



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS-ESPECIALIDAD: FRANCÉS

Innovación Educativa: el Aprendizaje-Servicio como Herramienta Innovadora en la Clase de FLE

Presentado por Amel Benabdallah

Año académico: 2017-2018

Supervisado por Cristina Cubas Badía

Agradecimientos

Quisiera agradecer especialmente a la Sra. Cristina Badía Cubas, tutora educativa, por su acompañamiento pedagógico, su tiempo y dedicación y, sobre todo por su paciencia para que todo saliera tal y como estaba previsto.

A Patricia Pintor, profesora de Educación Física por su generosidad y su apoyo incondicional, sin quien no habría podido llevar a cabo esta propuesta de innovación. Durante todo el período de proyecto, hizo todo lo posible para preservar mi espíritu de iniciativa y apoyar mis decisiones.

A Juan Carlos Mesa Expósito, tutor profesional quien, a través de su experiencia, su don de gente y su tolerancia, me ha permitido una gran libertad a la hora de intervenir en el aula.

A Rosa Hernando Morante, Jefa del Departamento de Francés por mostrarme consideración e invitarme a todas las actividades culturales relacionadas con la francofonía.

Gracias a Patricia, Rosa, Naira, Andrés y Juan Carlos, tanto por la formación otorgada a lo largo del periodo de prácticas, así como por su hospitalidad y apoyo, quienes me ayudaron a comprender mejor mis objetivos respecto al servicio del centro educativo.

También me gustaría dar las gracias a todo el equipo docente del IES Canarias Cabrera Pinto y a los otros profesores en prácticas por seguirme y ayudarme durante este periodo para realizarlo en las mejores condiciones.

Por último, me gustaría agradecer a Sophie González, directora de la Alianza Francesa de Santa Cruz de Tenerife, quien me ayudó a solicitar este Máster y, sobre todo, a mis alumnos con los que realicé el proyecto, por su confianza, dedicación y discernimiento.

Les dedico mis éxitos pasados y futuros.

Resumen:

A partir de este trabajo de innovación en el aula de Francés Lengua Extranjera (FLE), pretendemos acercarnos a la metodología de Aprendizaje-Servicio (APS), de manera interdisciplinar, con la materia de Educación Física. La gran ventaja del APS es ofrecer un aprendizaje experiencial a un alumnado cada vez más motivado por estímulos externos, sobrevenidos con las nuevas tecnologías, con el propósito de captar su atención mediante la fusión práctica-teórica de este enfoque novedoso. Esta propuesta de innovación la llevaremos a cabo junto al IES Canarias Cabrera Pinto, centro en el se pretendió realizar el proyecto durante el curso académico 2017-2018. El estudio trata, principalmente, sobre el desarrollo de una Situación de Aprendizaje (SA) basada en el APS y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), utilizadas de manera conjunta con el fin de conseguir un aprendizaje significativo en una lengua extranjera. A lo largo de las sesiones, se logró una enseñanza diferente, motivando al alumnado para llegar a la tarea final, basada en la realización de un tutorial vídeo y el posterior desarrollo de un taller de primeros auxilios, objeto de estudio del APS. Como resultado, los discentes fueron capaces de incrementar su cooperación, mejorando su aprendizaje, ayudando a solventar los problemas y las necesidades de la comunidad y desarrollando valores como la solidaridad, el respeto cívico y la responsabilidad social.

Palabras claves: Aprendizaje-servicio; Bachibac; comunidad; responsabilidad social; aprendizaje significativo; primeros auxilios.

Résumé:

A partir de ce travail d'innovation en cours de Français en Langue Étrangère (FLE), nous aborderons la méthodologie d'Apprentissage par le Service Communautaire (ASC) de manière interdisciplinaire avec la matière d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Le grand avantage de l'ASC est d'offrir une pédagogie expérientielle aux élèves, de plus en plus sollicités par des stimuli externes liés aux nouvelles technologies, dans le but de capter leur attention, notamment grâce au mélange pratique et théorique de cette nouvelle approche pédagogique. Nous réaliserons ce projet innovant au sein du centre éducatif IES Canarias Cabrera Pinto, au cours de l'année scolaire 2017-2018. L'étude portera principalement sur la réalisation d'une situation d'apprentissage (SA) basée sur l'ASC et l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE), deux méthodologies utilisées conjointement afin de parvenir à un apprentissage significatif dans une langue étrangère. Au fur et à mesure des séances, des enseignements variés ont été transmis, motivant ainsi les élèves à la réalisation de la tâche finale, d'un tutoriel vidéo, ainsi qu'à animer un atelier de premiers secours : objet de l'étude de l'ASC. Par conséquent, ils ont pu renforcer leur coopération, améliorer leur apprentissage, aider à résoudre les problèmes et les besoins de la communauté et développer des valeurs telles que la solidarité, le respect civique et la responsabilité sociale.

Mots-clefs : Apprentissage par le Service Communautaire; Bachibac ; communauté ; responsabilité sociale ; apprentissage significatif ; premiers secours.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Justificación	6
1.2 Objetivos	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 El Aprendizaje-servicio (APS)	8
2.1.1 Orígenes del APS	13
2.1.2 Génesis contemporánea	14
2.1.3 Etapas del APS	16
2.1.4 El APS en la actualidad	19
2.1.5 Tareas sociales	21
2.2 La enseñanza bilingüe	22
2.2.1 Aicle	22
2.2.2 Bachibac	24
2.2.3 Émile	25
2.3 Enseñanza bilingüe y APS: una metodología innovadora	25
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN	30
4.1 Contexto	30
4.2 Descripción del aula como unidad de análisis a trabajar	31
4.3 Objetivos y Competencias	32
4.3.1 Objetivos	32
4.3.2 Competencias	33
4.4 Análisis de la puesta en práctica	34
4.4.1 Resultados esperados	34
4.4.2 Observación previa	34
4.5 Cronograma	35
4.6 Materiales	38
4.7 Desarrollo de las sesiones	38
4.8 Evaluación	45
4.8.1 Evaluación Formativa	46
4.8.2 Evaluación Sumativa	46
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS	48
5.1 Datos preliminares del cuestionario	48
5.2 Resultados Bachibac	48
5.2.1 Evaluación del aprendizaje (preguntas 1, 2 y 5)	49
5.2.2 Evaluación de la enseñanza (preguntas 3 y 7)	50
5.2.3 Evaluación de la metodología APS (preguntas 4, 6, 8 y 9)	51
5.3 Resultados 4º ESO	54
5.3.1 Evaluación del aprendizaje (preguntas 1 y 2)	55
5.3.2 Evaluación de la enseñanza (preguntas 3 y 7)	56
5.3.3 Evaluación de la metodología APS (preguntas 4, 5, 6, 8 y 9)	57
5.4 Valoración comparativa de resultados	59
6. CONCLUSIONES	63
6.1 Resumen	63
6.2 Limitaciones del estudio y propuesta de mejora	64
6.3 Investigaciones Futuras	65
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	72

Anexo I: Evaluación inicial.....	73
Anexo II: Situación de Aprendizaje.....	74
Anexo III: Situación de emergencia realizadas por los alumnos (vídeos)	96
Anexo IV: Foto pizarra	97
Anexo V: Taller de primeros auxilios	98
Anexo VI: Tablas de evaluación inicial del alumnado de 4ºESO	99
Anexo VII: Lista de control utilizada para la evaluación del alumnado	103
Anexo VIII: Rúbrica de autoevaluación del alumnado	104
Anexo IX (Figura 7): Opiniones del alumnado 1ºBachibac reflejadas en la última pregunta de la encuesta anónimas valorando el método APS.	105
Anexo X (Figura 11): Opiniones del alumnado de 4ºESO reflejada en la última pregunta de la encuesta anónimas valorando el método APS.	106

1.INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la globalización se ha encargado, entre otras cosas, de generar cambios en todos los ámbitos, en la economía, en el mundo laboral, mayor acceso a la información, y sobre todo en la educación. Desgraciadamente, la evolución relativa a esta última no ha ido evolucionando a la misma velocidad que todas las alteraciones que hemos vivido, por lo cual existe una desconexión entre la Escuela y todas las otras dimensiones citadas, a pesar de la caducidad de los paradigmas del sistema educativo.

Consideramos que no se produce una adecuada selección de los contenidos en la enseñanza obligatoria porque existe un *curriculum* prescrito por las administraciones que todos los centros y profesorado están obligados a enseñar. Sin embargo, la normativa vigente prevé dos situaciones que, en cierto modo, pueden considerarse una aproximación a la selección. Nos referimos, por una parte, a la competencia de los centros para dar prioridad a unos objetivos sobre otros y, en consecuencia, a unos contenidos sobre otros; y, por otra parte, a la competencia de los centros y profesorado de concretar los contenidos de la forma que estimen oportuna para adaptarse mejor a su alumnado. Aquí es cuando la metodología aprendizaje-servicio¹ (en adelante APS) desempeña su papel más significativo.

Su implementación permite educar al alumnado como ciudadano responsable y consciente de la realidad social y hacer especial hincapié en la construcción de valores éticos y sociales junto con la transversalidad entre los contenidos de las diferentes materias. En nuestro caso, como veremos más adelante, presentamos una propuesta didáctica que competen a las materias de Lengua extranjera y Educación Física.

Las transformaciones actuales han arrasado con los valores, y cabe destacar que el paso de la última recesión de 2008 nos ha vuelto aún más individualistas. Los constantes cambios en las leyes educativas constituyen, además un reto sin fin para poder implementar medidas educativas eficientes de educación en valores y de aprendizaje significativo.

Por lo tanto, resolver dicotomías para mejorar la cohesión social parece ser bastante urgente, puesto

¹ A lo largo del trabajo se encontrarán varias denominaciones para referirse al Aprendizaje-Servicio: APS; ApS, *learning-service*; y A-S.

que la Escuela debe propiciar la internalización del mundo tal y como es, es decir enseñar las normas, reglas y prejuicios de la sociedad. Con el propósito de llegar al aprendizaje, se deberían enseñar técnicas de acción y reflexión, tales como distinguir lo material de lo espiritual, la razón de los sentimientos, para que se llegue a ser crítico y a pensar de forma independiente.

Pensando en tal objetivo, es primordial recuperar la ilusión y la alegría del aprendizaje alternando conocimientos teóricos y prácticos, difusión de conocimientos y educación significativa. Por consiguiente, el alumnado tendrá más habilidades y fuerzas para cambiar lo que no es correcto y se formará también como ciudadano más justo, hábil y empático.

Respecto a la didáctica de las lenguas extranjeras, es posible trabajar una multitud de materias en la lengua meta y sería un perjuicio no hacer un buen uso de esta libertad que tenemos a la hora de elegir cómo y qué se enseña.

1.2 OBJETIVOS

Con este Trabajo de fin de Máster (en adelante TFM), se pretende en la medida de lo posible, demostrar la eficacia y la eficiencia del APS de manera transversal en las materias de Francés como Lengua Extranjera y Educación Física. Acercar este enfoque metodológico a la realidad de nuestras aulas y como objetivo más innovador: presentar una propuesta de SA basada en esta técnica. Por lo tanto, girará en torno a los siguientes objetivos:

- Desarrollar el uso de la lengua francesa de manera fluida, natural pero también en un contexto específico con la metodología AICLE.
- Integrar nuevo enfoque metodológico como APS con el objetivo de educar a los discentes como ciudadanos responsables.
- Dotar al alumnado de voz y capacidad de reflexión para que pueda incidir en problemas de su entorno gracias a los conocimientos adquiridos a través del uso de la lengua francesa como lengua vehicular.

2. MARCO TEÓRICO

En esta investigación vamos a descubrir dos enfoques metodológicos como APS y AICLE utilizados de manera conjunta con el fin de conseguir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el francés. El APS es un enfoque metodológico experimental que busca integrar actividades de servicio a la comunidad con el plan de estudios de clase. La particularidad de este servicio es la idea que los estudiantes usen los contenidos académicos para atender a las necesidades de la comunidad. En general esta metodología permite dos procesos fundamentales: el mejor aprendizaje a la hora de poner en práctica los contenidos estudiados en diferentes cursos, ayudar a resolver los problemas y las necesidades de la comunidad así como incidir en la contribución que puede prestar el alumnado a su entorno social, desarrollando valores como la solidaridad, el respeto cívico y la responsabilidad social. De esta manera trataremos de demostrar que el aprendizaje interdisciplinar a través de esta propuesta educativa puede ser una manera de adquirir competencias útiles tanto para el ámbito escolar como para la vida real.

2.1 EL APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

Las definiciones en relación con este concepto son muy numerosas, nos centraremos en algunas de ellas. Para acercarnos a esta noción, hemos consultado el blog de Roser Batlle, pedagoga especialista en APS y comunicación en público. Desde 2008 es emprendedora social de la red Ashoka y se dedica a la difusión del APS en España. Nos dice que una de las definiciones más completas que existen es la del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* que lo especifica de la siguiente manera: “L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo”.²

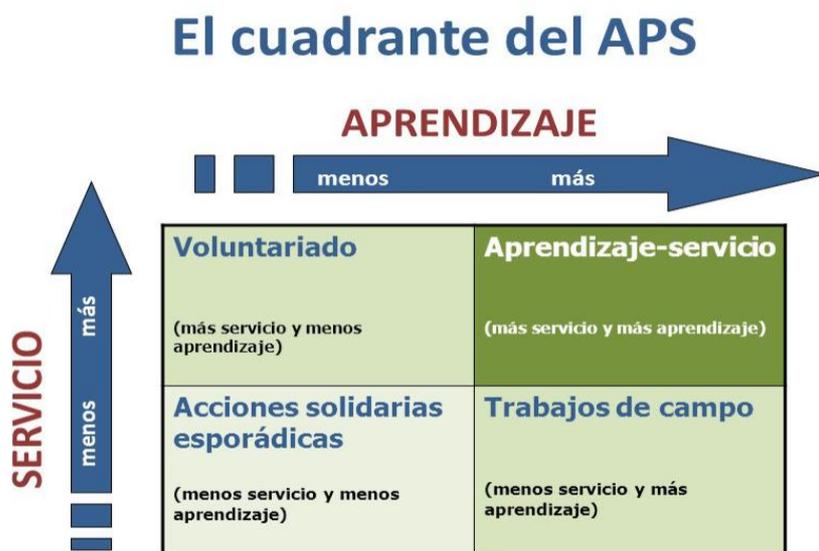
En lo que respecta a esta definición, podemos afirmar que esta propuesta didáctica parece tener mucho que ofrecer tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en su conjunto, ya que hoy en día la Sociedad y la Escuela suelen ser dos instituciones bien distintas, sin tener casi ningún tipo de vínculo.

² El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. Al respecto, consultar el Blog de Roser Batlle: <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>

Por otro lado, Roser Batlle lo define de una manera metafórica y poética cuando dice que: “Plantar un árbol donde se necesita es un acto solidario. Investigar las causas de la degradación de un bosque es una actividad de aprendizaje. Comprometerse en su reforestación aplicando lo estudiado, es aprendizaje-servicio”. (La Red Española de Aprendizaje-Servicio, párr. 1)

Guardando en la mente esta imagen, tenemos que reconocer que en gran medida estamos preocupados por el tema del medio ambiente, por lo que conseguir que se solucione a través de esta metodología puede parecer a primera vista como una utopía pedagógica y muchas veces escuchamos quejas de que el sistema educativo no es lo suficiente práctico, de manera que lamentamos la existencia de injusticias tanto sociales, económicas como medioambientales. Efectivamente, hasta hace relativamente poco tiempo no se veía posible realizar un verdadero servicio a la comunidad que además favoreciera a la persona que le ofrecía Esta idea la refleja muy bien Susan Deeley cuando dice que “el aprendizaje-servicio atraviesa las fronteras porque trata de beneficiar tanto al alumnado como al receptor de su servicio en la comunidad” (Mendel-Reyes, 1998, Deeley, 2010; citado por Deeley p.24, 2016)

Para tener mayor claridad en cuanto al funcionamiento de la metodología, vamos a analizar el cuadrante del APS (Service Learning Center, 1996) creado por la Universidad de Stanford.



Adaptación de Service Learning Center 2000: *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, C.A. 1996

Figura 1. Cuadrante del APS. Fuente: Service Learning 2000 Center (1996) Service Learning Quadrants, Palo Alto, CA

A diferencia de otras prácticas educativas, las cuatro diferentes actividades que se presentan se distinguen unas de otras. Podemos ver que todas son propuestas distintas que responden a objetivos diferentes. Sin embargo, se pueden dar a la vez, ya que están relacionadas entre sí. El eje horizontal se refiere a la menor o mayor calidad de aprendizaje y el eje vertical a la menor o mayor calidad del servicio solidario.

- El primer cuadrante corresponde al voluntariado, y refleja un alto nivel de servicio, sin que haya correspondencia con el aprendizaje.
- El segundo, mucho aprendizaje y mucho servicio lo que refleja un servicio junto con un aprendizaje de calidad, lo que llamamos APS.
- El tercero corresponde a los trabajos de campo o proyectos enfocados solamente al aprendizaje de contenidos curriculares, con un bajo nivel de servicio a la comunidad.
- El cuarto hace referencia a proyectos de poca calidad y poco aprendizaje.

Como afirman Xus Martín García y Laura Rubio Serrano el APS tiene que beneficiar tanto a las personas que prestan el servicio como a los destinatarios. El equilibrio entre el servicio y el aprendizaje es entonces fundamental. (2010, pp. 19-20)

Tapia (s.f, párr. 25) también alude a este cuadrante y dice que tiene mucho poder para “profundizar las diferencias entre diferentes acciones educativas desarrolladas en el contexto comunitario”. La autora añade asimismo que es necesario asegurar que se preste un servicio de calidad, que no sea necesariamente la reacción inmediata frente un problema en la comunidad para dar peso a esta iniciativa:

La “calidad” en cuanto al servicio está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del mismo (*evaluación prosocial*); con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez, y con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la comunidad, ONGs e instituciones gubernamentales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas. (2006, párr.28)

Teniendo en cuenta este cuadrante también es interesante saber que otro autor, Joseph M. Puig Rovira (2009) habla más bien de una relación circular y no de un cuadrante y se introduce además, el matiz de los *valores* transmitidos por el aprendizaje, que todavía no habíamos visto en las definiciones

anteriores. Podemos ahora acercarnos a la percepción del APS como metodología según este mismo autor:

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica de alto poder formativo. Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. (p. 9)

Una vez que hemos aproximado el concepto de APS, nos daremos cuenta de que no existe solamente en la Enseñanza Secundaria. En lo que se respecta al ámbito universitario, veremos por qué la Universidad es un lugar oportuno para el desarrollo de esta metodología, por lo que propondremos otras definiciones:

La experiencia educativa vinculada a créditos universitarios en la que los alumnos participan en una actividad organizada de voluntariado que satisface las necesidades comunitarias identificadas en la que se reflexiona en torno a la actividad, de modo que se adquiriera una ulterior comprensión del contenido del curso, una apreciación más global de la disciplina en el mejor sentido de la responsabilidad cívica. (Bringle y Hatcher, 1996, citado por Deeley, 2016)

Tratándose de la Enseñanza Universitaria, este es el lugar oportuno para el desarrollo del APS, puesto que puede tener un impacto muy positivo en la comunidad con lo que corresponde al nivel de formación de los estudiantes. Esta misma autora añade dos razones por las que la implementación de esta metodología es muy adecuada:

- Cada vez más la Universidad hace más responsable y consciente a sus ciudadanos-estudiantes de la sociedad.
- Quiere formar profesionales capacitados a entrar en el mundo profesional, con lo cual hay que ofrecerles una formación adaptada.

Estás dos razones “conjugadas muestran unas condiciones más que propicias para incursionar en el A-S, que con su ida y vuelta a la realidad concreta, permite acercarse a la excelencia académica, al tener que buscar perspectivas multidisciplinarias para poder resolver los problemas que se presentan”. (Hevia, 2016, p.23)

También podríamos añadir otra definición recogida por Tapia aplicable al ámbito universitario (2005, p.1). El aprendizaje servicio puede definirse como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir las necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes.”

Cabe destacar que no existe un acuerdo universal en torno a la definición de aprendizaje servicio. Aun con todo, estos tipos de experiencias pueden aportar beneficios tanto al centro educativo como a la sociedad, ya que el profesorado o el centro deberían hacer todo lo posible para que se pueda trabajar conjuntamente. La gran ventaja del APS es que puede ayudar a reducir las distancias existentes entre la Escuela y la Comunidad.

Recordemos que tanto la Escuela como la Sociedad representan dos de los cuatro pilares básicos del Estado de bienestar. Aunque su origen remonta a la Alemania del Canciller Otto Von Bismark, se sustentó un siglo después con la teoría de John Maynard Keynes, que promovía la intervención del Estado para luchar en contra de las desigualdades económicas existentes. En la España actual, el Estado de bienestar descansa, según se recoge en el artículo de la fundación BBVA (2015), sobre cuatro pilares: la Sanidad; la Seguridad Social, los Servicios Sociales y la Educación.

Observamos que las relaciones entre el instituto y el resto de la sociedad no suelen ser óptimas, pero cabe resaltar que estas dos entidades deberían tener algún vínculo, ya que tanto la una como la otra inciden en la misma realidad, es decir, coexisten entre ellas. Esta interdependencia puede tener efectos tanto negativos como positivos en los dos sentidos. Si no educamos en valores, es muy difícil conseguir que estos futuros empleados sean solidarios con la sociedad. Por tanto, es importante saber educar a estos alumnos³ para que impacten de una manera positiva en la comunidad. (Xus Martín Garcia y

³ A lo largo de este trabajo se hará uso del masculino gramatical como termino no marcado, para referirnos a ambos géneros, tal y como dicta la RAE. Al respecto consultar: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DVTIDBg>

Laura Rubio Serrano, 2010, pp. 18-19)

Estos autores añaden que “trabajar en una red pasa a ser, pues, uno de los elementos nucleares en los proyectos del APS. Reconocer la responsabilidad educativa compartida y establecer vías para trabajar conjuntamente son puntos de partida para este trabajo en red”. (p.18)

No obstante, esta relación no siempre es fácil de entender porque la mayoría piensa que el APS se traduce por servicios hacia la comunidad, pero poco aprendizaje:

Es fácil confundir los proyectos basados en el ApS con el voluntariado o las prácticas complementarias a un curso. Sin embargo, la gran diferencia con esas dos formas de trabajo reside principalmente en la integración del proyecto dentro de un programa basado en un enfoque de trabajo por tareas. El foco está en el aprendizaje de una serie de contenidos gracias al desarrollo de un proyecto. (García, s.f, p.2)

2.1.1 ORÍGENES DEL APS

Cabe resaltar que tal y como afirman Josep M. Puig Rovira y Josep Palos Rodríguez “El aprendizaje-servicio (APS) tampoco es un invento pedagógico nuevo. Existen experiencias y tradiciones educativas que no han usado este concepto, pero en cambio aplican en su práctica habitual sus principios.” (2006, párr. 2)

Para utilizar el término, estos autores reconocen que no es necesario reconocer cada uno de los componentes de esta metodología, sino darnos cuenta de que existen actividades semejantes con las que se llevan a cabo experiencias de APS en el ámbito educativo. Con el fin de reconstruir la historia de la metodología, vamos a presentar las tesis de dos pioneros: William James y John Dewey.

En la conferencia en la Universidad de Stanford, James dijo que la sociedad podría ser el equivalente moral de la guerra. Parte de la idea de que la guerra no debería formar parte de la humanidad, pero que el militarismo ha sido durante mucho tiempo una vía de inculcar valores deseables como la cooperación, el sentido de pertenencia, el deseo de servir a la sociedad, la valentía, el orgullo. En vez de desarrollar esto para hacer la guerra, tuvo la idea de cambiar esta por el servicio, del cual se esperaba más propuestas de voluntariado. (James, 1906, citado por Josep M. Puig Rovira y Josep Palos Rodríguez, 2006). Cabe resaltar que el servicio a la comunidad, a diferencia del voluntariado, está mal visto en el Reino Unido porque se aplica a la pena impuesta por las cortes de justicia para los delitos menores, que no requiere ir a la cárcel. (Susan Deeley, 2016, p. 24). Por lo tanto es importante

distinguir el servicio a la comunidad del APS para que no haya confusión respecto al significado de la terminología.

