

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

Fomento de la conducta prosocial de alumnos de 4º de la
E.S.O. en la asignatura de francés como lengua extranjera a
través de un proyecto de aprendizaje por servicio

Autor: Catherine Genet

Directora: Ana Rosa Sánchez Muñoz

Enlace de la grabación de la exposición:
<https://youtu.be/Ouo0K8NyRWI>

Murcia, mayo de 2021

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

Fomento de la conducta prosocial de alumnos de 4º de la
E.S.O. en la asignatura de francés como lengua extranjera a
través de un proyecto de aprendizaje por servicio

Autor: Catherine Genet

Directora: Ana Rosa Sánchez Muñoz

Enlace de la grabación de la exposición:
<https://youtu.be/Ouo0K8NyRWI>

Murcia, mayo de 2021

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 8 de mayo de 2021

ACEPTA



Fdo Catherine Genet

“El primer paso hacia el bien es no hacer el mal”

Jean-Jacques Rousseau

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	12
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1 El adolescente y el papel de la escuela	15
2.2 La conducta prosocial y sus beneficios en el ámbito educativo	17
2.3 Factores predictivos de la conducta prosocial	19
2.4 Contribución de la materia de francés segunda lengua extranjera	24
2.5 Aprendizaje por Servicio	25
3. OBJETIVOS	27
3.1 OBJETIVO GENERAL	27
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
4. METODOLOGÍA	27
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	27
4.2 CONTENIDOS	30
4.3 ACTIVIDADES	32
4.4 RECURSOS	42
4.5 TEMPORALIZACIÓN.....	42
5. EVALUACIÓN	43
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	47
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
8. ANEXOS	55

1. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, los sucesos violentos entre adolescentes, particularmente en medio escolar, van ganando cada día importancia mediática. No se puede despreciar la preocupación y demanda creciente de la sociedad para disminuir esos comportamientos violentos, porque, aunque estos sucesos reflejen actos de violencia extremos y marginales, no se puede negar que la violencia en los centros escolares es cotidiana y adopta muchas formas distintas, como la agresión verbal o física, la intimidación, el aislamiento, el rechazo, la humillación, etc. El centro escolar representa uno de los principales escenarios de interacción de los jóvenes y constituye lógicamente un contexto propicio a momentos de tensión o de conflicto.

Se ha podido comprobar desde la práctica, tanto en los espacios comunes del centro educativo (pasillos y patio, entre otros) como en el aula de francés como segunda lengua extranjera, que la mayoría de los incidentes violentos son de intensidad relativamente baja (empujones, amenazas, insultos, motes despreciativos o incluso exclusión). Pero, aunque no sean de carácter espectacular, traen consigo unas consecuencias nefastas sobre los jóvenes, por lo que requiere que el problema se tome en serio y se trate desde todos los ámbitos. Si bien, los alumnos apuntados en la asignatura de francés suelen demostrar un alto grado de motivación e interés hacia la materia por haberla elegido como optativa, se han podido observar en el aula consecuencias negativas tales como disminución de implicación en las tareas, falta de motivación hacia la materia, relaciones contraproducentes con los compañeros, problemas en el desarrollo personal y miedo a asistir a clase, conllevando consigo peligros de abandono escolar, a veces en jóvenes sin problemas académicos aparentes o incluso con alto grado de rendimiento académico.

Para hacer frente a este problema, cada comunidad ha desarrollado herramientas para detectar y responder a situaciones de violencia escolar y muchas instituciones están emprendiendo programas de prevención y mejora de las conductas agresivas. Una de las técnicas de prevención para disminuir esas conductas es la de promover los comportamientos prosociales, es decir, enseñando a respetarse, ayudarse entre ellos, expresar sus sentimientos y emociones y resolver los problemas y conflictos de manera pacífica.

Para desarrollar estas técnicas de prevención, es imprescindible tener en cuenta los factores que favorecen o inhiben tales comportamientos. En el marco teórico de este proyecto se identifican los principales factores predictivos de la conducta prosocial con el fin de determinar los objetivos específicos a alcanzar a través de la asignatura de francés y especificar las actividades que permitan la consecución de dichos factores.

La materia de lengua extranjera es idónea para desarrollar proyectos y actividades que fomenten valores indispensables para el desarrollo de un mundo más tolerante y filántropo, ya que se puede adaptar a cualquier contexto cultural y temática social. La asignatura de francés, como segunda lengua extranjera, se convierte en una oportunidad y una herramienta para transmitir elementos transversales mientras se aprende la lengua extranjera. El proyecto trata entonces de combinar el aprendizaje de los contenidos curriculares propios de la materia con las competencias transversales correspondientes con los factores predictivos de la conducta prosocial. Además, por su carácter cultural y lingüístico, la materia de francés fomenta naturalmente el desarrollo de los predictores a través de la competencia plurilingüe, pluricultural y comunicativa.

Una vez determinados los factores predictivos de la conducta prosocial y la idoneidad de la asignatura de francés para trabajarlos, se plantea desarrollar un proyecto de Aprendizaje por Servicio en la asignatura de francés como segunda lengua extranjera. Los principios metodológicos del Aprendizaje por Servicio (de aquí en adelante ApS) permiten combinar y trabajar de manera transversal y equitativa los contenidos curriculares del aprendizaje de la lengua extranjera con los factores predictivos de la conducta prosocial. El ApS da utilidad y coherencia al aprendizaje de la lengua francesa enseñando de manera intrínseca competencias para el mundo real, con la doble finalidad que le caracteriza: formación del alumnado y labor solidaria.

La temática elegida para desarrollar el proyecto de ApS trata de la inmigración africana. Abordar esta temática permite ampliar los conocimientos de los alumnos acerca de la cultura y la lengua francesa, a la vez de tratar un tema social de actual relevancia, omnipresente en los medios, que permite acercar a los alumnos a una problemática real, que invita a la reflexión crítica, al razonamiento moral, a los sentimientos, al desarrollo de valores sociales y

humanitarios y a la cooperación y empatía. Será el hilo conductor a lo largo de todas las actividades hasta realizar el servicio. El fin del proyecto será la concreción de un servicio real beneficioso para los inmigrantes francófonos, para quienes el español representa una barrera idiomática.

Se opta por desarrollar el proyecto con alumnos de 4º de la E.S.O. por su nivel de francés A2+, que les permita realizar las actividades con cierto grado de complejidad y expresar sus opiniones con más fluidez; por el nivel de razonamiento moral manifestado en ese periodo de la adolescencia; y por la probabilidad más elevada de conocimiento y concienciación del tema de actualidad que se va a abordar (la inmigración africana). Se plantea desarrollar el proyecto, en un centro donde existe un porcentaje relevante de alumnos de recién integración al sistema educativo español, con dificultad en las materias impartidas debido al desconocimiento de la lengua vehicular, para que los alumnos españoles tomen conciencia de las dificultades a las que se enfrentan sus compañeros inmigrantes a su llegada a España, en su incorporación al sistema educativo y para despertar en ellos ganas de ayudarles.

El proyecto tendrá una duración de unas 11 sesiones continuas, para no perder el hilo entre una sesión y otra y para que se pueda incluir fácilmente dentro de la programación didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo el desarrollo de este marco teórico, se empieza describiendo el momento del ciclo vital en el que se encuentra el adolescente y la repercusión que puede tener en el desencadenamiento de posibles conductas disruptivas y agresivas. A continuación, se expone la necesidad de tratar este problema desde el contexto educativo y se describe el fomento de la conducta prosocial por parte de las instituciones, contemplando la normativa de referencia en vigor (2.1. El adolescente y el papel de la escuela). En segundo lugar, se define el concepto de conducta prosocial y se especifican sus numerosos beneficios para disminuir las conductas agresivas detectadas en el aula, y sus correspondientes efectos positivos en el rendimiento y resultados académicos (2.2. La conducta prosocial). En tercer lugar, se desarrollan los factores influyentes y predictivos de la conducta prosocial con el fin de

determinar los objetivos específicos que permitan alcanzar el objetivo general y que se nombran a continuación en el apartado de Objetivos (2.3. Factores predictivos de la conducta prosocial). En cuarto lugar, se pone de relieve la idoneidad de las características de la asignatura de francés como segunda lengua extranjera, para el desarrollo de los factores predictivos de la conducta prosocial (2.4. Contribución del francés segunda lengua extranjera). Y, para terminar, se justifica la elección de un proyecto cooperativo de ApS, para concretar las actividades que se van a llevar a cabo con el fin de conseguir los objetivos específicos. (2.5. Aprendizaje por servicio y Aprendizaje cooperativo)

2.1 El adolescente y el papel de la escuela

Como ya se plasmó en la justificación de este trabajo, la evidencia del comportamiento agresivo de algunos adolescentes es un dato preocupante. Desde el punto de vista evolutivo y psicológico, estas conductas pueden aparecer a raíz de un desequilibrio emocional, moral, físico o afectivo, marcado por la experimentación de una serie de cambios relativamente importantes entre los que encontramos; cambios físicos característicos de la pubertad, cambios en el desarrollo afectivo (interés por las relaciones amorosas y el sexo, etcétera), cambios en las relaciones sociales (emancipación de la familia e integración en grupos, entre otros), cambios morales (formación de sus propios valores y elección del estilo de su vida adulta), cambios cognitivos (desarrollo del razonamiento y formulación de hipótesis, pensamiento abstracto), cambios psicológicos (desarrollo de la personalidad, inseguridades, complejos, hermetismo, etc.), y cambios en el lenguaje.

Estos cambios pueden desencadenar comportamientos agresivos como explican Gómez et al. (2008):

La adolescencia, que generalmente se cataloga como un momento del ciclo vital disruptivo y con variables negativas que desencadenan crisis. En efecto, la crisis en la adolescencia se evidencia en función de la cantidad de cambios que obligan la organización y asunción de los aspectos físicos y mentales que comprometen al adolescente emergente, para responder a sus necesidades del proceso en desarrollo. (citados en Redondo Pacheco et al, 2013, p.237)

Este fenómeno es cada vez más presente en los centros escolares, bajo diversas conductas y aspectos concordantes con los tiempos actuales y con el uso de las nuevas tecnologías (*bullying, cyberbullying, sexting*, violencia física, agresividad verbal, entre otros).

Perrenoud (2004) pone de manifiesto que hoy en día la violencia escolar afecta a todos los países desarrollados y está presente en todos los niveles de la educación escolar, con especial predominancia en la etapa de la adolescencia, siendo la edad más conflictiva. Para luchar contra la violencia no basta con recordar la “ley”, sino comunicar, crear de forma colectiva las reglas de convivencia y principios de civilización, y situar la lucha contra la violencia en el corazón de la pedagogía.

La escuela es el escenario de la socialización y un entorno ideal para que los educandos aprendan los valores sociales y el desarrollo de conductas prosociales, a partir de las interacciones que la escuela ofrece. (Guevara, 2009)

2.1.1. Objetivos de etapa, competencias claves y elementos transversales.

Cabe tener en cuenta aquí también, la normativa en vigor aplicable al nivel y a la etapa que nos ocupa, para entender el papel de la escuela como elemento educador que contribuye a la formación de ciudadanos autónomos preparados para convivir en paz y cooperar con los demás en el respeto y la tolerancia.

Según viene indicado en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y en el artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y

hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recuerda que el Consejo Europeo reclama a los Estados miembros de la Unión Europea diseñar planes que mejoren el desarrollo de las competencias claves. El currículo de las etapas de ESO y de Bachillerato estipula que se desarrollen las competencias claves en todas las materias. Una de ellas es la competencia social y cívica (CSC) que implica comprender códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos, comprender los conceptos de igualdad, de no discriminación, la dimensión intercultural, y los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos.

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), entrada en vigor el 29 de diciembre de 2020, hace referencia en su artículo 19.2 a todos los elementos transversales a tratar en todas las áreas e incluye entre otros la educación para la paz, la educación emocional, y la educación en valores.

