

Prevención de la transfobia en clase de FLE a través de la película *Lola vers la mer*

María Josefa Piernas Andreo

Tutor: José Manuel Cruz Rodríguez

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

Especialidad: Otras Lenguas Extranjeras (Francés)

Julio 2022

«El cine es el instrumento más adecuado para expresar la gran poesía de nuestra época y el único que ha podido establecer ciertas verdades visuales universalmente.»

Luis Buñuel

Resumen

A lo largo de la historia, la población trans ha sido motivo de discriminación y represión en base a unos estereotipos que inspiraban el rechazo social. Hoy en día, a pesar de que se hayan producido avances en materia de derechos humanos e igualdad, se sigue precisando de acciones que promuevan la inclusión en las diferentes esferas de la sociedad. De este modo, la educación, desde todos sus niveles, debe formar parte de ese motor de cambio que impulse valores para una convivencia democrática. Por tanto, el presente Trabajo Fin de Máster tiene por objetivo fomentar el respeto a la diversidad y la libertad de identidad o expresión de género desde la Educación Secundaria Obligatoria y, concretamente, desde la enseñanza del francés como lengua extranjera. Asimismo, se pretende poner en valor el recurso del cine como herramienta de motivación y aprendizaje en el aula.

Palabras clave: cine, educación en valores, FLE, transidentidad, transfobia,

Résumé

Tout au long de l'histoire, la population Trans a été sujette à de nombreuses discriminations et rejets par rapport aux stéréotypes de notre société. Aujourd'hui, même si les avancées au niveau des droits humains et de l'égalité se sont nettement améliorées, il faut toujours des actions qui promeuvent l'inclusion dans les différentes sphères de la société. Ainsi l'éducation doit-elle, dans toutes ses formes, insuffler un changement et apporter les valeurs qui permettent un vivre ensemble démocratique. C'est pourquoi, ce mémoire de mastère a pour objectif d'entretenir le respect de la diversité et de la liberté d'identité ainsi que l'expression de genre dans l'éducation secondaire et, concrètement avec l'enseignement du français comme langue étrangère. En outre, cette étude vise à mettre en valeur les ressources cinématographiques comme un outil de motivation et d'apprentissage indispensable dans la salle de classe.

Mots clés: cinéma, éducation aux valeurs, FLE, transidentité, transphobie.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Justificación del tema.....	2
Objetivos del trabajo.....	3
1. LA EDUCACIÓN EN VALORES (TRANSFOBIA) EN LA NORMATIVA Y LEGISLACIÓN VIGENTE	4
1.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).....	5
1.2. La LOMCE y el Real Decreto 1105/2014	6
1.3. El Decreto 315/2015 y la Orden ECD/65/2015	7
1.4. El Decreto 83/2016	9
1.5. La LOMLOE.....	10
1.6. Ley 2/2021	11
1.6.1. Protocolo trans.....	12
2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Interculturalidad: el alumnado como mediador cultural.....	14
2.2. El cine como recurso didáctico en clase de fle.	16
2.3. La película como documento auténtico	18
2.4. La transfobia y el acoso escolar en la adolescencia.....	19
3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN	23
3.1. Contextualización del centro	23
3.2. Características del alumnado	25
3.3. Película trabajada.....	30
3.4. Análisis de la SA.....	33
3.4.1. Metodología.....	34
3.4.2. Evaluación	34
3.4.3. Actividades	36
3.5.3.1. Une société diverse.....	36
3.5.3.2. De la place pour tous !.....	37
3.5.3.3. Moi aussi, j’agis!	38
3.5.3.4. Soyons à l’écoute	39
3.5.3.5. La marche des privilèges.....	40
3.5.3.6. C’est à nous de jouer !.....	41

3.5.3.7. On fait le bilan?	41
3.4.4. Atención a la diversidad	42
3.4.5. Resultados y apreciaciones	43
CONCLUSIONES	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	50
Anexo 1: Cuestionario inicial al alumnado	50
Anexo 2: Autoevaluación diaria (francés)	52
Anexo 3: Autoevaluación diaria (castellano)	52
Anexo 4: Situación de aprendizaje	53
Anexo 5: Anexos de la SA	69
Anexo A: Imagen introductoria.....	69
Anexo B: Ejercicios de formación de oraciones	70
Anexo C: Cita sobre un testimonio real	71
Anexo D: Cuestionario del primer fragmento.....	72
Anexo E: Cuestionario del primer fragmento (adaptado)	73
Anexo F: Léxico referente a las emociones	74
Anexo G: Tabla sobre el estado de ánimo.....	75
Anexo H: Guion y cuestionario.....	76
Anexo I: Listado de participios irregulares	78
Anexo J: Ejercicio de repaso	78
Anexo K: Cuestionarios de la actividad 4.....	79
Anexo L: Cuadro explicativo de la comparación en francés	82
Anexo M: Distribución de personajes	82
Anexo N: Marcadores de privilegios	85
Anexo Ñ : Rúbrica de evaluación del profesorado	86
Anexo O : Rúbrica de evaluación del alumnado.....	87

INTRODUCCIÓN

A través del presente Trabajo Fin de Máster se pretende abordar la cuestión de la transfobia y la educación en valores a través de la película *Lola vers la mer*, como recurso didáctico para la prevención de este tipo de creencias o actitudes. Para ello, se ha diseñado una propuesta de innovación didáctica que permitirá al alumnado adentrarse en un género artístico tan popular como el cine, con el objetivo de despertar su espíritu crítico y fomentar la no discriminación hacia la población trans¹. Así, se partirá del descubrimiento de un documento auténtico de la cultura francófona como elemento conductor hacia el análisis y la identificación de diferentes aspectos lingüísticos y socioculturales.

Para el diseño y elaboración de este trabajo, en primer lugar, se expondrá un marco legal en el que se indagará sobre la presencia de la educación en valores y la prevención de la transfobia en diferentes textos de la normativa vigente, tanto a nivel nacional como autonómico, así como su tratamiento dentro del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (MCERL).

En segundo lugar, se realizará una revisión bibliográfica de aquellos autores/as que han ahondado en los diferentes puntos que configuran nuestra propuesta. De esta manera, en el marco teórico se hace referencia a la importancia del enfoque intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera para el acercamiento al Otro y el cuestionamiento de los referentes culturales propios. Asimismo, se llevará a cabo una lectura de la literatura en torno al cine y su amplia utilidad durante el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relevancia del carácter auténtico de este en el aula. Por otro lado, se analizará el tema de la transfobia centrado en la etapa de la adolescencia y su relación con el acoso escolar.

A continuación, se dedicará un apartado a la propuesta de innovación donde se incluirá el análisis de la Situación de Aprendizaje diseñada, en la que se basará primordialmente este trabajo. Se detallará el contenido y desarrollo de las actividades que la componen, así como la presentación de los fragmentos de la película que se explotarán. Se hará también mención al contexto del centro donde tuvimos la oportunidad de llevarla

¹ De acuerdo con la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+), una persona trans es «toda aquella cuya identidad de género es diferente de la asignada en el momento de su nacimiento. Es un término general que incluye a las personas que se define como: transexuales, transgénero, persona trans no binarias, de género fluido y otras variaciones del género o con expresiones de género no normativas» (FELGTBI+, 2021, p.10).

a cabo durante el periodo de prácticas de este máster, el IES Teobaldo Power en Santa Cruz de Tenerife. Además, hemos considerado oportuno realizar una descripción del alumnado al que ha sido destinada, partiendo de una encuesta inicial y teniendo en cuenta el alumnado con NEAE y las medidas de atención a la diversidad pertinentes.

Se concluirá el trabajo con un análisis de los resultados obtenidos en la puesta en práctica de la Situación de Aprendizaje, seguido de una valoración de la propuesta en su conjunto.

Justificación del tema

Son abundantes los informes que reflejan la problemática que viven muchas personas trans en su día a día y en los centros educativos. Así, los datos presentados a continuación son un ejemplo de ello y constituye el motivo principal de la realización del presente trabajo. Es nuestra labor, tanto de docentes como de ciudadanos, ser conscientes de la realidad que se da dentro y fuera de los centros educativos y participar en la mejora de esta situación.

Tal y como se señala en la declaración del 17 de mayo de 2022 (día internacional contra la LGTBIfobia) aprobada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España, durante las últimas décadas se han producido numerosos avances en la sociedad española en lo relativo a la diversidad sexual, de género y familiar, haciendo de esta una virtud que caracteriza a una sociedad democrática. Entre otros indicadores de progreso, a día de hoy se ha efectuado la aprobación de leyes protectoras de los derechos de las personas LGTBI y/o específicas de personas trans por parte de 14 Comunidades Autónomas (Gobierno de España, 2022, p. 1).

Con todo, se sigue constatando que los índices de discriminación hacia el colectivo LGTBIQ+ son ciertamente alarmantes. Así, en la propia declaración se informa de que, según una macroencuesta realizada en 2019 por la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, «el 48% de las personas LGTBI no se atreve a coger de la mano en público a su pareja, y un tercio no se atreve a ir a determinados lugares por miedo» (Gobierno de España, 2022, p.1).

Asimismo, se ha podido constatar que, en el Informe sobre delitos de odio, redactado por la Oficina Nacional de Lucha Contra los Delitos de Odio y presentado por el Ministerio de Interior, hay un número muy elevado de delitos de odio por motivo de

orientación sexual e identidad de género, reales o percibidas, constituyendo, así, el segundo delito de odio más repetido en España (Gobierno de España, 2022, p.2).

Por su lado, la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+), en su propósito por aportar nuevos conocimientos sobre los problemas de las personas LGTBIQ+, publicó un informe en 2019 sobre la población trans y su relación con el sistema educativo. En él se menciona la mejor aceptación de la diversidad afectivo-sexual por parte de la juventud española, aunque se incide en que este tipo de discriminación sigue estando demasiado presente en la mayoría de centros de enseñanza (FELGTBI+, 2019, p. 3). Este informe recoge la información otorgada por 73 personas trans de entre 16 y 24 años, entre los cuales el 58% ha sido víctima de transfobia durante el periodo educativo y con un mayor porcentaje durante la etapa de secundaria (pp. 21-23).

De este modo, el informe demuestra que los centros educativos no son un espacio seguro para los jóvenes que no responden a las expectativas de género dado que los niveles de acoso escolar por transfobia son muy elevados. Asimismo, se deja constancia de la gran repercusión que esta situación de acoso puede generar en la población trans, pues se aprecia una estrecha relación con la desmotivación, el fracaso escolar y el riesgo de suicidio (p. 4).

Objetivos del trabajo

Partiendo de la información expuesta anteriormente, queda constancia de la necesidad urgente de abordar la diversidad afectivo-sexual y de género en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pues se ha demostrado que el tratamiento de esta puede ayudar a la mejora de la salud mental y el rendimiento académico del estudiantado trans. Asimismo, esta mejora no solo atañe a una comunidad específica, sino que pretende repercutir en el conjunto del alumnado, como individuos activos que participarán en la mejora de una problemática social.

A través de la propuesta de innovación presentada, se busca visibilizar la discriminación ejercida a una parte de la población por el simple hecho de ser o ser percibida como trans. Esta discriminación realizada en los centros educativos se conoce como acoso escolar o *bullying*, el cual se sigue produciendo de manera alarmante hoy en día. Así, se persigue hacer del aula un espacio seguro y de respeto en el que, por medio

de la reflexión, se reconozca el compromiso y la responsabilidad a cada uno de los miembros que componen el grupo-clase como parte implicada en este proceso de cambio.

Este trabajo también surge para dar una respuesta coherente a los textos legales que serán expuestos a continuación y que demandan una educación en valores y en diversidad, tanto desde los principios más amplios del sistema educativo español como a niveles más específicos destinados a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

1. LA EDUCACIÓN EN VALORES (TRANSFOBIA) EN LA NORMATIVA Y LEGISLACIÓN VIGENTE

La no discriminación por identidad o expresión de género, el respeto a la diversidad sexual, la tolerancia y la convivencia pacífica y democrática se hallan dentro de lo que se consideran valores que se deben transmitir en el ámbito de la educación y, por consiguiente, en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Así, el compromiso de implantar una educación en valores queda recogido en textos de diversa índole que serán presentados y analizados a continuación. Para ello, se recurrirá tanto al MCERL, como soporte de referencia para la enseñanza de lenguas, como a diferentes textos legales que rigen la normativa a nivel nacional y autonómico:

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- El Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- El Decreto 83/2016, de 4 de julio, n.º 136, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- La ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- La ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales.

1.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

El MCERL, creado con el objetivo de aunar a los Estados miembros en materia de educación y cultura, establece un conjunto de niveles comunes de referencia para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, este pretende abordar la enseñanza de las lenguas desde otras perspectivas donde se concibe al aprendiente como «agente social», destacando la importancia de la interacción, la mediación y las competencias pluriculturales.

De este modo, a través de la competencia plurilingüe/pluricultural e intercultural, se asocia el aprendizaje de una lengua y la pluriculturalidad a los conocimientos que no son puramente lingüísticos otorgando, así, una gran relevancia a la enseñanza de valores como el medio para la obtención de estas.

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] El individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCERL, 2001, p.4).

Por otro lado, a través de la competencia sociocultural, se pretende ahondar en el carácter cultural de una lengua y de la comunidad que la engloba. Se persigue, así, ampliar el conocimiento del mundo del usuario mediante el tratamiento de valores, creencias y actitudes que permitan superar estereotipos o reflexiones que favorezcan la discriminación o el rechazo injustificado. Asimismo, se hace alusión a la consciencia intercultural que implica una sensibilización por la diversidad social en el mundo:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales (MCERL, 2001, p.101).

1.2. La LOMCE y el Real Decreto 1105/2014

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa insiste en la importancia de la educación como un reflejo de los principios plasmados en la Constitución española. De este modo, se alude a la importancia de garantizar unos principios democráticos de convivencia que promuevan el respeto a los derechos humanos y que defiendan la tolerancia dentro de una sociedad plural. Asimismo, se hace hincapié en la educación como herramienta de inclusión social, que ayude a superar cualquier tipo de discriminación.

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 (LOMCE, 2013, p. 14).

Para la consecución de una ciudadanía democrática, conforme a lo establecido en el preámbulo XIV y en el párrafo k) del artículo 1, se considera una pieza fundamental que, a través de la educación, se transmitan valores que garanticen la cohesión social y la cooperación, promoviendo, así, la prevención de conflictos y el reclamo de la no violencia en el entorno escolar.

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 (LOMCE, 2013, p.10).

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 (LOMCE, 2013, p. 11).

Por su parte, el Real Decreto 1105/2014, en el apartado dedicado a los objetivos de la educación secundaria, queda recogido el completo rechazo a cualquier tipo de prejuicio, violencia o comportamiento que vulnere la integridad de una persona por razón de identidad de género o de orientación sexual.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan

discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer (Real Decreto 1105/2014, p.177).

Por último, el papel del centro y la implicación del profesorado es fundamental en la transmisión de valores que aboguen por una ciudadanía democrática y favorezcan, así, una cultura de respeto y tolerancia. Esta responsabilidad queda también reflejada en el artículo 91 de la LOMCE, por el que se establecen las funciones del profesorado.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz (LOMCE, 2013, p.122916).

1.3. El Decreto 315/2015 y la Orden ECD/65/2015

A nivel autonómico, El Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, menciona como en los anteriores textos, la necesidad de la transmisión de valores en el sistema educativo dado que estos enriquecen de calidad humana a la sociedad canaria y hace hincapié en la transversalidad como elemento indispensable en el contexto educativo. De este modo, las relaciones interpersonales adquieren un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que influirá, al mismo tiempo, en la actitud del alumnado y su interacción en la sociedad.

5. Las relaciones interpersonales se sustentarán en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, propio de una ciudadanía democrática donde la participación sea la estrategia para lograr la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa y donde la convivencia positiva, la prevención de conflictos y su resolución pacífica sean los principios rectores que insertados, de manera transversal, rijan procesos de enseñanza y aprendizaje (Decreto 315/2015, p.25304).

Con el objetivo de mejorar la vida en sociedad y siendo conscientes del papel de la educación en ello, se dedica en el decreto un apartado en el que se define el currículo de la Comunidad autónoma de Canarias y se destaca la promoción de valores que fomenten la equidad entre el alumnado, siempre a través del desarrollo del pensamiento crítico. Se califica como inadmisibles cualquier tipo de violencia que tenga su origen en una cuestión de identidad de género o de sexo, entre otras.

b) El desarrollo en el alumnado de hábitos y valores solidarios para ejercer una ciudadanía crítica que contribuya a la equidad y la eliminación de cualquier tipo de discriminación o

desigualdad por razón de sexo, identidad de género, orientación afectiva y sexual, edad, religión, cultura, capacidad, etnia u origen, entre otras (Decreto 315/2015, p. 25305).

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, define estas como «una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Con esta definición queda de manifiesto la relevancia del aprendizaje desde una perspectiva interpersonal que entiende al individuo como un ser social que debe ser capaz de desenvolverse de manera cívica y autónoma en el seno de una comunidad.

De esta manera, se realiza una clasificación de siete «competencias claves» que deben estar presentes en el conjunto de las materias que forman el currículum, entre las que se recogen las «competencias sociales y cívicas» y la «comunicación lingüística». Ambas están estrechamente ligadas al objeto de estudio de este trabajo, pues las competencias sociales y cívicas implican la habilidad para aplicar conocimientos que favorezcan el bienestar individual y colectivo; incluye valores y comportamientos que favorezcan el entendimiento de las diferencias interculturales y que borre prejuicios mediante la responsabilidad y el respeto a la comunidad.

Adquirir estas competencias (sociales y cívicas) supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros (Orden ECD/65/2015, p. 6999).

Por su parte, la competencia en comunicación lingüística no solo hace referencia a los conocimientos propiamente lingüísticos, sino que incide en la práctica comunicativa y la interacción que tendrá lugar en un contexto concreto y que necesitará de un saber pragmático-discursivo y socio-cultural. Así, la comunicación lingüística, con especial relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, engloba de forma inherente otras destrezas ligadas al comportamiento del individuo y valores que se deben adoptar en sociedad, tales como el respeto a los seres humanos, al pluralismo, a las normas de convivencia, al diálogo o a las capacidades afectivas, entre otras.

En definitiva, estas competencias están vinculadas a la educación en valores y a la enseñanza de destrezas que van más allá de los conocimientos académicos. Asimismo, podemos decir que tienen una relación especial ya que ambas hacen referencia a «la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales» (Orden ECD/65/2015, p.6998).

