO no se imparte Segunda Lengua Extranjera (Francés) como asignatura optativa.

El IES Tegueste, el único del municipio, abrió sus puertas en octubre de 1998 y se sitúa cerca del núcleo poblacional principal, aunque en una zona apartada, entre fincas de viñedos, un campo de fútbol y la Fundación Canaria para el Sordo (Funcasor). De su ubicación, lo más característico es el hecho de que se encuentra junto a la Carretera General a Punta Hidalgo (TF-13) que es, de hecho, el acceso desde el casco de La Laguna hasta las zonas costeras de ese mismo municipio, como Bajamar o Punta del Hidalgo. Se trata, pues, de una vía bastante transitada, que en ese punto presenta una ligera pendiente

y curvatura de la vía, y, sin embargo, no cuenta en el sitio con un paso de peatones, por lo que en ocasiones se precisa la ayuda de la Policía Local para controlar el tráfico.

Este instituto imparte docencia entre las 8:30 y las 14:30 y ofrece servicio de comedor, lo cual no es muy habitual, así como de transporte escolar. Además, actualmente está inscrito en cuatro Redes: Igualdad, Escuelas sostenibles, Escuelas promotoras de salud y Escuelas solidarias; lleva a cabo actividades como: un Proyecto de Atletismo y miniolimpiadas y un Plan Lector; se guía por un Plan de Convivencia; participa en el Programa enSeñas sobre patrimonio de Canarias, impulsado por la Consejería de Educación y Universidades, y trabaja en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El centro, que durante el verano de 2005 amplió el número de aulas construyendo unas diez más en la cara noroeste, cuenta con las siguientes instalaciones: unas 35 aulas ordinarias; biblioteca; cafetería; zona de recreo con canchas externas, gimnasio y pabellón; comedor (que funciona por turnos entre las 14:30 y las 15:30); laboratorios y aulas específicas para asignaturas como Informática, Música, Plástica y Tecnología; salón de actos; aseos; aulas PT; dos aulas de informática y un aula Medusa, repartido todo en tres niveles y un sótano que salva el desnivel de un barranco.

En relación con la docencia de asignaturas de idiomas, podemos comentar que todas las aulas cuentan con pizarra, cañón proyector, altavoces y ordenador con conexión a Internet¹². El visionado de imágenes es aceptable porque pueden cerrarse las persianas para evitar que entre la luz natural (lo que hace que las aulas sean bastante luminosas). Sin embargo, la acústica es deficiente en determinadas aulas: algunas dan a la mencionada carretera que, como se indica en la programación didáctica de Segunda Lengua Extranjera (Francés), soporta un tráfico de cerca de 19 000 vehículos al día entre las 8 y las 21 horas, lo que dificulta las actividades de práctica auditiva.

3.2. Competencia intercultural y Segunda Lengua Extranjera (Francés)

En este apartado hacemos un acercamiento general al nivel de exposición a la lengua francesa y a los elementos culturales, tanto propios como relacionados con el

¹² Desde abril, aproximadamente, es Internet de fibra, por lo que hasta ahora la conexión era inestable.

francés, al que está expuesto el alumnado del IES Tegueste, según nuestras observaciones de las instalaciones del centro (especialmente las aulas y la biblioteca), charlas con el profesorado¹³ y asistencia a sesiones ordinarias de ESO y Bachillerato de Segunda Lengua Extranjera (Francés).

El profesorado de francés nos indicó que suele introducir los elementos culturales en el aula a partir de las propuestas del manual (según el nivel: *Pluriel 1*, *Pluriel 2* y *Génération lycée 1*, todos de la editorial Santillana Français). No obstante, también se hace uso de textos como canciones y, en menor medida, películas. A través de trabajos en grupo, que suelen exhibirse luego en los pasillos, se trabajan diferencias culturales relacionadas con la gastronomía, los tipos de vivienda y los refranes o expresiones hechas. En ciertos momentos se menciona la francofonía, pero normalmente cuando se habla de monumentos y ciudades las historias se sitúan en París o Francia. Por otra parte, en el Departamento de Música nos comentaron que a los grupos de 1.º de ESO se le presentan canciones contemporáneas en francés, así como la terminología musical en el idioma correspondiente, mientras que el alumnado de 2.º de ESO actualmente solo está expuesto a la lengua inglesa.

Con respecto a la biblioteca, al igual que en las aulas (que suelen contar con un diccionario de bolsillo de francés), hay algunos carteles escritos en francés con normas de comportamiento o vocabulario. Aunque el centro organiza un Plan Lector, no se ha previsto recomendar a los alumnos que lean libros en versión original en francés, al menos en los turnos en los que coincide con esta asignatura.

Por otra parte, desde el curso pasado, el centro participa en el Programa Erasmus+ para seis alumnos y para un profesor. Este curso, coincidiendo con las dos primeras semanas de nuestro período de prácticas, había un docente francés que participaba en el programa de intercambio, mientras la docente oficial se encontraba en Francia. Esto supone una gran oportunidad para que los alumnos mejoren sus destrezas interculturales al entrar en contacto con alguien que viene de otro país y que emplea otros métodos educativos; lamentablemente, durante los 15 días que coincidimos con este docente no observamos que pudiera sacarse todo el provecho a la situación porque este solía

¹³ Suponemos que tal vez habría sido preferible realizar una encuesta enviada a un correo electrónico en lugar de mantener una charla informal. Sin embargo, también creemos que el tiempo y el trato humano son valiosos, tal y como dedujimos del comentario de un docente que nos comentó, espontáneamente, que estaba «harto de las pantallas», lo que percibimos como prueba de que nuestro acercamiento no fue del todo desacertado: los compañeros agradecían el interés que mostramos por su metodología y se implicaban ofreciéndonos material. Este método nos permitió el intercambio de opiniones y experiencias que no creemos que hubiese sido posible a través de un formulario impersonal.

comunicarse utilizando el español, lo cual contrasta con el método empleado habitualmente por las docentes del centro.

Además, en la última reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) a la que asistimos, se solicitó que cada departamento informara de qué elementos del patrimonio estaban introduciendo en las clases y cómo. No estuvimos presentes, pero el Departamento de Francés ya nos comunicó que se informó del producto final¹⁴ de nuestra SA y se nos ha solicitado que cumplimentemos un formulario en el que se detalla información sobre la tarea (descripción de la actividad, contexto y resultados), con el fin de participar en el Programa enSeñas¹⁵, impulsado desde el Servicio de Innovación Educativa de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación y Universidades, y cuyo objetivo es la promoción de «valores históricos, culturales y patrimoniales» de Canarias mediante su integración en las aulas. Junto con un concurso de fotografía sobre etnografía convocado por el centro para toda la comunidad del municipio y con actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el medio natural canario y el patrimonio cultural que se organizan a lo largo del curso, los proyectos sobre patrimonio constituyen las actuaciones del centro en dicho programa, que trabaja, además, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible¹⁶, debiéndose especificar cuáles de los 17 objetivos de la Agenda 2030 de la ONU promueve cada proyecto.

3.3. Elementos de interés turístico: la naturaleza (el monte), el comercio local (el mercadillo) y la historia (el museo y la arqueología)

Como es sabido, el turismo forma parte de la vida cotidiana de las islas Canarias; por ello, no debería extrañarnos que alguien foráneo decida acercarse al municipio de la Villa de Tegueste, no solo porque se sitúa cerca de varios enclaves turísticos, sino por ser un espacio capaz de ofrecer elementos de interés para quien no es vecino. De hecho, y aunque se trate de datos informales, en la Oficina de Turismo de Tegueste se nos comentó

¹⁴ Véase Anexo III: Producto final.

¹⁵ Para más información, consúltese: <<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ensenas/>> (recuperado el 24/06/2019).

¹⁶ Para más información, consúltese: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>> (recuperado el 24/06/2019).

que cada vez son más los turistas francófonos que visitan el municipio. Sin embargo, observamos, y se nos confirmó, que no se cuenta con información en francés sobre el lugar; solo ofrecen documentos en español, inglés o alemán, y los que emplean el francés únicamente contienen información sobre la isla de Tenerife en general. Datos todos que son de gran interés en el aula de FLE del municipio.

Esta información la recopilamos en marzo, antes de empezar nuestras prácticas, cuando comenzamos a planificar el proyecto didáctico que trataríamos de llevar al aula, independientemente del nivel y de la estructura final de la SA, intentando simplemente favorecer el desarrollo de la competencia intercultural dándole –o devolviéndole– su valor a los recursos del entorno de la comunidad del alumnado. Otro motivo por el que teníamos interés en y por trabajar el tema del patrimonio se debía a las fechas que se aproximaban, abril y mayo, dos meses muy relacionados con el patrimonio tinerfeño. En estas fechas se celebran, respectivamente, las fiestas patronales del municipio (en honor a San Marcos, el 25 de abril, y, en consecuencia, la romería y el Día del Carretero) y el Día de Canarias (el 30 de mayo). Además, Tegueste es un entorno rural en el que se emprenden proyectos para la conservación y recuperación de las tradiciones, tanto teguesteras como canarias en general; por su parte, los centros educativos deben promocionar el acercamiento del alumnado al patrimonio, tanto para que se implique en su conservación como para que disfrute de él (Ruiz, 1997, p. 12).

La combinación de turismo y patrimonio nos parece positiva porque «[i]mpulsado por el turismo, el patrimonio trasciende su dimensión cultural como legado histórico y acervo colectivo, y se transforma en recurso productivo» (García y Calle, 1998, p. 250). Según Martín (2003, p. 158), los turistas solicitan actividades y experiencias «que les permitan “acercarse” más al destino, a su paisaje, a sus gentes...», lo cual puede fomentarse ofreciéndoles material en su lengua, para generar en el turista una sensación de acogida cálida, que repercute en una satisfacción general que puede traducirse en una nueva visita, en una estancia más prolongada, en una visita más activa (compras, hospedaje...) y en una visión general de lugar más positiva, pudiendo producirse visitas de otros turistas tras compartir la experiencia en su lugar de origen. En definitiva, interactuando y poniéndose en práctica las habilidades interculturales del visitante y el visitado. Esto justifica que la actividad final de nuestra SA consistiera en una tarea de aprendizaje-servicio, que permite que los destinatarios de esta propuesta educativa sean no solo el alumnado, sino también los turistas francófonos, a través de la Oficina de

Turismo, así como, indirectamente, el municipio de Tegueste y sus habitantes, sobre todo áreas del sector servicio como restaurantes y comercios.

Para ello, nos centramos en los elementos culturales de interés turístico, con el fin de llenar ese vacío informativo de la Oficina de Turismo destinando los resultados del aprendizaje de nuestra SA al público francófono mediante la creación de algún tipo de folleto sobre el municipio. Los elementos seleccionados, el monte, el mercadillo, el museo y la arqueología, forman parte del entorno y la vida cotidiana de la mayoría de los alumnos del IES Tegueste; de hecho, se pueden observar desde el centro o de camino a sus casas. Ese contacto directo es una de las pautas principales que Estepa (2001, p. 4) reconoce para trabajar el patrimonio en las aulas. Además, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, indica en su artículo 5.2 que entre los «objetivos que deberá alcanzar el sistema educativo canario» está el «m) Fomentar el conocimiento, el respeto y la valoración del patrimonio cultural y natural de Canarias desde una perspectiva de creación de una convivencia más armoniosa entre la ciudadanía y el entorno» (Ley 6/2014 p. 77327), lo que en nuestra opinión apoya la combinación de nuestros tres temas de interés, competencia intercultural, patrimonio y aprendizaje-servicio.

Los elementos concretos que seleccionamos son: el Monte de Pedro Álvarez, el Mercadillo de Tegueste, el Museo Casa de Los Zamorano y los yacimientos del Barranco de Agua de Dios, representativos, respectivamente, de los montes, el comercio local, los museos y la arqueología, y, por tanto, elementos clave para la promoción turística del municipio. Presentémoslos brevemente:

- el monte de Pedro Álvarez, caracterizado por albergar especies vegetales como Monteverde, fayal-brezal y laurisilva, forma parte del Macizo de Anaga, zona declarada Reserva de la Biosfera por la Unesco en 2015;
- el Mercado del Agricultor y Artesano es el lugar en el que pequeños agricultores, ganaderos y artesanos de Tegueste y municipios cercanos venden productos de la tierra como hortalizas, queso, miel, huevos, vino, pan..., y en donde se organizan con frecuencia actividades relacionadas con la gastronomía y las tradiciones;
- el Centro de Interpretación de la Casa Los Zamorano¹⁷ es un espacio en el que se exhiben objetos de la historia del municipio y se organizan actividades como talleres y charlas, especialmente relacionadas con la ganadería y la agricultura, pues a su lado

¹⁷ Durante la implementación de nuestra SA estaba cerrado por reformas.

está la Finca Los Zamorano, donde se puede pasear y practicar deporte entre parcelas cultivadas, y

- el Barranco de Agua de Dios, a lo largo del cual hay varios tramos de época aborígen considerados de los más importantes de Tenerife, por lo que fue declarado Bien de Interés Cultural con categoría de Zona Arqueológica en 2005, dando lugar al proyecto de apertura de un museo en el casco del municipio.

*Elementos objeto de la tarea final de nuestra situación de aprendizaje:
el monte, el comercio local, el museo y la arqueología.*



Figura 2. Monte de Pedro Álvarez

(Reserva de la Biosfera Macizo de Anaga, 2018)



Figura 3. Mercadillo de Tegueste

(Asociación del Mercado del Agricultor y Artesano de la Villa de Tegueste, 2014)



Figura 4. Museo Casa de Los Zamorano

(SPET, Turismo de Tenerife, S.A., s.f.)



Figura 5. Barranco de Agua de Dios

(Rozas, 2017)

Estos cuatro elementos son realmente representativos del lugar en tanto en cuanto forman parte del paisaje, del modo de vida y de la tradición del municipio. Prueba de ello es, por ejemplo, el temario del curso de extensión ULL Patrimonio cultural, turismo y desarrollo local¹⁸ que se celebrará en Tegueste y cuyo objetivo es «facilitar el conocimiento sobre los recursos patrimoniales del municipio de Tegueste y su posible uso turístico para el desarrollo local», a la vez que «mostrar como [sic] las diferentes tipologías de patrimonios (arqueológico, etnográfico, paisajístico...) con los que cuenta el municipio de Tegueste, pueden usarse con una finalidad turística que revierta en el

¹⁸ Para más información, consúltese: <<https://sede.fg.ull.es/es/curso/detalle/a19020056/patrimonio-cultural-turismo-y-desarrollo-local>> (recuperado el 24/06/2019).

desarrollo local del municipio». Además, cuando presentamos el proyecto, el personal de la Oficina de Turismo manifestó estar totalmente de acuerdo con la selección. En este punto, nos gustaría recordar las conclusiones de diversos autores (Abdallah-Pretceille, 2001; Agudo, 2012; Fontal, 2013, citado en Trabajo y Cuenca, 2017) que expusimos en el apartado 1.2. Del pasado al presente. El patrimonio etnográfico (p. 18): la importancia de que la comunidad considere, más allá de la antigüedad o la naturaleza de un elemento, que este forma parte de su vida.

Además, como se dijo, el IES Tegueste es el único instituto de educación secundaria del municipio, lo que propicia que mantenga contacto con otras entidades del lugar, entre las que destaca el Ilustre Ayuntamiento de la Villa de Tegueste. Esta institución ofrece al centro algunos servicios, como el mantenimiento de jardines mediante la poda de árboles y plantas y el acometimiento de obras menores; además, para determinados actos, como la celebración de la orla de 2.º de Bachillerato, el centro puede hacer uso del Teatro Príncipe Felipe, situado en la zona centro del municipio, a unos 15 minutos a pie del instituto. Conociendo estos datos, nos pareció aún más apropiado incluir en nuestra SA la tarea de ApS, ya que el hecho de que el instituto ofrezca algo (además de la educación de los jóvenes del municipio) se puede interpretar como una de las piezas que ayudan a mantener ese intercambio y fomentar el sentimiento de pertenencia, con lo que se cumpliría el objetivo que comentábamos en el apartado 1.3. Del individuo a la sociedad. El aprendizaje-servicio (p. 23) a través de las ideas de Puig (2009, p. 53 y ss.) sobre la necesidad de contextualizar la actividad de aprendizaje-servicio en el espacio y en el tiempo.

