



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

**Trabajo fin de máster**

# El fenómeno migratorio a través de los medios de comunicación: una experiencia para 1º de Bachillerato

**Presentado por:** Thaidibell Llamas Alonso

**Tipo de trabajo:** Propuesta de intervención

**Director/a:** Miguel Carrera Garrido

**Ciudad:** Las Palmas de Gran Canaria

**Fecha:** 21 de abril de 2017

## **Resumen**

Ante las dificultades que presenta el desarrollo de un modelo transversal educativo y la importancia que adquiere la Educación en Valores en una sociedad multicultural, este Trabajo Final de Máster (TFM) se centra en el análisis de los movimientos migratorios mediante el uso de textos procedentes de los medios de comunicación. Con el fin de contribuir al desarrollo del espíritu crítico, la madurez ética y la responsabilidad social del alumnado de primero de Bachillerato en materia de migración, se ha diseñado una propuesta de intervención que conjuga las oportunidades que brinda la disciplina de Lengua Castellana y Literatura para la reflexión de esta realidad social con herramientas propias de la asignatura de Cultura Audiovisual. Bajo un enfoque intercultural se ha diseñado una serie de actividades facilitadoras orientadas a que los alumnos tomen conciencia sobre los factores que intervienen en este fenómeno y analicen su transcendencia en la sociedad; a la vez que guían a los estudiantes al encargo final de crear textos periodísticos mediante el uso de las nuevas tecnologías para un concurso de ámbito nacional. La secuencia didáctica incluye instrumentos para evaluar el trabajo colaborativo de los alumnos y reserva un espacio para la difusión del proyecto final entre otros agentes de la comunidad.

**Palabras Clave:** fenómeno migratorio, medios de comunicación, educación en valores, bachillerato, comunicación escrita.

## **Abstract**

This Master's dissertation focuses on the analysis of the migration movements through the study of texts extracted from several media, due to the difficulties in the development of a transversal educational model and the importance acquired by the value-based education in a multicultural society. The educational intervention proposal has been designed in order to contribute to the development of the analytical mind, ethical maturity and the social responsibility of high school students in terms of migration. It combines the opportunities provided by the subject of Language and Literature to think about this social reality with tools of the subject Audiovisual Culture. Several activities have been designed following intercultural criteria to help the students to become aware of the factors that take part in this situation and to analyse its importance in the society. These activities will also accompany the students in their path to the final work which consists on the creation of journalistic texts by using new technologies for a national contest. The didactic sequence includes tools to evaluate the collaboration work between students and saves a space for the dissemination of the final project among other agents of the community.

**Key words:** Phenomenon of migration, Media, value-based education, High-school, written communication.

## **Índice de contenidos**

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1. El aula como contexto multicultural.....	2
1.2. Marco legislativo.....	3
<b>2. Justificación y planteamiento del problema.....</b>	<b>6</b>
2.1. Objetivos.....	11
<b>3. Marco teórico.....</b>	<b>12</b>
3.1. El aula de lengua y literatura como espacio para el encuentro intercultural.....	12
3.2. Beneficios de la interdisciplinariedad educativa en una sociedad heterogénea.....	14
3.3. Aprendizaje más allá de las aulas.....	17
<b>4. Propuesta de intervención.....</b>	<b>20</b>
4.1. Justificación.....	20
4.2. Contextualización.....	21
4.3. Objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	22
4.4. Competencias.....	25
4.5. Contenidos.....	27
4.6. Metodología.....	30
4.7. Actividades.....	32
4.8. Recursos.....	37
4.9. Procedimiento e instrumentos de evaluación.....	37
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>40</b>
<b>6. Limitaciones y prospectivas.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>45</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>53</b>

## 1. Introducción

El desplazamiento geográfico de individuos por razones principalmente económicas o sociales constituye un capítulo inherente a la historia de la Humanidad. Este traspaso de población en el espacio, ya sea dentro del ámbito nacional o internacional, se estructura en torno a dos fenómenos: salida de habitantes de su lugar de origen (emigración) y llegada de ciudadanos a un nuevo destino (inmigración).

A lo largo de la historia, España ha pasado de ser un país emisor de emigrantes a receptor de inmigrantes (Altad, 2006). Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, se produjo un importante éxodo de población dentro del país desde las zonas rurales (Galicia, Castilla y León y Andalucía) hacia las grandes urbes (Barcelona y las capitales del País Vasco). Los campesinos se embarcaron en una nueva vida alrededor de las zonas industriales, en busca de mejores fuentes de ingresos y bienestar social. Fuera de las fronteras españolas, Argelia se convirtió en un destino de mineros y agricultores españoles dispuestos a trabajar en el sector de la construcción de obras públicas, principalmente, ante las condiciones precarias de su país de origen. Al otro lado del Océano Atlántico, Argentina o Cuba recibieron un gran contingente de canarios y gallegos que apostaron por una vida mejor lejos de su patria.

La escasez de alimentos y la política autárquica que dominaba España tras la Guerra Civil motivó una nueva salida masiva hacia otros países, como Francia, Uruguay o Venezuela, que ofrecían nuevas oportunidades laborales (Accem, 2008).

También durante el franquismo, el país experimentó una nueva oleada de emigrantes con destino a países europeos industrializados, como Alemania o Suiza, que demandaban mano de obra foránea (Santos, 1999). Castilla-La Mancha, Extremadura y una vez más Andalucía fueron las principales comunidades emisoras de trabajadores no cualificados.

A partir de 1973, con la crisis del petróleo, se produjo un desempleo masivo en Europa, y en la década de los ochenta los países del Sur del viejo continente (España, Italia y Portugal) dejan de ser países emisores de emigrantes para convertirse en una región receptora de inmigrantes procedentes de sus antiguas colonias (Altad, 2006).

Según la revista *Science* (2014), se estima que entre 1990 y 2010 España recibió más de seis millones de inmigrantes. A lo que hay que sumarle otros 343.614 inmigraciones en estos últimos seis años (INE, 2016). Este crecimiento demográfico en nuestro país, debido a la llegada de ciudadanos de otras culturas, ha tenido importantes repercusiones sociales y económicas. Por ser objeto de interés de este trabajo, se ha de resaltar la heterogeneidad que ha adquirido la sociedad española tras convertirse en un país receptor de población procedente, principalmente, del Norte de África, Europa del Este y América Latina. Estas migraciones no solo inciden de forma

decisiva en la vida de los adultos, que deciden trasladarse con su familia a una nueva tierra de oportunidades, sino que también repercuten en el bienestar de sus hijos. No hay que olvidar que los menores se enfrentan al trauma de abandonar su lugar de origen, sobrevivir al viaje y adaptarse a un nuevo entorno, en términos tanto sociales y culturales como meramente académicos.

### **1.1 El aula como contexto multicultural**

La diversidad cultural no solo es una realidad en la sociedad española, sino también en el sistema educativo. De los 3.278.887 alumnos escolarizados en Enseñanzas de Régimen General en las etapas de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en España durante el curso 2014-2015, 282.232 eran extranjeros. Según los datos recogidos por el Ministerio de Educación y en el Informe Anual *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016* (MEC, 2016), esto supone un 8,6% del total del alumnado. A lo largo de la última década, este segmento de estudiantes se ha casi duplicado en las etapas anteriormente mencionadas: ha pasado de 159.470 a 282.232 alumnos.

Sin embargo, la multiculturalidad en las aulas presenta un alcance aún más amplio. El padrón académico elaborado por el Ministerio no incluye a los adolescentes nacidos en nuestro país de padres extranjeros, ya que el Ordenamiento Jurídico no les atribuye la nacionalidad española. Es por ello por lo que puede llegar a sorprender que en Comunidades Autónomas receptoras habituales de inmigrantes, como Canarias o Andalucía, el porcentaje de extranjeros sobre el total del alumnado durante el curso 2014-2015 no alcanzara el 6,5% (MEC, 2016).

La presencia de grupos cada vez más heterogéneos en las aulas, que proceden de diferentes culturas, supone un reto para el sistema educativo (Arnaiz, 2000). No solo desde el ámbito de intervención pedagógica, con medidas que faciliten el proceso de integración del alumno inmigrante dentro del grupo-clase, sino también desde el planteamiento de un nuevo modelo educativo, que promueva valores de igualdad, tolerancia y respeto hacia otras culturas.

La respuesta pedagógica a este fenómeno palpable en las aulas presenta en la actualidad una doble dimensión. Por un lado, según Merino y Muñoz (1995), “la práctica educativa se centra en el desarrollo de actividades y programas específicos para resolver problemas puntuales y transitorios” (resolución de conflictos de convivencia en el aula) y, por otro, la investigación científica reclama “estudiar el problema desde una visión más amplia y enfocada a un proyecto de sociedad futura”.

Como fruto de esta última vertiente del asunto, nació en Estados Unidos, en la década de los sesenta, el concepto de *educación intercultural*. El incremento de las tensiones entre grupos étnicos en la escuela norteamericana dio lugar a:

Un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales (Aguado, 1995).

Desde esta mirada de la realidad escolar, se concibe la diversidad como elemento de enriquecimiento y no de conflicto cultural, a la vez que se camina en las aulas hacia una sociedad integradora. La heterogeneidad se percibe, según Díaz (1995), como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante, comprender los derechos humanos o desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, en el seno de una sociedad que cada vez es más conflictiva.

En España, la investigación intercultural no despegó hasta los años ochenta, y estuvo ligada al tratamiento de la cultura gitana en la escuela (Gómez, 2009). Con el transcurso del tiempo, se ha vinculado con el estudio del fenómeno migratorio en las aulas, en general, y el pluralismo cultural, en particular. Aunque a día de hoy supone una apuesta de las administraciones educativas, se enfrenta a retos tanto en el campo de la formación del profesorado como en el diseño y desarrollo de proyectos coordinados entre la escuela y las entidades que le rodean. Por un lado, los docentes necesitan recursos y formación (inicial y permanente) para encajar este discurso en su práctica diaria. Aguado (2008) señala que durante la primera etapa de formación de los docentes “no se aborda de manera explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de sus estudiantes y sus familias”. Es más, los cursos que existen sobre esta cuestión son opcionales y plantean la diversidad cultural asociadas a situaciones “deficitarias o dirigidas a grupos específicos”. En la formación permanente existe una mayor oferta de cursos, aunque su tratamiento suele ser el mismo, y “apenas se encuentran alusiones entre el trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales” (Aguado, 2008).

Y, por otro lado, se hace necesario que los centros desarrollen de forma conjunta con el resto de actores de su comunidad acciones para promover este modelo educativo (Gómez, 2009). Por su parte, las autoridades deberían hacer una “apuesta más decidida para que la interculturalidad adquiriera más peso en sus políticas”, y el centro impulsar un “proyecto integral” dentro y fuera de sus actividades (Gómez, 2009).