1.4. El Decreto 83/2016

Como podemos observar al inicio del Decreto 83/2016, en el apartado dedicado al currículo de la segunda lengua extranjera, el ser humano es definido como «un ser social por excelencia» y se sobreentiende que «como tal tiene la necesidad de comunicarse y relacionarse a través de lenguajes verbales y no verbales». De este modo, se insiste de nuevo en el hecho de que nos desarrollamos en un espacio de convivencia donde la interacción y la interculturalidad ocupan un papel fundamental. Se le otorga así una gran relevancia a la enseñanza y aprendizaje de una lengua, la cual «contribuye al desarrollo social del individuo» (Decreto 83/2016, p. 18943). y, por tanto, debe estar presente en el eje de nuestra profesión como docentes para que esto forme parte de los conocimientos que adquiera nuestro alumnado.

Además, se menciona fenómeno de la globalización que ha configurado diferentes formas de relacionarse y que se encuentra tan presente en el día a día de cualquier ciudadano. Para este tipo de experiencias las lenguas desempeñan un papel fundamental dado que permiten la movilidad y el acceso a otras culturas en un mundo tan interconectado.

Por otro lado, se configura el currículo de esta materia teniendo en cuenta la oportunidad que esta ofrece a la hora de transmitir valores. Así, el aprendizaje de una lengua extranjera favorece la participación del alumnado en una sociedad multicultural que reclama a la ciudadanía una mentalidad abierta a la pluralidad y donde el sentido crítico y la tolerancia son imprescindibles para vivir en un entorno más igualitario, justo, alejado de ideas preconcebidas.

La lengua extranjera es, sin duda, una puerta abierta a una nueva realidad, a otras culturas y costumbres cuyo conocimiento permite a los alumnos y a las alumnas participar en una sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe en la que los flujos migratorios son crecientes, y que demanda de su ciudadanía el ejercicio del diálogo y de la tolerancia entre culturas para construir una sociedad más democrática y libre de estereotipos y prejuicios (Decreto 83/2016, p. 18946).

El estudio del francés, en nuestro caso, debe permitir al alumnado descubrir y conocer otras realidades culturales que le haga reflexionar, cuestionarse y entender una convivencia posible entre todas ellas. Además, este aprendizaje busca formar personas comprometidas y que adquieran un rol activo en actividades culturales de ámbitos

diversos y donde se les dote de habilidades comunicativas y sociales para afrontar y resolver situaciones o posibles conflictos.

Se incita tanto al respeto a las diferencias que se produce a través del análisis crítico, como a la participación responsable en actividades culturales y socioculturales de la lengua en cuestión, aspectos que permiten al alumnado valorar las diferencias para así comprender otras formas de vida que le sirvan para comunicarse provechosamente en distintos entornos, y que, además, contribuyen a desarrollar habilidades sociales como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva (Decreto 83/2016, p. 18946).

1.5. La LOMLOE

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece ciertas modificaciones en lo que concierne al enfoque del sistema educativo español y a los principios y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, entre otros. De este modo, el conjunto del currículo se pretende plantear desde un enfoque de respeto a la diversidad y donde los objetivos de desarrollo sostenible marcados en la Agenda 2030 se conviertan en referentes que se deban integrar en él. Así, se insiste en la importancia del tratamiento de la ciudadanía mundial dentro de los planes y programas educativos que incluyan los valores y comportamientos que permiten una convivencia democrática. La educación para la ciudadanía mundial comprende, entre otros aspectos, la educación para la paz y la no violencia, así como los derechos humanos y la educación intercultural.

Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo (LOMLOE, 2020, p. 122871).

Por otro lado, se lleva a cabo la modificación de la letra k) artículo 23, por el que se establecen los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En ellos se hace mención a la implantación, de manera transversal y fomentando el espíritu crítico y científico, de la educación afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto y cooperación entre individuos:

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y

valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad (LOMLOE, 2020, p. 122890).

Por último, a esta serie de objetivos se une el propósito de demostrar el gran valor del cine, no solo como medio para entretener sino como recurso didáctico que permite al alumnado movilizar competencias y adquirir conocimientos desde una perspectiva lingüística y sociocultural.

1.6. Ley 2/2021

Partiendo del «derecho de autodefinición» que garantiza el libre desarrollo individual y constituye uno de los principios fundamentales de la dignidad del ser humano, la Comunidad Autónoma de Canarias publica la ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales.

Entre otros objetivos, se plantean la integración de la población LGTBIQ; la prevención de conductas violentas dirigido a las personas que integran el colectivo y la promoción del conocimiento de las diferentes culturas o realidades afectivas y sexuales. Para ello, se persigue poner en práctica acciones de sensibilización, apoyo y prevención de cualquier tipo de presión que provenga de ello (Ley 2/2021, p. 81822).

De este modo, se defiende el respeto, la dignidad humana de todas las personas en el ámbito público y privado, su integridad física y psíquica, así como la libre autodefinición de género y del propio cuerpo.

A través de esta ley se pretende establecer una serie de medidas que atañen diferentes sectores de la sociedad con el objetivo de «luchar por la igualdad social y contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales». Así, se exponen en el artículo 33 aquellas que atañen el ámbito de la educación, partiendo de la idea de que el sistema educativo debe ser un espacio de respeto libre de discriminación y que existe un deber de intervención por parte de las autoridades competentes. Se debe garantizar que el sistema educativo sea un entorno de tolerancia donde cualquier persona sea respetada sin tener en cuenta su expresión o identidad de género, tal y como indica en el párrafo 2:

- a) Velar para que el sistema educativo sea un espacio de respeto y tolerancia libre de toda presión, agresión o discriminación por motivos de identidad o expresión de género con

amparo al alumnado, profesorado y personal administrativo de servicios del centro que lo componen (Ley 2/2021, p. 81845).

Para que esto sea posible, se establece en el apartado c del mismo párrafo que el centro educativo tiene la obligación de «implementar todas las medidas apropiadas, incluyendo programas de educación y capacitación, para alcanzar la eliminación de actitudes y prácticas prejuiciosas o discriminatorias dentro del sistema educativo basadas en la idea de inferioridad o superioridad de cualquier identidad o expresión de género, característica sexual y orientación sexual» (Ley 2/2021, p. 81845 - 81846).

Al mismo tiempo, se insiste en la necesidad de que, para velar porque la identidad o expresión de género sean respetadas en el ámbito educativo, cada centro se responsabilizará de poner en marcha un plan de coeducación que guíe los planes de acción tutorial, de orientación educativa y convivencia, los protocolos de acogida, así como el proyecto educativo del centro y la propuesta curricular, lo cual queda recogido en el artículo 35, dedicado al principio de coeducación, planes y contenidos educativos (Ley 2/2021, p. 81849).

De este modo, en el párrafo 4 del mismo artículo, se plantea el tratamiento de estos contenidos de forma transversal y específica de cada materia, incluyendo la identidad trans y la intersexualidad. Asimismo, se insiste en el deber de poner en práctica proyectos curriculares que integren la educación afectivo-sexual y permitan la no discriminación por motivos de identidad o expresión de género o características sexuales.

4. Los planes educativos deberán contemplar pedagogías adecuadas para el reconocimiento y respeto de la diversidad existente en cuanto a configuraciones genitales y su relación con las identidades, por lo que se incluirá en los temarios de forma transversal y específica, integrando la identidad trans y la intersexualidad (Ley 2/2021, p. 81849).

Por último, el párrafo 5 incluye el compromiso, por parte del centro, de fomentar acciones centro cuya finalidad resida en la concienciación, detección prevención y protección contra el acoso o la discriminación. Todo ello debe quedar recogido en los planes de estudio, de coeducación y de convivencia.

1.6.1. Protocolo trans

Además de las medidas ya analizadas y recogidas en la Ley 2/2021 de la Comunidad Autónoma de Canarias, esta legislación también integra, en el artículo 34, la

implantación de un protocolo de atención educativa a la identidad y expresión de género y a la diversidad sexual, el cual dispone una serie de acciones que pueden ser fundamentales para el progreso hacia una sociedad más justa e inclusiva.

Dicho protocolo será elaborado por el Gobierno de Canarias y deberá instaurarse en todos los centros educativos que reciben financiación pública hoy en día, adaptando este a la realidad de cada uno. Este protocolo se creó con la finalidad de garantizar «el respeto a las manifestaciones de identidad y expresión de género que se realicen en el ámbito educativo y el libre desarrollo de la personalidad del alumnado conforme a su identidad» (Pág. 81847).

De esta forma, se recogen una serie de disposiciones que han de ponerse en práctica una vez que se activa el protocolo para cualquier persona que está vinculada de algún modo al centro educativo. Entre estas medidas se encuentran el derecho «a ver su identidad de género y el nombre concorde a la misma que hayan elegido reflejados en la documentación administrativa del centro sujeta a exhibición pública, dentro o fuera del centro y aquella que pueda dirigirse al alumnado, profesorado y al resto del personal del centro educativo, como listados de alumnado, horarios de tutorías, formularios de inscripción, calificaciones, carné de estudiantes o censos electorales, entre otros, con independencia de su situación en el Registro Civil» (Pág. 81847).

Asimismo, el centro debe respetar la expresión de género sentida por el alumnado, personal y profesorado trans e intersexual a la hora de elegir su indumentaria, los aseos, los vestuarios o cualquier actividad en la que se diferencia por sexo. Es crucial que no se obligue a la persona a mostrar ningún tipo de informe médico psicológico, psiquiátrico ni de sus representantes legales, que de prueba de ello.

Por último, se requiere de la actuación del centro ante situaciones discriminatorias que atenten contra la diversidad, actuando en coordinación con las áreas de sanidad y acción social. Se trata de implantar medidas de detección y protección frente al acoso escolar o ante cualquier acción que vulnere el derecho de igualdad y no discriminación (Pág. 81848).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Interculturalidad: el alumnado como mediador cultural

A la hora de revisar el concepto de interculturalidad, es imprescindible tener en cuenta todo aquello que engloba la definición de cultura, término que ha sido motivo de análisis durante siglos y ha experimentado un considerable proceso de evolución hasta nuestros días.

La concepción actual del término cultura está asociada a todos los aspectos que configuran la vida del ser humano, hace referencia a todas sus manifestaciones desde un punto de vista objetivo y subjetivo. Así, en 1982, durante la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales en México D.F., la UNESCO aprobó la célebre definición que concibe la cultura como «el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias» (UNESCO, 2002, p.5).

Por su parte, Lourdes Miquel (2004) establece la asociación entre cultura y lengua en su definición donde defiende que la cultura es «como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes» (p. 515). De este modo, se apoya en que cualquier conocimiento que se adquiriera sobre un aspecto comunicativo de la lengua meta que se aprenda, implica, de manera inherente, una puerta de entrada al componente cultural que lo envuelve. Asimismo, incide en la necesidad de integrar el componente sociocultural en las clases de lengua extranjera, aunque teniendo en cuenta que hay elementos de una cultura que pueden no ser compartidos por todos los hablantes de una lengua:

Cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos. Ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza de una lengua extranjera (Miquel, 2004, p.517).

De esta forma, las nuevas propuestas metodológicas incluyen el componente intercultural como un imperativo dentro de la competencia sociocultural que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, este

término no se reduce al conocimiento de la cultura de la lengua meta, sino que debe concebirse desde un punto de vista interaccional, es decir, que suponga una experiencia concreta de toda forma de alteridad sociocultural vivida por los individuos en sus interacciones (Demorgon, 2011, p. 208).

El enfoque intercultural se centra en el alumnado y tiene como objetivo movilizar los procesos necesarios para que este sea capaz de atender las necesidades que implica la interacción con otra cultura o con personas de otra cultura, suponiendo un cuestionamiento de nuestra propia identidad cultural. Así, Byram et al. (2002) afirman que:

developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience (p. 10).

Tal y como Abdallah-Preteuille (1997) añade, la perspectiva intercultural supone, al mismo tiempo, «une prise de conscience de ses propres mécanismes cognitifs et affectifs dans l'investigation de l'environnement physique et humain» (p. 127), es decir, el descubrimiento del Otro tomando la experiencia propia como punto de partida. Se trata de hacer reflexionar y desarrollar el espíritu crítico del alumnado sobre su propia identidad para así poder comprender la cultura del Otro. Esto implica un proceso de voluntad y cambio personal por el que se amplía su visión del mundo para alcanzar valores que fomenten la empatía, la tolerancia y eviten cualquier tipo de choque cultural o rechazo hacia el Otro:

Toda práctica intercultural comienza, a escala individual, por la descentración, tomando distancia bis-a-bis de uno mismo e intentando (re)conocer y (re) encontrar la propia identidad, y a partir de esta observación, dar sentido a nuestras referencias culturales. Esto nos permitirá penetrar en la cultura del Otro, a través de un esfuerzo personal de abertura, de curiosidad y de descubrimiento, de interrogaciones y comparaciones, y finalmente, llegar a la negociación y a la empatía, a través de las que se busca comprenderse, evitar el choque cultural y sentir lo que el Otro siente sin por ello dejar de ser uno mismo (Rivero Vila, 2011, p.45).

Por consiguiente, el alumnado es considerado como un agente mediador que realiza una toma de consciencia de la existencia de personas ulteriores, abandonando el

etnocentrismo hacia una integración progresiva de referentes culturales que incorpora dentro de su propio repertorio lingüístico y cultural. Se pretende fomentar las relaciones saludables no por razón de lenguas o comunidades concretas sino desde la diversidad en su término más amplio. De acuerdo con Jean-Claude Beacco (2018), la enseñanza de idiomas no se debe limitar a enseñar una lengua sino que debe legitimar la pluralidad aportada por cualquier alteridad:

Elle entend définir des modalités éducatives ou de formation qui conduisent les apprenants à gérer de manière réflexive et bienveillante les contacts avec toutes les formes de l'altérité. Cette problématique éducative, telle qu'elle est à appréhender dans le cadre de l'enseignement des langages et culture, ni même entre langues et sociétés, mais bien dans les rapports qu'un acteur social établit entre ses appartenances culturelles, les langues dans ce répertoire et l'altérité (p.46).

Entendemos, así, que la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera debe ser concebida como una oportunidad educativa a través de la cual se promueve el bienestar educativo y social y se transmiten valores que favorecen la convivencia entre individuos y superan estereotipos o discriminaciones hacia cualquier persona por razón de identidad o expresión de género, entre otras.

2.2. El cine como recurso didáctico en clase de fle.

Desde su invención, el cine ha constituido un tipo de arte de un importante impacto social, dirigido al sector más acomodado de la sociedad en sus inicios y que, posteriormente, despertó un gran interés en el conjunto de la población, llegando a todas las edades y las diferentes clases sociales. Esta gran aceptación lo convirtió en una flamante industria presente en cualquier rincón del mundo y que sigue causando una considerable devoción hoy en día.

El cine ha ofrecido auténticas muestras de arte a toda la población, al margen de su capacidad o edad y desde las más variadas zonas y culturas del planeta. Hoy el cine se valora de arte y de social en su totalidad, incluso hay quien lo cataloga como arte del siglo XXI (Pereira Domínguez, 2005, p.206).

Catalogado como el séptimo arte, el cine no solo resulta ser un medio de distracción, sino que su gran repercusión ha hecho de este un espejo donde observar, analizar y entender mejor el mundo que nos rodea. Entre la realidad y la ficción, se consigue representar innumerables aspectos de la sociedad, acontecimientos, costumbres, comportamientos, relaciones o emociones con los que nos podemos sentir

inidentificados/as. Curiosamente, se trata de un arte que reúne la ambición artística del autor/a, los intereses del espectador y su función comunicativa. Partiendo de esta concepción, se puede considerar que «el cine es probablemente el arte más social» (Pereira Domínguez, 2005, p.207).

Si bien hoy en día las formas de consumir productos audiovisuales han evolucionado (uso de plataformas, internet), su reclamo continúa siendo notorio y supone un medio muy presente en la vida del alumnado que se encuentra en la clase. De esta manera, el cine se convierte en un recurso de gran utilidad que se abre al personal docente a la hora de afrontar las competencias que se pretenden movilizar en el aula. Así, atendiendo la afirmación de García Amilburu (2010), la elección de la película por parte del/la docente se debe a que

- a) Trata sobre un tema que “conecta” con los estudiantes, va a interesarles y les puede ayudar a reflexionar.
- b) Ilustra adecuadamente algún contenido teórico relacionado con el programa de la asignatura que imparte.
- c) Presenta modelos de excelencia humana o conflictos éticos o de otro tipo sobre los que desea trabajar con los estudiantes.
- d) Le gusta personalmente y quiere hacer partícipes a sus alumnos de una experiencia agradable, enriquecedora, que cultiva la mente y la sensibilidad (p.31).

En la enseñanza de una lengua extranjera, el cine constituye una herramienta didáctica y motivadora. Por un lado, es una perfecta fuente de conocimientos lingüísticos y socioculturales asociados a la lengua que se estudia y, por otro, cuenta con un formato atractivo y aborda temáticas que pueden resultar atractivas para conseguir la motivación del alumnado. Asimismo, como es en nuestro caso, el documento audiovisual puede conducir a la reflexión sobre valores que aporten otras visiones o perspectivas sobre cuestiones éticas. Defendía Umberto Eco (1977) la necesidad de que los medios audiovisuales despierten conciencias y desarrollen el espíritu crítico del individuo:

La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis (p. 367).

Como ya hemos visto, el cine puede ser un recurso didáctico muy valioso que, por otro lado, demanda una constante actualización por la parte del profesorado. Partiendo de la afirmación de Sell et al. (2014), «la educación tiene que proporcionar herramientas para

que nuestros jóvenes entiendan el mundo en el que viven» (p. 119), podemos añadir que el profesorado debe contar con ciertos materiales y saberes técnicos de las TIC que permitan poner en prácticas tareas o proyectos que incluyan lo audiovisual de manera efectiva. Esto incluye formación sobre los avances tecnológicos relacionados con la difusión, edición o explotación de este recurso. Además, esta afirmación no solo hace referencia a una renovación en materia tecnológica, sino que incide en la diversidad audiovisual que existe, el gran abanico de géneros cinematográficos, formatos y productos que adquieren relevancia a nivel nacional o internacional.

2.3. La película como documento auténtico

En el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, un documento constituye, generalmente, un soporte sobre el cual el/la docente se apoya para crear actividades y el cual es utilizado por el aprendiente dentro de un manual escolar o de forma independiente. Así, el término documento auténtico emerge en un periodo de transición entre el Método estructuro-global-audiovisual o SGAV y el enfoque comunicativo.

El primer método nace en los años 50 del siglo XX y se basa en la repetición y memorización de diálogos grabados mediante ejercicios estructurales (de repetición, sustitución, transformación, etc.) que explican y dan sentido a la gramática. Sin embargo, el enfoque comunicativo aparece durante los años 70 y surge a partir de «la nécessité d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de mettre en contact l'élève avec la langue réelle» (Cuq y Gruca, 2005, p.429).

Así, se empieza a reconocer la importancia del contexto presente en cualquier lengua y la necesidad de un documento auténtico como representación de este, entendiendo que la autenticidad reside en el uso del documento tal y como este se produjo. Geneviève Zarate (1986) afirma que el documento auténtico pierde su autenticidad en el momento en el que este es modificado pedagógicamente por el/la docente para la formación de su alumnado (p.76).

