



Universidad  
de La Laguna



Escuela de Doctorado  
y Estudios de Posgrado  
Universidad de La Laguna

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas  
Especialidad en la Enseñanza de la segunda lengua extranjera

*Interculturalidad y antirracismo en la educación.*

*Un proyecto de aprendizaje-servicio sobre la migración en  
Canarias*

Trabajo Fin de Máster realizado por

Samuel María Marrero Suárez

Dirigido por

José Manuel Cruz Rodríguez

San Cristóbal de La Laguna

2020-2021

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a mi tutor de Trabajo Fin de Máster, José Manuel Cruz Rodríguez, por apostar por mi idea sin ponerle ningún tipo de límites y darme ánimos en todo el proceso.

Gracias a mi tutora de prácticas, María José de la Fuente Perdomo, por apoyarme, ayudarme y darme libertad para llevar a cabo mi propuesta.

Gracias a la Asamblea de Apoyo a Migrantes de Tenerife, en especial a Isora, Suma y Roberto, por alzar la voz ante las injusticias, dar la mano a quienes lo necesitan y ser ejemplo para la sociedad canaria.

Gracias a Manuela, Patricia, Olaya, Marta, Noelia y al resto de compañeras de las clases de español por dejarme formar parte de un proyecto precioso en el que, en muy poco tiempo, aprendí muchísimo.

Gracias al alumnado de 1º de Bachillerato del IES Benito Pérez Armas por todo lo que me enseñaron durante mi período de prácticas en el centro.

Gracias a Mountaga, Ily, Cheick, Lamine, Mbaye, Mohamed y a todos los demás hermanos de los campamentos de Las Raíces y Las Canteras por ser parte fundamental de esta propuesta, y por todos los momentos compartidos.

GRACIAS a todas y cada una de estas personas por decir, sentir y actuar desde la empatía, porque como bien expresa el concepto *Ubuntu*:

*Umuntu, nigumuntu, nagamuntu*

Soy porque somos

*Je suis parce que nous sommes*

## ÍNDICE

RESUMEN.....	5
RÉSUMÉ.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INNOVACIÓN.....	8
2. OBJETIVOS.....	12
3. MARCO TEÓRICO.....	13
3.1. Racismo y Educación.....	13
3.1.1. Multiculturalismo en la educación.....	15
3.1.2. Interculturalidad en la educación.....	16
3.1.3. La educación antirracista.....	18
3.1.4. La educación multicultural crítica.....	20
3.2. La interculturalidad en el MCER.....	22
3.3. <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle</i> .....	24
3.4. ¿Un currículo multicultural o intercultural?.....	26
3.4.1. Multiculturalidad e Interculturalidad en la Segunda Lengua Extranjera.....	27
3.4.2. La LOMLOE, ¿hacia una educación más intercultural?.....	30
3.5. El Aprendizaje-servicio (ApS).....	30
3.5.1. El ApS y la pedagogía crítica.....	33
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN: <i>PRENDS TON ENVOL !</i> .....	35
4.1. Contexto.....	35
4.2. Descripción del grupo al que va dirigida.....	36
4.3. Competencias.....	37
4.4. Objetivos.....	40
4.5. Temporalización.....	41
4.6. Desarrollo de las sesiones.....	42
4.7. Evaluación.....	49
5. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	53
5.1. Análisis de los resultados.....	53
5.2. Autoevaluación.....	54
5.3. Problemas encontrados.....	59
5.4. Posibles soluciones.....	60
CONCLUSIONES.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

<b>ANEXO I. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo 1. <i>La migration aux Canaries</i> .....</b>	<b>87</b>
<b>Anexo 2. <i>Les Canariens découvrent la Martinique</i> .....</b>	<b>88</b>
<b>Anexo 3. <i>Le témoignage de Teresa</i> .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 4. <i>Nous sommes tous migrants</i> .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 5. <i>Rentrez chez vous</i> .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 6. <i>Le Project : Soyons solidaires</i> .....</b>	<b>95</b>
<b>Anexo 7. <i>Ce n'est pas un examen !</i> .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO II. AUTOEVALUACIÓN .....</b>	<b>106</b>

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) plantea como objetivo principal promover una educación intercultural y antirracista en la escuela. Desde esta perspectiva, considerando el hecho de que vivimos en un mundo multicultural, hacemos un repaso de los diferentes modelos educativos que se han desarrollado en las últimas décadas. Tenemos en cuenta en nuestro estudio lo establecido en términos de multiculturalismo e interculturalidad en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*.

Apoyándonos en estos documentos y en diferentes investigaciones que abordan este tema, planteamos como propuesta de innovación la aplicación de un proyecto de Aprendizaje-servicio (ApS) en el aula de FLE. En este sentido, elaboramos una situación de aprendizaje (SA) que se centra en la crisis migratoria en la que actualmente Canarias está inmersa con la intención de ayudar a los migrantes.

**Palabras clave:** antirracista, ApS, Canarias, crisis migratoria, interculturalidad

## RÉSUMÉ

L'objectif principal de ce mémoire de maîtrise est de promouvoir l'éducation interculturelle et antiraciste dans les établissements scolaires. De ce point de vue, et compte tenu du fait que l'on vit dans un monde multiculturel, on révisé les différents modèles éducatifs qui ont été développés au cours des dernières décennies. On prend en compte dans notre étude ce qui est établi en termes de multiculturalisme et d'interculturalité dans le programme de l'Enseignement Secondaire Obligatoire et du Baccalauréat, ainsi que dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)*.

Sur la base de ces documents et de diverses recherches sur le terrain, on propose comme approche innovante la mise en œuvre d'un projet d'Apprentissage par le Service Communautaire (ASC) en cours de FLE. De cette façon, on a réalisé un scénario pédagogique (SP) qui se concentre sur la crise migratoire qui concerne actuellement les Canaries dans le but d'aider les migrants.

**Mots-clés :** antiraciste, ASC, Canaries, crise migratoire, interculturalité

## INTRODUCCIÓN

El planeta Tierra llora, no porque estemos acabando con él, sino porque quienes lo habitamos nos estamos matando entre nosotros. Vivimos en un mundo que sigue dividido entre opresores y oprimidos, entre quienes maltratan y quienes son maltratados. La violencia sale todos los días a la calle acompañada de los mismos adjetivos: machista, racista, homófoba, clasista, y aunque cabe decir que hay muchos países que están adoptando importantes medidas para acabar con ella, seguimos sin poner el foco en el origen de la violencia, la educación. Esta es fundamental en el ámbito familiar y no menos importante en el académico. No nacemos siendo machistas, ni racistas ni homófobos, llegamos a serlo fruto de unos constructos sociales establecidos en siglos pasados y aún vigentes en el XXI.

En este TFM, correspondiente a la modalidad de innovación, nos centraremos en el racismo, una problemática social que está tocando de lleno a Canarias a causa de una crisis migratoria que tuvo en este último año su mayor incidencia. El año 2020 va a ser recordado por la crisis sanitaria, social y económica derivada de la COVID-19, pero, aunque pareciese que el mundo se paró ante este acontecimiento, no ha dejado de moverse ni tampoco las personas que viven en él. La pandemia, unida otras causas políticas, sociales y económicas, ha hecho que muchas personas se estén viendo obligadas a migrar en busca de una vida mejor no solo para sí mismos, sino también para sus familias.

De este modo, según datos del Ministerio de Interior, llegaron a Canarias 23.023 migrantes provenientes de países del norte y oeste de África, una cifra ocho veces superior a la de 2019. Además, según la ONG Caminando Fronteras, 2.170 personas perdieron la vida en su intento de llegar a España en 2020<sup>1</sup>, de las cuales 1.851 lo hicieron en la ruta canaria. De esto no solo se hicieron eco los medios nacionales, sino también los internacionales, dejando titulares como « Sur les îles Canaries, les arrivées massives de migrants africains font craindre l'apparition d'une nouvelle Lesbos » (Le Monde, 2020), « Migration : 2170 morts dans des naufrages en Atlantique en 2020 selon une ONG » (TV5MONDE, 2020), « Grande Canarie, île touristique devenue prison migratoire » en *Libération* (Musseau, 2020).

Veremos cómo podemos abordar este problema desde el ámbito educativo e intentaremos responder a la pregunta: ¿qué educación sería la más adecuada en una

---

<sup>1</sup> Según esta misma ONG, son 2087 personas las que murieron en el primer semestre de 2021.

Canarias y en un mundo multicultural? Para ello, en primer lugar, nos basaremos en un Marco Teórico en el que analizamos los diferentes tipos de educación que se han propuesto para abordar la convivencia de distintas culturas en la sociedad, centrándonos en los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y antirracismo. Examinaremos lo expuesto sobre estos conceptos en nuestro Marco Legal y en documentos como el *MCER*. En segundo lugar, estudiaremos un modelo de enseñanza, el ApS, que nos permita desarrollar estos modelos educativos.

Todo esto nos servirá para elaborar una SA que aborde el tema de la migración en Canarias desde una perspectiva intercultural y antirracista, que busque ayudar de alguna forma a las personas migrantes y que, a su vez, permita al alumnado mejorar sus destrezas lingüísticas en la Segunda Lengua Extranjera (Francés). Veremos aspectos relacionados con la migración y, de forma más específica, la relacionada con el Archipiélago (Suárez Padilla, 2007) con el objetivo de saber lo que pasó, lo que está pasando y lo que podría ocurrir en las Islas si la situación no cambia en un futuro no muy lejano. La propuesta de innovación va dirigida a un grupo de 1º de Bachillerato y se llevó a cabo en el IES Benito Pérez Armas durante el período de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INNOVACIÓN

«Somos criollas. Tenemos componentes africanos y europeos de identidad, y un vínculo muy fuerte con el otro lado del Atlántico». Así responde Larisa Pérez Flores (InformativosTvc, 2020) al ser preguntada en el programa *Canarias es Cultura* acerca de la actual identidad canaria. Compartimos continente con países como la República Árabe Saharaui Democrática (RASD), Senegal, Argelia o Cabo Verde. Compartimos toda una historia de migraciones con países como Venezuela y Cuba, situados en el otro extremo del Océano. Y dependemos administrativamente de Europa. Canarias es un puente entre tres continentes y esto, impulsado fundamentalmente por la globalización, ha hecho que las Islas sean reconocidas a nivel mundial. El Archipiélago se ha abierto al mundo y fruto de ello son las relaciones sociales, políticas y económicas que mantiene con países de Europa, África y América.

«Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes» (Drexler, 2017). Este verso bien podría estar refiriéndose a los canarios/as. Canarias es una tierra de migraciones y su población así lo refleja. Según el Instituto Canario de Estadística (ISTAC, 2020), de las 2.175.952 de personas que habitan en Canarias, 292.542 son extranjeras, suponiendo un 46% las que proceden de países miembros de la Unión Europea, un 29% las que provienen de América y un 9% de África. Según una encuesta realizada por el periódico *Canarias 7* (Álamo, 2021, párr. 3), el 54% de los habitantes de las Islas está preocupado por esta situación y considera que hay ponerle un tope. Sin embargo, el foco no se pone en aquellos que vienen de países comunitarios, la mayoría, sino en los que llegan del continente africano, la minoría.

La llegada de migrantes procedentes del continente africano ha servido para que partidos políticos de la ultraderecha y derecha española, así como también algunos medios de comunicación, lancen discursos llenos de racismo y odio. Titulares como «Muere un policía de Málaga tras estar desplegado en Canarias por la llegada de inmigrantes» en *ABC* (Madueño, 2021) son ejemplo de cómo algunos medios han contribuido a que este discurso se propague. Esto dio pie a que una parte de la sociedad canaria llevase a cabo manifestaciones xenófobas, siendo la de Arguineguín la que más repercusión tuvo. Precisamente, el campamento provisional montado en el puerto de esta localidad del sur de Gran Canaria fue el símbolo de la crisis migratoria en Canarias en 2020, cuando más de 1.000 personas llegaron a pasar la noche sobre el suelo (Vargas, 2020). En 2021, el Gobierno de España habilitó otros espacios en las Islas para albergar a los migrantes,

estando ahora el campamento de Las Raíces, en Tenerife, en el punto de mira debido a las malas condiciones de habitabilidad que presenta.

Sin embargo, en respuesta a estos hechos, gran parte del pueblo canario alzó la voz y tendió la mano a los migrantes atrapados en Canarias. De esta manera, se crearon plataformas de vecinos/as como la Asamblea de Apoyo a Migrantes Tenerife o Somos Red, que prestan apoyo alimentario, judicial, lingüístico, moral, etc. a estas personas. También se llevaron a cabo proyectos como *Diverarte* en Santa Cruz de Tenerife o la *iniciativa Telémaco* en San Cristóbal de La Laguna, ambos con el objetivo de sensibilizar al alumnado sobre la migración. En esta línea, la Universidad de La Laguna (ULL), por medio del Centro de Estudios Africanos de la Universidad de La Laguna (CEA-ULL), también propuso ayudar a los chicos alojados en los campamentos de Las Raíces y Las Canteras, ofreciéndoles clases de español en la ULL con el fin de que estos adquiriesen nociones básicas de español y su cultura, fomentando la interculturalidad y dotándoles de herramientas que les serían de gran ayuda a la hora de relacionarse de una forma más horizontal con los habitantes de la isla de Tenerife.

¿Qué podemos hacer como docentes ante una situación como esta? Mint El Mamy (2020) lo tiene claro y así lo hizo saber en las jornadas formativas *Derribando fronteras, sumando igualdad*. Ella considera que «es esencial formarnos, tener consciencia social de que a 100 kilómetros se vulneran derechos humanos y que nosotros/as podemos cambiar la vida de los demás». La abogada, muy implicada en todo lo relacionado con la migración en Canarias, anima a ayudar y visibilizar causas sociales como esta desde diferentes ámbitos, incluyendo la educación. En esta línea, Sitapha Savané (laSexta, 2021), en la entrevista que concedió en el programa *Salvados* para hablar de racismo, establece tres líneas de actuación fundamentales para hacerle frente: «una toma de consciencia, la educación en las casas y en los colegios, y lo más importante, el papel de las instituciones y las leyes».

Así, con esta propuesta pedagógica, queremos destacar el importante papel que juega la educación no solo en la lucha contra el racismo, sino contra cualquier otro tipo de problemas sociales como pueden ser el machismo, la LGTBIfobia, la aporofobia, etc., puesto que «un profesor en clase no solo debe transmitir contenidos de enseñanza, sino que también tiene la responsabilidad de transmitir valores, actitudes y procedimientos» (Esteve, 2003, p. 150). Una situación humanitaria como la que está viviendo Canarias exige respuestas en todos los niveles, no solo en el institucional. El CEA-ULL (2021,

párr. 9), preocupado por el drama que estaban viviendo las personas migrantes que llegaban al Archipiélago, emitió una carta en la que pedía responsabilidad institucional y solidaridad a la sociedad, mostrando un rechazo total a las posturas xenófobas. En dicho documento se manifiesta que:

La educación y la cultura, en sus distintos niveles, debe servir para conformar una sociedad culta, consciente y crítica, con sensibilidades diversas, llena de matices que haga imposible la vuelta a ideologías que han llevado a la humanidad varias veces a la catástrofe.

Nos decantaremos por un tipo de educación intercultural y antirracista, que invite a los discentes a desarrollar un punto de vista crítico y establecer una opinión propia. Basándonos en esto, escogeremos una metodología y un modelo de enseñanza que le dé valor al hecho de que vivimos en un lugar en el que habitan personas diferentes e iguales al mismo tiempo, siendo esta una idea fundamental a la hora de plantear nuestra propuesta, anteponiendo lo que tenemos en común sobre lo que nos diferencia. Así, el alumnado también verá que Canarias es un pueblo migrante y que sus habitantes se vieron en la obligación de emigrar, principalmente a Venezuela (Suárez Padilla, 2007) y Cuba, por razones sociales, políticas y económicas.

La oportunidad que le brinda esta triste situación a la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés) es única, puesto que muchas de las personas que están llegando a Canarias provienen de países francófonos como Mauritania, Senegal o Malí. Debemos aprovecharla, y empezar a construir una educación y una sociedad que realmente sea intercultural y antirracista. De este modo, con nuestra propuesta de innovación, se trata de que los alumnos/as no solo trabajen contenidos sobre la migración, sino que tengan la oportunidad de escuchar los testimonios de las personas migrantes de primera mano y, así, crear lazos entre ambos grupos. No debemos olvidar que la escuela es un espacio multicultural, no solo por la presencia de alumnado de diferentes nacionalidades, sino también por las características muy diversas de cada uno de los discentes que la componen.

La colaboración con los migrantes alojados en los campamentos de Las Raíces y Las Canteras es esencial para el desarrollo de nuestra SA, así como también con la Asamblea de Apoyo a Migrantes Tenerife. De ahí, nuestro alumnado será consciente de la situación en la que se encuentran estas personas y sabrá cuáles son sus necesidades. Para ayudarles, se optará por la realización de un proyecto de ApS, puesto que consideramos esta propuesta de enseñanza-aprendizaje como la más idónea en una

educación intercultural y antirracista, ya que, por un lado, se trata de un modelo de enseñanza horizontal, que fomenta valores como la solidaridad y la empatía, y que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía de los educandos/as; por otro lado, servirá de ayuda para la comunidad migrante de los campamentos ya mencionados.

## 2. OBJETIVOS

En este TFM nos proponemos seis objetivos fundamentales que también se ven aplicados en nuestra propuesta de innovación. Algunos de ellos guardan más relación con la enseñanza de la lengua y la cultura, y el resto hacen más hincapié en la idea de educar en valores. Así, nos encontramos con:

- Educar en la interculturalidad y el antirracismo. En nuestro Marco Teórico, analizaremos los diferentes tipos de educación que han surgido desde un punto de vista multicultural, con el fin de seleccionar los más idóneos para nuestra propuesta.
- Aprender y vivir la lengua francesa y la cultura francófona. En este trabajo buscamos poner de manifiesto la importancia de vivir una lengua y su cultura. Consideramos que no basta con que estas se limiten a su enseñanza en el aula, sino que nos proponemos motivar al alumnado a vivirla, a hacer uso de ellas en su vida cotidiana.
- Conocer mejor la propia identidad del alumnado y su entorno, así como la historia de Canarias, para abrirse a otras culturas. Para abrirse al mundo y a otras personas, creemos que se debe partir del propio individuo y de su entorno más cercano, pues ahí encontrará puntos que convergen con otras culturas distintas a la propia.
- Fomentar la igualdad y el respeto a la diversidad tanto en la escuela como en la sociedad. Somos diferentes y es importante tenerlo en cuenta para educar en igualdad. Afortunadamente, en la actualidad existe una gran diversidad entre el alumnado que debe ser aprovechada en favor de una educación que sea justa e igualitaria.
- Promover valores como la solidaridad y la empatía hacia el Otro. Para ello es importante que los discentes no sean ajenos a lo que pasa en Canarias y en el mundo, prestándose a ayudar a aquellas personas que lo necesitan, el colectivo de personas migrantes en este caso. Para la consecución de este objetivo, apostamos por técnicas de innovación, como el ApS, que promueven la educación en valores.
- Desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico del educando/a. Este es uno de los fines fundamentales de la educación y queremos destacar su importancia a la hora de formar a seres sociales altamente cualificados. La educación no debe limitarse pues a la transmisión de unos conocimientos determinados.

### 3. MARCO TEÓRICO

Este punto de nuestro TFM se divide en cinco apartados. En el primero de ellos hablaremos de racismo y educación, y revisaremos los diferentes modelos educativos que fueron apareciendo con el paso de los años para dar respuesta a unas sociedades cada vez más multiculturales. Iremos desde el multiculturalismo hasta el multiculturalismo crítico, pasando por la educación intercultural y la antirracista. Una vez y tengamos una idea más amplia de estos conceptos, en los siguientes apartados analizaremos cómo se recogen estos en el *MCER* y en la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, así como en nuestro Marco Legal. Estudiaremos el currículo de la Segunda Lengua Extranjera (Francés) y compararemos brevemente los posibles cambios, en relación con la temática de nuestro trabajo, entre la LOMCE y la LOMLOE. Después, en el siguiente y último apartado de este Marco Teórico, recogeremos algunos de los principales estudios sobre el ApS, el más importante de los modelos de enseñanza escogidos en nuestra propuesta de innovación.

#### 3.1. Racismo y Educación

«Education is one of the most important weapons in a country» (SABC News, 2013). Estas palabras de Mandela constituyen una de las más célebres definiciones de educación, la veía como una de las armas más poderosas frente a todo aquello por lo que él luchó: el racismo, la desigualdad social, la pobreza, etc. Madiba venció y consiguió abolir el apartheid en Sudáfrica. Sin embargo, 29 años después, seguimos viviendo en un mundo en el que la «racialización»<sup>2</sup> existe, los blancos siguen gozando de privilegios que los negros no tienen, si no cómo se explicaría que, como bien manifiesta García Castaño (2002, p. 188), « la catégorie d’immigrant est réservée aux enfants noirs ou à ceux qui « sont apparentés marocains » et celle d’étranger aux enfants blancs, nord-américains ou européens », cuando una de las acepciones de la palabra *migration* en el *Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)* también hace referencia al turista<sup>3</sup>.

La educación no es ajena a este tipo de consideraciones y, como expone Soler Castillo (2018, p. 2), ha estado marcada históricamente «por relaciones desiguales de poder que generan exclusión, opresión y racismo», siendo una de las principales generadoras en Occidente durante el siglo XX. Con el aumento en la llegada de migrantes

---

<sup>2</sup> Según Gerehou (2020, párr. 3), «una persona racializada es alguien que recibe un trato favorable o discriminatorio en base a la categoría racial que se le atribuye».

<sup>3</sup> « Déplacement massif de personnes vers des lieux de loisirs, de vacances ».

a estos países y la evidente sociedad multicultural que resultó de ello, estas prácticas fueron cuestionadas y así fue cómo surgió el concepto de la diferencia, lo que llevó a la aparición de nuevos tipos de educación que tenían en cuenta la diversidad cultural.

Tal y como manifiesta Roberge (2021, párr. 2), « le racisme se vit partout sur la planète et pour l'UNESCO, la meilleure porte de sortie pour faire face à la haine est l'éducation ». En este sentido, en 1996, se publica *L'Éducation : un trésor est caché dedans ; rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, conocido en España como el « Informe Delors », en referencia al que fue presidente de dicha Comisión y principal autor del estudio. Este define la educación como « un véhicule des cultures et des valeurs, comme construction d'un espace de socialisation et comme creuset d'un projet commun » (Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1999, p. 9). En dicho documento, se establecen los cuatro pilares de la educación o *pilliers de la connaissance* (1999, p. 84-94):

« *Apprendre à connaître*, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension ».

« *Apprendre à faire*, pour pouvoir agir sur son environnement ».

« *Apprendre à vivre ensemble*, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ».

« *Apprendre à être*, cheminement essentiel qui participe des trois précédents ».