3.4. Situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje que diseñamos está destinada a un grupo de 14 alumnos de 2.º de Bachillerato del IES Tegueste. Se titula *Bienvenue à Tegueste !¹⁹*, nombre con el que pretendemos dar la pista de que el receptor no es solo nuestro alumnado, sino también personas que no residen en el municipio; además, nos sirve para definir el tipo de acogida que se ofrece a un público extranjero a través de un producto

¹⁹ Véase Anexo I: Situación de aprendizaje.

final que consiste, como también puede adivinarse, en un folleto para la Oficina de Turismo y destinado a los turistas francófonos que visitan Tegueste. De esta forma, aparece un tercer grupo que se puede beneficiar de nuestra propuesta didáctica: los habitantes del municipio, especialmente aquellos cuyas actividades profesionales se desempeñan en Tegueste, lo que repercute, en realidad, en toda la comunidad.

El contenido que se trabaja en nuestra SA, además de la lengua francesa en su conjunto, es, como ya ha quedado dicho, el patrimonio etnográfico. Para conectar con este, de los diez criterios de evaluación que componen el currículo de este nivel educativo, nos centramos en los siguientes:

- criterio de evaluación 2, Bloque I: Comprensión de textos orales;
- criterio de evaluación 3, Bloque II: Producción de textos orales: expresión e interacción;
- criterio de evaluación 7, Bloque III: Comprensión de textos escritos;
- criterio de evaluación 9, Bloque IV: Comprensión de textos escritos: expresión e interacción, y
- criterio de evaluación 10, Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales.

Con respecto a las metodologías empleadas, trabajamos principalmente con el aprendizaje-servicio, para insistir en ese aspecto de responsabilidad y comienzo de una nueva etapa como personas adultas, llevando sus producciones al gran público. Nos interesaba que el ApS, que «puede partir de una asignatura, área curricular o ámbito formativo» (Mendía, 2012, p. 77), formara parte de nuestra propuesta porque puede ayudar a mejorar la imagen del municipio de cara a turistas francófonos. Con el fin de crear el típico folleto presentado como tríptico, nos pareció que lo más adecuado era recurrir también al aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en pequeño grupo; además, aunque no lo consideramos imposible, nos parecía innecesario seleccionar un tema para cada alumno –catorce–. Queríamos incluir en nuestra SA el trabajo en pequeño grupo porque crea una «interdependencia positiva [...] de objetivos», ya que todos los alumnos «trabajan juntos para alcanzar un resultado común» (La Prova, 2017, p. 12), por lo que nos parecía la metodología más acertada para crear un folleto compuesto por partes equivalentes y que son necesarias en la misma medida para que el producto final esté realmente terminado y completo. Por ello, el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que se caracteriza por ser un aprendizaje social, ya que implica la interacción de los participantes (González-Fernández y García-González, 2012, citado en Peñalva y

Leiva, 2019, p. 40), lo que es sumamente práctico para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Además, se considera que favorece la recuperación de conocimientos para construir el propio aprendizaje a la vez que se autorregula el proceso, lo que lo convierte en un proceso de aprendizaje activo (González-Fernández y García-González, 2012, citado en Peñalva y Leiva, 2019, p. 40).

Con el fin de alcanzar esos objetivos y crear la tarea final, la estructura de nuestra SA parte del enfoque por tareas. Según el CVC (1997-2019a), el ‘enfoque por tareas’ es un plan de trabajo que surge a finales del siglo XX como una evolución del enfoque comunicativo y que se basa en que las actividades que se proponen al alumnado se han de programar para permitir que este sea capaz de completar la tarea final; es decir, han de diseñarse «tareas posibilitadoras», que son aquellas que «los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final» (CVC, 1997-2019a, párr. 5). En nuestro caso, como la tarea final consistía en la creación de un folleto, se presentaron textos similares, de tipo turístico, que los propios alumnos debían analizar para sacar conclusiones acerca de su utilidad para la ejecución de la tarea final. Incluimos esta actividad porque, tal y como indica el CVC (1997-2019a, párr. 4) en su capítulo sobre ‘tipología textual’, al igual que en otros niveles lingüísticos (lexicografía, morfología, sintaxis y semántica), existen similitudes y diferencias entre textos de un mismo tipo en la lengua de estudio y la lengua materna de los alumnos, que ayudarán al aprendiente a saber manejar ese tipo de texto. Además, esta actividad constituye en sí misma una práctica para el desarrollo de la competencia intercultural. Por otra parte, y siguiendo las recomendaciones de Paricio (2014, p. 10), tratamos de «utilizar una gama de recursos didácticos lo más variada posible», por lo que esos textos que utilizamos eran: grabaciones audiovisuales, textos originales, folletos turísticos..., así como Internet.

Para completar el proceso de aprendizaje, y tomando como referencia los ‘modelos de enseñanza’ propuestos por el Gobierno de Canarias (2019), se privilegiaron:

- la enseñanza directiva, pues presentamos documentación paralela para que el alumnado tuviera una guía de cómo proceder para redactar luego el texto de manera autónoma,
- la investigación grupal, ya que partimos del aprendizaje cooperativo, de manera que los miembros de cada grupo debían responsabilizarse de aportar información y, además, interactuar para acordar qué datos incluir en el folleto, y

- el modelo inductivo básico, porque trabajamos un tipo de texto (turístico) y unos temas (el monte, el comercio local, el museo y la arqueología) muy concretos.

Dicho esto, si tenemos en cuenta que el Real Decreto (p. 172) indica que «[p]ara una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo», nos parece que podemos identificar que con nuestra situación de aprendizaje el alumnado puede desarrollar las seis competencias que se asocian a la materia de Segunda Lengua Extranjera (Francés):

- *Comunicación lingüística*, simplemente por tratarse de una asignatura de lengua y tener que redactar un documento en francés;
- *Competencia digital*, porque el texto se debía escribir y entregar al profesor en un archivo creado en un procesador de textos siguiendo unas pautas;
- *Aprender a aprender*, pues se debían detectar y aplicar los usos de un determinado tipo de texto –un folleto turístico–;
- *Competencias sociales y cívicas*, mediante el aprendizaje cooperativo en pequeño grupo para luego unir todos los textos y crear uno solo, cuya estructura de presentación se debe consensuar;
- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, gracias a una tarea de aprendizaje-servicio cuyo producto final se entregaría a la Oficina de Turismo de Tegueste con el fin de facilitar información en francés a los turistas francófonos que visitan el municipio, dando respuesta a una necesidad que no estaba cubierta, y
- *Conciencia y expresiones culturales*, al trabajar elementos del patrimonio etnográfico de la Villa de Tegueste y, aunque en menor medida, también de la Francofonía.

En relación con la temporalización, uno de los motivos para escoger el patrimonio como contenido para el desarrollo de la competencia intercultural era que, como ya comentamos, nuestro período de prácticas coincidía con una época en la que se habla mucho de las tradiciones, ya que durante el mes de abril se celebran las fiestas patronales del municipio y en mayo se organizan en las islas actos con motivo del Día de Canarias. Además, se podía combinar fácilmente con la elaboración en casa de pruebas para practicar la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Para ello, de las seis sesiones que conforman nuestra situación de aprendizaje, tres se destinaron exclusivamente a la redacción de los minifolletos grupales y una, además de a

la creación del documento, a analizar la estructura de los textos turísticos. La SA se llevó a cabo entre el martes 30 de abril y el martes 14 de mayo.

3.4.1. Debilidades y fortalezas

De todos los elementos que influyen en la vida de las cosas, en el ámbito de la educación identificamos principalmente tres que están en relación directa con la consecución de la situación de aprendizaje que diseñamos:

- la programación didáctica de Segunda Lengua Extranjera (Francés) para el presente curso académico, 2018-2019,
- el docente (nosotros), y
- el grupo clase.

Para concretar el diseño de la situación de aprendizaje, el primer paso fue, nada más terminar la tutora oficial su programa de intercambio y regresar la tercera semana de nuestras prácticas, presentarle nuestra propuesta. Por suerte, el llevar la lengua francesa al pueblo se encontraba en la programación didáctica de francés de este curso, así como actividades relacionadas con el patrimonio. Se contemplaba el estudio de un tema sobre ecología que impartió el profesor de intercambio sin incluir una actividad que consistía en crear carteles con mensajes que se expondrían en el barrio; y otro tema sobre patrimonio, que no se impartió en su totalidad durante la ausencia de la tutora. De esta forma, se combinaron el tema y la tarea de ambas unidades de programación para incluir nuestra propuesta, lo que nos permitió sortear el primer obstáculo.

Ante esta situación afortunada, entendemos que el principal reto al que deberíamos enfrentarnos al desarrollar nuestra SA ya no sería otro que nosotros mismos, debido a nuestra inexperiencia y, al margen de la formación del máster, el escaso conocimiento que tenemos sobre docencia. Tratamos de paliar la situación con nuestro compromiso.

En lo que se refiere al grupo clase, identificamos diversos aspectos que pudieron constituir un desafío o una fortaleza. Con respecto al tiempo, disponíamos de dos semanas, es decir, seis sesiones, para poner en práctica nuestra situación de aprendizaje; pero coincidía con un día festivo (el 1 de mayo) y con una reunión a la que se nos convocó en el centro como docente en prácticas, si bien nuestra tutora oficial tuvo a bien encargarse de la actividad ese día, que consistía “simplemente” en que el alumnado

continuara buscando información para crear la tarea final. Finalmente disponíamos de otro día de una tercera semana para completar las seis sesiones, aunque tuvimos que ausentarnos en una ocasión. Lo cierto es que nos parece que, en realidad, el tiempo era más que adecuado; sin embargo, teníamos que tener en cuenta que no tendríamos posibilidad de aumentar la duración de la SA porque tras la última sesión programada solo había un día más de clase, pues se trataba de la última semana que los grupos de 2.º de Bachillerato asistían al centro. Esto sí suponía un auténtico desafío, ya que debíamos terminar imperativamente a tiempo; teniendo en cuenta, además, que pretendíamos que el alumnado no se viera obligado a trabajar en casa, para que allí pudiera dedicarse a trabajar con actividades de prueba de la EBAU.

El hecho de que la EBAU estuviera cerca podía suponer un reto para el docente, porque los alumnos podían distraerse; y, de hecho, la mencionaban con frecuencia, explicando que estaban estresados, comentando los nervios por la graduación y los preparativos para la orla, preguntando si practicarían con alguna prueba EBAU de francés... Mostraban una cierta incertidumbre, pero también ilusión. Por ello, pretendíamos que pudieran crear todo el folleto en el centro; pero lo cierto es que, al mismo tiempo, fue un grupo que se presentaba bastante motivado, lo cual ayudó a compensar nuestra falta de experiencia: cuando se le propuso al alumnado participar en mi SA, se mostró entusiasmado, aunque más tarde, en la primera sesión, costó que participaran. Esa disposición general que finalmente manifestaban entendemos que procede del hecho de que en este nivel la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés) es una optativa y que la han escogido, al menos frente otras opciones, lo que hace que el grupo actúe en parte movido por una motivación intrínseca, frente a la que pueda caracterizar al alumnado de 1.º, 2.º y 3.º de ESO, que cursa obligado la asignatura.

Junto a esta situación favorecedora, encontramos que se trataba de un grupo reducido: catorce alumnos matriculados, muy adecuado para nuestro proyecto (y nuestra falta de experiencia). El alumnado era puntual y asistía con regularidad, salvo un alumno absentista con el que, se nos dijo, no podíamos contar. No obstante, tras las vacaciones de Semana Santa, algunos empezaron a faltar porque querían asistir a charlas informativas para adolescentes que se impartían en el centro, lo cual, si seguía ocurriendo, podía convertirse en un reto, sobre todo a la hora de crear los grupos.

Nuestro grupo contaba, además, con un alumno con necesidades de apoyo educativo (NEAE), concretamente con necesidades educativas especiales (NEE) por discapacidad motora (extremidades inferiores); es decir, un alumno motórico. La atención

a la diversidad siempre es un reto; además, había que tener en cuenta que nuestra propuesta incluía una salida del centro, lo cual también debía informarse oportunamente al alumno absentista, que podía programar asistir ese día, así como a las familias de todos los alumnos del grupo²⁰. Afortunadamente, el centro cuenta con un servicio para facilitar este tipo de actividades a los alumnos motóricos, poniendo a nuestra disposición un taxi o un micro y un acompañante extra.

Tras exponer esta información general sobre el grupo, uno de los grandes desafíos fue que realmente tenemos la impresión de no haber podido aprovechar el período de observación: a raíz de la situación particular que caracterizó nuestras prácticas –ausencia de la tutora oficial en el centro las dos primeras semanas por estar participando en un intercambio en un centro francés y haber, en su lugar, una docente procedente de Francia–, en esa fase no nos fue fácil determinar el nivel de lengua que poseían los distintos grupos, ya que el profesor sustituto, aunque nativo, usaba preferentemente la lengua española para comunicarse en el aula, lo cual no es, por fortuna, el método empleado regularmente por la docente habitual. En todo caso, nos hizo pensar que los alumnos tenían muchísimo menos nivel del que realmente poseían.

Fuera como fuere, todas estas variables demuestran que preparar e impartir una sesión, incluso si se conoce al grupo clase, no son la misma cosa.

3.4.2. Sesiones

A continuación, describimos la situación de aprendizaje que diseñamos²¹. Nos gustaría señalar que en todo momento se procuró emplear la lengua francesa para comunicarnos con el alumnado.

Podría decirse que la SA comenzó antes de la primera sesión: para confirmar que pudiéramos terminar nuestro proyecto de ApS, una vez concretada la propuesta con la tutora oficial en el centro, volvimos a la Oficina de Turismo y ofrecimos nuestro futuro producto, que acogieron con gran interés. Nos pidieron, no obstante, que redactáramos un correo electrónico dirigido al Área de Turismo del Ilustre Ayuntamiento de la Villa de

²⁰ Como se trata de una actividad llevada a cabo dentro del propio municipio, al matricular a los alumnos, las familias dan su consentimiento para que puedan salir del centro como parte de una actividad educativa, por lo que solo es necesario avisarles unos días antes de tal situación mediante una nota a través de los alumnos.

²¹ Véase Anexo I: Situación de aprendizaje.

Tegueste en el que explicáramos formalmente nuestra propuesta para poder confirmar su aceptación oficial. El proyecto fue bien recibido y se acordó que se entregaría (un archivo PDF) tanto en la Oficina de Turismo como en el propio ayuntamiento, mediante una instancia para que quedara constancia a través del servicio de Registro de entrada. Este paso, así como la presentación formal (a través de correo electrónico), fueron las únicas condiciones que se nos solicitó que cumpliésemos para establecer la colaboración; de resto, aceptaron nuestro proyecto con todas sus posibles carencias y riquezas.

- [1]- Actividad inicial: *Destination : Tegueste*

- Martes, 30 de abril, de 8:30 a 9:25, en el aula habitual en la que se imparte la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés).

El aula para francés es un espacio para unos 25 alumnos que durante esta clase acoge solo a 14. Es bastante luminosa y cuenta con un pupitre para alumnado motórico; la acústica es mejor que en otras aulas porque las ventanas no dan a la carretera, sino a la zona interior del centro.

La sesión se inicia hablando de los elementos patrimoniales, recordando que ya han estudiado las fiestas hace algunas semanas y que ahora se comentarán otros elementos para crear un folleto que se ofrecerá a la Oficina de Turismo de Tegueste. Se visualiza un vídeo (extraído de Internet) sobre una visita turística a Tenerife y, tras verlo una vez, se comenta en el gran grupo²².

- [2]- *Se renseigner*

- Viernes, 3 de mayo, de 13:35 a 14:30, en la biblioteca.

La biblioteca no es un espacio muy amplio y el mobiliario debe acomodarse para que el alumnado motórico pueda acceder a los documentos. Es un lugar muy luminoso y dispone de bastante material sobre Canarias, especialmente, sobre Tegueste.