Sin embargo, Cuq y Gruca (2005) añaden que la transformación de un documento auténtico puede resultar necesaria a la hora de planificar su explotación, ya sea por necesidad de adaptación al nivel o debido a la extensión del mismo. En caso de no modificarlo nos arriesgaremos a que sean inaccesibles para los aprendientes y no se cumplan los propósitos pedagógicos esperados. De este modo, los autores afirman que es

necesario que el/la docente ponga en práctica un enfoque pedagógico que respete «les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé» (p.434).

Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas del término, podemos decir que en clase de FLE un documento auténtico es todo aquel que se encuentra presente en la sociedad y que se puede didactizar. Comprendemos que cuando este sufre alguna modificación se aleja del contexto o su fuente, pero puede aportar ventajas pedagógicas que se acerquen a las necesidades del alumnado. En definitiva, se trata de un recurso de gran utilidad que permite al aprendiente ahondar en el conocimiento de la lengua y su cultura.

Partiendo de esta definición, es enorme la variedad de documentos que corresponden a esta categoría y que pueden emplearse para movilizar las diferentes destrezas de una lengua. Cuq (2003) denominan estos como documentos sociales que clasifican en:

- [...] documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, etc.) documents administratifs (fiche d'inscription, formulaires, etc.)
- [...] médiatiques écrits, sonores, télévisés (articles, bulletins météorologiques, etc.) oraux (interviews, chansons, etc.) ou iconographiques (photos, tableaux, etc.) (p.432).

Tras la revisión de las fuentes bibliográficas expuestas, podemos decir que para nuestra propuesta de innovación haremos de la película como documento auténtico ya que no ha sido expresamente creada con fines pedagógicos. Sin embargo, aunque partamos de la forma original de este recurso, se realizarán ciertas modificaciones como la selección de extractos, la inserción de subtítulos o la adaptación en sus diálogos por escrito. Todas estas modificaciones se fundamentan en la adecuación al nivel del alumnado al que se dirige y en la larga duración de la película.

2.4. La transfobia y el acoso escolar en la adolescencia

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa especialmente compleja debido al «carácter transicional de esta etapa, con los cambios físicos y psíquicos que conlleva y con los nuevos roles que se deben asumir. No es infrecuente que en algunos casos el estrés generado por estos cambios lleve al surgimiento de problemas de conducta o trastornos emocionales» (Oliva, 2003, p.374). Así, la adolescencia está muy marcada por problemas relacionados principalmente con los conflictos con los padres, inestabilidad emocional y

las conductas de riesgo. Oliva (2003) insiste, además, en el impacto que el factor socio-histórico puede tener en este periodo:

Hoy día, los modelos contextuales o ecológicos representan un importante marco teórico de cara a explicar el desarrollo y sus problemas. Según este enfoque, los factores macrosistémicos –sociales, culturales y económicos– pueden tener una influencia directa sobre lo que ocurre en los contextos inmediatos o microsistémicos de niños y adolescentes, por lo que terminarán influyendo sobre su desarrollo y su ajuste psicológico (p. 3).

Pese a que el acoso escolar o *bullying* esté presente durante todo el sistema educativo, en la etapa de Secundaria ha demostrado ser un fenómeno más frecuente. Serrano Sobrino y Pérez Carbonell (2011) apuntan que:

Investigaciones realizadas, como las de Harris y Petrie (2006) dicen que los estudiantes están de acuerdo en que los mayores traumas derivados del Bullying se producen durante los años de Secundaria, un 80% de los estudiantes de este nivel educativo se ven involucrados en situaciones de Bullying (p. 59).

Existe una estrecha relación que une el acoso escolar y la transfobia durante la etapa de la adolescencia. Para comprender la relación entre los dos términos principales de este epígrafe, es necesario empezar por definir ambos conceptos.

Si bien podemos encontrar un gran número de autores que se han dedicado al estudio del fenómeno conocido como *bullying* o acoso escolar, nos guiaremos a partir de aquellos que se han interesado por este dentro del contexto escolar. Una de las acepciones que destacan en la literatura referente al acoso escolar es aquella proporcionada por Dan Olweus (2007), que define este como «comportamiento intencionado y repetidamente negativo (desagradable o hiriente) por parte de una o varias personas, dirigido a otra persona que difícilmente puede defenderse» (p. 2).

El alumnado que es comúnmente objeto de acoso está asociado a comunidades minoritarias, a grupos estigmatizados por la sociedad o se trata de personas con atributos concretos que son percibidas como despreciables como, por ejemplo, con problemas de peso o de habla (INJUVE, 2011, p. 6). Dentro de estas comunidades minoritarias también se pueden encontrar las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual y para el cual se emplea el término conocido como *homofobia* y *lesbofobia*, concebido como una actitud o disposición negativa hacia la homosexualidad (Campo et al., 2013, p. 288).

La transfobia, por su lado, se define como aquellas actitudes, comportamientos y sentimientos negativos dirigidos a personas trans por motivo de su identidad y/o expresión de género. Lucas Platero (2008) explica la transfobia como:

Aquellos comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales (una o varias personas que están en su entorno más próximo) como por personas adultas, en una relación desigual de poder donde los agresores o bullies se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género normativos (p. 73).

En el caso del acoso escolar que sufre la población trans, se mencionan diversos aspectos que motivan su discriminación en centros educativos tales como la invisibilidad del colectivo LGTBI en los establecimientos o la escasa presencia de educación a la diversidad sexual y de género en la práctica educativa. Además, el acoso puede ser ocasionado por la vergüenza que una persona trans puede sentir debido a las agresiones y su consiguiente aislamiento; el rechazo de algunas familias, tanto por parte de la víctima como de los agresores; el estigma al que se debe enfrentar la persona que manifiesta su identidad de género o el miedo a convertirse en una posible víctima de agresión (AET, 2019, p. 9).

Asimismo, conforme la sociedad avanza a nivel tecnológico, los tipos de acoso escolar también evolucionan. De este modo, de acuerdo con la AET (2019) podemos distinguir los siguientes:

1. Acoso escolar verbal mediante insultos, intimidación, burlas o comentarios despectivos con el objetivo de dañar la reputación social de otra persona, entre otros.
2. Acoso escolar físico caracterizado por un comportamiento agresivo que busca dañar la integridad física de la persona.
3. Acoso escolar psicológico a través del cual se aísla, excluye o ignora a una persona.

4. Acoso escolar material, por el que se procede a robar o deteriorar sin consentimiento las pertenencias de otra persona.
5. Acoso escolar Cibernético o *Cyberbullying*, producido por medio de las TIC y con facilidad para que se dé en cualquier momento del día. Dentro de este tipo de acoso, cabe destacar, por un lado, el fenómeno conocido como *grooming*, por el que se produce un acoso sexual de personas adultas a menores de edad y, por otro lado, el *happy slapping* hace referencia a la grabación de una agresión y su consiguiente difusión por parte de un cómplice.
6. Acoso escolar sexual, que implica comentarios, insinuaciones, contacto físico en lugares íntimos o forzar a la persona a mostrar sus órganos sexuales, siempre y cuando no se trate de una acción que corresponda a un delito sexual o que esté tipificada en la normativa de acoso sexual (pp. 11-13).

En consecuencia, el acoso escolar transfóbico puede ocasionar secuelas en sus víctimas caracterizadas por el aislamiento social o dificultad para establecer relaciones, fobia escolar, deterioro del rendimiento escolar y desmotivación hacia las asignaturas, así como graves daños psicológicos y/o de salud (AET, 2019, p. 22).

Por todo ello, es imprescindible la implicación de la comunidad docente para con este tipo de fenómenos reaccionando ante cualquier tipo de indicio y trabajando para que el alumnado que sea espectador de cualquier tipo de acoso escolar transfóbico se implique en su detección e intervención. Del mismo modo, se debe alentar a las posibles víctimas a buscar ayuda, ya sea desde un agente interno o externo al centro. Por otro lado, es necesario mencionar la responsabilidad del centro mediante la dotación de recursos pedagógicos o material informativo para la comunidad educativa y la puesta en práctica de los protocolos pertinentes que garanticen un apoyo y protección a las víctimas, así como la implantación de acciones o planes que promuevan la prevención de este tipo de discriminaciones.

Por último, cabe destacar la perspectiva de género dentro del acoso escolar dirigido a la población trans puesto que la desigualdad entre hombres y mujeres de la que somos testigos hoy en día también se reproduce en fenómenos de este tipo y las chicas adolescentes trans no solo forman parte de una minoría por el hecho de ser trans sino también por el hecho de sentirse en armonía con el género al que la sociedad patriarcal en la que vivimos le ha otorgado atributos y oportunidades inferiores a las de los hombres.

Es por ello que desde el centro educativo se debe reconocer esta disparidad e integrar la perspectiva de género y diversidad en la detección, prevención y atención de las situaciones de acoso escolar transfóbico (AET, 2019, p. 23).

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Teniendo en cuenta la visión aportada por las diferentes fuentes nombradas en el marco legal y teórico, se ha elaborado una propuesta de innovación que concentra, por un lado, una encuesta inicial realizada por el alumnado y, además, la puesta en práctica de una Situación de Aprendizaje que recoge los aspectos descritos en dichos apartados. Esta propuesta parte de la necesidad de una educación en valores que despierte la reflexión y promueva la tolerancia hacia la población trans a través de la realidad expuesta en una película francófona. De este modo, el principal objetivo de este planteamiento es que el alumnado, por medio del aprendizaje del francés como lengua extranjera, se convierta en un mediador cultural que tome conciencia de la discriminación sufrida por motivo de identidad y/o expresión de género y sea partícipe de su inclusión.

Nuestra SA ha sido diseñada para el alumnado de 3º de ESO y tiene como título *Les couleurs de la diversité*. El centro en el que ha sido puesta en práctica es el IES Teobaldo Power, en Santa Cruz de Tenerife. Se trata de una SA compuesta por siete actividades donde, tanto el recurso del cine como el componente cultural de la lengua, dejan de ser un apartado explotado de forma aislada para convertirse en el eje principal en torno al cual giran los conocimientos que el alumnado deberá adquirir.

A continuación, se ofrecerá una breve descripción de las características del centro y de su alumnado, así como el desarrollo de la SA y un análisis sobre los resultados de esta y de la encuesta realizada.

3.1. Contextualización del centro

El IES Teobaldo Power, centro de carácter público, está ubicado en el distrito Salud - La Salle de S/C de Tenerife, junto a otros dos centros de Enseñanza Secundaria y uno de Formación Profesional. Dispone de una infraestructura consolidada, aunque carece de algunas infraestructuras como las deportivas para las edades juveniles. La zona donde se sitúa cuenta con áreas verdes, facilidad de conexión con el transporte público (guagua, tranvía, taxis), biblioteca estatal y otros servicios (IES Teobaldo Power, s.f., p.8).

Al IES Teobaldo Power le fue otorgada en 2020 la distinción “Viera y Clavijo”, por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en el ámbito de la educación no universitaria “por destacar en la innovación, buenas prácticas, educación en valores y proyectos interdisciplinares sobre contenidos canarios” (IES Teobaldo Power, s. f., sp.).

Entre los proyectos con los que cuenta el centro, se pueden destacar el AICLE-CLIL, Periódico escolar y Teo-radio, Comenius y Erasmus, Sostenibilidad “Pura Vida”, Hogares Verdes, Igualdad, Teatro, Conciencia Preventiva, Huerto Escolar, Bibescan “Toma la Palara”, “Ajedrez como recurso educativo, Desafío Infuture, Charlas-Teo, etc.

El horario de actividades lectivas del centro es de lunes a viernes, de 7:00 h a 15:00h y los de 7:00 a 19:00 h, para actividades de recuperación, refuerzo y/o actividades culturales y deportivas. Las actividades lectivas cuentan con una duración de 55 minutos, con un recreo de 30 minutos (IES Teobaldo Power, s.f., p.11).

En relación a su oferta formativa, en el presente curso escolar 2021/2022, el centro ha ofrecido las tres modalidades de Bachillerato (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales) y cuenta con 14 clases, de las cuales se crearon tres grupos que eligieron de manera optativa francés como segunda lengua (dos para 1º y uno para 2º). Por otro lado, en la ESO, hay 20 grupos compuestos por alumnado desde 1º a 4º y dos clases que integran el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Sin embargo, en la ESO, el departamento de francés no está presente en 4º ni en los grupos de PMAR.

Atendiendo a la procedencia familiar del alumnado, hay un número significativo de familias monoparentales y/o con varios miembros donde el sustentador/a trabaja en horarios prolongados.

En lo referente al protocolo Trans con el que cuenta el centro y según la información aportada por la orientadora, en este curso escolar se han activado siete casos de alumnado presente en la ESO, cuatro pertenecientes a grupos de 3º y dos personas a 2º, en su mayoría identificados con el género masculino. En cuanto al nivel de aceptación, la orientadora afirma que es menor desde las familias más conservadoras y que, dentro de la unidad familiar, suele ser la madre quien muestra un mayor apoyo a la hora de activar el protocolo. Por parte del alumnado, confirma que el acoso que se produce es a través de burlas o comentarios hirientes e insiste en que provienen, en su mayoría de chicos. Sin embargo, este año no se ha activado ningún protocolo por acoso escolar transfóbico.

Por último, la orientadora observa que cuando la aceptación es menor tanto por parte de la familia como del alumnado, mayor es el nivel de estrés que sufre la persona que ha comenzado el proceso de transición. Además, asegura que al comienzo del curso el equipo de orientación y el conjunto de la comunidad escolar recibieron formación y charlas sobre la cuestión de la transidentidad.

3.2. Características del alumnado

Como ya se ha mencionado la SA se ha elaborado con el objetivo de ponerla en práctica con el alumnado de 3º de la ESO del centro durante el periodo de prácticas de este máster. Dado que mi tutora de prácticas es la profesora de francés de todos los grupos de 3º y, con la idea de que todos los grupos avancen de manera similar en cuanto a contenidos, se ha programado para llevarla a cabo en cada uno de los cuatro grupos que conforman 3º de la ESO.

Por un lado, hay dos grupos que integran el proyecto CLIL² que cuentan, en términos generales, con un nivel de resultados superior a los otros dos, una dinámica de trabajo más reactiva y una mayor participación. Por su parte, un tercer grupo presenta un perfil de alumnado más heterogéneo en cuanto a resultados e interés por la asignatura, y cuenta con un mayor nivel de absentismo. Por último, se ha trabajado con un grupo compuesto por un gran número de personas que muestran un gran abandono por la materia, con grandes problemas de disciplina, de motivación y de disposición para trabajar. En cualquiera de los cuatro grupos, el tiempo dedicado a la asignatura de francés en casa es muy reducido así que cuentan con grandes lagunas para un nivel de 3º de ESO.

En cuanto al alumnado al con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), hay dos personas que asisten a dos clases diferentes de 3º con Trastorno del Espectro Autista. Ambos presentan perfiles muy distintos en cuanto ritmo de aprendizaje, grado de implicación e interacción en el aula, por lo que se les suele adaptar el contenido de la asignatura y en ciertas ocasiones deben ausentarse para ser acompañados por una persona de apoyo.

Por último, cabe añadir que hay tres alumnos con los que se ha activado el protocolo trans, uno de ellos forma parte de uno de los grupos CLIL, donde se respira un

² Entre otros, el objetivo del proyecto CLIL es fomentar o mejorar la competencia oral en lengua inglesa del alumnado de ESO y profesorado integrándola en los contenidos de ciertas asignaturas (IES Teobaldo Power, s.f., p.53).

ambiente tranquilo y de respeto. Sin embargo, los otros dos se encuentran en la clase más problemática de 3º y no viven un entorno tan seguro ni tolerante, pues son víctimas de burlas y comentarios transfóbicos. La presencia de estos tres alumnos puede ser muy relevante ya que abordaremos problemáticas que se están viviendo en clase, con las que se pueden sentir identificados y cuya aportación puede resultar valiosa y enriquecedora para todos y todas.

Análisis de la encuesta

En este apartado se pretende mostrar los resultados de la encuesta realizada, aunque, por cuestiones de espacio en este TFM, se procederá a analizar aquellas preguntas que consideramos más relevantes.

Al inicio de la Situación de aprendizaje, en la primera sesión, se pidió a todo el alumnado de 3º de la ESO que participara en la realización de una encuesta que nos permitiese recabar información sobre su opinión en torno a la cuestión de la transfobia y el uso del cine en el aula.

Para ello, se diseñó una encuesta (véase anexo 1) desarrollada en castellano ya que, por recomendación de su profesora de francés, los grupos podrían presentar dificultades para expresarse en francés en las preguntas de opinión personal.

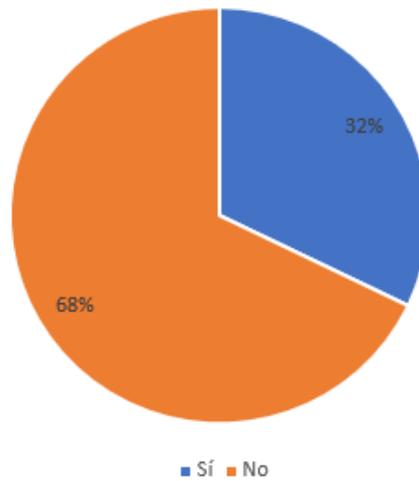
El conjunto del alumnado tuvo acceso al cuestionario a través de un enlace publicado en *Classroom* que les conducía a un formulario de Google y se les informó de que se recogerían las respuestas de forma anónima. Así, hubo un total de 85 personas que participaron en él.

En la primera parte del cuestionario, basada en los conocimientos previos del alumnado sobre el término trans o transgénero, hay una pequeña minoría que afirma no conocer lo que este significa y una gran parte que entiende que se trata de una persona a la que se le atribuyó un género al nacer con el que no coincide. En ocasiones mezclan el concepto de género y sexo pero entienden que se da un proceso de transición.

Sin embargo, nos resulta interesante observar que hay una mayoría que afirma no haber abordado la transidentidad desde ninguna asignatura. Las respuestas que apuntan al sí, añaden que se ha realizado desde la acción tutorial, charlas ajenas a las asignaturas o en Valores Éticos.

Figura 1

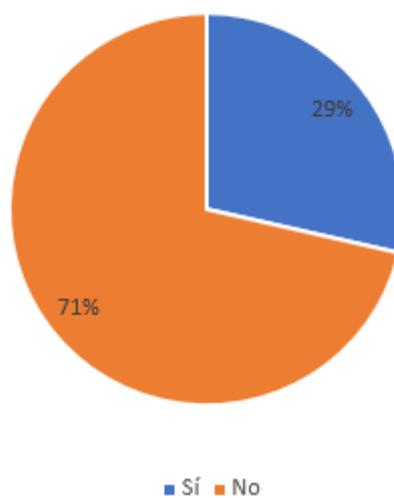
¿Has trabajado alrededor de la transidentidad en alguna asignatura del instituto?