Nos centraremos en lo que Delors expone sobre el tercero de ellos, *apprendre à vivre ensemble* (1999, p. 90-92), pues es el que guarda más relación con nuestro estudio. De este modo, el autor nos dice que la educación debe seguir dos caminos complementarios: en primer lugar, « la découverte progressive de l'autre » y, en segundo lugar, « l'engagement dans des projets communs », ya que lo considera un método eficaz para evitar o resolver conflictos. En relación con el primero, declara que « l'éducation a pour mission d'enseigner simultanément la diversité de l'espèce humaine et la conscience des similitudes et de l'interdépendance entre tous les êtres humains de la planète » (1999, p. 91) y llama a adoptar el punto de vista del Otro que pertenece a un grupo étnico o religioso diferente. Con respecto al segundo, manifiesta lo siguiente:

L'éducation formelle doit donc réserver suffisamment de temps et d'occasions dans ses programmes pour initier les jeunes à de tels projets coopératifs, dès l'enfance, lors des activités sportives ou culturelles. Mais aussi leur participation à des activités sociales : rénovation de quartiers, aide aux plus défavorisés, action humanitaires, services de solidarité entre les générations... (1999, p. 92).

Estas dos vías complementarias están estrechamente relacionadas con nuestras dos líneas de investigación. Por un lado, el descubrimiento del Otro y el tipo de educación a seguir para lograrlo, así hablaremos de multiculturalismo, interculturalidad, antirracismo y educación multicultural crítica. Por otro lado, la participación en proyectos a realizar de forma conjunta, haciendo una clara referencia al Aprendizaje-servicio (ApS), el modelo de enseñanza a seguir en nuestra propuesta de innovación.

### **3.1.1. Multiculturalismo en la educación**

Según Torres Santomé (1997, p. 31), los primeros modelos de educación multicultural surgen en oposición a la educación monocultural, la cual consideraba a la cultura como homogénea, «la denominada en la actualidad como eurocéntrica; proponen un único y excluyente modelo de ciudadanía, el de hombre (no mujer) de raza blanca y heterosexual». Así, como señala Mgharfaoui (1999, párr. 7), «de ce point de vue l'éducation monoculturelle serait tout simplement une mauvaise éducation car elle brime la capacité de l'imagination ». Esto hace que el educando/a considere a su cultura como la única realidad, sin llegar a cuestionarla ni ser capaz de valorar al resto, « en offrant du monde une vision étroite, l'éducation monoculturelle contrarie l'esprit critique » (Mgharfaoui, 1999, párr. 8). De este modo, este tipo de educación promovía la idea de superioridad de Occidente frente al resto de culturas, quedando estas al margen y siendo discriminadas.

La llegada de migrantes a países como Inglaterra, Estados Unidos o Canadá, y la discriminación racial hacia ellos, tanto en las calles como en los colegios, hizo que la multiculturalidad entrase en escena. Esta «asume como punto de partida que los territorios en los que habitan razas y etnias diferentes poseen una rica herencia cultural que hay que respetar, mantener y fomentar» (Torres Santomé, 1997, p. 32). Pretceille (2011, p. 99) define al multiculturalismo como « un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la co-présence de groupes distincts et homogènes ». En relación con la educación multicultural, la autora expone lo siguiente:

Le multiculturalisme est concomitant à la lutte des Droits civiques des années 60 suite à une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du melting-pot (c'est-à-dire l'intégration des immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales dans une même culture). En Europe, le terme de multiculturalisme s'applique surtout aux minorités ethniques ou migrants, selon les formulations des pays, qui doivent s'intégrer dans des Etats dont la tradition nationale est ancienne (2011, p. 98).

De esta manera, aunque se reconozca en una misma sociedad la existencia de diferentes culturas, con unas costumbres y tradiciones distintas, desde la perspectiva multiculturalista el objetivo es que estas personas se integren en la cultura de destino, fundamentalmente con la enseñanza del idioma español en nuestro caso. Se respeta la diferencia, pero no hay igualdad. En el multiculturalismo, la diversidad cultural solo se presenta a través de la música, la gastronomía, el arte, la literatura, etc. de un país determinado. Estos currículos no incluyen contenidos que muestren la realidad social, las costumbres y tradiciones de otras comunidades (Soler Castillo, 2018, p. 4).

### **3.1.2. Interculturalidad en la educación**

A diferencia del multiculturalismo, « le préfixe “inter” de “interculturel” indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus » (Pretceille, 2011, p. 98). Por lo tanto, ya no solo se trata de presentar contenidos de la lengua y la cultura meta en formato de libro, canción, película, etc., sino de interactuar con las personas que integran esa cultura. Como manifiestan Besalú y Paludarias (citado por González Yuste, 2014, p. 2), la interculturalidad «hace referencia a la acción y a la comunicación entre individuos, entre grupos y entre instituciones pertenecientes a culturas diferentes». Además, no solo existe una conciencia sobre las diferencias culturales que existen entre la cultura propia y el resto, sino que también, al contrario que el multiculturalismo, la igualdad es tan importante como la diferencia. García Castaño (2002, p. 82) expone lo siguiente al respecto:

Toute société est multiculturelle, dans le sens communément admis par la tradition anglosaxonne, en tant que coexistence de différentes cultures (basées sur la nationalité ou l’ethnie, mais également la classe sociale, le sexe, la religion, etc.) sur un plan d’inégalité structurelle avec des critères de différenciation et de hiérarchisation de ces différentes cultures. L’interculturalité serait, pour sa part, la façon dont les différents groupes sociaux gèrent leurs différences dans un cadre de participation démocratique et, au final, fondamentalement égalitaire (sur un principe d’équité et de justice sociale).

En esta línea de pensamiento de combinar igualdad y diferencia, Flecha (1999, p. 95) nos habla de relativismo y de perspectiva dialógica. Mientras que el primero se basa en el concepto de diferencia, la segunda establece que «la diferencia es necesaria para promover el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad y cultura; de la misma forma, la igualdad es necesaria para prevenir la marginación y exclusión». De este modo, ambos conceptos se complementan, ya que como dice Decker Pajunen (2020), «para sumar igualdad, tenemos que reconocer la diferencia».

Otro de los principios a destacar en lo que a educación intercultural se refiere es el de alteridad, mucho más usado en la lengua francesa. En relación con esta, Pretceille (1997, p. 124) afirma que:

L'apprentissage de l'altérité n'est pas une reformulation modernisée de l'approche « civilisationnelle » ou culturelle et ne correspond pas à une nomenclature de faits, de dates, de traditions, de coutumes, de monuments. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne, la France, le Canada ou tout autre pays ; il s'agit encore moins d'apprendre les Allemands, les Français, les Canadiens... comme des entités collectives abstraites, mais d'apprendre à communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être Allemand, Français ou Canadien...

Tal y como recoge Ponce González (2014, p. 120), «aprender una lengua es también aprender una cultura», y como ya señalamos anteriormente, aprender una cultura es mucho más que fijarse en el disfraz, es interesarse en saber quién lo lleva puesto y en llegar a conocer a la mascarita. Si no, tal y como hizo el multiculturalismo, corremos el riesgo de caer en los estereotipos. González Yuste (2014, p. 1) señala que «gran parte de los problemas relacionados con la inmigración y el racismo están unidos a los estereotipos desvalorizadores existentes en las sociedades occidentales». Así, Omar Sy, en una entrevista concedida a *Radio Télévision Suisse* (2014) para hablar de su película *Samba*, afirma que « le racisme, ce n'est rien d'autre que de la peur et de l'ignorance. On ne sait pas qui est l'autre alors on a peur. On ne sait pas trop et on préjuge comme ça ». Por lo tanto, «a menos experiencias con el extranjero, más probabilidades de remontarse a los estereotipos» (Ponce González, 2014, p. 125).

El grupo de investigación de «Comunicación e Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Barcelona» (citado por González Yuste, 2014, p. 4-5), con el objetivo de construir una sociedad intercultural, propone avanzar en tres direcciones desde el ámbito de la enseñanza:

- Sensibilizarse, no solo para adquirir conocimientos, sino para derrumbar prejuicios. Para ello, los centros de enseñanza se tienen que implicar en actividades que reivindiquen la riqueza de otras culturas (conciertos, obras de teatro, exposiciones, etc.); impulsar las relaciones sociales entre el alumnado y los colectivos de personas migrantes a través de charlas o encuentros, con el fin de saber más acerca de su situación y mostrar interés; conocer la historia y las características de las culturas presentes en nuestra sociedad; realizar tareas o proyectos, como noticias o reportajes, relacionados con el componente

multicultural de nuestra sociedad; descentralizar la estrategia pedagógica y recoger ideas de otras culturas.

- Ofrecer instrumentos de reflexión y crítica mediante el estudio de casos presentes en los medios de comunicación que aborden temas como la migración, poniendo el ojo en el trato que se le da y el tipo de noticias que se relacionan con este tema, puesto que se suele poner el foco en lo conflictivo; aprender a contrastar la información con el fin de detectar y desechar las *fakes news*.
- Actuar de forma efectiva y dotar al alumnado de las herramientas necesarias para conseguirlo, teniendo en especial consideración el papel que juegan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en este asunto.

### **3.1.3. La educación antirracista**

Para muchos autores/as, la educación intercultural no es suficiente para hacer frente a problemas sociales como el racismo o el etnicismo, pues no podrán eliminarse solo en el plano educativo. Según González Yuste (2014, p. 5), «tienen una base institucional, cultural y colectiva; por tanto, debemos comprender que no basta con reprimir en el colegio lo que resurge, quizás con más fuerza, puestas afuera». Además, desde su punto de vista, la educación intercultural comete el error de incidir más en lo que nos diferencia que en lo que tenemos en común. De este modo, a pesar de que hay muchos puntos en los que convergen, hablamos de educación intercultural y de educación antirracista. Eckmann (2002, párr. 9) expone que «alors que la première pose la question en termes d'immigration et de différences culturelles, la deuxième la construit en termes de domination et de rapports de pouvoir».

La educación antirracista tuvo sus orígenes en Inglaterra en los 80 en oposición al multiculturalismo, puesto que como ya mencionamos, la inclusión de contenidos estereotipados reforzaba más la diferencia que la igualdad. De esta manera, la educación antirracista criticó el concepto de cultura, base de la teoría multicultural. Desde este enfoque solo se enseñaba la Cultura y no la cultura<sup>4</sup>, es decir, esta «se asignó a los «Otros», a aquellos con rasgos físicos diferenciales, hablantes de otras lenguas y con

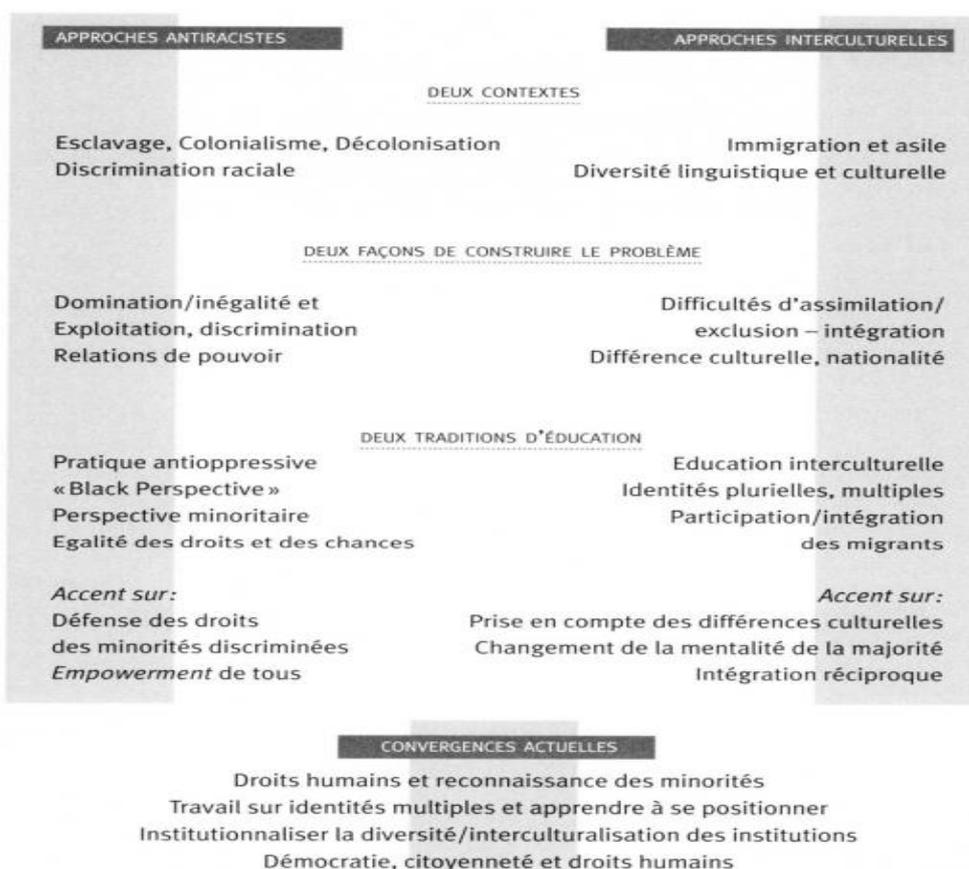
---

<sup>4</sup> Según Miquel y Sans (citado por Ríos Rojas, p. 14), «Cultura» se referirá al refinamiento mental, es decir a las bellas artes, al cine, la literatura, la música...; «cultura» a la programación mental colectiva de un individuo que comprende los entornos sociales donde ha crecido y ha acumulado su experiencia vital que le distingue como miembro de un grupo a personas de otro grupo.

costumbres diferentes a la hegemónica» y se aprendía a través de la gastronomía, la vestimenta, el arte, el folclore, etc. (Soler Castillo, 2018, p. 6).

El antirracismo considera que el problema es fundamentalmente estructural. May y Sleeter (citado por Soler Castillo, 2018, p. 5) nos hablan de «privilegio blanco» como una de las bases de la educación antirracista. Así, se parte de «la idea de que vivimos en una sociedad racista, sustentada en estructuras políticas y culturales que privilegian a las personas blancas». Sin embargo, son muchos los profesores/as que sienten miedo a la hora de incluir estos temas en sus programaciones, puesto que consideran que están estrechamente relacionados con la política. De este modo, son muchos los políticos, casi siempre pertenecientes a la ultraderecha y a la derecha, que tildan de adoctrinamiento este tipo de prácticas. Un ejemplo de ello lo podemos ver en Gran Bretaña, donde «le gouvernement conservateur de la Grande-Bretagne affirmait que les professeurs qui parleraient de « privilège blanc » ou de « culpabilité blanche » enfreignaient la loi » (Roberge, 2021, párr. 5).

En cuanto a la comparación entre la educación antirracista y la intercultural, Eckmann (2002, párr. 20) nos ofrece una visión más detallada con el siguiente esquema:



Deux approches d'éducation à la diversité et à la différence en Europe.

En primer lugar, se puede ver que mientras que la educación intercultural nace con motivo de la llegada de migrantes a Europa, y la diversidad cultural y lingüística que este hecho trae consigo, la antirracista nace de la lucha contra la esclavitud y el colonialismo europeo de épocas pasadas, y de la discriminación racial en la actualidad. El problema social no es exactamente el mismo para ambas, mientras que para la primera lo son las dificultades de asimilación e integración de aquellas personas con una cultura y nacionalidad diferentes, para la segunda se trata de una cuestión estructural, de una serie de relaciones de poder que crean desigualdad, donde los blancos son opresores y los negros oprimidos. En relación con las líneas de actuación, la educación intercultural opta por la integración y la participación de los migrantes, y pone el foco en ser considerados con las diferencias culturales de los demás y en cambiar la mentalidad de la mayoría, mientras que la antirracista busca luchar contra la opresión y conseguir una igualdad de derechos y oportunidades para los grupos oprimidos, poniendo en el punto de mira la defensa de los derechos de estas minorías a través de un empoderamiento de las mismas.

Sin embargo, pese a estas diferencias, Eckmann afirma que en los últimos años estos dos enfoques confluyen en varios aspectos: el reconocimiento de las minorías y la lucha por los Derechos Humanos (DDHH), trabajar la cuestión de las diferentes identidades y aprender a posicionarse, institucionalizar la diversidad e interculturalizar las instituciones y, por último, el establecimiento de una verdadera democracia en la que todas las personas estén representadas, sin importar cuál sea su color de piel ni su estatus social.

#### **3.1.4. La educación multicultural crítica**

Como recoge Soler Castillo (2018, p. 6), la educación antirracista se consolidó en los 80 y 90 en Inglaterra, desde donde se expandieron a países como Canadá, Australia o Estados Unidos, siendo en este último donde evolucionó con un nuevo nombre, el de multiculturalismo crítico (MC). De acuerdo con esta misma autora, en relación con los enfoques anteriores, «es más abarcador al ofrecer una perspectiva de análisis de las diversas maneras de opresión, entre ellas la raza, pero también el género, la etnia o la clase social» (2018, p. 10). Al igual que la teoría antirracista, la educación multicultural crítica (EMC) centra su análisis en las desiguales relaciones de poder derivadas de las políticas sociales y económicas. Ukpokodu (2003, p. 19) la define de la siguiente forma:

I define teaching from critical multicultural perspective as a teaching–learning paradigm in which teachers and students consciously engage in the construction of knowledge, critique the various forms of inequities and injustices embedded in the educational system, and strive to gain the empowerment needed to engage in culturally responsive and responsible practice.

Por lo tanto, el MC incluye los conceptos de interculturalidad y antirracismo, pero va más allá. Se aboga por una educación horizontal, en la que el diálogo profesorado-alumnado sea fundamental y en la que los educadores/as inviten a los educandos/as a cuestionarse lo que ocurre en su realidad. Al igual que ocurre con la educación antirracista, se necesita de docentes muy comprometidos, que actúen como «agentes de cambio» (Soler Castillo, 2018, p. 14). Desde esta perspectiva, Bartolomé (citado por Soler Castillo, (2018, p. 16-17) afirma que «las escuelas han de verse como espacios ideológicos de lucha y como espacios no neutrales». Esta autora expone lo siguiente:

No se trata de jalonar al profesorado y al estudiantado hacia ideologías particulares o «de partido», sino de retarlos a analizar conceptos y perspectivas contrahegemónicas serias, no para que las acepten de manera dócil, sino para que puedan luego construir sus propias posiciones, comparando y contrastando los diversos puntos de vista.

De esta forma, el MC está estrechamente relacionado con la pedagogía crítica y lo manifestado por Freire. Este consideraba que la educación debía servir para la «liberación de los seres humanos y de los grupos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia y explotación» (citado por Chiva et al., 2016, p. 75). Para Freire, educar es:

- Conocer críticamente la realidad.
- Comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
- Formar sujetos de dicho cambio.
- Diálogo.

En esta línea, para entender un poco más la pedagogía crítica de Freire, Chiva et al. (2016, p. 75-76) nos dan una serie de claves:

- Educación horizontal a través del diálogo.
- La educación como una práctica de libertad.
- Superación de la estructura etnocéntrica.
- La pedagogía del oprimido implica un posicionamiento político.
- Concientización de la sociedad.

De acuerdo con estos autores, «es necesario abogar por un enfoque educativo que priorice la integración social, los valores cívicos, la relación justa entre iguales y la resolución de conflictos» (2016, p. 72). La EMC apuesta por ello y ayuda a conseguir uno

de los principales objetivos de toda educación, dotar a los aprendientes de las herramientas necesarias para que estos pueden lograr una autonomía que les permita desenvolverse en su realidad.

### 3.2. La interculturalidad en el MCER

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* reconoce la diversidad lingüística y cultural de Europa, y promueve el plurilingüismo<sup>5</sup> como respuesta (2001, p. 7). De este modo, entre los objetivos de sus medidas generales figura « *promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace* » (p. 10). Como ya hemos destacado anteriormente, lengua y cultura van de la mano y el *MCER* lo corrobora, « *il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture* » (p. 12). En cuanto a la interculturalidad, señala que es esencial conocer los valores y las creencias que comparten determinados grupos sociales de otros países y comunidades (p. 16). En este sentido, es primordial el conocimiento de otras lenguas, ya que esto modifica las competencias lingüísticas y culturales de cada lengua, contribuyendo a una toma de conciencia y unas destrezas interculturales (p. 40).

Con respecto a las competencias generales que se van a valorar en cada alumno/a, nos encontramos con: *savoir, savoir-faire, savoir-être y savoir-apprendre*. En el *savoir*, se menciona la *prise de conscience interculturelle*, relacionada con la idea de conocer y comprender los vínculos entre « *le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible* ». Además, la conciencia intercultural también implica el ser consciente de cómo una comunidad percibe a otra, muchas veces desde una mirada estereotipada (p. 83-84)

En relación con el *savoir-faire*, se exponen una serie de destrezas y habilidades interculturales que incluyen:

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.

---

<sup>5</sup> « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au futur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle sont en corrélation et interagissent » (p. 11) .

- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.
- La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

En cuanto al *savoir-être*, se reconoce la importancia que tienen las actitudes y la toma de conciencia en la formación de una *personnalité interculturelle*. Así, el *Marco* establece una serie de factores que influyen en el acto comunicativo, siendo uno de ellos el de las actitudes, que comprende el grado de:

- D'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations.
- De volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs cultures.
- De volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles.

El *MCER* señala que hay que ser cuidadoso a la hora de desarrollar el saber sociocultural y las habilidades interculturales, ya que, aunque a primera vista se pueda considerar la cultura europea como homogénea, « il y a une diversité considérable, non seulement d'un pays à un autre mais également entre les régions, les classes, les communautés ethniques, les genres, etc. » (p. 114).

En el capítulo 6 del *Marco*, se nos habla de la competencia plurilingüe y pluricultural<sup>6</sup>, insistiendo en la idea de respetar la diversidad lingüística y destacando la importancia de aprender más de una lengua extranjera, ya que el aprendizaje de una sola puede derivar en la aparición de estereotipos en el alumnado. Se trata de ayudar a los discentes a (p. 106):

- À construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité.

---

<sup>6</sup> « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (p. 129).

- À développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres.

Por último, cabe decir que el *Marco* señala que el currículo educativo no se limita solo a la escuela, y que la competencia plurilingüe y pluricultural se puede dar en otros contextos como lo son la familia, la historia, los viajes, la emigración, la lectura, los medios de comunicación, etc. (p. 133). Desde esta perspectiva, resulta primordial la apuesta por un aprendizaje vivencial y significativo, en el que se tengan en cuenta tanto los conocimientos que el alumnado ya posee como sus vivencias.

### ***3.3. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle***

Los cambios sociales y las innovaciones que han acontecido a lo largo del siglo XXI hicieron que en el año 2017 el Consejo de Europa publicase un volumen complementario con nuevos descriptores del *MCER*. Como es lógico, y así se menciona en este documento, « la diversité a augmenté depuis la publication du *CERC* aussi bien au niveau social qu'éducationnel et il est devenu de plus en plus important de faire de la place à cette diversité » (2017, p. 45). A diferencia de lo publicado en 2001, este volumen hace mención de una educación plurilingüe e intercultural, y nos invita a saber más sobre ello en la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. El objetivo de esta guía es ayudar a aplicar mejor los valores y principios de la educación plurilingüe e intercultural en toda la enseñanza de idiomas. Así la define la *Guía* (2016, p. 15):

L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis la fin des années 1990 par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe comme un projet d'éducation et de formation à et par la diversité culturelle et linguistique, dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes.