La sesión comienza recordando la tarea que se deberá crear, introduciendo el concepto de aprendizaje servicio; a continuación, se invita al alumnado a que se organice en cuatro pequeños grupos: dos de tres miembros y otros dos de cuatro, para que se trabaje según las reglas del aprendizaje cooperativo. Luego, se reparte un material que tiene impreso el extracto de información turística en francés que se recopiló de Internet (en muchos casos, el sitio oficial de la oficina de turismo del lugar en concreto) para que sirva

²² No se llevó a cabo la última actividad de esta sesión porque nos pareció que la clase necesitaba ser más dinámica, para lo cual seguimos trabajando con el primer recurso.

como documentación paralela; entonces, se retoma la explicación de la tarea y se reparten los temas (el monte de Pedro Álvarez, el Mercadillo de Tegueste, el Museo Casa de Los Zamorano y el Barranco de Agua de Dios) entre los grupos. Se explican las pautas de presentación de la tarea: la parte del folleto que les corresponde debe ocupar lo equivalente a una de las tres columnas de un tríptico y el texto creado se entregará habiendo utilizado un procesador de textos, aunque en esta sesión lo que escriban se redactará a mano. No se permite el uso del teléfono móvil para consultar información; solo pueden utilizarse los fondos de la biblioteca (que no dispone de ordenadores para realizar búsquedas), dos folletos en español que ofrece el docente (recogidos en la Oficina de Turismo de Tegueste) que contienen información de los temas, los textos paralelos y su propio conocimiento como vecinos del municipio.

- [3]- *Préparer l'itinéraire 1*

- Martes, 7 de mayo, de 8:30 a 9:25, en el aula de informática.

El aula de informática es muy amplia y ofrece un acceso cómodo al alumnado motórico. Los ordenadores suelen funcionar correctamente y tienen conexión a Internet y el procesador de texto LibreOffice instalado.

Los alumnos continúan trabajando en grupo. Deben completar el contenido del folleto consultando información en Internet, además de utilizando los conocimientos que ellos mismos poseen. Se concretan las pautas de presentación para cada folleto: el equivalente a la columna de un tríptico utilizando fuente Arial tamaño 10. Se resuelven dudas puntuales sobre lengua francesa, contenido del folleto, uso de herramientas informáticas...

- [4]- *Préparer l'itinéraire 2*²³

- Miércoles, 8 de mayo, de 11:45 a 12:40, en el aula de informática.

Los alumnos continúan trabajando en grupo: pulen el contenido del folleto, se resuelven dudas puntuales sobre la lengua francesa, el contenido del folleto, el uso de herramientas informáticas...

Se reparte una nota que se había redactado para informar a las familias de los alumnos de que el viernes, 10 de mayo, en la hora de clase de francés (de 13:35 a 14:30),

²³ Lamentablemente, no pudimos estar presentes en esta sesión, ya que el equipo directivo del propio instituto nos había convocado a una reunión como docente en prácticas. Afortunadamente, la tutora oficial en el centro se encargó y la actividad se desarrolló convenientemente.

se organizará una salida hasta la plaza de la iglesia de San Marcos con el fin de que cada grupo presente oralmente su folleto.

- [5]- **Tarea final: *Bienvenue chez nous !***

- Viernes, 10 de mayo, de 13:35 a 14:30, en una de las zonas de recreo del centro²⁴.

Los grupos presentan oralmente sus folletos (cada miembro se encarga de una parte). Cada grupo debe entregar al docente el texto escrito, ya sea enviando un correo electrónico o utilizando un dispositivo tipo memoria USB.

- [6]- ***Évaluons-nous !***

- Martes, 14 de mayo, de 8:30 a 9:25, en el aula habitual en la que se imparte la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés).

Los alumnos completan un cuestionario de autoevaluación (elaboración propia) con el fin de que expresen su opinión sobre la actividad, su trabajo, el docente...

3.4.3. Evaluación

La evaluación es un paso fundamental en todo proceso de enseñanza y aprendizaje porque, tal y como se menciona en el Real Decreto (p. 169), permite observar el «grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa»²⁵. Nuestra SA formaba parte de la tercera y última evaluación del curso de 2.º de Bachillerato. De los 13 tipos de evaluación que distingue el *CECRL* (p. 135 y ss.), aplicamos:

- la evaluación formativa para observar diferencias entre el inicio y el final de la realización de la tarea;
- la evaluación de la actuación en el momento de la presentación de la tarea final, tanto oralmente como por escrito;
- la evaluación sumativa para el conjunto del proceso de la tarea, y
- la autoevaluación, en la última sesión de la situación de aprendizaje.

Para evaluar las actividades y tareas de la SA que diseñamos, tuvimos en cuenta el contenido de los siguientes criterios de evaluación:

²⁴ Finalmente, la sesión tuvo lugar en la zona de recreo del centro.

²⁵ Véase Anexo II: Rúbricas.

- criterio de evaluación 2, Bloque I: Comprensión de textos orales;
- criterio de evaluación 3, Bloque II: Producción de textos orales: expresión e interacción;
- criterio de evaluación 7, Bloque III: Comprensión de textos escritos;
- criterio de evaluación 9, Bloque IV: Comprensión de textos escritos: expresión e interacción, y
- criterio de evaluación 10, Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales.

Además, queríamos que el desarrollo de la *Competencia digital* ocupara un lugar destacado en el proceso de evaluación, por lo que el grupo debía crear sus folletos en un procesador de textos.

Por otra parte, debíamos evaluar la tarea como producto de aprendizaje-servicio. Es decir, pudimos evaluar el producto final, el folleto, teniendo en cuenta su calidad como texto turístico escrito en francés, pero también debe evaluarse en función del impacto que produce en su entorno (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019, p. 35). Sin embargo, en nuestro caso, nos parece que resulta difícil obtener datos tangibles sobre los efectos que puede provocar en los destinatarios, al menos a corto plazo: no nos es posible contactar con los principales receptores del folleto, con los turistas, un público, de hecho, desconocido, para saber cuál es su grado de satisfacción; tampoco nos es fácil determinar sus repercusiones reales en la comunidad; sí sabemos, al menos, que a los receptores indirectos, encargados de difundir el producto de ApS, la Oficina de Turismo de Tegueste, les agradó recibir el folleto, que consideraban necesario.

Curiosamente, ya terminadas nuestras prácticas, a finales de mayo, se nos informó desde la Oficina que habían recibido la visita de dos turistas franceses a quienes se les ofreció el folleto, por el cual mostraron un gran interés. En definitiva, la Oficina de Turismo se mostró encantada y manifestó abiertamente su disposición para futuras colaboraciones.

3.4.4. Producto final

Antes de entregar el producto final de la tarea de ApS había que maquetar el documento, para lo cual era imprescindible corregir los documentos porque si sufrían

modificaciones, podían variar la extensión y la presentación del texto²⁶. En muchos casos, hubo que reformular. Cuando hicimos las correcciones lingüísticas oportunas, unificamos el formato, que supuso un trabajo adicional porque en algunos casos no se habían seguido las pautas. Luego, añadimos las imágenes; cabe señalar que solicitamos permiso para incluir el escudo de armas de la Villa de Tegueste, que se concedió sin problemas.

Una vez creado el producto final, se entregó un archivo PDF a la Oficina de Turismo de Tegueste y se procedió a formalizar la entrega a través del servicio de registro de entrada (instancia y copia impresa del folleto) en el Ilustre Ayuntamiento de la Villa de Tegueste, lo cual hicimos pocos días después de terminar las prácticas, como representantes del IES Tegueste. Luego, se entregó el original del proceso (registro y copia del folleto) a las docentes de francés del centro.



Figura 6. Folleto turístico Bienvenue à Tegueste ! en su destino final (autoría propia)

El día de la entrega de notas a 2.º de Bachillerato se dio a cada alumno del grupo una copia impresa del folleto.

²⁶ Véase Anexo III: Producto final.

Resultados

Afortunadamente, podemos afirmar que percibimos que nuestra propuesta fue bien recibida por todos los agentes implicados. No somos capaces de identificar ningún problema grave que tuviera lugar durante su implementación o que se derive de ella; únicamente, tardamos en recibir tres de los cinco minifolletos (después de la presentación oral), con lo que en un principio no había seguridad de completar el proyecto... En todo caso, el funcionamiento de la SA también se debe a haber aceptado las sugerencias de aquellos que tienen más experiencia que nosotros, así como a haber tratado de adaptarnos a los imprevistos.

Así, en la Sesión [1], tras observar un alumnado poco participativo, decidimos seguir con la primera actividad y hacerla más dinámica, viendo el vídeo por partes e invitando a los alumnos a salir a la pizarra para escribir, con ayuda del gran grupo, lo que comprendían (con lo que descubrimos que el nivel no era tan bajo como nos había parecido durante el período de observación). Además, la sesión había empezado unos 15 minutos más tarde porque hubo que anunciar una actividad del centro²⁷. Aunque no la consideramos una actividad imprescindible de la SA, en nuestro diseño conectaba con la descripción de la tarea final, y al prescindir de ella, nuestra explicación fue muy rápida, lo que posiblemente causó la falta de motivación inicial que observamos en la Sesión [2]. Además, algunos alumnos se mostraron escépticos sobre las posibilidades de Tegueste como destino turístico; se dialogó con ellos ofreciéndoles la posibilidad de descubrirlo a través del material que había en la biblioteca. Otros estudiantes, por suerte, al entender que les ofrecíamos material y tiempo, comentaron aliviados que la tarea era sencilla y que podrían llevarla a cabo (y, de hecho, casi la terminaron en la esa segunda sesión). La implicación de estos grupos, creemos, se manifestó al cuestionarnos, por ejemplo, cómo incluir el concepto de ‘guancho’ en el texto; se dialogó con ellos las opciones, como definirla o escribirla tal cual, resaltándola en el texto, pero dejándoles claro que la elección de la opción les correspondía a ellos como autores del documento.

Precisamente, en relación con la redacción del texto, nos habíamos preguntado qué uso harían de Internet. Con respecto al contenido, consideramos que era poco probable que se copiaran porque se trata de una cuestión muy concreta acerca de un lugar pequeño y, precisamente, se trataba de cubrir un vacío informativo (en francés sobre

²⁷ Concretamente, la ofrenda a San Marcos, que tendría lugar el sábado siguiente.

Tegueste). Sin embargo, sí era más probable que trataran de utilizar programas de traducción automática; algunos alumnos intentaron utilizarlos, por lo que tuvimos que recordarles que era mejor que optaran por los diccionarios en línea. Lo interesante en este caso es que, tras observar los textos recibidos, no nos parece que fuera necesario iniciar un proyecto de investigación-acción para gestionar ese hábito.

Otra situación que creemos que favoreció la motivación progresiva del alumnado fue, no solo el hecho de facilitarles material y tiempo, sino el cambiar de espacio, en los que, en realidad, ellos debían completar la información. No obstante, y aquí regresamos a la necesidad, fundamental, de saber adaptarse, la Sesión [5] no pudo llevarse a cabo en la plaza de la iglesia de San Marcos por incompatibilidad con los horarios de los distintos alumnos motóricos del centro, por lo que aceptamos la sugerencia de la tutora y nos “desplazamos” a la zona de recreo del centro.

Otra sugerencia que habíamos aceptado era el incluir esa actividad oral. En un principio, no teníamos intención de trabajar los bloques sobre textos orales porque queríamos que la tarea final sirviera como práctica para la EBAU, cuya prueba es solo escrita; sin embargo, esta podía ser, precisamente, la última oportunidad para que los alumnos que no continúen estudiando francés²⁸ practicasen sus destrezas orales. Esta misma sesión también aceptamos otra propuesta: la grabación de la prueba oral, que resultó de gran utilidad para calificar la actividad, teniendo en cuenta nuestra inexperiencia como docentes.

Precisamente, esa situación como docente en prácticas provocó que tuviéramos que ausentarnos²⁹ durante la Sesión [4]; sin embargo, habíamos tenido en cuenta esta circunstancia en el diseño definitivo de la SA, tal y como se indica en el primer criterio del documento 18. Actividades y tareas en caso de ausencia del profesorado, de la Programación General Anual (PGA)³⁰ del centro: «1. Deberán ser actividades que el alumnado pueda realizar de manera autónoma». No obstante, hubo una circunstancia que modificó el diseño inicial del folleto: el alumno absentista asistió a clase; como ya era un poco tarde para incorporarse a los grupos, nuestra tutora le ofreció trabajar solo y añadir un minofleto sobre la romería y las carretas, elementos más que representativos del municipio y que describimos a continuación:

²⁸ Con bastante seguridad, al menos trece de los catorce alumnos.

²⁹ Como ya indicamos, en el centro se nos convocó a una reunión para docentes en prácticas.

³⁰ Para más información, consúltese:

<<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/iestegueste/programacion-general-anual-2018-2019/>> (recuperado el 24/06/2019).

- la romería de Tegueste, muy apreciada en la isla por ser la primera del año, se celebra el primer domingo después del 25 de abril y se caracteriza por la decoración de las carretas, que dan pie a la celebración del Día del Carretero, al día siguiente, lunes, durante el cual se exponen las carretas en las calles y se ofrecen alimentos típicos del municipio.



Figuras 7 y 8. La romería y detalle de una de las carretas, el quinto elemento que se incluyó en el producto final (autoría propia)

Aunque se trata de un elemento representativo no solo del municipio, sino de toda la isla de Tenerife, y cuyas características están, al igual que los cuatro seleccionados inicialmente, dentro de la definición de patrimonio que se describe en la Ley 16/1985³¹ (p. 7), habíamos decidido no incluirla en el folleto original porque para poder disfrutar de ella es preciso acercarse en una época determinada del año; en cualquier caso, agradecemos la sugerencia de nuestra tutora.

Debido a nuestra ausencia también detectamos que no sería posible que el alumnado participara en la maquetación del producto final, a pesar de que queríamos calificar la *Competencia digital*. Decidimos encargarnos nosotros mismos de este paso porque, ya que no era posible alargar las sesiones; e incluso aunque hubiera sido posible, no nos parecía justo dar un trabajo extra, no acordado, al alumnado por un contratiempo que procedía de nosotros y del que no era responsable.

³¹ Véase Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, en el apartado 2.2. Patrimonio: el contenido (p. 32) .

Propuestas de mejora

Con respecto a la situación de aprendizaje, consideramos que entre los cambios o procedimientos que podrían completar la buena implementación de nuestra SA, están:

- hacer un uso más consciente del trabajo en pequeño grupo;
- permitir que los propios alumnos buscaran el material de referencia para analizar los usos típicos de los textos turísticos;
- pasar el cuestionario de autoevaluación el mismo día de la prueba oral, ya que a la Sesión [6] faltaron varios estudiantes. Al margen de esto, también habría sido interesante comentar las respuestas, y
- cumplir todas las características de un proyecto de ApS, lo cual es, en este contexto, la propuesta más importante. Tal vez porque, erradamente, en un principio consideramos que nuestro proyecto no sería bien acogido por la Oficina de Turismo, y tratando de evitar que el alumnado viviera esa situación, fuimos nosotros mismos quienes nos encargamos de toda la parte burocrática. Un paso fundamental de toda actividad de ApS es involucrar al alumnado en todo el proceso; por ello, habría sido muy interesante invitar al propio alumnado a que investigase cuáles podían ser las necesidades de la comunidad o qué grupo podía precisar ayuda. Nosotros habríamos actuado como guía, teniendo que estar informados, precisamente para gestionar las sugerencias del alumnado y sobre todo para orientarlo hacia alguna que encajara con el contenido de la programación (como creemos que era nuestro caso); o, al menos, se debería permitir que el alumnado reflexionara, aunque fuera a partir de pistas. Además, esto aumentaría la motivación del alumnado. En ciertos casos, y tratándose de menores en la mayoría de los casos, el docente actuará como representante, pero sería muy enriquecedor para el alumnado encargarse de, por ejemplo, redactar mensajes de contacto (como los que se intercambiaron el docente y el personal de la Oficina de Turismo de Tegueste).

En relación con la marcha de las sesiones en general de Segunda Lengua Extranjera (Francés), nos habría gustado dirigirnos al alumnado utilizando el pronombre personal *vous* y las expresiones derivadas de su uso. El uso del pronombre personal *tu* estaba muy arraigado y preferimos no intervenir en este contexto; sin embargo, nos parece

uno de los elementos básicos para desarrollar la competencia intercultural en el aula de FLE.