James añade que para poder seguir desarrollando estos valores habría que conseguir que uno se sienta orgulloso de sí mismo y a la vez útil a la sociedad. En cuanto a Puig, considera que esta idea “ha inspirado muchas propuestas de voluntariado, entre las que se encuentra el APS, y probablemente es también uno de los vectores que han contribuido al desarrollo de las organizaciones no gubernamentales”. (2006, párr.5)

Ahora vamos a ver cuál ha sido la aportación de Dewey. Es necesario indicar que su propuesta tiene mucho que ver con el APS, cuando planteó una pedagogía por proyectos. Es un tipo de aprendizaje con experiencia –sobre el método de investigación científico– que le pareció muy relevante a la hora de hacer experimentos. Parte de la idea de que la “actividad asociada con proyección social” junto con la experiencia o el interés completa el pensamiento pedagógico. Para Josep M. Puig Rovira y Josep Palos Rodríguez (2006), es indispensable que:

La educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos –el desarrollo siempre es social–, y también, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que redunde en beneficio de la comunidad. (párr.6)

Para resumir esta experiencia, según Dewey, el APS intenta lograr la integración de las nuevas generaciones de jóvenes aprovechándose del entorno social en el que están, puesto que al implicarse en el “perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación de jóvenes”. Las etapas metodológicas del APS no parecen, pues, ser diferentes de las que se propusieron anteriormente en el sistema educativo (Dewey, 1926, citado por Puig Rovira y Palos Rodríguez, 2006)

2.1.2 GÉNESIS CONTEMPORÁNEA

Ahora que ya sabemos cuáles son los orígenes esta metodología, el término exacto de APS o *service-learning* se escuchó por primera vez en 1966 y ya sabemos que eso no significa que no existiera el APS antes de tal fecha. (Puig, 2009, p.33)

Como ejemplo Estados Unidos (en adelante, EEUU) empezó a utilizar la denominación de APS – bajo la influencia de la teoría de John Dewey (1938) – a finales de los años 60. A pesar de esta, numerosos

autores como Melgar (2001); Furco y Billig (2012) han relacionado el APS con la educación por la acción de Piaget, con el concepto del desarrollo próximo de Vigotsky, y con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Todas estas aportaciones permitieron hacer una fundamentación teórica del APS que está aún evolucionando. (Abal de Hevia, 2016, p.16)

Las K-12 *public schools* privilegian de manera general algunas áreas del currículo como las Ciencias Sociales, las Ciencias, la Lengua Inglesa y el Arte para el desarrollo de esta pedagogía. El APS conoció su auge en el pasado entre 1979 y 1999, pero entre 1999 y 2008 se disminuyó el número de escuelas que utilizan el APS en sus actividades. Los centros educativos privilegiaron entonces el voluntariado del APS por varias razones:

- Personal no suficientemente cualificado
- Financiación escasa para la planificación y la implementación de la actividad
- Longitud de la programación del Currículum estatal que hay que seguir.

Por tanto, en 2008 el *National Youth Leadership Council* (NYLC) de EEUU propuso una aplicación de los “Estándares de Aprendizaje-Servicio K-12 para la Práctica de Calidad” y demostró que la educación pública sigue estando involucrada en la educación de jóvenes para que sean ciudadanos comprometidos de manera activa, publicando actividades y programas para las escuelas, aunque sea en menor medida. (Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, *Community Service and Service-Learning in America’s Schools*, 2008)

En la educación latinoamericana existe una tradición solidaria, pero podemos destacar que Argentina dio un paso más allá en cuanto a la implementación del APS como enfoque metodológico. Consideramos que es necesario dar el ejemplo de este país dado lo interesante que es su evolución. Cuando la democracia se recuperó en 1983, se aumentaron los proyectos educativos solidarios tanto en Secundaria como en la Enseñanza Superior. Después, a medida que la recesión llegó a Argentina, hubo una intención de atender a las necesidades del entorno con proyectos sociales sin tener conocimientos metodológicos o teóricos y es como el aprendizaje-servicio surgió en el sistema educativo. A partir del año 2000, las iniciativas se culminan y en 2012 se creó el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) en Buenos Aires, Argentina.

En la actualidad, Argentina es un país pionero en la implementación de esta metodología, puesto que ya tiene integrada en su ley la institucionalización de este enfoque metodológico y dice que:

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta a mejorar la calidad educativa, enfatizando en una educación para la ciudadanía fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad (Ley de Educación Nacional de Argentina, art. 32 y 123).

En el apartado 3 se hará mención de la ley vigente en materia de educación en España.

2.1.3 ETAPAS DEL APS

“En el APS se unen intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Aunque aún es una propuesta innovadora, es a la vez una propuesta que parte de elementos bastante conocidos: el servicio voluntario en la comunidad y la adquisición de nuevos aprendizajes” (Xus Martín García y Laura Rubio Serrano, 2010, p.15) Dependiendo de los autores, es muy probable que se encuentren fases distintas en cuanto al APS, pero todos están de acuerdo que es necesario que el profesorado siga estas tres etapas:

- **Edificar:** planificar el desarrollo de las sesiones, definir el objetivo y la temporalización.
- **Ejecutar:** se trata de aquí del desarrollo de la SA, es decir la puesta en práctica de todo lo que se había planificado anteriormente.
- **Evaluar :** consiste simplemente en valorar el trabajo del alumnado, asegurarse de que se han desarrollado las competencias previstas y de qué lograron el objetivo inicial. También se trata aquí de valorar la prestación del docente para que se propongan mejoras en el futuro.

Estas tres etapas son esenciales, ya que como buen docente la preparación preliminar es fundamental, después la puesta en práctica que normalmente se desprende en el aula y por último su evaluación. Es cierto que más adelante, existe una parte de reflexión, pero esta aparece como un “eje transversal a lo largo de todo el proceso”. (Xus Martín García y Laura Rubio Serrano, 2010, p.21)

Recordamos que la propuesta y la preparación por parte del educador son fundamentales a la hora de preparar una actividad de aprendizaje servicio. (Xus Martín García y Laura Rubio Serrano, 2010) A continuación, veremos las diferentes etapas que supone el APS de manera más detallada según estos mismos autores:

1. Preparación del docente

Esta etapa supone en primer lugar, ver las posibilidades de trabajo que podría motivar al alumnado, ya que es mucho más fácil trabajar a partir de sus centros de interés. En segundo lugar, también hay que asegurarse de que estos proyectos tengan una vinculación con el currículum del curso correspondiente y del centro. Empieza después la parte de planificación, es decir, el presupuesto, el lugar en el que se organizará, el objetivo del proyecto tanto como la duración y las autorizaciones parentales, si se piensa trabajar de una forma transversal o no. (p.21)

2. Planificar con el grupo

La planificación es muy importante con el grupo, porque le permite al profesorado hacer un tipo de diagnóstico y empezar a definir el proyecto. Es muy importante que los profesores ayuden a los alumnos a detectar las necesidades existentes en la sociedad. Muchas veces las propuestas tienen que ver con las vivencias cotidianas del alumnado que puede estar en contacto con situaciones que les parece injustas o incluso problemáticas. De todos modos, la motivación es lo más importante digamos que es el punto de partida para que se pueda proponer un proyecto en el que se implique realmente el alumnado. Después hay que empezar con la organización del trabajo, una etapa esencial, porque es cuando uno define cuáles son las personas encargadas, cómo se distribuyen las funciones, el material necesario y también, la duración del proyecto. Y, para terminar, hay que encontrar una manera de reservar tiempo para la reflexión del alumnado, para que previamente se dé cuenta del objetivo del proyecto; esta fase es muy importante para concienciarles de los aprendizajes que adquirirán gracias al proyecto. (pp.21-22)

3. Ejecutar con el grupo

Tal como lo indica este apartado es la etapa en la que se pone en marcha y se ejecuta el proyecto, una vez obtenido el visto bueno del centro. Se llevarán entonces planificaciones ya que se requiere una preparación teórica y a veces técnica. La gran ventaja es que se suele salir del entorno habitual del alumnado y de la dinámica cotidiana del centro en el que los alumnos pasan la mayoría del tiempo sentados en el aula durante todo el día lectivo. Es fundamental hacerles un seguimiento a lo largo del proyecto para que no se desilusionen después de las primeras sesiones de clase, ya que no se obtienen los frutos deseados de manera inmediata o

incluso se le podría hacer larga la realización del mismo, por tanto, hay que recordarle cuál es el objetivo final. Hay que mostrarles además que lo que están aprendiendo será realmente útil a sus conciudadanos. La comunicación les permitirá reconocer y valorar lo que han hecho por la comunidad. Al final procederán a una reflexión sobre lo que han aprendido este es “un momento clave en el APS porque permite hacer del proyecto una experiencia educativa”. (p.22)

4. Evaluar con el grupo

Es en este momento cuando uno puede evaluar si los objetivos previamente expuestos se han conseguido. El estudiantado tiene que ser capaz de saber de manera autónoma en qué medida se acercará o no a los objetivos planteados. Se podría resaltar, además, cualquier otro acontecimiento relevante para el aprendizaje tanto del aula como de la sociedad. A posteriori, es importante hacer una evaluación final del proyecto que tiene como objetivo principal hacer un balance de los resultados obtenidos. La evaluación concede valorar y dar perspectivas de futuro para mantener o no esta acción. La comunicación de los resultados al final del proyecto es una buena manera de apreciar los esfuerzos del alumnado, de gratificarle por su dedicación; darle *feedback* siempre es una buena opción de poder reflexionar sobre lo que ha funcionado o no y encontrar un porqué. (pp.23-24)

5. Evaluar por parte del docente

En esta etapa es primordial tomar un cierto tiempo a hacer un balance del proyecto, de las conclusiones extraídas, o dicho de otra manera, lo que podría mejorar el aprendizaje en general y la posible renovación de la propuesta en el futuro.

En primer lugar, hay que hacer una evaluación del grupo y de cada alumno que haya participado; es en este momento cuando se puede valorar el “aprendizaje en red” o “trabajo en red” entendido como el tipo de aprendizaje que logre tener las condiciones esenciales para que haya una implantación correcta y una organización por parte de la Escuela, quien asumió la metodología APS, las entidades sociales y personas que tengan el papel de dar un impulso al proceso a nivel territorial.

Por otra parte, hay que hacer una estimación de las dificultades encontradas, valorar los objetivos acertados y preguntarnos qué tipo de beneficios reporta al centro. La autoevaluación del educador forma parte de este proceso y es muy importante que tenga varios aspectos en

cuenta, no solo en relación con su profesión, sino en su aplicación en el proyecto para la distribución de los papeles y la confianza dada a todos los jóvenes con el objetivo de proponer unos proyectos cada vez más adaptados. (p.25)

Tras haber especificado las diferentes etapas que supone la realización de los proyectos de APS en la Escuela, podemos darnos cuenta de muchas similitudes con las que propone uno de sus pioneros como Dewey cuando asocia la actividad con la proyección social junto con el objetivo de aprender. Abal de Hevia (2016) afirma también, que existen otros beneficios de esta metodología, y estos son “los procesos transversales que atraviesan al proyecto sin orden cronológico prefijado y que se llevan a cabo de manera permanente y simultánea: la reflexión, el registro y sistematización y la evaluación.” (p.22) Añade también que tanto el estudiantado como el profesorado tiene la posibilidad de tener un punto de vista crítico para poder reajustar siempre con el objetivo de ampliar sus conocimientos y adquirir las habilidades para alcanzar el objetivo: ser un ciudadano bien formado y socialmente deseado.

2.1.4 EL APS EN LA ACTUALIDAD

Como ya lo vimos anteriormente, el APS tiene que promover mucho aprendizaje y mucho servicio.

En el caso de España, dado que su implantación es relativamente reciente pues la primera Red Española de Aprendizaje Servicio se creó el 3 de noviembre de 2010 en Portugalete (País Vasco), su aplicación en la Enseñanza Secundaria no está perfectamente equilibrada. Puesto que aún se trata más de un trabajo de investigación que de una puesta en práctica en los centros educativos, encontramos más aprendizaje que servicio real a la comunidad. Sin embargo, muchos centros ya utilizan este método con el cual han tenido resultados muy positivos y prometedores.

A continuación, veremos ejemplos donde esta metodología ha sido exitosa según un estudio llevado a cabo por Batlle (2011):

- **España:** Alumnos de colegios de Secundaria, de escuelas de Primaria, de Barcelona se plantearon el reto de aumentar la reserva de sangre en los hospitales. Aprovecharon la asignatura de “conocimiento del medio” en Primaria o de biología, en Secundaria para organizar su propia campaña de recolecta de sangre. Con ello, mejoran sus aprendizajes y conocimientos del medio o de biología, sus habilidades organizativas y sociales, profundizan

también, su empatía, responsabilidad cívica y sentido de iniciativa. Colaboraron 82 centros educativos en Barcelona y consiguieron 4168 donaciones de las cuales, 1232 corresponden a nuevos donantes.

- **Colombia:** A día de hoy, sabemos que se trata de un país muy fértil pero paradójicamente, el consumo de fruta y verdura es muy bajo. El alumnado de los Comuneros de Popayán se plantearon un reto: promover la alimentación saludable y recuperar la tradición agrícola de su ciudad. Buscaron zonas abandonadas, terrenos baldíos de la ciudad y crearon huertas. Aquí no se trata de “poner una judía dentro de un vasito con algodón mojado en agua”. Son huertas reales, donde siembran, cultivan, cosechan. Los alumnos están cambiando los hábitos y al tiempo que lo hacen, mejoran sus conocimientos y competencias del medioambiente, en nutrición y mejoran sus habilidades sociales, comunicativas, su empatía, su responsabilidad, su iniciativa. En la actualidad, 200 familias de Popayán han cambiado sus hábitos nutricionales. Estos “resultados tangibles” hicieron además que se recuperará el cultivo de una especie de garbanzo que habían abandonado, “el gandul”.

En una escala menor consideramos relevante acercarnos a la propuesta llevada a cabo en el centro en el que se realizaron las prácticas en el Departamento de Educación Física.

- **Tenerife:** En la actualidad, entre otros 27 centros, el IES Canarias Cabrera Pinto desarrolló una propuesta de proyecto de APS llamado *Activa-T Cabrera*, cuyo fin es promover la participación activa del alumnado tanto en la comunidad educativa como en la sociedad. Se plantean varias iniciativas de todos ámbitos como la lectura, la salud, la convivencia, etc. Dentro de este proyecto vamos a ver el ejemplo de *Recreos Activa-T* con el objetivo de realizar un servicio a la comunidad en el Departamento de Educación Física. A lo largo del curso escolar, se han propuesto servicios tales como: zumba, cuerdas dobles, cogeball, cardio box, torneos deportivos y la organización de una carrera solidaria intercentros (alumnado de acondicionamiento físico). En este caso como ya sabemos que la evaluación es fundamental en el proceso de esta metodología, el alumnado que cumpla con su compromiso recibe un punto extra la calificación de la asignatura.

Teniendo en cuenta la evolución de esta metodología y su carácter cambiante, la puesta en práctica de innovación tendrá en cuenta el trabajo cooperativo, la intervención tanto del docente, del alumnado como de los miembros de la comunidad.

Aun así cabe resaltar que poco a poco se está creando un camino para que se realicen los proyectos de manera óptima. Isabel Abal de Hevia se refiere a ello de la siguiente manera:

En la actualidad estas etapas se formalizaron, dando lugar a un itinerario que responde a una lógica secuencial y que incluye motivación, diagnóstico, diseño del proyecto, ejecución, cierre y multiplicación, que en todos los casos, se llevan a cabo cooperativamente, con la intervención de todos los actores: docentes, estudiantes y miembros comunitarios. (2016, p.21).

Como ya vimos anteriormente la última etapa es fundamental a la hora de reflexionar sobre el resultado del proyecto y esto lo refleja muy bien esta misma autora:

Un aspecto a destacar es la inclusión de una celebración como parte del cierre, destinada al reconocimiento de lo actuado y a fortalecer la continuidad, aportando visibilidad al proyecto y fortaleciendo la autoestima de todos los actores. De esta forma se logra aumentar el protagonismo, el compromiso y la responsabilidad, garantizando tanto los logros formativos como la promoción social. (p.21)

2.1.5 TAREAS SOCIALES

El APS tiene mayor relevancia en la Educación Secundaria y Universitaria. En las etapas escolares precedentes –Infantil y Primaria– se suelen implementar las tareas sociales ya que se tratan de un conjunto de actividades vinculadas con la vida real. A diferencia del APS, el objetivo no es conectar la Escuela con la Sociedad de manera directa sino de preparar el alumnado a enfrentarse a situaciones cotidianas de manera activa y/o de solucionar un problema.

Esto lo explica Orquídea Benítez Menéndez, profesora del Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río en Cuba: “En todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se habla hoy en términos de eficiencia, lograr un aprendizaje eficiente de una lengua extranjera implica indudablemente la habilidad de utilizar la lengua que se aprende con fines comunicativos reales”. (2007, párr.2)

La utilización de una lengua evoluciona en la sociedad y el fenómeno de la globalización implementa la necesidad de poder comunicarse en una lengua extranjera en un contexto en particular por lo que esta metodología parece ser eficiente a la hora de simular situaciones comunicativas.

Este tipo de enseñanza surgió en los años 80 para llevar a cabo actividades en clase. El enfoque por tareas implica necesariamente la resolución de problemas mediante la utilización de la lengua

extranjera por lo cual se mejora la fluidez de la lengua.

La utilización de una de tarea social mediante el aprendizaje cooperativo es iniciarse en las relaciones sociales, aprender a trabajar en grupo y trabajar la comunicación oral en una lengua extranjera. Como lo indica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) una tarea social permite llevar a cabo una acción con un objetivo concreto y claramente definido:

Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter «pedagógico». Se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna [...] para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa [...] y a la adquisición de la lengua en concreto. (MCERL, 2002, p.155)

Con el fin de enfrentarse a la vida real las tareas sociales parecen ser una manera de preparar al alumnado –con menos madurez– a la realización futura de proyectos de APS.

Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo. (Menéndez, 2007)

2.2 LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Para acercarnos al concepto de la enseñanza bilingüe, nos centraremos en un primer lugar en presentar el AICLE, después el programa Bachibac y para terminar el programa EMILE.

2.2.1 AICLE

Para empezar, antes de definir el AICLE, caber recordar que la enseñanza bilingüe no es un fenómeno educativo nuevo. Algunos autores incluso regresan a la historia de hace unos 5000 años, cuando los acadios, después de la conquista de los sumerios empezaron a aprender la lengua local utilizándola

como lengua de instrucción. A lo largo de los siglos siguientes, hubo evidencias de existencia de grupos étnicos viviendo en territorios multilingües. Así, estos grupos que se localizaban mayormente en las regiones más desarrolladas, usaron el bilingüismo o incluso el plurilingüismo como método de supervivencia. (Hanesová D., 2015, p. 8)

Ahora centrémonos en el siglo XIX, cuando las familias adineradas consideraban que había dos maneras de aprender un idioma extranjero. La primera es bastante sencilla: mandar a su hijo al extranjero en el país correspondiente al idioma. La otra opción era para las familias de clase media acomodada de contratar a un tutor para los chicos, y a una institutriz para las chicas. Los niños aprendían no solamente la gramática sino también el vocabulario necesario para comunicarse. (María Martínez Adrián, 2011) Este se parece mucho al interés por los *au pair* en el presente, cuando la familia decide contratar a una persona nativa para que sus hijos aprendan un idioma extranjero diariamente con ella.

La concepción del bilingüismo ha cambiado de manera significativa en los últimos 50 años. Si recordamos bien, en los años cincuenta, con la metodología tradicional y el Método Perrier a la cabeza, validado por la Academia Francesa estaba considerado como un método muy apreciado por el profesorado por su eficacia hecho que queda reflejado en el prólogo del libro del alumnado del primer curso. (A. Perrier, 1959, Prólogo).

Posteriormente, los enfoques gramaticales eran muy habituales en la Escuela. “Las lenguas eran tratadas como un objeto de estudio y su enseñanza se centraba en su naturaleza sistemática y normativa”. (Michael Breen, 1996 citado por Rosa Aliaga Ugarte, s.f). Se daba la prioridad sobre todo a la fonología, la gramática, el léxico o la morfología ante todas las competencias existentes en lengua extranjera.

En la actualidad, los enfoques se centran más en la competencia comunicativa. De ahí surgen nuevas propuestas educativas como el Aprendizaje de un Idioma en Currículo Integrado (AICLE), que corresponde a la sigla inglesa CLIL (Content and Language Integrated Learning).

La palabra AICLE/CLIL es reciente, fue acuñada por David Marsh en 1994 cuando descubrió una corriente de la lingüística aplicada que defendía que el aprendizaje de lenguas extranjeras era más exitoso a través de las materias comunes, como las Ciencias o Historia, que a través de los currículos tradicionales que tratan las materias de manera aislada. Más tarde el autor señala que la definición del AICLE “dibuja una especie de paraguas que abarca muchas prácticas que tienen en común que tanto

la lengua como el contenido tienen el mismo protagonismo” (Marsh, 2002 citado en Manual CLIL para centros bilingües, 2013, p.65).

Efectivamente, los principios básicos del AICLE en el aula son que la materia prima sobre el idioma, o dicho de otra manera, es la materia la que define la lengua que se requiere aprender. La lengua se utiliza tanto para comunicar como para aprender.

Según Coyle (1999) “the 4Cs curriculum” de una clase de AICLE son:

- **Cultura:** Concienciarse a perspectivas alternativas a las que uno está acostumbrado y compartir su manera de pensar
- **Comunicación:** usar el idioma para aprender mientras se aprende a usar el idioma
- **Cognición:** Desarrollar el pensar de manera abstracta y concreta utilizando el idioma
- **Contenido:** Progresar en la adquisición de conocimientos, habilidades y comprensión del tema (Darn.S, 2006, párr. 4)

Por último, queremos señalar que el profesorado AICLE necesita tener un plan en común, puesto que se considera que los que participan en dicho plan de estudios deben ser capaces de contextualizar su interpretación en el aula. Tiene como finalidad la clarificación de los principios fundamentales sobre los cuales se basan y, por tanto, poner en marcha procesos rigurosos de seguimiento y evaluación. En fin, “In other words, there is both the need and the opportunity for teachers to develop professional confidence and to 'own' their practice”⁴. (D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, 2010, p.48)

2.2.2 BACHIBAC

Ahora explicaremos en qué consiste el programa Bachibac, por lo cual empezaremos con algunos datos históricos. “El 10 de enero de 2008 se firma el Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa, relativo a la doble titulación de Bachiller y de «Baccalauréat»”. (Gobierno de Canarias⁵) El propósito era: reforzar la enseñanza de la lengua y la cultura del otro país, y contribuir a la cooperación y a la integración europea. Asimismo, los títulos otorgados después de

⁴ Traducción propia: En otras palabras, existe tanto la necesidad como la oportunidad para que los profesores desarrollen su confianza profesional y que “sean dueños de” su práctica.

² Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2017-2018)

este Acuerdo permiten conseguir simultáneamente el “Baccalauréat” francés junto con el Bachillerato español. Este diploma se prepara en los institutos que disponen de una sección binacional francés/español llamada Bachibac. Los estudiantes que lo obtienen pueden acceder tanto a la enseñanza superior en España como en Francia, al ser titulado/a en sistemas educativos de los Estados Miembros de la Unión Europea.

2.2.3 ÉMILE

Más novedoso, el EMILE (Enseignement de Matières par l’Intégration d’une Langue Étrangère) es un programa que forma parte del AICLE. Propone adquirir una competencia del programa español en una lengua diferente al castellano. Se trata de una colaboración entre el profesor titular de la materia y el de francés. Cabe recordar que no es una clase de lengua, sino una clase en lengua, se pretende enseñar una competencia en esta materia. Funcionando sobre el principio de la inversión, es una manera de dar a los alumnos la posibilidad de utilizar una lengua extranjera en clase de otra materia. Es la ocasión, también de utilizar los conocimientos adquiridos en esta lengua pero en un entorno más natural.

Otro dato interesante, con excepción de España, todos los países que ofrecen beneficios al profesorado que trabaja en educación de tipo AICLE proviene de los países de Europa central y oriental. En España, se proporcionan horas adicionales de preparación y coordinación para el profesorado AICLE. (Eurydice, 2005, p.49)

2.3 ENSEÑANZA BILINGÜE Y APS: UNE METODOLOGÍA INNOVADORA

Como ya lo vimos anteriormente, la asignatura de valores éticos es idónea para proponer proyectos de APS pero cabe destacar que, como afirma Roser Batlle, también esta metodología es útil para las demás asignaturas. Teniendo en cuenta además de que el APS requiere interdisciplinariedad, la combinación que presentamos en nuestro proyecto de innovación, referida a las materias de Francés y Educación Física junto con esta metodología, adquiere todo su sentido.