Desde esta perspectiva, tal y como se menciona en esta guía, la implantación de una educación plurilingüe e intercultural en el currículo puede llevar a que este último sufra modificaciones significativas, sin que ello signifique romper con los objetivos ya establecidos (p. 10). De este modo, este modelo educativo se puede integrar en el currículo partiendo de una concordancia entre la enseñanza de lenguas modernas y clásicas, así como entre los docentes implicados, o teniendo como objetivo explícito la adopción de la educación plurilingüe e intercultural como un todo, promoviendo la cooperación entre los profesores/as y dando la misma importancia a las lenguas y a las

culturas, a las competencias comunicativas e interculturales, y a la autonomía del alumno/a y a las competencias transversales.

En cuanto a la educación intercultural, la *Guía* va muy en la línea de las posturas que vimos anteriormente. Esta establece que « l'éducation interculturelle vise à développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre de manière positive à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité » (p. 12). Añade que tiene como objetivo ir eliminando las actitudes etnocéntricas que aparecen a la hora de hacer frente a lo desconocido. Además, precisa que esta no se limita exclusivamente a la enseñanza de idiomas, aunque sí reconoce que es un espacio idóneo para trabajar la alteridad.

Con respecto al enfoque plurilingüe, tan fomentado en el *MCER* y en los currículos europeos, la *Guía* afirma que este no sería posible sin tener en cuenta su dimensión pluricultural e intercultural. En este sentido, define la pluriculturalidad como « la capacité de participer à des cultures différentes – notamment par le biais de l'acquisition de plusieurs langues », mientras que la interculturalidad « désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit » (p. 21). De esta manera, la competencia intercultural tiene como objetivo comprender mejor la alteridad y añade un concepto que no habíamos nombrado hasta ahora, que es el de la mediación. « La médiation peut être définie comme une activité visant à réduire la distance entre deux pôles, deux altérités » y señala que esta no solo se da entre el educador/a y el educando/a, sino también entre los propios discentes. Además, afirma que esta nos permite reducir distancias entre las comunidades y las personas que las integran, siendo este uno de los objetivos más importantes de la educación intercultural (p. 12). En este sentido, una asignatura como la de Segunda Lengua Extranjera (Francés) promueve la figura del mediador intercultural:

En tant que discipline, la langue vivante a par nature la particularité de mettre les élèves en contact avec l'altérité linguistique et culturelle. Au-delà de leur objectif propre d'appropriation de connaissances et de compétences directement liées à l'aire ou aux aires culturelles de la langue cible, les pratiques pédagogiques en langue vivante ont vocation à développer chez les élèves la capacité à jouer un rôle de médiateur entre les locuteurs d'aires culturelles différentes, c'est-à-dire à rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes (p. 60).

En definitiva, la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* pone de manifiesto la importancia que

tiene la educación intercultural en la sociedad, haciendo que esté más cohesionada y que las relaciones interpersonales, independientemente de las diferencias culturales, sean más efectivas. Esta guía destaca el papel fundamental que desempeña la escuela en este aspecto.

### **3.4.¿Un currículo multicultural o intercultural?**

En el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, aparece la palabra multicultural tan solo una vez y casualmente lo hace en el currículo de la Segunda Lengua Extranjera, que comienza así:

El plurilingüismo es una de las señas de identidad de la ciudadanía en una Europa multilingüe y multicultural, cuya diversidad no debe suponer un obstáculo a la movilidad y la cooperación sino constituir una fuente de riqueza personal, social y cultural y un factor de progreso (2015, p. 516).

De este modo, en nuestra asignatura se reconoce que vivimos en una Europa multicultural y que el aprendizaje de la lengua francesa y la cultura francófona va a ayudar al alumnado a desenvolverse en este contexto.

En cuanto a la palabra intercultural, esta se menciona en más ocasiones en el currículo de la Primera Lengua Extranjera y también en el de la Segunda. En este sentido, como ya mencionamos anteriormente, la lengua y la cultura son un todo, y así lo establece el currículo citando al Consejo de Europa, quien señala que «la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas». Desde esta perspectiva, la materia de Segunda Lengua Extranjera está presente tanto en los currículos de los ciclos de la ESO y de Bachillerato con el objetivo de promover una educación plurilingüe e intercultural.

Con respecto a los criterios de evaluación que guardan más relación con nuestra asignatura, en todos los bloques<sup>7</sup> (p. 521-523) aparece, formulada de diferentes formas, la idea de «conocer, utilizar e incorporar los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana, condiciones de vida y entorno, relaciones interpersonales, comportamiento y convenciones sociales». Aunque desconozcamos si el objetivo principal de estos criterios es el de relacionarse con otras comunidades francófonas, está

---

<sup>7</sup> Seleccionamos 1º de Bachillerato porque es el nivel en el que llevamos a cabo la propuesta.

claro que estos van mucho más allá de lo estereotípico, ya que se interesan por cuestiones como las relaciones entre personas, las condiciones de vida, los valores y las actitudes de otras culturas, etc. Estamos pues ante un currículo que invita a desarrollar una educación intercultural en detrimento de una multicultural.

### **3.4.1. Multiculturalidad e Interculturalidad en la Segunda Lengua Extranjera**

De este modo, tomando como punto de partida y referencia lo anterior, se establece en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, el currículo de las materias de la Educación Secundaria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Entre estas asignaturas se encuentra la Segunda Lengua Extranjera, cuyo currículo fue elaborado tomando como guía el *MCER*. Como bien se nos indica en el documento, los elementos de este currículo están organizados «atendiendo a todas las facetas del hablante: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo», poniendo de manifiesto que el alumnado tendrá que hacer uso de ellas en el acto comunicativo y el profesorado deberá tenerlas en cuenta a la hora de realizar su programación didáctica.

Desde luego, todas ellas son muy importantes y deben formar parte de la práctica educativa, pero es la última dimensión, la del Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, la que está estrechamente relacionada con la educación intercultural. En esta línea, esta dimensión:

Hace referencia a los saberes y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos, como condiciones de vida u organización social, convenciones sociales, normas de cortesía y registro, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal, conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio, etc., así como a aquellos aspectos de la personalidad, a la actitud y la motivación que deben ser desarrollados a lo largo de toda la etapa educativa.

Estamos pues, nuevamente, ante una reivindicación de lo intercultural en el currículo. En este sentido no solo es importante conocer aspectos generales de la cultura francófona, sino también costumbres, valores, convenciones sociales, etc. de las personas que la componen. Se añade que para su transmisión se utilizarán recursos como «literatura, música, cine, teatro, gastronomía, intercambios con instituciones y centros, etc.» Echamos en falta que se haga una clara alusión al contacto con personas de otras comunidades, puesto que es una de las piezas fundamentales de la interculturalidad.

En cuanto a las competencias, de las siete que establece el currículo, hay dos que están muy conectadas con la interculturalidad y el multiculturalismo. La primera de ellas es la de Competencias Sociales y Cívicas (CSC). Como ya vimos, aprender una lengua no solo trae consigo el desarrollo de la comunicación lingüística, sino también la transmisión cultural. El currículo pone de manifiesto que vivimos en una sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe, en la que estamos en contacto con personas de nacionalidades y culturas diferentes a la nuestra. El aprendizaje del francés nos ofrece la posibilidad de conocer más sobre países y culturas que guardan o tuvieron relación con el mundo francófono. Esto hace que el alumnado se abra a otras realidades y adquiera una serie de valores y actitudes con las que enfrentarse a los estereotipos y prejuicios. Además, se hace una mención al crecimiento de los flujos migratorios y a la importancia de respetar las diferencias, hacer un análisis crítico y participar en actividades socioculturales relacionadas con la segunda lengua extranjera. En este sentido, en Bachillerato estas actitudes se verán reforzadas y se impulsará «la comunicación constructiva en distintos entornos y sociedades». Desde esta perspectiva, se entiende que es una competencia que promueve la interculturalidad, el antirracismo y el multiculturalismo crítico.

La CSC aparece en los criterios 1,3,4,6 y 8 del currículo<sup>8</sup>, concretamente en el punto 3 de los contenidos de estos criterios, enunciada así:

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.

Capítulo aparte merece el criterio 10, puesto que ya en su enunciado hay claras referencias a esta competencia:

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.

Desde esta perspectiva, se opta claramente por un modelo intercultural de la educación, en el que las relaciones interpersonales son esenciales y la forma de hacerlo

---

<sup>8</sup> Refiriéndonos a 1º de Bachillerato.

también, siempre desde la empatía y el respeto. Además, en la descripción de este criterio, se destaca la importancia de hacer una reflexión sobre «las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera», valorando esta última para el «crecimiento personal, emocional y académico del alumnado». A su vez, teniendo en cuenta la realidad multicultural y el multilingüismo que hay en Canarias, se consideran necesarias unas «actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales». En esta línea, el primer punto de los contenidos de este criterio, referido al componente cultural, expone lo siguiente:

- Respeto de las convenciones sociales, las normas de cortesía y los registros.
- Interés por el uso de la lengua extranjera como medio para comunicarse, como un medio de acceso a informaciones y aprendizajes nuevos y como un instrumento para conocer otras culturas y otras formas de vida.
- Valoración y comparación de los aspectos culturales, las peculiaridades, las costumbres, los valores, las tradiciones, etc. propios de los países donde se habla la lengua extranjera con los de la sociedad canaria y española en general.
- Interés por establecer contacto con hablantes de otras lenguas a través de las tecnologías de la comunicación e información.
- Identificación y uso de elementos lingüísticos y culturales típicos de los hablantes de la lengua extranjera.
- Optimización de los recursos y peculiaridades que ofrece Canarias para relacionarse e interactuar con hablantes de otras lenguas.

La segunda competencia que hay que destacar es la de Conciencia y expresiones culturales (CEC), más vinculada al multiculturalismo que a la educación intercultural, ya que hace referencia a los aspectos culturales «estéticos» del mundo francófono y no tanto a las personas. Aquí nos encontramos con el estudio del patrimonio artístico y cultural a través de la música, la gastronomía, el arte, etc. Esto no quiere decir que estas manifestaciones no se deban trabajar en el aula, todo lo contrario, pero tenemos que ser conscientes de que una lengua y una cultura se aprenden viviéndolas, y que no es suficiente con el uso exclusivo de estos recursos.

### 3.4.2. La LOMLOE, ¿hacia una educación más intercultural?

Como ocurre siempre en España con la llegada de cada nuevo gobierno, en enero de 2021 entró en vigor una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la octava desde la Constitución de 1978. Esta ley deroga a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y considera la Ley Orgánica de Educación (LOE). En lo que respecta a nuestra investigación y propuesta de innovación, esta nueva ley trae consigo modificaciones y consideraciones importantes.

En la LOMCE no aparecen las palabras multicultural e intercultural y en la LOMLOE se menciona que «la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural». De este modo, esta nueva ley pone de manifiesto la necesidad de que la interculturalidad sea parte de la educación. También cabe decir que, aunque en la LOMCE se menciona la lucha contra las conductas racistas en la escuela y el respeto por otras culturas, en la LOMLOE se hace un mayor hincapié en este aspecto y se incide en varios artículos en la lucha contra la discriminación de origen étnico o racial. Además, la nueva ley promueve en mayor medida el estudio de otras culturas con el objetivo de valorar las diferencias y reducir estereotipos. Veamos un ejemplo de ello con la siguiente tabla, que nos muestra cómo viene redactada la «Disposición adicional cuadragésimo-primera» en ambas leyes.

LOMCE	LOMLOE
En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.	[...] De la misma forma, se considerará el estudio y el respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y eliminar estereotipos. Se atenderá también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de la lucha por los derechos de las mujeres.

### 3.5.El Aprendizaje-servicio (ApS)

Para llevar a cabo nuestra propuesta de innovación, teniendo en cuenta los diferentes modelos educativos que hemos visto, será necesario utilizar estrategias de

enseñanza-aprendizaje y modelos de enseñanza que consideren el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural, en la que hay una gran diversidad de colectivos con distintas realidades y necesidades, grupos que en algunos casos necesitan de ayuda, pero no una cualquiera, sino una que sea horizontal y deje atrás el paternalismo. Es por ello por lo que creemos que el ApS es un excelente método con el que iniciar al alumnado en una educación intercultural, antirracista y crítica.

A pesar de que se empieza a hablar del ApS como una necesidad educativa a partir de 1969, hoy en día son muchas las personas que lo ven como un modelo innovador (Puig y Palos, citado por Francisco y Moliner, 2010, p. 70), ya que «es una estrategia educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto» (Puig, citado por Escudero y Ochoa, 2015, p. 97). Según Tapia (2018, p. 19), esta propuesta pedagógica «promueve actividades estudiantiles solidarias en las que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad» y contribuye de forma simultánea a la mejora del aprendizaje académico y al desarrollo local. Además, proporciona las competencias adecuadas de cara al futuro laboral, educa en valores e invita a una participación ciudadana responsable. El ApS se resume en la siguiente figura de García Ortiz (2013, p. 61):



¿Qué es el aprendizaje-servicio?

Sin embargo, este no se debe confundir con los servicios de voluntariado o cualquier otro tipo de iniciativa solidaria, tal y como nos muestra Tapia (2018, p. 23) en la siguiente figura:



Los cuadrantes del aprendizaje-servicio.

De esta manera, lo que lo diferencia de un voluntariado o una iniciativa solidaria es el aprendizaje integrado, componente fundamental del Aprendizaje-servicio, y lo que lo diferencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es el servicio prestado. Esto no significa que ABP y ApS vayan muchas veces de la mano en muchas propuestas didácticas, ya que tienen muchos elementos en común. Así, Batlle (2015, p. 4) expone que en el Aprendizaje-servicio «se genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje». Además, en palabras de esta autora, un proyecto de ApS «comporta unos aprendizajes significativos» y destaca que «el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no solo su currículum personal».

En cuanto a los elementos básicos de un proyecto basado en ApS, García Ortiz (2013, p. 63) establece los siguientes:

- Aprendizaje basado en un proyecto bien planificado.
- Un servicio en horizontal.
- Una participación activa y un claro protagonismo de los estudiantes.
- Una reflexión continua durante todo el proceso y al final del mismo.

Con respecto a los beneficios del ApS entre el alumnado, este «facilita una mejor adquisición de valores, una formación personal y académica más completa» (Bär y Puig, 2018, p. 71) y «atribuye valor a los jóvenes al pedirles ayuda, confiar en ellos y agradecerles el esfuerzo» (Puig y Bär, 2015, p. 146). Esto hace que el alumnado se sienta más motivado, desarrolle su autonomía y se vea capaz de mejorar su autoestima. En este sentido, García Ortiz (2013, p. 63) declara que:

En un contexto como ese, el efecto Pigmalión entre el estudiante y el profesor puede llegar a ser espectacular, ya que el primero se ve empoderado por la figura de autoridad que representa el docente, quien demuestra creer en sus capacidades al confiarle un proyecto de responsabilidad.

En relación con las fases de un proyecto basado en ApS, Francisco y Moliner (2010, p. 73) proponen la división que se muestra a continuación:

Fase	Objetivos
1. Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio	Expresar los fundamentos objetivos y el marco teórico que justifica la elección de dicho proyecto.
2. Contacto con el centro receptor del servicio	Diagnosticar las necesidades junto con la entidad, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones
3. Preparación de la actividad, metodología y producción material	Diseñar las estrategias y la metodología, definir y producir los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención.
4. Aplicación	Observar, registrar y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad.
5. Evaluación	Reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generadas.  Elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia.

Fases del APS.

### 3.5.1. El ApS y la pedagogía crítica

Entre el ApS y los modelos educativos que vimos en el primer apartado de este marco teórico hay muchos elementos en común, especialmente con el multiculturalismo crítico (Chiva et al., 2016, p. 83-84).

- En la pedagogía crítica se da una educación horizontal, en la que desaparece la figura del que enseña contenidos, el profesor/a, y quien los aprende, el alumno/a. En el Aprendizaje-servicio el docente es un guía cuya labor es la de facilitar el acceso al contenido y resolver dudas, siendo el alumnado el protagonista, participando de forma activa.
- En la educación multicultural crítica, se parte de desigualdades e injusticias sociales que sirven de punto de partida del cambio. En el ApS, son los colectivos que sufren estas desigualdades quienes reciben el servicio, reconociendo su necesidad.
- En el multiculturalismo crítico, el diálogo es la base del cambio y de la educación. Las relaciones sociales y la interacción con otros grupos culturales cobran gran importancia. En el Aprendizaje-servicio, la colaboración entre el centro educativo,

representado en el alumnado, y la comunidad a la que va dirigido el servicio es primordial.

- En la pedagogía crítica, hay que posicionarse políticamente y en el ApS también se tienen que adoptar posturas ante las injusticias y la desigualdad.
- En la EMC, «el cambio viene propiciado por el pensamiento crítico». En el Aprendizaje-servicio, hay que investigar, analizar y reflexionar acerca del problema que se pretende resolver.
- En el MC, se «pretende formar a personas críticas y consecuentes con la sociedad». En el ApS se educa en valores y se tiene como objetivo «preparar al estudiante para abordar injusticias sociales en su futuro».

#### **4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN: *PRENDS TON ENVOL* !**

*Prends ton envol !* es el nombre de nuestra situación de aprendizaje. Este título está relacionado con la idea de viajar, pero también con la de liberarse. Siguiendo la línea de iniciativas como el lanzamiento de aviones de papel en el campamento de Las Raíces, promovido por la Asamblea de Apoyo a Migrantes Tenerife, o el manifiesto « Qu'ils partent ! » de Somos Red Solidaria, quisimos unirnos a la causa y conocer más sobre los flujos migratorios en Canarias, reflexionar sobre lo que está pasando actualmente y apoyar a los migrantes que necesitaban ayuda. Así, esta SA surgió de la necesidad de fomentar ese sentimiento de unidad que tanto ha caracterizado al pueblo canario a lo largo de la historia, de hacerle ver al alumnado que todos/as somos migrantes en este mundo.

##### **4.1. Contexto**

Como ya pudimos ver en la introducción, la crisis migratoria que se está viviendo en Canarias nos está dejando hechos terribles. Son muchas las personas que murieron y siguen muriendo en el mar en su intento de buscar una vida mejor lejos de sus países, y las que logran llegar a buen puerto son acogidas en condiciones bastante cuestionables. Las instituciones no están respetando los DDHH y son muchos los que se aprovechan de esta situación para hacer propaganda política y generar odio hacia estas personas, propagando el racismo a través de las redes sociales y los medios de comunicación.

Los centros de enseñanza no deben ser ajenos a situaciones de este tipo y les corresponde desarrollar una educación que haga frente a estas posturas, en la que los discentes conozcan la realidad en la que viven y reflexionen sobre los problemas que en ella se dan. Desde esta perspectiva, decidimos llevar a cabo esta SA en el período de prácticas realizado en el IES Benito Pérez Armas, situado en plena ciudad de Santa Cruz de Tenerife. El centro se encuentra en el barrio de Los Gladiolos, la población de esta zona dispone de bajos recursos económicos y son muchas las familias que están en el paro. Estas y otras circunstancias dificultan un buen desarrollo personal y académico del alumnado, lo que conlleva a problemas de conducta y convivencia, absentismo, abandono escolar y malos resultados.

Se trata de un centro multicultural, ya que un porcentaje importante del alumnado es de origen extranjero; son muchos los estudiantes que han llegado en los últimos años procedentes de países como Senegal, Venezuela o Cuba. Estos discentes se encuentran con sus familias, están tutelados por otras familias o por centros de menores de la isla de

Tenerife. Cabe decir que hay un centro de migrantes, en el que residen sobre todo mujeres y menores, justo al lado del instituto. Muchos profesores/as ven esto como un problema que afecta al rendimiento del grupo-clase y a los malos resultados. La ley obliga a escolarizar a este alumnado, pero resulta difícil que pueda alcanzar los objetivos marcados en los diferentes niveles, puesto que el nivel de español es muy bajo en algunos casos. En este sentido, el centro dispone de un programa de apoyo idiomático para este alumnado, sin embargo, es insuficiente para que estos alumnos/as puedan seguir el ritmo del resto de sus compañeros/as. De este modo, se les está enseñando en igualdad, pero sus diferencias, principalmente el idioma, suponen un inconveniente. Esta situación hace que, en muchos casos, este alumnado se aísle del resto y solo se agrupe con aquellas personas con las que puede comunicarse.

A diferencia de otras asignaturas, la Segunda Lengua Extranjera (Francés) es una materia en la que muchos de estos estudiantes, los francófonos, participan igual o más que el resto de sus compañeros/as. Por lo tanto, esta puede ser muy útil si se apuesta por un currículo integrado en el que estos discentes, que tienen dificultades con el español, tuviesen la opción de apoyarse en el francés en otras asignaturas mientras van mejorando su nivel de español.

#### **4.2. Descripción del grupo al que va dirigida**

La propuesta de innovación va dirigida a un grupo de 1º de Bachillerato formado por 4 alumnas y 4 alumnos que cursan la asignatura de Segunda Lengua Extranjera como optativa. Entre el alumnado, hay discentes de diferentes culturas o cuyos padres emigraron a Canarias en el pasado. El nivel de francés no es malo, pero por lo general, a excepción de una alumna que es francófona, presentan bastantes dificultades para comprender discursos y expresarse en francés. Es un grupo muy acostumbrado a seguir un modelo de enseñanza directa, en la que se opta por seguir el manual y se exponen los contenidos para luego hacer actividades y practicarlos. No están acostumbrados a realizar tareas o proyectos en grupo y las actividades, especialmente con la actual situación sanitaria, las suelen realizar de forma individual.

En relación con el tema de nuestra unidad, la migración en Canarias, algunos habían escuchado hablar de ello, pero poco más allá de ser conscientes de que estaban llegando muchas personas migrantes al Archipiélago. Por lo general, prestaban muy poca atención a los medios de comunicación y eran «ajenos» a lo que ocurría en las Islas y en el mundo.

La elección de poner en práctica esta situación de aprendizaje en este grupo se debe principalmente a tres motivos:

- El nivel

Aunque es una temática que se debe y puede trabajar en todos los niveles, los contenidos y el material empleado requieren de un alumnado que esté bastante familiarizado con el francés y la cultura francófona. Nuestra intención en un principio era llevarla a cabo con alumnado de 4º de ESO, pero este año no se imparte la Segunda Lengua Extranjera en este curso. Así que las únicas opciones eran 2º de ESO, 3º de ESO o 1º de Bachillerato, que eran los niveles en los que enseñaba la tutora de prácticas. Después de estar unos días observando, teníamos claro que íbamos a desarrollar la SA en 1º de Bachillerato.

- El tema

En el momento del inicio de las prácticas, este grupo empezó la unidad número 4 del libro de texto *Mot de passe 1* (Favret, Bourdais y Finnie, 2010), titulada « Le temps des vacances ». Muchos de los aspectos que se estudian en esta unidad (*les voyages, les pays et les nationalités, le passé composé*) estaban relacionados con nuestra SA, así que optamos por complementarnos y, así, perjudicar lo más mínimo a la tutora en su planificación.