A través de los objetivos de etapa, de las competencias claves, y de los elementos transversales enumerados anteriormente, se refleja claramente la indispensabilidad de resolver el problema de la agresividad en el ámbito escolar y de fomentar la conducta prosocial.

2.2 La conducta prosocial y sus beneficios en el ámbito educativo

El concepto de prosociabilidad empezó a estudiarse con interés en los años setenta desde diversos modelos teóricos que hicieron énfasis en aspectos relevantes según la perspectiva estudiada, pero generalmente coincidiendo en el estudio del comportamiento psicológico del adolescente conflictivo.

En los últimos años, esa tendencia ha cambiado y se ha puesto el foco sobre la conducta prosocial como inhibidora de conductas sociales disruptivas,

ya que parece tener un sinfín de beneficios que nombraremos después de definir el término.

Mestre et al. (2014) define la conducta prosocial como:

Compartir, proporcionar ayuda, confortar emocionalmente a otras personas, realizar actividades voluntarias de caridad y de ayuda ante las necesidades de los demás, en definitiva, actos voluntarios dirigidos a beneficiar a otra persona o a un grupo de individuos, son ejemplos típicos de conductas prosociales. La conducta prosocial se define en términos de las consecuencias, ya que va dirigida a proporcionar un beneficio positivo al receptor de la misma (p.115).

Esta definición coincide con las de Eisenberg et al. (2006) (Citado en Ingles et al., 2013), Garaigordobil Landazabal (2003), y Urquiza et al. (2006) en cuanto se puede definir la conducta prosocial como un conjunto de conductas voluntarias enfocadas a desarrollar relaciones armoniosas, cooperativas y de manera responsable con un enfoque social con el fin de beneficiar a otros.

Para aclarar este término, varios estudios coinciden en que toda conducta altruista es prosocial, pero no significa que toda conducta prosocial resulte altruista. Se consideran altruistas cuando se realizan con intenciones de ayudar a otra persona sin esperar ningún beneficio a cambio (Garaigordobil Landazabal, 2003; Redondo Pacheco et al., 2013).

Respeto a lo anteriormente expuesto, no es aquí objeto de estudio debatir sobre las motivaciones reales de la conducta prosocial pero es relevante tener en cuenta que entenderemos el concepto de conducta prosocial sin diferenciar si es altruista o no.

Redondo Pacheco et al. (2013) pone de manifiesto la importancia de la conducta prosocial, ya que permite desarrollar y fomentar desde la pequeña infancia, conductas como la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, y el respeto, a la vez que disminuye la aparición de comportamientos disruptivos, violentos o agresivos.

Se puede concluir, que son numerosos los estudios que han informado de la eficacia del fomento de las conductas prosociales, para contrarrestar y disminuir las conductas agresivas y los comportamientos asociales dentro y fuera del contexto escolar donde la relación entre empatía y conducta prosocial

juega un papel relevante en la comprensión del otro, y su preocupación por él (Ingles et al., 2008; Mestre et al., 2002).

Cabe destacar aquí también, que la conducta prosocial es un factor predictivo en las metas de aprendizaje y de logro, influyendo positivamente en el rendimiento y los resultados académicos de los estudiantes (Inglés et al., 2011). Desempeña una labor formativa en el desarrollo de las relaciones interpersonales positivas y en la integración en grupos (Ingles et al., 2009), y resulta ser un factor fundamental en el desarrollo de la competencia social en el ámbito educativo (Inglés et al. 2008).

Con lo cual, parece evidente considerar el fomento de la conducta prosocial como un recurso de prevención en los alumnos con problemas de conducta agresiva y como medio para mejorar la competencia social de todos.

2.3 Factores predictivos de la conducta prosocial

Se describen a continuación los factores predictivos más relevantes en el ámbito educativo que incitan la conducta prosocial y la mejora de las conductas agresivas, con el fin de determinar los predictores que se pueden tratar en el aula de francés.

2.3.1. La motivación intrínseca como predictora de la conducta prosocial

La realidad empírica ha demostrado que la conducta prosocial de los adolescentes es una variable que se puede relacionar positivamente, y de forma significativa, con una presencia elevada de motivación intrínseca. En cambio, los jóvenes con baja motivación intrínseca son más proclives a desarrollar comportamientos conflictivos y agresivos, menos interesados en ayudar a los demás y a cumplir con sus deberes escolares (Ingles et al., 2013).

Se puede hablar de motivación intrínseca cuando la conducta se activa por elementos internos, como la satisfacción que produce la actividad, el hecho de resolver una duda, el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia, etc.

Ryan y Deci (2000) nos ofrecen la siguiente definición de motivación intrínseca:

Tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender. Los

evolucionistas reconocen que, a partir del momento del nacimiento, los niños, en un estado saludable, son activos, inquisitivos, curiosos, y juguetones, aun en ausencia de recompensas específicas (p.68).

Bruner piensa que el aprendizaje tiene lugar únicamente cuando hay motivación intrínseca, y que resulta fácil de conseguir puesto que el humano cuenta con una curiosidad innata.

2.3.2. La empatía como predictora de la conducta prosocial

Varias investigaciones sobre las variables emocionales relacionadas con la conducta prosocial, coinciden en la existencia de una relación positiva entre la conducta prosocial y la empatía, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro) y en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro), y en cuanto esta sea un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al, 2002; Mestre et al, 2006; Redondo Pacheco et al., 2013; Sánchez Queija et al., 2006; Urquiza y Casullo, 2006).

Eisenberg et al (1995) define la empatía como:

La reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir. Sin embargo, esta definición no está completa si no anexamos las definiciones de otros conceptos claramente relacionados con la empatía: la adopción de perspectiva, la simpatía y el malestar personal. La *adopción de perspectiva* hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro; la *simpatía* es la tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro y, finalmente, el *malestar personal* alude a la tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades (citado en Sánchez Queija et al., 2006).

Factores como la integración en un grupo, estabilidad emocional y autoconcepto se relacionan positivamente y tienen influencia sobre la empatía (Redondo Pacheco et al., 2013), con lo cual pueden definirse como predictores de esta.

Gómez Ortiz et al. (2017) nos propone desarrollar específicamente la empatía emocional de los alumnos a través del uso de narraciones (novelas,

relatos, películas, etc.) y practicar las habilidades de comprensión y expresión de las emociones y de los sentimientos propios y ajenos para adaptar la forma de ser a las exigencias de las situaciones y de los encuentros requeridos por la convivencia.

2.3.3. La cooperatividad como predictora de la conducta prosocial

Los estudiantes que desarrollan conductas prosociales tienen como características en común; empatía, cooperatividad (en contraposición a la competitividad), competencia social y responsabilidad hacia las demás personas. (Inglés et al., 2011).

Según Bargas et al. (2016), la práctica de la cooperación invita al desarrollo de conductas asertivas por el manejo de factores emocionales, sociales y afectivos que entran en juego para llevarla a cabo con éxito (citado en Avellaneda y Orús, 2017).

Delors (1996) en su informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, habría el debate:

¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes. (p. 98)

El aprendizaje cooperativo se puede considerar como un instrumento para mejorar la convivencia en las aulas y solucionar los conflictos, basado en la solidaridad y en el dialogo, como herramientas para construir un proyecto que busca el bien común y no ceñirse a actividades puntuales desconectadas de la realidad del aula. (García et al., 2001)

El aprendizaje cooperativo se distingue del mero “trabajo en grupo” por tratarse de un modelo de trabajo mucho más complejo, que integra una gran diversidad de elementos básicos necesarios para que los equipos sean realmente cooperativos y que especifica Johnson et al., (1999) como los siguientes: la interdependencia positiva (los alumnos comparten objetivos y herramientas), la responsabilidad individual (cada miembro es responsable de su parte pero además del éxito común), la interacción personal (comunicación fluida y sincera), las habilidades interpersonales (toma de decisión, implicación,

resolución de problemas) y la reflexión sobre el trabajo (evaluación y eficiencia).

La cooperación en actividades cuyo objetivo radica en ayudar a los otros miembros del grupo para lograr un fin común, permite ponerse en el lugar del otro y fomenta la versatilidad del pensamiento, por lo que es considerada un factor relevante del desarrollo moral (Garaigordobil, 2012, 2014).

Martínez Lirola (2017) pone de manifiesto que a través de actividades cooperativas en el aula de lengua extranjera se potencian las siguientes habilidades y competencias socioemocionales: controlar emociones negativas, distinguir entre aprehensiones subjetivas y objetivas, intuir las emociones de los demás, tomar conciencia de sus propias emociones, ajustar la comunicación a la interacción, y expresar adecuadamente sus emociones.

2.3.4. La competencia socioemocional como predictora de la conducta prosocial

Los resultados de las investigaciones de Ruvalcaba Romero et al. (2017) y de Mestre et al. (2002), muestran que existe una correlación positiva y significativa entre las competencias socioemocionales con el clima escolar positivo y las conductas prosociales, y que cuanto más desarrollada este la competencia socioemocional, más probabilidad de desarrollar estas conductas. El control de las emociones juega un papel esencial en las relaciones interpersonales y en el comportamiento prosocial. Cuanto más una persona sea capaz de ajustar sus emociones a los encuentros relacionales, más probabilidad tendrá de desarrollar empatía hacia la otra persona y conductas prosociales (Redondo Pacheco et al., 2013).

El concepto de competencia socioemocional se puede definir según Bar-On (2006) como:

Un conjunto de capacidades emocionales individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea. Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo,

actitud positiva y automotivación (citado en Ruvalcaba Romero et al., 2017, p.78)

En la conclusión de su investigación sobre la relación entre competencia socioemocional y convivencia escolar, Gómez Ortiz et al. (2017) afirman que promover aspectos individuales como la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral de los alumnos no influye solo en una convivencia armoniosa, sino que además favorece el aprendizaje y mejora el bienestar individual.

2.3.5. El razonamiento moral como predictor de la conducta prosocial

Entre los factores predictivos relevantes de los comportamientos prosociales es importante mencionar también el razonamiento moral (Redondo et al., 2013), y como el desarrollo de este, en cuanto a la interpretación de la situación por el sujeto y a la anticipación de las acciones puede prevenir la agresividad y los conflictos (Mestre et al., 2002).

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva y en concordancia con las ideas de Piaget desarrolladas posteriormente por Kohlberg, el desarrollo moral es entendido como un proceso de cambios morales que dependen del desarrollo evolutivo, de la interacción entre iguales y de la superación de la autoridad adulta. Es decir que, al principio, en la fase de heteronomía, el individuo está bajo la influencia de la autoridad parental, y por lo tanto respeta las normas por las posibles consecuencias. A continuación, entra en una fase de autonomía, cuando ya ha interiorizado las normas y tiene cierto grado de control sobre sus actos. La última fase corresponde a un entendimiento de las normas en función de las interacciones sociales. Desde esta teoría se entiende que cuanto más razonamiento moral, mejor comportamiento social (Urquiza y Casullo, 2006).

La etapa de la adolescencia corresponde a esta última fase, en la cual el adolescente piensa por sí mismo y toma las decisiones en función de los otros y de lo que él estime oportuno o no. La teoría del aprendizaje social de Bandura entiende la conducta prosocial como un aprendizaje asiduo y continuo en la cual el individuo se enseña a gestionar sus actos en función de las repercusiones sociales que puedan tener.

Los conceptos de empatía y de conducta prosocial están estrechamente conectados con la madurez moral. Para estudiar esta última es necesario tener

en consideración la empatía y el control de las emociones, entendiendo todos esos factores como facilitadores de la conducta prosocial (Urquiza y Casullo, 2006).

Se puede concluir pues, que todos los factores predictivos de la conducta prosocial descritos anteriormente están íntimamente relacionados entre sí, y que a menudo trabajar un aspecto en el aula tendrá repercusiones de forma automática sobre los otros factores. No se trata de trabajar de forma aislada estos elementos, sino entenderlos como un todo integrado y que el hecho de trabajar un aspecto en particular mejorara de por sí los otros aspectos relacionados haciendo más probable el desarrollo de conductas prosociales.