## **1.2 Marco legislativo**

La relevancia que han tenido los movimientos migratorios en España durante las últimas décadas y la necesidad de sensibilizar al alumnado sobre las repercusiones de este fenómeno en la configuración de la sociedad actual, encuentra cabida tanto en

el título Preliminar de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, como en la nueva Ley de Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Ambas normativas contemplan en sus principios rectores C) y K) lo siguiente:

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, con el fin de superar cualquier tipo de discriminación. Así como la promoción de la prevención y resolución pacífica de conflictos y en la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (BOE, 2006:17164-17165).

Asimismo, entre los fines de la educación (E y K), tal marco legislativo establece:

Una formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, cohesión social, cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la preparación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (BOE, 2006:17165).

Unas directrices inspiradas en los valores de la Constitución Española, y que están refrendadas por organismos internacionales de referencia, como la UNESCO. En su programa mundial para la educación en derechos humanos de 2005, Naciones Unidas aboga por una educación de respeto a la dignidad humana, así como por la participación en la adopción democrática de decisiones, ya que estas contribuyen a la prevención a largo plazo de abusos y de conflictos violentos.

En esta misma línea, la Unión Europea, en su informe Eurydice de 2005, impulsa estrategias educativas para que los jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y capaces de contribuir al desarrollo y el bienestar de la sociedad en la que viven, además de destacar el aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica, y el desarrollo de medidas eficaces para combatir el racismo y la xenofobia, entre otros aspectos.

Bajo inspiración europea, la LOMCE ha integrado en el currículo académico siete competencias claves basadas en las competencias básicas de la LOE. Entre ellas estipula que el alumno ha de adquirir capacidad para comprender e interpretar de manera crítica el fenómeno social, así como mostrar tolerancia y empatía hacia ciudadanos que hayan optado por un proyecto de vida lejos de su patria (competencias sociales y cívicas).

Esta cuestión se concreta a nivel autonómico en el Decreto 83/2016, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias<sup>1</sup>. La normativa contempla que el alumnado deberá

---

<sup>1</sup> Se ha elegido este marco normativo por considerar que Canarias, al ser una comunidad con gran tradición migratoria a lo largo de su historia, era el contexto adecuado para desarrollar la propuesta didáctica presentada más adelante.

conocer, apreciar y respetar los aspectos culturales, históricos, geográficos y sociales relevantes de su región, así como los de su entorno, valorando la realidad y su riqueza patrimonial. Este marco legislativo refrenda la Educación en Valores, en general, y la reflexión sobre el pluralismo cultural que presenta la sociedad española, en particular.

Sin embargo, en el primer curso de Bachillerato, ámbito para el que se diseña esta propuesta, el aprendizaje de estos valores cívicos no se concreta de manera específica en ninguna de las materias del currículo. En este sentido, conviene recordar que la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos introducida por la LOE, que siempre tuvo carácter voluntario en la etapa que concierne a este trabajo, contribuía a:

Favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable (BOC, 2006, pp. 19275-19278).

Para lograr estos objetivos, la normativa establecía cinco bloques de contenidos en el tercer curso de Secundaria y otros seis bloques en cuarto, en los que se abordaba la aproximación respetuosa a la diversidad cultural, con especial énfasis en el rechazo a la discriminación, y el fomento de la solidaridad en el alumnado, entre otras cuestiones.

Sin embargo, la aprobación de la LOMCE trajo consigo la desaparición de esta asignatura del currículo académico y deja la enseñanza de este tipo de contenidos al arbitrio de la formación transversal. Ahora la normativa deposita, principalmente, en manos del docente la iniciativa de incorporar y diseñar (o no) actividades en sus programaciones anuales con este tipo de contenidos.

La eliminación de este saber como materia específica del currículo ha levantado ampollas entre organizaciones internacionales, como Naciones Unidas y Amnistía Internacional. El Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, Nils Muižnieks, en una visita en 2013 a España, también señaló que es “esencial que los jóvenes tengan esta educación en derechos humanos y puedan ejercer su ciudadanía teniendo claros los valores de convivencia” y, al eliminar la asignatura, “existe el riesgo de que estos contenidos queden diluidos” en el currículo (Vera, 2013).

Sin ánimo de ahondar en el debate moral y político que ha desatado la desaparición de esta materia no solo a nivel estatal sino también autonómico, lo cierto es que, tal y como apunta Cifuentes (2006), “la conducta democrática no es espontánea e irreflexiva. No es una actitud innata en el individuo, sino que los valores y normas democráticas necesitan un aprendizaje en el ámbito familiar y escolar para que el ejercicio de la ciudadanía sea consciente y maduro”.

## ***2. Justificación y planteamiento del problema***

El pluralismo cultural que presenta la sociedad española en la actualidad requiere de una educación en la que se fomenten entre el alumnado valores y actitudes como la tolerancia, la empatía y el respeto hacia personas con otras formas de entender el mundo. El alumnado no puede permanecer ajeno a la vida cotidiana que le rodea, y menos en comunidades autónomas como Canarias –para la que se ha diseñado nuestra propuesta de intervención–, pues, por su ubicación geográfica, clima y legado histórico, atesora una sociedad dinámica y políglota.

Uno de los retos a los que se enfrenta el ámbito educativo consiste en formar y dotar a ciudadanos del siglo XXI no solo de conocimientos y herramientas que les permitan analizar el fenómeno migratorio con madurez, responsabilidad y espíritu crítico, sino también de la capacidad para resolver de forma pacífica conflictos de convivencia en su vida personal y académica.

¿Qué tipo de estrategias didácticas trazan los centros educativos para integrar esta cuestión en su práctica diaria? ¿Con qué contenidos se abordan en el aula los movimientos migratorios y bajo qué perspectivas? ¿Qué lugar ocupan, en fin, en las programaciones anuales? Los contenidos, ¿están organizados de manera que faciliten la conexión entre departamentos didácticos, o quedan relegados a la iniciativa personal del docente? ¿Se desarrollan a través de escenarios auténticos, relacionados con la realidad inmediata del alumno, o su aplicación no transciende las aulas?

Como ya se explicó antes, la normativa vigente delega en la transversalidad del currículo la enseñanza de los contenidos de la denominada Educación en Valores. Si bien es verdad que el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, deja, en su disposición adicional novena, margen de actuación a los centros educativos para que realicen actividades de sensibilización y promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación de personas por razones culturales, este tipo de iniciativas posee un carácter meramente puntual y superficial con relación a la conciencia cívica que deben adquirir los alumnos con respecto al fenómeno migratorio. Autores como Torres (2008, p. 93) sostienen que el tratamiento de este tipo de temas “en un día concreto del curso, a modo de paréntesis en el proyecto educativo, resulta insuficiente al no estar vinculados a las programaciones anuales y corre el riesgo de convertirse a menudo en períodos de relajo en el ritmo habitual de trabajo escolar”. Añade Torres que estas tareas “realmente no cuentan en el momento de las evaluaciones”, por lo que el nivel de adquisición de destrezas y conocimientos planteados en este tipo de efemérides queda normalmente exento de ser valorado por el profesorado.

Asimismo, con carácter anual, los departamentos didácticos del centro incluyen en sus programaciones estrategias de trabajo para el tratamiento transversal de la Educación en Valores. Sin embargo, estas iniciativas corren el peligro, en ocasiones, de quedarse en una práctica meramente discursiva y acabar en “el capítulo de aspiraciones educativas que nunca se cumplen por falta de tiempo, ya que a los contenidos disciplinares estipulados por Ley se añade esta sobrecarga lectiva”, según sostiene Yus (1995, p. 75). He aquí una de las limitaciones de la transversalidad.

Por un lado, la normativa exige impregnar el currículo con este tipo de temas de carácter cívico, pero, por otro, no le otorga el estatus de contenido propio, y deja en manos de los equipos docentes la tarea de integrarlos en su especialidad. ¿Y qué sucede entonces? Por regla general, en las materias específicas, los docentes no reservan un espacio delimitado al tratamiento de este asunto. Desde su posición de especialistas, los profesores centran su práctica diaria en la enseñanza de saberes científicos y en el cumplimiento de la programación fijada por el departamento durante el curso y, por tanto, muchas veces desaprovechan la oportunidad que les brinda su área de conocimiento para formar personas comprometidas con una sociedad cada vez más heterogénea.

Según Bolívar (1996, p. 25), el resultado de esta contradicción interna “cuestiona el propio modelo de currículo oficial establecido, ya que los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes del diseño del itinerario y los temas transversales rompen con dicha estructura”. Muchos docentes se encuentran en la tesitura de tener que decidir cuándo, dónde y cómo se debe incluir este tipo de contenidos en el plan de trabajo sin que afecte al ritmo escolar deseado. Por tanto, se delega en los equipos docentes la resolución de “un problema que los expertos no han sabido solucionar”.

A consecuencia de estas dificultades que presenta el modelo transversal, el tratamiento en el aula de muchos fenómenos sociales cae a menudo –no siempre–, durante la etapa de Bachillerato, en esa especie de cajón de sastre en el que se han convertido las horas de tutoría. Es en el marco del Plan de Acción Tutorial de centro donde habitualmente se promueve la reflexión entre los alumnos sobre temas con contenido moral y cercanos a su realidad inmediata, en detrimento de propuestas abordadas desde las materias disciplinares concretas.

Por citar un ejemplo de la abundante bibliografía que existe sobre esta temática orientada a su aplicación en horas de tutoría en primero de Bachillerato, merece ser mencionada una propuesta aplicada por el IES Carmen Martín Gaite de Madrid, a partir de los materiales que ofrece el portal Educ.ar<sup>2</sup> (Ministerio de Educación de

---

<sup>2</sup> <https://www.educ.ar/>

Argentina), que promueve valores como la tolerancia o el rechazo a la xenofobia, con la figura de Martín Luther King como eje vertebrador de los contenidos. Se trata de una iniciativa que fomenta el diálogo y la negociación para la resolución de conflictos por cuestiones raciales, pero centrada en un contexto lejano al alumno en espacio y tiempo. En esta propuesta los contenidos no son, en efecto, cercanos a la vida cotidiana del estudiante español, ya que, además de personas de origen africano, en nuestra sociedad hay ciudadanos asiáticos y sudamericanos. La esclavitud, por suerte, ha pasado a ser un capítulo de la historia del siglo XIX y, en el presente, los factores que inciden en el desplazamiento voluntario de personas son otros. Se hace necesario, así pues, una revisión de los contenidos de estas propuestas, no solo en el ámbito de la tutoría, sino también aquellas iniciativas privilegiadas que han hallado encaje en la programación anual de una especialidad.

Hay autores que sostienen que los contenidos que desarrollan este tipo de intervenciones se presentan en el aula con “gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de *currículo de turistas*. Es decir, tratando las diferentes realidades culturales con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo, analizando exclusivamente aspectos como costumbres o rituales festivos”, asegura Torres (2008, p. 105), y sin analizar los detonantes que acompañan hoy en día a un proyecto migratorio.