Si bien se ha abordado la cuestión de la transidentidad desde diferentes figuras del centro, las acciones que se han llevado a cabo son generalmente de manera aislada y rara vez integradas en el contenido de la materia. Además, un amplio porcentaje indica que, a pesar de haber tratado este tema en el instituto, no se ha efectuado a partir del recurso del cine.

Figura 2

Si tu respuesta es SÍ, ¿ha sido a través de una película?



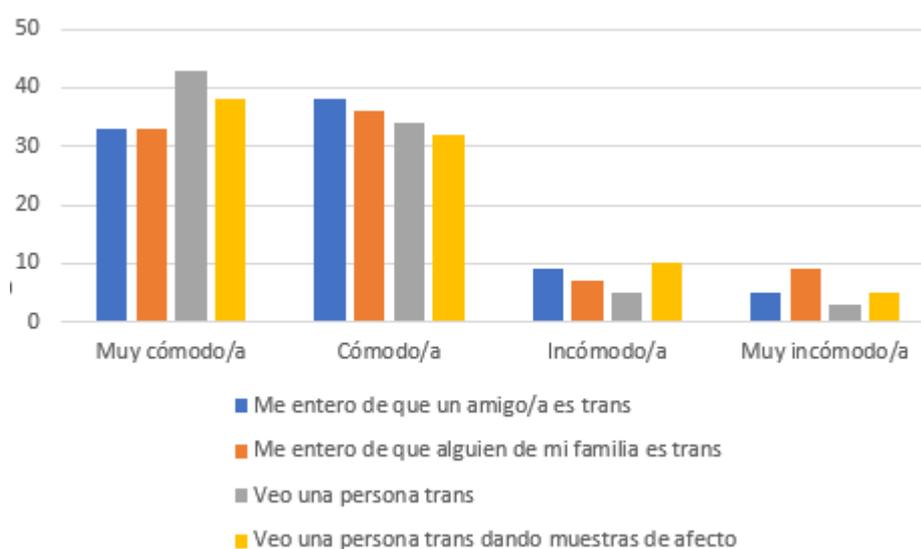
En cuanto al término transfobia, el alumnado cuenta con una idea generalizada de lo que esto implica, recurriendo generalmente a las palabras odio, rechazo o no aceptación

hacia personas trans. Sin embargo, a veces se da cierta confusión del término fobia, ya que lo asocian con un significado asociado al miedo.

Para medir el grado de aceptación hacia la transidentidad por parte del alumnado el siguiente gráfico refleja cómo hay una mayoría de los participantes que se siente cómodo o muy cómodo antes las situaciones propuestas. Esto indica que la temática de nuestra SA puede ser bien acogida por cada uno de los grupos y estarán familiarizados con parte del léxico con el que se trabajará.

Figura 3

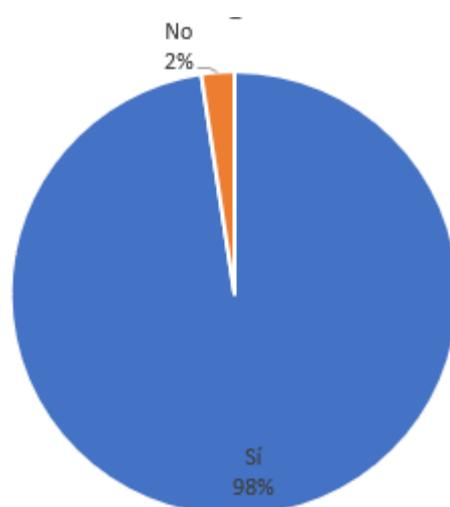
¿Cómo te sentirías en las situaciones siguientes?



Por otro lado, podemos constatar que para la mayoría del alumnado es evidente que a través del cine se pueden tratar valores ya que lo indican con una mayoría aplastante. Además, argumentan, de manera reiterada, que el motivo de ello se debe a que el cine cuenta con un formato audiovisual atractivo que llega a un número elevado de la población en el que se reflejan situaciones de la vida real y favorece la empatía entre sus espectadores.

Figura 4

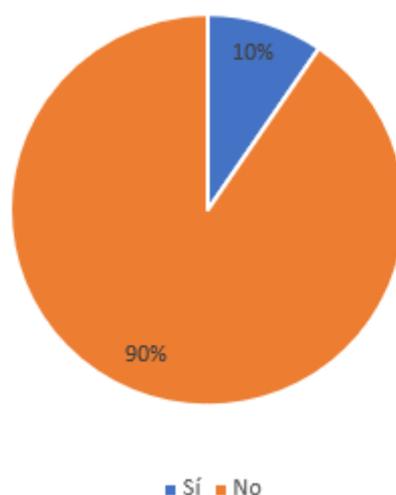
¿Crees que el cine puede ser una buena manera de tratar valores?



En cuanto a su relación con la asignatura de francés, hay un vasto porcentaje de estudiantes que afirma no haber visto películas que le haya suscitado cierta reflexión en las horas dedicadas a esta materia.

Figura 5

¿Has visto alguna película en clase de francés que te haya hecho reflexionar?

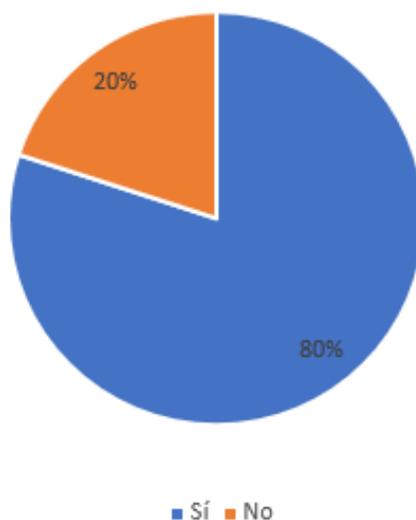


Además, una mayoría, aunque menos amplia, subraya su interés por abordar la cuestión de la transfobia para conocer su tratamiento desde otras culturas y por la necesidad de plantear en clase problemáticas de este tipo. Sin embargo, resulta curioso

ver cómo las respuestas negativas se justifican en gran medida porque no se concibe la interseccionalidad de la educación en valores en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Figura 6

¿Te gustaría trabajar alrededor de la transfobia en la asignatura de francés?



Estos datos indican, en principio, una predisposición positiva generalizada por parte del alumnado en cuanto a la temática que parece ser de su interés, a través de un recurso que no han trabajado demasiado en clase y desde una asignatura que hasta ahora no ha contemplado dicha problemática dentro de sus contenidos.

3.3. Película trabajada

El largometraje que se ha propuesto integrar en la SA es *Lola vers la mer*, una producción belga dirigida por Laurent Micheli y estrenada en 2019. Presentada en el festival de cine de Angoulême, la película aborda la cuestión de la transfobia desde la relación conflictiva de un padre que rechaza la identidad de su hija adolescente. Sin embargo, el fallecimiento de la madre les obliga a realizar un viaje que les hará releer su historia familiar a través de las vivencias de cada uno y reconciliarse, en cierto modo, con el pasado.

Uno de los principales factores que han motivado la elección de este largometraje reside en su poder para visibilizar una problemática real que atañe la sociedad de hoy en día y que suscita el aprendizaje por medio de la reflexión y el cuestionamiento propio. De este modo, a través de las diferentes interacciones que se producen, serán testigos de

actitudes y acciones que denigran a una persona por el mero hecho de no soportar su identidad ni expresión de género, que puede que identifiquen por su experiencia.

Su visionado también permite conectar de cerca con la realidad del alumnado ya que se desarrolla en la actualidad, con un personaje principal interpretado por una chica adolescente y trans en la vida real. Además, el tipo de relación filio-parental que queda reflejada puede constituir también un aspecto que les resulte, en mayor o menor medida, cercano y pueda ser de su interés.

Por otro lado, las diferentes competencias que se pretenden movilizar en la película van a permitir adquirir conocimientos lingüísticos de la lengua francesa, así como los socioculturales que se hallan inherentes en ella y servir de puente para conectar con los referentes culturales del propio alumnado.

Por último, es inevitable añadir que otro de los motivos por los que se ha decidido emplear este recurso es la afinidad personal ante una película que hemos considerado de calidad, enriquecedora y sensible, que puede contribuir en gran medida a la mejora de las relaciones entre el alumnado y a la prevención de acoso escolar transfóbico.

A la hora de seleccionar los fragmentos de la película, se ha tenido en cuenta su duración, los contenidos lingüísticos presentes en ellos y su complejidad, así como la relevancia de la escena en la progresión de la historia y por su valor crítico. Teniendo en cuenta el nivel al que va dirigido y por su dificultad de comprensión, se han proyectado con subtítulos en francés los extractos segundo, tercero, cuarto y quinto. A continuación, se describirá cada uno de los fragmentos proyectados que integran las actividades de la SA:

- **Primer extracto (02:04-06:05)**

Este primer fragmento corresponde a los primeros minutos de la película, el cual, sin mucho diálogo, nos permite introducir los personajes principales de la película, así como situarlos en el espacio y en el tiempo. De este modo, vemos a Lola, una joven de 18 años que vive en un centro de acogida compartiendo habitación con un chico, sin muchos recursos económicos, que muestra un sentimiento de preocupación o tristeza.

Posteriormente, podemos observar cómo se dirige en tren a la iglesia de un pueblo que, para su sorpresa, se encuentra vacía. En monopatín y algo molesta, llega a una tienda donde, al preguntar por Philippe, le permiten subir a una habitación de la primera planta

donde encuentra un gran número de personas vestidas de luto y en un ambiente callado y entristecido. El fragmento termina cuando entra en esta estancia de la casa, intercambia la mirada con un hombre que la observa y se acerca hacia ella.

- **Segundo extracto (06:05-07:41)**

Esta parte de la película es la continuación del fragmento anterior y muestra en qué punto se encuentra la relación padre-hija y cómo ve él la cuestión de la transidentidad. A través de la conversación que tienen podemos deducir que el hombre es su padre y ser testigos del rechazo y la repulsión que la presencia de su hija le produce. Él la menosprecia, utiliza palabras ofensivas para describirla, emplea el pronombre masculino para dirigirse a ella y la culpabiliza por haber destrozado la familia. Asimismo, le deja claro su intención de no querer que esté presente en el funeral de la madre y de que salga de la habitación por el ridículo y la humillación que su persona le supone. Por su parte, ella lo insulta y muestra rabia hacia él por no haberla avisado del cambio de hora de la ceremonia y le recuerda el momento en el que él la echó de casa.

El lenguaje no verbal, la entonación y la expresión de los personajes es también fundamental a la hora de analizar esta escena.

- **Tercer extracto (19:48-23:52)**

Este fragmento marca el inicio del viaje que realizarán juntos y las razones que les motivan a hacerlo. Así, vemos cómo Lola sorprende a su padre enfadado en su habitación mientras intenta recuperar las cenizas que ella había robado de su casa. Philippe le explica que tiene la idea de llevar las cenizas a la costa, a la casa de infancia de su madre. Sin invitarla a venir, Lola se monta en el coche, agarra las cenizas de su madre y decide no separarse de ellas. Su padre, reacciona de manera violenta al volante, pero, tras ver la actitud de ella, no le queda otra opción que proponerle acompañarlo en el viaje en coche que les dirige hacia el mar.

- **Cuarto extracto (30:10-31:10)**

Este extracto muestra una conversación que mantienen Philippe y Lola en el coche durante el viaje. Esta comienza cuando él le pregunta por su amigo Samir, el chico que comparte habitación con ella en el centro. Ella le cuenta que fue la primera persona que la ayudó cuando se vio en la calle para encontrar un espacio en el centro y la razón por la que él también reside allí. Así, describe la discriminación homofóbica que sufrió Samir

por parte de su padre, cuando este lo vio mostrando afecto a un chico y relata la agresión física que tuvo que sufrir por ello.

Este fragmento muestra un estado de la relación más sosegado donde se produce una interacción menos violenta y en la que se comienza a ver cierto interés de la parte del padre por el entorno de Lola. Además, refleja otro tipo de rechazo social, en este caso por motivo de orientación afectiva-sexual.

- **Quinto extracto (1:19:10-1:21:53)**

Por último, en este fragmento se visionará una de las escenas finales de la película donde padre e hija, con un tono muy distinto al del inicio, mantienen una conversación en la que él muestra interés y escucha lo que ella siente en lo relacionado a la operación de reasignación de sexo a la que pretende someterse. Ella le explica que con o sin la operación siempre ha sido y será una mujer pero que la operación es importante para poder sentirse en un cuerpo que le corresponde. Además, le insiste en que el dolor o el miedo a enfrentarse a una situación de este tipo no es comparable a todo lo que ha vivido hasta ahora.

En un momento de esta conversación podemos observar cómo llegan hasta a reírse por las dudas de su padre en lo referente a su orientación afectivo-sexual, mostrando una actitud receptiva, aunque le siga resultando complejo e incomprensible. Con todo, decide darle un dinero que su madre había guardado para que ella pudiera costear el precio de la operación, mostrando así su apoyo al respecto.

3.4. Análisis de la SA

En las siguientes líneas de este apartado procederemos a explicar las características que describen nuestra SA, las diferentes actividades que la configuran de una manera más detallada, así como los resultados obtenidos. Como ya se ha mencionado en epígrafes anteriores, nuestra SA titulada *Les couleurs de la diversité* va dirigida a las cuatro clases que conforman el nivel de 3º de ESO del IES Teobaldo Power y está diseñada para un total de diez sesiones que comprenden siete actividades, abarcando desde la última semana de abril hasta la última de mayo. El objetivo es que la realización de la tarea final coincida con la semana del 24 de mayo, Día Internacional contra la Homofobia, Transfobia y Bifobia.

3.4.1. Metodología

A la hora de diseñar las actividades, se han tenido en cuenta diferentes modelos metodológicos que hemos considerado necesarios para dar forma a esta SA. Así, se ha partido del enfoque comunicativo, en tanto en cuanto se pretende poner el foco en el uso práctico de la lengua, combinando la competencia oral y escrita, utilizando la película como documento auténtico que permite al alumnado acercarse a situaciones reales y, por último, fomentando la capacidad de comunicación en lengua francesa. Desde el enfoque accional, se busca que el alumnado tome responsabilidad y autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una postura activa, utilizando las estrategias facilitadas por el profesorado para desarrollar su capacidad comunicativa.

Por su parte, el modelo inductivo será la metodología que predomine a lo largo de las sesiones, ya que se persigue que el aprendizaje se produzca como resultado de un proceso de observación y análisis guiado por el profesorado sobre un aspecto concreto de la lengua para que sea el propio alumnado el que formule y ponga en práctica ese conocimiento.

Concebimos esta SA desde un enfoque por tareas que promueva el aprendizaje mediante el uso real de la lengua, integrando los contenidos aprendidos en clase en la producción comunicativa propia, atendiendo al léxico, a las estructuras sintácticas y al contexto en el que transcurre. Asimismo, se integrará un sistema de trabajo de carácter cooperativo y jurisprudencial para la realización de ciertas actividades y en la tarea final, donde se requiera la colaboración, la reflexión y el diálogo de los distintos miembros que compongan los grupos de trabajo. Estos enfoques se complementarán con el uso de la simulación que tendrá lugar en la tarea final, en la que cada miembro de los grupos creados deberá interpretar el personaje que se haya elegido representar.

Por último, nos apoyaremos en el modelo sinéctico para las actividades donde el alumnado sea el encargado de proponer soluciones a problemas o situaciones planteadas en clase mediante el uso del francés.

3.4.2. Evaluación

El Decreto 83/2016, de 4 de julio, nº 136, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Canarias, establece diez criterios de evaluación que se pueden emplear para la enseñanza

del francés como segunda lengua extranjera. Para esta SA se han seleccionado seis de ellos que citaremos a continuación:

- El criterio uno (SSGN03C01): valora si el discente entiende de manera general los textos orales.
- El criterio tres (SSGN03C03): tiene en cuenta la producción de textos orales breves sobre asuntos conocidos.
- El criterio cuatro (SSGN03C04): juzga la calidad en la interacción oral de manera simple y breve.
- El criterio seis (SSGN03C06): comprueba la comprensión de las ideas principales de un texto escrito.
- El criterio tres (SSGN03C08): valora la adecuación de la producción escrita mediante textos sencillos.
- El criterio diez (SSGN03C10): constata la capacidad del alumnado como hablante intercultural.

De acuerdo con las competencias clave vinculadas a estos criterios, podemos destacar la movilización de la Comunicación Lingüística, la Competencia Digital, Aprender a Aprender, el Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor las Competencias Sociales y Cívicas. Entre ellas, las que predominan en esta SA son la Comunicación Lingüística y las Competencias Sociales y Cívicas, debido al estrecho vínculo con la educación en valores y a la lengua.

En lo relacionado al sistema de evaluación, se empleará tanto la evaluación formativa como sumativa a lo largo de esta SA. La evaluación formativa tendrá lugar al final de cada sesión en forma de cuestionario (véase anexo 2) donde, de manera muy breve, el alumnado deberá valorar su propio comportamiento, participación y trabajo en clase. Esto será explicado al inicio de la SA en castellano para estar segura de que ha sido entendido por el conjunto del grupo y tendrá acceso al cuestionario dos o tres minutos antes de que acabe la clase en la plataforma *Classroom*. El/la docente se encargará de repetirlo al final de cada clase para que nadie lo olvide. Durante la primera semana, el cuestionario será publicado en castellano (véase anexo 3) para que, cuando en el resto de semanas ya aparezca en francés, se hayan familiarizado con las preguntas y no suponga detenerse de nuevo en clase para explicar su significado.

La evaluación formativa tendrá lugar al final de la SA y se dividirá en una de carácter autocrática, realizada por el profesorado, y otra de tipo democrática donde el alumnado realizará una autoevaluación de su implicación en el grupo. Para la primera, como técnica de evaluación, el/la docente procederá al análisis del producto o tarea final que se compone de una parte escrita y otra oral. El instrumento de evaluación empleado será una rúbrica que incluirá diez criterios, con una puntuación de entre 0 y 1 cada uno. Para la autoevaluación, el alumnado dispondrá de otra rúbrica donde podrá valorar los diferentes objetivos en torno al trabajo en grupo.

3.4.3. Actividades

3.5.3.1. Une société diverse

Como sesión introductoria, el objetivo es que el alumnado descubra la temática que será planteada en la nueva SA, la transfobia, a través diferentes documentos y ejercicios, y utilizando ciertas nociones aprendidas en unidades anteriores que les permitan reactivar ese conocimiento.