Intentando justificar una vez más esta unión de materias junto con el APS, se podría decir que esta tiene mucho que aportar. Roser Batlle, entre otros, considera que los alumnos se motivan más al vincular un aprendizaje en servicio útil cuando dice que “la mejora más espectacular de los chicos y chicas que practican aprendizaje-servicio reside en el área del desarrollo personal: motivación, autoestima, empoderamiento, compromiso...”. (2010, párrs. 18 y 28)

Generalmente los alumnos disruptivos se convierten en seres más responsable por el hecho de haber sido útiles a los demás y gracias a este desarrollo personal es posible sacar provecho de esta situación con la interdisciplinariedad y el APS.

El APS es una herramienta poderosa de transformación social y de aprendizaje significativo y requiere por sí misma una transversalidad, por lo cual es interesante acercarnos a algunas opiniones de autoridad tales como Rooks y Winkler, quienes consideran que juntar estas dos metodologías tiene un valor añadido que no está presente en la educación actual y corriente. Cuando se habla de interdisciplinariedad, se suele entender como un trabajo académico que cruza las fronteras de las asignaturas. (2012, p.3). Sin embargo, la interdisciplinariedad puede ser también un proceso de aprendizaje que traspase las fronteras. (Klein y Newell 1997 citado por Rooks y Winkler, 2012). Esta metodología logra ir más allá de un simple traspaso entre una asignatura y otra. Los autores previamente citados, Rooks y Winkler, comentan que las fronteras existentes entre las disciplinas académicas, la universidad y la comunidad, los profesores y los estudiantes se pueden beneficiar uno a otro, sin que esto implique necesariamente una interdisciplinariedad. (2012, p.3)

En el aspecto multidimensional de la enseñanza transversal, los conocimientos no son compartimentados; su aprendizaje es transferible a la vida real y se pueden acumular. Va más allá de una simple transversalidad, el aprendizaje está conectado con la vida social para que los discentes aprendan a resolver problemas sociales, económicos y tecnológicos.

Tanto el APS como la enseñanza bilingüe permiten desarrollar un aprendizaje significativo y una conciencia social y parece ser que encajan perfectamente, puesto que en estas dos dimensiones existe tanto la parte reflexiva como práctica. Al relacionar ambas con un aprendizaje significativo y que además esté relacionado con otra materia parece ser más que adecuado. Estos dos recursos requieren el desarrollo de las habilidades comunicativas y de la participación activa del alumnado, competencias fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera.

Otras ventajas de la interdisciplinariedad entre dos materias son las siguientes:

Promote dialogue and community, problem-posing and problem-solving capacities, and an integrative habit of mind. Because collaborative inquiry alters the strict hierarchy of teacher

and student, traditional roles are redefined in the process⁶. (Klein and Newell 1997, citados por Rooks y Winkler, 2012).

Según estos mismos autores, una de las grandes ventajas de esta innovación metodológica, es que el alumnado formará parte de las decisiones curriculares y extracurriculares en cuanto a la elección de los valores que les parece más importante trabajar (Rooks y Winkler, 2012)

De esta manera la asociación de la interdisciplinariedad y del APS parece ser una combinación interesante para nuestra propuesta de innovación. Cabe recordar que el APS es una estrategia de desarrollo local, que fomenta, que fortalece el capital social de las comunidades, ya que crea redes, consolida los valores de la comunidad y aumenta la confianza entre los actores sociales y educativos del territorio. (Batlle, 2011)

⁶ Traducción propia: “promueve el diálogo en la comunidad, la capacidad de plantear un problema y de resolverlo y se trata de un hábito integrador de la mente, ya que la colaboración entre los diferentes miembros rompe con esta jerarquía estricta del docente y el alumno, por tanto los roles tradicionales se redefinen en el proceso.”

3. MARCO LEGISLATIVO Y ANTECEDENTES

Para esta propuesta de innovación se ha tenido en cuenta la normativa legislativa en materia educativa, la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (LOMCE), publicada en el BOE nº295 de 10 de diciembre de 2013 así como los decretos 315/2015 de 28 de agosto y 83/2016 de 4 de junio de la Comunidad Autónoma de Canarias relativos a la ordenación de la etapa y su currículo.

Como señala Roser Batlle, utilizando como fuente su artículo “Educación para la ciudadanía y aprendizaje servicio en España” (2007, párr.28), la antigua Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) promovía “la educación en valores transversal” (2007, párr.16), pero a menudo el profesorado no sabía realmente cómo aplicarla en su materia. En la LOE esta materia, ya estaba presente, no se implantó con la LOMCE, cambió solamente de nombre y se llama ahora Educación para la ciudadanía. Se ha demostrado, entonces que es necesario que los docentes tengan una incorporación de estos valores acorde con su especialidad para poder después acudir a los demás. La transversalidad sigue estando vigente, pero “se ve necesario combinarla con un espacio específico que otorgue a la educación para la ciudadanía la sistematización de contenidos y la visibilidad que le corresponde en un mundo globalizado”. (2007, párr. 30)

Por otra parte, tanto la LOE como la LOMCE hacen referencia a la Educación en valores el Preámbulo cuando dice que “uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (apartado XIV).

Como podemos ver la LOMCE no modifica sustancialmente la LOE en lo que se refiere a la educación en valores, por lo tanto el artículo 2 sigue con los mismos fines que la LOE, pero con los cambios en los apartados siguientes:

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Una vez justificada la interdisciplinariedad en la educación en valores, cabe reseñar que esta no ha dado los frutos esperados en la Educación Secundaria. Aquí es cuando el APS desempeña su papel fundamental, no es sólo un método sino una manera de educar y uno de los dinamismos pedagógicos que enlaza son la interdisciplinariedad y la educación en valores.

Tal como está indicado en la LOMCE, el sistema educativo español se orienta a la consecución de fines como el apartado “e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”. También se refiere a los valores cuando se habla de los Principios del sistema español en el párrafo k) (modificación de la LOMCE al artículo 1 de la LOE).

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Para llevar a cabo esta propuesta de innovación, hemos utilizado el APS como metodología en clase de francés Bachibac y EMILE con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas en la parte anterior. Se ha optado por un diseño experimental y descriptivo mediante una evaluación inicial (anexo I), con el objetivo de conocer, de primera mano, cuáles eran los conocimientos previos del alumnado sobre los primeros auxilios, pudiendo constatar que estos eran escasos. Una vez implementada nuestra propuesta hemos constatado sus beneficios y resultados positivos.

4.1 CONTEXTO

El IES Canarias Cabrera Pinto se encuentra ubicado en el municipio de San Cristóbal de la Laguna, ciudad declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, en la zona centro de la ciudad y que goza de un reconocido prestigio histórico y social.

El IES tiene un perfil económico y sociológico procedente de un sector social de clase media. En los últimos años aumentó el número de alumnos cuyos padres están separados y se puede observar también, que algunos de ellos o ambos están en el paro. Esta situación condiciona que cada vez más acudan al centro alumnado que no puede permitirse traer material a clase, recibe la ayuda de la AMPA y suele también estar en el programa de desayunos escolares.

En el Instituto contamos con 1042 alumnos y alumnas entre 12 y 18 años en el turno de mañana. En el turno de tarde el alumnado es su mayoría adultos así pues, no vamos a referirnos a él, puesto que realicé mis prácticas en el horario diurno. Existen 18 Departamentos Didácticos y contamos con un total de 14 personas como personal de administración y servicios.

Asimismo es uno de los dos únicos centros públicos de Canarias que propone la enseñanza bilingüe en lengua francesa. Tiene además, una proyección internacional tanto con el aprendizaje de la L2 como la L3. Se realizan varios intercambios con países distintos tales como Francia, Italia o Israel. En la actualidad participan también en el programa Erasmus +, que permite al alumnado cursar sus estudios 4º ESO o en 1º Bachillerato, durante una evaluación en Canadá, Francia o Irlanda.

4.2 DESCRIPCIÓN DEL AULA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS A TRABAJAR

En este apartado vamos a describir brevemente los grupos con los que hemos trabajado: un grupo de 1º Bachibac con el que se realizó el proyecto y un grupo que recibe la propuesta correspondiente a 4ºESO EMILE.

En el aula de francés se trabajan las cinco destrezas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) lo que permite implementar tanto las habilidades escritas como orales. Es cierto que esta materia dispone de menos horas lectivas semanales en comparación con la L2 -que suele ser el inglés-aun con todo, consideramos que un buen profesor puede conseguir que se aprovecha al máximo la hora de clase. El centro ha creado un grupo de 4º ESO con la posibilidad de cursar el CLIL y EMILE a la vez para facilitar el acceso a la enseñanza bilingüe.

Nuestra propuesta de innovación va dirigida a un grupo formado por 25 alumnos de 1º de Bachibac. puesto que era una de las clases asignadas tanto al profesor-tutor del centro como a los otros profesores que intervenían en este proyecto. Esta situación nos beneficiaba pues podíamos actuar con los educandos de manera transversal y con las áreas implicadas: Lengua Francesa y Educación Física (E.F). Al tratarse de un grupo menos numeroso, en comparación con el grupo del bachillerato no-bilingüe, era mucho más fácil trabajar con ellos, lo que nos permitió gestionar mejor la clase.

Constatamos que se trataba de un grupo muy trabajador en el que podíamos confiar y que, sin duda, se tomarían en serio este proyecto de APS. Según nuestra opinión, eran perfectamente capaces de aprender el vocabulario técnico referido a los primeros auxilios, junto con el vocabulario adecuado y la corrección de la lengua. Evidentemente, al tratarse de 1º Bachibac, se puede exigir mucho más en lengua francesa que el Bachillerato habitual (itinerario español). Sin embargo, nos dimos cuenta de que participaban poco; lo único que necesitaban era coger soltura en su expresión oral. Tenían muy buenos argumentos, pero preferían trabajar de manera escrita. En clase siempre nos encontrábamos en una situación en la que nadie quería participar. Estamos casi seguros de que la mayoría sabía responder pero nadie quiere compartir sus opiniones en voz alta, hecho que pudimos constatar pues al formular preguntas directas a algún alumno, este contestaba casi siempre de manera correcta. Por lo tanto estamos ante un grupo que participa casi siempre de manera dirigida y no espontáneamente.

Dadas las cualidades que presentaban y este aspecto que mejorar, nos pareció que era el grupo ideal con el que poner en práctica nuestro proyecto sobre los primeros auxilios.

Elaboramos pues, unas actividades adecuadas al nivel y al grupo-clase teniendo en cuenta que estas debían realizarse en grupos cooperativos. Desde nuestro punto de vista, esta metodología permitiría

aprovechar su potencial personal. Cada uno tenía su cometido que permitiría convertir el conjunto en un trabajo en equipo, sin diferencias a la hora de implicarse en él. La metodología que emplearíamos entonces, sería el APS y los enfoques de inmersión lingüística.

En cuanto al grupo receptor de 4º ESO (EMILE), son 21 alumnos, un grupo no excesivamente numeroso. Lo hemos elegido, puesto que consideramos que tiene el nivel suficiente para seguir la propuesta, si bien en ocasiones es un tanto disruptivo, pero son todos muy inteligentes y tienen previsto cursar el Bachibac el próximo curso, por lo que era una manera de anticipar el temario como si fuese una promoción del Bachillerato bilingüe. Este grupo nos permitirá comprobar la efectividad de nuestra situación de aprendizaje APS-AICLE. Como ya sabemos, el aprendizaje y el servicio van de la mano, lo que supone una transversalidad entre la Escuela y la Sociedad.

4.3 OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

4.3.1 OBJETIVOS

1- El mayor objetivo era despertar el espíritu solidario del alumnado en la asignatura de Francés como Segunda Lengua Extranjera.

2- Trabajar las cinco destrezas del MCERL:

- **Comprensión Oral:** El alumnado desarrolló competencias cognitivas tales como la comprensión de los vídeos, la competencia comunicativa en lengua francesa de manera individual y grupal y aprendió a actuar frente a varias situaciones de emergencia: crisis de asma, luxación o fractura, desmayo por hiperglucemia o hipoglucemia, bajada de tensión y ahogamiento.
- **Producción Oral:** El estudiantado tuvo que realizar un vídeo en el cual cada uno trabajó esta competencia con:
 - a) El **Monólogo**, es decir la producción oral preparada, cierto en menor medida de si fuera un monólogo individual, pero sigue la misma lógica, puesto que es una intervención individual preparada en lengua extranjera.
 - b) La **Interacción Oral**: se trataba aquí de intercambiar ideas entre dos o más personas, con el fin de recrear una conversación normal de la vida cotidiana.
- **Producción escrita:** Durante las dos sesiones de preparación del guión del vídeo, trabajaron esta misma competencia.
- **Comprensión escrita** En cuanto a la última destreza, la desarrollaron cuando tuvieron que leer

las instrucciones dadas en el *Google Classroom* pero también cuando rellenaron el formulario; tuvieron que leer las preguntas, entenderlas para poder contestar.

3- Aprender a actuar frente a varias situaciones de emergencia con el aprendizaje de los primeros auxilios.

Además de estas competencias, tendrán también que ser capaces de llegar a conclusiones en grupo para, en un primer lugar, proponer un vídeo explicativo original y en segundo lugar, saber transmitir el conocimiento adquirido a otros componentes de la comunidad educativa, en este caso se trata del grupo de 4ºESO.

Como veremos más adelante, se evaluaron varias competencias pero también se han trabajado los criterios de evaluación de 1º de Bachillerato del BOC: 3, 4 y 5 de la materia de Francés y el criterio 1 de Educación Física. (anexo II).

Trabajamos en el aula materia por lo que teníamos a nuestra disposición: el ordenador, la pizarra digital, los diccionarios, en fin, todo aquello que nos permitía afrontar con garantía nuestra puesta en práctica.

4.3.2 COMPETENCIAS

Se trabajaron varias competencias a lo largo de las sesiones:

- Aprender a Aprender
- El Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor
- La Competencia Lingüística
- La Competencia Digital
- Las Competencias Sociales y Cívicas
- Conciencia y Expresiones Culturales

Las competencias e instrumentos estratégicos fueron:

- Analizar, dialogar y reflejar opiniones de todos los componentes del grupo en la pizarra.
- Tener un pensamiento crítico sobre la metodología alternativa al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más allá de sus habilidades y capacidades, el estudiantado tenía que desarrollar sus competencias comunicativas. Para llegar a esta meta consideramos que deberían de desempeñar las siguientes competencias:

- Tomar en consideración la opinión de todos los componentes del grupo.
- Poner en marcha un trabajo cooperativo en el cual cada uno tiene que desempeñar un papel.
- Aprender a aprender no solo para sí mismo, pero con el objetivo de expandir los conocimientos a otros.
- La motivación y la creatividad con el fin de llegar a resultados positivos y útiles, mediante un proceso agradable y creativo.

4.4 ANÁLISIS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

4.4.1 RESULTADOS ESPERADOS

Buscamos la participación directa del alumnado, su implicación en su proceso de enseñanza-aprendizaje y “aprendizaje- enseñanza”- obviamente en una escala menor- a través de varias metodologías, y sobre todo la metodología APS. El planteamiento se propuso de forma interdisciplinar formado por varias situaciones de comunicación, organizadas y espontáneas, con el fin de motivarles para adquirir nuevas competencias y conocimientos. En las sesiones, los discentes aprendieron a expresar su opinión, dar instrucciones, saber realizar los gestos de primeros auxilios. La tarea final consistía, como ya hemos indicado anteriormente, en la elaboración de un vídeo en grupo de una situación de emergencia, en la cual realizaron una demostración grabada con el móvil (anexo III). Es una situación de carácter solidario que busca lograr que el alumnado sea capaz de realizar producciones propias de manera grupal con las indicaciones adecuadas, tanto para la materia de francés como para la de E.F. Una vez realizados y subidos al entorno virtual, se los mostraron al grupo de 4º ESO con el fin de prepararles al taller que los alumnos de 1º Bachibac formalizaron en la última sesión.

4.4.2 OBSERVACIÓN PREVIA

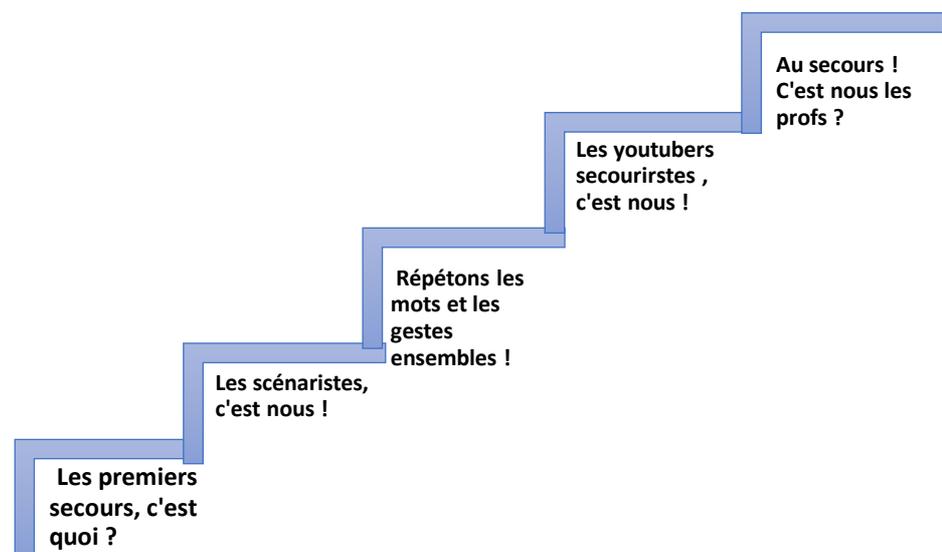
Antes de nuestra intervención en el aula realizamos una semana de observación e intervenciones puntuales. Después de este período, cuando quedamos lo suficientemente preparados e informados sobre el grupo-clase de 1º Bachibac nos planteamos los objetivos y competencias que podíamos desarrollar durante esta intervención. Por lo tanto, hablamos del TFM entre profesorado de Educación Física y de Francés y del objetivo de hacer un proyecto que se basara en la metodología APS. La profesora de E.F dijo que se podían aprovechar las horas en las que estábamos juntas sin ningún

problema. Entonces nos surgió la idea de no solamente trabajar con la base de APS, si no también hacerlo de manera transversal. Dado que ella iba a tratar el tema de la salud con la clase de 1° Bachibac, le sugerimos proponer actividades en relación directa con las dos asignaturas y que tuvieran también un impacto positivo en la comunidad. Nos comentó que en años anteriores trabajaron en clase de E.F los gestos de primeros auxilios con el curso de 1° Bachillerato. Nos pareció oportuno, en esta ocasión relacionar el APS con las materias de Francés y Educación Física.

Nos asignaron dos sesiones semanales, miércoles de 8:15 a 09:10 y jueves de 11:30 a 12:25 en clase de Lengua Francesa. Dispusimos, además de una clase de Educación Física, viernes de 13:20 a 14:15. En total para la realización de este proyecto contamos con nueve sesiones. Además de estas, realicé una sesión extra con los alumnos de 4° de ESO, una vez que los vídeos ya estaban disponibles en el entorno virtual, con el fin de hacer una evaluación inicial sobre los conocimientos de este grupo sobre el tema de los primeros auxilios. En esta sesión los alumnos de 4° tuvieron la oportunidad de visionar los vídeos realizados por los compañeros de Bachibac. De esta manera, quedó la última sesión de 55 minutos que elaboramos y que describiremos más adelante.

4.5 CRONOGRAMA

Con este gráfico que presentamos a continuación pretendemos reflejar de una manera más visual la progresión de las diferentes etapas del proyecto para a continuación presentar el cronograma que hemos seguido para la implementación de nuestra SA en el aula:



En esta tabla reflejamos toda aquella información que consideramos relevante para el seguimiento de las diferentes sesiones relativa a la temporalización de cada una de las actividades realizadas. Se pusieron en práctica ocho de las nueve sesiones programadas.

SESIÓN 1 (50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Brise-glacé”: 7 min ❖ Reflexión: 20 min ❖ Vídeos <i>Youtube</i>: 15 min ❖ Puesta en común: 8 min
SESIONES 2 Y 3 (50 minutos + 50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formación de grupo: 10 minutos ❖ Aclaración del material disponible en el aula virtual:15 min ❖ Elección de tema: 10 minutos ❖ Elaboración del guión: 15-20 min (sesión 2) ❖ Elaboración del guión: 55 min (sesión 3)
SESIONES 4 Y 5 (50 minutos + 50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La metodología APS: 10 min ❖ La secuenciación de las sesiones a partir de aquí en relación con las dos materias de francés y E.F: 3-5 min ❖ Asociar los gestos al guión + correcciones necesarias para el ensayo: 35 min ❖ Seguir con los ensayos + correcciones de las dos materias de manera conjunta (sesión 5 completa): 50 minutos
SESIONES 6 Y 7 (50 minutos + 50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensayos finales y últimas modificaciones ❖ Empezar con la grabación de los vídeos
SESIÓN 8 (50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación del desarrollo de la clase por un alumno de 1 Bachibac: 3 min ❖ Desarrollo de los 4 talleres: 40 min ❖ Puesta en común: reflexión: 7 min

SESIÓN 9 (1 día lectivo) (No se pudo llevar a la práctica)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollo de los talleres en colaboración con la Cruz Roja en jornadas de puertas abiertas para sensibilizar y enseñar a los ciudadanos la importancia de los primeros auxilios.
--	---

Como ya hemos indicado anteriormente, realizamos una sesión extra con el grupo de 4º de la ESO cuyo cronograma adjuntamos a continuación:

SESIÓN PREPARATORIA (50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La metodología APS: 8 min ❖ Reflexión: 15 min ❖ Puesta en común: 4 min ❖ Visualización de los vídeos de 1 Bachibac: 20 min ❖ Explicar el desarrollo de la siguiente sesión de taller: 3 min
---	---

Planificación y elaboración

Dado que el total de alumnos es de 25 hemos decidido dividirlos en grupos de 6, por cuestiones prácticas y de tiempo limitado. Para definir los componentes de cada grupo optamos por formular una pregunta inicial que era muy relevante, puesto que de su respuesta dependía la viabilidad de la tarea final: ¿Quién maneja el montaje de vídeos? Cuatro alumnos levantaron la mano y les nombramos capitanes de cada grupo. Después, cada uno elegía a otro compañero hasta que se formarían los grupos. No queríamos hacer la división, puesto que consideramos que la parte más técnica –la del montaje del vídeo– era la que podía desfavorecer a algunos. Por tanto, al tener “un técnico” en cada grupo nos garantizaba que la calidad del producto iba a ser buena.

Hubiese sido mucho más largo trabajar con grupo menos numerosos y tampoco hubiésemos tenido el material necesario para todos. También por cuestiones de seguridad era más fácil comprobar si lo estaban haciendo bien de esta manera. Se trata de un grupo de clase bastante aplicado y serio, que nos permitía trabajar con grupos mayores, aunque se suele aconsejar trabajar en grupo menores, de 4 o 5 como mucho.

Cada sesión duró 55 minutos, restando los cinco minutos de llegada al aula tanto de los estudiantes como del docente. Una vez a la semana el docente tenía que desplazarse al aula y otra vez eran ellos los que se desplazaban.

4.6 MATERIALES

El material que iba a necesitar fuera el siguiente:

- ✓ La pizarra tradicional
- ✓ La pizarra digital
- ✓ El proyector
- ✓ El aula
- ✓ Diccionarios
- ✓ La cancha
- ✓ Las colchonetas
- ✓ Los móviles
- ✓ El material para simular: cacahuetes; agua; azúcar; un aerosol

4.7 DESARROLLO DE LAS SESIONES

La lengua vehicular en el aula fue, en todo momento, el francés, excepto en ocasiones puntuales cuando el vocabulario técnico o específico no era conocido por los alumnos y debían, en ese caso, recurrir a los diccionarios, tanto monolingües como bilingües, que habíamos dispuesto en el aula. Los alumnos contaron en todo momento con la ayuda tanto del profesor titular del centro como de mí misma como profesora en prácticas.

A continuación paso a detallar cada una de las sesiones:

Sesión 1

A) “Brise-glace”

Durante esta primera sesión, comenzamos con un "rompehielos" para que los estudiantes intenten decir lo que necesitan hacer en una situación de emergencia.