Finalmente, acerca de las prácticas docentes, nos gustaría destacar que ahora los manuales también nos parecen recursos de gran utilidad dentro del aula; basta con acercarse a aquel o aquellos que nos aporten el material que necesitamos en función del contexto. No obstante, creemos que la metodología del ApS también debería convertirse en un “manual” al que acudir cuando la situación lo requiere. Nos parece que lo ideal sería tratar de emprender un proyecto de ApS con otras asignaturas. Afortunadamente, puede decirse que la lengua es de por sí interdisciplinar, por lo que no se hace imposible atreverse a planificar una actividad de aprendizaje-servicio en solitario desde el aula de FLE.

Conclusiones

*Que vous ne pouvez préparer vos élèves à construire demain le monde de leur rêve
si vous ne croyez plus à ce rêve ; que vous ne pouvez pas les préparer à la vie
si vous ne croyez plus à cette vie ; que vous ne sauriez montrer la voie
si vous êtes assis, las et découragés, à la croisée des chemins*
(Freinet, 1953, p. 633)

Como hemos comentado, creemos que tanto la competencia intercultural como la metodología del aprendizaje-servicio aportan una serie de valores y destrezas al individuo que son fundamentales para su desarrollo como persona, a la vez que se cumplen los objetivos del currículo.

Durante nuestro paso por las aulas, aunque efímero, constatamos que hay una tendencia a la desmotivación. El alumnado parece que solo está motivado cuando se siente protagonista y creativo; es decir, cuando se lo induce a entrar en acción. Puede entenderse porque vive una etapa de exploración y definición de la identidad, influida por las tecnologías y la inmediatez de los tiempos en que vivimos. Como educadores, deberíamos enfocar esa actitud para construir la historia de su comunidad de la que ya forma parte y creemos que a través de estos dos elementos es posible.

Concretamente, pensamos que la metodología del ApS debería formar parte de la programación de todos los centros, especialmente con un proyecto interdisciplinar: la práctica y la transversalidad de contenidos son, en realidad, la representación de la vida. Y específicamente para un grupo de 2.º de Bachillerato, que tiene la opción de acceder a la universidad, en donde deberá cumplir unos créditos prácticos, creemos que sería de gran utilidad para su formación personal y, en consecuencia, profesional, acometer tareas que lleguen más allá del aula, interactuando con el conjunto de su comunidad.

El aula de FLE es un espacio modesto, supeditado a las necesidades de otras asignaturas; puede ser un reto emprender cambios desde esta posición, pero ¿desde dónde mejor que el aula de lenguas extranjeras, que fomenta el contacto con el exterior, para poner en práctica la interacción que el alumnado que está dentro un centro necesita para sentirse parte de su comunidad?

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abd El Salam, A. M. (2009). Desarrollo de la competencia intercultural en el alumno universitario egipcio de español. En S. M. Saad et al., *Interculturalidad, lengua y traducción: estudios aplicados al español y al árabe* (pp. 27-62). Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos.
- Agudo, J. (1999). Cultura, patrimonio etnológico y entidad. *PH. Especial monográfico Patrimonio paleobiológico*, 29, 36-45. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/904>>
- Agudo, J. (2012). Patrimonio etnológico y juego de identidades. *Revista andaluza de antropología*, 2, 3-24. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3966719>>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2, 5-11. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369>>
- Asociación del Mercado del Agricultor y Artesano de la Villa de Tegueste (2014). Recuperado el 24/06/2019 de <<https://mercadillodetegueste.es>>
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3613602>>
- Benabdallah, A. (2018). *Innovación Educativa: el Aprendizaje-servicio como Herramienta Innovadora en la Clase de FLE* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de La Laguna. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11183>>
- Boyer, H. (1995). De la compétence ethnosocioculturelle. *Le Français dans le monde*, 272, 41-44.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.

- Centro Virtual Cervantes (1997-2019a). *Diccionario*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- Centro Virtual Cervantes (1997-2019b). *Plan curricular*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>
- Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 26, 309-334. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419746>>
- Conseil de l'Europe / Council of Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 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 (BOC)*, 136, de 15 de julio de 2016. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://sede.gobcan.es/boc/boc-a-2016-136-2395.pdf>>
- Dervin, F., & Gross, Z. (2016). *Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106. Recuperado el 24/06/2019 de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9606/El_patrimonio_en_la_dida%09ctica.pdf?sequence=2>
- Fontal, O., & Ibañez-Etxeberria, A. (2017). Research on heritage education. Evolution and current state through analysis of high impact indicators. *Revista de Educación*, 375, 184-214. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://core.ac.uk/download/pdf/132345333.pdf>>
- Freinet, C. (1953). Un métier qui est formule de vie. *L'éducateur. Revue pédagogique*, (25)19. Recuperado el 24/06/2019 de <http://www.icem-freinet.fr/archives/educ/52-53/19/educ_19_52-53.pdf>

- Galindo, M. M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 431-441. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514240>>
- García, M., & Calle, M. de la (1998). Ciudades históricas: Patrimonio cultural y recurso turístico. *Ería: Revista Cuatrimestral de Geografía*, 47, 249-266. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=34879>>
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos et al. (Coord.), *El profesor de español LE-L2*, (2) (pp. 493-506). Recuperado el 24/06/2019 de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf>
- García, E. M. (2013). Experiencias multiculturales con la metodología del aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada. Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas. Bruselas: Instituto Cervantes. Recuperado el 24/06/2019 de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/07_garcia.pdf>
- Gobierno de Canarias (2019). El diseño y evaluación de unidades didácticas o de situaciones de aprendizaje. Recuperado el 24/06/2019 de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/htmls/tema2/seccion_04.html>
- Grignon, C. (1991). La escuela y las culturas populares. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 6, 15-19.
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Madrid: Anthropos.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase*. Madrid: Narcea.
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 155, de 29 de junio de 1985. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12534-consolidado.pdf>>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 238, de 1 de octubre de 2014, 77321 a 77371. Recuperado el 24/06/2019 de <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9901>

- López, P. (2010). *Una oportunidad para aprender: La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Martín, B. (2003). Nuevos turistas en busca de un nuevo producto: El patrimonio cultural. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, (1)2, 155-160. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.pasosonline.org/Publicados/1203/PS030603.pdf>>
- Martín, X., & Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, N. et al. (2006). El patrimonio cultural: valor y uso educativo que se hace en el bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/murciad eacrev/TEXTOcomunicaNICOLAS3.pdf>>
- Martínez, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista De Pedagogía*, (4)59, 627-640. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582784>>
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, (5)1, 71-82. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105308>>
- Mignot, T. (2015). *L'acquisition de la compétence interculturelle dans les cours de langues - réalité ou utopie ? : Une analyse de l'approche interculturelle chez les enseignants de langues étrangères dans deux collèges en Suède* (tesis). Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:818083/FULLTEXT02>>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). *Patrimoine*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://eduscol.education.fr/cid53087/patrimoine.html>>
- Morales, A. V. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. *Synergies Mexique*, 4, 51-63. Recuperado el 24/06/2019 de <https://gerflint.fr/Base/Mexique4/Morales_Roura.pdf>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>>
- Peñalva, A., & Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.003>>
- Porcher, L. (2011). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- Puig, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.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 (BOE)*, 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>>
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea (DO)*, L 394, de 30 de diciembre de 2006. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>>
- Red Española de Aprendizaje Servicio (s.f.). Qué es el ApS. Red Española de Aprendizaje Servicio. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>>
- Reserva de la Biosfera Macizo de Anaga (2018). Tegueste abre el plazo de inscripción para la Ruta El Monte Encantado. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://reservabiosfera.tenerife.es/noticias/tegueste-abre-el-plazo-de-inscripcion-para-la-ruta-el-monte-encantado/>>
- Rodrigo, M., & Palacios, J. (2003). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rozas, Y. (2017). Tegueste albergará al primer Parque Arqueológico guanche de la Isla. *Diario de Avisos*. Recuperado el 24/06/2019 de

<<https://diariodeavisos.elespanol.com/2017/03/barranco-agua-dios-joya-la-arqueologia/>>

- Ruiz, M. (1997). El patrimonio histórico como recurso didáctico. Granada: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/1f753491-d605-4cdd-ade7-b1c66c2b0acd>>
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez., J. (Ed.) (2019). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- SPET, Turismo de Tenerife, S.A. (s.f.). Finca y casa de los Zamorano. *Tenerife 100 % Vida*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.webtenerife.com/tenerife/la- isla/municipios/tegueste/lugares-interes/finca-casa-zamorano.htm>>
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Buenos Aires: Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado el 24/06/2019 de <http://www.ciens.ula.ve/scciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia>
- Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 40, 159-174. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>>
- Unesco (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114044_spa.page=139>
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

ANEXOS

Anexo I: Situación de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Bienvenue à Tegueste !

Sinopsis

Con esta situación de aprendizaje (SA) pretendemos que nuestro grupo de 14 alumnos de 2.º de Bachillerato practique la lengua francesa mientras trabaja de manera cooperativa para crear un folleto turístico sobre un tema que le es conocido: el patrimonio de su entorno. Esta SA se centra en el turismo por su importancia en las islas; mediante este tema, queremos que nuestro alumnado, que finaliza en su mayoría el contacto con el francés, retenga la utilidad de mantener vivo lo que ha venido aprendiendo para poder comunicarse con los turistas que visitan el municipio.

Datos técnicos

Autor(a): Ana María Bennasar López

Centro educativo: IES Tegueste (Villa de Tegueste, Tenerife)

Tipo de Situación de aprendizaje: Actividades y tareas

Estudio: 2.º Bachillerato (LOMCE)

Materias: Segunda Lengua Extranjera BSGN02 (Francés)

Identificación

Justificación: Con esta SA se pretende fomentar la reflexión del alumnado (*Aprender a aprender*) sobre la tipología textual y sus usos lingüísticos, concretamente de documentos turísticos escritos en francés (*Comunicación lingüística*) acerca de elementos del patrimonio de Tegueste (*Conciencia y expresiones culturales*). El producto final se creará de manera cooperativa (*Competencias sociales y cívicas*): un folleto turístico en francés que se ofrecerá a la Oficina de Turismo del municipio siguiendo la metodología del aprendizaje-servicio (*Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*). El contenido se redactará, tras investigar en la biblioteca y en Internet, en un procesador de textos, según unas pautas que facilitarán su maquetación (*Competencia Digital*).

Fundamentación curricular

Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera (Francés)

Código	Descripción
Bloque de aprendizaje	I: Comprensión de textos orales
BSGN02C02	Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.

	Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiz autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes orales (instrucciones, indicaciones u otra información, transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas o menos habituales, conversaciones formales e informales en las que participa, las ideas principales e información relevante en presentaciones o charlas bien estructuradas, los aspectos significativos de noticias de televisión, lo esencial de anuncios publicitarios, de series y películas, etc.) que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.
Competencias del criterio	Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Código	Descripción
Bloque de aprendizaje	II: Producción de textos orales: expresión e interacción
BSGN02C03	<p>Producir textos orales breves o de longitud media, adecuados al receptor y al contexto, y relativos a asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de comunicarse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.</p> <p>Mediante este criterio se busca comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos, tanto cara a cara como por medios técnicos, como diálogos, presentaciones, conferencias o charlas ensayados previamente (p. ej. protección ante catástrofes, fomento de la igualdad de género), y en los que muestra un buen control de un amplio repertorio de exponentes morfosintácticos y de léxico de uso común, empleando un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso frecuente, de forma que le permita explicar las ideas principales brevemente y con claridad, usando un registro formal, informal o neutro y pronunciando y entonando de manera clara y comprensible, aunque en la articulación de palabras y estructuras poco frecuentes pueda cometer errores que no interrumpen la comunicación. Del mismo modo, se trata de verificar que lleva a cabo las funciones e intenciones comunicativas más relevantes, usando los patrones discursivos habituales y los elementos adecuados de coherencia y cohesión textual para organizar el texto de modo sencillo pero eficaz, ampliándolo o resumiéndolo.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y de emplear con solvencia y de forma responsable recursos tradicionales y las TIC, con el fin de producir textos orales monológicos en los que sigue unas pautas de organización para comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias o sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto y expresando su opinión de manera crítica y organizada.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.

Código	Descripción
Bloque de aprendizaje	III: Comprensión de textos escritos
BSGN02C07	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, sean manuscritos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p>

	Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes escritos (instrucciones detalladas, anuncios y comunicaciones de carácter público, institucional o corporativo claramente estructurados, correspondencia sea personal, sea formal, oficial o institucional, la información específica en textos periodísticos o divulgativos, en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta, etc.) que traten de asuntos cotidianos o menos habituales, de temas de interés o relevantes para los propios estudios, ocupación o trabajo. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.
Competencias del criterio	Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Código	Descripción
Bloque de aprendizaje	IV: Producción de textos escritos: expresión e interacción
BSGN02C09	Seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para redactar textos breves o de media longitud, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social. Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (parafrasear estructuras a partir de otros textos de características y propósitos comunicativos similares, redactar borradores previos, evaluación, autocorrección...) para elaborar textos escritos (cuestionarios detallados, notas, anuncios, mensajes y comentarios, informes sencillos, correspondencia personal o formal básica, etc.), sobre asuntos cotidianos o menos habituales o sobre temas de interés personal, académico u ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.
Competencias del criterio	Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Código	Descripción
Bloque de aprendizaje	V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales
BSGN02C10	Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos 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. Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, documentales, series de televisión, revistas, publicidad, periódicos, historias de ficción, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (registros, lenguaje gestual, proxémica, acentos...), a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), a las condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica, condiciones laborales...), a las relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el

	<p>ámbito familiar, educativo, ocupacional...), a las convenciones sociales (actitudes y valores, normas de cortesía, costumbres, tradiciones...), a los aspectos geográficas e históricos más relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, teatro, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), as. como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones.</p> <p>Por otro lado, este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera, valorando la lengua y la cultura extranjera como medio de adquirir estrategias y saberes de utilidad para su crecimiento personal, emocional, académico y profesional. Asimismo, se pretenden constatar en el alumnado actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales, teniendo en cuenta la multiculturalidad y el multilingüismo existentes en Canarias.</p> <p>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 diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) gestionando su estado de ánimo y participando activamente en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social, educativo y laboral.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de enseñanza: Enseñanza directiva, Investigación grupal, Inductivo básico

Fundamentos metodológicos:

Esta SA se diseñó para que el alumnado reflexione sobre los usos de la lengua francesa como habitante de un entorno de interés turístico. Para ello, se pretende que analice las tipologías textuales, concretamente, los folletos destinados al turismo. Con el docente como guía, se pretende que sea el propio alumnado quien saque conclusiones acerca de tales usos, así como quien recopile la información necesaria para confeccionar un folleto sobre Tegueste, tanto por ser conocida al tratarse de su entorno como por buscar en otras fuentes, y que ha de seleccionarse de manera grupal para redactar un producto que saldrá del entorno seguro que constituye el aula.

Actividades de la SA

[1]- Actividad inicial: *Destination : Tegueste*

Se comenzará proponiendo que se trabaje el tema del turismo en el municipio: el docente comentará que tras una visita a la Oficina de Turismo de Tegueste (se preguntará al gran grupo si sabe dónde se encuentra) se observó que no existe un folleto para turistas que se comunican en francés, a pesar de que en la oficina se nos dice que cada vez son más los visitantes francófonos que se acercan al municipio. Entonces, se explicará en qué consiste la tarea: la creación de un folleto sobre temas de interés turístico de Tegueste.

A continuación, se visualizará un vídeo y se comentará su contenido.

Luego, se mostrarán unas imágenes sobre algunos lugares del municipio que se corresponden con el tema de los folletos que se deberán crear (monte, mercadillo, museo y arqueología), y se comentarán en el gran grupo.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ Contexto	Observaciones
BSGN02C02 BSGN02C03 BSGN02C10	-Vídeo -Imágenes	-Gran grupo	1	-Ordenador conectado a Internet -Altavoces -Proyector -Material escolar (pizarra, rotulador)	Aula	

[2]- Se renseigner

Se organizará el gran grupo en dos pequeños grupos de tres miembros y otros dos de cuatro.