2.4 Contribución de la materia de francés segunda lengua extranjera

Una vez determinados los factores predictivos de la conducta prosocial queda por especificar la contribución de la materia de francés como segunda lengua extranjera en el desarrollo de estas competencias.

La asignatura de francés es idónea para desarrollar los predictores de la conducta prosocial, ya que permite trabajar cualquier tipo de contenido y de competencia de manera lingüística. Además, la materia de francés fomenta directamente la competencia plurilingüe y pluricultural, y la competencia comunicativa, que requiere como expuesto a continuación el desarrollo de varios factores predictivos de la conducta prosocial.

En primer lugar, desde la perspectiva cognitiva evolutiva y teniendo en cuenta el papel relevante del grupo de iguales en la conducta prosocial, la interacción representa una oportunidad particular en la perspectiva social y en el desarrollo moral, ya que permite entender mejor el punto de vista de los demás, a través del debate, por ejemplo, donde cada uno expone su opinión sobre un tema particular teniendo en cuenta la de los demás, y que permite igualmente la concienciación de las normas que rigen las relaciones sociales a través de la toma de decisiones grupales.

En segundo lugar, mejorar la competencia comunicativa está íntimamente relacionado con tratar aspectos esenciales, como las emociones, el autoconcepto, la empatía entre los hablantes, y la motivación intrínseca y

grupal. El aula de lengua extranjera invita a tratar las emociones de forma positiva ya que dispone los alumnos a descubrir una cultura diferente y a entrar en contacto con ella (Tejedor Martínez, 2013).

Se plantea, por lo tanto, desarrollar estos elementos en un proyecto cooperativo de aprendizaje por servicio, destinado a los inmigrantes africanos recién llegados a la Península, que según las medidas y objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (p.18) contribuirá a:

- Incrementar los medios para adquirir el conocimiento de las lenguas de otro estado miembro y las destrezas que satisfagan las necesidades de la comunicación.
- Ayudar a los extranjeros a desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país.
- Comunicar sus pensamientos y sentimientos.
- Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.

Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

- Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social.

2.5 Aprendizaje por Servicio

Puig et al. (2007) nos ofrecen la siguiente definición de ApS:

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. (p. 20)

Este mismo autor destaca que el aprendizaje por servicio cumple con los siguientes puntos: fomenta las destrezas académicas; requiere una participación activa; desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo; concientiza y sensibiliza hacia las necesidades de la comunidad; fortalece el compromiso social; y permite adquirir una actitud de responsabilidad cívica.

Puig et al. (2011) (p. 56) describen los siguientes principios metodológicos del ApS:

- *Se aprende a través de la experiencia.* Al tratarse de proyectos reales, los alumnos tienen que resolver contratiempos y dificultades auténticos para seguir con el proyecto.

- *Se aprende de forma cooperativa.* El ApS beneficia el intercambio de información y de puntos de vista diferentes.

- *Se aprende reflexionando sobre la acción.* La acción conlleva un proceso reflexivo que contribuye a una implicación mayor por parte del alumno desde la concepción del proyecto.

- *Se aprende con la ayuda y no con las normas de los adultos.* El papel del docente es el de guía, de consejero y de facilitador, lo que permite a los estudiantes lograr cierta autonomía en el proceso.

Para la planificación del proyecto de ApS y el desarrollo de las actividades con los alumnos se han seguido las etapas descritas en la *Guía práctica de aprendizaje-servicio* (Batlle, 2018), que se describen como tal:

Fase 1: Preparación	Etapa 1	Esbozo de la idea
	Etapa 2	Establecimiento de alianzas en el entorno
	Etapa 3	Planificación del proyecto
Fase 2: Realización	Etapa 4	Preparación del proyecto con el grupo
	Etapa 5	Ejecución del proyecto
	Etapa 6	Cierre del proyecto con el grupo
Fase3: Evaluación	Etapa 7	Evaluación multifocal

Tras haber descrito a lo largo de este marco teórico lo que es la conducta prosocial, sus factores predictivos, y como les beneficia y contribuye a desarrollarlos un proyecto cooperativo de ApS, en la materia de francés como segunda lengua extranjera, se puede concluir pues, que el proyecto que se plantea fomenta claramente el desarrollo de las conductas prosociales.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este proyecto educativo de carácter innovador es el siguiente:

- Fomentar la conducta prosocial de alumnos de 4º de la E.S.O. en la asignatura de francés como lengua extranjera a través de un proyecto de aprendizaje por servicio.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A raíz del objetivo principal anterior, se originan los siguientes objetivos específicos:

- 3.2.1. Incrementar la **motivación intrínseca** de los alumnos hacia la lengua y la cultura francesa.
- 3.2.2. Fomentar la **cooperación** entre el alumnado a través del desarrollo de tareas colaborativas a realizar en francés.
- 3.2.3. Aumentar la **empatía**, mediante la comprensión escrita y oral de textos en francés
- 3.2.4. Mejorar la **competencia socioemocional** gracias a la interacción oral en francés entre los alumnos
- 3.2.5. Formar el **razonamiento moral** por medio de la búsqueda de información objetiva y de la argumentación en francés.

4. METODOLOGÍA

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La propuesta consiste en el desarrollo de un proyecto cooperativo de ApS realizado en francés que fomente el desarrollo de los factores predictivos de la conducta prosocial a la vez que trabaja los contenidos curriculares de la materia. Estos predictores corresponden respectivamente a los objetivos específicos enunciados, con el fin de alcanzar el objetivo general y mejorar el problema detectado en el aula. El servicio que se pretende ofrecer está destinado a los inmigrantes africanos recién llegados a la Península, mediante la creación de material escrito y auditivo en francés que les sea de utilidad.

Se elaboran las actividades y tareas siguiendo los principios metodológicos del ApS basados en el desarrollo de valores y la concienciación social del alumno, a la vez que práctica y adquiere la lengua extranjera de forma más natural y útil. Esa innovadora propuesta educativa combina el desarrollo de los contenidos curriculares con la prestación de algún servicio a la comunidad. La intencionalidad es relevante en el ApS, el proyecto no es un mero intento de simulacro, sino que está concretamente conectado con la realidad. La reflexión continua durante todo el proceso es otro aspecto primordial en el ApS, ya que requiere que los alumnos tomen conciencia de lo que están haciendo en cada momento y de su utilidad social. En relación con la competencia cívica y social que se pretende desarrollar en este proyecto, destacan claramente el fomento del respeto hacia otras lenguas y culturas, la mejora de la integración de un colectivo inmigrante de habla francesa y la lucha contra los prejuicios y estereotipos.

Al ser un proyecto por tareas, el estudio de la lengua parte de las **necesidades del alumno** para realizar la tarea y favorece una contextualización más natural. Reproduce un modo de aprendizaje innato que busca satisfacer la curiosidad espontánea. Los contenidos no se asimilan memorísticamente, sino al ponerlos en práctica, lo que resulta en una mayor retención y un aprendizaje más significativo. Esta metodología requiere una participación activa, el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **profesor será la imagen de su proyecto**, tendrá que ser un ejemplo coherente de los valores que pretende transmitir. Se convierte en miembro activo, su papel será el de guía para la realización del servicio y de mediador del acto didáctico, tendrá una función programadora, motivadora, informadora y evaluadora. Dará unas instrucciones claras, proporcionará andamiaje para realizar las tareas, resolverá los problemas lingüísticos que encuentren los alumnos y solucionará los conflictos que puedan surgir.

Para la **formación de los grupos**, se seguirán los criterios de diversidad e inclusión. Se formarán grupos heterogéneos con el fin de lograr intercambios equilibrados. Se tendrá particularmente en cuenta en el reparto el nivel de francés, pero también el género, la edad, las afinidades y la madurez. Se

incluirá a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en todas las actividades dando a todos las mismas oportunidades de participar.

La **temática elegida** para desarrollar el proyecto de ApS es la inmigración africana. Abordar esa temática permite ampliar los conocimientos de los alumnos acerca de la cultura y la lengua francesa a la vez que trata un tema social que invita a la reflexión crítica, a los sentimientos, al desarrollo de valores sociales y a la empatía. Será el hilo conductor a lo largo de todas las actividades. El fin del proyecto será la concreción de un servicio real beneficioso para los inmigrantes francófonos para quienes el español representa una barrera idiomática.

Para la realización de este proyecto, lo ideal sería que el docente se pusiera en **contacto con una O.N.G.** que atiende a inmigrantes francófonos. De esta manera, los alumnos podrían ponerse en contacto directamente con la O.N.G. a través del correo institucional del docente u otro que el docente crearía a tal efecto, y así plantear las dudas que les puedan surgir. No obstante, para el trabajo que nos ocupa, no se ha llevado a cabo por no requerir la realización del proyecto educativo.

El **carácter innovador** del presente proyecto educativo reside en:

- la combinación simultánea del aprendizaje de contenidos curriculares de la materia de francés con el aprendizaje de competencias como la empatía, el razonamiento moral, la cooperatividad, la motivación intrínseca y las competencias socioemocionales que fomentarán la conducta prosocial con el fin de mejorar el problema de la agresividad detectado en el aula.
- la utilización de la lengua francesa para abordar con los alumnos una temática y necesidad real y actual muy preocupante, como es la inmigración africana o la agresividad hacia los inmigrantes, omnipresente últimamente en los medios de comunicación, donde podemos ver imágenes escalofrantes de inmigrantes que arriesgan sus vidas y la de sus familiares en la búsqueda de una vida mejor.
- el enfoque metodológico elegido para desarrollar el proyecto: el Aprendizaje por Servicio, que permite responder a los requisitos de los objetivos que se plantean y potenciar la temática a abordar. La realización de las actividades enfocadas a prestar un servicio a un colectivo francófono de inmigrantes

africanos, fomenta el aprendizaje de competencias que son factores predictivos de la conducta prosocial.

Este proyecto educativo se llevaría a cabo en el último trimestre del curso con el fin de aprovechar todos los recursos adquiridos durante el resto del año. Constará de aproximadamente 11 sesiones seguidas, distribuidas en 1 mes, a razón de tres sesiones semanales dedicadas al proyecto.

4.2 CONTENIDOS

Para la confección de este proyecto educativo, se integran por una parte los contenidos curriculares relativos a la asignatura de francés como segunda lengua extranjera para 4º de la Eso en la Región de Murcia definidos en el Decreto 220/2015, y por otra, las competencias transversales propias del proyecto correspondientes a los factores predictivos de la conducta prosocial.

Las actividades proyectadas están diseñadas en concordancia con esos contenidos curriculares repartidos en 4 bloques según las destrezas siguientes:

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Bloque 4: Producción de textos escritos: Expresión e interacción

Cada bloque se divide en seis secciones con sus correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables quedando de esta manera:

- A) Estrategias de comprensión/producción:
- B) Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:
- C) Funciones comunicativas:
- D) Estructuras sintáctico- discursivas.
- E) Léxico oral de uso común (recepción/producción)
- F) Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación/ Patrones gráficos y convenciones ortográficas.

Además de estos, se estudiará todos los contenidos que fueran necesarios y nacieran de las necesidades de los alumnos para resolver correctamente la tarea, entendiendo que el aprendizaje tiene lugar cuando el

alumno necesita aplicar los contenidos. Se perseguirá consolidar la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos y la mejora de las destrezas de comprensión y producción escrita y oral en francés.

En este proyecto, los contenidos curriculares de la materia de francés son estrechamente relacionados con las competencias que permitirán fomentar los factores predictivos de la conducta prosocial, ya que se usan unos para fomentar los otros y viceversa. Es decir que para desarrollar las competencias que permitan alcanzar los objetivos específicos se pondrán en práctica los contenidos curriculares a través del uso de la lengua y del estudio de la temática social a lo largo del desarrollo de las actividades. Con lo cual, las actividades se elaboran con el fin de alcanzar una serie de objetivos que responden tanto al plano competencial como a la adquisición de contenidos.