Nos hicimos estas preguntas:

- Les premiers secours, c'est quoi ?
- Pensez-vous qu'il est important de savoir réaliser les gestes de premiers secours ? Pourquoi ?

- Vous êtes-vous déjà trouvé dans une situation où vous deviez effectuer les gestes de premiers secours ? Si oui, qu'avez-vous fait ? De qui s'agissait-il ? Quand est-ce que ça vous est arrivé ?
- À quels types de situations d'urgences pourriez-vous avoir besoin de faire face ? Il peut s'agir de contextes familiers ou non, tel que le lycée, en dehors du lycée, au sein de votre famille, dans la rue, etc. Que feriez-vous ?
- Pensez-vous qu'il est possible d'apprendre à être plus solidaire en apprenant à effectuer les gestes de premiers secours ? Pourquoi ?

Estas preguntas son voluntariamente parecidas a las que se formularon al final de las ocho sesiones a través del cuestionario Google (anexo II: SA p.93-94). En vez de realizar dos cuestionarios nos pareció más interesante hacerlo de forma grupal al principio del proyecto y luego, de forma individual. De hecho, es más fácil trabajar en grupo en cuanto uno empieza un tema, puesto que se sienten más cómodos a la hora de exponer sus ideas ya que como hemos mencionado anteriormente se trata de un grupo bastante tímido.

B) Reflexión

Luego, el docente preguntará a los estudiantes lo que harían en situación de emergencia. Los alumnos tendrán que dar los pasos a seguir en cada caso (anexo I). Se propondrán cuatro situaciones, que veremos más adelante, en las que se podrían encontrar.

Tenían que rellenar esta tabla con los datos correspondientes para cada una de las situaciones. Se hizo después, una puesta en común en la pizarra en la que apuntamos todas las etapas que ellos consideraban convenientes en cada caso. (anexo IV)

C) Vídeos Youtube

Visionamos los siguientes vídeos que tratan sobre la realización de los primeros auxilios en cada una de las situaciones:

1. Vídeo "Ettouffement" : <https://www.youtube.com/watch?v=8WLp3DCu4pg> (2,34 min)
2. Vídeo "Fracture": <https://www.youtube.com/watch?v=ZNbtrD4pG3M> (1, 26 min)
3. Vídeo "Malaise diabétique": <https://www.youtube.com/watch?v=F35qK6IrA6E> (2,08 min)
4. Vídeo "Crise d'Asthme": <https://www.youtube.com/watch?v=NyWKgDV4ggM> (1,55 min)

En el primer vídeo Jérôme Perrin, socorrista de la protección civil de Paris enseña cómo detectar una situación de ahogamiento y cuáles son los gestos adecuados. En el segundo, se nos muestra cuáles son los pasos a seguir cuando un individuo sufre de una fractura de un miembro inferior. En el tercero podemos ver qué actitud tomar cuando una persona diabética tiene bajada o subida de azúcar. En la cuarta, podemos ver lo que hacer cuando alguien tiene una crisis de asma en el caso de que fuera consciente o inconsciente.

D) Puesta en común

Por lo tanto, al final de esta sesión, todos tomaron conciencia de la importancia de saber reaccionar en una situación de emergencia y cómo actuar ante este tipo de situaciones. Adquirieron algunas estructuras de vocabulario y oración para expresar su opinión. Cada uno compartió lo que sabía y lo que había aprendido en cuanto a la gestión de estas situaciones. Se hicieron comparaciones entre lo que habían dicho antes de ver los vídeos y después. Manifestaron también, aquellos puntos que les habían sorprendido y se dieron cuenta de que tenían la necesidad de aprender para poder sentirse útiles en una situación similar.

Sesiones 2 y 3

A) Formación de grupo

Hemos aludido en el apartado 4.5 en la planificación y elaboración cuál fue el procedimiento para la formación de los mismos.

B) Aclaración del material disponible en aula virtual

En primer lugar, el profesor explicará en qué consiste la actividad. Primero, se aconsejó a los estudiantes volver a ver los vídeos (anexo II: SA pp. 93-94). Son los mismos tutoriales de profesionales que enseñan la realización paso a paso de los gestos. Estos tienen un carácter informativo, no tienen que hacer un vídeo idéntico al propuesto, se valorará la originalidad del producto.

Posteriormente, fuera del horario lectivo, deberán consultar los enlaces (anexo II: SA pp. 93-94) de artículos en los que se explican los pasos a seguir en cada situación de forma escrita y por tanto, más detallada. Los estudiantes acudieron a clase después de haber leído y visionado el contenido de los vídeos y de los artículos.

C) Elección de tema

En clase, procederemos a la elección de las situaciones y resolveremos las dudas. Cada grupo trabajará una situación en concreto. Para que no hubiera conflictos a la hora de elegir el tema cada uno tenía que dar algunos argumentos que justificara su mayor motivación por uno de los temas. Los demás agrupamientos tenían que evaluar los argumentos de sus compañeros y atribuir puntos sobre 10. No se aceptaba el poner una nota baja sin razón alguna; a la hora de puntuar había que justificarlo. Evaluamos la calidad y exactitud de los argumentos presentados. Era una manera también de comprobar aquellos que habían consultado los enlaces compartidos en el aula virtual. Al final el grupo que tenía más puntos en función de sus argumentos elegía el tema.

A continuación, se les pidió que desarrollaran un trabajo de investigación –si así fuera necesario– para complementar su conocimiento de las técnicas. Empezaron entonces a realizar los guiones de sus vídeos.

D) Elaboración del guión

Les dimos algunas consignas para su realización:

- Elegir el papel de cada actor
- El lugar
- La música (opcional)
- Los accesorios

Las sesiones se realizaron en el aula materia y estábamos a su disposición para poder resolver las dudas de lengua francesa junto con el material de apoyo: diccionarios, internet, etc.; los cuatro grupos se centraron en la elaboración de su guión, respetando las consignas dadas (sesión 2 y 3).

En principio, deberían tener el guión terminado al final de la tercera sesión pero, muchos de ellos no lo lograron. Por tanto, optamos por dejarles finalizar la tarea en casa (fuera del horario escolar), por lo que la corrección de esos guiones se hizo o a través de correo electrónico o en formato papel antes de la sesión siguiente.

Sesión 4

A partir de esta sesión comenzamos con la interdisciplinariedad entre las dos materias.

❖ La metodología APS

En primer lugar, les preguntamos si habían escuchado alguna vez del aprendizaje-servicio. Algunos se lanzaron y dijeron que era aprender a hacer un servicio. Sus respuestas se centraban más bien en el mundo de la hostelería. Añadimos que se trataba del servicio como sinónimo de voluntariado. Otros contestaron que era aprender a hacer un trabajo de voluntariado. Esta respuesta, sí se acercaba más a la definición de APS. En este momento empezamos a explicarles en lo que consistía esta metodología. Luego, les dijimos que el objetivo es integrar actividades del servicio a la comunidad con lo programado en clase. La particularidad de este servicio es la idea que los estudiantes usen los contenidos académicos para atender a las necesidades de la comunidad. En general permite el mejor aprendizaje a la hora de poner en práctica los contenidos estudiados con el fin de ayudar a resolver los problemas y las necesidades de la comunidad. A través de esta metodología se desarrollan valores como la solidaridad, el respeto cívico y la responsabilidad social. La mayoría de ellos no sabían en qué consistía. Aun así, de inmediato fueron capaces de establecer la relación entre el APS y la propuesta del proyecto interdisciplinar junto con la materia de E.F. Se informó al alumnado que la realización de los vídeos era de carácter informativo y que los primeros receptores de estos productos serían los alumnos de 4º de la ESO a quienes les deberían impartir un taller con las explicaciones pertinentes.

❖ La secuenciación de las sesiones a partir de aquí en relación con las dos materias de francés y E.F

Después les explicamos que, a partir de este momento, íbamos a trabajar durante la hora de E.F conjuntamente los viernes. Una vez finalizado el guión, empezamos aprender los gestos de primeros auxilios correspondientes a la situación elegida. La profesora de E.F enseñaba los gestos a cada grupo. Durante esta primera franja aprovechábamos el tiempo para solucionar las dudas de los demás grupos respecto a las correcciones de sus guiones. Los que no estaban ocupados tenían que realizar otra actividad de E.F (paddle o baloncesto) en la cancha para que no se quedarán sin hacer nada de deporte. En cuanto terminaba un grupo venía con nosotros para ensayar el guión con los gestos bien ejecutados. También estaba otro alumno de prácticas de E.F que ayudaba a menudo a los alumnos para mejorar sus técnicas. Durante esta sesión trabajamos solamente con dos grupos para que nos diera tiempo de

realizar las correcciones tanto de sintaxis como de fonología. Trabajamos durante 20 minutos con un grupo y otros 20 con otro grupo.

Sesión 5

Durante esta sesión seguimos con los ensayos de los dos grupos que quedaban. Se realizaron de igual manera correcciones de las dos materias, es decir tanto de los gestos como de la lengua. En fin, durante esta sesión y la anterior, estuvo el docente de Educación Física y el de francés. El objetivo de estas sesiones era de asegurarse de que las maniobras requeridas estaban bien realizadas y que la corrección de la lengua francesa era la adecuada.

Sesiones 6 y 7

En estas sesiones, los estudiantes crearon un vídeo en el cual debían incluir un diálogo respetando las siguientes condiciones: uso del imperativo, que todos participen en el diálogo, que muestren las maniobras correctas para cada caso. La elección del escenario era libre y pudieron utilizar el material que querían.

Ensayaron el diálogo durante la primera sesión y tuvieron la siguiente para grabarse, la mayoría lo hizo en el IES, o bien en la cancha. También les ofrecimos la opción de grabarse fuera del instituto. En fin, se dejó al alumnado trabajar en autonomía junto con su grupo. Los dos profesores estaban presentes, dando vueltas para comprobar la buena realización de la actividad.

Sesión 8

Esta sesión es la final que se realizó en la que los alumnos de 1º Bachibac presentaron a sus compañeros de 4º ESO los diferentes talleres (anexo V).

Al inicio de esta sesión, un alumno de 1º Bachibac hizo una presentación del desarrollo del taller. Les dijimos que iban a ser en total cuatro talleres de 10 minutos en los que participaron todos y que si tuvieran algunas dudas que se lo podían preguntar al grupo que les enseñara, ya que habían trabajado cada uno, una situación en concreto. Añadimos que tenían que portarse bien, estar atentos a lo que cada grupo les explicaba y que tenían que hablar francés durante toda la sesión.

Después, el grupo de 4ºESO participó en los talleres impartidos por los 4 grupos de 1ºBachibac. Fueron rotando de grupo en grupo para poder aprender los gestos adecuados en cada una de las situaciones

expuestas. Cada grupo de Bachillerato enseñó cuatro veces los gestos de primeros auxilios para que todo el alumnado de 4ºESO pudiera aprender cada una de las situaciones (4*10 minutos). Al final de la sesión hicimos una puesta en común. Les preguntamos si las actividades les habían interesado, si les parecieron útiles, si apreciaban el hecho de recibir/ impartir esos contenidos por parte de los compañeros y de esta manera valorar la importancia de los talleres tanto para los alumnos de Bachibac como para los de Secundaria. Concluimos la sesión informándoles que recibirían un formulario para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de correo electrónico.

Sesión 9

Con esta sesión pretendíamos descubrir el nivel de aceptación de las actividades que habíamos planificado y valorar el desarrollo de las mismas aunque no tuvimos oportunidad de desarrollarla.

Se trataba de una sesión totalmente práctica en la que los alumnos animarían unos talleres de primeros auxilios abiertos al público asesorados por personal de la Cruz Roja. Se dividiría en dos bloques: la realización de los talleres en francés para los que tengan conocimientos de francés y en castellano para los demás. Al final de esta jornada, los alumnos se ofrecerían como colaboradores a la Cruz Roja y de esta manera completar el ciclo del APS a la comunidad.

Para finalizar se preguntaría a todos los participantes, qué es lo que han aprendido gracias a esta experiencia, y las habilidades que han observado en los alumnos referidas a su intervención: habilidades comunicativas y explicativas, flexibilidad frente a los diferentes alumnos receptores que pueden tener varias edades, etc.

Sesión extra del grupo receptor

Antes de realizar el taller se utilizó una sesión de clase de lengua francesa con el grupo de 4ºESO que iba a participar. En primer lugar, preguntamos a la clase si conocían la metodología APS. Nunca habían escuchado nada sobre esta metodología, les explicamos entonces en qué consistía. En segundo lugar, les propusimos, la misma tabla que el grupo de 1º Bachibac en la que tuvieran que poner en común sus conocimientos previos sobre los primeros auxilios (anexo VI). Se trabajó en grupo de cuatro, de manera aleatoria puesto que formamos los grupos por números de uno a cuatro. Hicimos después una breve puesta en común. Pedimos al alumnado de que no cambiaran sus respuestas en esta tabla después de visionar los vídeos. En tercer lugar, visionamos los videos de los alumnos de 1º Bachibac y, al final de cada vídeo les pedimos que comprobaran sus respuestas para que comprobaran tanto sus errores como sus aciertos. Hicimos otra puesta en común para valorar aciertos y errores. Muchos de ellos

tomaron conciencia de que se habían equivocado en las mismas situaciones. Antes de finalizar la clase explicamos el desarrollo de la siguiente sesión de taller.

4.8 EVALUACIÓN

La evaluación es muy importante, ya que permite observar el progreso del alumnado, la adquisición de sus conocimientos y la valoración de sus actitudes. Tal y como se recoge en el MCERL, existen dos formas de valorar el logro de los objetivos referidos a las actividades comunicativas: la evaluación del dominio y la evaluación del aprovechamiento. Nos centraremos en la evaluación de aprovechamiento, más precisamente en la evaluación por parte del profesor y autoevaluación del alumnado. La evaluación tanto por parte del profesorado como del alumnado se hizo a lo largo de las sesiones. Se evaluó tanto la actitud, la constancia como el resultado de la tarea final. Al tratarse de actividades cooperativas, hubo una nota grupal e individual. Según nuestra opinión, la lista de control es una de las herramientas más completa en cuanto a la evaluación del alumnado, ya que permite “fragmentar” el contenido de los descriptores de forma más explícita.

Respecto a la evaluación por parte del profesor, esta permite ser más preciso en lo que concierne a la atribución de puntos a cada competencia evaluada. En fin, permite valorar paulatinamente los logros de los estudiantes tanto por parte del profesor como por ellos mismos y les permite, además, tener una visión precisa de lo que se espera de ellos. Evaluar con la lista de control (anexo VII) permite tener un seguimiento de cada alumno a lo largo de las sesiones y que su rendimiento quede reflejado con mayor exactitud. Como pueden observar, la lista de control que se utilizó para la evaluación toma en cuenta la adquisición de conocimientos, la valoración de las actitudes, el progreso y la autoevaluación.

En la siguiente tabla se propondrá un resumen del proceso de evaluación a lo largo del proyecto:

TIPO	MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN	HERRAMIENTA (profesor)	INSTRUMENTO (alumno)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoevaluación ✓ Heteroevaluación 	Inicial	Lluvia de ideas	Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoevaluación ✓ Heteroevaluación 	De Proceso	Lista de control	Rúbrica del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Heteroevaluación 	Final del Aprendizaje	Lista de control	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoevaluación (anexo VIII) 	Final de la Enseñanza		Cuestionario Google

Figura 2: Procesos de evaluación a lo largo del proyecto

4.8.1 EVALUACIÓN FORMATIVA

Esta modalidad de evaluación tiene como objetivo identificar las dificultades y progresos del aprendizaje para poder adaptar la docencia a las necesidades del estudiantado. Su “carácter pedagógico regulador” (MCERL, 2002) orienta al alumnado y le ayuda a construir su propio aprendizaje.

Para evaluar al alumnado, utilizamos la evaluación formativa (inicial y final de la enseñanza, del aprendizaje y de la metodología). Este tipo de evaluación permite al profesorado recopilar la información respecto a los conocimientos previos del alumnado y sirve para incluir información no cuantificable. Por tanto, decidimos hacer en un primer lugar una evaluación inicial para poder realizar cambios en cuanto a la organización y la temporalización de la SA. Utilizamos, también la evaluación inicial para poder evaluar los conocimientos previos del alumnado sobre la los primeros auxilios y también el nivel de lengua, la riqueza de vocabulario, etc.

4.8.2 EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa es la que tiene lugar al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite dar una calificación al final de la SA, resume el aprovechamiento de lo aprendido. Como pueden ver en este caso tiene un carácter social y una finalidad formativa, ya que no se trata

exclusivamente de una evaluación de dominio lingüístico sino de otras competencias como las sociales, la participación, la constancia, la entrega de los trabajos a fecha exacta, etc.

Procedimos a una evaluación final con la lista de control, dentro de la cual hubo una autoevaluación de la tarea final sobre el criterio más trabajado⁷, aquel que evalúa las producciones orales monológicas o dialógicas con el objetivo de responsabilizar el alumnado de su aprendizaje en 1ºBachillerato.

Hicimos también una evaluación final de la enseñanza y del aprendizaje para poder en un futuro mejorar los aspectos negativos y quedarse con los positivos. Esta evaluación se acerca mucho a la investigación-acción que permite al docente tener una visión crítica ante cualquier intervención en el aula. Se usa para identificar las estrategias de acción que son implementadas en el aula para posteriormente reflexionar y cambiar el proceso o la estrategia si fuera necesario. Para poder evaluar la enseñanza, se utilizó un instrumento de evaluación a través del cuestionario anónimo *Google form*.

⁷ Las tablas de evaluación están incluidas en los anexos

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Presentaremos a continuación, los resultados de la encuesta de satisfacción realizada por los alumnos, cuyo objetivo es analizar y valorar la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y del APS. Primero se presentarán los datos obtenidos del grupo de 1º Bachibac y segundo del grupo de 4º ESO. Una vez recopilada la información necesaria, haremos una breve puesta en común de los resultados de estos dos grupos, ya que el objetivo de este TFM es valorar nuestra propuesta de innovación, que busca crear un aprendizaje útil y significativo, con la consecuente mejora del alumnado en su capacidad para interactuar con sus compañeros en francés. Con respecto a la atribución de puntos del cuestionario, se pidió al alumnado evaluar entre 1 y 5 varios aspectos de la SA (siendo 1 “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”).

5.1 DATOS PRELIMINARES DEL CUESTIONARIO

- Alumnado encuestado: 25 en 1º Bachibac y 21 de 4º ESO
- Realización de la encuesta *via Google form* a través del aula virtual

5.2 RESULTADOS BACHIBAC

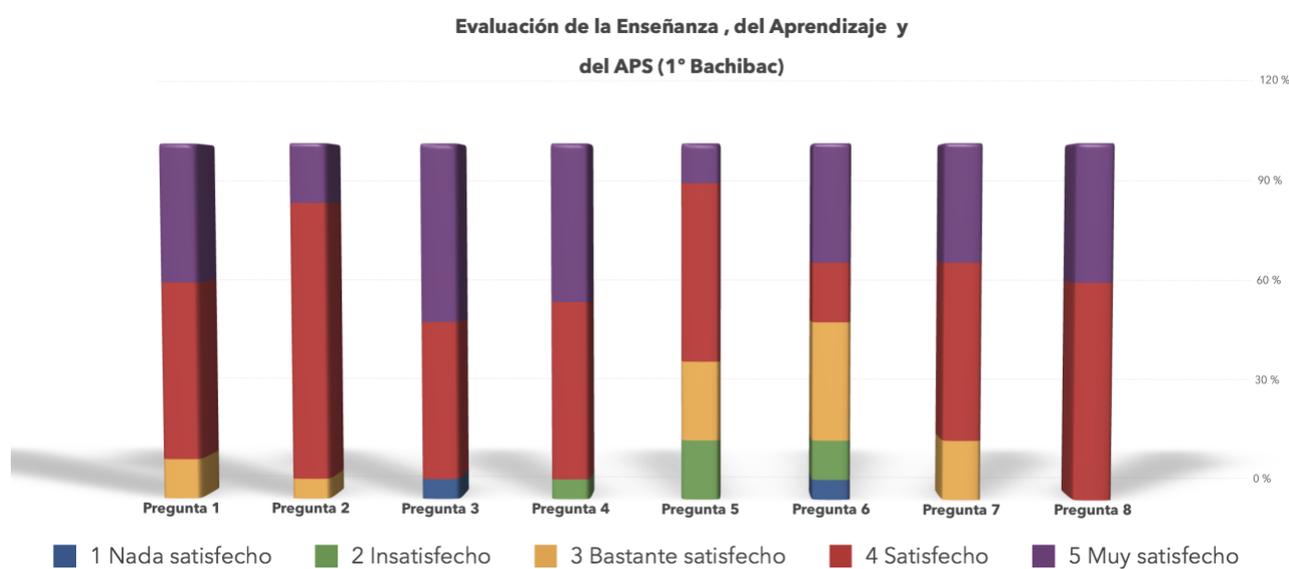


Figura 3: Tabla gráfica que muestra los resultados obtenidos mediante las encuestas anónimas (anexo II: SA pp. 93-94.) realizadas por el alumnado en relación con el aprendizaje y la enseñanza de las ocho sesiones impartidas.

Cómo podemos apreciar en la figura 3, los resultados son muy positivos, ya que en general las preguntas han obtenido en su mayoría una puntuación superior a tres, significando esto que los discentes evaluaron de manera positiva tanto la enseñanza, el aprendizaje y la metodología. Para poder

hacer una interpretación más significativa de los resultados, dividiremos el análisis de estos en tres bloques: la evaluación del aprendizaje significativo, de la enseñanza, y de la metodología APS.

5.2.1 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (PREGUNTAS 1, 2 Y 5)

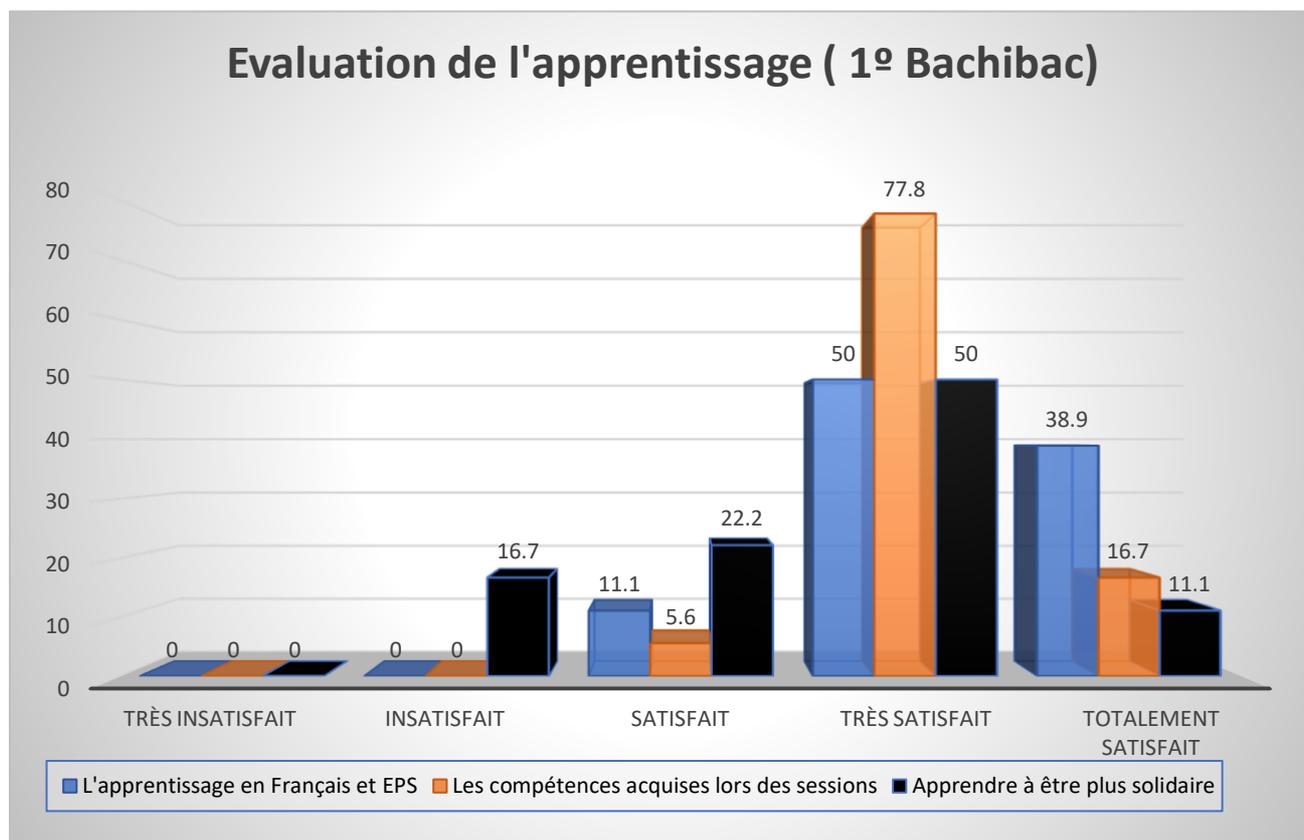


Figura 4: La evaluación del aprendizaje tras la implementación de la SA

Pregunta 1: “L’apprentissage dans les matières de Français et d’EPS”.