Para este autor, los materiales didácticos elaborados para promover el respeto por la diversidad cultural en ocasiones presentan a los inmigrantes como “grupos sociales responsables de su propia suerte y que poco tienen que ver con nosotros [ciudadanos del país de acogida]” (2008, p. 107). Incluso los libros de texto, continúa Torres, difunden un modelo de sociedad monocultural, normalmente integrada por “ciudadanos blancos, ricos y heterosexuales”, donde apenas tienen cabida asuntos como la precarización laboral, la pobreza o las injusticias que suelen padecer muchos inmigrantes (2008, p. 91).

Este tratamiento educativo “contribuye a que el alumno contemple sus realidades desde una pretendida neutralidad y sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social”, agrega Torres (2008, p. 108). Sin embargo, la participación en la vida democrática y la comprensión del mundo actual demandan propuestas versátiles, libres de sesgos culturales y ligadas a la realidad, intereses y conocimientos previos que han adquirido los alumnos no solo en una asignatura concreta, sino en varias de las disciplinas que conforman su itinerario académico.

El aprendizaje por competencias (saber, poder y querer actuar) que introdujo la LOE en 2006 y ahora continúa la LOMCE requiere de un currículo flexible, polivalente y global. “No puede llevarse a cabo con las programaciones de siempre, ya que supone

dotar de sentido a contenidos que a veces se han planteado de forma separada del contexto vital de los estudiantes”, advierten Sierra, Méndez y Mañana (2013, p. 165).

Esta formación competencial “conlleva integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores [...] en aras de instruir a futuros profesionales más universales, capaces de aceptar nuevos roles, tener sensibilidad hacia las demás personas y desarrollar un pensamiento divergente”, indica Posada (2004, p. 20). Es por ello por lo que el nuevo modelo educativo requiere de iniciativas integradoras, que beban de diferentes fuentes disciplinares y permitan al alumno un aprendizaje significativo, vinculado a sus intereses y transferible a diferentes contextos. Supone, por tanto, una apuesta por una enseñanza que busque la “reunificación del saber en todos los ámbitos del conocimiento [...] y desarrollar competencias que permitan percibir el ambiente particular como parte de la sociedad global, para la toma de decisiones con una mentalidad solidaria con el resto de países y culturas” (Campos, 2002, p. 1).

Sin embargo, tras la revisión de varias propuestas ya existentes relacionadas con el tratamiento de los movimientos migratorios en el marco de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria y Bachillerato, se observa una **visión parcelada de los contenidos**, que en ocasiones no establece conexión con el entorno inmediato del alumno y sus intereses. Así las cosas, se pueden apreciar trabajos de investigación que abordan este asunto con gran profundidad y acierto en el aula de Lengua, como *Los clásicos de la literatura española y la inmigración: una propuesta didáctica* (Trigo y Zambrano, 2010) o *El fenómeno migratorio a través de la narrativa hispánica contemporánea: el caso de la inmigración africana a España* (González, 2013), pero que centran sus contenidos fundamentalmente en el ámbito exclusivo de la literatura, sin especial relación con otras áreas del currículo y en un escenario que no va más allá de las aulas.

Este último aspecto, centrado en la **conexión del centro educativo con su entorno social**, se perfila como otro de los grandes desafíos educativos del siglo XXI. Pedagogos como Taylor Gatto critican la forma en la que el sistema educativo aleja a los estudiantes de la vida de los adultos y los somete a un entorno artificial alejado de experiencias vitales. En su obra *Historia secreta del sistema educativo* (2007), este autor defiende que la escuela “causa estragos” en los alumnos porque, entre otras cuestiones, enseña a:

Olvidar cosas tan importantes como caminar o hablar. [...] Promueve desconcierto y confusión porque las asignaturas son impartidas por hombres y mujeres que tienen sólo conocimiento superficial de las cosas de las que hablan. [...] Indiferencia al hacer adictos a los niños a la aprobación externa y a recompensas sin sentido. [...] Dependencia emocional e intelectual [...] de modo que los derechos básicos humanos que normalmente sólo requieren voluntad individual se transforman en privilegios que no se pueden dar por sentados. [...] Y fomenta una autoestima provisional, donde el amor

propio de los niños tiene que ser condicionado a la certificación de expertos mediante rituales de magia de números [...] y un efecto de casa de cristal al asegurarse de que no haya ningún tiempo privado, espacio o pupitre sin inspeccionar por el control médico o el brazo asesor de las patrullas del pensamiento (Gatto, 2007, p. 233).

Para este autor la experiencia del estudiante en espacios abiertos a la sociedad civil y la interacción con familias, profesionales o autoridades de su entorno más inmediato son los verdaderos pilares de la educación, y no la escuela como mera institución. Por ello, defiende un modelo pedagógico en el que los niños tienen que “servir a la comunidad” que les rodea, “pasar aventuras” en compañía de otros agentes sociabilizadores y aprender de sus vivencias en los contextos de adultos. Sostiene, además, que en la actualidad “la televisión y la escuela son las dos instituciones que controlan, por este orden, la vida de nuestros hijos. Ambas reducen el mundo real de sabiduría, fortaleza, templanza y justicia hacia una abstracción sin final ni frenos” (Gatto, 2009).

En España, la teoría de Gatto ha dado lugar a varias iniciativas innovadoras bajo el sello de “comunidades de aprendizaje”. La propuesta que nos ocupa busca promover un aprendizaje auténtico y autónomo bajo los principios de Gatto. Para ello pretende abrir un diálogo entre el aula y el contexto social en el que se ubican los alumnos, de la mano de algún ciudadano que haya emprendido un proyecto migratorio. Con esta iniciativa, el estudiante podrá poner cara, nombre y apellidos a una realidad multicultural que le afecta de manera cotidiana y que, quizás, antes nunca había explorado. Más allá de los libros, muchas de las situaciones de la vida cotidiana pueden convertirse en recursos pedagógicos que incidan en una mayor sensibilización, comprensión y concienciación ciudadana ante el fenómeno de la migración.

## **2. 1 Objetivos**

Este trabajo se traza con el objetivo general de contribuir al desarrollo del espíritu crítico, la madurez ética y la conciencia social del alumnado de primero de Bachillerato en materia de migración desde la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Para lograr este cometido de tipo general, nos guía una serie de objetivos, a los que pretende responder esta propuesta didáctica:

*Aprovechar las oportunidades que ofrece la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para abordar eficazmente este tema transversal del currículo.* El debate, el análisis de textos procedentes de los medios de comunicación, la interpretación de obras literarias o la producción creativa de escritos propios se presentan como procedimientos adecuados para el tratamiento de temas sociales y morales en general y, en particular, de los movimientos migratorios.

*Incentivar la integración de contenidos de otras disciplinas para lograr una mayor motivación del alumnado.* La incorporación de la fotografía o el cómic en el aula como recursos didácticos puede servir de palanca para captar el interés del alumno por el tema que nos ocupa.

*Promover un aprendizaje vivencial en escenarios auténticos.* El alumno puede descubrir por sí mismo los factores que inciden en este fenómeno social, a través del contacto directo con personas que hayan emprendido a lo largo de su vida un proyecto migratorio. La interacción de los estudiantes con las estructuras de la sociedad civil y el contacto con los agentes de su comunidad permiten desarrollar en los adolescentes una mayor conciencia colectiva y cívica.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. El aula de lengua y literatura como espacio para el encuentro intercultural**

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura ofrece múltiples posibilidades para abordar temas de carácter social, en general, y comprender la complejidad del fenómeno migratorio, en particular. En contraposición a la teoría de Jean Piaget, que vincula el lenguaje y el pensamiento con la maduración biológica del individuo y su interacción con el medio físico, Lev Vigotsky establece que el desarrollo cognitivo se genera por “la compleja interrelación entre lo interno (psíquico) y externo (influencias del medio), que se produce gracias a la actividad y comunicación” con el resto de los miembros de la sociedad (*apud* Barba, Cuenca y Rosa, 2007. p. 10). Bajo el concepto de *zona de desarrollo próximo*, este autor sostiene que mediante la ayuda de un “adulto o compañero más capaz”, el alumno puede resolver un problema o analizar los dilemas (éticos) que se producen actualmente en el seno de la sociedad.

Por tanto, la lengua constituye una herramienta fundamental para la interacción social. Su uso permite establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad a la que pertenecemos, de forma general, o acercarnos a nuevas culturas, en particular.

La expresión oral, que constituye una de las destrezas de la competencia en comunicación lingüística<sup>3</sup> establecida por la LOMCE, se perfila como un ámbito adecuado para el “diálogo y la crítica constructiva” de temas sociales. En sintonía con la teoría de Vigotsky, el alumno pude comprender el mosaico multicultural que le rodea e interpretar sus efectos en la sociedad a través del intercambio de experiencias con el resto de compañeros y agentes de su comunidad. La comunicación oral, que integra el primero de los cuatro bloques de contenidos establecidos para la materia de Lengua Castellana y Literatura en Bachillerato por el Real Decreto 115/2014, permite al estudiante ejercitarse la “escucha activa, interpretando de manera correcta las ideas de los demás, así como desarrollar habilidades para expresar con precisión sus propias opiniones”, sentimientos, y regular su conducta. El enriquecimiento colectivo que emana del debate de temas sociales en clase, debidamente orientado por el docente, puede facilitar la promoción de valores como la igualdad y la tolerancia hacia otras culturas, así como la resolución de conflictos de convivencia dentro y fuera del aula.

La competencia en comunicación lingüística, que predomina en esta disciplina y que además actúa como instrumento para adquirir nuevos conocimientos, contribuye a

---

<sup>3</sup> Resultado de la acción comunicativa dentro de las prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes (BOE, 2015)

la denominada Educación en Valores por “inscribirse en un marco de actitudes que el individuo pone en funcionamiento: el ejercicio activo de la ciudadanía, el desarrollo de un espíritu crítico, el respeto a los derechos humanos y al pluralismo, una actitud de curiosidad y el interés hacia el aprendizaje” (BOE, 2015: 6992).

Las destrezas básicas de esta competencia (escuchar, hablar, leer y escribir) contribuyen “al logro de una mejor integración y mayor cohesión social” (“Padilla *et al.*, 2008, p. 181). La lectura crítica de textos de diferente naturaleza –tanto en papel como en soporte audiovisual– proporciona claves al alumno para aproximarse y reflexionar sobre el mundo exterior que le rodea. Según estos autores, no solo ayuda al estudiante a “ordenar el pensamiento (comprensión), sino también a estructurar el conocimiento y adoptar decisiones”. En este sentido, se ha de destacar que el análisis y la interpretación de discursos procedentes de los medios de comunicación en el aula permiten al alumno ampliar su bagaje cultural y eliminar, tras una cuidada selección de textos, estereotipos y falacias que en ocasiones acompañan a los procesos migratorios. No se trata de consumir información en abundancia, sino transformar esos contenidos en conocimiento y encauzarlos en un contexto de sensibilización hacia otras culturas.