Se especifican las siguientes competencias a desarrollar en el proyecto a través de las actividades que permitirán alcanzar los objetivos específicos:

1. Aprender a aprender
2. Despertar el interés para temáticas sociales
3. Sentir un sentimiento de bienestar y satisfacción al realizar algo para alguien
4. Aceptar un desafío
5. Implicarse en el proyecto y en el aprendizaje
6. Reconocer las emociones, el estado de ánimo y de disposición de los otros
7. Aprender a escuchar al otro
8. Ponerse en el lugar del otro
9. Respetar las opiniones de los demás
10. Buscar información fiable y objetiva
11. Formar una reflexión crítica
12. Informarse antes de opinar
13. Distinguir entre prejuicios/estereotipos y hechos objetivos y reales
14. Sacar conclusiones y formular hipótesis
15. Expresar, estructurar y argumentar sus ideas
16. Conocer otros puntos de vista y otras maneras de pensar
17. Autoevaluarse de manera crítica
18. Resolver problemas o conflictos de forma pacífica (lidiar, negociar, hacer concesiones)

19. Superar su timidez
20. Mejorar su capacidad para hablar en público
21. Reconocer, entender y controlar sus propias emociones
22. Transmitir y verbalizar sus emociones sin prejuicio a los demás
23. Mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación
24. Participar de forma activa
25. Ser responsable y consciente de sus actos
26. Aprender a comunicar
27. Aprender DE las opiniones de los demás
28. Trabajar de forma cooperativa
29. Tomar decisiones y planificar el trabajo
30. Reforzar la cohesión grupal

Estas habilidades o destrezas están íntimamente interrelacionadas entre sí, ya que cada una permite alcanzar varios objetivos.

Como se ha indicado anteriormente, se establece un vínculo entre las competencias descritas y los contenidos curriculares descritos por bloque. Se especifican esas relaciones en el Anexo 1. Tabla 1. Ejemplos de correspondencia entre competencias del proyecto y contenidos curriculares de francés como segunda lengua extranjera.

4.3 ACTIVIDADES

Se presentan a continuación las actividades que permitirán trabajar los objetivos específicos descritos anteriormente, siguiendo una estructura continua de 11 sesiones, número que podrá variar en función del tiempo que necesiten los alumnos para elaborar el servicio a prestar.

De igual manera, servirán para evaluar los progresos y dificultades que encuentren los alumnos. Se describen todas las actividades en castellano por los requisitos del trabajo, con la perspectiva de traducirlas al francés si se llevara a cabo este proyecto en el futuro. Se dividen las actividades en 4 fases diferenciadas que se pueden apreciar en la tabla siguiente y se explican a continuación:

FASES	ACTIVIDADES
FASE INICIAL:	Introducir la temática Motivar Buscar información
FASE DE PREPARACIÓN:	Análisis y Reflexión Diagnóstico de las necesidades Concreción del servicio a prestar
FASE DE EJECUCIÓN:	Organización del trabajo Realización y desarrollo del servicio
FASE DE CIERRE:	Difusión del proyecto Reflexión sobre el proyecto realizado Evaluación del proyecto

4.3.1. FASE INICIAL: Introducción de la temática, motivación, búsqueda de información

En esta fase, se pretende despertar el interés y la curiosidad de los alumnos con el objetivo de fomentar su motivación intrínseca hacia la cultura y la lengua francesa, y, hacia el aprendizaje y el proyecto. Las actividades pretenden acercar el alumno a la realidad del colectivo beneficiario con el fin de detectar sus necesidades. El alumno tiene la oportunidad de ponerse en el lugar del inmigrante y conocer con más detalle la situación real que vive.

ACTIVIDAD 1	“Le bateau en papier”
Instrucciones	<p>Parte 1a: Basado en el juego “barco de papel” de Ester Puig Bañuls (2016)</p> <p>Se coloca todo el mobiliario de la clase en el perímetro dejando libre un gran espacio en diagonal en el centro. En una de las esquinas de la diagonal, se coloca un número de sillas correspondiente a la mitad del número de alumnos, una al lado de la otra simulando un barco. El juego consiste en que todos los alumnos suban encima de las sillas y las muevan para llegar a la otra esquina de la clase, simulando un barco que cruza el mar. Las sillas o los alumnos siempre tienen que tocarse durante el desplazamiento. No se puede poner los pies en los respaldos para evitar accidentes. Cuando un alumno cae al agua, se vuelve a empezar.</p> <p>Parte 1b: Reflexión sobre el juego</p> <p>Se hacen las siguientes preguntas al grupo: ¿Como os habéis sentido? ¿Por qué pensáis que los inmigrantes arriesgan sus vidas y las de sus hijos? ¿Qué conclusiones podéis sacar de la experiencia? ¿Cómo les ayuda la gente? ¿Podríamos hacer nosotros algo para ellos?</p>
Estrategias metodológicas	Este juego pretende introducir la temática de forma lúdica y cooperativa, ya que los alumnos tienen que ayudarse entre ellos para conseguir llegar a la meta. Gracias a la

	simulación de la situación real que viven muchos inmigrantes que arriesgan sus vidas para cruzar el mar en pateras a la búsqueda de una vida mejor, los alumnos se ponen en su lugar, y les crea un “desequilibrio” moral e inquietudes hacia la temática. El juego, al ser una actividad divertida y fuera de lo normal pretende motivarlos, concienciarlos y despertar el interés hacia la problemática, además de exigirles interactuar en francés con cierta rapidez y bajo presión. El alumno aprende haciendo y toma conciencia de sus actos y de sus pensamientos. Sirve también para proponerles a asumir el reto de cambiar las cosas y de ayudar a los inmigrantes.
Recursos	Mitad de las sillas de la clase.
Duración	Parte 1a: 5-7 min. / Parte 1b: 2-3 min.
Cont. y obj. lingüísticos	Trabajar la interacción en contexto de apuro.
Cont. espec.	2) 8) 11) 13) 21) 23) 24) 25) 26) 28) 29) 30)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.3) 3.2.5)

ACTIVIDAD 2 “Enquête sur l’Afrique”	
Instrucciones	<p>Parte 2a) Búsqueda de información Se distribuye a los alumnos una ficha en francés (Anexo 2) con una serie de preguntas acerca de la situación actual e histórica de los diferentes países africanos de habla francesa, de la colonización, y de la inmigración para ampliar su conocimiento de la cultura francesa.</p> <p>Se forma grupos de 3 o 4 alumnos siguiendo los criterios de diversidad e inclusión. Si algún grupo no tuviera bastante tiempo para finalizar la tarea en clase, la acabará en casa.</p> <p>Parte 2b) Comprobación de respuestas: Se comprueban las respuestas de la ficha rellena en la sesión anterior (preguntas objetivas) como introducción al corto que se proyecta a continuación. Por turnos, cada grupo leerá en voz alta la respuesta a una pregunta para que todos participen. Los otros grupos comprobarán sus respuestas. En caso de no coincidir, se contrastará la información para averiguar la correcta.</p>
Estrategias metodológicas	El alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje. En grupo, tienen que aprender por ellos mismo a buscar y encontrar información objetiva. El profesor dejará su papel tradicional para convertirse en consejero y moderador, y resolver todas las dudas lingüísticas que puedan encontrar los alumnos durante la búsqueda de información. Se realizará una autocorrección conjunta para fomentar el aprendizaje cooperativo.
Recursos	Ficha de preguntas (Anexo 2) Ordenadores de la sala de informática y/o tablets si el centro dispone de ellas. Diccionarios bilingües francés-español
Duración	Parte 2a) 45 min.

	Parte 2b) 10 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	A partir de un texto auténtico en francés, se fomentan las estrategias de comprensión, a través de la lectura globalizada (skimming) para sacar la información principal del texto y de la lectura focalizada (scanning) para encontrar información detallada. Interacción dentro del grupo.
Cont. espec.	1) 2) 5) 8) 10) 11) 12) 13) 17) 24) 28) 29) 30)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.4) 3.2.5)

ACTIVIDAD 3	«Lorsque vous n'existez pas»
Instrucciones	Proyección del cortometraje (2´10) de Amnesty Internacional “Lorsque vous n'existez pas” en francés. Este corto plantea un escenario de inmigración invertido (inversión de roles). Por culpa de violentos conflictos, miles de europeos se ven obligados de huir de Europa y emprender un largo viaje hacia África. A su llegada, están encerrados por la fuerza por las autoridades en campos de refugiados. Los alumnos después de la proyección contestarán a una serie de preguntas para comprobar la comprensión tanto lingüística como ideológica del video.
Estrategias metodológicas	A través de la inversión de roles que propone el corto y de las preguntas a continuación de la proyección, el alumno se pone en el lugar del otro, entiende su desamparo, toma conciencia de la dificultad de la situación que viven los inmigrantes, y derrumba prejuicios.
Recursos	- Recurso audiovisual corto “Lorsque vous n'existez pas” https://www.youtube.com/watch?v=jFAsVEOAu1Q&ab_channel=AmnestyInternational - Ordenador, proyector y altavoces - Ficha con preguntas de comprensión - Libreta para las respuestas
Duración	15 min.
Cont. y obj. lingüísticos	Comprensión oral y escrita (subtítulos). Estrategias de comprensión: Formulación de hipótesis sobre significado.
Cont. espec.	2) 6) 8) 11) 12) 13) 21) 23) 24)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.3) 3.2.5)

ACTIVIDAD 4	« Débat sur la liberté, la démocratie, et l'immigration »
Instrucciones	A raíz del corto y de la última pregunta subjetiva de la ficha (¿Porque pensáis que algunos africanos quieren huir de su país?) se organiza un debate en un gran grupo sobre el tema de la libertad, de la democracia, de la inmigración, y de los derechos. Se apartan las mesas y sillas en el perímetro del aula para que los alumnos puedan sentarse en el suelo formando un círculo. Si el tiempo lo permite, esta actividad se puede realizar fuera en el patio. Se pregunta si algún alumno quiere ser moderador del debate. Se explican claramente las reglas del debate antes de empezar (esperar su turno de palabra, respetar las opiniones de los demás,

	intervenir mínimo una vez, etcétera)
Estrategias metodológicas	Se invita a la actitud activa y participativa para que el debate sea efectivo. Se refuerza la importancia de las interacciones positivas. Los alumnos comparten el protagonismo. El profesor tiene un papel de facilitador lingüístico. Con la disposición en círculo de los alumnos sentados en el suelo, se pretende romper con la rutina, que el mobiliario no represente un obstáculo entre los participantes y que el ambiente sea más relajado y menos competitivo. Así los alumnos pueden abrirse y tener más ganas de participar. Se trata de hacerles reflexionar y sacar conclusiones de sus pensamientos argumentando el por qué a través del debate.
Recursos	Patio si el tiempo lo permite.
Duración	20 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Interacción. Estrategias de producción (planificación, ejecución). Argumentación. Reformulación. Normas de cortesía y registros. Comprensión de expresiones y formulaciones. Uso de estructuras sintáctico-discursivas. Producción de léxico relacionado con la temática. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación
Contenidos específicos	1) 2) 5) 7) 9) 11) 13) 14) 15) 16) 19) 20) 21) 22) 23) 24) 26) 27) 30)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.4) 3.2.5)

ACTIVIDAD 5 “Raconte-moi ton histoire”	
Instrucciones	<p>Análisis de una entrevista a un inmigrante que cuenta su historia y su viaje. (texto escrito auténtico) (Anexo 3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de rellenar huecos para fomentar la comprensión global del texto y ampliar el vocabulario relacionado con la temática abordada. 2. Se lee el texto en voz alta y se resuelven las dudas de comprensión gracias a la cooperación de toda la clase. 3. Ejercicio de subrayar las palabras o grupo de palabras que expresen una emoción, un sentimiento o un estado de ánimo. 4. A continuación, se invita a los alumnos a ponerse en lugar del protagonista y responder a una serie de preguntas sobre sus sentimientos.
Estrategias metodológicas	Utilización de un documento auténtico con forma de entrevista que facilita la comprensión. Además, la comprensión del documento se realiza de forma cooperativa, apoyándose en los conocimientos de los demás para resolver las dudas propias. La progresión de los ejercicios se hace de forma reiterativa y en espiral, ampliando progresivamente los contenidos. Con los tres primeros ejercicios, se proporciona andamiaje para la resolución del último de carácter más abierto. Se facilitará a los alumnos estructuras gramaticales a utilizar para expresar sus emociones, sus ideas, así como un glosario en francés de términos que describen las emociones que

	puedan sentir.
Recursos	Texto, Ficha de ejercicios y de preguntas (Anexo 3)
Duración	50 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Estrategias de comprensión (Identificación del tipo textual, Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.) Funciones comunicativas (Comprensión de narraciones de acontecimientos pasados). Estructuras sintáctico-discursivas.
Cont. espec.	2) 6) 8) 11) 12) 13) 21) 28)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.3) 3.2.5)

4.3.2. FASE DE PREPARACIÓN: Análisis y Reflexión previa, Diagnóstico de las necesidades del colectivo, concreción del servicio a prestar

A partir de las actividades que componen esta fase, se pretende que el alumnado detecte y reflexione acerca de las necesidades del colectivo beneficiario y plantee propuestas con el fin de establecer un diagnóstico de la situación y determinar el servicio a prestar. En estas actividades, los alumnos toman contacto con el colectivo beneficiario para plantear sus dudas y tener un punto de vista objetivo y real de sus necesidades.