Pregunta 2: “ Évaluez les compétences du déroulement des sessions/activités (travail en équipe, gestion du temps, motivation, participation)”.

Pregunta 5: “ J’ai appris à être plus solidaire via la participation à ce projet”.

Tal y como se observa en la figura 4 la mayoría de los encuestados ha valorado de forma muy positiva el tipo de aprendizaje recibido a lo largo de la puesta en práctica de nuestra propuesta. Estos datos indican que el alumnado está satisfecho con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las materias de Lengua Francesa y Educación Física. Asimismo, se muestran bastante contentos con la adquisición de las competencias de cada materia adquiridas gracias al trabajo cooperativo, observándose esto, por ejemplo, en la adopción de una actitud más solidaria en el aula.

Por otro lado, es necesario destacar que no hay tanta diferencia entre el número de alumnos que valoró el desarrollo de las sesiones con un tres y un cuatro. Esto significa que consideran haber aprendido tanto en la materia de Francés, de E.F la esencia del trabajo cooperativo, entendiéndose esta como la forma de gestionar el tiempo, la participación de cada uno, la motivación, entre otros elementos. Además, tanto la forma de trabajar como los contenidos tratados durante la puesta en práctica –recibir para transmitir– han sido valorados de forma positiva, afirmando que son de gran interés para el resto del centro.

La razón por la que los alumnos se han posicionado de manera muy positiva parece obvia, ya que trabajamos las dos asignaturas de forma conjunta con el objetivo de aprender a ser solidario, desembocando todo el esfuerzo realizado en ofrecer un taller al grupo de 4º ESO. Por todo ello, podemos decir que los discentes han respondido de manera muy favorable a la evaluación de su aprendizaje a través de este enfoque metodológico y de nuestra propuesta de innovación.

5.2.2 EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA (PREGUNTAS 3 Y 7)

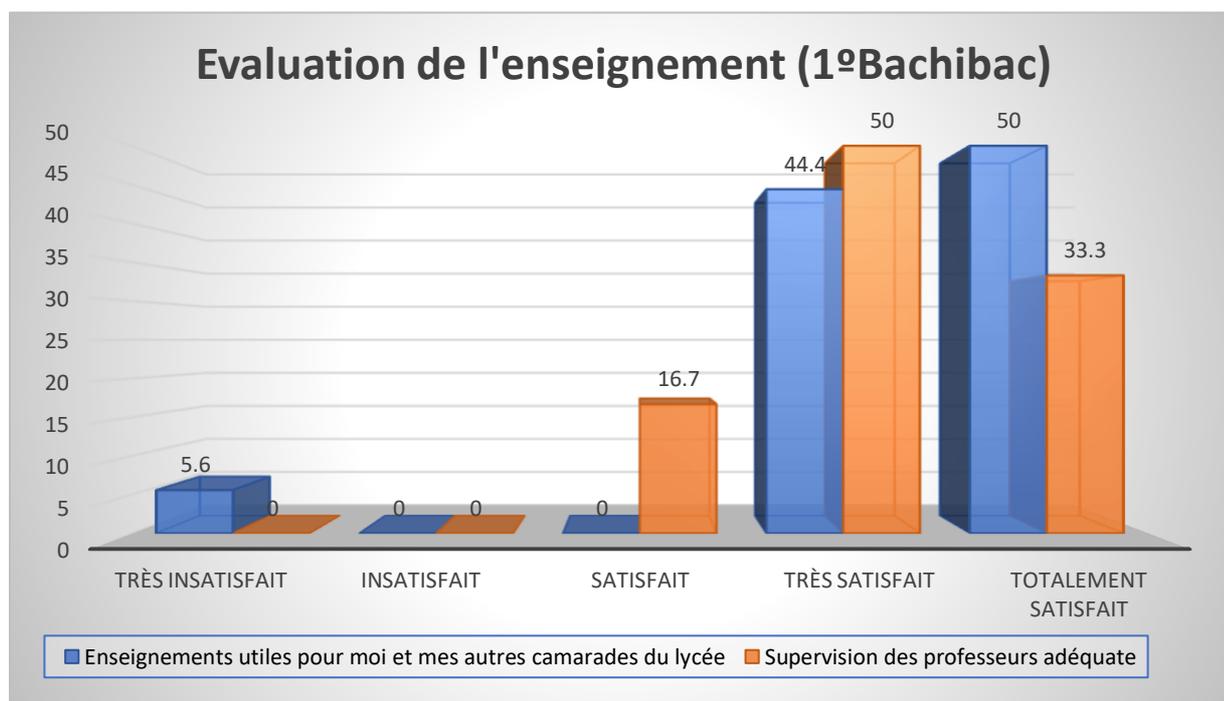


Figura 5: La evaluación de la enseñanza tras la implementación de la SA

Pregunta 3: “Les enseignements que j’ai reçu, puis transmis sont utiles pour moi mes autres camarades du lycée”

Pregunta 7: “Je crois que la supervision des professeurs était adéquate pour la réalisation des différentes activités”.

Como se puede apreciar en el gráfico, en general la evaluación de la enseñanza ha sido valorada muy positivamente: más del 80 % considera que esta ha sido satisfactoria o muy satisfactoria. Aquí se trata de la evaluación de la enseñanza tanto por parte del profesorado como del alumnado de Bachibac.

En lo que se refiere a la evaluación de este último, como lo podemos ver en la pregunta número tres, la mayoría considera que la enseñanza impartida a través del taller es útil con la excepción del 5,6%, que valoró la enseñanza con el mínimo, es decir con un punto. Aunque se trate de un solo discente, consideramos que es importante tratar de saber por qué lo valoró con esa puntuación. Podemos suponer que se trataba de un alumno que ya había cursado la formación de primeros auxilios durante las sesiones, por lo que no le pareció útil el contenido de la misma.

Por lo que respecta a la evaluación de la supervisión del profesorado, los discentes la evaluaron también de manera positiva, pero con una valoración menor que su aprendizaje. Esta conclusión me parece muy interesante ya que como profesional considero que siempre es oportuno cuestionarse para poder mejorar su intervención en el aula.

5.2.3 EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA APS (PREGUNTAS 4, 6, 8 Y 9)

El siguiente gráfico muestra cómo el alumnado ha evaluado este enfoque metodológico a través de la puesta en práctica.

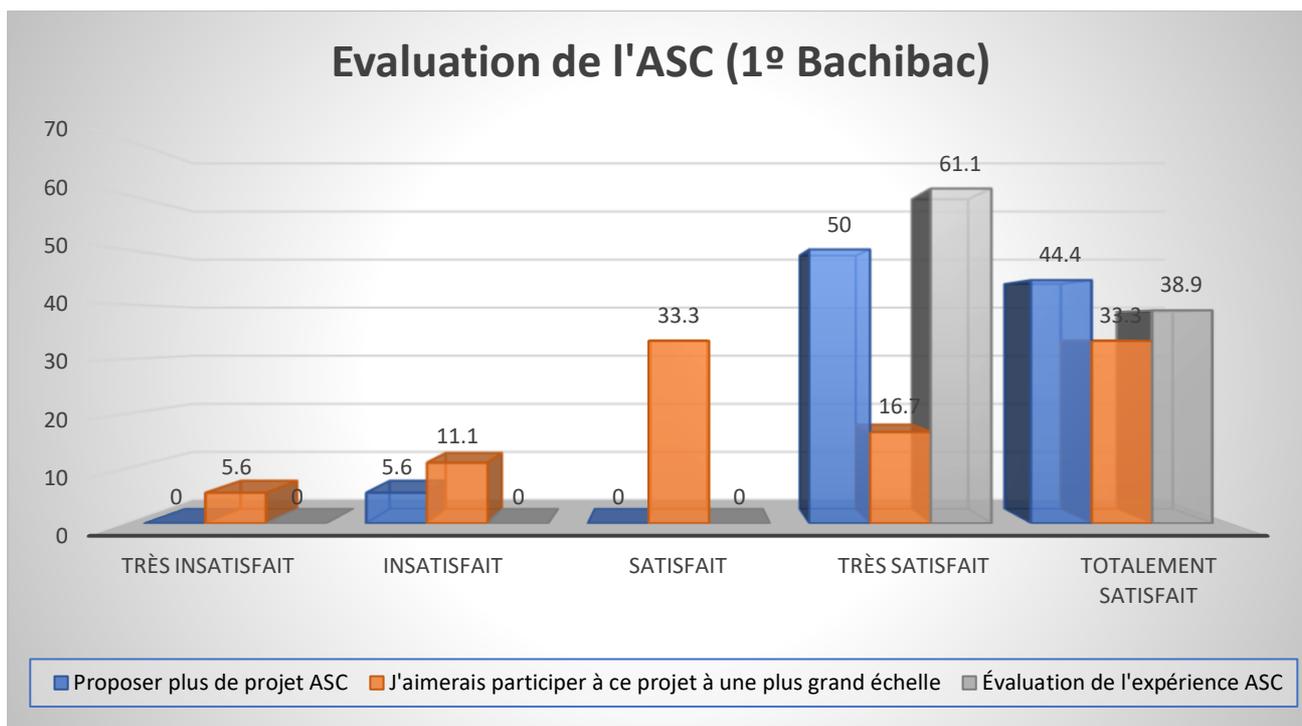


Figura 6: La evaluación del enfoque metodológico APS tras la implementación de la SA

Pregunta 4: “L’Apprentissage par le service communautaire (ASC) devrait être davantage utilisé comme méthodologie d’enseignement”

Pregunta 6: “J’aimerais participer à ce projet à une plus grande échelle, en dehors du lycée, par exemple, le transmettre à d’autres personnes en coordination avec la Croix-Rouge (ou une autre association)”

Pregunta 8: “Évaluez de manière globale l’expérience comme projet d’ASC”

En primer lugar, nos centraremos en el análisis de las respuestas a las preguntas cuatro, seis y ocho y más adelante en la respuesta nueve.

La experiencia del APS ha sido bastante exitosa ya que el 94,4 % considera que se debería utilizar como metodología de enseñanza. Aunque la intervención en el aula, o más bien del proyecto no haya sido del todo un proyecto APS, podemos ver que el alumnado ha apreciado esta nueva metodología.

Respecto a la pregunta 6, se observa que es la que ha recibido los peores resultados, probablemente condicionados por la edad y la timidez del alumnado. Otro de los factores puede ser el no haber concluido en su totalidad el proyecto y el no haber experimentado de primera mano el grado de

aceptación por parte de la comunidad, así como el placer de compartir con los demás y de sentirse útiles.

Pregunta 9: “Prenez un moment, s’il vous plaît, pour décrire quel impact a eu le service d’apprentissage sur vous ? Vous pouvez par exemple parler de ce que vous avez appris ; si ce projet a eu un impact sur votre avis d’apprendre et/ou de transmettre vos connaissances”

En relación con esta última pregunta y el impacto del APS, las respuestas fueron muy positivas como podemos ver en la muestra que presentamos a continuación correspondiente al alumnado de 1ºBachillerato.

Je crois que c’est une maniere plus amusante d’apprendre et j’ai appris plus

Avec le project je appris surtout beaucoup de lexique français, et d’autres façons d’enseigner. cela a eu un impact dans ma envie d’apprendre.

C’était très intéressant de savoir comment aider aux personnes diabétiques, si elles ont un problème dans la rue. Parce que comme ça on peut leur sauver la vie.

Maintenant je peux enseigner ce que j’ai appris à mes soeurs et à ma mère. Par exemple s’une personne n’est pas conscient et elle est diabetique on doit prendre le pouls et la mettre de côté dans le cas de que soit une basse du sucre.

Je pense que ça a été une bonne expérience pour parler en français et j’ai connu des personnes avec lesquelles je n’avais jamais parlé en cours.

Je pense que les premiers secours sont des choses qu’on devrait tous apprendre parce que si jamais on se trouve avec une situation difficile on saurait comment faire les choses.

Je croissant que se une project si interessent mais moi, je n’ai appris presque rien

Ce sujet était déjà de mon intérêt, avant de le donner en cours, mais maintenant je l’aime beaucoup plus parce que j’ai des connaissances.
En plus, comme on a pu l’expliquer à d’autres personnes, ce projet a était beaucoup plus intéressant.

Figura 7: Opiniones del alumnado 1ºBachibac reflejadas en la última pregunta de la encuesta anónimas. (anexo IX) valorando el método APS.

Los resultados obtenidos nos permiten constatar que el APS ha obtenido una buena acogida por parte del alumnado, lo que nos motiva a continuar en esta línea.

Nuestra propuesta supone agrupar conceptos y vincularlos de manera que sean significativos tanto para el aprendizaje académico como para su vida cotidiana fuera del instituto, puesto que creemos también que se trata de una enseñanza que se puede compartir fácilmente con los demás fuera del centro, dada su importancia en la vida.

Este grupo de “socorristas” ha apreciado la experiencia de aprender para compartir y les ha parecido interesante y novedosa. Sin duda alguna, la SA tuvo un impacto positivo, reflejados en los comentarios del alumnado.

5.3 RESULTADOS 4º ESO

Decidimos también hacer un análisis de los resultados obtenidos por parte del grupo de 4º ESO aunque se evaluarán aquí solamente dos sesiones.

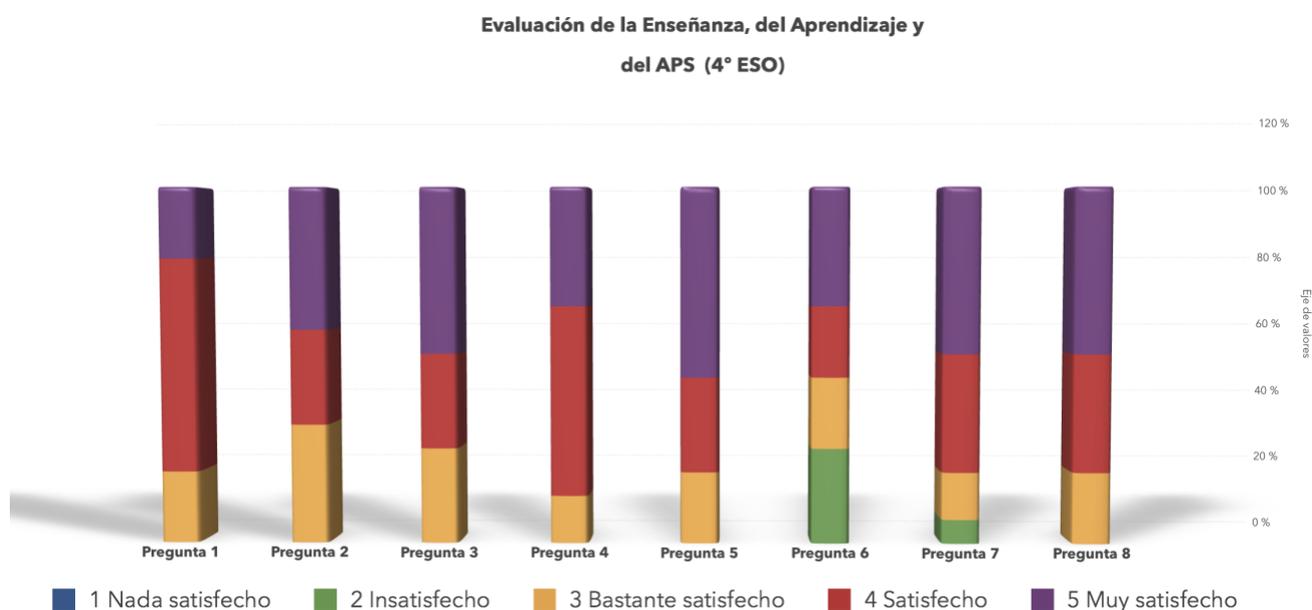


Figura 8: Tabla gráfica que muestra los resultados obtenidos mediante las encuestas anónima (anexo II: SA pp. 93-94) realizadas por el alumnado en relación con el aprendizaje y la enseñanza de las dos sesiones impartidas.

Teniendo en cuenta la figura 8 se puede afirmar que los resultados son muy positivos. A pesar de algunas excepciones las preguntas han tenido buena puntuación (entre tres y cinco) con la excepción de las preguntas seis y siete que presentan un abanico más amplio de respuestas. Para el análisis de estas, dividiremos estos tres bloques como lo hicimos anteriormente con la interpretación de los resultados de 1ºBachibac.

5.3.1 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (PREGUNTAS 1 Y 2)

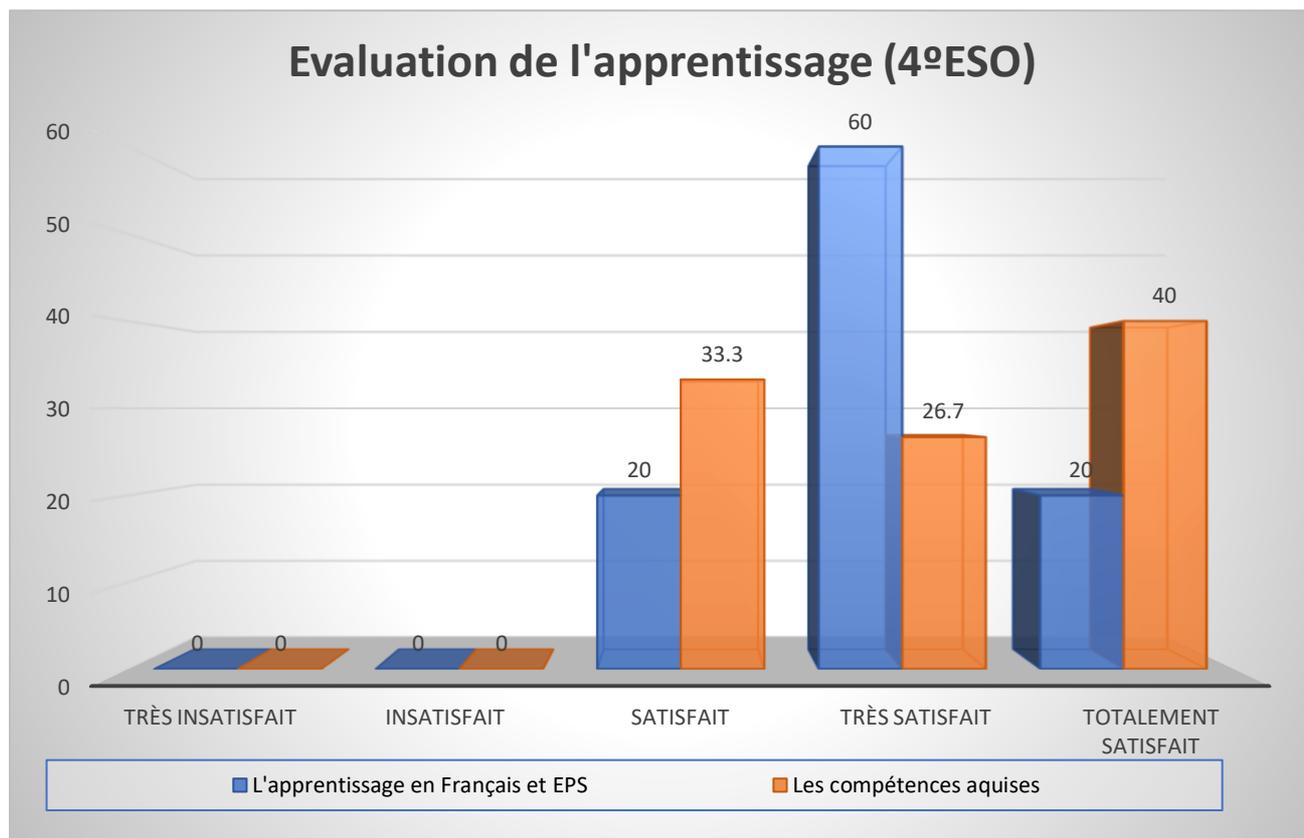


Figura 9: La evaluación del aprendizaje tras la implementación de la SA

Pregunta 1: “L’apprentissage dans les matières de Français et d’EPS (Education Physique et Sportive)”

Pregunta 2: ”Evaluez les compétences du déroulement des sessions/activités (travail en équipe, gestion du temps, motivation, participation)”

La mayoría del alumnado indica que el aprendizaje ha sido significativo, ya que estas dos preguntas han sido evaluadas entre tres cinco, lo que significa que consideran haber aprendido tanto en la materia

de Francés, en la de E.F como a trabajar en equipo, es decir gestionar el tiempo, la participación de cada uno, la motivación, etc.

5.3.2 EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA (PREGUNTAS 3 Y 7)

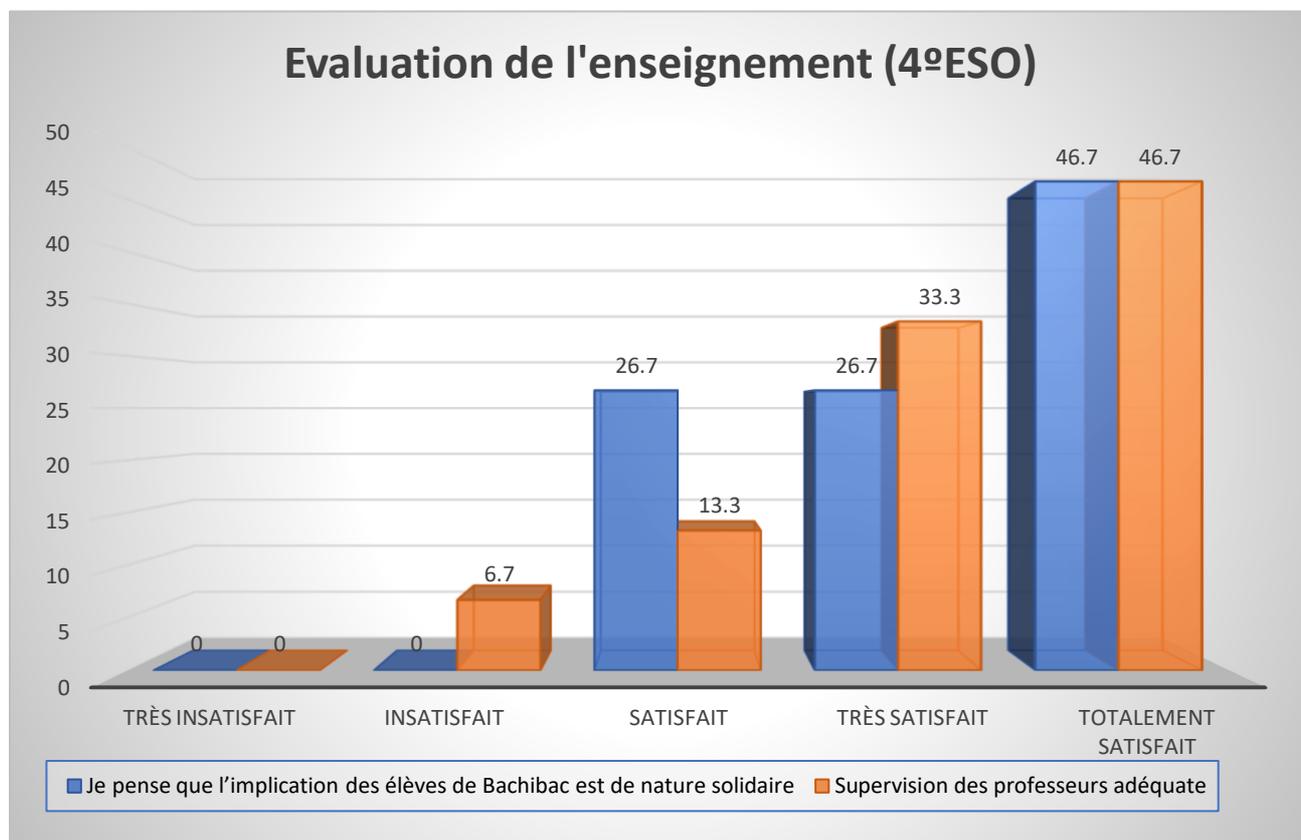


Figura 9: La evaluación de la enseñanza

Pregunta 3: “L’enseignement que j’ai reçu est utile pour moi mes autres camarades du lycée”

Pregunta 7: “Je crois que la supervision des professeurs était adéquate pour la réalisation des différentes activités”.