- El número de alumnos/as

A pesar de ser un número reducido de aprendientes de francés, esto fue positivo en el momento de realización del proyecto, puesto que trabajamos en grupos y con las medidas sanitarias que implantó el centro por la Covid-19, nos habríamos visto muy limitados si se hubiese tratado de un número mayor. Además, es mucho más fácil trabajar con pequeños grupos y pudimos ofrecer una atención mucho más personalizada al alumnado.

### **4.3. Competencias**

En relación con las competencias presentes en nuestra propuesta:

- Comunicación lingüística (CL)

Como bien viene recogido en el currículo, es fundamental que esté presente en todas nuestras sesiones y su no aparición sería una señal de emergencia en nuestra práctica

docente. Una lengua siempre se enseña y se aprende mediante el manejo de las cinco destrezas lingüísticas y todas ellas aparecen en las distintas actividades que elaboramos para esta SA. La comprensión oral la trabajamos de dos formas diferentes: por un lado, los recursos audiovisuales – un vídeo que explica la situación de la migración en Canarias y una canción que imagina una hipotética crisis migratoria en Francia en la que sus habitantes se ven obligados a abandonar el país – y por otro, la presencia de Ily y Mountaga en una de nuestras sesiones, dos compañeros migrantes que vinieron a contar sus testimonios. La comprensión escrita se hizo a través de la lectura de algunos fragmentos del libro *Le Télémaco ou le dernier voyage* (Bertin-Elisabeth y Cruz Rodríguez, 2016) y con noticias que el alumnado tuvo que leer en su investigación.

En relación con la expresión oral, fue muy importante y está presente en prácticamente todas las actividades, ya que era esencial que los alumnos/as se desarrollasen con el francés para realizar el proyecto de ApS, porque tenían que presentarlo al resto de clases del centro. La expresión escrita también fue necesaria a la hora de preparar la presentación del proyecto, pero seguramente sea a la que menos tiempo le dedicamos. Por último, la interacción es la destreza a la que le dimos una mayor importancia, pues considerábamos primordial que los discentes fuesen capaces de llevar a cabo diálogos en la lengua meta e interactuasen entre ellos o con nuestros invitados.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

Su aparición en nuestra propuesta es testimonial y se limita a fechas, porcentajes y cantidades.

- Competencia digital (CD)

Nos encontramos con unos estudiantes a los que podemos considerar nativos digitales, por lo que seguramente están muy familiarizados con las tecnologías de la información y las comunicaciones. Aprovechamos este factor y las TIC son parte fundamental de nuestra propuesta pedagógica. No solo aparecen con las presentaciones PowerPoint que creamos para las diferentes actividades, sino que también los discentes las tuvieron que usar de forma directa en el aula para investigar en redes sociales y medios de comunicación online acerca de la migración en Canarias y la situación de las personas migrantes. Además, somos conocedores de la fama que tienen aplicaciones como Kahoot entre el alumnado y decidimos aprovecharlo, no con el objetivo exclusivo de que

disfrutasen, sino para hacer una revisión de todos los contenidos que habíamos visto en la unidad.

- Aprender a Aprender (AA) y Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE)

Estas dos competencias las vamos a abordar de forma conjunta, ya que, como bien podemos observar en el apartado del currículo correspondiente a los Criterios de Evaluación, la presencia de una implica la aparición de la otra. Con nuestra propuesta, una de las cosas que pretendíamos era que el alumno/a fuese dueño de su propio aprendizaje y que el docente se limitase a facilitarle los contenidos y ejercer de guía. Los estudiantes tuvieron que realizar actividades por pareja y una investigación grupal en la que tuvieron que demostrar su autonomía y ser capaces, con la ayuda de las herramientas proporcionadas por el profesor, de llevar a cabo estas tareas por su cuenta y apoyándose mutuamente.

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

Es, junto a la CL, la competencia más importante de nuestra propuesta. Como ya señalamos en el Marco Teórico, el aprendizaje de una lengua siempre va o debe ir ligado a la apertura a nuevas culturas. No basta solo con transmitir conocimientos si estos están vacíos de valores y actitudes que ayuden a los educandos/as a desarrollarse como seres sociales, capaces de entenderse entre sí independientemente de sus diferencias. En este sentido, uno de los objetivos de la SA es el de interesarse por la situación de las personas migrantes, conocerlas y ofrecerles apoyo. Para hacerle frente al racismo no basta con no ser racista, sino que también debemos promover el antirracismo. Para conseguirlo, en nuestra propuesta trabajamos contenidos que presentan valores como la empatía y la solidaridad con estas personas. Además, en pro de una comunicación horizontal con el colectivo de migrantes, contamos con su presencia en una de nuestras sesiones.

- Conciencia y expresiones culturales

Esta competencia, como ya mencionamos, está muy relacionada con el multiculturalismo y no está tan presente en nuestra unidad. Sí es cierto que vimos aspectos culturales del mundo francófono, pero no nos detuvimos a ver y analizar manifestaciones artísticas.

#### 4.4. Objetivos

Con respecto a los objetivos de Bachillerato que se persiguen con esta situación de aprendizaje, basándonos en el currículo<sup>9</sup>, los dividimos en dos tipos:

En primer lugar, los objetivos comunicativos, es decir, aquellos que están más relacionados con la competencia en Comunicación lingüística. Con ellos se persigue y se valora que el alumnado sea capaz de desenvolverse en la lengua meta, el francés, en las cinco destrezas lingüísticas. Así, por ejemplo, se busca que los discentes sean capaces de comprender recursos audiovisuales, textos escritos y también de expresarse con cierta fluidez de forma oral y escrita. Los dos objetivos de la etapa incluidos en este apartado son:

- Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras (f).
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal (d).

En segundo lugar, una serie de objetivos que consideramos transversales y que están muy relacionados con las Competencias sociales y cívicas, Aprender a aprender y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. En este sentido, lo que se busca y se va a valorar en nuestra propuesta es el desarrollo de la competencia intercultural del alumno/a, que este sea capaz de interactuar con empatía hacia otras personas, especialmente las que forman parte de otras comunidades, y que desarrolle su pensamiento crítico y su autonomía para llegar al antirracismo. Los objetivos que incluimos aquí son:

- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad (c).
- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa (a).

---

<sup>9</sup> Objetivos tomados del R.D. 1105/2014, de 26 de diciembre.

- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales (b).
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (h).
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico (k).
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación (g).

#### **4.5. Temporalización**

Nuestra situación de aprendizaje se llevó a cabo en 10 sesiones, empezando el miércoles 21 de abril de 2021 y finalizando el miércoles 19 de mayo del mismo año. La extensa duración de la SA se debe, principalmente, al intento de realizar el proyecto, en la medida de lo posible, en el aula para que pudiesen reunirse los grupos de forma presencial y observar que todos/as los integrantes participaban en su elaboración. Cabe decir también que hubo actividades como *Le Télémaco ou le dernier voyage* que tomaron más tiempo del que en un principio teníamos previsto. Las actividades se distribuyeron de la siguiente manera:

Sesión 1	<i>C'est quoi la migration ? La migration aux Canaries</i>
Sesión 2	<i>Le Télémaco ou le dernier voyage</i>
Sesión 3	<i>Le Télémaco ou le dernier voyage</i>
Sesión 4	<i>Nous sommes tous migrants</i>
Sesión 5	<i>Rentrez chez vous</i>
Sesión 6	<i>Les témoignages d'Ily et de Mountaga</i>
Sesión 7	<i>Soyons solidaire !</i>
Sesión 8	<i>Soyons solidaire !</i>
Sesión 9	<i>Soyons solidaire !</i>
Sesión 10	Kahoot - Autoevaluación

#### 4.6. Desarrollo de las sesiones

##### - Primera sesión

Nuestra propuesta despegaba o zarpaba, según gustase, con un avión y un barco de papel en el interior de un tóper con arena en su interior. Les dijimos únicamente a los alumnos/as que íbamos a dar comienzo a una nueva unidad y que, teniendo en cuenta los elementos ya mencionados, expresasen ideas sobre cuál iba a ser el tema que íbamos a tratar. La mayoría llegaban a relacionarlo con la unidad que ya habían empezado con la tutora, « Le temps des vacances », pero ninguno era capaz de referirse a la migración. Hicimos una especie de lluvia de ideas y, después de algunas pistas, lograron adivinar de qué se trataba.

Una vez presentado el tema, vimos los objetivos y los contenidos de la SA: en gramática, estudiamos *le passé composé*, *l'imparfait* y *l'impératif*; en vocabulario, *les pays et les nationalités* y *les moyens de transport*; en cultura, la migración en general y de forma especial en Canarias, y la francofonía, centrándonos en Martinica y Mauritania. Tras esto, presentamos a grandes rasgos el modo en el que íbamos a evaluar y resolvimos las dudas que tuviesen los estudiantes al respecto.

Una vez y explicamos estos puntos, lanzamos la pregunta « c'est quoi la migration ? » Ante las dificultades que tenían los discentes para hacer una frase, pusimos algún ejemplo y facilitamos una serie de estructuras con las que expresar opinión (*je pense que*, *je crois que*, *à mon avis*, *pour moi*, etc.), lo que les ayudó a soltarse y expresar opiniones muy relacionadas con el significado más extendido de la palabra. Luego, preguntamos si conocían algún diccionario de francés, ante lo que respondieron que usaban el traductor Google cuando tenían dudas. Utilizamos el *Trésor de la Langue Française informatisé* y el *Larousse* online para saber el significado de la palabra *migration* y conocer sus diferentes acepciones. Con esto buscábamos ofrecer una visión más amplia de la palabra y sus derivados, ya que siempre se le suele adjudicar la categoría de (in)migrante a aquellas personas procedentes de países de África y Sudamérica, cuando es una palabra que no entiende de lugar de procedencia. En relación a esto, hicimos algunas preguntas como « Pourquoi les gens migrent-ils ? » o « Les touristes sont-ils des migrants ? »

A continuación, les preguntamos si sabían lo que estaba sucediendo en Canarias con la migración, y sabían que estaban llegando muchas personas en cayuco o patera a

Canarias, pero desconocían el por qué y su situación una vez instalados en las Islas; no habían oído hablar de Las Raíces ni de Las Canteras. Para introducirlos en el tema, visualizamos un vídeo de *TV5Monde* titulado « Migration/Afrique : 2170 morts en 2020 dans l'Atlantique », en el que se explica lo que pasó en 2020 en Arguineguín, se recoge el testimonio de algunos migrantes y se aportan datos sobre la migración en Canarias. Reproducimos el vídeo y notamos bastantes dificultades tras la primera escucha, los estudiantes solo fueron capaces de entender algunas imágenes y los datos que aparecían escritos. Realizamos una segunda reproducción, esta vez con los subtítulos, y lograron captar más ideas. Ya con la tercera tenían que responder a una serie de preguntas ([véase Anexo 1](#)) que les habíamos pasado, las cuales hicimos entre todos/as. Finalizamos la clase pidiendo la opinión de los discentes sobre lo que vieron en el vídeo. Se mostraron en desacuerdo con este tipo de hechos, pero muy pocos intervinieron y las respuestas de los que lo hicieron fueron muy tímidas.

#### - Sesión 2

La segunda sesión coincidía con el 23 de abril, Día Internacional del Libro. Aprovechamos para preguntarles a los estudiantes si les gustaba leer, qué tipo de libros leían, si habían leído alguna vez algún libro en francés, etc. y percibimos el poco interés que tienen por la lectura, a pesar de que el centro dispone de un Plan de Lectura. Ese día tocaba leer y llevamos a clase un fragmento del libro *Le Télémaco ou le dernier voyage* (Bertin-Elisabeth y Cruz Rodríguez, 2016). Antes de leerlo y para conocer un poco más del tema, proyectamos la imagen de este barco y preguntamos si sabían algo de la migración de los canarios a otros países; no supieron decir exactamente adonde, pero sabían que se trataba de América. Leímos un poco sobre el tema en « L'émigration vers l'Amérique » (Tenerife Tourism Corporation, s.f.), donde no solo descubrimos que los canarios emigraron a Venezuela y Cuba, sino que también fundaron las ciudades de Montevideo y San Antonio de Texas.

Después, procedimos a leer, en voz alta y por turnos, el fragmento del libro ([véase Anexo 2](#)). Este capítulo se titula « Les Canariens découvrent la Martinique » y habla de las primeras impresiones de los canarios al llegar a Martinica. De este modo, se mencionan los prejuicios que tenían sobre los martiniqueses, divididos entre « Blancs : “les bons” et Noirs ou Amérindiens : “les méchants”, sauvages, païens, cannibales ». Pero los prejuicios son solo eso y la realidad fue bien diferente, los martiniqueses negros eran personas acogedoras y terminaron siendo como hermanos, mientras que los blancos ni

siquiera daban los buenos días. En este sentido, hicimos preguntas entorno a estas cuestiones para ver si comprendían el texto y detectamos que, a diferencia de la comprensión oral, se defienden bastante bien en la escrita. Luego, pusimos un mapamundi y pedimos que nos indicasen dónde se encontraba Martinica y en qué otros lugares del mundo se habla francés; muy pocos eran capaces de nombrar más de dos países que no fuesen Francia. Siguiendo con la cartografía, vimos un mapa de la francofonía y otro de las regiones ultraperiféricas de Francia, previa pregunta de qué era una región ultraperiférica y, en ese caso, si conocían alguna. Esto nos permitió repasar y mejorar el vocabulario de los países y las nacionalidades que ya habían estudiado con la tutora.

Seguidamente, retomamos el asunto de los prejuicios y los estereotipos, y solicitamos a los educandos/as que eligiesen una nacionalidad y la pusiesen en Google. Por ejemplo « les Français sont » para ver qué les aparecía y, así, se diesen cuenta de que uno no puede quedarse con lo primero que ve o escucha, sino que tiene que profundizar e interesarse, porque si no siempre se va a llevar una idea que en algunos casos puede ser positiva, pero en otros muy negativa y no corresponderse con la realidad. Los estereotipos tienen que estudiarse y no todos son malos, pero es necesario molestarse en el acto de llegar a conocer de verdad a las personas de otras comunidades.

### - Sesión 3

En la anterior sesión nos quedamos a medias con la actividad sobre el Telémaco. Al inicio de la clase, hicimos un breve repaso de aquello que habíamos aprendido. Después, repartimos unos «recortes» ([véase Anexo 3](#)) del libro *Le Telémaco ou le dernier voyage* (Bertin-Elisabeth y Cruz Rodríguez, 2016) al alumnado, en los que viene recogido el testimonio de Teresa García Arteaga, única mujer a bordo del Telémaco. Se trataba de que cada uno tuviese una pregunta del entrevistador con la correspondiente respuesta de Teresa y que representase de manera gráfica en la pizarra, como si estuviésemos jugando al Pictionary, la idea general de su recorte. Por ejemplo, Teresa, haciendo alusión a cómo era la vida a bordo del Telémaco y refiriéndose a la comida, dice – *c’était presque toujours le même repas : une soupe très simple, des pommes de terre bouillies, du gofio et du poisson salé* –. La persona que poseía este recorte tenía que dar a entender mediante un dibujo que casi siempre hacían sancocho en el barco como comida, y el resto debía decir frases hasta que alguien adivinase a qué se estaba refiriendo Teresa en su respuesta. Fue una actividad bastante divertida y muy del gusto de los estudiantes, que participaron con una gran motivación. Al tratarse de una descripción en pasado, Teresa recurrió mucho

al imperfecto y nos valimos de estos recortes para introducirlo. Preguntamos si reconocían estas estructuras en el texto y si sabían cuál era el uso del imperfecto, aunque fuese en español. De ese modo, vimos aspectos generales de *l'imparfait* como su empleo y la forma de conjugarse.

Con esta actividad, queríamos atar cabos entre lo que está pasando en la actualidad con las personas que vienen a Canarias desde el Sáhara, Senegal, Mauritania, etc. y la migración canaria a Venezuela. Nuestro objetivo era que fuesen conscientes de que los canarios, debido a la Guerra Civil y sus consecuencias, también tuvieron que subirse a bordo de un barco y abandonar sus islas en busca de una mejor vida, al igual que ahora están haciendo estas personas (Suárez Padilla, 2007). Todo se resume en la idea de que la migración nos llegó y nos puede volver a llegar, los martiniqueses nos acogieron como hermanos, hagamos lo propio con quienes llegan ahora al Archipiélago.

#### - Sesión 4

En la cuarta sesión, hicimos uso del libro de texto por primera y última vez en nuestra SA. La idea era la de, en primer lugar, escribir un pequeño texto en el que los alumnos/as contasen uno de sus viajes (¿adónde fueron? ¿Cuándo? ¿En qué medio de transporte viajaron? ¿Dónde durmieron? ¿Cómo fue la experiencia?). Nos pusimos de ejemplo y contamos uno de nuestros viajes a Marruecos, mostrándolo en la pizarra para que los discentes lo tuviesen como referencia. Una vez y tuviesen escrito el texto, se pusieron en parejas y crearon un diálogo basándose en lo que escribieron y siguiendo el ejemplo de pregunta/respuesta de la página 66 del libro *Mot de passe I* ([véase Anexo 4](#)). Por lo general, la respuesta del alumnado en la actividad fue muy buena y su ejecución, de manera oral, fue aun mejor. Con esta actividad, titulada « Nous sommes tous migrants », seguimos un poco en la línea de la primera sesión, en la que habíamos visto que todo aquel que viaja es migrante. También nos sirvió para practicar la alternancia entre *le passé composé* y *l'imparfait*, y usar el vocabulario de los países y los medios de transporte.

#### - Sesión 5

En esta quinta sesión, llevamos al aula una explotación didáctica ([véase Anexo 5](#)) de la canción *Rentrez chez vous* de Bigflo y Oli (2019), la cual tomamos de *enseigner.tv5monde.com* (Bésory, 2019) y adaptamos de acuerdo con los contenidos que estábamos enseñando en la unidad. Antes de empezar a trabajar con la canción, pusimos

una imagen de Guayota en la pizarra y les preguntamos si sabían quién era y si conocían su historia; un alumno sabía que lo había visto en El Teide, pero no recordaba su nombre. Contamos su historia y creamos en nuestra imaginación una situación apocalíptica, en la que Guayota despertaba y El Teide saltaba por los aires, viéndose la población tinerfeña obligada a abandonar la Isla. Les preguntamos qué harían y adónde irían, y todos/as nos respondieron que viajarían a otra isla – a Gran Canaria – dijeron la mayoría, a lo que respondimos – y si los canariones les dicen « rentrez chez vous », ¿qué harían? –. Nadie supo responder, pero de esto trata la canción de Bigflo y Oli, de una Francia en ruinas en la que toda su población se ve obligada a emigrar. Flo y Oli nos describen su viaje y todas las malas experiencias que pasaron para dejar el país. La canción es una crítica a lo que hace Europa con las personas que vienen huyendo de África y Oriente Próximo debido al drama que se vive en muchos de los países de estas zonas.

Seguimos un poco la ficha del profesor que nos propone [enseigner.tv5monde.com](http://enseigner.tv5monde.com) (Bésory, 2019), pero nos saltamos alguna actividad por falta de tiempo. Teniendo en cuenta el título, les pedimos que hiciesen hipótesis sobre la temática de la canción y, refiriéndose a la situación que planteamos con Guayota, alguno dijo que la canción hablaba de gente que se veía obligada a emigrar y los otros, los del lugar de destino, les decían « rentrez chez vous ». Valiéndonos del título, hicimos un breve repaso del imperativo en francés, recordando sus usos y su formación. Luego, hicimos el primer ejercicio de la ficha, en el que tenían que escuchar varios testimonios que se recogen al final de la canción y decir qué persona estaba hablando; los alumnos/as tuvieron bastantes dificultades, ya que el audio no se escuchaba bien del todo en el aula, por lo que tuvimos que reproducirlo varias veces. El segundo ejercicio de la ficha nos lo saltamos y pasamos directamente al tercero. Aquí, pusimos la canción entera dos veces y el alumnado tenía que conjugar los verbos entre paréntesis en *passé composé* o *imparfait*, según correspondiese, y añadir las palabras que faltaban; les costó un poco saber cuándo utilizar uno u otro, así que volvimos a recordar los usos de cada uno de ellos.

Por último, en la actividad 4, el alumnado tenía que hacer una especie de simulación, imaginando que Bigflo y Oli venían de visita al instituto a conceder una entrevista. Las preguntas tenían que ser en relación con la historia de ambos en el vídeo, con el objetivo de que contasen la experiencia de los dos protagonistas de la canción. Esto nos sirvió para la siguiente actividad, que sigue esta línea, y entre todos/as formulamos preguntas que se le podrían hacer a dos personas que tienen que emigrar. El objetivo de

esta actividad es muy parecido al de la del *Telémaco*, que los estudiantes se pongan en la piel del otro por un momento y se den cuenta de que esto también pasó en Europa con la Segunda Guerra Mundial, en España y Canarias con la Guerra Civil, y que, en África, Oriente Próximo y Latinoamérica lleva toda una vida sucediendo.

- Sesión 6

La sexta sesión fue, desde mi punto de vista, el plato fuerte de nuestra propuesta. Contamos con la presencia de dos compañeros migrantes de los campamentos de Las Raíces y Las Canteras, Mountaga e Ily, procedentes de Mauritania. Continuando con lo último que hicimos en la anterior sesión, el alumnado tenía que simular una entrevista y formular una serie de preguntas para conocer más sobre la situación de nuestros dos invitados. Así, plantearon cuestiones como:

- *Pourquoi avez-vous quitté votre pays ? Vous êtes partis quand ? Vous êtes partis avec qui ? Vous avez voyagé comment ? C'était comment le voyage ? Depuis combien êtes-vous à Tenerife ? Qu'avez-vous fait pendant cette période à Tenerife ? Voulez-vous rester aux Canaries ? Quelles sont les conditions de vie au camp ? Comment les Canariens vous ont-ils accueilli ? De quoi avez-vous besoin dans le camp ? Souhaitez-vous retourner dans votre pays ?*

La actividad funcionó muy bien y todos/as participaron haciendo preguntas y mostrando interés por nuestros dos invitados. Me parece una actividad interesantísima, ya que, desde el punto de vista lingüístico están interactuando y escuchando hablar a dos personas francófonas, que poco tienen que ver con el francés al que estamos acostumbrados. Como canarios, dada nuestra peculiaridad dialectal, creo que es necesario transmitir la idea de que una lengua tiene muchísimas variedades y todas ellas son ricas e igual de válidas. Con respecto al tema de nuestra investigación, la interculturalidad y el antirracismo, considero que no hay mejor forma de abordar el problema de la migración en Canarias que haciéndolo con dos personas que lo están sufriendo en carne propia. Hubo pequeñas dificultades que no fueron obstáculo, como docentes tuvimos que ejercer de mediadores culturales entre el alumnado y nuestros dos compañeros migrantes en algunas ocasiones debido a la complejidad de lo que estos iban diciendo.