ACTIVIDAD 6 “Jeu de rôle”	
Instrucciones	Por grupo, los alumnos preparan un <i>role-play</i> interpretando las diversas figuras que intervienen en la vida de un inmigrante a su llegada a España: funcionario, empresario, casero, inmigrante, etc. - Conformación de los grupos siguiendo criterios de inclusión y diversidad. - Elaboración de los diálogos - Representación delante el resto de la clase
Estrategias metodológicas	A través del role-play, los alumnos adoptan el papel de un personaje que le permite ponerse en su lugar y sentir sus emociones. Mejora la expresión oral y la interacción.
Recursos necesarios	Pinturas para la cara, ropa, y accesorios para los diferentes papeles (se pedirá a los alumnos la semana anterior que recaudan viejas corbatas, chaquetas de traje, manta, sombrero, gorra, entre otras cosas)
Duración	50 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Estrategias de producción y comprensión - Aspectos socioculturales y sociolingüísticos - Funciones comunicativas - Estructuras sintáctico-discursivas – Léxico - Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.
Cont. espec.	5) 6) 8) 13) 19) 20) 21) 22) 23) 24) 28) 29) 30)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.3) 3.2.4)

ACTIVIDAD 7 “Unis-Cité”	
Instrucciones	- Proyección del video “Unis-Cité” (3’10) sobre acciones de

	<p>voluntariado realizadas por jóvenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se distribuye una ficha a los alumnos con una serie de ejercicios que ponen énfasis en el contenido y trabajan la comprensión oral ampliando vocabulario relacionado con las acciones benéficas. - El último ejercicio de la ficha se realiza en grupos y consiste en formular hipótesis e ideas sobre un servicio a prestar al colectivo de inmigrantes africanos. Con el objetivo de que todo el mundo participe y sea escuchado, se procede a una lluvia de ideas por grupo.
Estrategias metodológicas	Utilización de un documento oral auténtico sobre acciones de voluntariado emprendidas por jóvenes. Esta actividad pretende mostrar un ejemplo de jóvenes a imitar y motivar al alumno a ofrecer un servicio similar. La propuesta de servicio nace de los propios alumnos, fomentando así su creatividad, su implicación en el proyecto y en su proceso de enseñanza-aprendizaje, e invitándoles a ser participativos y emprendedores.
Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de ejercicios y de preguntas (Anexo 4) - Recurso audiovisual: https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/unis-cite - Ordenador, proyector y altavoces
Duración	50 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Estrategias de Comprensión y de producción (Planificación – Ejecución). Convenciones sociales. Estructuras sintáctico-discursivas.
Cont. espec.	2) 4) 5) 6) 8) 11) 13) 14) 15) 21) 24) 28)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.3) 3.2.4) 3.2.5)

ACTIVIDAD 8 “Interview à un immigré africain”	
Instrucciones	<p>Entrevista a un inmigrante africano asentado en España invitado por el profesor para contar a los alumnos su experiencia y la realidad de su situación.</p> <p>Primero, el entrevistado contará su historia personal a los alumnos. A posteriori, habrá un turno de preguntas que habrán preparado el alumnado antes de la visita, y para finalizar, los alumnos presentarán al invitado las ideas de servicios que han preparado en la sesión anterior para que les dé su opinión al respeto. Se pretende una escucha activa fomentando la comprensión oral. Con la información que los alumnos han recabado durante el intercambio con el entrevistado, se realizará una selección de las mejores ideas, que les servirá para elegir el servicio definitivo a realizar en la fase final del proyecto.</p>
Estrategias metodológicas	Esta actividad de interacción en una situación real de uso de la lengua francesa con un francófono ajeno al centro, pretende salir de la rutina y despertar interés y curiosidad. El entrevistado será una persona carismática y cercana con habilidades comunicativas de manera que los alumnos se

	sientan a gusto y hagan sus preguntas sin apuro ni vergüenza. Se dispondrán las mesas en el perímetro de la clase formando un gran círculo con sillas, que facilite la comunicación y una actitud activa.
Recursos necesarios	El docente, a través de la ONG, buscará ponerse en contacto con un inmigrante africano dispuesto a contar su historia y responder a las dudas de los alumnos. En su defecto, se recurriría al visionado en francés de un documental que trata la inmigración de África hacia Europa, adaptado al nivel A2+ (Según el MCERL) correspondiente al nivel de los alumnos de 4º de la E.S.O.
Duración	50 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Estrategias de comprensión y producción, Formulación de hipótesis, Aspectos socioculturales y sociolingüísticos, Funciones comunicativas, Estructuras sintáctico-discursivas, Léxico propio de la temática, Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación
Cont. espec.	2) 6) 7) 8) 11) 14) 16) 24) 27)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.3) 3.2.4)

4.3.3. FASE DE EJECUCIÓN: Organización del trabajo – Realización y desarrollo del servicio

A partir de las actividades precedentes, se supone que el alumno ha adquirido una visión global y extensa del problema, ha detectado y reflexionado acerca de las necesidades del colectivo beneficiario y ha establecido un diagnóstico realista de la situación desde un punto de vista objetivo para plantear propuestas del servicio a prestar. En esta actividad, se pretende que el alumno realice un servicio que ayude a los inmigrantes francófonos. El número final de sesiones dedicadas a la realización del servicio es flexible y depende del tiempo que necesiten para realizar lo que han planteado.

ACTIVIDAD 9 Elaboración del servicio a prestar	
Instrucciones	<p>Etapas de la realización del servicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conformación de los grupos siguiendo criterios de diversidad e inclusión. - Planificación del proyecto y esquema de desarrollo de la tarea - Asignación de roles y de tareas: cada uno elige el material o la tarea que quiere realizar en función de sus afinidades y de sus habilidades - Elaboración del material escrito u oral en francés <p>El material elaborado dependerá de las necesidades que hayan determinado cada grupo. La única pauta a la hora de elegir el servicio será que tiene que realizarse en francés.</p> <p>A modo de supuesto práctico, se nombran a continuación</p>

	<p>ideas de tareas que podrían llegar a desarrollarse, pero bajo ningún concepto se impondrá la tarea a realizar ya que es imprescindible para el éxito del servicio y del aprendizaje que sean los propios alumnos los que definan su proyecto y que las ideas nazcan de ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparar materiales en francés que ayuden a los inmigrantes africanos con el francés como lengua conocida para poder situarse en los procedimientos administrativos en España. - preparar materiales escolares bilingües aportando la traducción al francés que ayude a acelerar la normalización de estudiantes recién incorporados al sistema en castellano. - organizar una exposición fotográfica sobre la inmigración con explicaciones en francés y en castellano para concienciar y sensibilizar a la gente. - organizar algún juego en francés para los otros cursos de francés del instituto y que el precio a pagar por participar sea un kilo de alimentos que luego se entregaría a la ONG. - elaboración de una guía a la atención de los nuevos inmigrantes sobre temas de alojamiento y alquiler, tramites y procedimientos administrativos, trabajo y currículo, inscripción a un curso de español, servicios sanitarios, etc. - elaboración de un glosario de términos recurrentes en trámites administrativos y primeras necesidades - redacción de una carta personal de bienvenida para un inmigrante que podría servir de fondo de pantalla en el blog de la ONG. - Grabación de video de cuentacuentos con marionetas que relate una obra de literatura española famosa para acercar la cultura española a los niños inmigrantes francófonos. - etc.
Estrategias metodológicas	<p>Los principios metodológicos de la realización de esta actividad se basan en lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarea abierta y elección de los alumnos: La tarea, al ser de carácter abierto, permite al alumno tener libertad y elegir qué y cómo realizarla en función de sus propios intereses y habilidades. Resulta en una implicación y motivación mayor por su parte. - Responsabilización: el alumno toma conciencia de la responsabilidad que tiene en el éxito o fracaso de la tarea. Resulta en una mayor implicación y compromiso. - Actitud activa y participación: La realización de la tarea requiere una implicación y participación activa por parte del alumno. - Toma de decisiones y empoderamiento: a lo largo del desarrollo de la tarea, el alumno tiene que tomar decisiones, y apoderarse de la situación, lo que le ayudaría a ser más responsable e implicarse en la actividad. - Clima del aula: Es indispensable crear un entorno adecuado para el aprendizaje en cuanto a espacio, disposición de las mesas, temperatura agradable, aire renovado, entre otras

	<p>cosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso guiado: El docente se convierte en miembro activo. Sus distintos roles son el de guía, de coach, de motivador, de facilitador lingüístico y de moderador. Proporciona a los alumnos andamiaje, supervisa el desarrollo de la tarea, les asesora en las dificultades que van encontrando con la lengua, los anima a seguir y gestiona los conflictos que pueden aparecer en los grupos. - Trabajo cooperativo estructurado: Fomenta la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equitativa y la interacción. Cada elemento es imprescindible al éxito del trabajo final. A través del trabajo cooperativo, los alumnos aprenden a organizarse, a tener en cuenta las opiniones de los demás, a resolver conjuntamente los problemas, a motivarse entre ellos, a escuchar los demás, a respetar sus ideas y a expresar las propias. - Gestión de conflictos: En el transcurso de la actividad puede que surjan problemas que los alumnos tendrán que gestionar a través de la negociación y la comprensión.
Recursos	Dependerá de las tareas planteadas por cada grupo
Duración	3 sesiones de 50'. La duración indicada es flexible y dependerá de las tareas elegidas por los alumnos.
Cont. y obj. lingüísticos	Estrategias de comprensión y de producción – Funciones comunicativas - Estructuras sintáctico- discursivas – Léxico
Cont. espec.	1) 3) 4) 5) 6) 7) 9) 15) 16) 18) 21) 22) 23) 24) 25) 28) 29) 30)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.4)

4.3.4. FASE DE CIERRE: Difusión del proyecto - Reflexión sobre el proyecto realizado - Evaluación del proyecto

ACTIVIDAD 10	Presentación de los trabajos al resto de la clase y al representante de la ONG
Instrucciones	En esta ocasión, se invitará al representante de la ONG con quien los alumnos hayan estado en contacto para resolver las dudas. Los alumnos tendrán 10 minutos para preparar la presentación de su proyecto. Dialogarán entre ellos para organizar la ponencia, designar los roles, y planear lo que van a decir. Después, se procede a la presentación de los trabajos. Finalizará con aplausos y felicitaciones para todos los participantes.
Estrategias metodológicas	La presentación de los trabajos representa la cima de todo el proyecto. Es el momento de difundir el trabajo realizado y compartirlo con el resto. Alcanzar la meta proporciona una sensación de logro y de bienestar por haber mejorado el mundo. El papel del profesor será el de coach (motivar a los alumnos), de consejero (para destacar las ideas más relevantes de los proyectos), y de facilitador lingüístico (para argumentar y presentar).
Recursos	- El material elaborado por los alumnos