Analizando los datos obtenidos, observamos que para los alumnos de 4º ESO, la enseñanza recibida por parte de sus compañeros de 1º Bachibac, la consideran útil no sólo para ellos mismos sino para los demás.

Si observamos los datos obtenidos en lo que respecta a la evaluación de la enseñanza por parte del alumnado de 1º Bachibac, estos han obtenido una valoración alta (entre tres y cinco). Efectivamente consideran la enseñanza recibida como útil tanto para ellos mismos como para los demás compañeros.

En lo que se refiere a la evaluación sobre la supervisión del profesorado, notamos que este colectivo ha obtenido una valoración más diversa y por lo tanto un poco menor (entre dos y cinco).

5.3.3 EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA APS (PREGUNTAS 4, 5, 6, 8 Y 9)

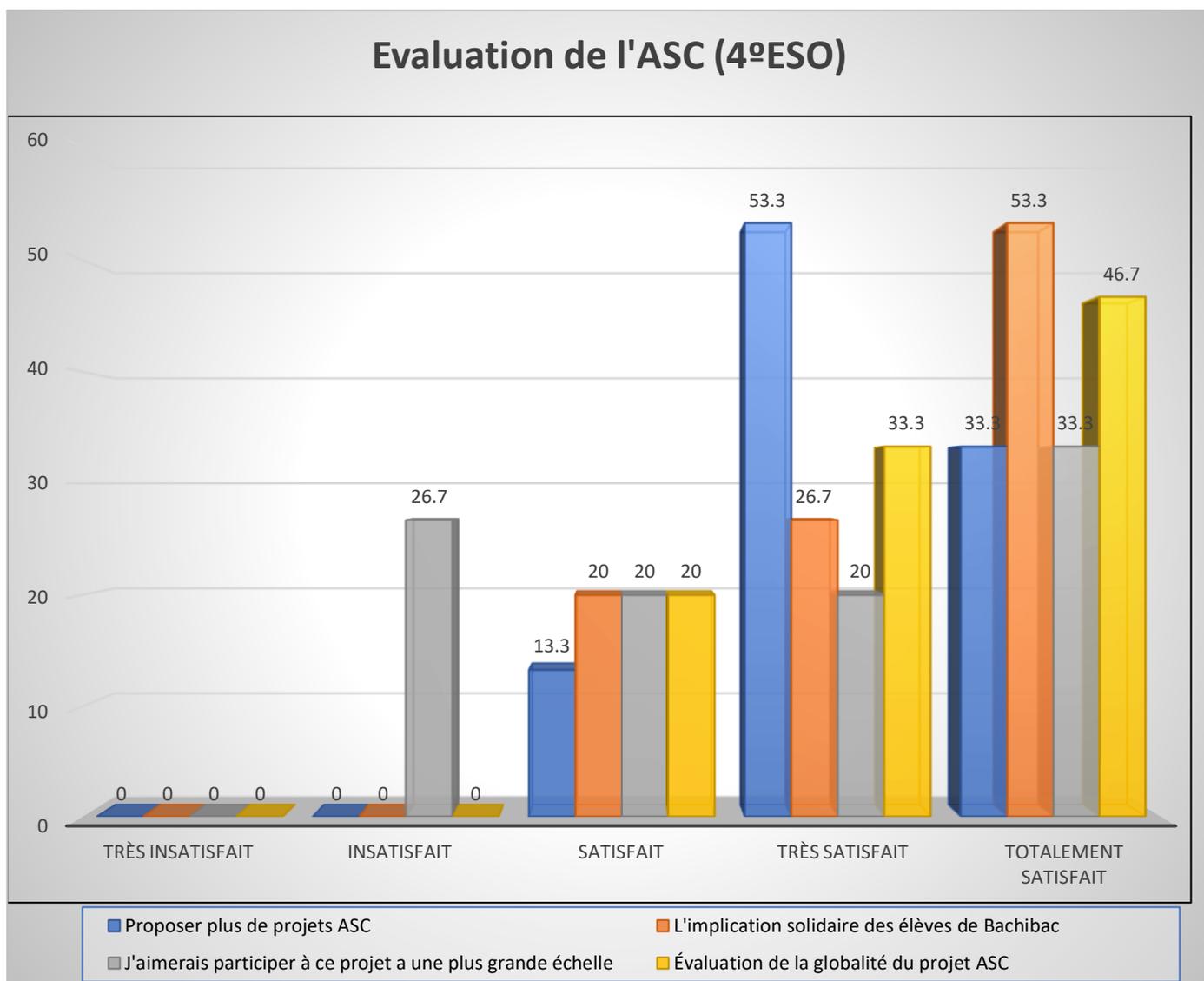


Figura 10: La evaluación del enfoque metodológico APS tras la implementación de la SA

Pregunta 4: “L’Apprentissage par le Service Communautaire (ASC) devrait être davantage utilisé comme méthodologie d’enseignement”

Pregunta 5 : Je pense que l’implication des élèves de Bachibac est de nature solidaire via la participation à ce projet

Pregunta 6: “J’aimerais participer à ce projet à une plus grande échelle, en dehors du lycée, par exemple, le transmettre à d’autres personnes en coordination avec la Croix-Rouge (ou une autre association)”

Pregunta 8: “Évaluez de manière globale l’expérience comme projet de service d’apprentissage”

Respecto a su percepción de la experiencia del APS, esta ha sido muy bien valorada, lo que refleja el potencial que esta metodología ofrece. El hecho de no haber concluido el proyecto APS, llevándolo fuera de las fronteras del IES, probablemente ha hecho que se haya visto distorsionada la naturaleza solidaria del mismo. Sin embargo, la implicación de los alumnos de 1º Bachibac ha sido bien valorada tanto como la experiencia en general.

De igual manera que sus compañeros de 1º Bachibac, la pregunta 6 presenta las respuestas más variadas. Creemos que no se sienten capaces de ofrecer un servicio fuera de la comunidad educativa, y por lo tanto de coordinarse con una asociación. Hemos advertido que les resulta difícil enseñar a través de una asociación dada su edad y también, suponemos, a su falta de experiencia en este campo. Por lo tanto, parece muy importante iniciar el APS de forma paulatina, menos ambiciosa, para poder, después, trasladarlo fuera del centro en función de las necesidades existentes en nuestro entorno más próximo.

Pregunta 9: “Prenez un moment, s’il vous plaît, pour décrire quel impact a eu le service d’apprentissage sur vous ? Vous pouvez par exemple parler de ce que vous avez appris ; si ce projet a eu un impact sur votre avis d’apprendre et/ou de transmettre vos connaissances”

Mon moment préféré comprend l'ensemble du projet et je pense qu'il est très important d'en savoir plus sur ce sujet.

Grâce au service d'apprentissage, je sais ce que je peux faire dans une situation qui nécessite des premiers secours.

Je l'ai trouvé génial, j'ai aimé beaucoup apprendre des autres élèves et je crois que ça c'est une bonne idée pour connaître plus comme est le Bachibac et qu'est ce-qu'ils pensent sur le programme.

Le projet a été intéressant, j'ai appris des nouvelles choses et ça pourra m'aider dans un future.

On a appris qu'est-ce qu'on doit faire dans une émergence et ça nous peut aider dans certaines situations de notre vie.

Moi je voudrais en savoir plus parce que sa me parait utile et j'aimerais le pouvoir transmettre au dehors du lycée, je pense que c'est une bonne idée parce que comme ça les personnes sauront quoi faire s'ils se trouvent dans unes de cettis situations.

Ça a etait tres bien. j'ais appris a aider dans une urgence.

Je pense qu'il a été une activité très bonne et éducative qui peut nous servir pour l'avenir.

Figura 11: Opiniones del alumnado reflejadas en la última pregunta de la encuesta anónimas (anexo X) valorando el método APS.

Es necesario observar los resultados que podemos recoger de esta última pregunta, en la que cuestionamos a los aprendientes lo que les ha parecido este proyecto. Aquí se trata del grupo receptor, con lo cual sólo se evaluaron dos sesiones.

A partir de sus respuestas, podemos concluir que los alumnos están interesados en su aprendizaje y son conscientes de la gran utilidad del proyecto. Un aprendizaje dinámico que tiene contacto con el mundo exterior, donde los alumnos forman parte de su propio proceso de enseñanza y donde descubren posibles maneras de resolver un mismo problema.

Podemos observar, a través de sus comentarios, que a varios de ellos les ha parecido interesante aprender de sus compañeros, así como descubrir el programa Bachibac que iniciarán el curso siguiente. Como resultado, hemos obtenido un grupo receptor agradecido por la implicación del grupo de 1º Bachibac y un alumnado consciente de los efectos positivos del APS, con solo dos sesiones en Lengua Francesa.

5.4 VALORACIÓN COMPARATIVA DE RESULTADOS

Podemos destacar que las preguntas que presentan un mayor abanico de respuestas son las preguntas 5, 6 y 7 tanto para el grupo de 4º ESO como para el grupo de 1º de Bachibac.

Evaluación de la enseñanza

- Los resultados obtenidos a estas preguntas que evalúan la enseñanza de forma conjunta, tanto del profesorado como del grupo de 1º Bachibac son muy positivos. Observamos pues un alumnado satisfecho con el empleo de esta nueva metodología tanto por parte del profesorado como del alumnado, lo que implica un cambio en la rutina habitual en la que el profesor transmite el conocimiento y el alumno presenta una actitud más receptiva.
- Cuando hablamos de enseñanza, también hablamos de la calidad de la misma: creemos que se trata de un punto muy importante, ya que si los alumnos mismos se dan cuenta del valor y de la calidad de la enseñanza –tanto impartida como recibida– podemos decir que se ha llegado a un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

Evaluación del aprendizaje

- Ambas partes están agradecidas por su aprendizaje en las dos materias de Lengua Francesa, E.F y por las competencias trabajadas.
- El grupo receptor considera que la implicación del grupo de Bachibac es de naturaleza solidaria con una puntuación entre tres y cinco. Por el contrario, el grupo de 1º Bachibac no está del todo satisfecho con el carácter solidario de su prestación, ya que un 16,7 % no está de acuerdo con el hecho de haber aprendido a ser más solidario, debido probablemente a que el proyecto no se concluyó y no tienen la sensación de haber ayudado a sus compañeros.
- No todos aprendieron, puesto que algunos estaban ya en posesión del certificado de primeros auxilios

Evaluación de la metodología APS

Con respecto a la evaluación de la metodología, destacamos algunos aspectos observados en el desarrollo del proyecto APS:

- Al estar trabajando en grupo, los alumnos se han visto obligados a interactuar con sus compañeros para ponerse de acuerdo en cuanto al papel que desempeñaría cada uno y con la toma de decisiones dentro de este trabajo cooperativo.

- A lo de largo de las sesiones, los discentes han demostrado el manejo del nuevo léxico relacionado con el tema de la salud, demostrando así que la realización del proyecto les ha permitido interiorizar este nuevo vocabulario.
- Todos los grupos consiguieron finalmente deshacerse de este miedo a hablar en público tanto entre ellos mismos (dentro del grupo), como interactuando con el grupo receptor. Aunque bien es cierto que parecía ser uno de los objetivos más difíciles de lograr, todos los grupos consiguieron finalmente comunicarse con el grupo receptor durante la sesión de taller.
- Aunque no hayamos llevado a cabo la totalidad del proyecto, el alumnado se dio cuenta de la utilidad de su aprendizaje. El grupo de 1º Bachibac descubrió que era capaz de interiorizar una información y de volver a enseñársela a otros, lo que les permitió ver cuál era la finalidad de su trabajo, pero también su interés. En cuanto al grupo de 4º ESO, estuvo atento dada la importancia del aprendizaje recibido y del enfoque práctico diferente, ya que aquí sus compañeros de centro eran los “profesores”.

Con las figuras 3 (p.49) y 8 (p.55), concluimos que los discentes están interesados en su aprendizaje, pero en un aprendizaje útil, es decir que tenga un impacto positivo en la comunidad y que se pueda transmitir.

Si bien es cierto que nuestra propuesta ha logrado una gran aceptación por parte del alumnado, no todas las respuestas recogidas en las encuestas han sido positivas. Con el fin de mejorar esta metodología, hemos analizado los resultados negativos y hemos intentado justificarlos. Sin embargo, nos gustaría destacar un testimonio que nos ha permitido realizar una importante reflexión sobre la utilidad del APS.

Al final de la sesión, cuando les hicimos algunas preguntas para poder hacernos una idea de la experiencia, una alumna hizo un comentario muy interesante. Les habíamos preguntado si para ellos era más interesante recibir la información o darla. Ella nos contestó que prefería enseñar a recibir ya que de esta manera se aseguraba haber interiorizado los contenidos. Puede parecer muy sencillo e incluso irrelevante, pero en realidad tiene mucho que ver con la mentalidad de algunos alumnos con los que nos encontramos en la actualidad. Aquí no dijo que prefería enseñar a recibir porque le gusta compartir con los demás, sino que por seguridad y supongo interés propio. Este dato tiene un gran valor porque en algunas ocasiones resulta difícil transmitir valores, ya que todos no los perciben de la misma manera. La mayoría del alumnado dijo que prefería recibir y otros pocos dar, pero no era por la misma razón. A los demás compañeros que preferían enseñar era por la única razón de compartir, pero ella no lo justificó de la misma manera.

A pesar de esto, el resultado es el mismo: se transmite conocimientos, ya sea por el hecho de compartir o por interés propio y, además, se presta un servicio a la comunidad. Esta reflexión nos pareció muy relevante, ya que no se trata solamente de utilizar una nueva metodología para la enseñanza en Secundaria, sino también que esta tenga un impacto favorable en la sociedad.

Algunas personas son más generosas y otras menos, por lo tanto, hay que poder adaptarse a este público, no para cambiar su forma de pensar ya que a veces se trata de un rasgo de personalidad –y ya sabemos que la personalidad no cambia– o de una educación en particular. Como el objetivo del APS es que el servicio ofrecido tenga un impacto positivo y que el aprendizaje sea significativo, lo mejor sería tratar de encontrar una manera para que el alumnado consiga el objetivo pero que también que disfrute de ello.

6. CONCLUSIONES

6.1 RESUMEN

Esta propuesta de innovación ha cumplido la expectativa de fomentar la solidaridad dentro del alumnado, la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo con el objetivo de llegar a la meta final. Este enfoque es un modelo de trabajo que ha motivado a los discentes, ya que ellos mismos lo reconocen. Es un aprendizaje que se puede aplicar a la vida cotidiana con una experiencia verdadera.

A raíz de los resultados presentados es muy probable que fomentar el APS en los centros educativos podría potenciar el aprendizaje significativo y la transversalidad de las asignaturas. El alumnado podría, además, ver el resultado de su trabajo de forma inmediata no solo con el sistema de notas que tenemos, sino con un resultado: ver que ha participado en la mejora de la sociedad y de su entorno.

A pesar del APS, la SA ha permitido desarrollar las competencias lingüísticas y claves en su contexto real para que el alumno haya sido capaz de:

- Trabajar las cinco destrezas a través de las diferentes sesiones de preparación de los videos y del taller.
- Mejorar sus habilidades sociales tanto entre los compañeros de su grupo como con los demás alumnos receptores.
- Ser autónomo en cuanto a la explicación de las maniobras, la adaptabilidad en función de la reacción de cada uno.
- Promover actitudes pro-sociales fomentando las competencias claves de sociales y cívica.
- Educar para la justicia social.
- Utilizar las TIC con los vídeos “tutoriales” de primeros auxilios.

La puesta en marcha de este proyecto ha permitido que el alumnado sea capaz de darse cuenta de que existen necesidades fuera del aula ya sea en su familia o en su entorno más próximo como en su ciudad por ejemplo. Ha aprendido a saber manejar situaciones de alto riesgo gracias al aprendizaje de los primeros auxilios.

Haciendo un repaso de los objetivos planteados inicialmente, podemos decir que con este TFM se ha comprobado la eficacia y la eficiencia del APS de manera transversal en las materias de Francés como Lengua Extranjera y Educación Física. No cabe olvidar que uno de los objetivos principales era trabajar las destrezas del MCERL, presentar una propuesta de SA basada en el APS. Por todo ello, creemos que los resultados esperados fueron evidentes y uno de los más interesantes fue la capacidad de organización, de comunicación y de motivación en la lengua francesa.

6.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTA DE MEJORA

Tras haber analizado los resultados vamos a ver cuáles fueron las limitaciones del estudio y a continuación plantearemos la propuesta de mejora para el APS.

- No concluimos la totalidad del proyecto porque no tuvimos la oportunidad de contactar con la Cruz Roja.
- Creemos que al haber tenido un par de sesiones más hubiéramos obtenido un resultado de mejor calidad y por lo tanto un aprendizaje mayor.
- Algunos alumnos ya habían cursado un curso de primeros auxilios algunos años anteriores, por lo que no se les ha podido enseñar mucho más de lo que controlaban. El espíritu de solidaridad no se reflejó tanto como si lo hubiéramos propuesto a gente realmente interesada– por su propia voluntad– y no a otros compañeros del instituto.

Tras haber analizado los resultados, reflexionado sobre las conclusiones, vamos a proponer algunas mejoras para esta propuesta de innovación:

- Dedicar unas sesiones más para permitir al alumnado recibir una formación previa de los gestos de primeros auxilios por parte de un profesional con el objetivo de sacar un título oficial.
- Ofrecer una segunda sesión de preparación al grupo de 4ºESO para poder sellar el aprendizaje de los gestos, de su orden y del comportamiento adecuado que tener en cada situación.
- Crear un taller de primeros auxilios fuera del instituto a centros de menores, por ejemplo, o a gente que vive al lado de un puerto, ya que la situación de los migrantes es preocupante; y si todo el mundo pudiera salvar alguna vida, creemos no que sería una opción saber realizarlos, sino un deber.
- Subir los videos en el canal de YouTube para una mayor difusión en los centros educativos.
- Hacer un estudio en el que se propone incrementar las tareas sociales en Infantil y Primaria, seguidas del APS en Secundaria y Bachillerato, después ver el impacto que tiene en la

enseñanza Universitaria, ya que se trata de un nivel mucho más avanzado hasta la entrada al mundo laboral.

6.3 INVESTIGACIONES FUTURAS

A raíz del poder del APS y de las conclusiones extraídas de la propuesta de innovación, surgen algunos datos relevantes en cuanto a la Sociología de la Educación que vamos a presentar.

Las desigualdades existen tanto al nivel social, cultural o económico y al tomarlas en cuenta, el docente puede limitar sus efectos e instaurar medidas de equidad educativa. Esto significa intentar transmitirles a lo largo del curso, los valores éticos de respeto, de tolerancia, de libertad, de compañerismo y de apertura de la mente, para prevenir situaciones de conflictos y ser capaz de solucionarlas en el caso de que surjan.

Sociólogos de renombre reconocen que una sociedad con igualdad de oportunidades sería una sociedad más justa, sin que importe el capital económico, cultural o social. El sociólogo Criado dice que en realidad esta idealización de la igualdad de oportunidades es un sistema desigualitario, porque existen diferencias sociales, existe la desigualdad social y para erradicarla supone imaginar un mundo utópico en el que no existiesen desigualdades de recursos entre las familias y en el que tampoco hubiese familias. (2004)

En cuanto a Grignon afirma que, para luchar en contra de las desigualdades y, aliviar “los hándicaps culturales que pesan sobre los niños procedentes de las clases populares” (1991, p.16), estos niños dotados de un capital cultural considerado como inadecuado, se tienen que ajustar a este nuevo *ethos*.

El *ethos* es una dimensión particular del *habitus*, que permite a cada individuo saber interiorizar valores de un grupo o de una sociedad. Cada clase social se caracteriza por un *habitus* de clase. Bourdieu toma el ejemplo de la consumición⁸ et demuestra que los gustos no son la expresión de su libre elección personal, están socialmente definidos por un *habitus* de clase. Estos condicionamientos se podrían trasladar a la Escuela, el *ethos* de tener un capital cultural que favorezca el aprendizaje, el *ethos* de tener el capital económico que favorezca el acceso a universidades prestigiosas- entre las *prepas* (escuelas de preparación, las clases particulares, etc) y el *ethos* de tener un capital social que favorezca la colocación profesional a través de relaciones personales para futuros trabajos, o prácticas

⁸ Al respecto consultar: Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique Sociale Du Jugement*, Paris, Minuit, 1979.

profesionales, por ejemplo. Explicar esta realidad es como mostrar los efectos no deseados de la propuesta de igualdad de oportunidades. (Sainsaulieu Renaud, *Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron*, pp. 399-412)

No es posible llegar a una igualdad de oportunidades porque la solución no es la igualdad, sino la equidad. Hay que proponer –mientras encontremos la solución última– un sistema de arreglos que garantice una equidad de oportunidades y, a pesar de todas las críticas que le han hecho, la discriminación positiva parecía ser lo más eficaz hasta la actualidad. Esta discriminación positiva permite compensar los desequilibrios que hay entre la realidad social y la realidad social idealista a la que se quiere que lleguemos. Mientras no consigamos cambios eficientes, sigamos, por lo menos ayudando y dejemos que la clase social, menos apreciada, pueda alcanzar metas que sin apoyo, le son casi inalcanzables.

Hasta ahora la igualdad de oportunidades se ha quedado en un cinismo sin una solución conveniente, ya que la discriminación positiva tiende a tener mala reputación. No obstante gracias a este nuevo enfoque metodológico, creemos que vale la pena estudiar el impacto a largo plazo de esta mejora de la sociedad, si realmente se puede establecer una equidad para que todos tengan una oportunidad independientemente de su clase social. A diferencia de la discriminación positiva que tiende a beneficiar a los más necesitados a coste de los que tengan más, el APS tiene un enfoque novedoso. Efectivamente no se trata aquí de imponer una decisión a la clase más alta siempre y cuando exista una clase más necesitada, se trata de educar al alumnado para que aprenda a solucionar problemas en torno a la sociedad en la que vive, y sobre todo que aprenda a detectarlos. De esta manera aprende a analizar los problemas, a solucionarlos y adquirir conocimientos relativos a ello –a diferencia de un simple frontal guiado– y este se beneficia adquiriendo competencias y marco teórico en relación con la asignatura de la Escuela.

Para nosotros, es necesario cambiar la dinámica del sistema educativo, puesto que, si queremos dar una oportunidad a todos, no hay que arrastrar a los individuos de su vida social inicial, tampoco hay que dejar que se formen pequeños grupos, hay que tratar de solucionar este modelo. Si queremos cambiar la sociedad, no es suficiente hacer cambios a nivel macro-social porque no se puede proponer una sociedad universalista, tampoco se puede decir que los micro cambios sean muy eficaces, sea discriminación positiva o no. Creemos que la Escuela necesita conocer una revolución que le permita educar a futuros ciudadanos conscientes de lo útil de su formación, una Escuela en la que cada profesor sepa transmitir su pasión, en la que cada alumno interiorice estos conocimientos, estas habilidades y,

que les sean útiles de manera inmediata, en su vida cotidiana. Esta es nuestra Escuela y creemos que el APS puede ser el protagonista por no decir una solución posible.

Finalmente, acabamos con una pincelada de historia de la declaración de los derechos de los niños de Ginebra de 1924⁹ que dice que “El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos”.

Roser Batlle nos comenta al respecto de no olvidarnos de ella, ya que dice que los niños deberán ser educados en la conciencia de que deben poner sus mejores cualidades al servicio de otros ciudadanos. “¿Por qué si no. ¿Para qué sirve la educación?” (Batlle R., 2011)

⁹ Consultar al respecto:

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, pp. 3-32.

Aliaga Ugarte R. (s.f.) Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Recurso en línea: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/aliaga/articulo.html [Consulta en línea el 21 de mayo de 2018].

Batlle, R. (2011). *¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?* Crítica, 972.

Batlle R. (2011, 31/07). *Aprendizaje-servicio: aprender haciendo un servicio a la comunidad*, TEDxBarcelona. Recurso en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=Bx29nbHx3F4&t=1s> [Consulta en línea el 12 de mayo de 2018].