Mountaga e Ily hablaron de las duras condiciones de vida de las personas negras en Mauritania y del abuso de poder de a quienes ellos llaman « les Maures blancs ». Contaron hechos durísimos que permitieron a los discentes ser conscientes de que en su

país se vulneraban los DDHH y que ante situaciones como esta la migración es la única salida posible. Además, contaron su difícil travesía en el mar y cómo fue la acogida de los canarios/as, con quienes están tremendamente agradecidos. También hablaron de sus necesidades alimenticias, de calzado y ropa. Toda esta información nos ayudó de cara a la realización del proyecto.

- Sesiones 7 y 8

En estas sesiones, cambiamos de espacio y nos fuimos al aula de informática para realizar el proyecto « Soyons solidaire » ([véase Anexo 6](#)). Utilizamos todo lo que aprendimos y vivimos en la SA y lo materializamos en una presentación. Los alumnos/as, divididos en dos grupos de 4, tenían que crear una presentación (formato libre) en la que:

- En primer lugar, comentasen la situación de la migración en Canarias (¿qué está pasando? ¿Cuál es la situación de las personas migrantes? ¿Cuáles son los datos? Etc.) Para ello, leyeron noticias en internet y se apoyaron en algunas de las actividades que hicimos en clase.
- En segundo lugar, tenían que recoger el testimonio de un familiar o un amigo/a de uno de los integrantes del grupo que hubiese emigrado, contando los motivos y la experiencia de esta persona.
- En tercer lugar, tenían que hacer lo mismo que en el segundo apartado, pero contando los testimonios de Ily en uno de los grupos y de Mountaga en el otro.
- Por último, tenían que decir de qué forma podíamos ayudar a los migrantes, ya fuese desde hacer que se integren más en la sociedad tinerfeña hasta llevar a cabo una recogida de alimentos en el centro. Para saber qué se necesitaba en los campamentos, investigaron en perfiles sociales como el de Asamblea de Apoyo a Migrantes Tenerife<sup>10</sup>.

Con la ayuda de los equipos informáticos, aunque con dificultades en la conexión, se pusieron en grupos a realizar esta actividad. Nosotros nos limitamos a resolver aquellas dudas que pudiesen surgir y asegurarnos de que todos/as estuviesen trabajando. Con la realización de este proyecto buscábamos dos cosas: por un lado, una recogida de lo más destacado de la unidad, y utilizar toda la gramática y el vocabulario estudiado; y por otro, que la escuela se abriese a las familias y a la sociedad, conociéndola mejor y promoviendo

---

<sup>10</sup> Antes de realizar nuestra SA, ya habíamos contactado con integrantes de la Asamblea para saber de primera mano cuáles eran las necesidades de las personas acogidas en los campamentos.

la comunicación entre diferentes comunidades, con el objetivo de prestar un servicio a un grupo que, en aquel momento, lo necesitaba.

- Sesión 9

En esta sesión ejecutamos el proyecto, que se dividió en dos puntos:

- En primer lugar, establecimos un punto de recogida de alimentos y ropa (véase Anexo 6) en el hall del centro, donde pegamos imágenes y noticias que habíamos visto en la unidad y durante la realización del proyecto.
- En segundo lugar, cada grupo tuvo que exponer la presentación que realizaron en las anteriores sesiones, cuya duración era de unos 5 minutos máximos, en tres cursos distintos. De este modo, cada grupo presentó en tres clases: un 1º, un 2º y un 3º de ESO. Se invitaba así a los alumnos/as de estos cursos a que ayudasen de la forma en la que pudiesen y que corriesen la voz a los compañeros/as de otros cursos que no tuvieron la oportunidad de disfrutar de esta presentación. La puesta en escena del alumnado fue muy buena y el llamamiento que hicimos al resto del centro tuvo sus frutos.
- Sesión 10

En la última sesión de nuestra propuesta, hicimos un Kahoot ([véase Anexo 7](#)) en el que se resumían todos los contenidos, valores y actitudes que aprendimos en la SA. En este sentido, se plantearon preguntas de gramática, vocabulario y cultura relacionadas con la temática de la migración. Cada alumno/a utilizó su dispositivo móvil y estuvimos la mitad de la sesión con esta actividad, no solo respondiendo a las preguntas, sino deteniéndonos y haciendo hincapié en aquellas en las que mucha gente fallaba.

En la segunda mitad de la sesión, presentamos una autoevaluación que los estudiantes tenían que realizar en sus casas. Esta evaluación, en formato de cuestionario Google, fue enviada a los alumnos/as a través de Google Classroom. En ella se valoran aspectos generales de nuestra propuesta, el tema de la migración, el proyecto y opiniones del alumnado sobre su proceso de aprendizaje.

#### **4.7.Evaluación**

Seguimos una evaluación formativa, en la que fuimos verificando el progreso del alumnado a medida que fue realizando las diferentes actividades. Evaluamos de manera

que el aprendizaje respondiese a la consecución de los objetivos planteados en la unidad. Utilizamos los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación:

Alumno/a	
Participación	/2
Kahoot	/2
Proyecto	/5
Autoevaluación	/1
Nota final	/10

Tuvimos en cuenta la participación de los discentes y, a través de la observación, prestamos mucha atención a la muestra de interés, la cooperación con el resto de los compañeros/as y las intervenciones que estos hacían en todas las actividades que hicimos. Le dimos un valor al Kahoot que no se le suele dar, ya que no se trataba solo de utilizar una herramienta del gusto de los estudiantes, sino de hacerles ver que no lo hacíamos por una cuestión de competitividad, sino de revisión de lo que habíamos visto en la unidad. Optamos por no hacer examen y lo más cercano a ello fue esta actividad, dejándoles claro que era una nota más para sumar y que la nota final iba a depender de mucho más. También le dimos importancia al proceso de evaluación y autoevaluación de la situación de aprendizaje por parte del alumnado, puesto que en todo momento buscamos que se sintiesen motivados e implicados, porque ellos/as fueron los protagonistas de nuestra propuesta y así queríamos hacérselo saber.

En cuanto al proyecto, decidimos valorar tres aspectos:

En primer lugar, realizamos una evaluación grupal del proceso de realización del proyecto y de su ejecución, en la que tuvimos en cuenta que, después de todo lo que trabajamos en la unidad, mostrasen un cierto dominio del tema a la hora de exponer. También prestamos atención a que existiese organización tanto cuando hacían el proyecto como en su puesta en escena. En relación con el recurso utilizado, valoramos si este era adecuado y ponía de manifiesto un buen manejo de las TIC, y también su contenido, tanto lo que aparecía de forma escrita como lo que decían oralmente. Además, evaluamos el trabajo en equipo en todo el proceso de realización y en la materialización del proyecto. Utilizamos la siguiente tabla para evaluar este apartado:

EVALUACIÓN GRUPO (2,5 puntos)	Comentarios	Nota
Dominio del tema		
Organización		
Recurso utilizado		
Contenido		
Trabajo en equipo		

Insuficiente Bajo (1), Insuficiente Alto (2), Bien (3), Notable (4), Sobresaliente (5)

En segundo lugar, a pesar de ser un proyecto grupal, también evaluamos al alumnado de forma individual, ya que, aunque en un trabajo grupal consideramos que siempre se le tiene que dar más valor al grupo, también hay que reservar un apartado para lo individual si queremos ser unos docentes justos. Un grupo puede hacerlo muy bien, pero eso no quiere decir que todos sus miembros lo hayan hecho igual – ni mejor ni peor, sino diferente –, debemos pues ser lo más objetivos posible. De manera individual, evaluamos la exposición del tema (la mirada, el lenguaje corporal, dirigirse a la audiencia), la pronunciación, y la gramática y el vocabulario, prestando especial atención al uso de los contenidos gramaticales y léxicos estudiados en la unidad. Esta fue la tabla utilizada:

EVALUACIÓN INDIVIDUAL (1 punto)		
Alumno/a:	Comentarios	Nota
Exposición del tema		
Pronunciación		
Gramática y vocabulario		

Insuficiente Bajo (1), Insuficiente Alto (2), Bien (3), Notable (4), Sobresaliente (5)

Por último, también le dimos valor a la entrevista realizada a Ily y Mountaga, ya que fue la única actividad en la que realmente pudimos valorar el componente intercultural, uno de los principales objetivos de nuestra propuesta de innovación. Solo tuvimos esa posibilidad de poner en contacto al alumnado con miembros de la comunidad migrante y valoramos la interacción y la comunicación entre los alumnos/as y nuestros invitados, observando de que lo hiciesen con respeto, empatía y horizontalidad. Además, prestamos mucha atención a la participación y al interés mostrado en la entrevista. Utilizamos la siguiente tabla:

ENTREVISTA (1,5 puntos)		
Alumno/a:	Comentarios	Nota
Componente intercultural		
Interés		
Participación		

Insuficiente Bajo (1), Insuficiente Alto (2), Bien (3), Notable (4), Sobresaliente (5)

## 5. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este apartado, haremos un análisis detallado de los resultados obtenidos por el alumnado en los diferentes aspectos evaluados en nuestra SA y veremos cuáles fueron las dificultades encontradas con el objetivo de buscar soluciones para minimizarlas en el futuro. Además, prestaremos especial atención a la autoevaluación realizada por los discentes para saber cuál es su valoración de la SA y, así, poder mejorarla en una futura puesta en escena.

### 5.1. Análisis de los resultados

Con respecto a los resultados obtenidos, vamos a analizarlos desde dos perspectivas: la del alumnado y la de la comunidad migrante que recibió el servicio prestado. En relación con los alumnos/as, el balance que hacemos es muy positivo y consideramos que se cumplió uno de los dos principales puntos de cualquier proyecto de ApS, ya que hubo un proceso de aprendizaje que fue en aumento en el transcurso de nuestra propuesta. Todos/as superaron la unidad, a pesar de que en alguno de los procedimientos de evaluación la nota media es baja. Esta es la media de los resultados obtenidos en los diferentes apartados:

Participación	1,22/2
Kahoot	1,25/2
Autoevaluación	1/1
Proyecto	3,61/5
Nota final	7,08/10

La participación en algunos casos no fue la deseada, pero por lo general fue buena y hubo estudiantes que obtuvieron la mayor puntuación en este apartado. En el Kahoot fallaron más de lo esperado y así queda reflejado en la media, por lo general la mayoría de los discentes se movieron en la misma puntuación obtenida. En cuanto a la autoevaluación, no queríamos castigar en ninguno de los casos, sino que su realización sirviese para subir nota y premiar el esfuerzo del alumnado. En relación con el proyecto, la media es de notable y es, sin duda alguna, el apartado en el que los estudiantes mejor se desarrollaron, mostrando que sí se dio un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo en la SA. La realización del proyecto fue muy buena y su puesta en escena mejor. En este sentido, la nota media final es muy similar a la del proyecto y podemos decir que el aprendizaje de nuestro grupo fue de notable.

Desde el punto de vista de la comunidad que recibió el servicio, no podemos estar más satisfechos, la respuesta de todos los integrantes del centro fue muy buena y estuvimos dos semanas recogiendo alimentos para los campamentos de Las Raíces y Las Canteras. Somos conscientes de que por mucha comida que hayamos recolectado, no es suficiente para el gran número de personas que conviven en los campamentos, pero nuestros compañeros agradecieron la iniciativa y le dieron gran valor a lo que realizaron nuestros estudiantes. Hay que tener en cuenta de que se trata de un centro en el que muchos de los familiares de nuestro alumnado están en una situación socioeconómica difícil, por lo que tiene más valor si cabe que hayan respondido de la manera en la que lo hicieron.

## **5.2. Autoevaluación<sup>11</sup>**

Como ya vimos en el desarrollo de las sesiones y en los apartados anteriores, la autoevaluación es uno de los procedimientos de evaluación de nuestra situación de aprendizaje. Esto se hizo con el objetivo de implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje, siendo consciente de lo que aprendió y lo que debe mejorar, y también para evaluar los contenidos estudiados en la unidad y su práctica. La autoevaluación se realizó a través de un cuestionario Google que se explicó en el aula y se subió al Classroom para que los discentes lo cumplimentasen en sus casas. Este cuestionario se dividió en cuatro apartados: una evaluación general de nuestra propuesta, el conocimiento por el tema de la migración en Canarias, el proyecto de ApS, y comentarios generales sobre la unidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **- Evaluación general de la propuesta de innovación**

En este primer apartado, preguntamos por la utilidad de nuestra situación de aprendizaje (Figura 1). Un 88,9% de nuestros alumnos/as piensan que fue útil y es ese mismo porcentaje el que piensa que las actividades y los recursos utilizados fueron interesantes (Figuras 3 y 4).

Por lo tanto, el balance general que los educandos/as hacen de la unidad es bastante positivo, aunque tenemos que seguir trabajando para que este sea el pensamiento de todo el grupo-clase.

---

<sup>11</sup> Hay 9 respuestas en lugar de 8 porque una alumna se equivocó y completó el cuestionario dos veces.

Je pense que l'unité était utile.

9 respuestas

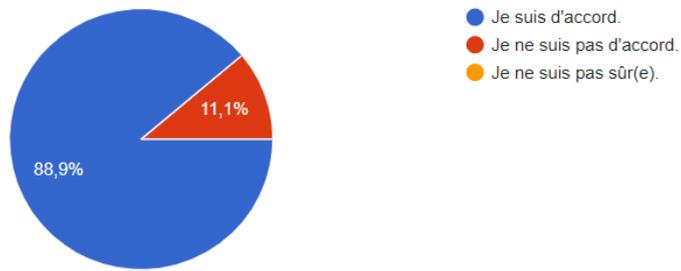


Figura 1

Je crois que le professeur connaît bien le sujet.

9 respuestas

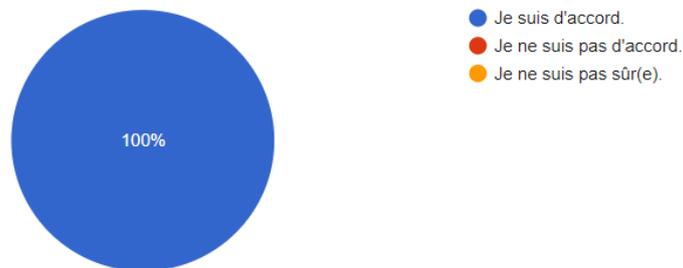


Figura 2

En relación con el docente y su conocimiento sobre el tema de la SA (Figura 2), un 100% de los discentes creen que el profesor lo dominaba.

À mon avis, les activités étaient intéressantes.

9 respuestas



Figura 3

Je considère que les ressources utilisées étaient motivantes.

9 respuestas

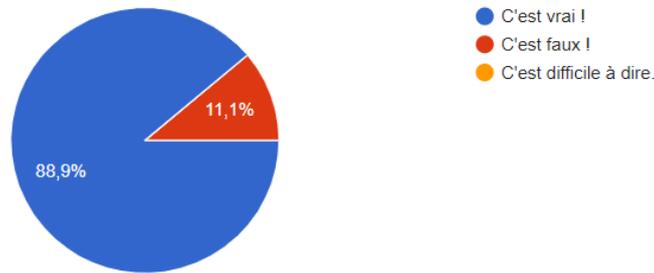


Figura 4

- La migración en Canarias

En este segundo apartado del cuestionario, quisimos saber cuáles eran los conocimientos previos del alumnado sobre la migración en Canarias (Figura 5) y si nuestra propuesta les ayudó a conocer mejor el tema (Figura 6).

En ce qui concerne la migration, connaissiez-vous les informations que nous avons étudiées dans l'unité ?

9 respuestas

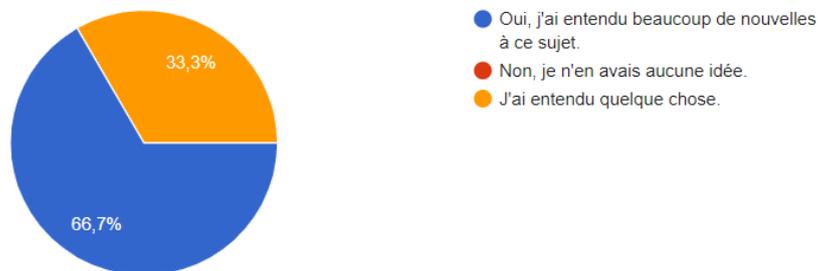


Figura 5

Como ya mencionamos anteriormente, los alumnos/as sabían de la crisis migratoria existente en las Islas, un 66,7% dice que había escuchado hablar bastante de ello y un 33,3% solo conocía que estaban llegando cayucos y pateras al Archipiélago, pero sin llegar a profundizar en los motivos y las condiciones en las que lo hacen.

Cette unité m'a permis d'en savoir plus sur la migration.

9 respuestas

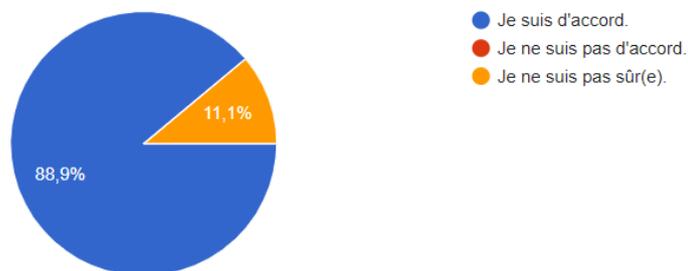


Figura 6

En este sentido, la gran mayoría de los discentes, el 88,9% considera que esta situación de aprendizaje le ha ayudado a saber más sobre todo lo relacionado con la migración en Canarias e interesarse más por este asunto (Figura 6). Un 77,8% cree que hay que trabajar cuestiones de este tipo y visibilizarlas en el aula (Figura 7).

Pour moi, il faut travailler sur des questions telles que la migration au lycée.

9 respuestas

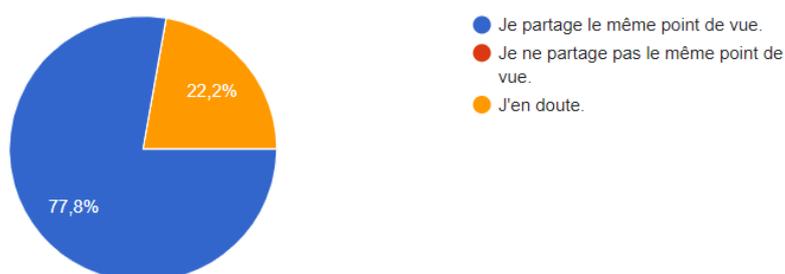


Figura 7

#### - El proyecto de ApS

En este tercer apartado, procedimos a evaluar el proyecto de ApS. Hay unanimidad en relación con el servicio prestado, el 100% piensa que ha ayudado a las personas migrantes (Figura 8) no solo con la recogida de alimentos, sino con la presentación del proyecto en las diferentes clases y con la entrevista.

Je pense que le projet que nous avons réalisé aide les migrants.

9 respuestas



Figura 8

Existen más dudas sobre el beneficio que sacaron ellos/as del proyecto (Figura 9), la gran mayoría considera que sí que se benefició, pero un 22,5% no está del todo seguro, aunque está claro que se dio un aprendizaje con esta propuesta.

Je crois que j'ai également bénéficié du projet.

9 respuestas

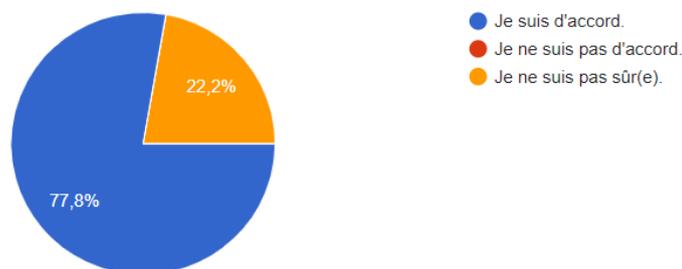


Figura 9

#### - Comentarios generales sobre la propuesta

En este último apartado, los alumnos/as tuvieron que hacer una valoración general de la unidad (lo que aprendieron, lo que más les gustó y lo que no, aspectos a mejorar, etc.). Todos/as piensan que han aprendido muchísimo sobre la migración en Canarias y que han podido conocer más detalles sobre las personas migrantes, como los motivos por los que dejan su país y las condiciones en las que se encuentran en las Islas (Figura 10<sup>12</sup>). De este modo, entre lo que más les gustó de la SA (Figura 11), varias personas mencionan la entrevista a Mountaga e Ily, en la que escucharon cómo eran sus vidas en Mauritania y

<sup>12</sup> Las figuras 10, 11, 12 y 13 se encuentran en el [Anexo II](#).

cómo lo eran en Tenerife. Además, a pesar de los nervios, son muchos los discentes que valoran positivamente las exposiciones. Otros se refieren al Kahoot como la actividad que más les gustó, y también hay quien menciona el hecho de que diésemos mucha importancia a la participación y al trabajo en parejas. Entre los aspectos negativos (Figuras 11 y 12), algún alumno/a hace referencia a uno de los ejercicios de la canción, donde tenían que conjugar los verbos que aparecían entre paréntesis. Entre los aspectos propios a mejorar (Figura 13), los educandos/as mencionan varios: la participación, la pronunciación, la gramática y el vocabulario, leer más noticias en francés, etc.

Con respecto a las observaciones (figura 14), los estudiantes le dan un gran valor al tema elegido porque creen que así se está ayudando a los migrantes. Destacan también la participación del resto de sus compañeros/as y la manera en la que trabajábamos en clase.

### **5.3.Problemas encontrados**

A pesar de los buenos resultados obtenidos y de haber cumplido con los objetivos que nos propusimos, también nos encontramos con problemas en el momento de llevar a cabo la propuesta. Cabe decir que nuestra idea inicial era que todo girase en torno al contacto de nuestro alumnado con la comunidad de los campamentos de Las Raíces y Las Canteras. Queríamos diseñar una salida extraescolar en la que los alumnos/as viesan de primera mano la situación en estos campamentos y tuviesen un encuentro con las personas que allí se alojan. A partir de ahí, podrían ver las condiciones en las que viven y cuáles eran sus necesidades, además de mantener una conversación mucho más horizontal que la que se da dentro de un aula. La actual situación sanitaria nos impidió que esto se diese, en los campamentos las medidas para controlar la Covid-19 son muy deficientes y se estaban dando casos de positivos, por lo que buscamos otra forma de estrechar lazos con esta comunidad. Además, el centro no había realizado ninguna salida en todo el curso escolar hasta ese momento.

En cuanto al desarrollo de la propuesta, hubo varios aspectos en los que los discentes tuvieron dificultades. En primer lugar, estaban acostumbrados a seguir el manual y a realizar ejercicios y actividades muy simples y mecánicas, mientras que en nuestra SA buscábamos que reflexionasen, fuesen creativos y se expresasen. Pasamos de una enseñanza directa a una no directiva con la idea de que desarrollasen cierta autonomía. Un cambio tan repentino pudo suponer que, en las primeras sesiones, se sintiesen con miedo a la hora de intervenir. En relación con lo anterior, otro de los

obstáculos que encontraron fue el de aprender mediante el uso de documentos reales y no a través de material adaptado a un propósito meramente didáctico; les costó comprender el vídeo que vimos sobre la migración en Canarias y también tuvieron algunas dificultades con los fragmentos extraídos de *Le Télémaco ou le dernier voyage*.