Se recordará en qué consiste la actividad y, seguidamente, se repartirá un material que, se explicará al alumnado, le facilitará el trabajo: parte del contenido de sitios web turísticos de distintos lugares francófonos, para que puedan analizar el vocabulario y las estructuras típicos de este tipo de textos. Cada grupo dispondrá de unos tres «folletos» diferentes a los de los otros grupos y los podrán compartir una vez analizados en el gran grupo. Se pedirá que los lean rápidamente para comentar su contenido y características en el gran grupo.

A continuación, se asignará a cada grupo un tema de interés turístico en Tegueste: el monte (Reserva de la Biosfera), el comercio local (Mercadillo de Tegueste), el museo (Casa Los Zamorano) y la arqueología (Barranco Agua de Dios).

También se le proporcionarán dos folletos en español del municipio de Tegueste para que, junto con el material que encontrarán en la biblioteca y su propio conocimiento, puedan comenzar a redactar el folleto (en este punto, a mano).

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ Contexto	Observaciones
BSGN02C07 BSGN02C09 BSGN02C10	-Folletos en francés -Folletos en español	-Gran grupo -Grupos heterogéneos	1	-Fondos de la biblioteca -Material escolar (pizarra, rotulador)	Biblioteca	-La disposición del mobiliario de la biblioteca debe permitir el acceso al alumnado motórico

[3]- Préparer l'itinéraire 1

Se trabajará en pequeños grupos: búsqueda de información y redacción en internet. La parte del folleto asignado deberá seguir unas pautas de presentación: fuente Arial, tamaño 10 y una longitud similar al espacio de una de las columnas una vez que se divide un documento configurado en horizontal en tres columnas en un procesador de textos para que se imprima en una hoja DIN-A4 formando un tríptico.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Ss.	Recursos	Espacio/ Contexto	Observaciones
BSGN02C07 BSGN02C09 BSGN02C10	-Información de Internet	-Grupos heterogéneos	1	-Ordenadores conectados a Internet	Aula de informática	-Enviar una nota a las familias del alumnado avisando de que el viernes

						habrá una salida hasta la plaza de la iglesia de San Marcos (Teguste)
--	--	--	--	--	--	---

[4]- Préparer l'itinéraire 2

Los grupos seguirán trabajando en la creación de su parte del folleto.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Ss.	Recursos	Espacio/ Contexto	Observaciones
BSGN02C07 BSGN02C09 BSGN02C10	-Información de Internet	-Grupos heterogéneos	1	-Ordenadores conectados a Internet	Aula de informática	-Comentar a los alumnos que, para la siguiente sesión, traigan aquello que puedan necesitar en función de las condiciones meteorológicas (sombrero, paraguas, abrigo, gorra, crema solar...)

[5]-Tarea final: Bienvenue chez nous !

Cada grupo presentará oralmente su parte del folleto, haciendo un resumen o parafraseando el contenido que crearon. Si lo creen necesario, pueden servirse de elementos como un plano, fotos...

Cada grupo dispondrá de un máximo de 7 minutos.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ Contexto	Observaciones
BSGN02C03 BSGN02C10	-Folleto elaborado previamente	-Grupos heterogéneos	1		Plaza de la iglesia de San Marcos (Teguste)	-Recordar a los alumnos que envíen por correo electrónico su parte del folleto

[6]- Évaluons-nous !

Se procederá a incluir la información común (portada y parte trasera) y maquetar el folleto. Posteriormente, el docente, como representante del grupo, se encargará de llevarlo a la Oficina de Turismo de Teguste.

A continuación, se invitará al alumnado a realizar un cuestionario de autoevaluación.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ Contexto	Observaciones
BSGN02C07 BSGN02C09	-Cuestionario	-Trabajo individual	1	-Material escolar (pizarra, rotulador)	Aula	

Fuentes, Observaciones, Propuestas

Fuentes:

-[1]a Vídeo:

Marco Vasco (2016). *Voyage Tenerife : Voyage idyllique à Tenerife [Conseils Voyages]*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=JVTWdBQ4KT0>

-[1]b Imágenes:

--[1]b.1 Monte de Pedro Álvarez:

Reserva de la Biosfera Macizo de Anaga (2018). Tegueste abre el plazo de inscripción para la Ruta El Monte Encantado. Recuperado el 24/06/2019 de <http://reservabiosfera.tenerife.es/noticias/tegueste-abre-el-plazo-de-inscripcion-para-la-ruta-el-monte-encantado/>

--[1]b.2 Mercadillo de Tegueste:

Asociación del Mercado del Agricultor y Artesano de la Villa de Tegueste (2014). Recuperado el 24/06/2019 de <https://mercadillodetegueste.es>

--[1]b.3 Casa de Los Zamorano:

SPET, Turismo de Tenerife, S.A. (s.f.). Finca y casa de los Zamorano. *Tenerife 100 % Vida*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://www.webtenerife.com/tenerife/la-isla/municipios/tegueste/lugares-interes/finca-casa-zamorano.htm>

--[1]b.4 Barranco Agua de Dios:

Rozas, Y. (2017). Tegueste albergará al primer Parque Arqueológico guanche de la Isla. *Diario de Avisos*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://diariodeavisos.elespanol.com/2017/03/barranco-agua-dios-joya-la-arqueologia/>

-[2] Extracto de folletos:

--[2]a Bruxelles:

Ville de Bruxelles (s.f.). Tourisme. *La ville de stad*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://www.bruxelles.be/tourisme>

--[2]b Casablanca:

Infos Tourisme Maroc (2014). Casablanca. *Maroc*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://www.officetourismemaroc.com/ville/tourisme-maroc-ville-Casablanca.html>

--[2]c Chambéry:

Grand Chambéry Alpes Tourisme (s.f.). *Grand Chambéry Alpes Tourisme : Bauges, Challes-les-Eaux, Chambéry*. Recuperado el 24/06/2019 de <https://www.chambery-tourisme.com>

- [2]d Côte d'Ivoire:
Office National du Tourisme (2016). *Côte d'Ivoire Tourisme*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.cotedivoiretourisme.ci>>
- [2]e Genève:
Ville de Genève (2018). Genève Tourisme. *Ville de Genève : Site Officiel*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.ville-geneve.ch/plan-ville/patrimoine-tourisme/geneve-tourisme/>>
- [2]f La Corse:
SARL Corsicaweb (s.f.). Corse – Découvrir l'Île de Beauté. *Toute la corse.com*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.toute-la-corse.com>>
- [2]g Limoges:
Office de Tourisme Intercommunal de Limoges (s.f.). Visiter la ville. *Destination Limoges. Office de Tourisme Intercommunal*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.limoges-tourisme.com/Decouvrir/Visiter-Limoges>>
- [2]h Luxembourg:
Luxembourg for Tourism (2019). *Visit Luxembourg*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.visitluxembourg.com/fr>>
- [2]i Lyon:
Office du Tourisme et des Congrès de la métropole de Lyon. (2019). *Only Lyon Tourisme*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.lyon-france.com>>
- [2]j Marseille:
Office de tourisme et des congrès de Marseille (2013). *Aix Marseille Provence. Marseille Office de tourisme et des congrès*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.marseille-tourisme.com>>
- [2]k La Martinique:
Comité Martiniquais du Tourisme (2018). *La Martinique*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.martinique.org>>
- [2]l Monaco:
Monte-Carlo Multimedia (2019). Office du tourisme de Monaco. *Monaco*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.monte-carlo.mc/fr/visites/office-tourisme-monaco/>>
- [2]m Montréal:
Tourisme Montréal (2019). Moments MTL. *Montréal*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.mtl.org/fr>>
- [2]n Paris:
Office du Tourisme et des Congrès de Paris (2015). Paris en 1, 2 ou 3 jours. Paris. *Site officiel de l'Office du Tourisme et des Congrès*. Recuperado el 24/06/2019 de <<https://www.parisinfo.com/decouvrir-paris/paris-pour-la-premiere-fois/paris-en-1-2-ou-3-jours>>
- [2]o Strasbourg:
Office de Tourisme de Strasbourg et sa Région (2019). *Office de Tourisme de Strasbourg et sa Région*. Recuperado el 24/06/2019 de <<http://www.otstrasbourg.fr/fr/deplacement.html>>

--[2]p Tegueste:

Descubre Tegueste (s.f.). Ayuntamiento de la Villa de Tegueste.

--[2]q Museo Casa de Los Zamorano:

Casa Los Zamorano (s.f.). Ayuntamiento de la Villa de Tegueste.

Observaciones

El curso para el que se diseñó esta SA presenta alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): un alumno con necesidades educativas especiales (NEE) por discapacidad motora (extremidades inferiores). Para garantizar la atención a la diversidad, para la parte oral de la tarea, se escogió un lugar que cuenta con acceso para personas con discapacidad motora.

El grupo también cuenta con un alumno absentista.

Propuestas

Esta SA debe ponerse en práctica a partir del mes de abril porque se celebran las fiestas del municipio y porque se puede combinar con la elaboración, en casa, de ejemplos de pruebas de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) de Segunda Lengua Extranjera (Francés).

Anexos

-[1]b Imágenes:

--[1]b.1 Monte de Pedro Álvarez:



--[1]b.2 Mercadillo de Tegueste:



--[1]b.3 Casa de Los Zamorano:



--[1]b.4 Barranco Agua de Dios:



-[2] Extracto de folletos:

--[2]a Bruxelles:



Tourisme

Aperçu de l'offre touristique et du tourisme d'affaire sur le territoire de la Ville de Bruxelles. Visit.brussels est l'organisme régional chargé de la promotion du tourisme à Bruxelles.

- [Visit.brussels](#)

Carte de Bruxelles >

Plans et guides >

Visites guidées et activités v

Visites guidées

Bruxelles peut se visiter à pied, à vélo, en bateau mais aussi en calèche. Ces différentes visites peuvent également se faire avec un guide :

- [Visites guidées](#)

Visites guidées de l'Hôtel de Ville

- [Visites guidées de l'Hôtel de Ville de Bruxelles](#)

Visites guidées du Musée de la Ville

Le Musée de la Ville organise également des visites guidées :

- [Activités et visites guidées pour les adultes, enfants et adolescents](#)

INFOS PRATIQUES

Bureau d'accueil VisitBrussels

Hôtel de Ville

🏠 Grand-Place
1000 Bruxelles
Rez-de-chaussée

☎ 02 513 89 40

📠 02 513 83 20

✉ info@visitbrussels.be

🌐 <http://visitbrussels.be>

f Facebook

🐦 Twitter

Ouvert au public: ouvert tous les jours de 9h à 18h

Périodes de fermeture: 1er janvier – 25 décembre

--[2]b Casablanca:

INFORMATION SUR CASABLANCA

Région: **Casablanca Settat**



À PROPOS DE CASABLANCA

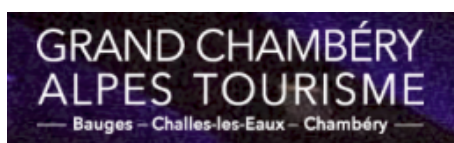
Envie de découvrir Casablanca ? Il y a mille et une façons de le vivre. En quelques années Casablanca est passé d'une petite ville à l'une des plus grande du monde grâce à ses nouvelles formes de construction architecturale moderne et devenue un grand centre industriel et commerçant plus ouvert au mode de vie occidental que d'autres villes du [Maroc](#).

[Casablanca](#) est aujourd'hui la capitale économique du Maroc et sa plus grande ville, située sur la côte atlantique bordée par de magnifiques plages qui lui font une destination balnéaire toujours rivalisée et est à environ 80 km au sud de Rabat, avec une population de 3 359 818 habitants en 2014 fait d'elle la ville la plus peuplée du Maghreb. [Casablanca](#) est la troisième ville touristique du Maroc et on s'y rend surtout pour les affaires.

Les découvertes et révélations que vous apporteront les excursions dans la ville, ainsi que l'exploration de la nature et la de la culture berbère sont époustouflantes : paysages spectaculaires, modes de vie, architecture, artisanat, rencontre... Votre évasion vous enrichira en émotions, connaissances et souvenirs. [Casablanca](#) possède l'une des plus grandes et belles mosquées de la planète, la [Mosquée Hassan II](#), véritable symbole de la **ville**, il s'agit du plus grand minaret (210 m) en Afrique, et la cinquième plus grande mosquée au monde, elle est l'une des seules ouvertes aux non-Musulmans dans tout le monde arabe.

"Casa", c'est aussi une pléiade de pianos-bars, restaurants, discothèques branchés où vous pourrez faire la fête dans une ambiance délirante ! Cette ville qui allie tradition architecturale marocaine et normes d'urbanisme et de confort moderne. Séduit rapidement tous les visiteurs de Casablanca tel le [Morocco Mall](#), le plus grand centre commercial d'Afrique et l'un des plus grands au niveau international, possédant la troisième fontaine musicale du monde. Twin Center Casablanca : deux tours jumelles de 28 étages dont un [hôtel](#) luxueux implanté sur l'une des tours récemment.

--[2]c Chambéry:



À Chambéry, la montagne est partout ! Où que porte le regard, des sommets marquent le panorama... Bauges, Chartreuse, Belledonnes sont toutes proches et vous offrent des espaces préservés à la faune et à la flore exceptionnelles où vous évader et vous émerveiller.

Le Grand Chambéry est la destination idéale pour flâner chaque jour dans une nouvelle ambiance. Une envie soudaine de rivages et du bruit des vagues ? Les lacs du Bourget et d'Aiguebelette, et d'autres plus petits mais tout aussi charmant sont facilement accessibles depuis la ville.

Des plus emblématiques aux plus discrets, les monuments historiques et les sites d'intérêt patrimonial ou architectural du Grand Chambéry se révèlent à vous !

Que vous soyez amateurs d'art, d'histoire, de technologie ou de nature, le Grand Chambéry vous propose une large gamme de musées, centres d'interprétation, maisons thématiques et autres lieux d'expositions...

Il existe de nombreuses possibilités de balades sur le Grand Chambéry, qui s'étend sur les contreforts des Bauges d'un côté, et ceux de la Chartreuse et de l'Épine de l'autre... Près de 400 km de sentiers sont balisés et les promeneurs de tous les niveaux trouveront leur bonheur dans les idées de parcours proposées ci-dessous.

Découvrir une région, c'est aussi savourer sa gastronomie... En Savoie, et particulièrement à Chambéry, les adresses gourmandes sont nombreuses et vous proposent de délicieux produits : fromages, salaisons, vins de Savoie, chocolats, bières, vermouth... Il se pourrait bien que certaines de ces spécialités se retrouvent dans votre valise !

Les 10 immanquables de Chambéry et sa vallée !

Il se dessine dans cette Ville d'art et d'histoire comme un parfum de mystère que vous aurez plaisir à découvrir.

Découvrez les pépites chambériennes à ne pas manquer...

--[2]d Côte d'Ivoire:



E ECOTOURISME

Avec ses deux millions d'hectares de savanes boisées, des forêts luxuriantes, de faune et de flore variée, ses 8 parcs nationaux et ses 21 réserves naturelles, la Côte d'Ivoire est un exceptionnel espace de découverte pour les amoureux de la nature. Singes, oiseaux hippopotames, buffles, tortues, papillons et bien sûr, éléphants sont au rendez-vous. La flore est au diapason avec 2500 essences végétales (parasoliers, frangipaniers, fromagers, néré, ect...). La Côte c'est aussi 181 forêts classées couvrant 3.618.846 ha, 158.293 ha de réserves biologiques incluses dans ces forêts classées et 230.818 ha de réserves botaniques.

C CULTUREL

La Côte d'Ivoire est un Etat pluriethnique et multiculturel qui a su apporter des réponses intelligentes à la diversité.

En effet, le paysage ethnoculturel comporte quatre grandes aires : le groupe mandé avec les Mandé du nord (Malinké) et du sud (Dan, Gouro, Mona, Wan) ; le groupe gour, anciennement baptisé « voltaïque » (en raison des affluents du fleuve Volta), avec les Lobi, les Koulango et les Sénoufo ; le groupe akan qui comprend les Akan de l'est, continentaux et lagunaires, et occupe le centre, le sud et le centre-est du pays ; le groupe krou à l'ouest, au centre-ouest et au sud-ouest comprenant les Bété, les Dida et les Wê.