	- Ordenador, proyector y altavoces
Duración	50 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Estrategias de producción. Funciones comunicativas – Estructuras sintáctico-discursivas - Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación
Cont. espec.	3) 7) 15) 17) 19) 20) 21) 23) 24) 29)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.2) 3.2.3) 3.2.4)

SESIÓN 11	
ACTIVIDAD 11	Reflexión final sobre el proyecto - Evaluación
Instrucciones:	Evaluación y reflexión final sobre el proyecto, la experiencia, el aprendizaje y la utilidad del servicio prestado.
Estrategias metodológicas	Se trata de que el alumno tome conciencia de cómo ha realizado su tarea, si se ha portado de manera responsable, lo que ha logrado y lo que podía haber hecho mejor.
Recursos	Fichas con evaluaciones
Duración	50 min.
Contenidos y objetivos lingüísticos	Estrategias de comprensión: Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. Funciones comunicativas: Comprensión de descripciones y de expresiones.
Cont. espec.	1) 3) 5) 14) 17)
Obj. espec.	3.2.1) 3.2.3)

4.4 RECURSOS

Los recursos son los que se especifican anteriormente para cada actividad. A modo de resumen, se utilizará:

- **Espaciales:** Aula, Sala informática, Patio
- **Materiales:** sillas, mesas, ordenadores, tablets, proyector, altavoces, pizarra tradicional, pizarra digital, libretas, fichas de preguntas, diccionarios monolingües y bilingües, recursos digitales, etc.
- **Humanos:** alumnos, docente, representante de una ONG y entrevistado

4.5 TEMPORALIZACIÓN

El desarrollo del proyecto se plantea en 11 sesiones seguidas (o más si fuera necesario para el desarrollo del servicio) divididas en 4 fases distintas descritas anteriormente. Se plantea de forma continua con el fin de no perder el hilo y para que el alumno que esté motivado se involucre al máximo en el

proyecto sin interferencias de otras sesiones que no tuvieran nada que ver con el proyecto. Se realiza durante aproximadamente 1 mes a razón de 3 horas lectivas semanales, como una unidad didáctica convencional, de modo que se pueda incluir con facilidad dentro de una programación didáctica.

FASES	SESIÓN	ACTIVIDADES	
FASE INICIAL:	SESIÓN 1	Actividad 1 (10´)	« le bateau en papier »
		Actividad 2a (40´)	« Enquête sur l´Afrique » Busqueda de Información
	SESIÓN 2	Actividad 2b (10´)	« Enquête sur l´Afrique » Comprobación de respuestas
		Actividad 3 (15´)	“Lorsque vous n´existez pas”
		Actividad 4 (25´)	« Débat sur la liberté, la démocratie, l´immigration, et les droits de l´homme »
SESIÓN 3	Actividad 5 (50´)	« Raconte-moi ton histoire »	
FASE DE PREPARACIÓN:	SESIÓN 4	Actividad 6 (50´)	“Jeu de rôle”
	SESIÓN 5	Actividad 7 (50´)	“Uni-cités”
	SESIÓN 6	Actividad 8 (50´)	“Interview à un immigré africain”
FASE DE EJECUCIÓN:	SESIÓN 7		
	SESIÓN 8	Actividad 9 (100´)	Elaboración del servicio a prestar
	SESIÓN 9		
FASE DE CIERRE	SESIÓN 10	Actividad 10 (50´)	Presentación de los trabajos
	SESIÓN 11	Actividad 11 (50´)	Reflexión final sobre el proyecto -Evaluación

5. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta el carácter del proyecto educativo, la evaluación será de tipo multifocal. Se evalúa por una parte la adquisición de los aprendizajes en valores correspondientes al logro de los objetivos específicos del proyecto, y por otra parte, los contenidos curriculares propios de la materia de francés que se han trabajado durante el desarrollo del proyecto.

El docente establecerá una tabla de correspondencia entre los contenidos curriculares y los contenidos propios del proyecto, para comprobar en todo momento la evolución progresiva y paralela de los dos distintos tipos de contenido. Se redacta la tabla en la fase inicial de elaboración del proyecto de ApS y se comprobará su cumplimiento al acabar el proyecto. (Anexo 1.

Tabla 1. Ejemplos de correspondencia entre competencias del proyecto y contenidos curriculares de francés como segunda lengua extranjera.)

5.1. EVALUACION DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

El docente evaluará la adquisición de los contenidos curriculares por parte de los alumnos, mediante **pruebas específicas** organizadas por destrezas según los criterios de evaluación de cada bloque descritos en el decreto correspondiente. Se realizarán durante el desarrollo del proyecto mediante la evaluación de alguna actividad y durante la presentación final. Se compondrán de pruebas específicas objetivas de adquisición de conocimiento (Actividad de rellenar huecos, preguntas cerradas si/no, verdadero/falso) y de pruebas específicas de composición con rúbrica de evaluación (expresión oral y escrita).

También se inscribirá el proyecto de ApS realizado en el **portfolio** individual del alumno según el MCERL.

Por los requisitos del trabajo, no se detalla más específicamente la evaluación de los contenidos curriculares, ya que no son objeto de los objetivos específicos a alcanzar mediante el proyecto.

5.2. EVALUACION DE LOS OBJETIVOS

Con el fin de evaluar la consecución de los objetivos de la forma la más objetiva posible, se proyecta emplear distintos procedimientos de evaluación, con instrumentos y agentes implicados variados.

La primera prueba de evaluación se compone de un **cuestionario de autoevaluación** diseñado por el docente (Batería de preguntas en Anexo 5). Se realiza una primera vez en un pre-test antes de empezar el proyecto y una segunda en un post-test al finalizar el servicio, con el fin de conocer el nivel inicial y final de la conducta prosocial, motivación, empatía, razonamiento moral, competencias socioemocionales y cooperación de los alumnos. Estas dos pruebas son idénticas y permiten comparar de forma objetiva los resultados obtenidos. El alumno tiene que responder a una serie de preguntas distribuidas en 6 apartados correspondientes a los objetivos (conducta prosocial, empatía, razonamiento moral, competencias socioemocionales, cooperación, motivación) con 8 ítems cada uno, con 5 opciones de respuesta tipo Likert (Nunca, Casi nunca, A veces, Con frecuencia, Siempre), de los que

se obtendrán resultados cuantitativos aplicando a cada respuesta el número correspondiente entre 1 y 5, dando a Nunca el valor de 1 y a Siempre el valor de 5. El resultado de cada apartado corresponderá a la suma de los números resultantes de las respuestas de cada ítem. Se valorará el alcance de cada objetivo comparando los resultados de los apartados del pretest y del postest. Si el valor ha aumentado significa que el proyecto ha tenido resultados beneficiosos para el alumno.

En segundo lugar, al finalizar el proyecto, los alumnos deberán rellenar un **cuestionario de coevaluación**, compuesto por una serie de 5 preguntas sobre el comportamiento, la participación, la comunicación, el respeto y el trabajo realizado por los compañeros. Cada pregunta tendrá 5 opciones de respuesta, tipo Likert, como en el cuestionario de autoevaluación. Además de conseguir más objetividad sobre el factor de cooperación y poder contrastar el punto de vista del interesado (autoevaluación) con el de los compañeros, el uso de la coevaluación anima a los estudiantes a sentirse parte del proceso de aprendizaje, fomentando el juicio crítico hacia su trabajo y el de los demás. Se repartirán los cuestionarios en función de la composición de los grupos, para que cada alumno tenga que evaluar a los compañeros de su grupo. Serán anónimos con el fin de perseguir la máxima veracidad de los datos.

En tercer lugar, los alumnos deberán elaborar un **diario reflexivo** a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, que servirá como herramienta de registro para observar el progreso evolutivo individual. Los alumnos tendrán que escribir reflexiones individuales sobre la realización de las actividades y sobre la evolución del trabajo cooperativo en momentos claves del proyecto y al finalizar una fase. El docente realizará una revisión periódica y ofrecerá un feedback sobre las contribuciones.

Como última herramienta de evaluación, el docente establecerá una **lista de control** (Anexo 6) que contendrá una serie de rasgos a observar durante el desarrollo de las actividades, ante los que el profesor señalará la presencia o ausencia con escala de valores para graduar el nivel de consecución del aspecto observado.

Para finalizar el proceso de evaluación y con el fin de valorar la consecución de los objetivos en su conjunto y de forma global, el docente

indicará el alcance de los criterios de evaluación en una **rúbrica** (Anexo 7) a partir de los resultados de las cuatro herramientas precedentes.

5.3. EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE

La evaluación de la propia práctica docente pretende ser una estrategia para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite al docente revisar aspectos de su metodología y proceso de enseñanza, tomar conciencia de los resultados que tiene este sobre los alumnos, así como plantear medidas correctoras en cuanto al desarrollo del proyecto, contenidos, instrucciones, recursos, ambiente del aula, ritmo en clase, etcétera. A tal fin, el docente redactará un cuestionario de satisfacción que el alumno rellenará al final del proyecto. Por su parte, el docente analizará su propia práctica docente mediante una rúbrica de autoevaluación sobre los aspectos citados anteriormente.

5.4. EVALUACION DEL PROYECTO ApS

El docente evaluará el proyecto ApS a través de un diario de observación, donde irá apuntando todos los elementos y acontecimientos relevantes, así como los puntos fuertes y débiles, con el fin de realizar los cambios oportunos y mejorar el proyecto para posteriores convocatorias. Con ese mismo objetivo y para tener en cuenta el punto de vista de todos los interesados, se invitará a los alumnos a contestar un **cuestionario de satisfacción** (Anexo 8) compuesto por una serie de preguntas acerca del proyecto.

Para evaluar el proyecto en su globalidad, establecer estrategias de mejora, y reflexionar acerca del proceso, el docente utilizará la **Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS** (Puig et al., 2014) (Anexo 9) antes y después de realizar el proyecto para llevar a cabo una comparación entre lo que estaba previsto y lo que ha resultado. La rúbrica se organiza en 3 niveles, divididos cada uno, en varios subapartados. Los niveles son: *básico*, que se refiere a los aspectos relativos a componentes esenciales, *pedagógico* que evalúa los aspectos metodológicos, *organizativo* que contempla los aspectos logísticos y partes implicadas. Una vez rellanada la tabla, ofrece una visión global del nivel alcanzado para cada dinamismo.

Se elabora una tabla a modo de resumen para facilitar la visualización de la evaluación en su conjunto. Incluye los elementos a evaluar, instrumentos de evaluación, agentes implicados y temporalización:

ELEMENTO A EVALUAR	INSTRUMENTO DE EVALUACION	AGENTE IMPLICADO		TEMPORIZACIÓN		
		Docente	Alumno	Inicial	Continua	Final
CONTENIDOS CURRICULARES	Pruebas espec. objetivas	X			X	X
	Pruebas espec. de composición	X			X	X
	Portfolio	X				X
	correspondencia a contenidos	X		X		X
OBJETIVOS DEL PROYECTO	Autoevaluación Pretest/Postest		X			X
	Coevaluación		X			X
	Diario reflexivo		X	X	X	X
	Lista de control	X			X	
	Rúbrica de evaluación	X				X
PRACTICA DOCENTE	Cuestionario de satisfacción		X			X
	Rubrica de autoevaluación	X				X
PROYECTO ApS	Cuestionario de satisfacción		X			X
	Diario de observación	X		X	X	X
	Rúbrica autoevaluación y mejora	X		X		X

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Como se ha ido avanzado a lo largo de este trabajo, los beneficios que ofrece este proyecto son numerosos. Para empezar, el proyecto permite combinar el aprendizaje de los contenidos curriculares propios de la materia de francés, con el aprendizaje de contenidos competenciales que fomenten la conducta prosocial como mejora del problema de agresividad detectado en el ámbito escolar. La metodología elegida a tal efecto, el aprendizaje por servicio, combinada con la temática social actual abordada, la inmigración africana, permite ampliar los conocimientos acerca de la cultura y lengua francesa a la

vez que fomenta dichas competencias transversales. El ApS, al ser una metodología en la cual el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite abordar competencias transversales desde una situación real, a veces, difíciles de trabajar e incluir en el aula.