Con respecto al proyecto, nos apercebimos de que no estaban muy acostumbrados a las investigaciones grupales y no sabían por dónde empezar. Solicitaban mucho la ayuda del docente en la búsqueda de información y no se sentían con confianza con su nivel de francés, llegando en algunos casos a ser evidente el uso de un mal traductor como Google Translate. También tienen que aprender a desenvolverse mejor en las exposiciones, reduciendo al mínimo el apoyo en «chuletas» y dirigir la mirada al espectador. Por último, no sabemos si por la dificultad de hacerlo en una lengua extranjera, observamos un cierto desinterés por los sucesos del día a día y una ausencia de pensamiento crítico. Fueron varias las ocasiones en las que, al inicio de la clase, preguntábamos por las noticias del día – preguntamos por Colombia, por Palestina, por lo que ocurrió con la apertura de fronteras entre Marruecos y España – y parecían vivir ajenos a todo.

#### **5.4.Posibles soluciones**

Como ya mencionamos, una de las dificultades a la hora de llevar a cabo nuestra SA fue pasar de una enseñanza directa a una no directiva, de cambiar el libro de texto por documentos auténticos que en algunos casos no estaban adaptados a un uso didáctico. Para solucionarlo en un futuro, y disponiendo de un mayor número de horas para hacerlo, podemos cambiar de forma progresiva hacia una educación más autónoma en la que el docente ayude con el guion de la sesión y los discentes sean los protagonistas. En cuanto a los documentos, debemos buscar la forma de adaptarlos sin que esto suponga que pierdan su esencia y autenticidad.

Desde nuestro punto de vista, uno de los objetivos principales de la educación es conseguir que el alumnado vaya desarrollando su autonomía a lo largo de su vida como estudiante. Para lograrlo, es necesario empezar desde lo más bajo, apostando por actividades y modelos de enseñanza que inviten a ello. Está bien que los docentes se apoyen en los manuales porque, al fin y al cabo, son una herramienta diseñada para un fin didáctico y buscan facilitar lo complejo que puede llegar a ser aprender una lengua extranjera, pero no debemos limitarnos exclusivamente al uso del libro de texto en el aula, aunque suponga un mayor esfuerzo para el docente. Por último, hay que destacar también

la importancia del trabajo en equipo no solo de cara al futuro laboral, sino también como generador de empatía y respeto hacia los demás, ya que se ven en la tesitura de tener que entenderse con personas que pueden ser muy diferentes.

Creemos que es fundamental darle importancia al proceso y no tanto al producto final. Son muchos los discentes que perciben la educación como una obligación, y no como una herramienta que nos ayuda a entender y a reflexionar sobre el día a día. Hay que hacerles ver a los alumnos/as la utilidad de cada materia en su vida cotidiana, sino será muy difícil que vean más allá de una nota, y su implicación y motivación no será la misma. Desde esta perspectiva, en la Segunda Lengua Extranjera (Francés) es importante apostar por llevar al aula situaciones reales con las que los discentes sientan la necesidad de saber desenvolverse en francés. En este sentido, la educación intercultural nos permite darle sentido al aprendizaje de otras lenguas extranjeras al promover los actos comunicativos entre distintas comunidades.

## CONCLUSIONES

Hemos visto como la educación ha ido cambiando a lo largo de la historia en respuesta a la sociedad multicultural en la que vivimos, pero aún queda mucho camino por recorrer. La educación se ha ido abriendo y es cada vez más inclusiva, atrás queda la monoculturalidad, que dio paso a otros modelos educativos como el multiculturalismo, la educación intercultural, la antirracista y la educación multicultural crítica. Todo está inventado y todo se ha llevado a la práctica, sin embargo, todavía existe un gran miedo entre muchos docentes a la hora de ejecutar algunas de estas prácticas, ya que consideran que corren el riesgo de meterse en temas políticos, por lo que prefieren ceñirse a lo que viene recogido en los manuales. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en una burbuja en la que todo lo que está fuera de ella no puede entrar y, si lo hace, solo puede hacerlo de manera artificial; sería como estar en un aula con las persianas bajadas y las luces encendidas, mientras que afuera hay un sol radiante.

Ahora más que nunca es necesario apostar por una educación intercultural, por un espacio en el que se respeten las diferencias y se promueva la igualdad entre culturas, en la que el diálogo sea uno de los pilares fundamentales. Ahora más que nunca es necesario apostar por una educación antirracista, en la que no basta con no ser racista, mientras que todos los días se vulneran DDHH no solo en otros países, sino también en el nuestro. La sociedad está cambiando y son las personas oprimidas quienes lo están haciendo posible, aquellas que no hace tanto no tenían voz ni voto son a las que ahora tenemos que escuchar. Era utópico pensar en una igualdad real entre hombres y mujeres, también lo era que los negros tuviesen los mismos derechos que los blancos o que las personas del colectivo LGTBIQ+ pudieran salir del armario en el que muchos quisieron encerrarlas. En la actualidad, no solo hay países en los que esto sigue siendo una utopía, sino que existen partidos políticos en la mayoría de los países de Occidente cuyos discursos están llenos de racismo, machismo y LGTBIfobia, partidos políticos que son blanqueados en unos medios de comunicación que utilizan para lanzar su propaganda.

A Canarias están llegando personas que huyen de países en los que sus derechos no están siendo respetados, personas que arriesgan su vida en el mar porque esto es más seguro que quedarse donde están. No hace tantos años fueron los canarios/as quienes tuvieron que emigrar a Venezuela y Cuba, fueron los españoles quienes tuvieron que hacerlo a Francia durante la Guerra Civil y fueron millones de europeos quienes pasaron por ello durante la Segunda Guerra Mundial. Ahora pasa en muchos países de África,

Asia y América, solo que Europa y Estados Unidos tienen mala memoria y levantan muros en lugar de construir puentes.

La educación no puede darle la espalda a lo que está pasando, tenemos un currículo que nos respalda, aunque a veces sean esos mismos que lo decretan quienes hablan de adoctrinamiento en las aulas. La asignatura de Segunda Lengua Extranjera (Francés) nos permite ayudar a las personas migrantes sin que la lengua suponga un obstáculo, sino una oportunidad para el alumnado de mejorar todas sus competencias. A través de nuestra propuesta de innovación apostamos por ello, por una educación intercultural y antirracista, que derribe muros y rompa techos de cristal. Así, llevamos a cabo un proyecto de ApS con el que aportamos nuestro granito de arena en la lucha contra el racismo y las injusticias.

Decía Mandela (1995, p. 115) que «no one is born hating another person because of the color of his skin or his background or his religion» y es verdad, todo se construye y todo se puede deconstruir, y es ahí donde la educación tiene un papel esencial. Quizás esta no logre cambiar lo estructural, pero sí influir en las personas como futuros agentes del cambio. El alumnado es un colectivo y, por lo tanto, una muestra importante de la sociedad. Por ello, el docente debe guiarle y motivarle a percibir La Tierra y las personas que en ella habitan como una Pangea que está en la obligación de entenderse. Tenemos que seguir el consejo de Fatou Diome (Casa África, 2012), quien, haciendo referencia a Senghor y su *Le dialogue des cultures* (1995), declaró que «c'est ensemble que l'humanité va progresser parce que sinon c'est ensemble que nous allons périr».

En este TFM nos centramos sobre todo en la relación entre racismo y educación, y en los conceptos de interculturalidad y antirracismo, pero nos gustaría profundizar en la educación multicultural crítica en futuras investigaciones, ya que la consideramos la educación del siglo XXI. Desde esta perspectiva, también se hace hincapié en otras formas de opresión como lo son el machismo, la homofobia y el clasismo, siempre interesantes de analizar en el ámbito educativo. Además, nos gustaría realizar un estudio que esté más centrado en el alumnado y en la respuesta que dan la escuela y las instituciones ante la realidad tan diversa de los centros educativos. Por último, queremos destacar nuestra firme apuesta por una educación igualitaria en la que se valoren las diferencias y por la elaboración de programaciones didácticas que así lo manifiesten, porque la educación será feminista, antirracista y en favor de los derechos LGTBIQ+ o no será.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo, F. S. (4 de abril de 2021). Canarias se llena de inmigrantes. . . pero son italianos. *Canarias7*. Recuperado el 31/05/2021 de <https://www.canarias7.es/canarias/tierra-crece-extranjeros-20210404191251-nt.html>.
- Arroyo González, M.J. (2013). La educación intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista De Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado el 2/05/2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>.
- Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna. (2021). La Laguna pone en marcha un proyecto escolar de sensibilización sobre la migración para desmontar prejuicios y enfrentar la intolerancia. Recuperado el 31/05/2021 de <https://www.aytolalaguna.es/actualidad/noticias/La-Laguna-pone-en-marcha-un-proyecto-escolar-de-sensibilizacion-sobre-la-migracion-para-desmontar-prejuicios-y-enfrentar-la-intolerancia/>.
- Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife. (2021). Santa Cruz clausura «Diverarte», un proyecto de integración de migrantes para jóvenes. Recuperado el 31/05/2021 de <https://www.santacruzdetenerife.es/web/noticias-y-agenda/noticias/detalle-noticia/santa-cruz-clausura-diverarte-un-proyecto-de-integracion-de-migrantes-para-jovenes>.
- Bär, B. y Puig, J.M. (2018). Cada curso un aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 69-87. Recuperado el 25/04/2021 de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.8>.
- Batlle, R. (2015) Proyecto Social: guía práctica de Aprendizaje-Servicio. Santillana Educación, S.L.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Estrasburgo, Francia: Conseil de l'Europe.
- Bertin-Elisabeth, C. y Cruz Rodríguez, J.M. (2016). *Le Télémaco ou Le dernier voyage*. Société d'Histoire de la Martinique, número spécial Annales des Antilles (nº7).
- Bésory, T. (2019). Rentrez chez vous. *Enseigner le français avec TV5MONDE*. Recuperado el 25/04/2021 de <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/rentrez-chez-vous>.

- Bigflo y Oli. (11 de febrero de 2019). Rentrez chez vous [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gm328Z0JKjA>.
- Caminando Fronteras. (2021). Monitoreo del Derecho a la Vida año 2020. Recuperado de <https://caminandofronteras.org/monitoreo/monitereo-del-derecho-a-la-vida-ano-2020/>.
- Caminando Fronteras. (2021). Monitoreo del Derecho a la Vida del primer semestre de 2021. Recuperado de <https://caminandofronteras.org/monitoreo/monitoreo-del-derecho-a-la-vida-del-primer-semester-de-2021/>.
- Casa África. (15 de febrero de 2012). Entrevista a Fatou Diome. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=U1H45GwTotk>
- CEA-ULL. (2021). El Centro de Estudios Africanos muestra su preocupación por inmigrantes. *ULL - Noticias*. Universidad de La Laguna. Recuperado el 11/04/2021 de <https://www.ull.es/portal/noticias/2021/centro-estudios-africanos-preocupacion-migrantes/>.
- Chiva, Ò., Gil Gómez, J., Corbatón Martínez, R. y Capella Peris, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*, (2), 70-94. Recuperado el 25/04/2021 de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.4>.
- Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Vendôme : Editions UNESCO.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. París : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*.
- Decker Pajunen, M. (18 de enero de 2021). Cuerpos Negros. Derecho al Descanso. Derecho a la Vida. En Viceconsejería de Igualdad y Diversidad del Gobierno de Canarias (coord.), *Jornadas Derribando Fronteras, Sumando Igualdad* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ju8cV16EGNA>.

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 (BOC núm. 136, de viernes 15 de julio de 2016).

Drexler, J. (9 de noviembre de 2017). Movimiento [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IIGRyRf7nH4>.

Eckmann, M. (2002). Chapitre 2. Education interculturelle et éducation antiraciste : différences et complémentarités. *Pédagogie de l'antiracisme : Aspects théoriques et supports pratiques*. Éditions IES. Recuperado el 14/05/2021 de <https://books.openedition.org/ies/1448>.

Escudero, A. y Ochoa, A. (2016). Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje y Servicio*, (2), 95-110. Recuperado el 25/04/2021 de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.5>.

Esteve, J.M. (2003). Los modelos educativos en la sociedad contemporánea. *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.

Favret, C., Bourdais, D. y Finnie, S. (2010). *Mot de Passe 1. Livre de l'élève*. Ed. Oxford Educación.

Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: Enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 1(94), 79-103. Recuperado el 16/05/2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758557>.

Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4), 69-77. Recuperado el 25/04/2021 de <http://hdl.handle.net/10234/28666>.

García Castaño, F. y Martínez, A. (2002). Immigration, éducation et interculturalité. *Espagne, pays de migrants*. Migrants. 182-198. Recuperado el 09/05/2021 de <http://hdl.handle.net/10481/34470>.

- García Ortiz, E. M. (2013). Experiencias multiculturales con la metodología del aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada. Recuperado el 18/04/2021 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bruselas\\_2013/07\\_garcia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/07_garcia.pdf).
- Gerehou, M. (17 de enero de 2020). Qué es ser racializado. *Eldiario.es*. Recuperado el 21/06/2021 de [https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/racializado\\_129\\_1074959.html](https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/racializado_129_1074959.html).
- González Yuste, L. (2014). Por una Educación Antirracista. Recuperado el 30/05/2021 de <https://aulainter-cultural.org/2014/04/14/por-una-educacion-antirracista/>.
- IES Benito Pérez Armas. (2018). Proyecto Educativo. Recuperado el 16/05/2021 de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesbenitoperezarmas/wp-content/uploads/sites/28/2018/03/pe-2018.pdf>
- IES Benito Pérez Armas. (2020). Programación General Anual. Recuperado el 16/05/2021 de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesbenitoperezarmas/wp-content/uploads/sites/28/2020/11/pg-a-20-21.pdf>
- InformativosTvc. (9 de diciembre de 2020). *Canarias es Cultura* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=56fG72L-zLc>.
- ISTAC. (2020). ISTAC: Estadísticas de la Comunidad Autónoma de Canarias. Gobierno de Canarias. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do?uripx=urn:uuid:b13d9737-c085-466c-9c5b-f85e5a1fbb27&uripub=urn:uuid:7d5c554b-7d1f-4bb1-8ffe-bfc32e6fd11e>.
- laSexta. (14 de febrero de 2021). El mensaje de Savané a las personas blancas para terminar con el racismo. *Salvados* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EyuqvEdC9kc>.

- Le Monde (20 de noviembre de 2020). Sur les îles Canaries, les arrivées massives de migrants africains font craindre l'apparition d'une « nouvelle Lesbos ». *Le Monde.fr*. Recuperado el 04/04/2021 de [https://www.lemonde.fr/international/article/2020/11/20/les-arrivees-massives-de-migrants-africains-font-craindre-l-apparition-d-une-nouvelle-lesbos-aux-iles-canaries\\_6060492\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2020/11/20/les-arrivees-massives-de-migrants-africains-font-craindre-l-apparition-d-une-nouvelle-lesbos-aux-iles-canaries_6060492_3210.html)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Madueño, J. J. (4 de enero de 2021). Muere un policía de Málaga con coronavirus tras estar desplegado en Canarias por la llegada de inmigrantes. *ABC*. Sevilla. Recuperado el 31/05/2021 de [https://sevilla.abc.es/andalucia/malaga/sevi-muere-policia-malaga-coronavirus-tras-estar-desplegado-canarias-llegada-inmigrantes-202101041538\\_noticia.html](https://sevilla.abc.es/andalucia/malaga/sevi-muere-policia-malaga-coronavirus-tras-estar-desplegado-canarias-llegada-inmigrantes-202101041538_noticia.html)
- Mandela, N. (1995). *Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Boston: Back Bay Books.
- Mgharfaoui, K. (1999). L'éducation interculturelle : la face cachée de notre système éducatif. Recuperado el 14/05/2021 de <https://aulaintercultural.org/1999/06/02/leducation-interculturelle-la-face-cachee-de-notre-systeme-educatif/>.
- Ministerio del Interior de España. (2020). Inmigración irregular 2020. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/documents/10180/11389243/Informe+Quincenal+sobre+Inmigraci%C3%B3n+Irregular+-+Datos+acumulados+desde+el+1+de+enero+al+31+de+diciembre+de+2020.pdf/e5553964-675a-40d7-9361-5dbf4dfd3524>
- Mint El Mamy, L. (18 de enero de 2021). La asistencia letrada como derecho fundamental a las personas que llegan por vía marítima a Canarias. En Viceconsejería de Igualdad y Diversidad del Gobierno de Canarias (coord.), *Jornadas Derribando Fronteras, Sumando Igualdad* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aufm0qYh3A8>.

- Musseau, F. (5 de diciembre de 2020). Grande Canarie, île touristique devenue prison migratoire. *Libération.fr*. Recuperado el 04/04/2021 de [https://www.liberation.fr/planete/2020/12/05/grande-canarie-ile-touristique-devenue-prison-migratoire\\_1807661/](https://www.liberation.fr/planete/2020/12/05/grande-canarie-ile-touristique-devenue-prison-migratoire_1807661/)
- Ponce González, R. (2015). Interculturalidad en clase de Francés Lengua Extranjera Actividades para abrirse al mundo. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 33(1), 117-136. Recuperado el 02/05/2021 de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1555>
- Pretceille, M.A. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, vol. 2, 91-101. Recuperado el 09/05/2021 de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>.
- Pretceille, M.A. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 23(1), 123-132. Recuperado el 09/05/2021 de <https://id.erudit.org/iderudit/031907ar>.
- Puig Rovira, J.M. y Bär Kwast, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*, (2), 139-165. Recuperado el 25/04/2021 de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.7>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015).
- Ríos Rojas, A. (2008). Capítulo I: Competencia Comunicativa Intercultural y Diversidad Cultural. *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Roberge, A. (2021). Comment enseigner l'antiracisme ? Recuperado el 21/06/2021 de <https://cursus.edu/articles/44166/comment-enseigner-lantiracisme>.
- RTS - Radio Télévision Suisse. (13 de octubre de 2014). *Pardonnez-moi - L'interview d'Omar Sy* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rai6URN3hpA>.

- SABC News. (11 de diciembre de 2013). *Education is one of the most important weapons: Nelson Mandela* [Archivo de vídeo]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=h0w\\_PFE11zs](https://www.youtube.com/watch?v=h0w_PFE11zs).
- Soler Castillo, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *Educação Em Revista*, 34(0), Educação em revista, 01 September 2018, Vol.34. Recuperado el 18/04/2021 de <https://www.scielo.br/j/edur/a/chqFGpPxP7bqFdJSjmGYGhM/abstract/?lang=es>
- Suárez Padilla, A. (2007). *El Telémaco: El último viaje*. La Laguna, Canarias: Globo; Gobierno de Canarias.
- Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tenerife Tourism Corporation. (s.f.). L'émigration vers l'Amérique. Recuperado el 18/04/2021 de <https://www.webtenerife.com/propos-tenerife/histoire/faits-marquants/la+emigracion+a+america.htm>
- Torres Santomé, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de pedagogía* 264, 30-34. Recuperado el 09/05/2021 de [https://www.slideshare.net/slideshow/embed\\_code/31007919](https://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/31007919)
- TV5MONDE Info (30 de diciembre de 2020). *Migration/Afrique : 2170 morts en 2020 dans l'Atlantique* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=srBkdRXZUNE>.
- Ukpokodu, O. (2003). Teaching Multicultural Education From a Critical Perspective: Challenges and Dilemmas. *Multicultural Perspectives (Mahwah, N.J.)*, 5(4), 17-23. Recuperado el 13/06/2021 de [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327892MCP0504\\_4?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327892MCP0504_4?needAccess=true)
- Vargas, N. G. (23 de octubre de 2020). Más de 1.000 personas migrantes duermen en el suelo junto a las ratas en el muelle de Arguineguín. *ElDiario.es*. Recuperado el 31/05/2021 de [https://www.eldiario.es/canariasahora/365-dias-de-migraciones/1-000-personas-migrantes-duermen-suelo-ratas-muelle-arguineguin\\_132\\_6317824.html](https://www.eldiario.es/canariasahora/365-dias-de-migraciones/1-000-personas-migrantes-duermen-suelo-ratas-muelle-arguineguin_132_6317824.html).

## **ANEXO I. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE**

### ***PRENDS TON ENVOL !***

#### **Sinopsis**

*Prends ton envol !* surge de la necesidad de fomentar ese sentimiento de unidad que tanto ha caracterizado al pueblo canario a lo largo de la historia, de hacerle ver al alumnado que todos somos migrantes en este mundo. En esta situación de aprendizaje pondremos en práctica algunos conocimientos adquiridos a lo largo de la secundaria y veremos otros que son nuevos para los discentes. Se espera que el alumnado sea capaz de desenvolverse en francés con cierta fluidez de manera oral y escrita, así como de comprender textos en estas dos vertientes. En lo gramatical, se trabajarán los tiempos de pasado (*le passé composé* et *l'imparfait*) y se hará un breve repaso del imperativo. En cuanto al léxico, nos centraremos en todo lo relacionados con los viajes (países, nacionalidades, medios de transporte, etc.). En el apartado cultural, se utilizarán recursos como el libro *Le Télémaco ou le dernier voyage* o la canción *Rentrez chez vous* y se facilitará al alumnado herramientas para que realice el proyecto final, que consiste en informarse sobre lo que está pasando en Canarias en relación con la migración, con el fin de realizar una exposición en diferentes clases del centro. El objetivo es ayudar con alimentos o ropa a las personas que actualmente están alojadas en los campamentos de Las Raíces y Las Canteras.

#### **Datos técnicos**

**Autor/a:** Samuel María Marrero Suárez

**Centro educativo:** IES Benito Pérez Armas

**Tipo de Situación de Aprendizaje:** Proyecto

#### **Estudio:**

1º Bachillerato (LOMCE)

#### **Materias:**

Segunda Lengua Extranjera (BSGN01) Francés

#### **Identificación**

##### **Justificación:**

En nuestro centro conviven numerosas nacionalidades y culturas, y es por ello por lo que decidimos centrarnos en este componente multicultural a la hora de plantear este tema. Canarias está siendo el foco de discursos y actitudes racistas durante estos últimos meses a raíz de la llegada de migrantes provenientes de países como Malí o Senegal, los cuales tienen una amplia representación en nuestro centro. Muchas de las personas que llegan a Canarias son alojadas en campamentos cuyas condiciones de vida dejan mucho que desear. Necesitan ropa y alimentos mientras estén aquí. Además, existe una gran desinformación sobre este tema y creemos que los mejores testimonios que hay para trabajarlo son las personas que arriesgan su vida en el mar con la ilusión de tener una nueva. El pueblo canario no se puede mostrar indiferente ante una situación que él mismo

sufrió en siglos pasados. Como docentes, consideramos necesario no solo enseñar un contenido, sino también educar en valores, actitudes y conocimientos.