Malgré leur diversité, les aires culturelles ainsi identifiées ont en partage de nombreux us et coutumes. Les emprunts culturels, tout comme les échanges matrimoniaux opérés au cours des siècles passés, font apparaître des alliances politico-militaires et autres stratégies de survie : bron-koulango, agni-lobi, avikam-dida, adjoukrou-abidji...

Le modèle mandé du nord est le plus hiérarchisé en tant que société à caste en comparaison avec les modèles akan, gour, krou et mandé du sud. Le pouvoir malinké est centralisé et héréditaire comme celui des Akan tandis qu'il est décentralisé et alternatif chez les krou. D'un côté, chez les Mandé du nord et Akan continentaux, Akan de l'est, le pouvoir est héréditaire, on naît chef ; de l'autre, on devient chef. Chez les Akan lagunaires, société à classe d'âge, le pouvoir est exercé par catégorie d'âge et par alternance. La filiation est de type patrilinéaire chez un certain nombre de peuples issus aussi bien du modèle centralisé que du modèle non centralisé. La matrilinearité domine le monde akan.

A AGROTOURISME

Pays agricole par excellence, la Côte d'Ivoire est le premier producteur mondial de cacao (plus de 1,2 millions de tonnes par an) et le troisième producteur mondial de café.

La culture du cacao et du café (à l'Est et à l'Ouest), de l'hévéa (au Sud et à l'Est), du coton, de la canne à sucre et de la noix de cajou (au Nord), de la banane, de l'ananas, de la noix de coco et du palmier à huile (au sud), etc. constituent des curiosités du monde agricole à découvrir absolument.

A la visite des immenses plantations industrielles de ces cultures s'ajoute celle de leurs unités de transformation à travers la SODESUCRE (sucre) ; CEMOI et SACO (cacao) ; Gonfreville (coton) ; NESCAFE (café) ...

--[2]e Genève:



Genève Tourisme

L'office du tourisme de Genève facilite le séjour des personnes de passage en leur fournissant des renseignements touristiques sur la ville.

Article associé

▶ [Informations pour les touristes et les personnes de passage à Genève](#)

Genève Tourisme & Congrès est une association privée, reconnue d'utilité **publique**, qui a pour **missions** de:

- **promouvoir** la destination Genève tant pour le tourisme de loisirs que le tourisme d'affaires;
- **accueillir et informer** les visiteurs (réservations, visites guidées, excursions, croisières, musées, spectacles, etc.);
- **organiser** ou promouvoir des événements de portée touristique, comme les [Fêtes de Genève](#) ↗.

Vous trouverez plus d'informations à ce sujet sur le [site web de Genève Tourisme](#) ↗.

Coordonnées

Genève Tourisme
Rue du Mont-Blanc 18
1201 Genève

Tél. +41 22 909 70 00
<http://www.geneve.com>

--[2]f La Corse:



CORSE - Découvrir l'île de Beauté

Corse : une terre de contrastes.

« L'île de beauté » comme on a l'habitude de la nommer est une véritable « montagne dans la mer ».

Son point le plus haut est le **Monte Cinto** : il culmine à 2 710 mètres, et se trouve à seulement 25 kilomètres de la mer ! L'île compte également de nombreux sommets qui culminent à plus de 2000 mètres (Monte Ritondu, Monte Pedru, Paglia Orba, Monte d'Oro, Monte Renoso, ...).

L'île a une superficie de 8 722 km² dont plus de 1 000 km de côtes (**golfs, plages sableuses et rocheuses**). La côte ouest est la plus découpée, car exposée aux vents dominants. De nombreux golfs profonds sont présents sur cette côte. A l'Est, le rivage y est plus linéaire : on y trouve la longue et plate étendue littorale de la plaine orientale.



mycorsica **BONS PLANS** • *Suivez toute la Corse et ses bons plans !*
TOTALLEMENT CORSE

L'île dispose également de nombreux **fleuves, rivières et lacs** qui forment de **superbes paysages corses**. Le plus long fleuve de **Corse** est le Golo, long de 80 km. 43 lacs d'origine glaciaire sont situés en haute montagne.

La **Corse** a bien su préserver ses espaces naturels grâce à un parc marin international, des réserves naturelles (les plus connues sont celles de Scandola, au Nord Ouest de l'île, et de Bonifacio, à l'extrême sud) et le **Parc naturel régional de Corse**.

L'île est l'une des plus grandes de **Méditerranée** occidentale après la Sicile et la Sardaigne. Elle est distante de 90 km du port italien de Piombino et se trouve à 170 km au nord-ouest de Nice. La Sardaigne n'est qu'à 12 km au sud de l'île.

--[2]g Limoges:



[Accueil](#) • [Découvrir](#) • [Visiter Limoges](#)

Visiter Limoges

[Partager](#) 16 [Twitter](#) [in](#) [Share](#)

Envie d'une destination alliant dynamisme, force tranquille et simplicité de vivre, bienvenue à Limoges, capitale mondiale des arts du feu !

Avec plus de 200 000 habitants, son aire urbaine est la deuxième de Nouvelle Aquitaine après Bordeaux.



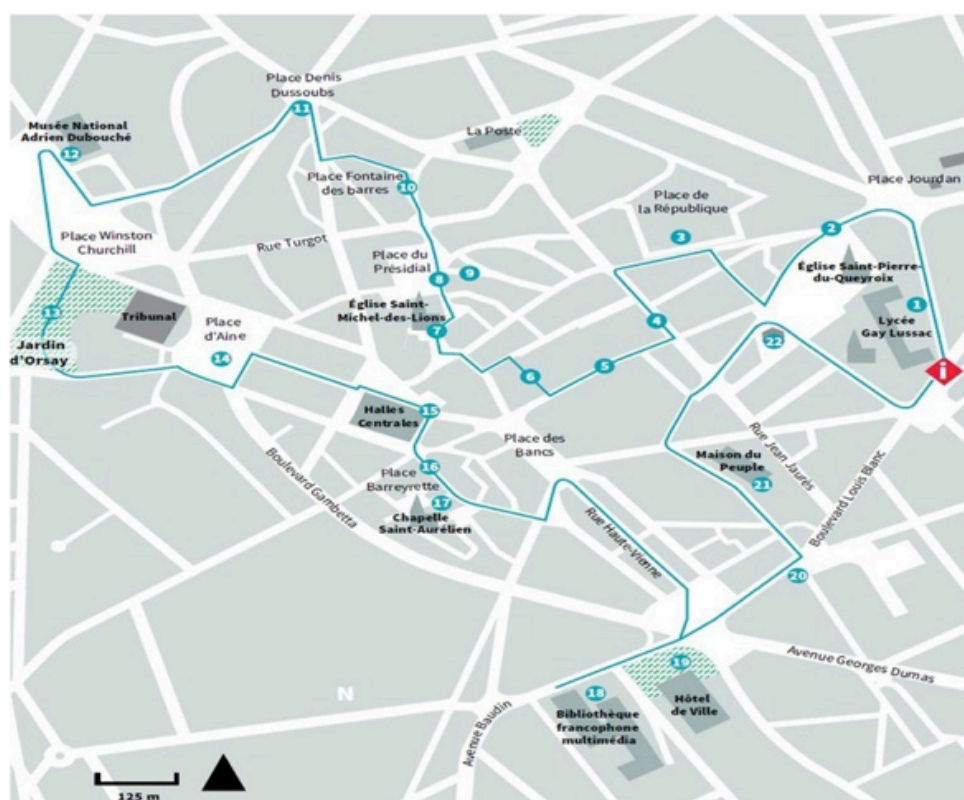
A travers les âges, Augustoritum (Le Gué d'Auguste, ancien nom de Limoges), puis Limoges (capitale des Lémovices installés dans la région), s'est forgé une Histoire riche de 2000 ans.

Limoges, c'est quoi ? C'est une ville basée sur deux cœurs historiques : la Ville Haute, ancien quartier du château des vicomtes, et la Cité, ancienne ville de l'Evêque, entourant la cathédrale Saint-Etienne. C'est aussi une gare connue dans le monde entier et des savoir-faire ancestraux, rien que ça ! Sans oublier des spécialités culinaires uniques pour les plus gourmands.

Pour vous aider dans votre visite, partez à leur découverte de toutes ces richesses à travers deux circuits pédestres :

D'un lieu à l'autre :

Noyau historique de la ville formée au Moyen-Âge autour du château du vicomte et de l'abbaye Saint-Martial, la ville haute offre aujourd'hui un paysage urbain varié composé de maisons traditionnelles à pans de bois, d'édifices classiques et modernes.



De la cathédrale à la gare :

Le quartier de la cathédrale appelé la Cité s'est développé dès le IV^e siècle autour du sanctuaire chrétien fondé par saint Martial. Autrefois quartier religieux, elle est devenue le cœur touristique de la ville.

--[2]h Luxembourg:



VISITER LE LUXEMBOURG



Laissez-vous charmer par un séjour au Luxembourg, pays cosmopolite au cœur de l'Europe.

Découvrez une ville multiculturelle, capitale du Grand-Duché de Luxembourg et siège de nombreuses institutions européennes. Entre tradition et modernité, laissez-vous surprendre par ses nombreux lieux touristiques à visiter avec ses **monuments classés patrimoine mondial de l'UNESCO** ainsi que ses musées et places. Planifiez vos sorties culturelles grâce à l'agenda qui regorge d'idées pour finaliser votre séjour : festivals, expositions, théâtre...

Amoureux de la nature ou sportif en herbe? Découvrez les régions autour de la **ville du Luxembourg**. Vous pourrez profiter des différents paysages qu'offrent les parcs naturels au nord du Luxembourg dans la **région des Ardennes**, mais aussi des ruines médiévales et des nombreux sentiers balisés pour des randonnées à pied ou à VTT à travers toute la région... Le sud du pays, vous fera découvrir l'histoire industrielle du Luxembourg avec la **région des Terres Rouges**, et ses anciens sites sidérurgiques. Amateur de vin? Découvrez la **région Moselle** avec ses coteaux et vignobles pentus. N'hésitez pas à vous arrêter dans un domaine pour déguster les différentes variétés.

Vous cherchez un endroit pour manger ou dormir durant votre séjour? Soucieux de votre confort nous vous proposons une liste de solutions d'**hébergements et de restaurants** dans la région adaptés à tous les budgets.

Trouvez votre week-end ou séjour idéal et réservez les offres de nos **arrangements forfaitaires** tout au long de l'année en ligne.

--[2]i Lyon:



Lyon, une ville qui évolue depuis 2000 ans !

Des théâtres antiques et nombreux vestiges de l'époque gallo-romaine au Vieux-Lyon du Moyen Age et de la Renaissance, de la Presqu'île et ses édifices classiques à la Croix-Rousse des canuts et de la soierie... La ville s'est étendue au fil du temps sur les rives de Saône, puis au-delà du Rhône, jusqu'à la Confluence d'aujourd'hui, en préservant son patrimoine.

Résultat : chaque époque a laissé ses traces et des œuvres architecturales, picturales, littéraires, soyeuses, gourmandes et festives à l'origine d'un vrai dynamisme culturel.

C'est pour cette continuité et cette harmonie architecturale que l'Unesco a inscrit le site urbain historique de Lyon au Patrimoine mondial, soit 500 hectares qui couvrent Fourvière, le Vieux-Lyon, la Presqu'île et les pentes de la Croix-Rousse.

Une belle reconnaissance dont les Lyonnais sont fiers !

D'hier à aujourd'hui, il y a tant à voir !

Par où commencer ? Que voir et que faire pour ne rien manquer de l'essentiel ?

D'abord, les musées, espaces vivants de découverte et de partage de culture à l'écoute des divers publics. De la civilisation gallo-romaine à l'aventure de la soie et du textile, de Guignol aux marionnettes du monde, de l'imprimerie ou de l'invention du cinéma à l'histoire de la Résistance, des Beaux-arts aux arts décoratifs... Immergez-vous dans l'histoire et le patrimoine de Lyon. Les principaux musées et leurs expos temporaires sont inclus dans la [Lyon City Card](#).

Et les musées (mais pas qu'eux !) proposent aussi de nombreux débats, conférences et événements artistiques et culturels.

Enfin, si vous aimez les flâneries artistiques, explorez les galeries à la recherche du coup de foudre arty ou simplement pour le plaisir de la découverte...

--[2]j Marseille:

MARSEILLE ET SON PATRIMOINE

Me gusta 22

Tweeter

Google+ est désactivé. ✓ Autoriser

Ville d'art et de culture, Marseille a plus d'une merveille à vous faire partager.

Avec ses 26 siècles d'existence, elle conjugue tradition et modernité. La ville est un véritable parcours qui conduit le visiteur depuis ses origines grecques et romaines jusqu'aux grandes réalisations architecturales du XXI^e siècle, en passant par les fondations religieuses médiévales, les fortifications du XVI^e siècle, les riches demeures des XVII^e et XVIII^e siècles et les nombreux édifices prestigieux construits au XIX^e siècle.

LES QUARTIERS COMMERCANTS

Le centre ville

Le centre ville vous propose une grande diversité d'enseignes : des grandes marques alternent avec des petites boutiques d'art et d'artisanat, des grands magasins, des souvenirs provençaux, de quoi satisfaire une large clientèle.

Les rues piétonnes incontournables : la rue Saint-Ferréol, la rue de la Tour (rebaptisée "rue de La Mode" et le Cours d'Estienne d'Orves avec sa place à l'italienne qui permet d'allier shopping et pauses gourmandes.

Dans les rues environnantes, entre l'Opéra et la Préfecture, vous trouverez : les arts de la table, la décoration, les confiseurs et commerces de tradition, les bijoutiers et joailliers, les librairies, le prêt-à-porter et accessoires divers...

Les rues Paradis et Grignan : l'adresse des enseignes haut de gamme et des boutiques indépendantes proposant des grandes marques.

Le Centre Bourse,

avec ses grands magasins draine les inconditionnels(les) du shopping avec plus de 200 boutiques, pour un prêt-à-porter chic ou décontracté.

De part et d'autre de La Canebière, deux quartiers révèlent le même visage cosmopolite : **Belsunce et Noailles** où les grossistes, les boutiques bon marché, les marchands d'épices et salons de thé leur donnent un air de bazar oriental.

Autour du Vieux-Port, Les boutiques de souvenirs et cadeaux divers (savons, huile d'olive...) se sont installées entre le Vieux-Port et le Panier où déambulent généralement les touristes.

On trouve également des produits régionaux gastronomie et artisanat en vente dans les grands magasins (Galeries Lafayette...) et à la boutique de l'Office de Tourisme (où vous trouverez des objets insolites estampillés "Marseille").

Le Panier - La Vieille ville

Le quartier du Panier accueille depuis quelques années de nombreux ateliers d'artistes (peinture, sculpture), artisanat d'art (céramique, santons, bois), galeries, lieux de dégustation (chocolats, huile d'olive, navettes)...

Autant de lieux à visiter tout en flânant dans le plus ancien quartier de Marseille.

--[2]k La Martinique:



PÉPITE DES CARAÏBES

Au cœur de l'archipel des Caraïbes, la Martinique fait partie des « Petites Antilles » ou « Iles au vent ». Ses rivages sont baignés à l'Ouest par la mer des Caraïbes et à l'Est par l'Océan Atlantique. Ses voisines sont proches : Sainte-Lucie à moins de 40 kilomètres au Sud et la Dominique à seulement 25 kilomètres au Nord, suffisamment proche pour que vous puissiez l'apercevoir par beau temps.

Elle se trouve également à environ 7.000 km de la France, à 3.150 km de New York, à 440 km de la première côte sud américaine.

DES PAYSAGES GRANDIOSES

La Martinique mesure quatre-vingt kilomètres de long du nord au sud et trente-neuf kilomètres dans sa plus grande largeur.

Son point le plus haut, la célèbre Montagne Pelée, s'élève à 1397 mètres dans la partie septentrionale de l'île.

Le centre de la Martinique est composé principalement de la plaine du Lamentin et débouche sur le Sud de l'île fait de reliefs plus doux et marqué par de nombreuses anses et de larges baies.