La escritura también puede favorecer la búsqueda de **soluciones creativas** a conflictos cotidianos de convivencia; no solo por ser un instrumento que contribuye a configurar una actitud positiva ante problemas muchas veces percibidos como males sociales, sino también porque promueve “el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo”, según indica 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.

Asimismo, la literatura se presenta como un ámbito ideal para abordar temas tan recurrentes a lo largo de la historia española como el exilio, la nostalgia de la tierra abandonada, el desarraigo, el miedo a los cambios, la soledad o el anhelo por alcanzar una vida mejor. En este sentido, Piaстро (2014) sostiene que:

La literatura es una experiencia de conocimiento y un recurso de inteligibilidad de lo humano que puede complementar la explicación que aportan las ciencias sociales sobre los diversos fenómenos que la ocupan [...]. Es una herramienta que desvela, no sólo los motivos y las causas de sus actores, sino la dimensión subjetiva de estos, es decir: sus deseos, sus sueños, sus miedos.

El comentario de fragmentos de obras literarias de otras épocas y su relación con textos actuales resulta una estrategia didáctica que permite al alumno comprender que el desplazamiento de personas a nuevas latitudes geográficas representa un tema recurrente e intemporal en la historia humana, así como aproximarse a las vivencias personales que implica este proceso.

Los textos literarios sirven, por otra parte, como fuente de promoción de valores morales, como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de

conflictos interculturales. El escritor israelí Amos Oz, tras recoger el Premio Príncipe de Asturias de las Letras en 2007, defendió “la literatura como un puente entre los pueblos [...] donde la novela es una invitación a visitar las casas de otras personas y a conocer sus estancias más íntimas” (Oz, 2007).

Sin embargo, para comprender con eficacia los significados implícitos en este tipo de textos, “hace falta la empatía del hablante para ponerse en situación de su interlocutor, considerando como este interpreta el mensaje según su marco de referencia cultural” (Martínez, 2014). A la competencia en comunicación lingüística, anteriormente mencionada, se añade una dimensión intercultural que, según Byram, Gribkova y Starkey (2002, p. 6), pasa por:

Preparar a los estudiantes para interactuar con personas de otras culturas; posibilitarles el entendimiento y la aceptación de individuos con perspectivas del mundo, valores y actitudes distintas a las suyas y ayudarles a percibir esta interacción como una experiencia enriquecedora.

La literatura constituye una herramienta didáctica que permite el desarrollo de la denominada *competencia comunicativa intercultural*, en la medida en que “fomenta interpretaciones alternativas del mundo y ayuda a comprender valores y creencias subyacentes” (Gonçalves, 2011). La lectura analítica de textos literarios, por tanto, ofrece la oportunidad al alumno de ponerse en lugar de otras personas, que viven una realidad distinta a la suya, y entender sus expectativas, miedos, fracasos y anhelos.

Esta propuesta didáctica aspira a extender este tipo de habilidades, que se promueven en el marco de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, al aula de Lengua Castellana y Literatura, con el propósito de crear un espacio para el entendimiento intercultural en la programación anual de la asignatura.

## **2.2. *Beneficios de la interdisciplinariedad educativa en una sociedad heterogénea***

La diversidad cultural que presenta el alumnado español es un vivo reflejo de la sociedad actual. A esta característica se le suma la era de la denominada globalización y de las nuevas tecnologías, que afectan a la vida humana prácticamente en todas sus dimensiones.

La educación, por tanto, “necesita dirigir sus esfuerzos hacia la formación de nuevas generaciones capaces de generar soluciones acertadas y creativas” a problemas cotidianos que tienen lugar en un mundo cada vez más interconectado (Lazo, 2011, p. 1). La introducción del aprendizaje por competencias en la LOE, vigente actualmente en la LOMCE, promueve precisamente en los alumnos la adquisición 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” en su vida académica y social (DeSeCo, 2003, p. 4).

Sin embargo, en ocasiones el alumno aún percibe los contenidos de las distintas materias del currículo como “compartimentos estancos, de forma que solo entiende la resolución de un determinado problema dentro de la disciplina en la que se estudia la problemática, sin descubrir los distintos enfoques existentes para ello” (Blanco, Corchuelo, Corrales y López, 2014). El análisis de realidades sociales complejas, como los movimientos migratorios, desde una única disciplina –véase Historia– puede dar pie a una visión parcelada del fenómeno y alejada de la vida cotidiana de los alumnos.

Para Lazo (2011), la interdisciplinariedad es el “soporte que permite el análisis de los fenómenos y procesos como un todo, donde ningún fenómeno se superpone a los otros. Entiéndase como la cooperación y la articulación entre los saberes para un desarrollo sostenible y armónico de la sociedad”.

En este contexto de mejora educativa, “los profesores son actores principales” (Jiménez, 2004), y el trabajo colaborativo, frente a la práctica individual, se presenta como un escenario idóneo para la interdisciplinariedad, según Antúnez (1999), porque:

Ofrece una oferta educativa más completa y una educación más justa; permite analizar problemas que son comunes con mayores y mejores criterios y proporciona a los estudiantes una educación de calidad que exige [...] principios de actuación suficientemente coherentes.

Un ejemplo ilustrativo de proyecto interdisciplinar es la experiencia que ha desarrollado el IES Bioclimático de Badajoz<sup>4</sup> con alumnos de cuarto de la ESO. Los departamentos de Orientación, Lengua y Matemáticas aunaron esfuerzos para tratar la igualdad entre hombres y mujeres y erradicar los estereotipos sexistas. Así las cosas, en el aula de Lengua se trabajaron conceptos básicos sobre lenguaje y género, y en la de Matemáticas, el proceso para la resolución de un problema determinado (detectar usos discriminatorios del lenguaje y proponer cambios preventivos). Disciplinas en principio lejanas como son las letras y los números pueden compartir sinergias para abordar un tema de naturaleza moral en clase.

Para que el alumno adquiera una **visión más amplia de la realidad** y un aprendizaje significativo, el docente deberá proporcionarle materiales didácticos adecuados. La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel propone que el nuevo contenido debe “relacionarse de manera sustantiva, es decir, no arbitraria con los conocimientos previos del alumno” (Palacios y Marchesi, 2014, p. 93). El proceso que permitirá al estudiante adquirir un aprendizaje significativo consiste en la interacción entre las denominadas *ideas anclaje* y la nueva información recibida. Por lo tanto, las

<sup>4</sup> <https://irmadel.wordpress.com/2010/10/04/lengua-genero-y-matematicas/>

nuevas propuestas didácticas interdisciplinares deberán partir de conceptos asimilados en cursos anteriores y vinculados a los intereses de los alumnos.

Las **Tecnologías de la Información y Comunicación** (TIC) constituyen “herramientas para el aprendizaje de las distintas materias curriculares”, como dice Zayas (2011, p. 139). Este autor indica que Internet proporciona al profesorado una amplia gama de recursos didácticos, “bien para llevar directamente al aula, bien para reelaborar sus propios materiales”.

Las TIC aportan un catálogo importante de beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje. “La flexibilización de la enseñanza, la ampliación de la oferta para el estudiante, el aprendizaje colaborativo”, tanto entre profesores como entre alumnos, son algunas de sus principales aportaciones (Torre y Domínguez, 2012, p. 3).

Ontoria, Muñoz y Calmaestra (2007, p. 161) destacan que, al concebirse como “instrumento innovador en el aula y no como un fin en sí mismo”, el alumno debe ser “protagonista” de su propio aprendizaje, y el profesor adoptar un rol de “guía” en este proceso. Subrayan estos autores, además, el “alto grado de interdisciplinariedad” y “creatividad” que brindan las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Dos rasgos que permiten el diseño de propuestas con contenidos de varias asignaturas. La gran información que proporciona la red permite trazar hojas de ruta en el aula hacia casi todas las direcciones existentes.

Asimismo, continúan Onrorio, Muñoz y Calmaestra (2007, p. 162), “los alumnos encuentran en este instrumento de aprendizaje una gran fuente de motivación derivada de su novedad y de las posibilidades de interacción que conllevan”, lo que facilita el aprendizaje significativo, mencionado anteriormente, y por descubrimiento.

La denominada *alfabetización digital*, “centrada bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda y reconstrucción de la información” (Área, Gutiérrez y Vidal, 2012, p. 24), introduce nuevos objetivos en la educación. Las nuevas propuestas didácticas que se planteen en el seno de Lengua Castellana y Literatura, por ejemplo, deberán contemplar la enseñanza de nuevas habilidades de lectura hipertextual, escritura en red o la interacción en foros y nuevos espacios sociales.

El reto, por tanto, se presenta ambicioso. En la etapa de Bachillerato, que ocupa este trabajo, existen buenas prácticas que se han realizado en centros educativos españoles. Íñiguez, Muñoz y Ory (1994) presentan una experiencia llevada a cabo en el IB Macarena de Sevilla, en las aulas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés. Durante dos semanas, trabajaron estas disciplinas en clase, exclusivamente con periódicos como material didáctico auxiliar. En clase de Lengua se analizó la intención

comunicativa de las noticias, las diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho novedoso, la diferencia entre información y opinión, y los géneros periodísticos, entre otros aspectos. En Matemáticas, se prestó atención a la información numérica: estadísticas, gráficos o datos de informes. En Inglés, aprovecharon las cabeceras británicas para profundizar en el vocabulario, la sintaxis y la expresión. Tras culminar el proyecto, los docentes impulsaron la celebración de un seminario para compartir esta experiencia con otros centros.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (2009) también ha propuesto una serie de trabajos académicos para que alumnos de Bachillerato analicen la conexión de la literatura con los medios de comunicación y el cómic. En esta iniciativa se puede apreciar cómo un mismo texto puede experimentar varios “saltos genéricos” o *intermediales* (desde la novela al cine pasando por el cómic, el videojuego o la publicidad) a lo largo de la historia. Es el caso de las obras *Harry Potter* o *Los cuatro fantásticos*.

Estas iniciativas interdisciplinares, que además incorporan en el aula las nuevas tecnologías, han servido de inspiración para la propuesta que se ofrece a continuación. Sin embargo, sus temas centrales se alejan de la vida cotidiana de los alumnos y de la realidad heterogénea que se impone cada vez más en la sociedad.

## 2.3. Aprendizaje más allá de las aulas

El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación (Freire, 1997, p. 87).

En su obra *Principios básicos del currículo* (1986), Ralph Tyler reflexiona sobre los fines que debe alcanzar la escuela. En un afán por determinar los objetivos que deben guiar la práctica educativa, este autor destaca la importancia de analizar las fuentes de información de las que derivan esos propósitos. Principalmente señala dos aspectos que orientan la selección de contenidos y estrategias en el aula: las necesidades (físicas y sociales) y los intereses de los alumnos.