Batlle R. *Entrevista a Roser Batlle*. El aprendizaje-servicio une el éxito escolar con el compromiso social de niños, niñas y jóvenes, de manera que éstos tengan la oportunidad, por lo menos una vez en su proceso educativo, de actuar como ciudadanos. (15/11/2010). Recurso en línea: <https://www.educaweb.com/noticia/2010/11/15/entrevista-roser-batlle-aprendizaje-servicio-4469/> [Consulta en línea el 16 de junio de 2018]

Batlle R. (s.f) *Blog de Aprendizaje-servicio*. Recurso en línea: <https://roserbatlle.net/#> [Consulta en línea el 12 de junio de 2018]

Menéndez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI. Número 42/5*, párr.2. Recurso en línea: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias150.htm> [Consultado 24 de julio de 2018]

Centre Promotor D'aprenentatge Servei .(s.f) .Recurso en línea: <http://www.aprenentatgeservei.org/versions.php?l=18> [Consulta en línea el 19 de mayo de 2018]

Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development (2008), *Community Service and Service-Learning in America's Schools*. Recurso en línea: https://www.nationalservice.gov/pdf/08_1112_lsa_prevalence.pdf [Consulta en línea el 18 de mayo de 2018].

Darn, S. (2006), *CLIL: a lesson framework*, British Council. Recurso en línea: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework> [Consulta en línea el 19 de julio de 2018].

D. Coyle, P. Hood, D. Marsh (2010), *The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice*, p.48
Recurso en línea: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_hood_marsh_clil_toolkit_pp_48-73.pdf [Consulta en línea el 21 de mayo de 2018].

Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOC nº 169 de 31 de Agosto de 2015.

Decreto 83/2016, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad autónoma de Canarias. BOC nº136 de 15 de julio de 2016.

Deeley, S. (2010): *El Aprendizaje-Servicio en educación superior*. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Editorial Narcea.

Eurydice (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, p.49.
Recurso en línea: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf [Consulta en línea el 20 de mayo de 2018]

Fundación BBVA (2015) Recurso en línea: <https://www.jubilaciondefuturo.es/es/blog/los-cuatro-modelos-de-estado-de-bienestar-europeos.html> [Consulta en línea el 15 de mayo de 2018]

García, E. (s.f). *Experiencias multiculturales con la metodología del aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada*

Recurso en línea:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/07_garcia.pdf [Consulta en línea el 15 agosto de 2018].

Gobierno de Canarias, Consejería de Educación y Universidades, Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2018), *Plan para el Impulso del aprendizaje de Lenguas Extranjeras podrá beneficiar a unos 5000 estudiantes*, Recurso en línea:

<http://www.gobiernodecanarias.org/noticias/eu/96353/plan-impulso-lenguas-extranjeras-podra-beneficiar-proximo-curso-5.000-estudiantes> [Consulta en línea el 20 de junio de 2018].

Grignon, CL. (1991): *La escuela y las culturas populares en Archipiélago* no 6.

Hanesová D. (2015). CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers. Nitra: Constantine the Philosopher University. 282 s. Recurso en línea: <http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/CLIL/CLILinFLE-01Hanesová.pdf> [Consulta en línea el 20 de mayo de 2018].

La Red Española de Aprendizaje-Servicio (s.f). Recurso en línea: <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/> [Consulta en línea el 20 de junio de 2018].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado nº295, Madrid, España, de 10 de diciembre de 2013 (apartado XIV).

Ley de Educación Nacional de Argentina (2006), de 28 de diciembre, art. 32 y 123. Recurso en línea: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf [Consulta en línea el 13 de agosto de 2018].

Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas: las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. España, Madrid, p.155 Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 10 de julio de 2018].

Martin Criado, E. (2004). *El idealismo como programa y como método de las reformas escolares en El nudo en la red*. no 3 y 4.

Martínez M. (2011) *An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes*. pp. 93-99

Perrier (1959), *Método Perrier, Primer curso de Lengua Francesa*, Ediciones Perrier Barcelona.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, No347*, pp.45-67.

Puig J. (2009). *Aprendizaje Servicio(ApS), Educación y compromiso cívico*. Edición Graó, Barcelona.

Puig J., J. Palos (2006). *Rasgos Pedagógicos del aprendizaje-servicio*. Recurso en línea: <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf> [Consulta en línea el 25 de mayo de 2018].

Rooks, D y Winkler, C. (2012). *Learning Interdisciplinarity: Service Learning and the promise of Interdisciplinary Teaching*. *Teaching Sociology*, 40 (1), pp. 2-10.

Sainsaulieu R. (1972). Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue française de sociologie*, pp. 399-412.

Service Learning Center (1996), *Adaptación de Service Learning Center 2000: Service Learning Quadrants*, Palo Alto, C.A.

Tapia M. N. (s.f). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, párrs. 25, 28.

Xus Martín García y Laura Rubio Serrano (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de Aprendizaje Servicio*. Gobierno de España, Barcelona, pp. 15-25.

Willy C. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. Unir Editorial, La Rioja, pp.65-75.

ANEXOS

ANEXO I: EVALUACIÓN INICIAL

Classe :

Membres du groupe :

Que feriez-vous dans les situations suivantes ?

Étouffement	
Crise d'Asthme	
Lésion à la jambe	
Malaise diabétique	

ANEXO II: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Situaciones de Aprendizaje (SA) según Modelo de Consejería de Educación y Universidades

Au secours !

SINOPSIS:

En esta SA, nuestro alumnado de 1º curso de Bachillerato (Bachibac) tendrá la posibilidad de reflexionar sobre las necesidades con las que uno se puede encontrar en la necesidad a la hora de realizar las técnicas de primeros auxilios. Nuestro objetivo, al finalizar la SA, el alumnado será capaz de saber cómo reaccionar frente a una situación de emergencia. El desarrollo y el aprendizaje de las técnicas se trabajará junto con la asignatura de Educación Física, utilizando estructuras en francés, adquirirá autonomía en pensar en situaciones hipotéticas de emergencia, en dar instrucciones, en hacer demostraciones a sus compañeros y a mostrar su capacidad de expresión oral de manera continua. Además, esta situación de aprendizaje sirve para poner en relación los conocimientos lingüísticos referidos a un léxico muy variado y bastante técnico en la Segunda Lengua Extranjera, francés, con los conocimientos previos del tema. Para trabajar y conseguir las competencias en lengua francesa, al igual que, la madurez y la calidad de las situaciones presentadas, se trabajará conjuntamente estas dos materias. Según nuestro criterio, en 1º de Bachillerato, los alumnos tienen más capacidad para reflexionar de manera hipotética sobre asuntos sociales e incluso vitales, proyectándose en lugar del otro, con la perspectiva de algún futuro mejor.

DATOS TÉCNICOS:

Autora: Amel Benabdallah

Centro educativo: IES Canarias Cabrera Pinto

Dirección: Calle San Agustín, 48, San Cristóbal de La Laguna, 38201

Correo electrónico: 38002831@gobiernodecanarias.org

Teléfono: 922500742/43

Director: Juan Rodríguez Barroso

Tipo de Situación de Aprendizaje:

Simulación (SIMU): Se simula un escenario fiel a lo que se da en la realidad. En este caso se simula una situación real, los alumnos asumen diferentes roles.

Resolución de problemas (RPRO): A partir de unos datos sobre diferentes modelos de situaciones de emergencia, el alumnado hace un tratamiento de ello, diseñando una demostración en vídeo que ilustre los pasos a seguir en cada situación, como tarea final.

Estudio: 1º Bachillerato (LOMCE)

Materia: -Segunda Lengua Extranjera (BSGN01 francés)

-Educación Física (BEFI01)

JUSTIFICACIÓN:

Esta SA tiene por objetivo despertar el espíritu solidario del alumnado en la asignatura de francés como Segunda Lengua Extranjera. El alumnado desarrollará la competencia comunicativa en lengua francesa y aprenderá a actuar frente a varias situaciones de emergencia: crisis de asma, luxación o fractura, desmayo por hiperglucemia o hipoglucemia, bajada de tensión y ahogamiento.

Buscaremos la participación directa del alumnado, su implicación en su proceso de enseñanza-aprendizaje y “aprendizaje- enseñanza”- obviamente en una escala menor- a través de varias metodologías, y sobre todo la metodología de aprendizaje-servicio (APS). El planteamiento se propondrá de forma interdisciplinar formado por varias situaciones de comunicación organizadas y espontáneas con el fin de motivarles para adquirir nuevas competencias y conocimientos. En las sesiones, los discentes aprenderán a expresar su opinión, dar instrucciones, saber realizar los gestos de primeros auxilios. La tarea final será la elaboración de un video en grupo de una situación de emergencia, en la cual realizarán una demostración grabada con el móvil. Es una situación de carácter solidario que busca lograr que el alumnado sea capaz de realizar producciones propias de manera grupal con las indicaciones adecuadas, tanto para la materia de francés como para la de Educación Física (en adelante E.F). Una vez que estén los vídeos subidos en el aula virtual, se los enseñaran a otro grupo de 4 º ESO con el fin de prepararles al taller en el que los alumnos/as de 1 º Bachibac propondrá al final de la SA.

La SA se desarrollará en 8 sesiones, en las cuales se trabajarán varias actividades. En primer lugar, se propondrá una evaluación inicial con la cual nos daremos cuenta de los conocimientos previos del alumnado sobre el tema los primeros auxilios en grupos reducidos y después, con el grupo-clase, puesto que hay que conocer el nivel en su globalidad. Durante las sesiones se utilizará la evaluación de proceso, que sería la coevaluación entre los grupos de la clase. Se valorará además, la coevaluación de los alumnos que recibirán el taller. Aquí, trabajarán en grupo de 5 o 6, para no alargar demasiado la duración de la SA. En las primeras sesiones se trabajará el mismo tema pero en asignaturas distintas. Después, una vez que tengan la parte de lengua controlada, se juntarán las dos clases en la zona de E.F para poder ensayar la coordinación, es decir, juntar la lengua francesa con la práctica de los gestos. La parte de francés evaluará el nivel lingüístico y la de E.F la exactitud de los gestos.

Aunque se trate de clases en las que reciben la enseñanza de la materia de E.F, me pareció más interesante tratar el mismo contenido de manera transversal. Efectivamente en E.F podrían haber preparado la ejecución de los gestos en francés, puesto que se trata de una clase de 1º Bachibac pero, no se hubiesen centrado tanto en la lengua y la corrección. Tampoco era muy interesante trabajarlo sólo desde la perspectiva de la materia de francés, puesto que no tenemos la formación para enseñar los gestos de primeros auxilios y tampoco tenemos el material y sabemos cómo proceder con precisión y adecuación. Por tanto, lo más lógico era juntar estas dos asignaturas para que la metodología de APS tenga mayor impacto y calidad.

En cuanto a la tarea final, que sería el vídeo, tendrá una evaluación final para poder evaluar el criterio más trabajado, y también se realizará un taller para enseñar los primeros auxilios en la última sesión de clase. Cabe resaltar que cuando los grupos de 1º Bachibac subieron los videos, en paralelo, habrá una clase de preparación del taller en la que los alumnos de 4ºE podrán reflexionar sobre el tema y anticipar las varias situaciones expuestas. Al final del taller se hará una puesta en común para saber cómo valoraron este taller tanto por parte del grupo de Bachibac, como por parte de grupo de 4º E. Después, les facilitaré un cuestionario *online* de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

OBJETIVOS:

A través esta situación de aprendizaje, trabajaremos los objetivos siguientes, tal y como aparecen en el BOE:

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

El objetivo f) se trabajará a lo largo de la SA, ya que la idea misma de "expresarse con fluidez" está presente a lo largo de la SA. Este es un objetivo que tiene que ser trabajado en francés como lengua extranjera, y cuánto más en la etapa de 1º Bachillerato. En cuanto al espíritu emprendedor, el alumnado tendrá la posibilidad de desarrollarlo, gracias a su libertad para buscar informaciones, la creación de los diálogos del vídeo, "el sentido crítico" durante la flexibilidad en la distribución de los roles dentro del mismo grupo, etc. El h) "Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social" se trabajará también a lo largo de la SA, se trata, sobre todo de la meta final de la SA. Como medio se utilizará el objetivo m) "la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social" y la metodología dominante será el aprendizaje-servicio (APS).

METODOLOGÍAS/CRITERIOS METODOLÓGICOS

Las metodologías utilizadas serán principalmente la comunicativa, el enfoque accional por tarea y sobre todo la de aprendizaje-servicio (en adelante APS) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (en adelante AICLE). El enfoque comunicativo permite tener en cuenta las diversas funciones del lenguaje para que el alumnado pueda comunicarse. El objetivo sería conseguir que el alumnado sea autónomo en sus producciones, tanto escritas como orales, y deberá, no solo dominar las estructuras gramaticales, sino también saber diferenciar las distintas situaciones de comunicación. Las técnicas que se utilizarán serán de investigación grupal y juegos de roles. Por consiguiente, se utilizarán recursos didácticos variados, porque no existe una única metodología, sino varias que nos guían en nuestra práctica docente.

También trabajaremos unas de las metodologías alternativas como el APS que es un método de aprendizaje y pedagógico que enlaza el currículo académico con el servicio a la comunidad (Puig,

2005). El APS se basa en la educación experimental donde el servicio comunitario se mezcla con la educación y su propio conocimiento, enriqueciendo así una enseñanza en valores. La gran ventaja del aprendizaje servicio es que puede ayudar a reducir las distancias existentes entre la escuela y la comunidad. Según una entrevista a María Nieves Tapia, “la solidaridad es el valor que se enseña, pero también la metodología mediante la que se aprende” (Tapia, 2006, citada por Guón y Rubio, 2006).

Respecto al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), este remonta a 1994 y fue creado en por Marsh en 1994. Según Coyle y Hood (2010) se trata de una metodología que de tipo inmersión lingüística que se aplica a contextos educativos. Parta de la base de que el discente es capaz de aprender contenidos de otras asignaturas en lengua extranjera. Por tanto, la lengua francesa está utilizada como vehículo de enseñanza de otras materias, aquí con la materia de educación física. Se pretende proponer una metodología que rompe con la enseñanza de materias aisladas.

Es un método que promueve el carácter solidario y fortalece el bien común de las comunidades, ya que combina en una misma actividad contenidos, competencias y valores (Rooks y Winkler, 2012). Tiene un carácter experiencial que permite combinar los objetivos del aprendizaje con los objetivos de la implicación en nuestro entorno más próximo.

El trabajo cooperativo también tendrá cabida en esta SA. El aprendizaje cooperativo es un proceso de trabajo en grupo, en el cual los miembros del equipo se apoyan y confían unos en otros para alcanzar su meta. Este tipo de aprendizaje permite que “la teoría, la investigación y la práctica interactúan y se mejoran entre sí” (Johnson, D. y Johnson, R., 1999). Este tipo de aprendizaje enfoca en el progreso a través del trabajo conjunto de los miembros de un grupo. La competitividad no tiene cabida, y los logros alcanzados por el grupo se unen a los propios de cada individuo para cumplir los objetivos (que son comunes a todas y todos) y obtener así el éxito. El docente aquí ejerce un rol de coordinador de grupos, estableciendo criterios de superación que han de ser conseguidos individualmente y grupalmente. En esta SA, los objetivos serían realizar expresar los pasos de a través del vídeo, de una interacción al principio y el vídeo de la obra de teatro, la tarea final. Se utiliza esta metodología al principio para facilitar la labor del grupo de trabajo. Recordamos que cada uno tendrá un papel distinto, uno/a será responsable del montaje del video, otro/a del control del tiempo, de subir el video en *Google Classroom*, traer el material necesario, el/la responsable de comprobar que los pasos estén respetados (anexo 5: los enlaces compartidos) y el uso correcto del francés.

Decimos siempre que nuestra sociedad es un sistema vivo, que evoluciona, pero en este sistema cambiante hay una dinámica social que ha imperado desde hace mucho y que actualmente se está

viendo reforzada por la competitividad y el individualismo. Nuestra sociedad es competitiva y ello se ve reflejado en el sistema educativo. Incorporar una metodología de APS no es sólo una cuestión de mejora en la adquisición de conocimientos, sino que implica una mejora de la conducta social a través de la educación.

Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera Francés

Código	Descripción
BSGN 01 C03	3. Producir textos orales breves, sencillos y de estructura muy simple, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos, o de su interés, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.
Bloque del criterio	Bloque de Aprendizaje II: Producción de textos Orales: Expresión e interacción. Dimensión del alumnado como agente social
Contenidos	<p>1. Componente funcional</p> <p>1.1. Funciones comunicativas: Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. [...], descripción de estados y situaciones presentes [...] opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos [...] y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso.</p> <p>2. Componente lingüístico</p> <p>2.1. Léxico oral de uso común (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; [...].</p>

	<p>2.2. Estructuras morfo-sintácticas y discursivas.</p> <p>2.3. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.</p> <p>3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>
Estándares de aprendizaje	7

Código	Descripción
BSGN 01 C04	4. Interactuar de manera sencilla pero efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias sociales y cívicas.
Bloque del criterio	Bloque de Aprendizaje II: Producción de textos Orales: Expresión e interacción. Dimensión del alumnado como agente social
Contenidos	<p>1.1. Funciones comunicativas: Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. [...], descripción de estados y situaciones presentes [...] opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos [...] y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso.</p> <p>2. Componente lingüístico</p> <p>2.1. Léxico oral de uso común (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y</p>

	<p>cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; [...].</p> <p>2.2. Estructuras morfo-sintácticas y discursivas.</p> <p>2.3. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.</p> <p>3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>
Estándares de aprendizaje	7,8.9.10

Código	Descripción
BSGN 01 C05	5. Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.
Competencias del criterio	Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
Bloque del criterio	II: Producción de textos orales: Expresión e interacción Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo
Contenidos	<p>Contenidos</p> <p>Estrategias de producción: 1. Planificación</p> <p>1.1 Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.</p> <p>1.2 Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.</p>

	<p>2. Ejecución</p> <p>2.1 Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>2.2 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.</p> <p>2.3 Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje “prefabricado”, etc.). [...]</p> <p>2.4.1 Lingüísticos - Modificar palabras de significado parecido. - Definir o parafrasear un término o expresión.</p> <p>2.4.2 Paralingüísticos y paratextuales [...]</p> <p>- Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica).</p> <p>- Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales.</p> <p>3. Evaluación y corrección</p> <p>3.1 Aplicar mecanismos de evaluación del resultado y de autocorrección) para progresar en el aprendizaje.</p>
Estándares de aprendizaje	7, 8, 9, 10.

Criterios de evaluación para Educación Física

Código	Descripción
BEFI01C01	<p>1. Planificar, elaborar y poner en práctica programas de actividad física que incidan en la mejora y el mantenimiento de su propia salud teniendo en cuenta sus características y nivel inicial, evaluando las mejoras obtenidas, las posibilidades de interacción social, y el entorno en que se realiza.</p> <p>Mediante este criterio se pretende comprobar si el alumnado es capaz de elaborar un programa para la mejora de la condición física, organizando los componentes de volumen, frecuencia e intensidad de forma sistemática durante un período de tiempo, y adaptándolos al tipo de actividad física elegida. De esta manera, se comprobará el incremento del nivel de la condición física respecto al estado de forma inicial y también el proceso que ha llevado a la mejora. Este plan incluye una autoevaluación de su nivel de condición física inicial en aquellas capacidades físicas directamente relacionadas con la salud, es decir, resistencia aeróbica, fuerza-resistencia y flexibilidad, de las que el alumnado preparará cada prueba, la ejecutará y registrará el resultado, obteniendo así la información necesaria para iniciar su propio programa de actividad física y salud, pudiendo este protocolo de actuación desarrollarse en grupo. También se valorará en el programa el uso autónomo de técnicas de relajación y el mantenimiento adecuado de la postura o técnicas sencillas de masaje, en tanto que las mismas contribuyen a disminuir las tensiones de la vida cotidiana y la adecuación de la ingesta a las necesidades personales en función de la actividad física.</p>
Competencias del criterio	CL, CMCT, CD, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, SIEE
Bloque del criterio	I: Corporeidad, Motricidad y Conducta Motriz
Contenidos	7.Hábitos y prácticas sociales y sus efectos en la actividad física y la salud.
Estándares de aprendizaje	<p>12. Incorpora en su práctica los fundamentos posturales y funcionales que promueven la salud.</p> <p>32. Colabora en la dinamización del trabajo en grupo.</p>

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Actividades de la SA

Actividad 1: <i>Les premiers secours, c'est quoi ?</i>						
Durante esta primera sesión, comenzaremos con un "rompehielos" para que los estudiantes intenten decir lo que en situación de emergencia necesitan. Luego, el docente preguntará a los estudiantes lo que harían en situación de emergencia. Los alumnos tendrán que dar los pasos a seguir en cada caso (Anexo 3). Se vinculará, una lluvia de ideas sobre este tema. Por lo tanto, al final de esta sesión, todos deberán darse cuenta que es importante preguntarse lo que haría uno en situación de emergencia. Tendrán también que tener claro que es muy importante saber lo que hacer en este tipo de situación tanto para ellos mismos y su familia como para la sociedad en su conjunto. Adquirirán algunas estructuras de vocabulario y oración para expresar su opinión.						
Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contenuto	Observaciones
BSGN02 C03		-grupo de 4/5 -Toda la clase	1	-varias imágenes proyectadas) (Anexo 3) -la pizarra - la tabla (Anexo 4)	El aula	Esta misma actividad se realizará más adelante con el grupo de 4 ESO

Actividad 2: <i>Les élèves deviennent des "youtubers"</i>						
En primer lugar, el profesor explicará en qué consiste la actividad. Primero, los estudiantes deberán ver los enlaces (Anexo 5) que el docente habrá enviado como indicación. Son tutoriales de vídeos de profesionales que enseñan la realización paso a paso de los gestos. Estos vídeos tienen un carácter informativo, no tienen que hacer un video al idéntico. Los estudiantes tendrán que ir a clase después de haber visionado el contenido de los vídeos.						

Se formarán grupos de 6 alumnos, puesto que sería mucho más largo trabajar con grupo más pequeños, tampoco habríamos tenido el material necesario para todos. También por cuestión de seguridad es más fácil comprobar que lo estén haciendo bien. Se trata de un grupo de clase bastante aplicado y serio, lo cual resulta factible trabajar en gran grupo- aunque se aconseja trabajar en grupo menores, de 4 o 5 como mucho. Para la formación de grupo, pregunté quien manejaba mejor el montaje de los videos, eran 4, Cada uno elegía a otro compañero hasta que se formarán los grupos.

En clase, procederemos a la elección de las situaciones y resolveremos las dudas. Cada grupo trabajará sobre una situación en concreto. A continuación, se les pedirán que desarrollen un trabajo de investigación- si fuera necesario- para complementar su conocimiento de las técnicas. Empezaron entonces a realizar los guiones de los vídeos, para poder resolver las dudas de lengua francesa.

Criterios Ev.	Productos	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/cont exto	Observaciones
BSGN01C04 BSGN01C03 BEFI01C01	guión	-Grupo de 6 con asignación de roles	2		-Aula -Sala de informática	

Actividad 3- Les Répétitions

En la primera sesión, se explicará al alumnado que la realización de los video era de carácter informativo y que se las iba enseñar al grupo de cuarto. Comunicamos también que al finalizar la realización de los videos, iban a dar un taller de explicaciones al grupo de cuarto. En este momento empezamos a explicarles en lo que consistía la metodología de aprendizaje-servicio. La mayoría de ellos no sabían en qué consistía. Por tanto, Aprovechamos el principio de la primera sesión para poder mostrar la gran utilidad de este proyecto. Muchos de ellos veían como tarea final la grabación

del vídeo junto con el aprendizaje de los gestos. Una vez la explicación dada se dieron cuenta del impacto positivo en la comunidad educativa que podía tener la realización de este taller.

Durante esta actividad, los estudiantes deberán ensayar los gestos de primeros auxilios junto con la lengua francesa. Durante estas dos sesiones, estará el docente de E.F y el de francés. El objetivo de estas dos sesiones es asegurarse de que la ejecución de los gestos estén bien hechos y que la corrección de la lengua francesa esté adecuada. Se dejará el alumnado trabajar en autonomía en su grupo. Los dos profesores irían dando vuelta para comprobar la correcta realización de la actividad.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
BSGN02 C05 BEFI01C01	Ensayo del vídeo	Grupo de 6	2	-las colchonetas	- la cancha -Salón de actos	

Actividad 4- Tarea final: *Au secours !*

Durante esta actividad, los estudiantes deberán desarrollar un video de donde deberán escribir un diálogo respetando las siguientes condiciones: uso del imperativo, que todos participen en el diálogo, que den los pasos de los gestos. La elección del contexto es libre y pueden utilizar el material que quieran.