DES RENCONTRES INATTENDUES

Un peu moins de quatre-cents mille habitants composent une société plurielle et métissée.

Cette diversité est l'illustration de l'histoire de l'île, de son métissage et de ses occupants successifs : Indiens caraïbes, Européens, Africains, Indiens, Moyen-orientaux et Asiatiques.

Partout vous pourrez parler le français, langue officielle, mais aussi entendre les martiniquais parler le créole, mélange de vieux français, d'anglais, de dialectes africains et de quelques termes amérindiens.

La Martinique, vous y êtes venu pour ses plages de rêve, et elle vous a offert un nouveau paradis. Elle vous a offert une nouvelle nature, de nouvelles saveurs, de nouvelles sensations et de nouvelles traditions. Et au bout de votre voyage, elle vous a offert ce que vous n'étiez pas venu chercher... une nouvelle famille !

La Martinique, elle vous M !

--[2]I Monaco:



Office du tourisme de monaco

A l'Office du Tourisme, les hôtesses vous remettent de nombreuses cartes de Monaco, **des prospectus sur les musées et monuments et des réductions** pour rendre votre visite et votre séjour encore plus agréable. Vous leur posez les questions qui vous intéressent, des précisions sur Monaco auxquelles elles sont ravies de vous répondre. Elles vous informent aussi que **des bureaux relais de l'Office du Tourisme sont dispersés dans Monaco** pour vous aider et vous renseigner si vous en avez besoin.



En sortant, vous vous installez quelques instants dans les jardins du Casino qui le jouxtent pour vous asseoir et lire la documentation que vous avez reçue. A chaque brochure, vous êtes encore plus enthousiaste de découvrir Monaco. Il y a tellement de choses à voir et vous n'avez qu'une journée ! **Vous pensez qu'il ne reste pas une minute à perdre et vous décidez :**

- [D'aller au Jardin Exotique](#)
- [D'aller sur le Port Hercule](#)

[Trouvez les autres indices dans Monte-Carlo By Night](#)

--[2]m Montréal:



MOMENTS MTL



Montréal est une grande ville exaltante où il y a beaucoup à voir et à faire. Pour avoir quelques idées pour votre prochain voyage à Montréal, explorez toutes les possibilités qui s'offrent à vous ! Ce ne sont que quelques amuse-gueules pour vous mettre en appétit. Plus vous aimerez ces propositions et interagirez avec elles, plus vous recevrez de recommandations personnalisées sur des thèmes apparentés. Et, bien sûr, c'est Montréal, alors préparez-vous à des surprises en cours de route !

--[2]n Paris:



Paris vous fait rêver... mais vous n'avez que quelques jours pour visiter une des capitales les plus fascinantes ? Musées et monuments célèbres, croisières sur la Seine, shopping et « Paris by night » : voici 6 propositions de balades à combiner comme vous le souhaitez, selon vos goûts et vos envies, si vous restez 1, 2 ou 3 jours à Paris.



Les essentiels

Des Champs-Élysées à Montmartre en passant par le Louvre : les étapes incontournables en une promenade d'une jou...



Histoire de Paris

Arènes de Lutèce, rue Mouffetard, quartier latin, avenue de l'Opéra : une balade au cœur de l'histoire de Paris



Paris romantique à pied

Montmartre, la fontaine Médicis, les hôtels particuliers du Marais... Une promenade sous le signe du romantisme



Shopping

Boutiques chics, grands magasins, ateliers de créateurs : les meilleures adresses pour faire du shopping à Paris



Un autre Paris

De la Villette à la bibliothèque François Mitterrand, une balade à la découverte d'un Paris différent et méconnu



Paris bohème

Des cafés de Montparnasse à Montmartre en passant par le mythique Saint-Germain-des-Prés, voici le Paris des art...

--[2]o Strasbourg:



Venir à Strasbourg

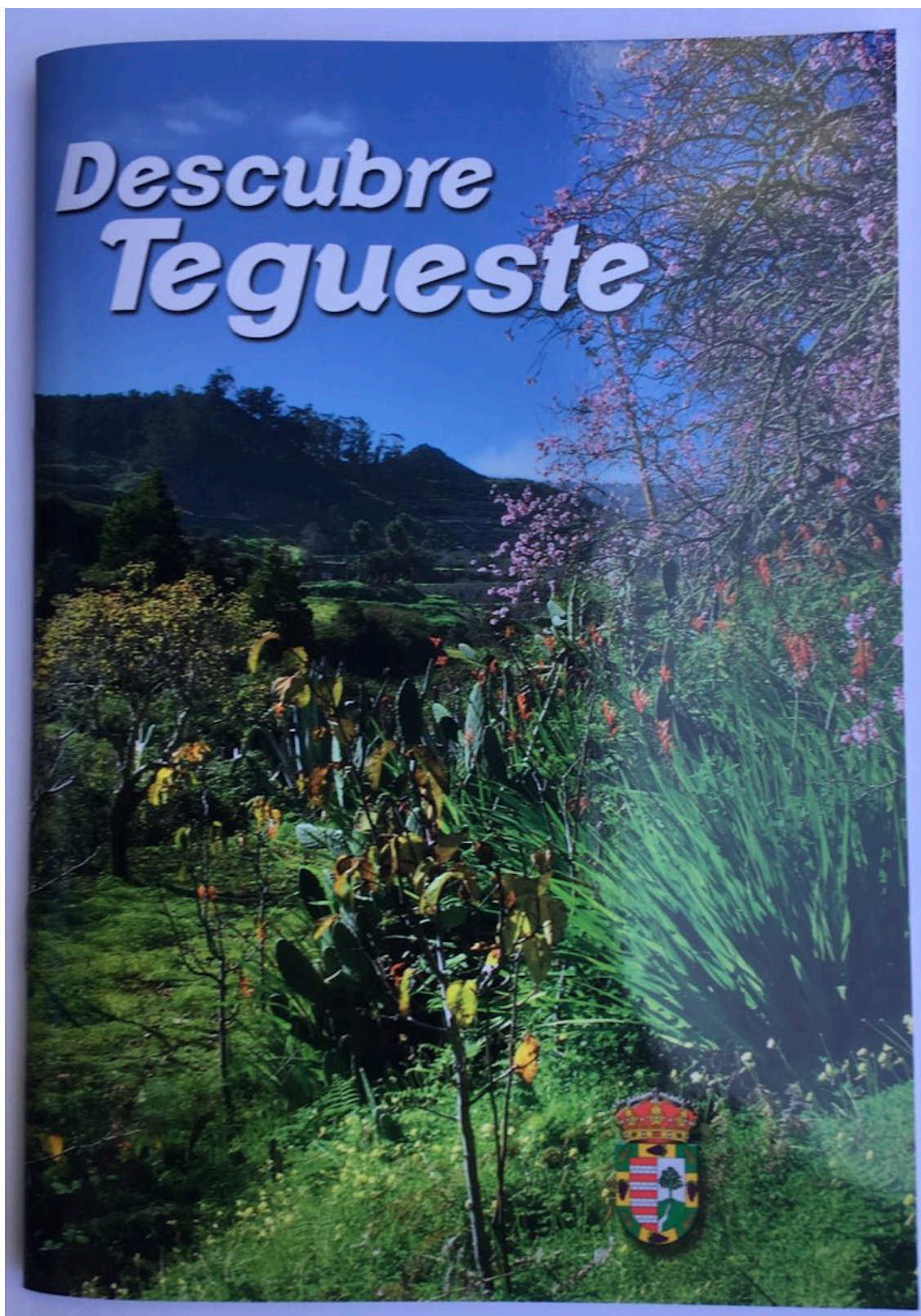
Une position centrale qui la rend proche d'autres métropoles : à quelques heures de route ou à moins d'une heure d'avion de Paris, de Lyon et des grandes métropoles allemandes, Strasbourg est parfaitement desservie par réseau autoroutier, avion ou train.

Se déplacer à Strasbourg

Tramway, bus, vélo, marche à pied : Strasbourg développe les modes de déplacements alternatifs à la voiture, pour la ville soit agréable à vivre pour tous.

Office de Tourisme 17 place de la Cathédrale 67082 STRASBOURG CEDEX +33 3 88 52 28 28 info@otstrasbourg.fr	Horaires d'ouverture : Bureau d'accueil : Tous les jours de 9H à 19H. La boutique
Retrouvez-nous sur	

--[2]p Tegueste:



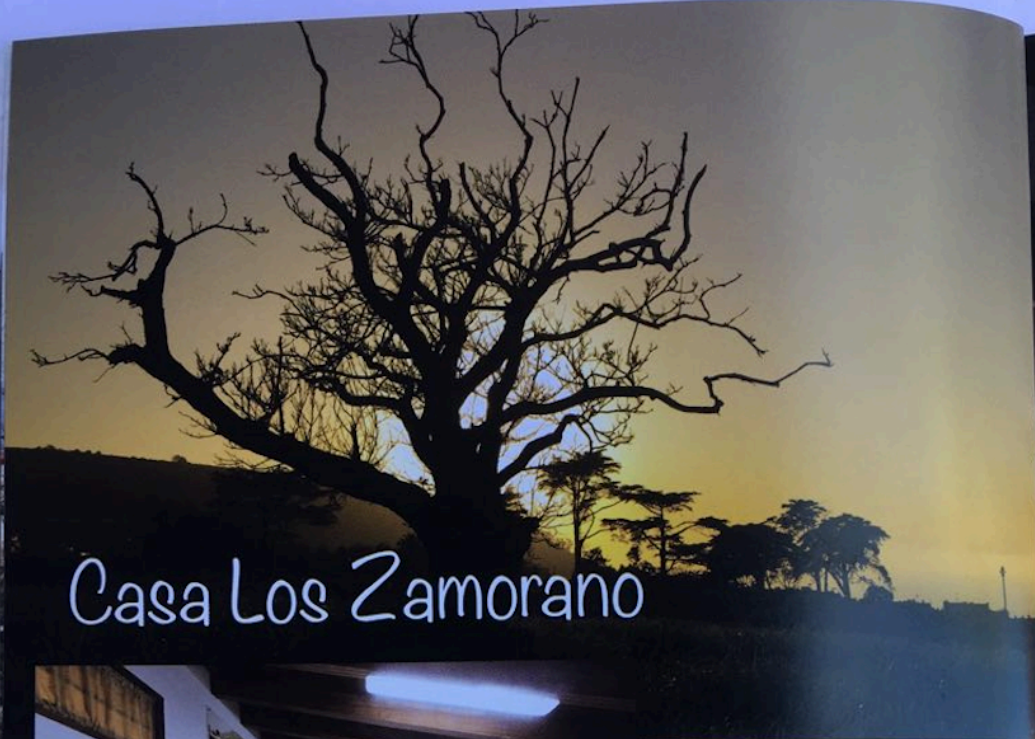
Mercadillo

Tegueste



El Mercado del Agricultor y Artesano de la Villa de Tegueste inicia su andadura en 2004 y está gestionado por la asociación del mismo nombre, integrada por más de un centenar de socios y socias.

Este espacio supone una prolongación del mundo rural para la exposición y venta en origen de productos de la tierra que resultan de la pervivencia y desarrollo actualizado de la cultura agraria, especialmente de las medianías; donde los pequeños agricultores, ganaderos, artesanos, reposteros y pescadores, de forma participativa, sin dejar de ser lo que son, presentan una oferta de calidad, con garantías de seguridad alimentaria, directamente a los consumidores, de productos frescos que cultivan o elaboran, a unos precios justos y competitivos.



Casa Los Zamorano

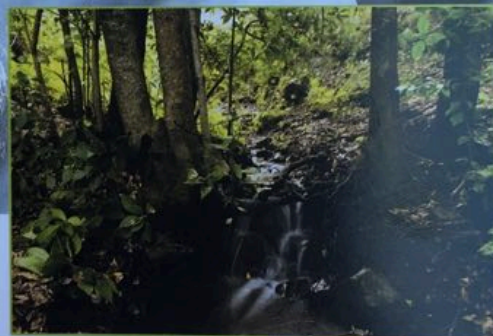


Desde el año 2014 en el Centro de Interpretación de la Casa Los Zamorano se está llevando a cabo un proyecto de gestión del patrimonio cultural de Tegueste. Esta planificación incluye la mediación cultural con la comunidad y la atención de las visitas a la propia Casa.

En este proyecto ha jugado un papel fundamental la comunidad de vecinos del municipio que ha aportado valiosa información para la documentación del discurso, además de participar en la propia exposición con sus fotografías, donación de objetos y creación de piezas, además de la difusión de la artesanía de la Villa a través de la programación de diferentes talleres.

La Casa de Los Zamorano participa en la revelación del patrimonio cultural, con el fin de conseguir la conservación de estos valores y la concienciación de los visitantes. Asimismo, es un lugar socialmente comprometido con la conservación de la memoria colectiva.

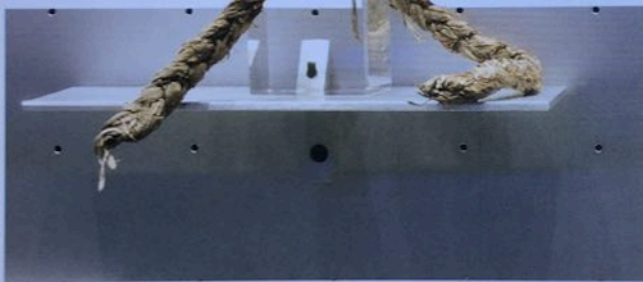
Monte de Pedro Álvarez Reserva de la Biosfera



La vinculación de Tegueste con el monte siempre ha sido una relación directa y estrecha, puesto que ha sido un recurso fundamental en la vida de los vecinos del pueblo. El monte teguestero, también conocido como de Pedro Álvarez, forma parte en su totalidad del Macizo de Anaga, declarado en 2015 Reserva de la Biosfera.

Se caracteriza por ser un paisaje vegetal muy variado, determinado en gran medida por su ubicación, su clima y la presencia casi continua de los vientos alisios. Abundan en él, el Monteverde y el Fayal-Brezal, conteniendo un reducto de laurisilva. Además, goza de gran riqueza ecológica y cuenta con endemismos propios en la zona, además de algunas plantaciones de pino radiata y eucalipto, los tabaibales, cardonales e inciñsales.

Patrimonio Arqueológico



El actual municipio de Tegueste alberga uno de los conjuntos arqueológicos de época aborigen más importantes de Tenerife, puesto que fue uno de los territorios ampliamente antropizados por los guanches durante más de veinte siglos.


Sin duda, el principal eje vertebrador del poblamiento guanche en la comarca teguestera lo constituye el Barranco de Agua de Dios, declarado en 2006 como Bien de Interés Cultural con categoría de Zona Arqueológica, que reúne en sus múltiples tramos más de un centenar de enclaves arqueológicos.

Las intervenciones arqueológicas emprendidas en Tegueste y en sus inmediaciones a lo largo de las últimas décadas han ofrecido valiosos datos que permiten incrementar el conocimiento empírico de ámbitos concretos de la sociedad guanche.

--[2]q Museo Casa de Los Zamorano:

La Casa Los Zamorano es un proyecto de gestión cultural que establece varias líneas de trabajo paralelas: la atención de visitas guiadas a La Casa y al entorno patrimonial de Los Zamorano, la difusión del discurso expuesto mediante cuadernos didácticos, la acogida de exposiciones temporales e itinerantes y la conservación preventiva de la colección de objetos. Asimismo, aspira a ser un fondo patrimonial, fruto de la investigación, la documentación, la digitalización, las entrevistas, la organización de eventos culturales y la colaboración con otras instituciones y colectivos, implicados en la conservación del patrimonio etnográfico.

La Casa Los Zamorano participa así en la revelación de la cultura popular, con el fin de conseguir su conservación y puesta en valor, y la concienciación de los visitantes y usuarios. De esta manera, Los Zamorano se proyecta como un lugar socialmente comprometido con la conservación de la memoria colectiva.



San Cristóbal de La Laguna

Carretera General TF-13

AV. Asociacionista

Calle El Bernal

Casa Los Zamorano

TEGUESTE CENTRO


Teguina

Visitas guiadas, previa concertación de fecha.


Visitas con cuadernos didácticos para los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria.