En cuanto a las necesidades, Tyler sostiene que “el deber de la escuela, junto con las demás instituciones sociales, es atender a esas exigencias de manera no solo satisfactoria, sino también acorde con el tipo de normas de conducta significativas desde el punto de vista personal y social” (1986, p. 4). Las necesidades de los alumnos pueden analizarse desde diferentes ámbitos. Las “relaciones sociales y cívicas” dentro y fuera de la escuela, rescata el autor, constituyen un capítulo destacado en el estudio de estas necesidades. Más aún si los alumnos interactúan a diario en contextos sociales,

donde la convivencia entre culturas a veces da lugar a malentendidos y actitudes discriminatorias.

Los intereses de los alumnos también requieren una consideración especial. “Si las situaciones didácticas se refieren a cuestiones que interesan a los alumnos, estos participarán activamente en ellas, aprendiendo de ese modo a resolverlas con eficacia” (Tyler, 1986, p. 5). El autor destaca la importancia de vincular el aprendizaje con las motivaciones personales de los alumnos para trazar los objetivos de la educación. Pero ¿qué cuestiones centran la atención de los alumnos? El trabajo de un equipo de investigación, integrado por profesores de Ciencias de Argentina y Chile, indica, bajo el título *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*, que son “los contextos cercanos a la experiencia cotidiana los que tienen sentido para los alumnos y, por tanto, favorecen una disposición positiva hacia el aprendizaje” (Riobó y Romero, 1997, p. 6). Entre las situaciones que menciona este grupo de expertos, se encuentra el contexto de las “responsabilidades ligadas a la vida en sociedad”.

En oposición al enfoque transmisivo de la enseñanza, cuya actividad “se concreta básicamente en explicar los contenidos de una determinada y aislada disciplina” (Martínez, 2007, p. 78), resulta motivante para los alumnos el aprendizaje “situado y experimental”. Frida Díaz (2003) señala que el paradigma de la “cognición situada” deriva de la “premisa [de] que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”. Esta teoría apuesta por una enseñanza en “escenarios auténticos”, donde los alumnos interactúan con “miembros más experimentados”. Es decir, “una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas que esperan pertenecer los estudiantes y en un contexto colaborativo de resolución de problemas con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado” (Díaz, 2003, p. 5). Se trata de promover un aprendizaje significativo en escenarios reales, que permitan al alumno, continúa Díaz, “manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad, vincular el pensamiento con la acción, así como reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas”.

Las premisas de la cognición situada coinciden con la apuesta de Taylor Gatto, mencionada en el epígrafe anterior, por promover un aprendizaje más allá de las aulas. Este autor relata en el artículo “Hazte cargo de tu educación”, publicado en 2010 en *Yes! Magazine*, su experiencia docente:

Dejé que un niño de 13 años de edad, que soñaba con ser un escritor de cómics, pasara una semana en la biblioteca pública, con la ayuda del bibliotecario, para aprender los trucos de la narración gráfica. Envié a una tímida chica de 13 años junto a un compañero de clase chillón a la capital del estado para hablar con su legislador local,

para que le enseñara a ser valiente. Hoy, esa chica tímida es abogada penalista (Gatto, 2010, p. 3).

Con estrategias didácticas como estas el alumno no solo adquiere conocimientos de la actividad profesional a la que aspira a pertenecer en un futuro, sino que también incorpora una perspectiva más realista de los acontecimientos que le rodean. El trabajo que nos ocupa pretende acercar a los alumnos de Bachillerato a una asociación de inmigrantes de su comunidad, en aras de enriquecer la comprensión de este fenómeno social con testimonios de vida. El contacto directo con personas que han optado por emprender un proyecto migratorio aportará una visión más humana a una cuestión, que se aborda convencionalmente de forma descontextualizada en las aulas.

Las denominadas *comunidades de aprendizaje*, impulsadas en España principalmente por Ramón Flecha, abogan por hacer partícipes del aprendizaje escolar a otros sectores de la sociedad. “La relación tradicional de la escuela con las personas de su entorno, que solían adoptar una actitud pasiva para la recepción de un servicio público, es sustituida por una interacción mucho más estrecha y activa, en la que familiares, profesorado, alumnado y toda la comunidad cambian radicalmente su comportamiento y se erigen en protagonistas de la educación en todas sus dimensiones” (Flecha, Padrós y Puigvert, 2003, p. 5). Este tipo de experiencia educativa comenzó su andadura en Estados Unidos a finales de los sesenta, con el objetivo de superar “el fracaso escolar, problemas familiares, baja motivación docente y problemas disruptivos” en el alumnado (Barrio, 2005, p. 135). En nuestro país ha tenido un gran recorrido en la lucha contra “la exclusión social y educativa” que ha originado, como señala Barrio, la sociedad de la información y la comunicación.

La interacción de los alumnos con otros miembros de la comunidad no solo facilita su proceso de aprendizaje, sino que, además, contribuye al desarrollo de una conciencia colectiva y cívica, cuando se diseñan propuestas en las que intervienen líderes vecinales, representantes sindicales o de organizaciones no gubernamentales.

### **3. Propuesta de intervención**

#### **3.1 Justificación**

Bajo el título *Periodistas sin fronteras: una aproximación a la realidad migratoria*, la unidad didáctica que se presenta pretende despertar en los estudiantes de primero de Bachillerato el espíritu crítico sobre la realidad intercultural que les rodea, a través de herramientas didácticas propias de Lengua y Literatura (textos de diferentes ámbitos) y de la Cultura Audiovisual (fotografía e historieta gráfica). La discusión y creación de textos, que ofrece además la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, se presentan como estrategias complementarias para que el alumnado participe en una convivencia pacífica dentro y fuera del aula.

Con el fin de que el aprendizaje adquiera un carácter vivencial y auténtico, la secuencia se enmarca dentro de la decimosexta edición del concurso *El País de los Estudiantes*, que celebra este periódico de tirada nacional. El enfoque por proyectos permitirá a los estudiantes realizar varias tareas posibilitadoras del trabajo final, que consiste en la redacción de una noticia, un reportaje sobre la historia humana de un inmigrante en España, y una entrevista en formato audiovisual con el representante de una asociación vinculada a esta realidad social. La idea es que los alumnos tengan contacto directo con las personas y el tejido social que integran este colectivo, y que realicen una tarea que no solo tenga sentido en el aula, sino también en la vida real. Por un día, los estudiantes se convertirán en pequeños periodistas del ámbito social, que deben cumplir con un encargo asignado en tiempo y forma. Este reto actúa como aliciente ante un aprendizaje por descubrimiento, donde el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) juega un papel significativo.

La secuencia didáctica se desarrollará en nueve sesiones, diseñadas bajo una estructura de introducción, desarrollo y recapitulación. La propuesta, además, se realiza con un enfoque intercultural que pretende presentar las diferencias culturales al alumno como un elemento enriquecedor en la sociedad, y no como fuente de conflicto. A lo largo de la secuencia, los alumnos se enfrentarán al proyecto de forma individual, con trabajos de pequeños grupos y reflexiones generales en gran grupo. A modo de síntesis, el proceso de evaluación incluye la retroalimentación no solo entre profesor y alumno, sino además entre los mismos compañeros de clase, que valorarán no solo la idoneidad del producto final, sino del proceso de elaboración en el aula. Los agentes externos al aula que han colaborado en la realización del proyecto podrán asistir a la exposición de los proyectos.

### **3.2 Contextualización**

El diseño de la propuesta tiene como marco referencial el IES José Arencibia Gil, donde he realizado el período de prácticas de este máster. El centro se sostiene con fondos íntegramente públicos y está ubicado en el casco urbano de la ciudad de Telde (Gran Canaria), que cuenta con 102.000 habitantes. Las familias de los alumnos poseen un nivel medio-alto de ingresos. Se trata de un instituto que ha optado por combinar los principios y recursos de una didáctica tradicional con métodos actuales, donde el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El centro cuenta con un ordenador de mesa y un proyector por aula, una sala de audiovisuales y un amplio fondo bibliográfico disponible en la biblioteca. Además, se palpa un compromiso del centro por participar con instituciones del entorno, ya que forma parte de la Red Canaria de Escuelas Solidarias y Escuelas Promotoras de la Igualdad, entre otros proyectos cooperativos.

El primer curso de Bachillerato, al que va dirigida la unidad, cuenta con dos grupos y cada una de estas líneas está compuesta por una media de 25 alumnos. En esta etapa, por lo general, los alumnos no presentan necesidades educativas específicas derivadas de trastornos físicos o psíquicos, pero algunos sí requieren especial atención, por no haber consolidado ciertas destrezas en la etapa anterior de Secundaria.

El alumno llega a esta etapa, según los objetivos generales que planea 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, con la necesidad de consolidar “una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable en conflictos de su entorno; afianzar los hábitos de lectura así como el espíritu crítico y emprendedor con actividades de creatividad y dominar en su expresión oral como escrita la lengua castellana”, entre otras cuestiones. El Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, además, destaca “la importancia del 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 y el afianzamiento de su autoestima y autoconocimiento”.

Los estudiantes alcanzan el Bachillerato con conocimientos previos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, que se han de orientar de forma progresiva hacia la creación de textos orales y escritos más complejos que en Secundaria. Se hace necesario el desarrollo de habilidades para producir discursos cada vez más elaborados, de acuerdo con la situación comunicativa, que “comuniquen con precisión sus propias ideas” y, a la vez, sean capaces de interpretar de manera assertiva las tesis de los demás interlocutores, tal y como advierte el Real Decreto 1105/2014. Se ha de profundizar, por

tanto, en el trabajo de destrezas comunicativas enfocadas a la comprensión y creación de textos periodísticos y literarios.

En cuanto a la temática de esta secuencia didáctica, los conocimientos previos de los alumnos presentan una naturaleza más dispar. Probablemente la mayoría es consciente de la diversidad cultural que integra la sociedad, y más en una comunidad autónoma como Canarias, donde reside una población a caballo entre Europa y África. Sin embargo, algunos quizás desconozcan por completo los factores que subyacen tras esta realidad social. Al tratarse de estudiantes de 16 años de edad, se hace necesario aproximarles al contexto migratorio mediante herramientas que les sean familiares, como las nuevas tecnologías o los textos periodísticos, pero también afines a sus gustos e intereses, como los cómics o la fotografía.

Esta unidad didáctica se desarrollará en el aula de primero de Bachillerato al principio del segundo trimestre, no solo por ajustarse al período de convocatoria del concurso periodístico, sino también por su idoneidad en el ritmo de la programación general del curso. En el primer trimestre se refrescan los contenidos vinculados a los textos periodísticos, ya trabajados en la etapa anterior, y otros conceptos relacionados con la intención comunicativa; en el segundo trimestre, el alumno puede afrontar este encargo de forma progresiva y con más dedicación que en el último trimestre del curso, donde apremian las evaluaciones o la culminación del temario anual.