### Fundamentación curricular

#### Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera (Francés)

Código	Descripción
BSGN01C01	<p><b>Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y detalles relevantes en textos orales claramente estructurados y de longitud breve o media, que traten sobre aspectos concretos de temas generales o sobre asuntos cotidianos o de interés propio, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones de comunicación corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</b></p> <p>Este criterio pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la idea global y las ideas específicas en textos orales transmitidos de viva voz o por medios técnicos, como en gestiones y transacciones cotidianas (p. ej. en bancos, tiendas, centros educativos), en instrucciones o indicaciones y en conversaciones formales o informales, y el sentido general y lo más importante en presentaciones, programas informativos, documentales y entrevistas en televisión, así como lo esencial de anuncios publicitarios y programas de entretenimiento, siempre que todos ellos contengan léxico común y un repertorio limitado de expresiones de uso muy frecuente, estén articulados a velocidad lenta o media, en lengua estándar y en un registro formal, informal o neutro, y a su vez presenten patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso habitual, ayudándose de recursos verbales y no verbales para inferir los significados de palabras o expresiones de uso menos frecuente o más específico. De la misma forma, se busca comprobar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, al igual que un repertorio de sus exponentes más comunes junto con sus significados asociados, mediante el empleo de sus conocimientos sobre los constituyentes y la organización de estructuras morfosintácticas de uso habitual y sobre los patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización y ampliación de la información.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más frecuente y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para recabar información en distintas fuentes, realizar diversas tareas o resolver problemas, adquirir conocimientos sobre otras materias, o información sobre asuntos generales, o que sea de su interés, y para escuchar por placer o entretenimiento, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>

Código	Descripción
Competencias del criterio	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. e) Competencias sociales y cívicas.
BSGN01C02	<p><b>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.</b></p> <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 orales claramente estructurados (instrucciones, indicaciones u otra información, transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas, así como la información relevante en situaciones menos habituales, conversaciones formales e informales en las que participa, el sentido general y las ideas más importantes en presentaciones bien estructuradas y de exposición lenta, los aspectos más importantes de programas informativos, documentales y entrevistas en televisión, lo esencial de anuncios publicitarios y programas de entretenimiento, etc.) que traten sobre aspectos concretos de temas generales, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional. 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.</p>
Competencias del criterio	d) Aprender a aprender. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
BSGN01C03	<p><b>Producir textos orales de extensión breve o media, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de interés propio, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</b></p> <p>A través de este criterio se persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos ensayados previamente, tanto cara a cara como por medios técnicos, como diálogos, presentaciones o exposiciones en las que utiliza léxico de uso común y un repertorio limitado de expresiones de uso frecuente para ofrecer información y opiniones, justificar brevemente acciones y planes, formular hipótesis, etc., usando un registro formal, informal o neutro. A su vez, este criterio busca verificar que emplea los patrones discursivos habituales para iniciar y concluir el texto adecuadamente, el cual organiza de forma coherente y en el que amplía la información</p>

Código	Descripción
	<p>básica con algunos ejemplos, pronunciando y entonando de manera clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero o cometa algún error que no interfiera en la comunicación, empleando apoyo visual y mostrando un buen control de estructuras morfosintácticas y discursivas de uso más común, seleccionando entre ellas las más apropiadas en función del propósito comunicativo y del contenido del mensaje.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos orales monológicos en los que sigue unas pautas de organización para comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias, sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística.  c) Competencia digital.  e) Competencias sociales y cívicas.</p>
BSGN01C04	<p><b>Interactuar de manera sencilla pero efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</b></p> <p>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social, maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para desenvolverse con la suficiente eficacia en conversaciones informales y en conversaciones formales o entrevistas, así como en transacciones y gestiones cotidianas y menos habituales (transporte, alojamiento, comida, salud, relaciones con las autoridades, etc.), tanto cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en las que se intercambian información, ideas y opiniones, se justifican brevemente los motivos de acciones y planes, se formulan hipótesis, etc., empleando un registro informal, formal o neutro. Del mismo modo, se trata de constatar que se ajusta a las funciones y propósitos comunicativos mediante el uso de sus exponentes más comunes, mostrando la fluidez suficiente para que pueda seguirse sin mucha dificultad el hilo del discurso, utilizando las fórmulas o indicaciones más comunes para tomar o ceder el turno de palabra, aunque pueda darse cierto desajuste en la colaboración con el interlocutor, o pausas para planificar lo que se va a decir o reiniciar el mensaje con el objeto de reformularlo en términos más sencillos y más claros. Por último, se pretende verificar que responde a preguntas sencillas sobre sus presentaciones, pronunciando y entonando de manera clara y comprensible.</p>

Código	Descripción
	<p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para establecer, mantener o retomar contacto con otros hablantes, trabajar en equipo valorando y reforzando otras aportaciones, realizar tareas o resolver problemas prácticos, y comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias, o información sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. e) Competencias sociales y cívicas.</p>
BSGN01C05	<p><b>Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas 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.</b></p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (reformulación en términos más sencillos de lo que se quiere expresar cuando no se dispone de estructuras o léxico más complejos en situaciones comunicativas más específicas, evaluación, autocorrección...) para hacer presentaciones breves ensayadas (siguiendo un esquema organizado con la información básica) y contestar a preguntas sencillas de los oyentes, para desenvolverse con la suficiente eficacia en situaciones cotidianas y menos habituales, para participar en conversaciones informales, formales o entrevistas, etc., llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, en situaciones cotidianas o menos habituales, sobre asuntos cotidianos o sobre aspectos concretos de temas académicos u ocupacionales de su interés. 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.</p>
Competencias del criterio	<p>d) Aprender a aprender. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p>
BSGN01C06	<p><b>Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos «auténticos» o adaptados, tanto breves como de longitud media, que traten sobre asuntos cotidianos, o sobre temas generales o de interés propio, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</b></p>

Código	Descripción
	<p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y específica en textos escritos en un registro formal, informal o neutro, tanto en formato impreso como en soporte digital, como en páginas Web u otros materiales de referencia o consulta, en anuncios y comunicaciones, y en correspondencia personal, foros y blogs en los que se describen y narran hechos y experiencias, impresiones y sentimientos, se intercambian información, opiniones, etc. A su vez, se persigue verificar que puede identificar la información más importante en textos periodísticos y en instrucciones sobre el uso de aparatos, dispositivos o programas informáticos, y sobre la realización de actividades y normas de seguridad o convivencia, al igual que captar las ideas principales en artículos divulgativos sencillos y entender lo suficiente en correspondencia formal, institucional o comercial (p. ej. un cambio de reserva de un billete de avión o alojamiento). Del mismo modo, se busca valorar que distingue las funciones e intenciones comunicativas más relevantes y un repertorio de sus exponentes morfosintácticos de uso habitual, junto con sus significados asociados, así como patrones discursivos de uso frecuente para organizar y ampliar la información, aplicando a la comprensión del texto sus conocimientos sobre léxico de uso común, apoyándose en recursos textuales y no textuales para inferir el significado de expresiones y modismos de uso frecuente, y reconociendo tanto las principales convenciones ortotipográficas y de escritura como abreviaturas y símbolos de uso común y más específico (p. ej. ©), del mismo modo que sus significados asociados.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar adecuadamente sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más específico, y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para recabar información de diferentes fuentes, realizar diversas tareas o resolver problemas, adquirir conocimientos generales o más concretos de otras materias, o que sean de su interés, así como para leer por placer o entretenimiento, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística.  c) Competencia digital.  e) Competencias sociales y cívicas.</p>
BSGN01C08	<p>Escribir textos de longitud breve o media de estructura clara y adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, o sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de su interés, con el fin de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>

Código	Descripción
	<p>Este criterio persigue comprobar si el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios con información personal, académica u ocupacional (p. ej. para participar en un campamento de verano) tanto en formato papel como digital, y redactar textos en cualquier soporte, como informes muy breves y sencillos sobre un tema académico, notas, anuncios, mensajes y comentarios breves, y correspondencia personal y formal básica dirigida a instituciones públicas, privadas, o a entidades comerciales (p. ej. solicitar un servicio o información), así como que puede participar en foros, blogs, chats, etc., utilizando un registro formal, informal o neutro y empleando léxico de uso común y un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso muy frecuente para describir experiencias y sentimientos, narrar actividades y experiencias futuras o pasadas, etc., seleccionando y usando elementos adecuados de coherencia y de cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz. Asimismo, se trata de verificar que cumple con las funciones e intenciones comunicativas requeridas mediante la utilización de exponentes morfosintácticos de uso habitual y de patrones discursivos de uso más común para iniciar y concluir el texto, organizar la información de manera que resulte fácilmente comprensible o ampliarla con ejemplos, aunque pueda cometer errores que no interrumpen la comunicación ni den lugar a serios malentendidos. Por último, se busca constatar que aplica las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato de uso muy frecuente, manejando procesadores de textos de forma básica para resolver dudas o corregir errores ortográficos y adaptándose a las convenciones comunes de escritura en Internet.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso muy frecuente y habitual y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos escritos, con el fin de realizar una tarea específica o para dar soluciones a determinados problemas, siguiendo unas pautas de organización para comunicar conocimientos sobre temas concretos o abstractos de otras materias, o información sobre asuntos</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística.  c) Competencia digital.  e) Competencias sociales y cívicas.</p>
BSGN01C10	<p><b>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</b></p>

Código	Descripción
	<p><b>lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</b></p> <p>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, programas de televisión, revistas, publicidad, periódicos, 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 social, etc.), a las relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el ámbito familiar, educativo ...), a las convenciones sociales (actitudes y valores, normas de cortesía, costumbres, tradiciones...), a los aspectos geográficos e históricos más relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), así 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 y académico. 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Comunicación lingüística.</li> <li>e) Competencias sociales y cívicas.</li> <li>f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>g) Conciencia y expresiones culturales.</li> </ul>

## Fundamentación metodológica/concreción

### Modelos de Enseñanza:

Modelo de enseñanza no directiva, Modelo inductivo básico, Investigación grupal, Aprendizaje por Servicios (ApS), Modelo de investigación guiada, simulación.

### Fundamentos metodológicos:

En esta situación de aprendizaje se sigue un enfoque por tareas, de tal modo que el alumnado es el principal protagonista de las sesiones. Así, se pretende hacer un uso real de la lengua, considerando lo cultural y lo social como elementos inherentes a esta. Los procesos comunicativos marcan el proceso de aprendizaje en nuestra SA y se apuesta por una educación intercultural, en la que el diálogo entre los integrantes del grupo-clase y entre estos y su entorno es fundamental. Se apuesta por un modelo de enseñanza no directiva en el que los discentes reflexionan y desarrollan su sentido crítico, y el docente, sin llegar a juzgar las opiniones del alumnado, orienta. Todas las actividades que se van haciendo a lo largo de la unidad sirven para que los alumnos/as realicen un proyecto de aprendizaje-servicio en el que tienen que hacer una investigación grupal sobre cuál es la realidad de la migración en Canarias para conocer las necesidades de los migrantes y, así, poder ayudarlos. Esta investigación la llevarán a cabo ayudándose de los conocimientos, valores y actitudes aprendidos en la SA, de las TIC y, primordialmente, de los testimonios de personas de su entorno y personas migrantes.

### Actividades de la SA

[0] <i>C'est quoi la migration ?</i>						
- Introducción						
Para comenzar la SA y romper el hielo, el profesor traerá un túper con arena junto a un barco y un avión de papel sin decirles nada a los alumnos sobre el tema que vamos a abordar. La idea es que estos hagan hipótesis sobre cuál es el tema que se va a trabajar en la unidad. Tendrán que hacer frases como <i>Je crois/pense qu'on va parler ...</i>						
- Fase 1						
Una vez hayan averiguado el tema de la unidad, les preguntaremos qué es la migración para ellos y tendrán que utilizar las mismas fórmulas de opinión que se vieron antes.						
- Fase 2						
Luego, para ver si están en lo correcto, tendrán que hacer uso de un diccionario monolingüe de francés en su versión online (Larousse u otro). Tras esto haremos una puesta en común de lo encontrado.						
Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN01C03	Participación	Individual	1	Móviles	Aula	En caso de encontrar

BSGN01C06	Expresión Oral					dificultades, el docente dará pistas y facilitará formas de expresar opinión en la lengua meta.
-----------	----------------	--	--	--	--	---

<p>[1] <i>La migration aux Canaries</i></p> <p>- Fase 1</p> <p>En esta actividad, preguntaremos al alumnado acerca de la situación migratoria en Canarias para tener una idea de cuáles son sus conocimientos previos en este tema.</p> <p>- Fase 2</p> <p>En relación con la actividad anterior, pasamos a ver un vídeo que resume todo lo que está pasando en temática de migración en Canarias. Este se pondrá dos veces, una para realizar una comprensión general y una segunda, esta con subtítulos, para responder a una serie de preguntas sobre lo visto y contado en el vídeo. (<a href="#">Véase Anexo 1</a>)</p> <p>- Fase 3</p> <p>Por último, solicitaremos la opinión de los alumnos/as en relación con lo visualizado en el vídeo.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN01C01 BSGN01C02 BSGN01C03	Participación Comprensión Oral Expresión Oral	Individual	1	<a href="#">Vídeo</a>	Aula	En el caso de encontrar dificultades en la comprensión del vídeo, este se visualizará una tercera vez.

<p>[2] <i>Le Télémaco ou le dernier voyage</i></p> <p>- Fase 1</p> <p>En primer lugar, preguntaremos al alumnado qué es lo que sabe sobre la emigración de los canarios/as en el pasado. Luego, para saber más del tema, leeremos el siguiente texto <a href="#">L'émigration vers l'Amérique</a> y estableceremos relaciones entre lo que vimos anteriormente sobre la migración en Canarias y esto, con el fin de demostrar que el momento de emigrar nos puede llegar a todos y, por ello, debemos ser empáticos cuando lo hacen otras personas.</p>						
---	--	--	--	--	--	--

- Fase 2

Después, pasaremos a leer un fragmento del libro *Le Télémaco ou le dernier voyage* ([Véase Anexo 2](#)) en el que se cuenta la llegada de los canarios a Martinica (prejuicios previos, descripción de los habitantes de la Isla, etc.) para hablar un poco de los estereotipos e introducir *l'imparfait*. Luego, tendrán que elegir una nacionalidad cualquiera y lanzar una búsqueda en Google para ver qué estereotipos hay sobre ese país (ej. *Les Français sont.../ Les Espagnols sont.../ Les Sénégalais sont...*). Tras esto, haremos una puesta en común de lo encontrado. La idea es la de derribar prejuicios y no tener una idea predeterminada sobre una persona por el país al que pertenece.

- Fase 3

Por último, se entregará a cada alumno/a un pequeño trozo de papel ([Véase Anexo 3](#)) en el que Teresa García Arteaga, única mujer a bordo del *Télémaco*, cuenta su experiencia. Pasaremos a realizar un Pictionary grupal, teniendo que salir cada discente a la pizarra a hacer un dibujo con el que explicar la idea principal del texto que le tocó. El resto de los compañeros tiene que crear oraciones, usando *l'imparfait*, para averiguarlo.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN01C03 BSGN01C06 BSGN01C10	Comprensión Escrita  Expresión Oral	Individual	1/2	Fragmento del libro  Testimonio de Teresa García Arteaga en recortes	Aula	En los recortes aportados en la fase 2, se pondrá en negrita la idea principal para facilitar la comprensión

[3] *Nous sommes tous migrants*

- Fase 1

Para comenzar, el docente contará un viaje que realizó (destino, duración del viaje, medios de transporte utilizados, sensaciones, etc.). Después, cada alumno/a tendrá que hacer lo propio y contar un viaje que haya realizado ayudándose del ejemplo del profesor y del libro de texto. Tendrán que hacer uso de los tiempos de pasado (*le passé composé et l'imparfait*).

- Fase 2

A continuación, los discentes, en parejas, tendrán que crear un diálogo en el que le cuenten a su compañero/a ese viaje. Para ello, pueden ayudarse de la página 66 del libro de texto ([véase Anexo 4](#)). El objetivo es que sean conscientes de que todos/as hemos sido migrantes en algún momento de nuestra vida.

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

BSGN01C04	Diálogo	Por parejas	1	Libro de texto	Aula	
BSGN01C05						
BSGN01C08						

[4] *Rentrez chez vous*

- Fase 1

Para introducir el tema de la canción, plantaremos una situación hipotética en la que El Teide entra en erupción y los habitantes de la Isla de Tenerife se ven obligados a emigrar. Preguntaremos al alumnado qué es lo que haría si esto pasase.

- Fase 2

Escucharemos la canción *Rentrez chez vous* y procederemos a la realización de la ficha didáctica de la canción ([véase Anexo 5](#)), extraída de *enseigner.TV5Monde* y adaptada a los contenidos estudiados en la SA. Se seguirán los pasos propuestos en la ficha del docente:

- Paso 1

En primer lugar, preguntaremos acerca del título de la canción y sobre cuál creen que es su temática. El título nos servirá para hacer un breve repaso de *l'impératif*.

- Paso 2

En segundo lugar, procederemos a realizar la primera actividad de la ficha didáctica, en la que escucharemos el final de la canción y los comentarios de algunas personas. Lo que los discentes tienen que comprender es qué persona realiza cada comentario. Reproduciremos el audio dos veces, una primera escucha general y una segunda para hacer el ejercicio.

- Paso 3

En tercer lugar, haremos la tercera actividad de la ficha, donde Flo y Oli describen sus viajes. Para ello, escucharemos la canción al completo dos veces, en la segunda de ellas el alumnado tendrá que rellenar los espacios en blanco y conjugar los verbos en *passé composé* o *imparfait*.

- Paso 4

Por último, los alumnos/as prepararán una serie de preguntas (relacionadas con la migración) para los dos protagonistas de la canción. Estas preguntas nos servirán de ayuda de cara a la siguiente sesión.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN01C01	Comprensión Oral	Individual	1	Canción	Aula	Se reproducirá una tercera vez el audio y la canción en
BSGN01C02	Expresión Escrita					

BSGN01C10				Ficha pedagógica		función del grado de comprensión del alumnado.  La actividad 2 de la ficha no se hace.
-----------	--	--	--	------------------	--	--

[5] *Les témoignages d'Ily et de Mountaga*

En esta sesión, dos chicos de los campamentos de Las Raíces y Las Canteras vendrán a contar su situación en Canarias. Los alumnos/as tendrán que preparar una serie de preguntas para que estos vayan contando toda su experiencia y, así, poder anotar aquellos aspectos que sean necesarios para el Proyecto, ya que en él tendrán que recoger el testimonio de una persona que esté alojada en uno de los dos campamentos. Se trata de simular una entrevista en la que el alumnado ejerce de periodista y nuestros invitados de entrevistados.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN01C01 BSGN01C02 BSGN01C05 BSGN01C10	Participación en la entrevista  Comprensión Oral  Expresión Oral (Preguntas)	Gran grupo	1	Entrevista	Aula	Se valorará el interés y la implicación del alumnado, así como el respeto hacia nuestros invitados.  Se seguirá el modelo de una rueda de prensa, en la que cada alumno/a realiza sus preguntas por turno.  El docente ejercerá de mediador entre el alumnado y nuestros invitados cuando lo estime conveniente.

[6] Proyecto. *Soyons solidaires !*

El proyecto final ([véase Anexo 6](#)) consiste en recabar toda la información que se va a ver en la SA sobre lo que está pasando en Canarias en relación con la migración con el fin de realizar una exposición en diferentes clases del centro. El objetivo es ayudar con alimentos o ropa a las personas que actualmente están alojadas en los campamentos de Las Raíces y Las Canteras. El proyecto se divide en dos fases:

- Fase 1

Tendrán dos sesiones para preparar una presentación en la que deben recoger lo siguiente:

- Explicar la crisis migratoria que se está viviendo en Canarias.
- Contar el testimonio de alguien de su entorno (familia o amigos/as) que emigró en el pasado.
- Contar el testimonio de una persona migrante que esté alojada en uno de los campamentos (Ily o Mountaga).
- Decir de qué manera podemos ayudar a las personas de los campamentos.

- Fase 2

En la tercera sesión, cada grupo tendrá que exponer su presentación en tres clases diferentes (un 1º de ESO, un 2º de ESO y un 3º de ESO).

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
BSGN01C03 BSGN01C04 BSGN01C08 BSGN01C10	Expresión Escrita  Expresión Oral  Presentación	2 grupos de 4 personas cada uno	3	Entrevistas  Noticias en medios de comunicación y redes sociales  Artículos  Vídeos	Aula de informática y aulas de varios grupos	El alumnado investigará por su cuenta y el profesor les guiará.  La actividad <i>Les témoignages d'Ily et de Mountaga</i> se evaluará como parte del proyecto.

[7] *Ce n'est pas un examen !*

Los discentes harán un Kahoot ([véase Anexo 7](#)) de todo lo estudiado en la SA : *le passé composé, l'imparfait, l'impératif, les pays et les nationalités, les moyens de transport, la migration aux Canaries, le Télémaco, etc.*

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN01C06 BSGN01C10	Comprensión escrita  Expresión escrita	Individual	1	Kahoot  Móvil	Aula	El docente se detendrá en cada una de las preguntas, incidiendo en aquellas en las que hay un mayor índice de error.

### [8] Auto-évaluation

Se pasará un cuestionario Google al alumnado sobre la unidad (tema, actividades, docente, aspectos que le han gustado y otros que no, cosas que mejorar, utilidad, etc.). Este cuestionario también ayudará a los discentes a valorar su proceso de aprendizaje, y permitirá al docente mejorar la SA y su puesta en escena en el futuro.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
BSGN01C06 BSGN01C08	Comprensión escrita  Expresión escrita	Individual	1	Cuestionario Google	Tarea para casa	

### Fuentes, Observaciones, Propuestas

#### Fuentes:

Bertin-Elisabeth, C., Cruz Rodriguez, J.M. (2016). *Le Télémaco ou Le dernier voyage*. Société d'Histoire de la Martinique, número spécial Annales des Antilles (nº7).

Bésory, T. (2019). Rentez chez vous. *Enseigner le français avec TV5MONDE*. Recuperado el 25/04/2021 de <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/rentrez-chez-vous>.

Bigflo y Oli. (11 de febrero de 2019). Rentez chez vous [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gm328Z0JKjA>.

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 (BOC núm. 136, de viernes 15 de julio de 2016).

Favret, C., Bourdais, D. y Finnie, S. (2010). *Mot de Passe 1. Livre de l'élève*. Ed. Oxford Educación.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015).

Suárez Padilla, A. (2007). *El Telémaco: El último viaje*. La Laguna, Canarias: Globo; Gobierno de Canarias.

Tenerife Tourism Corporation. (s.f.). L'émigration vers l'Amérique. Recuperado el 18/04/2021 de <https://www.webtenerife.fr.com/propos-tenerife/histoire/faits-marquants/la+emigracion+a+america.htm>

TV5MONDE Info (30 de diciembre de 2020). *Migration/Afrique : 2170 morts en 2020 dans l'Atlantique* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=srBkdRXZUNE>.

### **Observaciones:**

La presente SA no busca que el alumnado se incline por una ideología de pensamiento determinada. Exponemos hechos y realidades con el objetivo de que los alumnos/as construyan su propia opinión basándose en estos, yendo más allá de lo que se dice en las redes sociales y en los medios de comunicación. No pretendemos ir en contra de ningún partido político, sino tratar de eliminar ciertas ideas que atentan contra los DDHH y contra la propia realidad multicultural de la escuela.

Es muy importante conocer bien al grupo a la hora de llevar al aula temas como el estudiado en esta SA para saber cómo plantearlo. Antes de trabajarlos siempre debemos hacernos la pregunta: ¿puede herir la sensibilidad de un alumno/a? Si la respuesta es sí, significa que tenemos que darle otro enfoque al contenido que queremos mostrar.