Cabe destacar aquí las claras intenciones del que redacta el presente proyecto educativo, para contribuir a la formación de ciudadanos autónomos preparados para convivir y cooperar con los demás en el respeto y la tolerancia, en un mundo en cambio constante conformado por nativos digitales, caracterizado por nuevas formas de aprender y un acceso ilimitado a información de todo tipo. Estas intenciones se plasman en el desarrollo de competencias como la empatía, la motivación, la competencia socioemocional, el razonamiento moral y la cooperación, además de la competencia plurilingüe y pluricultural propia de la materia. La importancia de esas competencias dentro del desarrollo individual y del desarrollo social son esenciales para que los alumnos aprendan a resolver problemas reales con una actitud activa, de respeto y cooperación.

No obstante, no tenemos que dejar de nombrar aquí también sus numerosas limitaciones, empezando por la propia complejidad del tipo de proyecto y de objetivos, que requieren un planteamiento global por parte de las instituciones para conseguir cierto grado de logro en los objetivos perseguidos. Al pretender mejorar un problema de tal envergadura, este proyecto no se concibe de manera aislada, sino como parte de un proyecto escolar más amplio que abarque una red de proyectos interconectados en diferentes asignaturas, que permitan influir a largo plazo en el comportamiento de los jóvenes.

En segundo lugar, el desconocimiento de este tipo de proyecto y el miedo al fracaso en su aplicación, puede desembocar en un posible rechazo por parte tanto de las instituciones y docentes, como de los propios alumnos, familias y sociedad en general (Puig et al., 2011). Es primordial para la aceptación y el éxito del proyecto, explicar convenientemente a las partes implicadas que no se trata de una simple actividad de voluntariado, sino de un proyecto que permite el aprendizaje de contenidos y competencias esenciales por los alumnos.

Por último, podemos nombrar también la mayor cantidad de tiempo que requiere este tipo de proyecto, en cuanto a la preparación de las actividades, la

organización con entidades externas al centro, la elaboración de materiales idóneos, entre otras cosas.

A pesar de ello, una de las ventajas de este proyecto es su flexibilidad, que permitiría adaptar las actividades y la temática social a los contenidos curriculares de otras asignaturas de lengua extranjera. Se podría adaptar también a otros cursos de francés, aunque quizás no sea idoneo para niveles inferiores a 3º de la ESO por el dominio insuficiente del idioma de los alumnos para resolver las actividades y las tareas.

La elaboración de este proyecto, me ha permitido tomar conciencia como futuro docente de que enseñar no es solo impartir una materia que dominamos, sino que abarca una multitud de aspectos complejos a tener en cuenta. Antes de nada, el docente es un educador, que acompaña a los alumnos en su desarrollo personal y social. He aprendido que, respetando los contenidos curriculares, se puede trabajar una gran variedad de dimensiones y temáticas de la vida real, que los alumnos no suelen tener oportunidad de desarrollar en el aula.

Y, para acabar, la redacción de este proyecto me ha recordado la importancia de hablar con los compañeros para pedirles su opinión, que a menudo se transforma en aportaciones. Me ha hecho consciente de la relevancia de investigar y renovarse, de ser un docente reflexivo, que no tenga miedo a equivocarse ni a reconocerlo, de considerar su labor como un aprendizaje en continuo reciclaje y de intentar hacerlo siempre mejor.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auné, S.E., Abal, F.J.P., Attorresi H. F. (2016). Diseño y Construcción de una Escala de Conducta Prosocial para Adultos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*,2(42), 15-25.

Recuperado de:

<https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R42/Art2.pdf>

Batlle, R., (2018). *Proyecto Social. Guía práctica de Aprendizaje*. Madrid, España: Santillana Educación. Recuperado de:

<https://centrodeformacion.net/web/wp-content/uploads/2020/07/Guia-practica-Aprendizaje-Servicio-1.pdf>

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana UNESCO. Recuperado de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad (Vol. 1)*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 205-218. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8318/7911>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2014). Conducta prosocial: El papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142d.pdf>
- García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Ediciones CCS. Recuperado de: <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Gómez Ortiz, O., Romera E. M., y Ortega Ruiz Rosario. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88 (31.1), 27-38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980921>
- Guevara, H. M. (2009). Competencias profesionales de los docentes: educación y desarrollo de competencias prosociales. *Diálogos Pedagógicos*, 7(14), 111-115. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/139/pdf>
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García Fernández, J. M., Ruiz Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación

- Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25, 93-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594011.pdf>
- Inglés, C. J., Martínez González, A. E., y García Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497003.pdf>
- Inglés, C. J., Martínez González, A. E., Valle, A., García Fernández, J. M. y Ruiz Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451011.pdf>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García Fernández, J. M., y García López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/75798/Prevalencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Paidós SAICF. Recuperado de: <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I., y Abad, F. J. (2008). *TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva*. Madrid, España: Tea.
- Martínez Lirola, M. (2017). Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 101-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217049688007.pdf>
- Mega Avellaneda, A. M. y Liesa Orús, M. (2017). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas

- prosociales. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 649-654.
 Recuperado de: <https://iace.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/795/774>
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142b.pdf>
- Mestre, V., Samper García, P., y Frías Navarro, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
 Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/713.pdf>
- Mestre, V., Samper García, P., Tur, A., Cortes, M. y Nacher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649006.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). ¿Qué es el aprendizaje servicio? En *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. (pp 9-28). Octaedro. Recuperado de: <http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>
- Puig, J.M., Gijón M., Martín X. Rubio L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 45-67. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:240fb305-454b-4f53-93e3-9bf0932ef5e5/re201103-pdf.pdf>
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Barcelona, España: Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Recuperado de: https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/_galeria_down/ApS/Rubrica.pdf

- Puig Bañul E. (2016). *Integrando AICLE y APS: una metodología innovadora para un cambio educativo en SLT*. Trabajo fin de master de profesorado de educación secundaria obligatoria. Especialidad: Inglés. Recuperado de: https://www.uv.es/aps/doc/TFG/TFM_AICLE.pdf
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S., y Amado Vega, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 4(1), 234-247. Recuperado de: <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/56>
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., y Fuerte Nava, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88 (31.1), 77-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de: http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf
- Sánchez Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21(3), 259-271. Recuperado de: <https://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf>
- Tejedor Martínez, C. (2013). La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: formación y actuación. *Multiárea: revista de didáctica*, 6, 225-264. Recuperado de: <https://www.uclm.es/es/ciudad-real/Educacion/-/media/753016CFAD9D488498AA3E69AC20C3F9.ashx>
- Urquiza, V., y Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942031.pdf>

Leyes:

Consejo de Europa (2002), Marco común de referencias para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. MECD, Instituto Cervantes y

Anaya. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

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). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

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). <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Páginas web y recursos electrónicos:

Drever, J. para Amnesty International (2013). Lorsque vous n'existez pas. [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=jFAsVEOAu1Q&ab_channel=AmnestyInternational

Tv5 Monde Enseigner le français (2018, 9 de abril). Uni-Cités. [Video]. Recuperado de: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-file/unis-cite>

Un jour une actu. (2015, 5 de mayo). Un migrant raconte son voyage [Página web]. Recuperado de: <https://www.1jour1actu.com/monde/un-migrant-raconte-son-voyage-76350>

8. ANEXOS

ANEXO 1. Tabla1. Ejemplos de correspondencia entre competencias del proyecto y contenidos curriculares de francés como segunda lengua extranjera

Competencias del proyecto	Contenidos curriculares para francés segunda lengua extranjera. 4º de la E.S.O. Región de Murcia. Decreto 220/2015.
Aprender a aprender	<p><u>Estrategias de comprensión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. <p><u>Estrategias de producción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea - Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles. - Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos.
Formar una reflexión crítica	<p><u>Estrategias de comprensión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos <p><u>Funciones comunicativas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de narraciones de acontecimientos pasados puntuales y habituales, presentes, descripciones de estados y situaciones presentes, y expresiones de sucesos futuros. - Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.
Aprender a comunicar	<p><u>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <p><u>Funciones comunicativas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de expresiones sobre el conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. - Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. - Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios.
Aprender a escuchar el otro	<p><u>Funciones comunicativas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos orales sobre la iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. - Comprensión de peticiones y ofrecimientos de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.

ANEXO 3. Actividad 5. « Raconte moi ton histoire ».

RACONTE-MOI TON HISTOIRE



1. Lis le texte qui suit et complète le témoignage à l'aide des mots de la liste. Fais les accords nécessaires.

travail - foyer d'accueil - passeur - bateau - champs - étranger - Méditerranée - traverser
entasser - traversée - émigrer - demande de visa naufrage - migrant - nationalité

2. Lisez en groupe le texte à haute voix et résolvez ensemble les problèmes de compréhension qui surgissent grâce à la coopération de toute la classe.

3. Souligne tous les mots ou groupes de mots qui expriment une émotion ou un état d'esprit.

Exemple: Seydou : Comme j'étais orphelin, **je vivais avec ma grand-mère qui était très pauvre**. Pour elle, il était difficile de mener une vie normale. Et pour moi aussi, c'était pareil, **je souffrais**. Il n'y avait pas de travail. **Pour gagner son pain, c'était dur** : il fallait se débrouiller à droite à gauche.

4. Réponds aux questions suivantes dans ton cahier:

- Selon toi, qu'est-ce qui a été le plus difficile pour Seydou?
- Que crois-tu qu'a pensé Seydou quand les deux autres barques ont naufragé?
- De ton point de vue, quel est le sentiment que ressent le plus Seydou au cours de sa terrible histoire?
- Comment te sentirais-tu si tu devais quitter ta famille et tes amis pour aller vivre seul dans un autre pays?
- De quoi aurais-tu le plus peur?

Un migrant raconte son voyage (Interview)

Le dimanche 19 avril, lors d'un grave naufrage, près de 800 migrants sont morts noyés. Depuis le début de l'année 2015, ils sont de plus en plus nombreux à tenter la traversée de la _____ pour venir en Europe. 1jour1actu a interrogé un homme qui a fait cette traversée. Seydou a 26 ans. Il est né au Sénégal, un pays d'Afrique de l'Ouest. Il est arrivé en France en 2013, après avoir traversé la Méditerranée avec d'autres migrants. Voici son histoire.



Seydou, comment était ta vie dans ton pays ?

Seydou : Comme j'étais orphelin, je vivais avec ma grand-mère qui était très pauvre. Pour elle, il était difficile de mener une vie normale. Et pour moi aussi, c'était pareil, je souffrais. Il n'y avait pas de _____. Pour gagner son pain, c'était dur : il fallait se débrouiller à droite à gauche.

Comment as-tu eu l'idée de venir en France ?

Seydou : C'est venu d'une conversation avec des amis. Ils m'ont dit qu'il y avait des gens qui prenaient le bateau pour _____ en Europe. J'ai dit : « Mais pourquoi ne pas faire une _____, prendre l'avion, aller en Europe ? Prendre une barque, c'est risqué. » Mais eux m'ont dit : « Non, il n'y a pas de risque. La majeure partie des Africains en Europe sont venus en traversant la mer. Si tu réussis à arriver jusqu'en Libye, tu trouveras des _____. Tu les paies, et ils t'emmènent en Europe. » C'est resté dans ma tête. J'avais 22 ans.

RACONTE-MOI TON HISTOIRE



Est-ce que tu en as parlé à ta grand-mère ?

Seydou : Au début, elle ne savait pas que j'allais partir pour l'Europe en _____. Même le jour où je lui ai dit : « Grand-mère, bientôt je partirai en Europe », elle a rigolé en disant : « mais toi, tu es fou ! » J'ai caché les choses, car je savais que si je le lui disais, elle n'accepterait jamais.

Comment as-tu trouvé l'argent pour ton voyage ?