Información e inscripción:


Concejalía de Desarrollo Económico y Turismo
Tfnos. > ADL: 922 316 118 - 922 31 61 12
y OII: 922 316 102
casaloszamorano@tegeste.org




Casa de Los Zamorano



Ilustre Ayuntamiento de la Villa de Tegueste




LOS ZAMORANO
CENTRO DE INTERPRETACIÓN




www.tegeste.org


Establecimiento adherido a la Red de Calidad Tenerife Rural



TENERIFE RURAL



CENTRO DE INTERPRETACIÓN



Casa Los Zamorano
TEGUESTE



El Centro de Interpretación Casa Los Zamorano abre sus puertas el 28 de junio de 2013.

El carácter rural que aún en la actualidad, caracteriza y define el paisaje y a la gente de Tegueste, se convierte en el tema central del discurso de la exposición. Mostramos una serie de valores que permanecen, se desarrollan y evolucionan hacia un contexto, en el que el sector agropecuario y su imaginario tradicional, aún identifica a la comunidad.

En este proyecto ha jugado un papel fundamental la gente de Tegueste, aportando valiosa información para la documentación del discurso, además de participar en la propia exposición con sus testimonios, fotografías, donación de objetos y creación de piezas. Estos aspectos son decisivos a la hora de establecer los criterios a seguir en lo que debemos considerar como patrimonio etnográfico y popular, ya que son los propios miembros de la comunidad quienes transmiten lo que pertenece y define a su patrimonio cultural.



1. Recepción

La Casa Los Zamorano fue el hogar de la familia de medianeros de la finca aledaña durante el siglo XX.



2. La lucha canaria en Tegueste

Este deporte vernáculo ha tenido un gran arraigo en la comunidad y se practica en la actualidad.



3. Los símbolos festivos

La Librea con la Danza de Flores, los Barcos y la Milicia, y las Carretas de la Romería, dan color a las fiestas.



4. El patrimonio agroalimentario

El campo de Tegueste ha facilitado los ingredientes para la elaboración de una rica gastronomía.



5. La cocina

La calidez del hogar ambienta algunos oficios tradicionales y los aprovechamientos del monte local.



6. El lagar

El paisaje del viñedo nos brinda desde hace siglos su gran valor enológico y etnográfico, siendo una seña de identidad.



7. La cuadra

El ganado bovino ha sido fundamental en la comunidad rural, en la labranza de la tierra y en la alimentación.



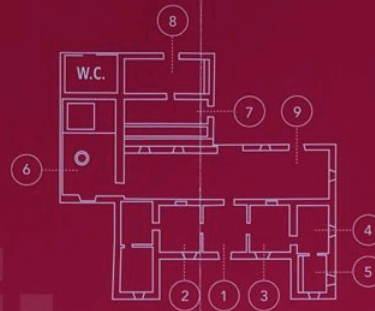
8. El cuarto de las papas y corrales

La cultura popular ha concebido el paisaje ideal para el desarrollo agropecuario.



9. La sala

Espacio proyectado para la dinamización cultural del centro de interpretación, mediante eventos de diversa índole.



-[6] Cuestionario de autoevaluación de creación propia:

Questionnaire d'auto-évaluation

Date :

Tâche : Brochure *Bienvenue à Tegeste !*

Nom :

Prénom :

Réponds aux questions et justifie brièvement tes réponses :

1) Est-ce que le déroulement des cours pendant les quinze derniers jours t'a aidé à réaliser l'activité (la vidéo, les brochures, les livres de la bibliothèque, l'internet...) ?

4) Est-ce que tu as aimé faire un travail pour les touristes et pour les citoyens de Tegeste ?

5) Est-ce que tu as appris quelque chose en réalisant cette activité ?

7) Est-ce que tu as aimé l'activité *Bienvenue à Tegeste !* dans l'ensemble ?

**Merci beaucoup
pour votre travail !**
😊

6) Est-ce que tu as aimé le travail de la professeure pendant cette activité ?

2) Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ?

3) Est-ce que tu as suivi les spécifications pour rédiger un texte touristique ?

Anexo II: Rúbricas

II.i. Rúbrica para evaluar la redacción del folleto

- 2.º de Bachillerato. Bloque de aprendizaje IV: Producción de textos escritos: Expresión e interacción. Criterio de evaluación 9.

REDACCIÓN	Mejorable (¿repetir?) 0 - 4,99	Suficiente 5 - 6,99	Bien 7 - 7,99	Muy bien 8 - 8,99	Excelente 9 - 10
Gramática	Muchos errores y/o faltas graves. Incomprensible.	Algunos errores y/o faltas graves.	Muy pocos errores; alguna falta grave.	Pocas faltas. Ningún error.	Sin errores ni faltas.
Vocabulario	«Inventado». Muchos errores; no se ajusta al tema.	Vocabulario simple o pobre. Algunos errores y/o faltas.	Vocabulario apropiado. Muy pocos errores; alguna falta grave.	Vocabulario preciso, variado y nuevo (no trabajado en clase). Pocas faltas. Ningún error.	Vocabulario preciso, variado y nuevo (no trabajado en clase). Sin errores ni faltas.
Expresión	No se ajusta a la tipología textual; es similar a la esperada para otro tipo de textos. Incomprensible.	Neutra.	Se ajusta a la tipología textual, pero no presenta expresiones típicas.	Se ajusta a la tipología textual y copia expresiones que aparecen en los textos paralelos.	Se ajusta a la tipología textual y utiliza expresiones creativas propias.
Contenido	Totalmente copiado (copia-pegar, traductor automático...). La información es falsa.	Está traducido, pero por el propio alumnado.	Algunas partes están traducidas por el propio alumnado.	Apenas se traduce; se reformula.	El texto es totalmente original.
Presentación: Competencia digital	No sigue las pautas. No se solicitó ayuda.	Sigue las pautas; contiene elementos que podrían entorpecer la maquetación. No se solicitó ayuda.	Sigue las pautas y apenas contiene elementos que podrían entorpecer la maquetación. Se necesitó ayuda.	Sigue las pautas y no contiene elementos que podrían entorpecer la maquetación. Apenas se necesitó ayuda.	Sigue las pautas y no contiene elementos que podrían entorpecer la maquetación. No se necesitó ayuda.

II.ii. Rúbrica para evaluar la presentación oral del folleto

- 2.º de Bachillerato. Bloque de aprendizaje II: Producción de textos orales: Expresión e interacción. Criterio de evaluación 3.

PRESENTACIÓN	Mejorable (¿repetir?) 0 - 4,99	Suficiente 5 - 6,99	Bien 7 - 7,99	Muy bien 8 - 8,99	Excelente 9 - 10
Gramática	Muchos errores y/o faltas graves. Incomprensible.	Algunos errores y/o faltas graves.	Muy pocos errores; alguna falta grave.	Pocas faltas. Ningún error.	Sin errores ni faltas.
Vocabulario	«Inventado». Muchos errores; no se ajusta al tema.	Vocabulario simple o pobre. Algunos errores y/o faltas.	Vocabulario apropiado. Muy pocos errores; alguna falta grave.	Vocabulario preciso, variado y nuevo (no trabajado en clase). Pocas faltas. Ningún error.	Vocabulario preciso, variado y nuevo (no trabajado en clase). Sin errores ni faltas.
Expresión	No se ajusta a la tipología textual; es similar a la esperada para otro tipo de textos. Incomprensible.	Neutra.	Se ajusta a la tipología textual y copia expresiones que aparecen en los textos paralelos.	Se ajusta a la tipología textual y copia algunas expresiones que aparecen en los textos paralelos.	Se ajusta a la tipología textual y utiliza expresiones creativas propias.
Pronunciación	Muchos errores y/o faltas graves. Incomprensible en su conjunto; puede ser preciso acudir al texto escrito.	Algunos errores y/o faltas graves.	Muy pocos errores; alguna falta grave.	Pocas faltas. Ningún error.	Sin errores ni faltas.
Presentación	Lee todo el texto escrito.	Se apoya ligeramente en el texto escrito para recitar de memoria.	No se apoya en el texto escrito, pero se recita de memoria (no resulta natural).	Se recita de manera natural lo que aparece en el texto escrito.	Se recita de manera natural y se reformula la información que aparece en el texto escrito.

Anexo III: Producto final

Marché de Tegueste

Tegueste est une ville de *mágos* et culture *guanche*. Tegueste allie le rural et l'urbain à la perfection. Cette petite localisation située au nord-est de l'île de Tenerife est visitée par 2000 personnes par an.

L'une des principales attractions touristiques de Tegueste est le Marché des Agriculteurs et des Artisans de la Villa de Tegueste, près de la rue principale de la ville.

Ce Marché a été fondé en 2004 et il est géré par une association du même nom, formé par plus de 100 associés et associées. Depuis 2013, il y a une petite cafétéria qui est gérée par l'Association de vendeurs du marché.

Le Marché est un petit espace en plein air avec une partie couverte et ouvert le samedi et le dimanche de 8h à 14h ; c'est un lieu pour faire les courses, acheter des produits du terroir et rencontrer des gens. Beaucoup de gens d'autres villes viennent faire leurs courses et la présence de touristes augmente chaque année.



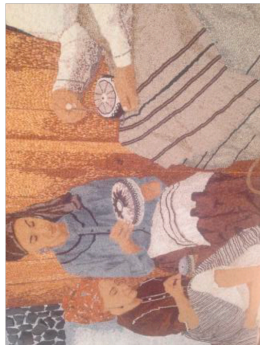
À l'intérieur du marché il y a un espace de promotion et valorisation des productions de la région, des produits frais et de qualité des agriculteurs, éleveurs, artisans, boulangers... qui vendent leurs produits.

Pèlerinage de Tegueste

Le pèlerinage **Romería de Tegueste**, célébré depuis 1969, est l'une des fêtes les plus appréciées des îles Canaries. La *romería* est célébrée le premier dimanche après le 25 avril, Saint Marc, le patron de la ville, et son élément fondamental sont les charrettes, apparus en 1972.

Chaque année, des familles artisanes du village choisissent le thème de leur charrette : de préférence, représentations canariennes et liées au monde traditionnel. Le dessin est reproduit sur des plaques formant la charrette pour être ensuite rempli avec des différents types de grains. Le contour des dessins est parfois bordé de grains noirs, puis rempli ; c'est un processus complexe qui se déroule du centre aux bords et dans lequel il y a deux techniques fondamentales : les graines sont collées une à une ou les graines sont collées en vrac pour obtenir un meilleur effet. Le temps de travail utilisé pour la confection de la charrette dépend de la difficulté du motif, mais il faut normalement deux mois pour terminer le travail.

Le jour d'après, on célèbre le **Día del Carretero** (Journée des Artisans charretiers), où l'on peut profiter plus attentivement des charrettes confectionnées, tout en dégustant des produits typiques comme la viande, les *papas* ou le vin.



Cette brochure a été créée en mai 2019 par les étudiants de la dernière année 2.º Bachillerato du lycée Instituto de Educación Secundaria (IES) Tegueste, en tant que tâche appartenant à un projet pédagogique d'apprentissage par le service. Este folleto fue creado en mayo de 2019 por el alumnado de 2.º de Bachillerato del IES Tegueste, como tarea que formaba parte de un proyecto pedagógico de aprendizaje-servicio.

Villa de Tegueste
Tenerife
Îles Canaries
Espagne



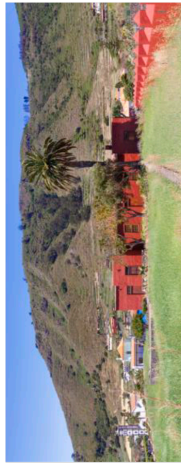
Bienvenue à Tegueste !

Office de Tourisme
✉ turismo@tegueste.org
📱 @TurismodeTegueste
☎ 922 316 102
Plaza San Marcos, 20
Du mardi au samedi
de 07h30 à 15h

Accès
38280 Villa de Tegueste
Tenerife, Îles Canaries, España
Carretera General a Punta Hidaigo TF-13
Carretera Portezuelo-Las Toscas TF-154
Bus – 050, 052, 057, 105

Musée Casa Los Zamorano

Casa Los Zamorano est un projet culturel où on réalise des visites guidées, des excursions pour expliquer les anciennes fêtes, des expositions temporelles et des travaux pour la conservation des objets traditionnels. La Casa Los Zamorano favorise l'arrivée des touristes à la ville et elle fait que ses habitants connaissent son ancienne tradition.



Vous pouvez visiter :

1. **la réception**, qui était la maison de la famille des ouvriers pendant le 20^{ème} siècle ;
2. **la lutte canarienne**, un sport ayant eu une très grande importance pour la ville et qui est pratiqué toujours dans l'actualité ;
3. **le symbole festif**, grâce aux fêtes, comme la *librea* avec la danse des fleurs, les bateaux et les charrettes de la *romería*;
4. **le patrimoine agro-alimentaire**, car le champ de Tegueste fournit les ingrédients pour l'élaboration d'une riche gastronomie ;
5. **la cuisine** où il y a des objets traditionnels. Cette cuisine, où l'on utilisait le feu du bois, est égale aux anciennes grandes cuisines ;
6. **le pressoir** parce que le paysage des vignobles nous apprend depuis quelques siècles sa grande valeur ethnologique ;
7. **l'écurie**, car le bétail bovin a été fondamental dans la communauté rurale pour travailler la terre et pour l'alimentation ;
8. **la chambre des papas (pommes de terre)** concernant la culture populaire qui a conçu le paysage idéal pour le développement agricole ;
9. **le salon**, où on organise des activités et des jeux pour encourager la culture.

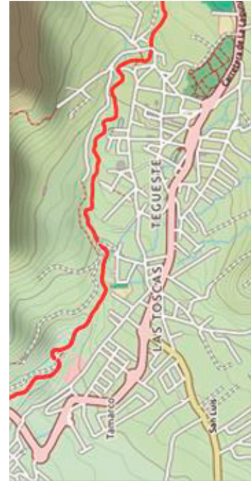
Ravin Barranco de Agua de Dios

Aux îles Canaries il n'y a pas seulement le soleil et la plage, on peut également trouver une multitude de lieux d'intérêt culturel, tels que le ravin Barranco Agua de Dios, la montagne Mesa de Tejina ou la forêt laurisilva d'Anaga à Tegueste.

Au ravin **Barranco de Agua de Dios** on trouve un grand site archéologique contenant des bijoux du passé autochtone de la région, c'est l'un des plus importants de Tenerife parce que c'est le premier parc archéologique de l'île. Les grottes ont été formées par des processus d'érosion à différents niveaux, séparés par des coulées de lave.

Le 14 novembre 2006, il a été déclaré Bien d'Intérêt culturel.

La route forme un voyage à travers l'origine de la ville, habitée depuis 2500 ans par le peuple *guanche*. Cet itinéraire ne peut être fait qu'à pied et il a une longueur d'environ 2km.

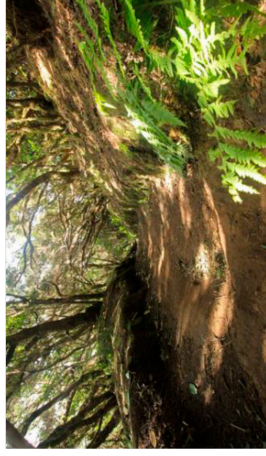


Est-ce que vous voulez entrer dans une expérience magique et crétacée ?

La forêt de **Pedro Álvarez** est située dans le massif d'Anaga et elle a été déclarée Bien culturel, ainsi que réserve de biosphère.

Laurisilva

Émerveillez-vous devant les impressionnantes vues sur la riche végétation de la côte nord. Vous pouvez faire une aventure pour voir le côté plus vert de l'île. La laurisilva est un type de forêt nuageuse subtropicale typique des zones humides et chaudes qui crée un paysage sauvage doté d'une beauté naturelle.



Des choses à faire

Vous pouvez profiter d'une belle soirée avec votre famille, faire du sport et être en contact avec la nature tout en même temps...

C'est l'endroit idéal pour laisser le bruit de la ville et entrer dans une atmosphère de sérénité et de fraîcheur.

Pedro Álvarez propose plusieurs itinéraires fantastiques qui peuvent être l'activité idéale pour déconnecter pendant que vous promenez vos mascottes.