Se comienza por la proyección de una imagen (véase anexo A de la SA) en la que se le pedirá que describan lo que ven utilizando, a modo de repaso, la forma *il y a* que ya han conocido, junto con el vocabulario presente en la imagen y una serie de conectores del discurso que se le escribirá en la pizarra (*D'abord, ensuite, puis, après, plus tard, finalement*). Así, el alumnado irá describiendo las diferentes etapas del ser humano con el objetivo de describir a una persona por su edad en términos genéricos en lugar de recaer en el género percibido cuando la persona era pequeña en comparación al de la edad adulta. Al final se le preguntará el motivo de la presencia de la bandera trans con el fin de que entienda el objetivo de la imagen.

A continuación, se le pedirá que acuda a la plataforma *Classroom* y acceda al enlace que les conducirá a dos ejercicios (véase anexo B de la SA) en el que tendrá que ordenar las palabras de una frase que contienen un tiempo verbal estudiado previamente (*passé composé*). Se trata de testimonios de personas trans sobre su etapa anterior a la transición. Una vez corregidas en clase, se le preguntará por qué están entre comillas y cuál es la relación de las frases con la imagen anterior.

Por último, se proyectará una última cita (véase anexo C de la SA) sobre el rechazo familiar sufrido por una persona trans para saber qué les evoca y comenzar a utilizar el

término transfobia. Una vez abordado los términos de *transidentité* y *transphobie* se preguntará al alumnado de qué piensa que tratará la unidad y se copiará el título de la misma en la pizarra.

En caso de que el ritmo de la clase sea más calmado o presente dificultades de comprensión, se puede suprimir uno de los ejercicios de ordenar palabras que se le pidió hacer.

3.5.3.2. De la place pour tous !

La finalidad de esta actividad, compuesta por dos sesiones, es introducir la película desde la cual se abordará la cuestión de la transfobia para que el alumnado conozca a sus protagonistas y descubra el contexto en el que se encuentran. Asimismo, se trata de que, a partir del fragmento de la película que se proyectará, el alumnado descubra la labor de los centros de acogida que hay en Francia para personas LGTBIQ+ e investigue sobre la existencia de estructuras que protejan y ofrezcan apoyo a personas del colectivo LGTBIQ+ en su ciudad.

En el momento de empezar esta y cada una de las sesiones, el/la docente dedicará los primeros cinco minutos a que el alumnado recuerde en voz alta, en francés y de manera resumida lo que se trabajó en la clase anterior. La idea es que reactive los conocimientos estudiados previamente y se ubique dentro de nuestra asignatura.

En la primera sesión se repartirá un cuestionario sobre la comprensión del [primer](#) extracto de la película (véase anexo D de la SA) y se le pedirá que lea en voz alta las tres primeras cuestiones a las que deberá responder antes de pasar al visionado. En caso de que se trate de un grupo que presente mayores dificultades de comprensión o un ritmo de trabajo más pausado, se ha elaborado un cuestionario que presenta las actividades de forma más guiada (véase anexo E de la SA). Esta variación podría servir también para un tipo de alumnado con NEAE, al que esta adaptación le sea conveniente.

El vídeo se proyectará una sola vez ya que hay una gran parte de análisis de la imagen. Una vez hayan quedado claro los personajes y los lugares que aparecen, se le pedirá que acceda al material publicado en *Classroom* (véase anexo F de la SA) con el que podrá responder a la actividad siguiente sobre el léxico. El/la docente anotará las palabras sobre las emociones que vaya proponiendo el alumnado y, al final, hará hincapié en aquellas que contengan el sonido /â/ y le invitará a volver a revisar el documento del

léxico y encontrar aquellos términos que contengan dicho sonido. Para terminar, se pasará una tabla (véase anexo G de la SA) donde el alumnado apuntará cómo se siente ese día, teniendo en cuenta la estructura que se acaba de emplear.

Para la segunda sesión, se volverá a difundir el vídeo con el objetivo de que el alumnado reflexione sobre el lugar en el que vive la protagonista y se anotará en la pizarra las diferentes estructuras que se utilizan para expresar la opinión y pueda hacer sus hipótesis. Posteriormente, el/la docente le pedirá que realice, por parejas, una búsqueda por internet sobre la labor de la fundación *Le Refuge* e investigue en torno a la existencia de una estructura o asociación similar en Tenerife. Para terminar, se llevará a cabo una puesta en común de la información recabada y se reflexionará sobre la relevancia de estas figuras para la comunidad LGTBIQ+.

3.5.3.3. Moi aussi, j'agis!

Esta actividad también se compone de dos sesiones y su objetivo reside en el análisis de los diferentes comentarios y actitudes transfóbicas que se constatan en el segundo extracto de la película, y que sirva como punto partida para reflexionar sobre gestos o acciones que contribuyen a la discriminación de la población trans.

Esta vez el/la docente repartirá el diálogo de la película por escrito y con formato de guion (véase anexo H de la SA). El texto se leerá conjuntamente e insistiendo en la presencia de signos de exclamación e interrogación a tener en cuenta. A continuación, responderá, en parejas, a las tres primeras actividades de comprensión del texto que serán corregidas conjuntamente. Para el siguiente ejercicio del cuestionario se distribuirá al alumnado una ficha con los participios irregulares que todavía no conoce (véase anexo I de la SA) y se aprovechará para comprobar lo que ya se había consolidado en relación al *passé composé*. Una vez trabajado el documento y analizado el tono de la discusión, el docente pedirá a cada pareja que prepare el diálogo del texto para representarlo en clase, volviendo a hacer hincapié en la importancia de la entonación exclamativa e interrogativa. Se escogerá al azar la pareja o la pareja que lo represente, en función del tiempo que quede para hacerlo. Para terminar, se proyectará el fragmento de la película que corresponde al diálogo para realizar su comparación con las actuaciones del alumnado.

En la segunda sesión, a modo de repaso de los contenidos de la primera, se proyectará un ejercicio (véase anexo J de la SA) donde el alumnado deberá emplear el léxico y la forma verbal estudiada en clase. A continuación, se llevará a cabo una

actividad con la pareja del día anterior para la que, tomando el texto como referencia, tendrá que clasificar gestos que se deben evitar si queremos facilitar un espacio seguro a una persona cuando decide desvelar su identidad de género y/u orientación sexual. Al mismo tiempo, la pareja debe proponer actitudes que caracterizan a lo que consideramos como una persona aliada. Para ello, se podrá hacer uso de un diccionario en papel o digital. Mientras se realiza la actividad, el/la docente dibujará en la pizarra dos columnas donde el alumnado irá anotando las ideas que ha plasmado en su cuaderno. Por último, el autor/a de cada una de las aportaciones las leerá para la clase y se anotará el nuevo léxico referente a la transfobia.

3.5.3.4. Soyons à l'écoute

Con el objetivo de poner en práctica un aprendizaje más cooperativo y autónomo, esta actividad de una sesión se plantea a partir de la creación de grupos de trabajo de cuatro o cinco personas. Se trata de que sea el alumnado el encargado de hacerlos si sabemos que puede funcionar. Consideramos importante la composición de estos ya que serán los mismos para la elaboración de la tarea final así que se les avisará de ello. Esto nos permitirá ver, tanto al profesorado como al alumnado, si resultan ser efectivos en su trabajo. Además, en el momento de efectuar la tarea final ya se habrá impuesto una organización y dinámica de trabajo que permitirá avanzar de manera más fluida.

Para esta actividad cada grupo se encargará de analizar uno de los tres fragmentos ([tercer](#), [cuarto](#) y [quinto](#) extracto) que el docente le habrá atribuido y deberá completar el cuestionario (véase anexo K de la SA) sobre la comprensión del extracto correspondiente. Para ello, los grupos dispondrán de tres ficheros publicados en *Classroom*, asociados a cada uno de los fragmentos. En cada fichero aparecerá el vídeo, el punto de gramática y el cuestionario.

En función de los grupos creados, el docente valorará el cuestionario que le otorga ya que estos han sido elaborados también teniendo en cuenta el grado de complejidad y los diferentes ritmos de aprendizaje. Es fundamental haber avisado en la última sesión e insistido por la plataforma *Classroom* si es necesario de que se trajera auriculares a clase.

Cada uno de los cuestionarios está formado por dos o tres actividades de comprensión y una última común para todos en la que se debe hacer uso del punto del punto de gramática (véase anexo L de la SA) que aparece en el fichero.

Una vez finalizado, los grupos encargados de cada fragmento, a través de las respuestas de las actividades, explicarán lo que ha sucedido en cada una de las partes de la película al resto y se realizará una comparación de la pregunta que todos los grupos tienen en común.

Al final de la clase, el alumnado tendrá una visión sobre el desarrollo y desenlace de la película, así como de la evolución de los personajes protagonistas. En esta actividad se abordarán cuestiones tales como la operación de reasignación de sexo y la orientación afectivo-sexual.

3.5.3.5. La marche des privilèges

A través de esta sesión se pretende que el alumnado reflexione sobre el concepto de privilegio en nuestra sociedad y tome conciencia de los obstáculos que una persona trans puede experimentar hoy en día. Se trata de una actividad que se compone de dos partes, la primera se realizará dentro del aula y la segunda, con el objetivo de dotarla de un carácter más dinámico y motivador, proponemos ponerla en práctica en un espacio fuera del aula, ya sea en una estancia amplia del edificio o en una zona al aire libre dentro del recinto del instituto.

Para empezar, en el aula se llevará a cabo una lluvia de ideas en la que el alumnado aportará una definición al término privilegio, anotando en la pizarra toda contribución en torno ello. Asimismo, se le pedirá que proporcione ejemplos de privilegios y su impacto en nuestro día a día, haciendo hincapié en la situación de las personas trans.

Posteriormente, fuera del aula, se invitará a ocho personas de la clase a que se sitúen de manera horizontal detrás de una misma línea. Esta línea se podrá dibujar en el suelo o se aprovechará las líneas ya trazadas de la pista. El/la docente distribuirá a cada participante una ficha con las características de un personaje diferente (véase anexo M de la SA), le otorgará unos minutos para que lo lea y le dará un *post-it* con el nombre del personaje. A continuación, el/la docente leerá una serie de enunciados en voz alta (véase anexo N de la SA) con la idea de que por cada uno de los enunciados que coincida con los rasgos del personaje dé un paso. Una vez finalizado, se le pedirá que pegue el *post-it* con el nombre de su personaje en el suelo, en el lugar donde se quedó.

A partir de este momento, el/la docente preguntará al conjunto de la clase en qué posición ha quedado cada uno de los personajes y lo que representa esa distancia en la actualidad.

3.5.3.6. C'est à nous de jouer !

Aprovechando la perspectiva cinematográfica de esta SA y con motivo del día internacional contra la homofobia, transfobia y bifobia, se prevé que el alumnado sea capaz de comenzar la tarea final diseñada a partir de la séptima sesión. Esta consiste en la elaboración de cortometrajes por parte del alumnado que denuncien esta situación en el instituto. Se dedicará un total de tres sesiones que posibiliten su finalización dentro del centro.

Para comenzar, se procederá a la explicación de la tarea a través de una [presentación](#) PowerPoint que contiene todos los aspectos a tener en cuenta y se expondrá también la rúbrica de evaluación que se empleará para valorar el trabajo (véase anexo Ñ de la SA). Una vez resueltas las dudas, se formarán los mismos grupos de la actividad 4 y se aprovechará lo que queda de clase para idear la historia y empezar con el guion. El resto de sesiones servirán para terminar el guion y grabar las escenas que hayan planificado. La grabación podrá también realizarse fuera del centro si el grupo se organiza para ello.

Es necesario insistir en el hecho de que no se interpreten ciertos roles mediante gestos, cambios de voz o vestimenta ya que contribuiría a perpetuar unos estereotipos negativos que desacreditarían el objetivo de la tarea.

Al finalizar la tarea se pedirá que el alumnado envíe, por un lado, un documento escrito que incluya el guion del cortometraje, para el cual podrán guiarse con el modelo trabajado en clase y, por otro lado, la entrega de vídeo que contenga la grabación. Se aconsejará la integración de subtítulos en el vídeo, aunque no constituirá uno de los requisitos.

Sería interesante su proyección en clase para que se puedan analizar con el resto de compañeros/as, aunque se propondrá de manera optativa.

3.5.3.7. On fait le bilan?

Esta última sesión se reservará para el visionado de los cortos realizados por el alumnado, en caso de que den su permiso para hacerlo. Asimismo, se procederá a realizar

con el grupo un balance de lo aprendido durante esta SA y se le pedirá que evalúe su trabajo e implicación en la elaboración de la tarea final mediante una rúbrica de autoevaluación que les habrá sido facilitada (véase anexo O de la SA). El docente, por su parte, aportará su valoración referente a los cortos contrastando los resultados con aquellos del alumnado.

Por último, se abrirá un espacio donde el alumnado pueda aportar propuestas de mejora o sugerencias que se deseen añadir en torno a la SA. Para ello, el/la docente deberá adoptar una actitud abierta a la escucha y/o a posibles críticas.

3.4.4. Atención a la diversidad

La diversidad en el aula es una realidad que el/la docente debe atender para que el contenido que se pretende enseñar sea accesible a todo el alumnado. De este modo, es fundamental conocer el perfil del alumnado con NEAE para realizar una adaptación de las actividades que se ajuste de manera óptima a sus necesidades.

Esta SA se ha planteado teniendo en cuenta la realidad presente en los diferentes grupos de 3º de la ESO en los que se ha puesto en práctica. Sin embargo, esta se puede orientar de diferente forma para responder a las demandas educativas que se den aula.

Como ya se mencionó, de entre el alumnado que configuran los cuatro grupos de 3º de la ESO, contamos con dos grupos con un ritmo de aprendizaje rápido, un tercer grupo moderado y un último más lento. Además, hay dos personas que tienen TEA, una se encuentra en uno de los grupos de nivel avanzado y otra dentro del grupo que presenta graves problemas de conducta y con el que se avanza a un ritmo más pausado.

A la hora de enfocar las actividades propuestas en la SA y, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, hemos considerado esencial el componente dinámico y participativo que nos permita conseguir la motivación y la concentración de la mayor parte del alumnado. Se pretende que todo ello facilite, al mismo tiempo, la movilización de las diferentes habilidades lingüísticas, otorgando gran relevancia a la oralidad.

Además, consideramos que no solo sería importante unir destrezas sino también buscar la combinación de diferentes formatos que hagan atractivo el contenido que se presente. Así, contaremos con elementos audiovisuales muy presentes a lo largo de las actividades a través de los extractos de la película, proyección de imágenes y

presentaciones, que se complementarán con las actividades en papel y con otras en las que se prevé el uso de las TIC.

Por otro lado, se ha combinado la naturaleza de los grupos de trabajo en cada actividad. Así, las primeras actividades están diseñadas para que se trabaje de manera individual o en parejas y para las últimas se prevé la formación de grupos más numerosos, de entre cuatro o cinco personas. Para las actividades de carácter individual, se ha propuesto una adaptación de los cuestionarios para las personas con NEAE y para los grupos de ritmo más pausado, como sucede en la actividad 2 ya presentada. En cuanto a las tareas en parejas, no se ha producido ninguna modificación con la idea de que se produzca una ayuda o apoyo mutuo que permita realizarlas de forma efectiva.

Por último, referente a las tareas en grandes grupos, se permitirá que sea el propio alumnado quien los cree para que el ambiente de trabajo favorezca la cooperación y la comunicación, excepto en la clase que muestra una actitud de trabajo más pasiva, donde será el profesorado encargado de formar cada grupo, aunque abierto a sugerencias de cambio. Además, se han preparado cuestionarios diferenciados en función del ritmo de aprendizaje de los componentes del grupo, como es el caso de la actividad 4.

3.4.5. Resultados y apreciaciones

A pesar de haber tenido la oportunidad de poner en práctica la presente SA, ha sido necesario reducirla y adaptarla para el aula debido a diversos factores que se expondrán a continuación.

El principal motivo tiene relación con la duración del periodo prácticas, el cual determina la finalización de nuestra estancia en el centro y las actividades que se pretenden realizar. Si bien se me han otorgado numerosas sesiones para llevarla a cabo, han sido varias las sesiones que se han perdido con algunas de las clases debido a días festivos, salidas previstas o charlas programadas para el alumnado de 3º ESO. Teniendo en cuenta que la asignatura de francés solamente dispone de un total de dos horas a la semana, la pérdida de varias sesiones reduce considerablemente el tiempo del que se dispone. Asimismo, cabe añadir que debido a la situación sanitaria actual y para evitar las aglomeraciones en los pasillos del centro, hay grupos que terminan cinco o diez minutos antes de la hora establecida, lo que también supone una reducción del tiempo de clase.

Por último, es necesario añadir que la tarea final que se propone es de cierta complejidad y exige un número elevado de sesiones que permitan una ejecución de forma efectiva.

Todo ello ha afectado a cada clase distintamente de manera que se ha debido modificar la SA en función del tiempo con el que cada una disponía. Además, no solo han influido factores externos, sino que ha sido necesario adaptarla teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de los grupos y de las personas que dentro de cada uno demandaban también una adaptación.

De este modo, por cuestión de tiempo, la actividad 5 ha sido omitida para los cuatro grupos pudiendo realizar, de manera más o menos reducida, el resto de las actividades propuestas, incluida la tarea final. La clase con las que más modificaciones se ha debido realizar es aquella que cuenta con un perfil de alumnado con un nivel especialmente frágil y un escaso grado de motivación. Para este grupo se han utilizado los cuestionarios adaptados ya mencionados para la realización de las actividades y, a la hora de llevar a cabo la tarea final, se les ha pedido solamente la entrega del guion escrito, ofreciéndoles la posibilidad de grabarlo de manera optativa.

Durante la puesta en práctica de las actividades, hemos podido observar que el nivel de francés es, por lo general, bastante débil ya que cuentan con grandes lagunas en cuanto a contenidos que deberían haber adquirido en niveles inferiores. He podido comprobar que no se produce una revisión en casa sobre lo que se trabaja en clase y esto obliga a volver a repetir en el aula muchos aspectos ya trabajados. Asimismo, he constatado que el alumnado recurre de manera constante al móvil o *tablet* para hacer uso de un traductor en línea que les facilite la tarea, sobre todo en las actividades de producción escrita.

A pesar de que el nivel de francés no es muy elevado, ha habido una acogida muy positiva de la temática de esta SA por la mayor parte del alumnado, desde el respeto y el interés, lo cual era fundamental teniendo en cuenta la presencia de personas trans tanto en el centro como en algunas de las clases de 3º. Sin embargo, hubo parte del alumnado de un grupo que no se mostró muy receptivo a trabajar este tema y que, al contar con la presencia de dos compañeros trans, se generaron ciertos momentos de debate que no estaban previstos pero que consideramos necesarios.

Con todo, la participación en el aula ha resultado muy favorable desde todos los grupos y las intervenciones del alumnado trans han sido, en ciertas ocasiones, muy reveladoras tanto para el resto de compañeros/as como para los/las docentes que nos encontrábamos en el aula. He podido observar que la autoevaluación que se ha pedido realizar al finalizar cada sesión ha constituido un elemento motivador para la participación de personas que solían intervenir menos en clase.