Ensayarán el diálogo durante la primera sesión y tendrán la siguiente sesión para grabarse en el IES, en la cancha o bien el instituto. También tendrán la opción de grabarse fuera del instituto.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
BSGN02 C05 BEFI01C01	el vídeo final	Grupo de 5	2	móviles	-el instituto -las canchas - el aula de E.F	

Actividad 5: *Le service d'apprentissage, pourquoi à l'école ?*

Antes de realizar esta actividad se utilizó una sesión de clase de Lengua Francesa con el grupo de cuarto que va a participar en el taller. En esta clase, se les propondrá la misma tabla que el grupo de primero en el que tendrán que poner en común los conocimientos que tienen sobre los primeros auxilios.

Después, el grupo de cuarto participará en el taller dado para el grupo de primero. Irán rotando de grupo a grupo para poder aprender los gestos adecuados en cada una de las situaciones expuestas por el grupo de bachillerato. Cada grupo de bachillerato enseñara cuatro veces los gestos de primeros auxilios. (4*10 minutos). Durante el final de la sesión se les preguntará si les ha gustado la actividad y les avisé que iban a recibir un formulario de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje (5 minutos).

Ev.	Criterios	Productos.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN 02 C04 BEFI01C01			-Grupos de 5 - Gran grupo de clase (debate)	1 sesión con el grupo de 4 ESO	- el ordenador de clase - las tablas las colchonetas	-aula	
			4 grupos de primero Bachibac y 4 grupos de 4 ESO	1 sesión con los dos grupos	- un aerosol - cacahuetes - azúcar - agua	- la cancha	

Actividad 6: *Qu'est-ce qu'on a appris ?*

Durante esta sesión final, se les pedirá a los estudiantes que den sus opiniones de forma anónima sobre el trabajo realizado a lo largo de la SA, para evaluar la enseñanza tanto del profesorado como de los alumnos que actuaron como profesores (Anexo 6). Nos haremos también, las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos? ¿Cuáles fueron las dificultades? ¿Cómo solucionemos estas situaciones problemáticas? ¿Qué nos gustó? ¿Qué nos pareció útil o inútil?

Luego, los alumnos realizarán un mapa conceptual con las 3 visiones pasado, presente, futuro, en paralelo con sus visiones propias.						
Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recurso	Espacio/ contexto	Observaciones
BSGN 02 C05 BEFI01C01	Evaluación de la SA: Cuestionario	Individual	En casa	Cuestionario en <i>Google form</i>	-En casa - los móviles de los estudiantes	Me aseguraron de que todos lo podían hacer en casa y como se trata de rellenar un formulario con una duración de 5-7 minutos máximo, no valía la pena de ir a la sala de informática.

EVALUACIÓN

Par evaluar al alumnado, se propondrán las siguientes evaluaciones:

1) Evaluación formativa:

En esta SA utilizaremos la **evaluación inicial** para poder evaluar los conocimientos iniciales del alumnado sobre la los primeros auxilios y también el nivel de lengua, la riqueza de vocabulario, etc. (para poder adaptar la SA, si fuera necesario).

A lo largo de la SA, elaboraremos una **evaluación de proceso** con la participación de los alumnos haciendo una **coevaluación**, para que los discentes puedan coevaluarse y así, seguir con las actividades previstas. Habrás, también una coevaluación por parte del grupo de 4 E.

Finalmente, habrá la **evaluación final** sobre el criterio más trabajado, lo cual es el SGN01 C05 con la rúbrica (anexo 9).

Los **Instrumentos de evaluación del aprendizaje** son:

- la rúbrica de evaluación del criterio
- la herramienta de coevaluación: de forma oral y después el formulario
- el formulario final en el que se evalúa: la meta final
- la autoevaluación

2) Evaluación de la enseñanza.

Para poder evaluar la enseñanza, se utilizará **un instrumento de evaluación de la enseñanza**; el alumnado rellenará un **cuestionario anónimo en google form**

Anexo 3: Imágenes





Anexo 4:

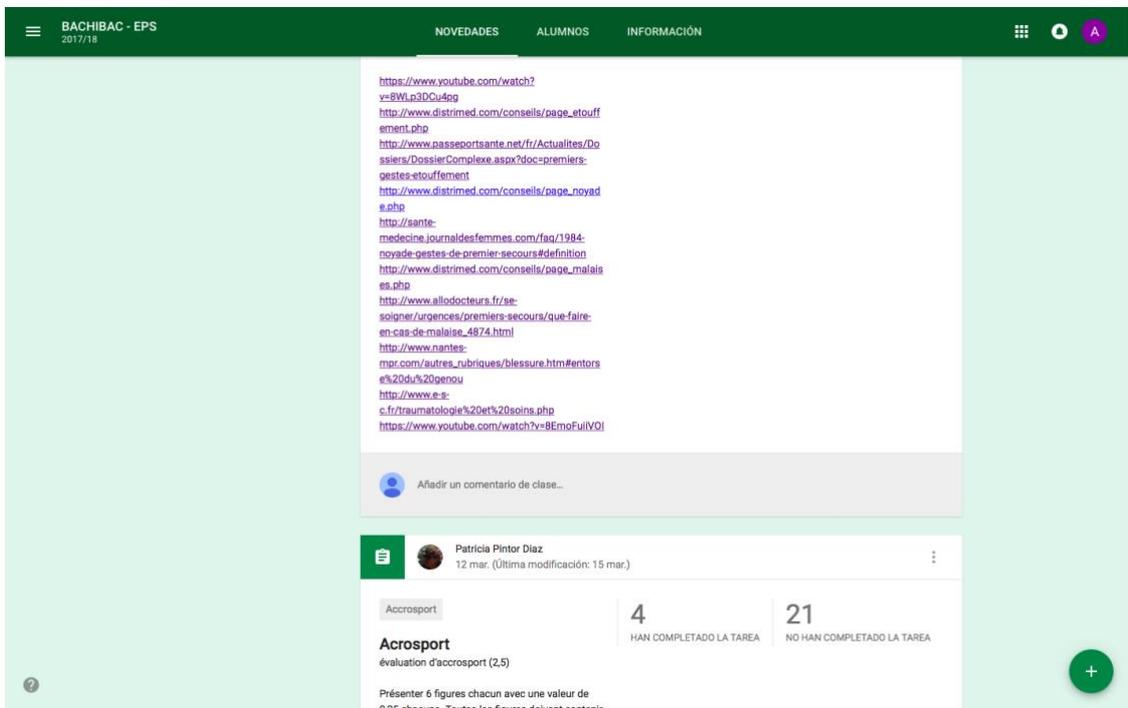
Classe :

Membres du groupe :

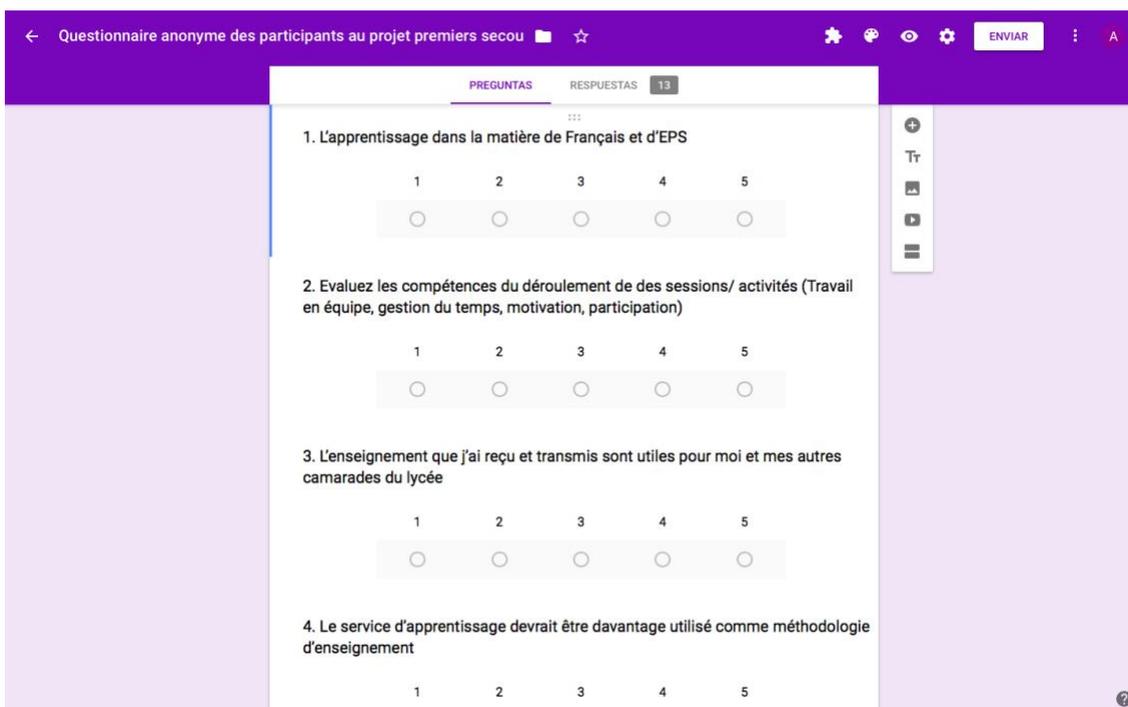
Que feriez-vous dans les situations suivantes ?

Étouffement	
Crise d'Asthme	
Lésion à la jambe	
Malaise diabétique	

Anexo 5: Google Classroom



Anexo 6 : Formulario Google



← Questionnaire anonyme des participants au projet premiers secou ☆

PREGUNTAS RESPUESTAS 13

5. Je pense avoir appris à être plus solidaire via la participation à ce projet

1 2 3 4 5

6. J'aimerais participer à ce projet à une plus grande échelle, en dehors du lycée, par exemple, le transmettre à d'autres personnes en coordination avec la Croix-Rouge (ou une autre association).

1 2 3 4 5

7. Je crois que la supervision des professeurs était adéquate pour la réalisation des différentes activités.

1 2 3 4 5

8. Évaluez de manière globale l'expérience comme projet de service d'apprentissage

?

← Questionnaire anonyme des participants au projet premiers secou ☆

PREGUNTAS RESPUESTAS 13

7. Je crois que la supervision des professeurs était adéquate pour la réalisation des différentes activités.

1 2 3 4 5

8. Évaluez de manière globale l'expérience comme projet de service d'apprentissage

1 2 3 4 5

9. Prenez un moment, s'il vous plaît, pour décrire quel impact a eu le service d'apprentissage sur vous ? Vous pouvez par exemple, parler de ce que vous avez appris ; si ce projet a eu un impact sur votre envie d'apprendre et/ou de transmettre vos connaissances

Texto de respuesta larga

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

?

Anexo 7: Adaptation cours “ premiers secours” EPS

The screenshot shows a Classroom interface with a green header containing the tabs 'NOVEDADES', 'ALUMNOS', and 'INFORMACIÓN'. Below the header, there are two assignment cards. The top card is for 'Patricia Pintor Diaz' with 1 student, dated '4 abr.'. It features a 'Límite de entrega: 27 abr.' and a progress bar showing 0 out of 1 students completed the task. The assignment title is 'Adaptation Premiers secours'. The text of the assignment reads: 'Choisir 3 situations (des 5 présentées) de premiers secours qui sont visibles sur le classroom et expliquer en maximum 1 page recto-verso chaque situation. D'abord il faut donner une définition du problème (ex: arrêt cardiaque). Ensuite, donner les étapes à réaliser en fonction de la situation. Enfin, il faudra rendre un travail manuscrit (écrit à la main) lors du dernier cours d'EPS du mois d'avril.' Below the assignment text is a comment box with the placeholder 'Añadir un comentario de clase...'. The bottom card is also by 'Patricia Pintor Diaz' but with 3 students, dated '4 abr. (Última modificación: 8 abr.)'.

Anexo 8: Rappel constant

The screenshot shows two messages from 'Amel Benabdallah'. The first message is dated '16 may.' and contains the text: 'Bonsoir, Je tiens à vous rappeler que demain vous montrerez au élèves de 4E les gestes de premiers secours en cours d'EPS. Apportez le matériel nécessaire qui vous sera utile (si vous en avez besoin). Bonne soirée à tous !'. Below this message is a comment box with the placeholder 'Añadir un comentario de clase...'. The second message is dated '11 may. (Última modificación: 11 may.)' and contains the text: 'Bonjour à tous et à toutes, Je tiens à vous donner quelques conseils avant de faire la vidéo. 1) N'oubliez pas qu'il s'agit d'une vidéo qui a un but éducatif 2) Mettez en avant les étapes à suivre pour réaliser les gestes de secours (soit à l'écrit, une voix off, etc) 3) Faites attention à la réalisation des gestes (vous avez sur classroom des liens qui peuvent vous être utiles) 4) Parlez fort et attention à la phonétique pour qu'on vous comprenne bien. Vous pouvez utiliser le site suivant si vous avez des doutes (<http://www.acapela-group.com/voices/demo/>) Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter par email. Bon week-end !'.

Anexo 9: Rúbrica

Criterio de evaluación	No cumplió del todo (1/4)	Cumplió (5/6)	Cumplió bien (7/8)	Excelente (9/10)
<p>5. Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (reformulación en términos más sencillos de lo que se quiere expresar cuando no se dispone de estructuras o léxico más complejos en situaciones comunicativas más específicas, evaluación, autocorrección...) para hacer presentaciones breves ensayadas (siguiendo un esquema organizado con la información básica) y contestar a preguntas sencillas de los oyentes, para desenvolverse con la suficiente eficacia en situaciones cotidianas y menos habituales, para participar en conversaciones informales, formales o entrevistas, etc., llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, en situaciones cotidianas o menos habituales, sobre asuntos cotidianos o sobre aspectos concretos de temas académicos u ocupacionales de su interés. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p>	<p>Es capaz, con dificultad de elaborar producciones orales monológicas o dialógicas de longitud media de manera clara, por algún medio técnico, en situaciones cotidianas o menos habituales, sobre aspectos concretos de temas académicos o cotidianos. Además, no le resulta fácil consolidar su autonomía para su propio aprendizaje, y manejar todas las habilidades sociales, según el contexto, de manera equilibrada (a nivel emocional)</p>	<p>Es capaz, con bastante facilidad de elaborar producciones orales monológicas o dialógicas de longitud media de manera clara, por algún medio técnico, en situaciones cotidianas o menos habituales, sobre aspectos concretos de temas académicos o cotidianos. Además, puede adecuadamente consolidar su autonomía para su propio aprendizaje, y manejar todas las habilidades sociales, según el contexto, de manera equilibrada (a nivel emocional)</p>	<p>Es capaz, con fluidez y corrección de elaborar producciones orales monológicas o dialógicas de longitud media de manera clara, por algún medio técnico, en situaciones cotidianas o menos habituales, sobre aspectos concretos de temas académicos o cotidianos. Además, puede ser eficaz en consolidar su autonomía para su propio aprendizaje, y manejar todas las habilidades sociales, según el contexto, de manera equilibrada (a nivel emocional).</p>	<p>Es capaz, con total autonomía, fluidez y corrección de elaborar producciones orales monológicas o dialógicas de longitud media de manera muy clara, por algún medio técnico, en situaciones cotidianas o menos habituales, sobre aspectos concretos de temas académicos o cotidianos. Además, puede ser muy eficaz en consolidar su autonomía para su propio aprendizaje, y manejar todas las habilidades sociales, según el contexto, de manera equilibrada (a nivel emocional)</p>

ANEXO III: SITUACIÓN DE EMERGENCIA REALIZADAS POR LOS ALUMNOS (VÍDEOS)



ANEXO IV: FOTO PIZARRA

Étouffement

- Appeler une ambulance
- Donner des coups sur le dos
- Appuyer sur l'estomac
- Boire de l'eau

Blessure à la jambe

- Mettre de l'alcool sur la jambe
- Faire un bandage avec de la bétadine
- Aller à l'hôpital

Crise d'asthme

- Appeler le 122
- Utiliser un aérosol
- Allonger la personne au sol
- Donner un sac en papier pour respirer

Malaise diabétique

- Donner du sucre / à manger
- Faire une piqûre d'insuline
- Aller à l'hôpital
- Lever les jambes de la victime

ANEXO V: TALLER DE PRIMEROS AUXILIOS



ANEXO VI: TABLAS DE EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE 4ºESO

Classe: 4ºE

Membres du groupe: Gorka, Diego, Manuel,
Lulúa M.H, Álvaro

Que feriez-vous dans les situations suivantes ?

Étouffement	Donner des coups dans le dos ou faire pressurer le ventre.
Crise d'Asthme	Recevoir l'air par un aérosol ou appeler une ambulance. 
Blessure à la jambe	Faire un bandage et un "tourniquet" pour aller à l'hôpital.
Malaise diabétique	On prend une injection d'insuline pour élever le niveau d'un sucre.

Classe : 4^oE

Membres du groupe : Elena Afonso, Irina Valencia,
Doris Melián, Elisa Ascanio,
Clara Rodriguez, Ciro Montesinos

Que feriez-vous dans les situations suivantes ?

Étouffement	Premièrement, on donne des coups sur le dos, si ça ne marche pas on essaye la manœuvre de Heimlich. On doit Ensuite, on doit même appeler l'ambulance.
Crise d'Asthme	On ^{le} lève les bras à la personne qui a une crise d'asthme pour améliorer la respiration. On essaye de chercher un inhalateur et pour finir on appelle l'ambulance.
Blessure à la jambe	Si on parle d'une lésion leve on leverait les jambes blessés. Dans le cas de saigner on arrête l'hémorragie.
Malaise diabétique	

Classe : 4^e E

Membres du groupe : Adriel, Natalia,
(Cunpleaflera),
Marine, Alberto,
Luge.

Que feriez-vous dans les situations suivantes ?

Étouffement	1) Donner des coups 2) Presser l'estomac 3) Appeler l'ambulance
Crise d'Asthme	1) Le ventolin 2) Appeler l'ambulance
Blessure à la jambe	^{Mettre} 1) d'Alcool sur la jambe. ^{Mettre} 2) Bandage avec Betadine.
Malaise diabétique	Sucre. Ne mettre <u>insuline</u> . Aller a l'hôpital.

Classe : 4^o

Membres du groupe : MARCOS, Fabián, Jorge
Fran, Pablo,

Que feriez-vous dans les situations suivantes ?

Étouffement	Faire de la pression dans le dos et la poitrine. Appeler une ambulance
Crise d'Asthme	Tomber dans le sol et calmer la respiration. Donner de l'oxygène. (Aérosol) Appeler une ambulance
Blessure à la jambe	Couvrir la blessure avec un tissu et faire de la pression sur la blessure pour Appeler une ambulance
Malaise diabétique	Lui emmener à l'hôpital Lui donner un verre d'eau avec du sucre Lui réveiller avec de l'eau dessus

ANEXO VII: LISTA DE CONTROL UTILIZADA PARA LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

		Actitud						
		Ha traído la tarea hecha tiempo	Ha participado de manera activa	Evaluación del video	Ha relacionado el APS con el proyecto	Autoevaluación y participación al formulario	Intervención con el grupo 4º ESO adecuada	
		20%	20%	20%	10 %	10%	20%	
Grupos	Alumnos/as	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Observaciones
1	Alumno/a 1							
	Alumno/a 2							
	Alumno/a 3							
	Alumno/a 4							
	Alumno/a 5							
	Alumno/a 6							
2	Alumno/a 7							
	Alumno/a 8							
	Alumno/a 9							
	Alumno/a 10							
	Alumno/a 11							
	Alumno/a 12							
3	Alumno/a 13							
	Alumno/a 14							
	Alumno/a 15							
	Alumno/a 16							
	Alumno/a 17							
	Alumno/a 18							
4	Alumno/a 19							
	Alumno/a 20							
	Alumno/a 21							
	Alumno/a 22							
	Alumno/a 23							
	Alumno/a 24							

ANEXO VIII: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Critère d'évaluation de la tâche finale (5)	Parfaitement 	Partiellement 	Pas tout à fait encore 
J'ai fait de mon mieux pour la rédaction du dialogue			
Je suis capable de m'exprimer lors de situations de communication qui requièrent l'utilisation d'un lexique spécifique.			
Je suis satisfait de la production vidéo			
Je considère avoir su être autonome et efficace lors du travail en groupe			
J'ai amélioré ma capacité de relations sociales avec mes camarades			

ANEXO IX (FIGURA 7): OPINIONES DEL ALUMNADO 1ºBACHIBAC REFLEJADAS EN LA ÚLTIMA PREGUNTA DE LA ENCUESTA ANÓNIMAS VALORANDO EL MÉTODO APS.

C'était très intéressant de savoir comment aider aux personnes diabétiques, si elles ont un problème dans la rue. Parce que comme ça on peut leur sauver la vie.

Maintenant je peux enseigner ce que j'ai appris à mes soeurs et à ma mère. Par exemple s'une personne n'est pas conscient et elle est diabetique on doit prendre le pouls et la mettre de côté dans le cas de que soit une basse du sucre.

Je pense que cela a été intéressant car on a appris des mots techniques qui nous sertent à mieux parler et avoir un vocabulaire plus extense et surtout qu'on a appris comment agir en cas d'urgence, et c'est très bien.

Je trouve que le projet a été facile et utile à la fois, alors c'est une bonne chose à apprendre et peut être très convéniente. En tout cas, indépendamment de l'efficacité du projet, je crois que le fait de devoir montrer et enseigner d'autres personnes ce qu'on a appris, nous pousse à mieux retenir l'information qu'on doit partager et donc, à mieux comprendre le but.

Je crois que cet activité est important pour apprendre ce qu'on doit faire dans une situation de risque, par exemple: J'ai appris l'importance qui a la prévention de une fracture.

Ces activités ont faits les classes d'EPS, ils ne sont pas très intéressants normalement

Avec le project je appris surtout beaucoup de lexique français, et d'autres façons d'enseigner. cela a eu un impact dans ma envie d'apprendre.

Mon moment préféré comprend l'ensemble du projet et je pense qu'il est très important d'en savoir plus sur ce sujet.

Je l'ai trouvé génial, j'ai aimait beaucoup apprendre des autres élèves et je crois que ça c'est une bonne idée pour connaître plus comme est le Bachibac et qu'est ce-qu'ils pensent sur le programme.

Le project a été interesant, j'ai appris des nouvelles choses et ça pourra m'aider dans un future.

très bonne explication en générale

On a appris qu'est-ce qu'on doit faire dans une émergence et ça nous peut aider dans certaines situations de notre vie.

Moi je voudrais en savoir plus parce que sa me parait utile et j'aimerais le pouvoir transmettre au dehors du lycée, je pense que c'est une bonne idée parce que comme ça les personnes sauront quoi faire s'ils se trouvent dans unes de cettas situations.

Ça a etait tres bien. j'ais appris a aider dans une urgence.

Je pense qu'il a été une activité très bonne et éducative qui peut nous servir pour l'avenir.

Je croissant que se une project si interessent mais moi, je n'ai appris presque rien

Grâce au service d'apprentissage, je sais ce que je peux faire dans une situation qui nécessite des premiers secours.

ANEXO X (FIGURA 11): OPINIONES DEL ALUMNADO DE 4ºESO REFLEJADA EN LA ÚLTIMA PREGUNTA DE LA ENCUESTA ANÓNIMAS VALORANDO EL MÉTODO APS.

Je pense que les premiers secours sont des choses qu'on devrait tous apprendre parce que si jamais on se trouve avec une situation difficile on saurait comment faire les choses.

Le principal impact est celle de savoir qu'est-ce qu'on doit faire dans certains cas où on peut être avec un personne avec un de ces problèmes de santé

Ce service d'apprentissage a été très bon pour moi, on a appris beaucoup de choses, comme les premiers secours, ce qui est quelque chose de très important et nous devrions tous savoir

Ce projet m'a fait être plus adéquate en premiers secours

Ce sujet était déjà de mon intérêt, avant de le donner en cours, mais maintenant je l'aime beaucoup plus parce que j'ai des connaissances.

En plus, comme on a pu l'expliquer à d'autres personnes, ce projet a été beaucoup plus intéressant.

Je pense que ça a été une bonne expérience pour parler en français et j'ai connu des personnes avec lesquelles je n'avais jamais parlé en cours.

Je pense que le projet du 112 a été très utile pour notre vie parce qu'on peut aider autres personnes et on a pu l'enseigner aux autres niveaux

Je croit que c'est une maniere plus amusante d'apprendre et j'ai appris plus