El desarrollo de esta unidad didáctica en el aula es coherente con el Proyecto Educativo de Centro, en la medida en que coincide con la metodología, los recursos y la forma en la que se interrelacionan sus departamentos didácticos. Resulta importante recordar que, dentro de las materias de libre configuración autonómica de Secundaria, este centro imparte la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas en formato de docencia compartida, entre los departamentos de Lengua Castellana y Literatura y Educación Plástica y Audiovisual, lo que supone un precedente para esta propuesta. Asimismo, esta unidad se alinea con el currículo oficial, en tanto en cuanto interrelaciona sus elementos y persigue los fines de la etapa.

### **3.3 *Objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables***

La siguiente tabla reproduce la interrelación de los objetivos didácticos que persigue la unidad con los criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje. En relación con los objetivos didácticos, se ha de mencionar que se relacionan, a su vez, con los objetivos A, B, C, D, E, G, H, K y L generales de etapa que establece el Real Decreto 1105/2014, y con los específicos 1, 2, 3, 4, 5 y 8 de la materia de Lengua Castellana y Literatura, que recoge el Real Decreto 1467/2007, de 2 de

noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas<sup>5</sup>.

<b>OBJETIVO PRINCIPAL</b>		
❖ Diseñar y elaborar textos periodísticos, en formato papel y audiovisual, sobre historias humanas vinculadas a movimientos migratorios para un concurso escolar que celebra el diario <i>El País</i> con el fin de tomar conciencia y espíritu crítico sobre los factores que inciden en este fenómeno social.		
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</b>
✓ Promover la distinción entre turismo y emigración mediante el análisis de fotografías y el debate colectivo	✓ Identificar los rasgos distintivos entre un turista y un emigrante a través de un proceso deductivo y cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia entre un turista y un emigrante, reconociendo las características de cada concepto de manera autónoma y con ayuda del resto de compañeros</li> </ul>
✓ Conocer los factores que impulsan un proyecto migratorio a través de la lectura crítica y la identificación de la estructura de contenidos de textos periodísticos	✓ Reconocer las causas que provocan los movimientos migratorios a partir del análisis de textos periodísticos, identificando la estructura y los rasgos propios de este tipo de contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende las causas que impulsan el desplazamiento forzoso de un ciudadano de su país de origen tras la lectura de un texto periodístico, reconociendo a su vez la estructura y organización del contenido de este tipo de discurso</li> </ul>

<sup>5</sup> Se ha optado por incluir los objetivos específicos de la materia según los establece la LOE, dado que en Canarias actualmente se aplica la LOMCE, pero con reminiscencias de la LOE, como es el caso.

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Humanizar el fenómeno migratorio mediante la interpretación de fragmentos representativos de la literatura española</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Extraer e interpretar las ideas que transmite el fragmento literario, relacionándolo con el fenómeno migratorio, el contexto histórico y la situación personal de sus protagonistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia la literatura como herramienta para expresar sentimientos en épocas de la historia, donde se han producido flujos migratorios</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar los obstáculos, que sortea un inmigrante cuando llega a destino, mediante la lectura y la creación de una historieta gráfica como fuente lúdica y de enriquecimiento personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Señalar, a partir de la lectura y la creación de un cómic, las barreras a las que se enfrenta un inmigrante a su llegada al país de acogida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el cómic como fuente de placer y de conocimiento para identificar y comprender los efectos de las migraciones en las sociedades de acogida</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recopilar información para la elaboración de un texto periodístico a través de la técnica de la entrevista, búsqueda en medios digitales y estrategias de planificación y producción del trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Obtener información de varias fuentes, entre ellas las nuevas tecnologías, planificando su organización en la redacción de un texto periodístico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrae y organiza la información que ha recopilado de diferentes fuentes mediante la entrevista personal y el uso de las nuevas tecnologías</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crear textos periodísticos en formato papel y audiovisual con corrección y adecuación a la situación comunicativa, tema, utilizando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicar los recursos del lenguaje periodístico en la creación de textos de diferentes géneros y soporte para conseguir productos adecuados, sin faltas ortográficas ni gramaticales,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora por escrito y en formato audiovisual un discurso periodístico con claridad, adecuación y corrección ortográfica y gramatical</li> </ul>

mecanismos de coherencia y cohesión y sin faltas de ortográficas ni gramaticales	coherentes y cohesionados	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Respetar opiniones diversas en la toma de decisiones durante el trabajo en grupo y el proceso de evaluación colectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre el trabajo en equipo y el producto finalmente obtenido, utilizando procesos de la evaluación mutua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa el producto final y el de sus compañeros, reflexionando sobre las peculiaridades del trabajo en equipo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre el impacto de las migraciones en la sociedad actual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consensuar con los compañeros de forma oral los efectos de las migraciones en la sociedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negocia nuevas ideas con sus compañeros sobre la dimensión de las migraciones en la sociedad</li> </ul>

### 3.4 Competencias

Esta unidad didáctica integra seis de las siete competencias clave que establece la Orden ECD/65/2015 en el currículo oficial. La Competencia en Comunicación Lingüística, columna vertebral de esta propuesta y de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, permite al alumno entender y hacerse entender con el resto de compañeros dentro del aula a través de discursos orales y escritos. El uso de la lengua bajo un enfoque comunicativo y ligado a una práctica social determinada ofrece la oportunidad de expresar ideas, sentimientos, eliminar estereotipos o ampliar el bagaje cultural del alumno a través del debate o la exposición de sus trabajos finales. Al constituir la vía de acceso a nuevos aprendizajes, el estudiante podrá enriquecer su visión del mundo mediante el contacto con otras culturas y la escucha activa fuera del aula. Por un lado, la lectura y la escritura dentro de la clase contribuyen a ampliar su repertorio verbal, su capacidad de expresión y de discernir las ideas fundamentales de las secundarias de un discurso y, por otro, el diálogo fuera del aula con otros agentes de la sociedad mejora sus habilidades sociales y su capacidad de producir textos bajo una mirada creativa y constructiva de la temática propuesta.

La indagación en las múltiples fuentes de información que ofrecen las nuevas tecnologías demanda el desarrollo de nuevas habilidades en los alumnos. La Competencia Digital expande sus posibilidades de adquirir conocimientos a través de

nuevos lenguajes, formatos y formas de interacción social. Las TIC les permitirán acceder a una “biblioteca universal” (Área, 2012, p. 22), donde tendrán que aprender a buscar, seleccionar, extraer y procesar información bajo criterios de fiabilidad y validez entre una amplia gama de fuentes digitales, para las tareas facilitadoras que se plantearán en clase. Con ayuda de los recursos tecnológicos, el alumno deberá investigar en la red los diferentes períodos de la historia de España en los que se produjeron movimientos migratorios. El encargo final de esta unidad incluye la elaboración de una entrevista al representante de un colectivo de inmigrantes local en formato audiovisual, por lo que el empleo de programas de edición también forma parte del proceso de aprendizaje de esta propuesta.

Este aprendizaje autónomo del alumno implica a su vez el fomento en el aula de una cultura del esfuerzo, donde las competencias de Aprender a Aprender y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor cobran relevancia. El análisis de imágenes y textos (literarios y periodísticos) propicia que el alumno alcance nuevos conocimientos de una manera deductiva y más participativa. Más allá de la explicación teórica del profesor del tema que nos ocupa, el alumno puede inferir, interpretar y hacer suyas aquellas cuestiones que ha descubierto en la práctica. Esta forma de adquirir conocimientos, que además se enriquece con el intercambio de experiencias con compañeros o representantes de otras organizaciones de la sociedad civil, puede ser un aliciente para profundizar en la materia e incluso cambiar ciertas actitudes dentro y fuera del aula. La tarea final, la producción de varios productos informativos, implica activar varios mecanismos para alcanzar el objetivo último: desde el reparto de tareas dentro del grupo hasta la revisión y toma de decisiones durante el proceso de creación, pasando por el manejo de los recursos tecnológicos y la gestión del tiempo. Un enfoque por proyectos propicia el sentido de iniciativa para adaptar los contenidos a los requisitos del encargo, resolver imprevistos, arriesgar en aras de la innovación y la creatividad e incluso asumir la incertidumbre del error de manera responsable. Un proceso donde Aprender a Aprender también forma parte de las demandas de la tarea.

El tratamiento del fenómeno migratorio mediante otros medios de expresión, como la fotografía o la novela gráfica, contribuye a despertar mayor sensibilidad e interés en los alumnos por el arte (Conciencia y Expresiones Culturales), además de infundirles el aprecio por otros recursos estéticos que complementan sus discursos orales o escritos. A los textos periodísticos y literarios, las viñetas del cómic aportan nuevas formas de contar historias, en ocasiones más creativas y con mayor impacto visual. En el encargo final, los alumnos deberán reservar un espacio para seleccionar y decidir la imagen que acompañará al texto periodístico o que ilustrará la entrevista

audiovisual. Esta elección debe responder a un acto intencionado, de acuerdo a los sentimientos que los alumnos quieran despertar en los destinatarios de su producto.

Y por último, mas no por ello menos importante, la secuencia persigue movilizar un conjunto de destrezas y habilidades que redunden en la mejora de las Competencias Sociales y Cívicas del alumno. Para que un adolescente participe de forma constructiva en su comunidad, ha de adquirir una serie de conocimientos previos que le permitan actuar de forma responsable y respetuosa. Se hace necesario, por tanto, analizar en el aula los factores que obligan a las personas a abandonar su país de origen, los obstáculos que deben superar a su llegada a destino y el desgaste emocional que en ocasiones provoca este tipo de desplazamientos. El análisis textual, desde una dimensión teórica, facilita al alumno una mayor formación para comprender el fenómeno migratorio. Sin embargo, el aprendizaje vivencial y el contacto directo con ciudadanos de otras culturas contribuyen a que los adolescentes sientan empatía y demuestren mayor respeto por este colectivo social. La escucha activa de historias de vida, con nombres y apellidos, la interacción con personas de mundos distintos, quizás hasta ahora desconocidos, aportan una mirada integradora hacia una sociedad cada vez más global. La experiencia didáctica también ofrece implícitamente una oportunidad a los adolescentes para reflexionar sobre la justicia, igualdad y libertad que promueven los estados democráticos.