Por otro lado, he comprobado que la mayor implicación del alumnado se ha producido en las tareas de grupo aunque, principalmente, en el momento de llevar a cabo la tarea final. Si bien es cierto que las ausencias de compañeros o compañeras dificultaban a veces la elaboración de los cortometrajes, se ha conseguido la participación de todo el alumnado dentro de un clima de trabajo responsable, relajado y lleno de creatividad.

Por último, solamente tuvimos la oportunidad de trabajar con una de las dos personas con NEAE en el aula ya que una de ellas estuvo ausente durante un largo periodo de tiempo y, aunque se incluyó en la tarea del cortometraje, no estuvo presente para finalizar el trabajo. Sin embargo, la otra persona con TEA, dado que se encuentra en la clase con la que se ha empleado el material y las actividades de manera adaptada, ha utilizado los mismos recursos que el resto, aunque prestando atención a que comprendiera lo que se explicaba y atendiéndola cuando fuera necesario. A la hora de realizar las actividades cooperativas, tanto ella como el resto de la clase ya habían sido distribuidos según el criterio del profesorado integrándola en uno de los grupos con el que se pudiera sentir cómoda.

CONCLUSIONES

Una vez expuesta nuestra propuesta de innovación y analizados los resultados de la SA que pudimos llevar a la práctica, resulta fundamental realizar una valoración que reúna los aspectos más destacables de este estudio.

Pese a que no haya mucho material cinematográfico que muestre esta problemática en la adolescencia a día de hoy y desde la cultura francófona, creemos que se trata de una película que puede conseguir llamar la atención al alumnado y conectar, en mayor o menor medida, con su experiencia personal. Así, aunque pertenezca a un género dramático con el que puede que el alumnado esté menos familiarizado, a través de este trabajo, hemos podido observar las incontables posibilidades pedagógicas y ventajas

educativas que este recurso ofrece. Además, se ha comprobado que a través de esta herramienta es tan concebible extraer contenido lingüístico como sociocultural y que su uso puede contribuir al desarrollo del espíritu crítico y la reflexión en el marco de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Asimismo, el séptimo arte no solo es útil a la hora de vertebrar las actividades realizadas en el aula, sino que se puede convertir en una fuente de creatividad para la creación de cortometrajes elaborados por el alumnado de manera autónoma y cooperativa. Aunque pueda suponer un trabajo y una dedicación añadida, esta tarea permitirá a cada uno de los grupos ponerse en la piel de personas y situaciones que tienen cabida en el ámbito escolar y las cuales podemos pensar a veces que nos quedan lejanas.

De esta manera, se trata de una propuesta que puede propiciar un cuestionamiento de nuestras propias acciones o comportamientos y suponer una toma de conciencia sobre la discriminación y el rechazo que todavía vive la población trans por cuestión de identidad o expresión de género. Consideramos que, como docentes, este tipo de propuestas son necesarias si queremos contribuir a fomentar una enseñanza que promueva, de manera intrínseca, la empatía, la igualdad y el respeto mutuo.

Por último, cabe añadir que, aunque este trabajo se presenta como una propuesta de innovación educativa diseñada para la prevención de la transfobia en clase de fle, son abundantes los aspectos que podrían desarrollarse dentro de la educación en valores y, concretamente, en torno a la diversidad sexual e identidad de género. Del mismo modo, la cultura francófona ofrece un gran riqueza de recursos disponibles que, como el cine, facilitan y motivan la enseñanza-aprendizaje de una lengua, amplían nuestra visión del mundo y desde los cuales se puede trabajar para contribuir en la mejora de las relaciones y de la convivencia en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*.23(1), p.123-132.

AET. (2019). Guía para educadores y familias contra el acoso escolar transfóbico. Recuperado de: <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/InfanciayFamilia/Publicaciones/Guiacontraelacosoescolartransfobico.pdf> [Consultado el 25 de abril de 2022]

- Beacco, J. C. (2018). *L'Altérité en classe de langue: Pour une méthodologie éducative*. París: Les éditions Didier.
- Byram, M., Gribkoba, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Campo, A., Herazo, E. y Oviedo, H. C. (2013). Sustantivos para definir homofobia. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(3), 287-294.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: Cle International.
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 169, de 31 de agosto de 2015, pág. 25289-25335. Recuperado de: file:///C:/Users/esthe/AppData/Local/Packages/Microsoft.Micro softEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/boc-a-2015-169-4018%20(1).pdf [Consultado el 20 de marzo de 2022].
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136, de 15 de julio de 2016, pág. 17046-19333. Recuperado de: file:///C:/Users/esthe/AppData/Local/Packages/Microsoft.Micro softEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/boc-a-2016-136-2395%20(1).pdf [Consultado el 20 de marzo de 2022].
- Demorgon, J. (2011). Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. *Synergies Chili*, (7), 208-214.
- Eco, U. (1977). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- FELGTBI+. (2019). *Jóvenes trans en el sistema educativo*. Recuperado de: https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans_FELGTB_2019.pdf [Consultado el 5 de marzo de 2022].
- FELGTBI+. (2021). *Guía para el acompañamiento de personas trans jóvenes en los espacios de educación no formal*. Recuperado de: <https://felgtb.org/wp->

[content/uploads/2021/09/guiaseduccionnoformal.pdf](#). [Consultado el 7 de marzo de 2022].

García Amilburu, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en Emperor's Club. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (38) 27-40. Recuperado de:

file:///C:/Users/esthe/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-CineYEducacion-3619796%20(1).pdf [Consultado el 24 de abril de 2022]

Gobierno de España. (2022). Declaración institucional con motivo del 17 de mayo, Día Internacional contra la homofobia, la transfobia y la bifobia. Recuperado de: <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2022/170522-declaracion-institucional-dia-LGTBIfobia.pdf> [Consultado el 26 de mayo de 2022].

INJUVE. (2011). *Jóvenes y Diversidad Sexual*. Madrid: INJUVE

Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 163, de 9 de julio de 2021, páginas 81817 a 81866 (50 págs.) Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-11382 [Consultado el 25 de marzo de 2022].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pág. 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consultado el 18 de marzo de 2022].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pág. 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3> [Consultado el 24 de marzo de 2022].

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 511-31.

Oliva, A. (2003). Adolescencia en España del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.

- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Bergen: Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pág. 6986-7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> [Consultado el 21 de marzo de 2022].
- Pereira Domínguez, M. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, (338), 205-228. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c2752ac2-fb76-4cc3-9d95-ad1e91ef60c7/re33814-pdf.pdf>. [Recuperado el 23 de abril de 2022]
- Platero, L. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*, 0(94), 39-58.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pág. 169-546. Recuperado de: <https://boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> [Consultado el 18 de marzo de 2022].
- Rivero Vilà, I. L. (2011). *L'intercultural à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Serrano Sobrino, M. y Pérez Carbonell, M. D. (2011). Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el Bullying. *REOP*, vol. 22, núm. 1, pág. 58-68. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/77/66> [Consultado el 28 de marzo de 2022].
- UNESCO. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de: www.unesdoc.unesco.org. [Consultado el 15 de abril de 2022]
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.

Anexo 1: Cuestionario inicial al alumnado

Máster en Formación del Profesorado (Esp. Francés) 2021/2022

Cuestionario sobre la utilización del cine para prevenir la transfobia

Alumnado de 3º de ESO del IES Teobaldo Power

Con tus propias palabras...

¿Qué conoces acerca del término trans o transgénero?

¿Qué conoces acerca del término transfobia?

¿Cómo te sentirías en las situaciones siguientes? Haz una cruz en la respuesta que se corresponde mejor con cómo te sientes	Muy cómodo/a	Cómodo/a	Incómodo/a	Muy incómodo/a
1. Me entero de que un amigo/a es trans				
2. Me entero de que alguien de mi familia es trans				
3. Veo una persona trans				
4. Veo una persona trans dando muestras de afecto (darse la mano, besarse, etc.)				

En clase...

Rodea la opción que mejor corresponde a tu experiencia y justifica tus respuestas en las que se pida:

1. ¿Has trabajado alrededor de la transidentidad en alguna asignatura del instituto? Sí

No

Indica en qué asignatura: _____

- Si tu respuesta es no, ¿te gustaría que se hiciera? Sí No

- Si tu respuesta es Sí, ¿ha sido a través de una película? Sí No

2. ¿Crees que el cine puede ser una buena manera de tratar valores? Sí No

Explica por qué:

3. ¿Crees que podría hacerse en la asignatura de francés? Sí No

4. ¿Has visto alguna vez una película que te haya hecho reflexionar o transmitido algún valor?

Sí No

Anota el título: _____

5. ¿Has visto alguna película en clase de francés que te haya hecho reflexionar?

Sí No

Anota el título: _____

6. ¿Te gustaría trabajar alrededor de la transidentidad/transfobia en la asignatura de francés?

Sí No

Explica por qué:

(Recurso de elaboración propia)

Anexo 2: Autoevaluación diaria (francés)

Nombre:

Grupo:

Fecha:

			
J'ai eu un comportement approprié			
J'ai participé en cours			
J'ai écouté et respecté les opinions de mes camarades			
J'ai fait les activités correspondantes			
Je me suis investi(e) dans mon travail			

(Recurso de elaboración propia)

Anexo 3: Autoevaluación diaria (castellano)

Nombre:

Grupo:

Fecha:

			
J'ai eu un comportement approprié			
J'ai participé en cours			
J'ai écouté et respecté les opinions de mes camarades			
J'ai fait les activités correspondantes			
Je me suis investi(e) dans mon travail			

(Recurso de elaboración propia)

Les couleurs de la diversité

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Autoría: María Josefa Piernas Andreo		
Centro educativo: IES Teobaldo Power		
Tipo de situación de aprendizaje: Tareas	Estudio: 3º de Educación Secundaria Obligatoria	Área/Materia: Segunda Lengua Extranjera (Francés) SGN

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis:

La identidad de género constituye un aspecto fundamental que ha provocado y sigue provocando graves violaciones de los derechos humanos en nuestra sociedad. A lo largo de la historia la cuestión de la transidentidad ha sido motivo de rechazo y represión, estigmatizando de manera injusta la diversidad en las expresiones de identidad de género. Por medio de esta SA, se pretende que el alumnado reflexione en torno al concepto de transfobia y su presencia en la actualidad, a partir de la comprensión de diferentes escenas de la película *Lola vers la mer*. Asimismo, será el propio alumnado el que identifique y proponga actitudes o acciones que promuevan la tolerancia y un modelo de convivencia positiva mediante la realización de un cortometraje con motivo del 17 de mayo, día internacional contra la homofobia, transfobia y bifobia.

Justificación:

A través de esta SA se pretende que el alumnado desarrolle su capacidad analítica y amplíe su visión sobre la transfobia desde otras realidades culturales y a través del recurso del cine. El alumnado será capaz de ello poniendo en práctica habilidades lingüísticas de comunicación y de comprensión (oral y escrita) y utilizando las herramientas gramaticales, léxicas y fonéticas que irán adquiriendo a lo largo de las sesiones, así como de conocimientos que recuperarán de unidades anteriores. Se trata de que el alumnado, como agente social, se sienta protagonista del cambio y se responsabilice de acciones que favorecen la mejora de la sociedad y que promuevan el sentido de la iniciativa y su espíritu emprendedor. Del mismo modo, se fomentará la competencia de aprender a aprender ofreciéndole los recursos comunicativos y técnicos necesarios para que pueda implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que realice un trabajo de forma eficaz tanto de manera autónoma como en pequeños y grandes grupos. Este carácter cooperativo está presente en las diferentes actividades que construyen esta SA, así como en la realización del cortometraje.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Criterio/os de evaluación: Segunda Lengua Extranjera (Francés)	
Código:	Descripción:
SSGN03C01	<p>Comprender el sentido general, los puntos principales y la información más importante en textos orales breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos habituales, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y algunas informaciones específicas en textos transmitidos de viva voz o por medios técnicos (portales de vídeo, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como en conversaciones informales, en indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados, así como en conversaciones formales o entrevistas, al igual que el sentido general en transacciones y gestiones cotidianas (p. ej. en hoteles, restaurantes, centros de ocio) y los puntos e ideas principales en programas de televisión (p. ej. noticias, documentales o entrevistas), cuando las imágenes constituyen gran parte del mensaje y siempre que todos ellos cuenten con léxico común y estén articulados a velocidad lenta, en lengua estándar y en un registro formal, informal o neutro, apoyándose en recursos verbales y no verbales para inferir los significados de palabras y expresiones que desconoce. De la misma forma, se busca comprobar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, empleando para ello sus conocimientos respecto a los constituyentes y a la organización de elementos morfosintácticos de uso frecuente y más común, al igual que sobre los patrones discursivos de uso más habitual relativos a la organización textual (introducción, cambio temático, y cierre textual), y sobre patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación frecuentes. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para recabar información, realizar tareas sencillas y adquirir conocimientos sobre aspectos relacionados con otras materias o sobre asuntos habituales o de su interés, así como para escuchar por placer y entretenimiento, respetando las distintas capacidades y formas de expresión.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencia social y cívica, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales

SSGN03C03	<p>Producir textos orales breves con estructura clara, que sean 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.</p> <p>Este criterio persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos, tanto cara a cara como por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como diálogos, presentaciones o exposiciones (describir un lugar, organizar una visita, etc.), ensayados preferiblemente en pareja o en pequeños grupos, en los que emplea una variedad léxica suficiente y un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas de uso frecuente para ofrecer información, opiniones, hacer invitaciones..., usando un registro informal o neutro y pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero o cometa errores de pronunciación esporádicos. Del mismo modo, se busca verificar que respeta la función y el propósito comunicativo mediante el uso de sus exponentes más comunes, empleando los patrones discursivos y los elementos de organización textual sencillos más frecuentes (conectores, deixis, yuxtaposición, interjecciones, repetición léxica, etc.) para que el texto ofrezca la suficiente cohesión y coherencia interna.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para, con sentido crítico, producir textos orales monológicos en los que sigue unas directrices establecidas con el fin de comunicar conocimientos generales sobre otras materias, o sobre asuntos cotidianos, conocidos o de su interés, observando las normas de cortesía básicas y estableciendo relaciones de respeto.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia social y cívica

SSGN03C04	<p>Interactuar de manera simple y coherente en breves intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto, mostrando respeto a las distintas capacidades y formas de expresión, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Mediante este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social maneja frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para desenvolverse de manera suficiente en conversaciones informales, en conversaciones formales o entrevistas (p. ej. para realizar un curso de verano), y en gestiones y transacciones cotidianas (tiempo libre y ocio, transporte, alojamiento, educación y estudio, etc.), tanto cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos.</p> <p>Asimismo, se busca comprobar que se ajusta a las funciones y propósitos comunicativos mediante la utilización de sus exponentes más comunes (para narrar acontecimientos, describir sentimientos, pedir y ofrecer cosas, etc.), a pesar de que tenga que interrumpir el discurso para buscar palabras o articular expresiones y para reparar la comunicación, utilizando fórmulas o gestos simples para tomar o mantener el turno de palabra, aunque puedan darse desajustes en la adaptación al interlocutor. Por último, se pretende verificar que responde a preguntas sencillas sobre sus presentaciones, pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para establecer y mantener relaciones basadas en el respeto y la colaboración con otros hablantes, y realizar tareas diversas, así como para trabajar en grupo asumiendo su propia responsabilidad, observando las normas de cortesía más elementales.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencia social y cívica, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales

SSGN03C06	<p>Comprender la idea general, los puntos más relevantes e información importante en textos escritos, «auténticos» o adaptados, breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos habituales, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y algunas informaciones específicas en textos escritos en cualquier soporte que contengan un registro formal, informal o neutro, como en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta (p. ej. sobre un país), en correspondencia personal sencilla en la que se habla de uno mismo, se describen personas, objetos, lugares y actividades, se narran acontecimientos pasados, etc., al igual que puede identificar información importante en instrucciones generales de funcionamiento y manejo de aparatos de uso cotidiano (p. ej. una máquina expendedora), así como en instrucciones claras para la realización de actividades y normas de seguridad básicas. Del mismo modo, se busca comprobar que es capaz de entender la idea general de correspondencia formal (p. ej. sobre la suscripción a una revista digital) y captar el sentido general y algunos detalles importantes de textos periodísticos muy breves. Por último, se trata de verificar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más importantes, empleando sus conocimientos sobre los constituyentes y la organización de exponentes morfosintácticos y patrones discursivos de uso frecuente (inicio, desarrollo y cambio temático, y cierre), reconociendo tanto léxico de uso común como las principales convenciones ortotipográficas y de puntuación, al igual que abreviaturas y símbolos comunes (p. ej. TM, ≥) y sus significados asociados, usando recursos textuales y no textuales para inferir los significados de palabras y expresiones que desconoce.</p> <p>Con todo ello, se persigue verificar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para, con sentido crítico, recabar información en distintas fuentes, realizar una tarea específica y adquirir conocimientos generales relacionados con otras materias, con asuntos cotidianos, o con temas que sean de su interés, así como para leer por placer o entretenimiento, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia social y cívica, Conciencia y expresiones culturales

SSGN03C08	<p>Escribir textos breves y sencillos con estructura clara, adecuados al receptor y al contexto y que traten sobre temas cotidianos, generales, o de interés propio, respetando las convenciones escritas de uso más común, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Este criterio busca comprobar que el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios con información personal básica y relativa a sus intereses o aficiones, tanto en formato papel como digital, y de redactar textos en cualquier soporte como notas y mensajes (en blogs, foros, redes sociales, notas adhesivas, etc.), así como correspondencia personal en la que establece y mantiene contacto social y correspondencia formal muy básica dirigida a instituciones públicas o privadas o a entidades comerciales, empleando un registro informal o neutro, usando una variedad suficiente de léxico de uso habitual, al igual que un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas sencillas para intercambiar información, opiniones y puntos de vista simples y directos, dar instrucciones o indicaciones, describir sentimientos, etc., Del mismo modo, se trata de constatar que conoce y respeta la función y el propósito comunicativo mediante la utilización de sus exponentes más comunes, empleando de manera adecuada los signos de puntuación elementales (p. ej. punto, coma) y las reglas ortográficas básicas (p. ej. uso de mayúsculas y minúsculas), así como los patrones discursivos de uso más habitual y mecanismos sencillos (deixis, conectores, yuxtaposición, etc.) para dotar al texto de la suficiente cohesión y coherencia.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de utilizar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear recursos tradicionales y las TIC de forma básica para establecer y mantener relaciones basadas en el respeto y la colaboración, con el fin de realizar tareas o resolver problemas prácticos y dar sus opiniones e ideas sobre aspectos generales relacionados con otras materias, o sobre asuntos cotidianos, conocidos o de su interés, observando las convenciones formales y las normas de cortesía básicas.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia social y cívica, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales

SSGN03C10	<p>Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos esenciales de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, programas de televisión, revistas, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (registros, lenguaje gestual...), a la vida cotidiana (hábitos de estudio, actividades de ocio, rutinas diarias, etc.), a las condiciones de vida y entorno, a las relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en la familia, en el centro educativo, en los centros de ocio...), a las convenciones sociales (normas de cortesía, costumbres, tradiciones ...), a aspectos geográficos e históricos relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones. Por otro lado, este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera, valorando la lengua y la cultura extranjera como medio de adquirir estrategias y saberes de utilidad para su crecimiento personal, emocional y académico. Asimismo, se pretenden constatar en el alumnado actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales, teniendo en cuenta la multiculturalidad y el multilingüismo existentes en Canarias.</p> <p>Por último, este criterio pretende que el alumnado como sujeto emocional y creativo, desde sus centros de interés, demuestre motivación y sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) gestionando su estado de ánimo y participando activamente en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social y educativo.</p>
Competencias del criterio	Comunicación lingüística, Competencia social y cívica, Conciencia y expresiones culturales

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA/CONCRECIÓN

Modelos De enseñanza:

Enfoque comunicativo, enfoque accional, enfoque por tareas, aprendizaje cooperativo, deductivo, jurisprudencial, sinéctico y simulación.