Seydou : Avant d'aller en Libye, je suis allé à Bangui, en Centrafrique. C'était pas facile : j'ai travaillé pour un couple qui m'a beaucoup fait souffrir. Je suis aussi allé en Mauritanie où j'ai travaillé dans les _____. Ça m'a pris deux ans pour mettre de l'argent de côté. Je me suis dit : « je vais tenter maintenant d'aller en Libye. »

Tu pars donc en Libye...

Seydou : Chez nous, au Sénégal, pour aller en Libye, c'était pas un problème : j'ai pris l'avion. En Libye, il y avait partout des _____ qui attendaient de _____. Il y avait beaucoup de _____. C'était dur, car les Libyens traitaient mal les gens. Je suis resté trois-quatre jours. Le dernier jour, j'ai eu de la chance : deux Ivoiriens sont venus et m'ont annoncé qu'il y avait des barques qui devaient prendre le départ le lendemain. Ils m'ont dit : « C'est 900 euros. » J'ai dit : « Moi, tout ce que j'ai, c'est 900 et quelques euros, je ne peux pas tout donner et rester sans rien. » Finalement je n'ai payé que 850 euros pour la traversée. Mais il y en avait qui payaient 900 euros ou même 1 000 et quelques euros.

Comment étaient les bateaux que vous avez pris pour la traversée ?

Seydou : C'était des barques, tu ne peux pas dire « bateaux ». On était _____ comme des animaux à l'intérieur. Il y avait deux personnes pour piloter la barque. Un homme à l'avant, et un autre à l'arrière. À l'arrière de la barque, il y avait un moteur à hélice.

Peux-tu nous raconter la _____ ?

Seydou : Les passeurs nous laissaient prendre juste un petit sac, un sandwich. Ils ne voulaient pas qu'on prenne nos affaires avec nous. On est partis à trois barques. J'étais sur la dernière barque. Malheureusement, les deux premières étaient très surchargées : dans une tempête, elles ont fait _____. Il n'y a pas eu un seul survivant. Moi, j'ai vu ça. C'est des moments terribles. Ce n'est pas facile à expliquer ou à raconter. J'ai vu plus de 200 personnes mourir devant mes propres yeux. Des gens qui souffraient. Nous, on ne pouvait rien faire.

Tu es arrivé en barque avec les autres migrants à l'île italienne de Lampedusa. Comment es-tu arrivé ensuite en France ?

Seydou : De Lampedusa, j'ai été conduit en Italie où je suis resté 3 semaines environ. J'ai fait la connaissance de deux _____ qui m'ont dit qu'ils voulaient aller en France. J'ai pris le train avec eux. Je les ai suivis. Je ne savais même pas où aller.

Quand tu es arrivé ici, tu ne connaissais personne. Qu'as-tu fait ?

Seydou : La première chose que j'ai faite, je m'en rappelle : je me suis assis dans un kebab. Quelqu'un m'a offert un café et des cigarettes. Puis j'ai marché, j'ai marché, jusqu'à arriver à une autre gare. Je suis resté là cinq jours sur un banc public. Le sixième jour, quelqu'un s'est arrêté pour me parler. Il m'a dit : « Tu fais quoi, là ? Tu es tout le temps assis là ? Tu n'es pas obligé de dormir dans la rue. Tu fais ce numéro, le 115, tu appelles, ils vont te donner un endroit pour dormir. » J'ai été dans des _____. Mais ce n'était pas facile pour moi. Je ne dormais plus. Toute la nuit, je restais assis. Je revoyais tout le temps les mêmes images.

ANEXO 4. Actividad 7. “Unis-cité”. Ficha de preguntas

“UNIS-CITÉ”



Nom de l'équipe:.....

Date:.....

RÉALITÉ DE LA SITUATION:

.....

.....

.....

.....

.....

PROBLÈMES DÉTECTÉS:

.....

.....

.....

.....

QUE PEUT-ON FAIRE?

En groupe, faites un brainstorming et notez toutes les idées qui vous passent par la tête.

Je ferais.....

Nous ferons.....

J'aiderais en faisant.....

Nous aiderons en faisant.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 5. Pre-test y Post-test. Batería de preguntas para el cuestionario de autoevaluación para la evaluación de la consecución de los objetivos.

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Con frecuencia, 5=Siempre					
	1	2	3	4	5
CONDUCTA PROSOCIAL					
Si veo alguien que está mal intento ayudarlo, aunque lo conozca poco					
Invito a los compañeros a unirse a las conversaciones o a los juegos que estoy realizando					
Hablo bien de los otros destacando sus cualidades					
Expreso abiertamente mi apoyo a minorías discriminadas, aunque no pertenezca a ellas					
Realizo acciones que contribuyen a la mejora del bienestar de otras personas					
Defiendo a mis compañeros cuando les están tratando mal					
Ayudo sin que me lo pidan					
Hago sacrificios sin pedir ni recibir nada a cambio					
MOTIVACIÓN					
Me gusta aprender cosas nuevas y tengo curiosidad hacia lo que no conozco					
Me siento motivado cuando llega la hora de la clase de francés					
Si algo me interesa, busco información sobre el tema por iniciativa propia					
Prefiero arriesgarme probando algo nuevo que hacer siempre lo mismo					
Creo en mis capacidades de realizar lo que me propongo					
Me gusta la satisfacción que siento cuando resuelvo problemas y/o dudas					
Tengo una actitud activa en la clase de francés					
Me gusta aceptar retos					
EMPATÍA					
Escucho con atención al que necesita contar sus problemas					
Me pongo en el lugar del otro para entenderlo					
Intento mejorar la autoestima de mis amigos					
Reconozco los sentimientos y estados de ánimo de los demás					
El estado de ánimo de mis compañeros repercute en el mío					
Me afecta ver a la gente que está mal, aunque no los conozca					
Cuando un compañero se porta mal conmigo intento entender sus motivos					
Me entusiasma cuando la gente logra lo que quiere					

RAZONAMIENTO MORAL					
Me gusta reflexionar sobre el mundo					
Utilizo el sentido común para hacerme una idea de lo que es justo y lo que no lo es					
Reconozco si estoy equivocado					
No doy las cosas por sentadas, me gusta comprobar la veracidad de lo que me dicen					
Puedo distinguir entre hechos reales y prejuicios					
Es más importante la verdad que tener razón					
Trato de ser crítico, me gusta argumentar mis ideas con hechos objetivos y reales					
Me gusta debatir sobre problemas entre seres humanos					
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES					
Mis amigos me eligen como mediador para resolver sus problemas					
Me disculpo de manera espontánea después de haber hecho o dicho algo inadecuado					
Comunico con facilidad y expreso mis ideas sin temer lo que los otros piensan de mi					
Reconozco, escucho y controlo mis emociones					
Guardo la calma cuando tengo que enfrentarme a algo muy complicado					
Intento dar mi opinión sin ofender a los otros					
Para arreglar un problema, recorro a la comunicación verbal antes que de pegar					
No tengo miedo de expresar mis sentimientos					
COOPERACIÓN					
Tomo iniciativa y tengo una actitud participativa en las tareas a realizar en grupo					
Mis compañeros me eligen como líder en las actividades de grupo					
Acepto lo que me encargan con seriedad y responsabilidad					
Hago concesiones para que todo el mundo tenga poder de decisiones y para el bien del grupo					
Me gusta más trabajar en grupo que solo					
Dejo mis compañeros elegir libremente y tengo en cuenta sus opiniones					
Si mis compañeros tienen dificultades, no me molesta hacer tareas de más					
Respeto las ideas de mis compañeros e intento integrarlas en los trabajos de grupo					

Elaboración propia a partir de:

- Escala de Conducta Prosocial (Auné et al., 2016)
- Cuestionario de evaluación de una propuesta para el desarrollo socioemocional e inhibición de la conducta violenta en adolescentes. (Garaigordobil, 2012)
- TECA. Test de Empatía Cognitiva y afectiva (López Pérez et al., 2008)

ANEXO 6. Evaluación de los objetivos. Lista de control.

Nombre del alumno	Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4
EMPATÍA				
Se pone en el lugar del otro				
Sabe escuchar sus compañeros				
Adapta su actitud al estado de ánimo de los otros				
MOTIVACIÓN				
Tiene curiosidad hacia la materia				
Busca información de forma espontanea				
Le gusta entender las cosas				
RAZONAMIENTO MORAL				
Utiliza el sentido común				
Respeto las opiniones de sus compañeros				
Trata de ser crítico y argumenta sus ideas				
COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL				
Reconoce sus errores				
Reacciona adecuadamente ante situaciones conflictivas				
Toma iniciativas				
COOPERACIÓN				
Tiene una actitud activa y participativa				
Respeto las normas de convivencia				
Resuelve los conflictos de manera pacífica				
RASGOS				

Elaboración propia

ANEXO 7. Evaluación de los objetivos. Rúbrica de evaluación

Criterio de evaluación de los objetivos			Cuestionario autoevaluación	Cuestionario Coevaluación	Lista de control de rasgos	Diario reflexivo	Valoración Final
Fomento de la conducta prosocial							
Incremento de la motivación intrínseca							
Fomento de la cooperación							
Aumento de la empatía							
Mejora de la competencia socioemocional							
Formación de razonamiento moral							
10-9	Excelente	Se ha conseguido un dominio óptimo del aspecto valorado.					
8-7-6	Avanzado	Se ha observado una mejora sustancial del aspecto valorado.					
5-4	Básico	Se ha observado una mejora relativa del aspecto valorado.					
3-2-1	Deficiente	Se ha observado una mejora leve del aspecto valorado.					
0	Nulo	No se ha observado ninguna mejora del aspecto valorado.					

Elaboración propia

ANEXO 8. Evaluación del proyecto ApS. cuestionario de satisfacción para el alumno

PREGUNTAS	VALORACIÓN Y PROPUESTA DE MEJORAS
¿Piensas que el servicio ha respondido a alguna necesidad de los beneficiarios?	
¿La tarea te ha resultado interesante y motivadora?	
¿Crees que el proyecto te ayudará a resolver problemas de tu vida cotidiana?	
¿Qué te ha gustado más? ¿Para ti, cuáles son los puntos fuertes del proyecto?	
¿Qué te ha gustado menos? ¿Para ti, cuáles son los puntos débiles del proyecto?	
¿Estas satisfecho con el resultado obtenido?	
¿La tarea te ha aportado nuevos conocimientos?	
¿Valoras la opción de seguir con el proyecto en el futuro?	
¿El proyecto ha cambiado tu relación con los demás?	
¿Te interesaría colaborar en proyectos de voluntariado?	

Elaboración propia

ANEXO 9. Evaluación del proyecto ApS. Tabla 2. Rúbrica inicial de Autoevaluación de proyectos ApS según Puig et al. (2014)

	DINAMISMOS	I	II	III	IV
BÁSICO	Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
	Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
	Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
	Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
PEDAGÓGICO	Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
	Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
	Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
	Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
	Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
ORGANIZ.	Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
	Consolidación del centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
	Consolidación de entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

	I	II	III	IV	
BÁSICO	Necesidades	Ignoradas. Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.	Presentadas. Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	Decididas. Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	Descubiertas. Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
	Servicio	Simple. Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	Continuado. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	Complejo. Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	Creativo. Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.
	Sentido del servicio	Tangencial. Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	Necesario. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	Cívico. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	Transformador. Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.
	Aprendizaje	Espontáneo. Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	Planificado. Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	Útil. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.	Innovador. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
PEDAGÓGICO	Participación	Cerrada. Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	Delimitada. Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	Compartida. Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	Liderada. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
	Trabajo en grupo	Indeterminado. Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	Colaborativo. Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	Cooperativo. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	Expansivo. El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.
	Reflexión	Difusa. La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	Puntual. La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	Continua. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	Productiva. La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
	Reconocimiento	Casual. No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	Intencionado. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	Recíproco. Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	Público. El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
	Evaluación	Informal. No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	Intuitiva. Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	Competencial. Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	Conjunta. Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.
ORGANIZATIVO	Partenariado	Unilateral. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	Dirigido. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	Pactado. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	Construido. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.
	Consolidación centros	Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	Integrada. El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
	Consolidación entidades	Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	Integrada. El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.