### 3.5 Contenidos

<b>❖ Estrategia para el tratamiento transversal de la Educación en Valores:</b> Educación moral y cívica, para la igualdad y la paz.		
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	<b>Cultural Audiovisual</b>	<b>Contenidos didácticos</b>
<p><b>Bloque 1.</b> <b>Comunicación oral: escuchar y hablar</b></p> <p>❖ La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la situación comunicativa.</p>	<p><b>Bloque 2.</b> <b>La imagen fija y su capacidad expresiva</b></p> <p>❖ La fotografía como instrumento de denuncia social.</p>	<p><b>Actividad 1.</b> <b>“¿Vale una imagen más que mil palabras?”</b></p> <p>✓ La importancia de la fotografía como herramienta de interpretación de fenómenos sociales.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La función ilustradora de la imagen (imagen y texto).</li> <li>❖ La narración mediante imágenes fijas (carteles, historieta gráfica, presentaciones). El guion de la historieta. Elaboración de historias gráficas mediante imágenes de uso público.</li> </ul>	
<p><b><i>Bloque 2.</i></b>  <b><i>Comunicación escrita: leer y escribir</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Comprensión, producción y organización de textos escritos procedentes de los medios de comunicación: características de los géneros informativos.</li> <li>❖ Procedimientos para la obtención, tratamiento y evaluación de la información procedente de fuentes impresas y digitales.</li> </ul>		<p><b><i>Actividad 2.</i></b>  <b><i>“Percepción de la realidad migratoria en los medios de comunicación”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características de los géneros informativos. Análisis de la prensa escrita.</li> <li>✓ Gestión y consulta de fuentes de información digitales.</li> </ul>

<p><b>Bloque 4.</b> <b><i>Educación literaria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.</li> <li>❖ Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.</li> </ul>		<p><b>Actividad 3.</b> <b><i>“La literatura del exilio”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprecio por la lectura de fragmentos significativos del siglo XIX como fuente histórica de carácter subjetivo.</li> </ul>
		<p><b>Actividad 4.</b> <b><i>“Con la mochila en la puerta”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La lectura como actividad lúdica</li> <li>✓ El cómic, otro medio de expresión para contar historias. Imagen y texto: un tandem indisociable.</li> </ul>

		<p><b>Actividad 5.</b>  <b>“Pequeños plumillas”</b></p> <p>✓ Uso de la comunicación oral para recabar información sobre un tema concreto.</p>
		<p><b>Actividad 6.</b>  <b>“Reunión en la redacción”</b></p> <p>✓ Composición de un producto informativo. Relación entre texto e imagen.</p>
		<p><b>Actividad 7.</b>  <b>“Los lectores opinan”</b></p> <p>✓ La comunicación oral como herramienta de persuasión para presentar un producto ante una audiencia.</p>

### 3.6 Metodología

Esta unidad didáctica se desarrollará bajo los parámetros de una metodología basada en el enfoque por proyectos. Al final de la secuencia, los alumnos deberán entregar una tarea final, conforme a los criterios de evaluación presentados inicialmente; de tal manera que la secuencia se presenta como un reto que deben alcanzar en un determinado tiempo y forma.

Con el objetivo de que los estudiantes alcancen esa última meta y tomen conciencia de los procesos cognitivos y emocionales que implica el encargo, la propuesta incluye varias actividades facilitadoras. En concreto, la secuencia está dividida en tres etapas: actividades de introducción (1 y 2), desarrollo (3, 4, 5, 6 y 7) y recapitulación (8 y 9). En la primera fase, las tareas que se desarrollarán dentro del

aula pretenden despertar la curiosidad y el interés de los alumnos por el tema principal de la propuesta y rescatar aquellos conocimientos previos relacionados con esta cuestión. La etapa de desarrollo comprende la puesta en marcha de estrategias de planificación, producción y corrección del trabajo, de modo que los alumnos puedan sistematizar su trabajo y adoptar decisiones durante el proceso de aprendizaje según criterios como la gestión del espacio, el tiempo o el trabajo colaborativo, además de profundizar en los contenidos a través de otro tipo de textos. La fase última –de recapitulación– persigue, por un lado, la presentación y coevaluación no solo del encargo final, sino también de su proceso de elaboración y, por otro, la reflexión colectiva e individual sobre el tema que nos ocupa.

Esta segmentación de la secuencia facilita la adaptación de la propuesta a las necesidades particulares de los alumnos (atención a la diversidad). Mientras la parte introductoria permite trazar un diagnóstico general de las habilidades y conocimientos de cada alumno sobre los contenidos, la fase de desarrollo, en su dimensión de trabajo colaborativo, facilita el reparto de tareas según las posibilidades e intereses de cada miembro del grupo. La etapa de síntesis contribuye a reflexionar de manera conjunta sobre el proceso de aprendizaje, con sus ajustes, debilidades y fortalezas. En este modelo de enseñanza prima el trabajo autónomo y colaborativo del alumno. El profesor guiará el aprendizaje de forma participativa, más allá de los contenidos que establecen las editoriales en los libros de texto, y le ofrecerá las herramientas para acceder a los nuevos conocimientos e incorporar también nuevas habilidades. El alumno adquiere, así, un papel activo y protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La secuencia implica también la combinación de varias estrategias de enseñanza. En su primera etapa, se desarrollará un modelo de debate y argumentación en gran grupo en torno al fenómeno migratorio. La interpretación de fotografías facilitará la discusión. Posteriormente, la lectura y análisis de textos periodísticos y literarios (casos concretos) permitirán aplicar un método inductivo en el aula sobre los factores que inciden en esta temática social. La investigación en casa sobre el tema propuesto (búsqueda de información en diversas fuentes digitales), vital en la etapa de Bachillerato, contribuirá a la ampliación autónoma de contenidos por parte de los alumnos. Por último, la creación de productos novedosos y creativos en torno a la temática propuesta, núcleo de la secuencia, permitirá aplicar en el aula enfoques alternativos en el tratamiento de dichos contenidos. El método expositivo del docente ayudará a organizar y explicar de forma dosificada el tema, dada su complejidad. El empleo de mapas conceptuales, ilustraciones, preguntas intercaladas y la reflexión en grupo servirán, en fin, de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 3.7 Actividades

### Sesión 1

#### Actividad 1. “¿Vale una imagen más que mil palabras?”

En ocasiones los alumnos desconocen los aspectos que diferencian la industria del turismo de los movimientos migratorios. Una buena forma de introducir la unidad didáctica pasa por delimitar las definiciones de ambos conceptos, a través de la interpretación de una fotografía.

Tras el análisis de las imágenes propuestas, los alumnos han de contestar de forma individual al cuestionario que sigue, para luego ser comentado en voz alta en el gran grupo. La sesión culminará con la negociación de una definición única para cada uno de los términos.



Fuente: BBC (2015).

- ¿Qué refleja el rostro de la bañista de la playa? ¿Y del niño?
- ¿Qué relación existe entre los jugadores de golf con las personas que están colgadas en la valla? ¿Por qué comparten un mismo espacio?
- ¿Crees que la mujer ha llegado a la playa con el mismo tipo de transporte que el niño? Razona tu respuesta en cuanto a la duración y las condiciones del viaje.
- ¿Cuáles crees que podrían ser las motivaciones que llevan a un grupo de personas a permanecer encima de una valla de alambre durante más de 24 horas? ¿Y de un menor que arriba a la costa con síntomas de deshidratación?
- ¿La reacción de los jugadores de golf ante la presencia de sus observadores es similar a la de la bañista de la playa? ¿Por qué?
- ¿Crees que estas situaciones solo han tenido lugar en España o han ocurrido también en otros lugares del mundo? ¿Crees que se trata de una estampa actual o podría pertenecer a décadas pasadas?
- ¿Qué futuro crees que le espera al niño de la playa? ¿Y a los jóvenes de la valla?
- Elabora una definición de “turista” y otra de “emigrante” atendiendo a los parámetros de motivación y duración de viaje, elección del destino y tipo de transporte utilizado en el desplazamiento.

## **Sesión 2**

### **Actividad 2. “Percepción de la realidad migratoria en los medios de comunicación”**

Esta actividad pretende, por un lado, rescatar los conocimientos previos que el alumno adquirió en la etapa de Secundaria sobre los textos periodísticos y, por otro, analizar el tratamiento de los movimientos migratorios en la prensa digital. Dado que el encargo final de esta propuesta consiste en la elaboración de una noticia, un reportaje y una entrevista, esta segunda sesión se centra en el estudio de los géneros informativos mediante el análisis de tres modelos didácticos. La clase comenzará con una exposición del profesor sobre las características y la estructura textual que sigue cada género, mediante el uso de un esquema en la pizarra (ver Anexos). Posteriormente, se leerán en voz alta los ejemplos, extraídos de la prensa digital (Anexos), con el fin de identificar las peculiaridades de este tipo de textos, atendiendo a la adecuación del tema, así como el uso de los mecanismos de coherencia y cohesión. En el caso de la entrevista, al ser de naturaleza audiovisual, se propone visualizar en clase un ejemplo sencillo en YouTube.

Finalmente, a partir del análisis de los casos concretos que presentan los textos, se identificarán, inductivamente, las causas que impulsan los movimientos migratorios.

Como tarea para casa, se pedirá a los alumnos que investiguen en Internet las diferentes etapas de la historia moderna de España (siglos XIX y XX) en las que se produjeron importantes oleadas migratorias. La tarea exige no solo identificar el periodo histórico, sino también las motivaciones que impulsaron tales desplazamientos al interior y exterior de España.

## **Sesión 3**

### **Actividad 3. “La literatura del exilio”**

La nostalgia por la patria perdida, el desarraigó y el exilio son temas recurrentes en la literatura española de los siglos XIX y XX. Tras una puesta en común de las indagaciones que realizaron los alumnos en casa sobre los períodos de la historia de España en los que se produjeron importantes movimientos migratorios, la sesión estará dedicada a la lectura e interpretación de dos fragmentos de la obra *Follas Novas* (1880), de Rosalía de Castro (Anexos). En ambos textos se palpa la añoranza de la autora por su tierra, en una época donde miles de gallegos emigraron a otras latitudes en busca de una vida mejor. De forma complementaria, también se analizará un fragmento de la obra *Penumbra I* (1939-1941), de Emilio Prados (Anexos), con el fin de mostrar a los alumnos que las migraciones son y han sido un fenómeno permanente a lo largo de la historia.

La secuencia acaba con la presentación del encargo final. El profesor explicará a los estudiantes las bases de la XVI convocatoria del concurso *El País de los Estudiantes*<sup>6</sup> y los objetivos que se pretenden con este proyecto. Además, les enseñará el plan de trabajo (con el plazo de entrega), el procedimiento y los criterios de evaluación que fundamentan esta tarea. También les comunicará los instrumentos de evaluación de esta unidad didáctica y la ponderación de la calificación final.

En casa, los alumnos deberán registrarse en la web “estudiantes.elpais.com” y visualizar los trabajos de los participantes de ediciones anteriores, con el objetivo de orientar el proyecto.

## **Sesión 4**

### **Actividad 4. “Con la mochila en la puerta”**

*Leaving Spain*<sup>7</sup> es un cómic que cuenta la historia de un joven que tuvo que emigrar al Reino Unido ante la falta de oportunidades laborales que le ofrecía España al acabar sus estudios de Bellas Artes. En clave de humor, el protagonista relata los problemas que ha de sortear a su llegada a Londres, así como las alegrías y anécdotas que le regala esta experiencia vital. En esta sesión, los alumnos leerán en voz alta el ejemplar que le proveerá la profesora. La iniciativa trata de familiarizar a los adolescentes con los efectos de este fenómeno social mediante una lectura lúdica, que transmita experiencias reales y cercanas en un formato textual atractivo y ameno.