Fundamentos metodológicos:

En esta SA predomina el uso del modelo deductivo en el que el profesor adopta un papel de guía que orienta al alumnado hacia la adquisición de ese conocimiento y donde este toma un mayor protagonismo en el aula. Para ello, y como elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua, es imprescindible que se promueva un enfoque comunicativo donde se favorezca la participación de todo el alumnado y se cree un clima o una cultura de clase donde se utilice, mayoritariamente, la lengua extranjera.

Del mismo modo, se integrará el enfoque por tareas y accional en diferentes actividades de la SA y en la tarea final, donde el alumnado aprenderá al mismo tiempo que se ocupará de planificar, elaborar tareas e incluso evaluarlas, asumiendo un papel más activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos enfoques se complementarán en ciertas ocasiones con un sistema de trabajo de carácter cooperativo y jurisprudencial dado que se tratará de llevar a cabo tareas, que demanden la reflexión, posicionamiento, colaboración y el acuerdo de los diferentes miembros que compongan el grupo. Asimismo, en esta actividad se hará uso de la simulación por la que cada uno de los miembros del grupo deberá desempeñar el papel de uno de los personajes que dan vida a la historia que el propio alumnado habrá creado. Tanto para esta actividad como para otras presentes a lo largo de esta SA, nos apoyaremos en el modelo sinéctico en tanto en cuanto el alumnado debe proponer gestos o acciones que creen entornos seguros y de no violencia hacia las personas del colectivo LGTBIQ+, partiendo del análisis y la comparación de los fragmentos de la película.

1: *Une société diverse*

Esta primera sesión se centrará en introducir la temática que abordaremos a lo largo de esta situación de aprendizaje. Se explica la existencia de la ficha de autoevaluación que deberán rellenar al final de la clase. Se comienza por la proyección de una imagen (véase anexo A) en la que deben describir lo que ven utilizando, a modo de repaso, la forma *il* y *a* que ya han estudiado, junto con las palabras presente en la imagen y una serie de conectores del discurso que se les escribirá en la pizarra (D’abord, ensuite, puis, après, finalement). Así, irán describiendo las diferentes etapas del ser humano con el objetivo de describir a una persona por su edad en términos genéricos en lugar de recaer en el género percibido cuando la persona era pequeña al de la edad adulta. Al final se les preguntará el motivo de la presencia de la bandera trans con el fin de que entiendan el objetivo de la imagen.

Posteriormente, se les pedirá que acudan a la plataforma *classroom* y accedan al enlace que les conducirá a dos ejercicios (véase anexo B) en los que tendrán que ordenar las palabras de una frase que recogen los testimonios de personas trans sobre su etapa anterior a la transición. Una vez corregidas en clase, se les preguntará por qué estas frases están entre comillas y cuál es la relación de las frases con la imagen anterior. Por último, se proyectará una última cita (véase anexo C) sobre el rechazo familiar sufrido por una persona trans y comenzar a utilizar el término *transphobie*. Una vez abordado los términos de *transidentité* y *transphobie* se les preguntará de qué piensan que tratará la unidad y se les dará el título de la misma.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SSGN03C03 (contenido 1.1; 2.1; 2.2 /)	Reflexión individual (interacción) Ejercicio de ordenar	Trabajo individual	1	Imagen 1 Dispositivos electrónicos Ejercicios de ordenar Imagen 2 Autoevaluación	Aula ordinaria	

2: De la place pour tous !

El objetivo de esta sesión es introducir la película que se trabajará a lo largo de las sesiones, descubrir los personajes que la componen y conocer la situación en la que se encuentran. Además, se trata de que, a través de la película, conozcan la existencia de centros de acogida de personas LGBT+ que existen en Francia.

Al comienzo de cada sesión de la SA, el/la docente tomará los primeros cinco minutos para que el alumnado cuente, de manera resumida y en francés, lo que se trabajó en la clase anterior, con el objetivo de reactivar los conocimientos aprendidos previamente.

En la primera sesión, el/la docente distribuirá un cuestionario al alumnado (véase anexo D o E) sobre el primer fragmento de la película y les pedirá que respondan a las tres primeras actividades. El vídeo se proyectará una sola vez ya que se trata de analizar, sobre todo, lo que se observa. Una vez corregidas, les pedirá que accedan al documento publicado en Classroom (véase anexo F) para tener acceso al vocabulario que necesitan para responder a la cuarta actividad y quinta actividad. Para terminar, el docente pasará una tabla (véase anexo G) en la que apunten cómo se sienten hoy a partir del vocabulario que acaban de trabajar.

En la segunda sesión, el/la docente retomará los primeros segundos del fragmento para que el alumnado reflexione sobre el lugar en el que se encuentra la protagonista y anotará en la pizarra diferentes maneras de expresar la opinión. A continuación, se les pedirá que realicen, por parejas, una búsqueda sobre la función de la fundación *Le Refuge* e investiguen sobre la existencia de una estructura similar en Tenerife. Por último, se hará una puesta en común de la información encontrada y se reflexionará sobre la importancia de estas infraestructuras para la comunidad LGTBIQ+.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SSGN03C01 (1.1 – 2.1 – 2.3. 3) SSGN03C03 (1.1 -2.1 - 3) SSGN03C08 (1.1 – 2.1. – 2.2.) SSGN03C10 (1.2 – 1.3. 2.)	Comprensión oral Expresión escrita Expresión oral	Individual En parejas	2	Cuestionario Proyector Aparato electrónico con acceso a Classroom Fragmento 1 de la película Ficha vocabulario Tabla Autoevaluación		Hay dos cuestionarios en función de las características del grupo o del alumnado en concreto. En caso de que alguna persona no tenga aparato electrónico o acceso a <i>Classroom</i> , se proyectará la ficha de vocabulario.

3: *Moi aussi, j'agis!*

En esta sesión se trabajará la transfobia a partir del segundo fragmento de la película que sucede al que se proyectó anteriormente. La finalidad de la actividad es analizar los diferentes gestos o actitudes transfobas que se observan en la película y reflexionar sobre las acciones que alimentan el rechazo hacia personas trans. Esta vez el/la docente repartirá el diálogo por escrito en forma de guion (véase anexo H) para que sea lea conjuntamente y respondan, en parejas, a las tres primeras actividades de comprensión del texto. A continuación, se les pedirá que realicen el siguiente ejercicio del cuestionario y se les entregará una ficha con los participios irregulares (véase anexo I). Una vez corregido, el/la docente pedirá a cada pareja que prepare el diálogo del texto para representarlo en clase, haciendo hincapié en la entonación exclamativa e interrogativa presente en el guion. Se escogerá al azar a la pareja o parejas que lo representará al final de la clase. Por último, se visualizará la escena de la película y se comparará con las actuaciones del alumnado.

La segunda sesión comenzará por un ejercicio de repaso de la sesión anterior que será proyectado (véase anexo J). El alumnado deberá emplear el vocabulario que ya se ha trabajado y se le pedirá que transforme los verbos que aparecen en *passé composé*. Posteriormente, se pondrá en práctica una actividad en la que, con las mismas parejas de la sesión anterior y tomando de referencia el texto trabajado, deberán plasmar actitudes que se deben evitar para crear un espacio seguro cuando una persona decide desvelar su identidad de género u orientación sexual, así como proponer gestos que adoptar que definan a una persona aliada. El alumnado podrá hacer uso de un diccionario en papel o digital. Mientras realizan la actividad el/la docente dibujará dos columnas en la pizarra y el alumnado las completará con las ideas que han escrito en su cuaderno. Por último, se hará un repaso de las ideas que han quedado plasmadas y para ello, el autor o la autora de ellas las explicará a la clase. El/la docente pedirá al alumnado que traiga auriculares para la clase siguiente.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SSGN03C06 (1.1 – 2.1 - 2.2 - 3) SSGN03C04 (2.3 - 3) SSGN03C08 (1.1 – 2.1 - 3)	Compresión escrita Representación teatral Expresión escrita	Individual En parejas	2	Texto + cuestionario Fragmento 2 de la película Proyector Ejercicio de repaso Diccionario Pizarra	Aula	

4. Soyons à l'écoute

En esta actividad se analizará el desarrollo y desenlace de la película, la evolución de los personajes, en los que se aborda la cuestión de la operación de reasignación de sexo y la orientación sexual. Para fomentar un trabajo más autónomo, el/la docente habrá publicado en *Classroom* tres ficheros que incluye, cada uno, un fragmento diferente de la película ([tercero](#), [cuarto](#) y [quinto](#)), el cuestionario para la comprensión oral (véase anexo K) y una ficha con la explicación del punto gramatical (véase anexo L). Se pedirá al alumnado que forme grupos de cuatro o cinco personas y asignará uno de los fragmentos a cada grupo, con el objetivo de que cada fragmento sea trabajado por dos grupos. Los cuestionarios están diseñados de mayor a menor dificultad de manera que se adapte a las necesidades del alumnado. Por último, cada grupo deberá escribir un resumen de su vídeo a partir de las respuestas de la ficha y contarlo al resto de la clase en voz alta.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SSGN03C03 (1.1 – 2.1 – 2.2 - 3) SSGN03C01 (1.1 – 2.1 – 2.2 - 3)	Comprensión oral Exposición	Grupos de 4 o 5 personas	1	Fragmento 3, 4 y 5 de la película Ficha Auriculares	Aula	

5. La marche de privilèges

El objetivo de esta sesión es reflexionar sobre el concepto de privilegio en nuestra sociedad y tomar conciencia de los obstáculos que las personas trans pueden experimentar hoy en día. Se trata de una actividad que se compone de dos partes, la primera se realizará en el aula y la segunda en una zona al aire libre dentro del recinto del instituto. Para empezar, se realizará una lluvia de ideas sobre la definición de privilegio y el/la docente anotará todas las opiniones en la pizarra. Además, se les pedirá que pongan ejemplos de privilegios y su impacto en nuestro día a día, haciendo hincapié en la situación de personas trans.

A continuación, en una zona amplia del exterior del aula, se pedirá a un tercio de la clase que se sitúe detrás de una misma línea de salida (se puede aprovechar una línea de la pista o dibujarla en el suelo con una tiza) y se les repartirá un personaje diferente a cada uno (véase anexo M) para que lean detenidamente sus características, así como un *post-it* con su nombre. Se leerán las instrucciones y los enunciados en voz alta (véase anexo N). El alumnado debe dar un paso por cada enunciado que se aplique a su personaje. El número de los enunciados aparecen al lado de las características de cada personaje. Una vez que se han leído todos los enunciados, deben pegar en el suelo el nombre de su personaje en el lugar en donde terminaron. En este momento, el/la docente preguntará al conjunto de la clase en qué posición ha quedado cada personaje y qué representa esta distancia.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SSGN03C03 (3)	Lluvia de ideas Actividad de expresión oral	Individual	1	Tiza Post-it	Patio	

6. *C'est à nous de jouer !*

A partir de la séptima sesión de esta situación de aprendizaje el alumnado estará preparado para realizar la tarea final y, con motivo del día de la lucha contra la homofobia, transfobia y bifobia, se propondrá la elaboración de cortometrajes que denuncien esta situación en el instituto.

En primer lugar, se procederá a la explicación de la tarea a través de una [presentación](#) PowerPoint que el/la docente expondrá con su consiguiente rúbrica de evaluación (véase anexo Ñ). Una vez que se hayan explicado y resuelto las dudas al respecto, se reutilizarán los grupos de la actividad 4 y aprovecharán lo que queda de clase para pensar la idea y empezar a escribir el guion. En el resto de sesiones terminarán el guion y pasarán a la grabación de las escenas que hayan inventado. Se emplearán las tablets que proporciona el instituto para actividades lectivas.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SSGN03C04 (1.1 – 2.1 – 2.2 - 3)	Redacción de un guion Grabación de un vídeo	Grupos de 4 o 5 personas	2 y 1/2	Presentación ppt Proyector Tablets	Dependencias varias del centro	

7. *On fait le bilan ?*

El objetivo de esta sesión es realizar una valoración de lo que se ha aprendido a lo largo de la SA. De este modo, se les repartirá una rúbrica de autoevaluación (véase anexo O) para que el alumnado haga un balance de su trabajo e implicación personal y del grupo. Una vez contrastada su autoevaluación con la evaluación del profesorado, se trata de que se comente lo que les ha gustado, aspectos a mejorar o propuestas de cambio. Para ello, se debe adoptar una postura que esté abierta a sugerencias y a posibles críticas.

Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
	Reflexión individual	Individual	1/2	Rúbrica de autoevaluación	Aula ordinaria	

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Fuentes :

AA. VV. (2011). *Méthode de français: Pluriel 3*. Madrid : Santillana Français.

Micheli, L. (Director). (2019). *Lola vers la mer* [Película]. Box Office.

Les émotions et moi. (2016). Recuperado de : https://fr.scribd.com/document/539993382/Les-emotions-et-moi#fullscreen&from_embed [Consultado el 2 de abril de 2022].

Sammie [@TransSAmSurrey]. (12 de noviembre de 2018). *Unknown Source. Description: Evolution of a Trans Person, wearing pink white and blue trans flag colours, with the tag line "You Are Important". Fact: This is accurate! You Are Important!* [Tweet]. Twitter. Recuperado de: https://pbs.twimg.com/media/Dr0MS_5XgAExXUq.jpg [Consultado el 30 de marzo de 2022]

GRIS-Montréal y Conseil Québécois LGBT. (2020). *La transphobie c'est pas mon genre*. Recuperado de: https://www.gris.ca/app/uploads/2020/10/GRI2001_Guide-pedagogique_02.10.20.pdf. [Consultado el 3 de abril de 2022]

Observaciones:

Esta SA debe ser modificada en función del alumnado con NEAE que pueda haber presente en el aula para que sea accesible al conjunto del grupo. Esta se adaptará o modificará, aplicando las estrategias necesarias en función de las necesidades educativas que se den en el grupo.

Propuestas:

En cuanto a la elaboración del cortometraje, se ha propuesto que se grabe en horas de clase en caso de que les sea un problema realizarlo fuera del centro, pero si el grupo está de acuerdo, se le animará a que graben escenas en otros lugares. Por otro lado, sería interesante que estos cortometrajes saliesen del aula mediante la celebración de una jornada, concurso o festival en el que se pueda compartir con el resto de alumnado y personal del centro, así como con otros centros u entornos.

Además, sería interesante dedicar una parte de esta SA a celebridades, a nivel regional, nacional o internacional que son un ejemplo de superación dentro de la comunidad trans y/o contar con la intervención presencial o telemática de una persona que forme parte de una asociación o colectivo trans que pueda aportar su vivencia durante la etapa del instituto y sobre la cuestión de la transobía.

Anexo 5: Anexos de la SA

Anexo A: Imagen introductoria



(Sammie, 2016, sp.)

Anexo B: Ejercicios de formación de oraciones

VIES Devenir il ou elle 1 POINTS 0

1 / 1 Mettez les mots suivants dans l'ordre correct.

mal peau ma toujours été

dans J'ai

00:11

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/11974498-devenir_il_ou_elle_1.html

VIES Devenir il ou elle 2 POINTS 0

1 / 1 Mettez les mots suivants dans l'ordre correct.

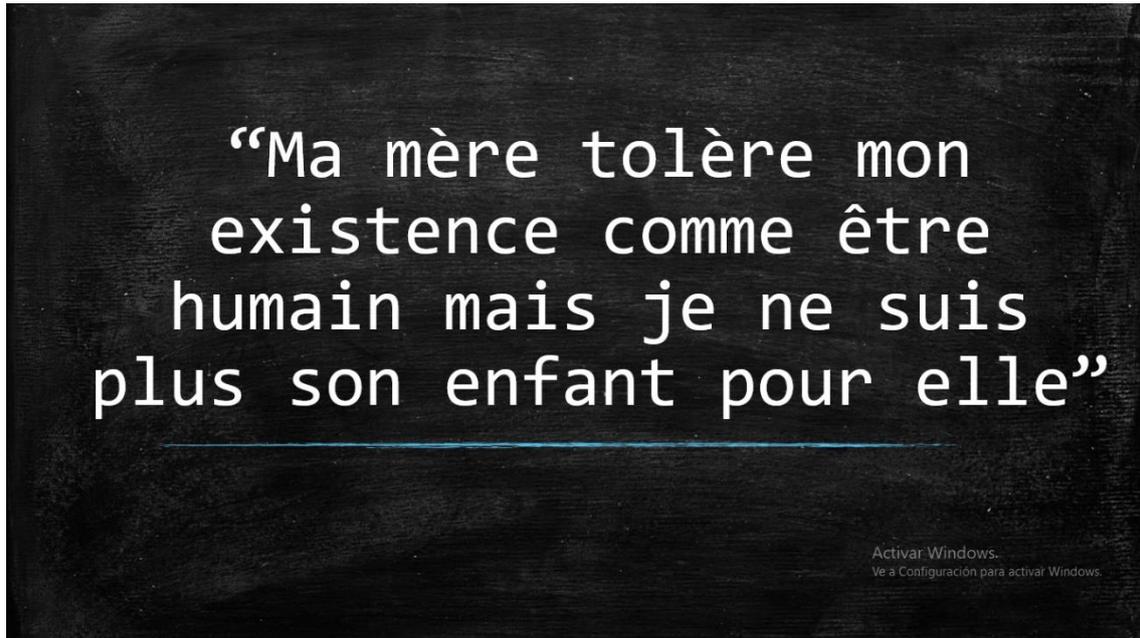
de J' double vie l'impression ai eu mener une

00:03

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/11974503-devenir_il_ou_elle_2.html

(Recurso de elaboración propia)

Anexo C: Cita sobre un testimonio real



(Recurso de elaboración propia)

Anexo E: Cuestionario del primer fragmento (adaptado)

- LOLA VERS LA MER -



Regarde le premier extrait du film et réponds aux questions suivantes :

1. Quels sont les personnages qu'il y a dans cet extrait du film ?

Il y a _____

2. Où se trouvent Sam et Lola ?

Sam et Lola _____

2. Quels endroits voit-on dans le film ? Mets les images dans l'ordre correct et utilise les connecteurs logiques (D'abord, ensuite, puis...)