### **Propuestas:**

Nos gustaría poder mejorar esta SA en un futuro, planteando actividades en las que haya un mayor contacto entre nuestro alumnado y otros colectivos, el de personas migrantes en esta ocasión.

Por otro lado, dadas las características de los campamentos de Las Raíces y Las Canteras (Tenerife), no pudimos contar con los testimonios de mujeres migrantes, por lo que sería otro aspecto que incluir cuando llevemos una SA de este tipo en el futuro.

**Anexo 1. *La migration aux Canaries***

1. De quoi Yacou s'est-il remis ?
2. Comment Yacou est-il arrivé en Espagne ?
3. Combien de personnes sont mortes lors de leur traversée vers l'Espagne en 2020 ? Et en 2019 ?
4. Pourquoi les migrants prennent-ils la route des îles Canaries ?
5. Combien de migrants sont arrivés aux Canaries en 2020 ?
6. Est-ce que les camps provisoires sont toujours ouverts ?
7. Quel a été le symbole de la crise migratoire aux îles Canaries en 2020 ?
8. Qu'a fait le gouvernement espagnol par rapport aux camps provisoires ?

## **Anexo 2. *Les Canariens découvrent la Martinique***

Ils arrivent obsédés par la question de couleur et le classement entre Blancs : les « bons », et Noir ou Amérindiens : les « méchants », sauvages, païens, cannibales. Dès les premiers contacts, tout est bouleversé : les gens de couleur de la Martinique, surtout les communistes, les perçoivent comme des frères, les Blancs ne voient que des miséreux de couleur incertaine, sales, brûlés par le soleil...et communistes.

Que dire de la couleur des premiers pêcheurs rencontrés ? Les observations des arrivants sont subjectives. Selon José Abreu Chinaa : « L'un d'entre eux était noir et d'une taille incroyable, aussi haut qu'un palmier [...] L'autre était très clair de peau ». Pour José Damas Negrín, celui qui monte à bord est « grand ». En outre, il est « fier », et, surprise, il sait « manier un bateau ». [...] Affamé, Feliciano Bethencourt Amaya se contente de voir des pêcheurs et « le pain bien blanc » ...

Les Espagnols qui les accueillent sont, pour eux, des Blancs...comme eux [...] Pour Joseíto Correa : « Les autres Blancs, c'étaient des Français ; ils ne nous disaient même pas bonjour » ? Sans doute des fonctionnaires européens : policiers, douaniers et autres. On retrouve ce même mépris en Europe où le migrant, qu'il soit espagnol ou portugais, est alors considéré comme un bon travailleur, mais pas comme un égal.

Manuel Navarro Rolo voit la Martinique peuplée en majorité d'esclaves noirs, déportés d'Afrique par les Français [...] Pour Teresa García Arteaga : « Ce sont des Noirs très noirs » et, surprise... « ils ont un cœur gros comme ça ».

Extraído de Bertin-Elisabeth C. y Cruz Rodríguez, J.M. (2016, p. 86-87).

### **Anexo 3. Le témoignage de Teresa**

*Teresa García Arteaga*

*Interview du 25 novembre 2003, Caracas*

- Teresa, pourquoi est-ce que tu as dû te rendre clandestinement au Venezuela ?
- A cause de la vie que nous menions alors là-bas en Espagne, surtout aux Canaries. La situation était très difficile du fait de la guerre ; on ne pouvait pas faire d'études, rien. [...] **Je me rappelle que c'était la Guerre civile alors que j'étais encore à l'école, à l'école Primaire. On nous a sorti des écoles pour les transformer en casernes et on n'a pas pu continuer l'école.** Cela m'a beaucoup frustrée, car je voulais faire des études. Alors que je n'avais à l'époque qu'à peine neuf ans, je rêvais d'être quelqu'un dans la vie. [...] Ensuite, une fois grande, mon fiancé—qui est devenu après mon mari— : Antonio Aguilar Reyes, a émigré clandestinement sur le bateau : La Estrella Polar. Il est parti avant moi et il voulait que le rejoigne au Venezuela. Moi, j'ai accepté parce que c'était logique de fonder un foyer et une famille comme je l'ai fait après.
  
- Comment s'est passé l'embarquement ?
- **Tout s'est fait secrètement.** Comme je vivais tout près de chez Fortunato Armas, c'est lui qui m'a informée de tout. Et d'ailleurs, jusqu'au bout, nous avons communiqué avec beaucoup de précautions pour que personne ne soit au courant et ne puisse empêcher notre voyage, et ce jusqu'au petit matin du 5 août où on est parti pour Valle Gran Rey.
  
- As-tu vu des armes à bord ?
- (Elle rit) **Les seules armes que j'ai vues, c'étaient des guitares que mes compagnons de voyage sortaient lorsqu'ils se mettaient à chanter.** Ça, c'était quand on venait de partir, pour faire passer un peu le temps ; mais des armes d'un autre type, non, je n'en ai vu aucune.
  
- D'autres parmi tes compagnons de voyage m'ont dit qu'il n'y avait pas d'autre solution que de s'exiler. C'est également ton avis ?
- **Oui. Je suis partie à la fois triste et pleine d'espairs. Triste parce que je laissais ma terre natale, ma famille et mes amis.** Mais, en même temps, j'étais très enthousiaste parce que j'allais retrouver mon époux. Car, quand il avait quitté La Gomera, nous étions fiancés, et ensuite nous nous sommes mariés par procuration.
  
- Comment était la vie à bord ?
- C'était un peu monotone. Certains se promenaient sur le pont, d'autres pelaient des pommes de terre... **C'était presque toujours le même repas : une soupe très simple, des pommes de terre bouillies, du gofio et du poisson salé.** Les premiers jours, nous avions de la viande de cochon et de bœuf. Moi, ils ne me laissaient rien faire, sans doute parce que j'étais une femme. Le pont était rempli de bidons

d'eau, de sacs de charbon et de pommes de terre, de valises... Tout a été emporté par la tempête.

- Ils l'ont fait plusieurs fois et il n'y avait pas de doute : **c'était un phare ! Et cet instant, on a tout oublié : la faim, la soif, tout. Il y en a même qui s'embrassaient.**
  
- Combien de jours êtes-vous restés en Martinique et qu'y avez-vous fait ?
- Eh bien, on y est resté cinq jours ; oui, cinq jours. **Je me rappelle qu'ils ont emmené certains d'entre nous chanter dans une radio locale. On a joué de la guitare et on a chanté.**
  
- **C'est comme ça que j'ai eu la chance de partir avec mon mari, avec cependant la douleur de voir mes compagnons d'infortune rester, sans savoir où on allait les emmener.** Quelques-uns se sont enfuis du bateau et l'un d'eux est même venu loger quelques jours chez nous. Je crois qu'ensuite il est retourné à bord. J'ai su après qu'on les avait tous emmené sur l'île de La Orchila et qu'ensuite certains ont été envoyés travailler dans l'agriculture et que d'autres ont été renvoyés à La Gomera.

Extraído de Bertin-Elisabeth y Cruz Rodríguez (2016, p. 112-121).

#### **Anexo 4. Nous sommes tous migrants**

Je suis allé à Agadir, dans le sud du Maroc. C'était en février, mais je suis resté deux mois, c'était trop court pour moi. J'ai pris l'avion à destination d'Agadir, puis j'ai pris un taxi vers le quartier d'Amsernat. Je dormais avec deux colocataires dans un appartement que la Fondation de l'Université de Las Palmas (FULP) nous a offert. C'était une bourse de la FULP et je suis parti avec d'autres participants au projet. Je travaillais comme professeur d'espagnol à l'université Ibn Zohr d'Agadir. J'ai beaucoup aimé la ville, en particulier le souk et la médina. Malheureusement, le gouvernement a déclaré l'état d'alerte lorsque nous étions là, nous sommes donc retournés aux Canaries. J'ai adoré mon voyage. C'était super !

Expressions-clés		
<i>Tu as passé de bonnes vacances ?</i>	J'ai passé	de super vacances.
	Je n'ai pas passé	de bonnes vacances.
<i>Tu es allée(e) dans quel pays/où ?</i>	Je suis allé(e)	en Australie. au Portugal. aux États-Unis.
<i>Tu es parti(e) quand ?</i>	Je suis parti(e)	il y a trois semaines. le mois dernier. du 13 au 26 juillet.
<i>Tu es parti(e) avec qui ?</i>	Je suis parti(e) avec	mes parents. un copain. des ami(e)s.
<i>Tu as voyagé comment ?</i>	J'ai voyagé	en train/en voiture/ à vélo.
	J'ai pris	l'avion/le bateau.
<i>Tu es resté(e) combien de temps ?</i>	Je suis resté(e)	cinq jours/une semaine/ un mois.
<i>Tu as dormi où ?</i>	J'ai dormi	à l'hôtel. dans une maison. sur un bateau.
<i>Qu'est-ce que tu as fait ?</i>	J'ai visité des monuments et des musées. Je suis allé(e) à la plage, j'ai nagé...	
<i>Tu as aimé ?</i>	J'ai bien aimé./Je n'ai pas aimé. J'ai adoré !/J'ai détesté !	
<i>C'était comment ?</i>	C'était super !	

Figura extraída de Favret, Bourdais y Finnie (2010, p. 66)

## Anexo 5. Rentrez chez vous

### « RENTREZ CHEZ VOUS »

du cours : ... / ... / .....

#### AU CREUX DE L'OREILLE

Activité 1 : écoutez cet extrait. Quelle personne prononce les phrases suivantes ? Associez.

- Personne 1 • C'est de la faute des Français.
- Personne 2 • Je ne sais pas quoi faire, je ne sais pas où aller.
- Personne 3 • On ne peut pas accueillir tous les Français.
- Personne 4 • S'ils avaient un minimum d'honneur, ils retourneraient dans leur pays.

**Activité 2 : écoutez la chanson et retrouvez le mot non entendu dans chaque couplet.**

Premier couplet :

la tour Eiffel	le mal	la nuit	Paris	ma copine
les cris	ma famille	un train	le soir	le matin

Deuxième couplet :

la guerre	les livres d'histoire	nos parents	des routes	le téléphone
4 billets	un ferry	la Méditerranée	partez sans moi	couper le réseau

Troisième couplet :

une maison	un sac	le train	3 jours	2 jours
Marseille	en retard	un cauchemar	une enfant	seul

Quatrième couplet :

Marseille	les corps	les villes	les hôpitaux	un ferry
une place	à bord	mon frère	la dernière second	la dernière minute

Cinquième couplet :

la petite fille	dans mes bras	un jour de retard	un passeur	ton sac
un bateau	un orage	une tempête	la pluie	mes yeux se ferment

Sixième couplet :

des barbelés	signer des papiers	un passeport	un matelas	ma mère
un journal	des bus	des fous	la peur	Rentrez chez vous

## UN CERTAIN REGARD

Activité 3 : écoutez la chanson et retracez le parcours de Bigflo et Oli. Avec qui ont-ils voyagés ? Quels moyens de transport sont utilisés ? Quelles sont les indications de temps données ?



Bigflo

### Couplet 1

Il \_\_\_\_\_ (partir) de \_\_\_\_\_. Il \_\_\_\_\_ (être) \_\_\_\_\_ . Le lendemain matin, il \_\_\_\_\_ (devoir) prendre un \_\_\_\_\_ pour rejoindre sa \_\_\_\_\_ .

Ça \_\_\_\_\_ (faire) \_\_\_\_\_ jours qu'il \_\_\_\_\_ (n'avoir pas) de nouvelles de son frère.

### Couplet 3

Il \_\_\_\_\_ (être) dans le \_\_\_\_\_. Il \_\_\_\_\_ (rencontrer) une \_\_\_\_\_ .

Ça \_\_\_\_\_ (faire) \_\_\_\_\_ jours qu'il \_\_\_\_\_ (n'avoir pas) de nouvelles de son frère.

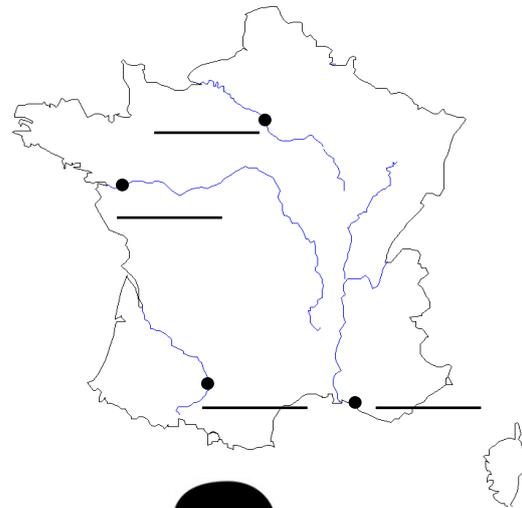
### Couplet 5

Il \_\_\_\_\_ (arriver) au port de \_\_\_\_\_ avec la \_\_\_\_\_ dans ses bras.

Avec un passeur et d'autres passagers, il \_\_\_\_\_ (prendre) un \_\_\_\_\_ gonflable.

Il \_\_\_\_\_ (mourir) dans la \_\_\_\_\_ Méditerranée.

Il \_\_\_\_\_ (n'avoir plus jamais) de nouvelles



Oli

### Couplet 2

Il \_\_\_\_\_ (partir) de Toulouse. Il \_\_\_\_\_ (prendre) le \_\_\_\_\_. Il \_\_\_\_\_ (être) avec sa \_\_\_\_\_ .

Ça \_\_\_\_\_ (faire) \_\_\_\_\_ jours qu'il \_\_\_\_\_ (n'avoir pas) de nouvelles de son frère.

### Couplet 4

Ils \_\_\_\_\_ (aller) à \_\_\_\_\_. Dans le port, il \_\_\_\_\_ (voir) le \_\_\_\_\_, et ils \_\_\_\_\_ (prendre) ce \_\_\_\_\_ .

Ça \_\_\_\_\_ (faire) \_\_\_\_\_ jours qu'il \_\_\_\_\_ (n'avoir pas) de nouvelles de son frère.

### Couplet 6

Il \_\_\_\_\_ (arriver) dans un camp provisoire. La ville de \_\_\_\_\_ lui \_\_\_\_\_ (manquer). Il \_\_\_\_\_ (être) séparé de son \_\_\_\_\_. Sa \_\_\_\_\_ (s'endormir) dans ses bras. Le lendemain, il \_\_\_\_\_ (prendre) le \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ (Être) la première fois qu'il \_\_\_\_\_ (avoir) vraiment \_\_\_\_\_ .

## AU CŒUR DE L'ACTION

Activité 4 : Bigflo et Oli, de passage en ville pour un concert, ont accepté l'invitation de la radio de votre établissement. Imaginez que vous êtes les journalistes et préparez quelques questions à leur poser, en tenant compte du sujet de la chanson.

Extraído y adaptado de Bésory, T. (2019).

### **Anexo 6. Le Project : Soyons solidaires**

- Par groupes de 4.
- Entretien.
- Faire une présentation sur la migration aux îles Canaries.
- Exposé (5-10 minutes) dans les différentes classes.
- Donation

### QUE SE PASSE-T-IL AUX ÎLES CANARIES ?

#### LA SITUATION ACTUELLE DE LA MIGRATION AUX CANARIES

- Nouvelles/Actualités
- Statistiques
- Conditions

#### LE TÉMOIGNAGE D'UN DE VOS PROCHES (FAMILLE/AMIS)

- Les raisons d'émigrer (Pourquoi)
- Le voyage (Comment)
- L'accueil à... (destination)

#### LE TÉMOIGNAGE D'UN MIGRANT DU CAMP

- Les raisons d'émigrer (Pourquoi)
- Le voyage (Comment)
- L'accueil aux Canaries

#### COMMENT POUVONS-NOUS AIDER LES MIGRANTS ?

- De quoi ont-ils besoin ?
- Comment pouvons-nous faciliter leur intégration ?
- Comment lutter contre les infox ?



Punto de recogida de alimentos en el IES Benito Pérez Armas.

Anexo 7. Ce n'est pas un examen !

\_\_\_\_\_ ton envol !



17



Passer

0  
réponse

▲ Prend

◆ Prenez

● Prends

■ Prendre

1/26

🔒 kahoot.it Code PIN du jeu : 3014336

Qu'est-ce que c'est ?



17



▲ C'est un ferry.

◆ C'est un bateau gonflable.

● C'est une pirogue.

■ C'est un pétrolier.

La semaine dernière, une petite fille \_\_\_\_\_ à bord d'une embarcation de fortune.



19



▲ est né

◆ a né

● a née

■ est née

Une personne qui part en vacances est un migrant.



18



Passer

0  
réponse

◆ Vrai

▲ Faux

Il \_\_\_\_\_ la Mauritanie il y a sept mois.



19



▲ est quitté

◆ a quitté

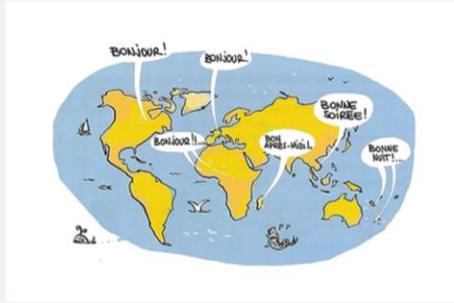
● a quittée

■ est quittée

Trouvez l'intrus. Pays francophones



20



▲ Le Sénégal.

◆ La France.

● La Belgique.

■ L'Australie

Il y a beaucoup de Sahraouis qui ont émigré \_\_\_\_\_ en 2006.



19



▲ aux îles Canaries

◆ à îles Canaries

● au îles Canaries

■ en Canaries

Elle \_\_\_\_\_ 6 ans lorsque son père a émigré aux îles Canaries.



20



▲ avait

◆ avais

● a eu

■ avaient

\_\_\_\_\_ super ! J'ai beaucoup aimé mon voyage au Maroc.



16



▲ C' a été

◆ C'était

● Ça a été

■ C'étais

Un groupe de familles canariennes a fondé la ville de Buenos Aires.



19



Passer

0  
réponse

◆ Vrai

▲ Faux

Qu'est-ce que c'est ?



17



▲ C'est un camp provisoire.

◆ C'est une prison.

● C'est un concert.

■ C'est une caserne.

Quel pays est appelé de manière affectueuse « la huitième île » ?



19



▲ Cuba.

◆ La Graciosa.

● Le Venezuela.

■ San Borondon.

Les Canariens ont émigré \_\_\_\_\_ au milieu du XX<sup>e</sup> siècle .



20



▲ au Venezuela

◆ à Venezuela

● en Venezuela

■ aux Venezuela

Pourquoi les Canariens ont-ils émigré en Amérique latine au milieu du XX<sup>e</sup> siècle ?



20



▲ Il y a eu une guerre entre Tenerife et Grande Canarie.

◆ Il y a eu un tsunami aux Canaries.

● Le Teide a éclaté pour la dernière fois à 1971.

■ À cause de la Guerre civile.

Quel était le nom de ce bateau ?



20



▲ Le Correillo La Palma.

◆ Le *Telémaco* (Le Télémaque).

● Le Bentago Express.

■ L'*Odisea* (L'Odysée).

Qui était Teresa García Arteaga ?



20



▲ Une princesse guanche.

◆ Une déesse guanche.

● La seule femme à bord du *Telémaco*.

■ Une Canarienne qui a émigré à Cuba.

Elle \_\_\_\_\_ au Venezuela pour rejoindre son fiancé.



18



Passer

0  
réponse

▲ a parti

◆ est partie

● est parti

■ a partie

« Je me rappelle que c'était la Guerre civile alors que \_\_\_\_\_ encore à l'école. »



19



j' étais

j'ai été

je suis

j'étais

Ils \_\_\_\_\_ presque toujours le même repas : une soupe très simple, des pommes de terre, du gofio et du poisson.



19



mangeaient

ont mangé

mangaient

mangeait

Qui dort dans cette montagne ?



19



Guayota.

Bencomo.

Chaxiraxi.

Tinguaro.

Un groupe de Canariens a fondé San Antonio, au Texas.



19



Passer

0  
réponse

◆ Vrai

▲ Faux

Trouvez l'intrus. France d'outre-mer.



20



▲ La Réunion.

◆ Cuba.

● La Guadeloupe.

■ La Martinique.

Dans quelle région du Canada le français est-il la seule langue officielle ?



19



▲ En Ontario.

◆ En Saskatchewan.

● Au Manitoba.

■ Au Québec.

## Pourquoi les îles Canaries portent-elles ce nom ?



20



▲ À cause des Canarii, une tribu venue du nord de l'Afrique aux Canaries.

◆ Il y avait beaucoup de chats quand les explorateurs sont arrivés.

● À cause du canari.

■ À cause des plantations de cannabis.

\_\_\_\_\_ chez toi !



20



▲ Rentres

◆ Rentre

● Rentrez

■ Rentrer

## Pourquoi les gens migrents-ils ?



19



▲ Pour envahir d'autres pays.

◆ Pour nous voler nos emplois.

● Pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles.

■ Pour se marier.

## ANEXO II. AUTOEVALUACIÓN

Qu'avez vous appris ?

8 respuestas

J'ai appris plus de la migration
J'ai appris plus sur les migrants
choses sur les migrants.
L'unité m'a permis d'en savoir beaucoup de chose sur la migratoin
J'ai beaucoup appris sur les immigrants
J'ai beaucoup appris sur les inmigrants
He aprendido muchas cosas sobre los inmigrantes y la inmigración que no sabía antes
La raison pour laquelle les migrants viennent à Tenerife et la situation dans leur pays

Figura 10

Qu'avez-vous aimé ?

8 respuestas

Parler avec un migrant
les activités
Le kahoot.
j'aime les expositions que nous avons faites sur la migracion et les moment que nous avons passé avec Samuel
J'aimais faire les expositions meme si j'étais nerveuse
J'ai aimé faire les expositions meme si j'étais nerveuse
Me gustó que las clases fuesen de participar y de hablar con el compañero para después decirlo a la clase, salir a la pizarra y que los otros tengan que adivinarlo me preció todo muy bien
J'ai aimé quand les deux migrants parlent de la situation dans leur pays

Figura 11

Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ?

6 respuestas

J'aime tout
Rien.
Rien
J'ai aimé tout ce que nous avons fait
J'ai tout aimé a tout moment
En los verbos y en conjugarlos

Figura 12

Que pensez-vous que vous devez améliorer ?

8 respuestas

Mon pronunciaton
participer plus
la prononciation.
la participation
Je dois améliorer mon vocabulaire et ma grammaire
J'ai besoin d'une meilleurge grammaire et vocabulaire
En los verbos y en mejorarlos y saber la conjugación y los tiempos
Je pense que je devrais étudier pour améliorer et lire plus de nouvelles en français

Figura 13

## Observations

5 respuestas

Tu vas etre un excellent professeur

je vous remercie d'avoir choisie le thème de la migration je pense qu'il vas aidé les émigré

J'ai aimé le travail en clase, les activités et la participation de tous

J'ai aimé la facon dont nous travaillions en clase, les activités que nous faisons

Me ha gustado mucho las clases, en general todo muy entretenido y divertido

Figura 14