A



B

D'abord _____



C



D

4. Comment se sent Lola ? Utilise trois adjectifs de la vidéo (Classroom : *Les émotions*)

Lola se sent _____

5. Trouve cinq adjectifs de la vidéo qui contiennent le son [ã]

(Recurso de elaboración propia)

Comment je me sens aujourd'hui ?

JE ME SENS...



Comment je me sens aujourd'hui ?

JE ME SENS...



(Le Baobab Bleu, 2016, sp.)

COMMENT TU TE SENS AUJOURD'HUI ?

<i>Je me sens calme</i>	

(Recurso de elaboración propia)

LA RENCONTRE

(06 :05 - 07 :40)

Lola arrive à la veillée funèbre de sa mère. Son père s'adresse à elle à voix basse.

Philippe : Viens.

Lola : Ne me touche pas ! Comment tu as pu me faire ça ?

Philippe : J'ai dû changer l'horaire au dernier moment, je n'ai pas eu le choix. Et puis de toute façon je pensais que tu ne viendrais pas.

Lola : Tu te fous de ma gueule ?

Philippe : C'est quoi cette voix ? Arrête de parler comme ça, parle autrement c'est ridicule.

Lola : Sinon quoi ? Tu vas encore me foutre dehors c'est ça ?

Philippe : Allez, viens.

Lola : Lâche-moi !

Philippe : Ne fais pas d'histoires. Viens avec moi.

Lola : Lâche-moi ! Lâche-moi putain !

Philippe : Tais-toi s'il te plaît. Tu n'as vraiment aucune pudeur. Tu ferais honte à ta mère. Comment tu as pu nous faire ça ?

Lola : Toi, comment tu as pu me faire ça ?

Philippe : Mais regarde toi, tu n'as pas honte ? Arrête de te montrer comme ça devant la famille, les amis. Tu te ramènes ici habillé comme un travelo.

Ami de Philippe : Philippe, ça va ? Tu as besoin d'aide ?

Philippe : Non ça va ça va, il s'en va. Il allait partir.

Lola : Tu te rends compte que tu m'as fait rater l'enterrement de Maman ? Jamais tu ne pourras réparer ça.

Philippe : Réparer quoi ? Il n'y a rien à réparer. Tu as déjà tout cassé. Tu as tout brisé. Il n'y a plus de famille, il n'y a plus rien. C'est la dernière fois qu'on se parle. Barre-toi putain, barre-toi !

Foutre dehors : echar a la calle

Lâcher : soltar

Honte : vergüenza

Se rendre compte: darse cuenta de

Rater : perderse algo/ no llegar

Briser: romper



COMPRÉHENSION DU TEXTE

1. Qui est Philippe et où se trouve-t-il ?

2. Choisis la réponse correcte :

Lola se sent fâchée contre Philippe parce que...

- a) Il est avec une autre femme.
- b) Il n'est pas triste.
- c) Il ne lui a pas dit que sa mère est morte.

3. Entoure les mots qui décrivent mieux la relation père-fille :

Calme - Violente - Respectueuse - Tolérante - Froide.

4. Est-ce que Philippe a accepté le *coming out* de sa fille ? Justifie ta réponse avec deux phrases du 4.

5. Quel est le temps verbal du verbe *J'ai dû changer* (ligne 3) ? Trouve quatre verbes dans le texte qui correspondent au même temps verbal.

- - - - -

6. Quels gestes faut-il éviter/adopter pour créer un espace de sécurité quand une personne dévoile son identité de genre ?

Attitudes à éviter	Attitudes à adopter

(Recurso de elaboración propia)

Anexo I: Listado de participios irregulares

Les participes passé irréguliers

Infinitif	Participe passé	Infinitif	Participe passé
Avoir	Eu	Offrir	Offert
Devoir	Dû	Pleuvoir	Plu
Être	Été	Pouvoir	Pu
Faire	Fait	Prendre	Pris
Falloir	Fallu	Suivre	Suivi
Lire	Lu	Voir	Vu
Mettre	Mis	Vouloir	Voulu

(Recurso de elaboración propia)

Anexo J: Ejercicio de repaso

honte **mère** **foyer** **père** **change** **vêtements** 
violente **rate** **partir** **fâchée**

a) Lola et son _____ se rencontrent à la veillée funèbre de sa _____.

b) Philippe _____ l'heure de la cérémonie.

c) Philippe a _____ de la voix de Lola et de ses _____.

d) Lola se sent _____ parce qu'elle _____ l'enterrement.

e) Lola et Sam s'installent dans un _____.

f) Philippe demande à Lola de _____.

g) Ils se parlent d'une façon très _____.

(Recurso de elaboración propia)

Anexo K: Cuestionarios de la actividad 4

EXTRAIT I : Le voyage

1. Pourquoi Philippe est fâché contre Lola ?

2. Où est-ce que Philippe veut déposer les cendres de sa femme ?

3. Qu'est-ce que Lola a décidé de faire finalement ?

4. La relation père-fille a-t-elle changé ?

Utilise la comparaison (Classroom : *Le comparatif*)

Lexique de la vidéo

Voler : robar

Coûter : costar

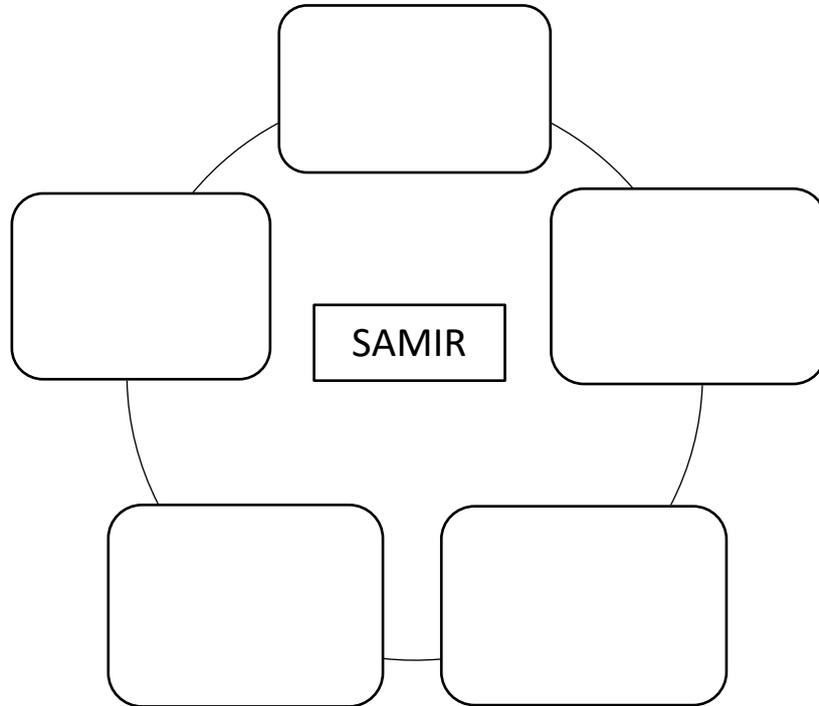
Les flics : los policías

Laisser : dejar

Cambrioler : robar (en una casa) **Le choix** : la elección

EXTRAIT II : Qui est Samir ?

1. Quelles informations donne Lola sur Samir ?



2. Quel type de discrimination Samir a-t-il subi ?

3. La relation père-fille a-t-elle changé ?

Utilise la comparaison (Classroom : *Le comparatif*)

Lexique de la vidéo

Le copain : amigo/novio

Coûter : costar

Choisir : elegir

Laisser : dejar

Cambrioler : robar (en una casa)

Le choix : la elección

EXTRAIT III : LES AUREVOIRS

1. Pourquoi veut-elle se faire opérer ?

2. Explique la phrase : *la douleur physique n'est pas importante comparé à ce que je vis.*

3. À partir de 01:20:58 que veut savoir son père ?

4. La relation père-fille a-t-elle changé ?

Utilise la comparaison (Classroom : *Le comparatif*)

Lexique de la vidéo

Attendre : esperar

Épanouie : plena

Complexé : complejo

Avoir envie de : tener ganas de

Changer d'avis : cambiar de idea

Dépasser : sobrepasar

(Recurso de elaboración propia)

Anexo L: Cuadro explicativo de la comparación en francés

Le comparatif			
qualité	plus aussi moins	+ adjectif + que	Ta chambre est plus grande que la mienne. Ta chambre est aussi grande que la mienne. Ta chambre est moins grande que la mienne.
manière, lieu, temps	plus aussi moins	+ adverbe + que	Nous allons plus vite que vous. Nous allons aussi loin que vous. Nous arrivons moins tard que vous.
quantité	plus de autant de moins de	+ nom + que	Elles ont plus de posters que toi. Elles ont autant de posters que toi. Elles ont moins de posters que toi.
intensité	verbe	+ plus + que + autant + que + moins + que	Il parle plus que son frère. Il parle autant que son frère. Il parle moins que son frère.
! plus-bonne(s) = meilleur(e)(s) → Cette boisson est meilleure que l'autre.			

(AA. VV., 2011, p.98)

Anexo M: Distribución de personajes

<p>Personnage 1 : Sébastien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homme hétérosexuel, blanc. - Sa langue maternelle est le français. - Il n'a pas d'handicap. - Il est espagnol. - Il n'a jamais été victime d'intimidation. - Il a une copine et l'embrasse en public. - Il ne s'est jamais questionné sur son genre. - Ses parents sont ensemble. - Il n'a pas peur d'utiliser les toilettes genrées ni de marcher seul le soir. - Il se reconnaît dans les émissions qu'il regarde. - Sa famille a toujours été gentille avec sa copine. - Il n'a jamais été exclu d'activités. 	<p>Personnage 2 : Amélie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Femme bisexuelle, blanche. - Sa langue maternelle est le français. - Elle a un handicap invisible. - Elle n'est pas espagnole et ses parents non plus. - Elle n'a jamais été victime d'intimidation. - Elle a un copain qui embrasse en public. - Elle ne s'est jamais questionnée sur son genre. - Elle a deux pères qui sont ensemble. - Elle n'a pas peur d'utiliser les toilettes mais elle a peur de marcher seule le soir. - Elle ne se reconnaît dans les émissions qu'elle regarde. - Sa famille a toujours été gentille avec ses amoureux. - Elle a parfois été exclue d'activités.
<p>Personnage 3 : Max</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personne non-binaire, blanche. - Sa langue est l'anglais. - Iel n'a pas d'handicap. - Iel a été victime d'intimidation - Iel a un copain mais ne l'embrasse pas en public. - Iel s'est toujours questionné(e) sur son genre. 	<p>Personnage 4 : Amina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Femme trans, lesbienne, algérienne. - Sa langue maternelle est l'arabe. - Elle n'a pas d'handicap. - Elle n'est pas espagnole et ses parents non plus. - Elle a été victime d'intimidation. - Elle n'a pas de copine mais elle ne serait pas à l'aise de l'embrasser en public.

<ul style="list-style-type: none"> - Ses parents sont ensemble. - Iel a peur d'utiliser les toilettes masculins et de marcher seul(e) le soir. - Iel ne se reconnaît pas dans les émissions qu'iel regarde. - Sa famille a toujours été très gentille avec son copain. - Iel a souvent été exclu d'activités. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle s'est questionnée sur son genre. - Ses parents sont ensemble. - Elle a peur d'utiliser les toilettes de filles et de marcher seule le soir. - Elle ne se reconnaît dans les émissions qu'elle regarde. - Elle ne pense pas que sa famille accepterait ses amoureuses. - Elle s'est sentie exclue d'activités.
<p>Personnage 5 : Joseph</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homme trans, queer, noir. - Sa langue maternelle est le français. - Il a un handicap visible. - Il est espagnol. - Il a été victime d'intimidation au lycée. - Il n'a pas de partenaire mais il ne serait pas à l'aise de l'embrasser en public. - Il s'est tout de même questionné sur son genre. - Ses parents sont séparés. - Il a très peur d'utiliser les toilettes de garçon et de marcher seul le soir. - Il ne se reconnaît pas souvent dans les émissions qu'il regarde. - Il pense que sa famille accepterait ses partenaires. - Il s'est souvent senti exclu d'activités. 	<p>Personnage 6 : Sky</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personne genderfluid, queer, blanche. - Sa langue maternelle est le français. - Ille n'a pas d'handicap. - Ille est espagnol(e) comme ses parents. - Ille n'a jamais victime d'intimidation. - Ille a une copine et l'embrasse en public. - Ille se questionne son genre. - Ille a deux mères ensemble. - Ille n'est pas à l'aise aux toilettes. - Ille ne se reconnaît pas souvent dans les émissions qu'il regarde. - Ille a peur de marcher seul(e) le soir quand ille a une présentation plus féminine. - Sa famille est gentille avec ses partenaires. - Ille n'a jamais été exclu(e) d'activités.
<p>Personnage 7 : Tam</p> <ul style="list-style-type: none"> - Femme lesbienne, vietnamienne. - Sa langue maternelle est le vietnamien. - Elle a un handicap invisible. - Elle n'est pas espagnole et sa mère non plus. - Elle a été victime d'intimidation au primaire. - Elle a une copine mais ne l'embrasse pas en public. - Elle ne s'est jamais questionnée sur son genre. - Elle a seulement une mère. - Elle n'a pas peur d'utiliser les toilettes. - Elle ne se reconnaît pas souvent dans les émissions qu'elle regarde. - Elle a souvent peur de marcher seule le soir. - Elle ne pense pas que sa famille accepterait ses copines. - Elle a parfois été exclue d'activités. 	<p>Personnage 8 : Thomas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homme hétérosexuel, métis. - Sa langue maternelle est l'espagnol. - Il a un handicap invisible. - Il est espagnol mais pas son père. - Il a un peu été victime d'intimidation. - Il a une copine et l'embrasse en public. - Il s'est questionné sur son genre. - Il a seulement un père. - Il n'a pas peur d'utiliser les toilettes ni de marcher seul dans la rue le soir. - Il se reconnaît dans les émissions qu'il regarde. - Sa famille est gentilles avec ses copines. - Il n'a jamais été exclu d'activités.

Anexo N: Marcadores de privilegios

1. Si tu es une personne blanche, avance d'un pas.
2. Si l'espagnol est ta langue première, avance d'un pas.
3. Si tu n'as pas d'handicap visible ou invisible, avance d'un pas.
4. Si toi ou tes parents êtes citoyens de l'Espagne, avance d'un pas.
5. Si tu es un homme ou une personne masculine, avance d'un pas.
6. Si tu n'as jamais été victime d'intimidation, de violence physique ou verbale, avance d'un pas.
7. Si tu peux manifester en public ton affection pour ton partenaire sans peur du ridicule, jugement ou de la violence, avance d'un pas.
8. Si tu sais que tu vas pouvoir aller à l'université, avance d'un pas.
9. Si tu ne t'es jamais questionné(e) sur ton genre ou expression de genre, avance d'un pas.
10. Si tu as un père et une mère, avance d'un pas.
11. Si tu utilises les toilettes publiques sans peur de te faire harceler, avance d'un pas.
12. Si tu peux te changer dans les vestiaires sportifs sans stress, avance d'un pas.
13. Si tu trouves facilement des personnages de la même identité que toi, avance d'un pas.
14. Si tu n'as jamais eu à discuter sur ton identité de genre avec ta famille, avance d'un pas.
15. Si tu te sens en sécurité quand tu marches seul(e), avance d'un pas.
16. Si tu sais que ta famille acceptera ton partenaire, avance d'un pas.
17. Si tu n'as jamais été exclu(e) d'une activité en raison de ton genre, avance d'un pas.

(GRIS-Montréal y Conseil Québécois LGBT., 2020, p.74-77)

Anexo Ñ : Rúbrica de evaluación del profesorado

Objetivo	Puntuación
Presenta un contenido de apoyo y respeto hacia el colectivo LGTBIQ+	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Respeto la estructura del guion y del cortometraje	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Muestra originalidad y creatividad en el trabajo	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Domina la construcción del presente de indicativo	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Hace un uso correcto del passé composé	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Es capaz de utilizar la comparación correctamente	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Utiliza el vocabulario relativo a las emociones	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Emplea una pronunciación adecuada	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Habla con claridad, buen ritmo y un volumen de voz adecuado	0 - 0,25 - 0,5 - 1
Demuestra ser capaz de realizar un trabajo eficaz en autonomía y de manera cooperativa	0 - 0,25 - 0,5 - 1
	TOTAL /10

(Recurso de elaboración propia)

Anexo O : Rúbrica de evaluación del alumnado

Objetivos	0	0,5	1	1,5	2
PRODUCIR	No he producido nada durante el trabajo	Lo que he producido es mínimo y no corresponde a lo que se pide	Lo que he producido es el mínimo que corresponde a lo que se pide	Lo que he producido es incompleto, pero va en el sentido del trabajo pedido	Lo que he producido es completo y satisface todas las exigencias pedidas
SER AUTÓNOMO	Soy incapaz de ponerme a trabajar aun con ayuda	Me pongo a trabajar con ayuda, pero abandono rápidamente	Me pongo al trabajar sin ayuda, pero me cuesta terminar aun si me ayudan	Me pongo a trabajar fácilmente, pero necesito ayuda para terminar	Me pongo a trabajar solo y termino el trabajo sin ayuda.
TRABAJAR EN EQUIPO	Perturbo el grupo con mi comportamiento. El trabajo no avanza.	No me interesa el grupo ni el trabajo, pero no perturbo el grupo	Me integro al grupo, pero me conformo con seguir el movimiento.	Soy activo en el grupo.	Soy un elemento motor del grupo y hago que el trabajo progrese.
CREAR, INVENTAR	No tengo ninguna idea.	Recupero las ideas de los demás y las expreso.	Tengo ideas pero que no son adecuadas con el trabajo a realizar.	Tengo ideas que van en el sentido del trabajo a realizar, pero no sé cómo llevarlas a cabo.	Tengo ideas originales que van en el sentido del trabajo a realizar y sé cómo llevarlas a cabo.
ACTITUD	Charlo muy a menudo. Soy una persona despistada y poco atenta.		Charlo de vez en cuando, pero es raro		Tengo una actitud positiva. Soy un alumno atento.

Nombre _____ Apellidos _____ Clase _____

Fecha: _____

Objetivos	Autoevaluación
Producir	
Ser autónomo	
Trabajar en equipo	
Crear, inventar	
Actitud	
Nota	/10

(Recurso de elaboración propia)