Tras una reflexión colectiva sobre las barreras que se encuentran los inmigrantes a su llegada al país de acogida, los alumnos deberán crear una nueva historia para las viñetas de la novela gráfica *Emigrantes*<sup>8</sup>, de Shaun Tan. Esta obra, sin palabras, únicamente a través de las ilustraciones, cuenta la historia de un hombre que deja todo en su país de origen y emigra a un país lejano, cuyo idioma y costumbres no comprende. De ahí que el autor haya prescindido del texto, para hacer sentir al lector la impotencia de no entender nada en un nuevo mundo. Los alumnos, divididos en grupos de cinco personas, deberán elegir una página de la novela gráfica y crear una historia que represente el contenido de la ilustración. Al finalizar, cada grupo expondrá al resto de la clase su trabajo.

Para culminar la sesión, la profesora tomará nota de los grupos que se han formado, para realizar el encargo del concurso de *El País*, y les explicará que la próxima sesión tendrá lugar en la sede de la asociación Unión Canario-Venezolana (UCVE)<sup>9</sup>,

---

<sup>6</sup> <http://estudiantes.elpais.com/>

<sup>7</sup> Ibáñez, O. (2015). *Living Spain*. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de <http://leavingspaincomic.blogspot.com.es/>

<sup>8</sup> <https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/emigrantes>

<sup>9</sup> <http://ucve.org/>

donde el presidente y un socio del colectivo atenderán sus preguntas. En casa, los alumnos deberán recopilar información en Internet sobre la actividad de la asociación y los vínculos históricos que unen Canarias con Venezuela (también denominada *La Octava Isla*, por la cantidad de canarios que emigraron al país latinoamericano durante la segunda mitad del siglo XVIII).

## **Sesión 5**

### **Actividad 5. “Pequeños plumillas”**

Armados con papel, bolígrafo y un teléfono móvil o Ipad, que bien puede suministrar el centro o ser propiedad del docente o de algún alumno, el gran grupo se desplaza a la sede de la asociación. Mediante la técnica de la entrevista, los alumnos recopilarán información del encuentro con el presidente y un usuario de la asociación. El representante les proporcionará datos sobre el censo de venezolanos en las Islas, su vínculo familiar o laboral con el Archipiélago, sus principales problemas y las demandas de la asociación. En cambio, el usuario de la asociación contará su historia humana a los adolescentes: motivos que le llevaron a abandonar su país, su viaje, su llegada y sus aspiraciones futuras. Los alumnos deberán orientar sus preguntas para la elaboración de una noticia, un reportaje humano y una entrevista. Además, deberán sacar fotos de los protagonistas de sus historias y grabar un vídeo para la entrevista. Cabe la posibilidad de que la propia asociación ceda a los alumnos imágenes de su archivo corporativo, con el fin de acompañar los textos de varias ilustraciones.

## **Sesiones 6 y 7**

### **Actividad 6. “Reunión en la redacción”**

Esta actividad se divide en tres fases. En los primeros 15 minutos de la sesión 6, los alumnos planificarán el trabajo y se repartirán las tareas entre los miembros del grupo, de manera que una persona se encargue de elegir la foto adecuada (retocarla en casa, si se posee conocimientos y medios para ello), otras tres asuman las tareas de redacción de la información, otra de la revisión final del producto, y una última la exposición del proyecto al resto de los compañeros. Esta última deberá tomar nota de las decisiones que tome el grupo en cada etapa del trabajo, para luego compartirlo de forma argumentada con el gran grupo. Se trata de designar la tarea entre los integrantes del grupo, según sus preferencias y habilidades en la mayor medida de lo posible. En esta fase, el profesor les entregará la rúbrica de evaluación (Anexos) por la que se deben guiar para realizar su trabajo.

La media hora restante de la sesión se centrará en la planificación de las ideas que va a contener el texto. En este caso, el profesor aconsejará a los “pequeños

“plumillas” organizar en primer lugar las ideas en párrafos, distinguiendo la principal de las secundarias, para luego plasmarlas en la estructura que sigue cada género informativo. El grupo encargado de la elaboración de la entrevista en soporte digital deberá visualizar primero las imágenes y decidir el orden de las preguntas y respuestas.

En la sesión 7, los alumnos deben redactar los textos, seleccionar las fotografías o editar las imágenes, en el caso de la entrevista audiovisual. El docente deberá orientarles en este proceso. Por un lado, ha de recordarles la importancia del uso de los mecanismos de coherencia y cohesión textual y, por otro, sugerirles ideas para crear un titular atractivo al lector.

En caso de que el trabajo no quedara finalizado al acabar la sesión, los alumnos deberán reunirse fuera del aula para *rematar* el proyecto. Los encargados de la revisión y la exposición oral toman un papel protagonista en esta fase final de la tarea.

## **Sesiones 8 y 9**

### **Actividad 7. “Los lectores opinan”**

Estas dos últimas sesiones están dedicadas a la exposición oral y evaluación del proceso y producto final. Cada grupo deberá presentar su trabajo al resto de sus compañeros y comentar los aspectos más relevantes en su proceso de elaboración (justificación del titular, la foto, el enfoque del texto, etc.). En el caso de la entrevista, sus autores reproducirán el vídeo con ayuda del proyector del aula. El resto valorará los trabajos expuestos, conforme a los criterios que ya conocían de antemano y que están recogidos en una plantilla de coevaluación que les proporcionó el profesor en la sesión anterior. Posteriormente, se hará el recuento de votos y se anunciará el trabajo que mejor se ajusta al encargo. El proyecto ganador será el que ocupe un espacio en el periódico que elaborarán los alumnos, en el marco del concurso de *El País de los Estudiantes*. Finalmente, los alumnos han de responder a un cuestionario de autoevaluación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad (Anexos). Los alumnos valorarán el trabajo en equipo, su aportación individual y el uso de las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones.

El último día de esta propuesta estará dedicado a la evaluación de los contenidos de la unidad didáctica y a su difusión entre otros agentes externos al aula de Lengua Castellana y Literatura de este grupo-clase. En los primeros 20 minutos de la clase, los alumnos han de responder a un cuestionario, que permitirá al profesor evaluar los conocimientos de los alumnos adquiridos sobre los contenidos de esta unidad (Anexos). En este cuestionario se exigirá también una reflexión personal sobre la transcendencia de los movimientos migratorios en la sociedad actual. En los últimos 30 minutos de la sesión, se invitará al aula a los agentes que han colaborado en la

realización del proyecto. El presidente y el usuario de la asociación de la UCVE, así como la profesora titular y su grupo de alumnos de la asignatura Cultura Audiovisual, con la que se ha trazado la dimensión interdisciplinar de esta propuesta, podrán apreciar el resultado de los trabajos de los alumnos, en una segunda ronda de exposiciones. Previamente a esta fase de difusión del proyecto, los alumnos habrán tenido tiempo fuera del aula para modificar e incorporar al trabajo las apreciaciones que tanto el profesor como el resto de sus compañeros hicieron del producto tras el proceso de coevaluación.

### **3.8 Recursos**

Los recursos que se utilizarán en la propuesta responden a una naturaleza textual. Los textos periodísticos y literarios examinados en clase serán extraídos de periódicos y portales digitales, para proyectarse posteriormente en el aula mediante el uso de las nuevas tecnologías. La sesión dedicada al cómic, sin embargo, se desarrollará con un ejemplar en papel para cada alumno.

Las nuevas tecnologías constituyen los principales recursos didácticos en los que se apoyarán los alumnos para indagar en casa sobre las tareas propuestas. Los tutoriales y las herramientas gratuitas de edición de contenidos, del tipo *Movie Maker*, serán los instrumentos en línea con los que afrontarán los alumnos la tarea de elaborar una entrevista audiovisual. La grabación de las imágenes se realizará con la cámara que posee el teléfono móvil de los alumnos o la propia profesora. Asimismo, los estudiantes podrán apoyarse en otras herramientas, como Power Point, para la exposición oral.

### **3.9 Procedimiento e instrumentos de evaluación**

Esta propuesta responde a un modelo de evaluación formativa, donde el profesor hace un seguimiento del trabajo del alumno y ofrece una retroalimentación continuada a lo largo de las nueve sesiones. La evaluación final es el resultado de la suma de las actividades 1, 2 y 4 (portafolio del alumno); 5, 6, 7 y 8 (encargo); y 9 (prueba escrita). Tal y como el docente indicó a los estudiantes en la tercera sesión, la nota final de esta unidad se repartirá según los siguientes porcentajes:

- Trabajo en clase (portafolio y encargo final): 70%
- Prueba escrita: 30%

La evaluación del portafolio del alumno (instrumento) incluye: las respuestas del formulario de la primera sesión, la tarea de investigación en casa de la segunda sesión sobre los períodos de la historia de España en los que se produjeron oleadas migratorias, y la creación de una historia para la novela gráfica *Emigrantes* de la cuarta

sesión. La valoración del encargo final se realizará mediante la exposición oral de los trabajos de los alumnos y un cuestionario de autoevaluación. Se ha de precisar que la presentación de los trabajos obedece a su vez a un proceso de coevaluación, donde el grupo-clase valora el resultado final de sus compañeros de acuerdo a una rúbrica diseñada para la ocasión (instrumento). En este procedimiento serán los propios alumnos, y no el docente, quienes valoren los trabajos y decidan el texto que es merecedor de ser presentado al concurso. Aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados, según los comentarios de los alumnos y del profesor, deberán incorporarse al proyecto y subsanarse antes de la segunda ronda de exposiciones. Asimismo, el cuestionario de autoevaluación servirá tanto a los alumnos como al profesor de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: un instrumento muy valioso para el docente de cara al desarrollo de la propuesta en futuros cursos.

La fase de evaluación de la unidad culmina con la realización de una prueba escrita (instrumento) sobre los contenidos del tema. Los conocimientos de los alumnos sobre esta temática derivarán de las experiencias didácticas adquiridas dentro y fuera del aula.

Ante la imposibilidad de haber llevado a la práctica docente esta propuesta, a continuación se muestra una matriz DAFO que valora las barreras y ventajas a las que puede enfrentarse esta iniciativa durante su futuro desarrollo en el aula.

ANÁLISIS DAFO	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dominio de los contenidos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Periodismo así como formación pedagógica con el Máster del Profesorado de la UNIR</li> <li>✓ Motivación personal y profesional del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falta de experiencia docente para anticipar los problemas que puedan surgir durante la práctica en el aula</li> <li>✓ Falta de experiencia profesional para elaborar una rúbrica de evaluación, ya que creo que la incluida en la propuesta es susceptible de ser mejorada</li> </ul>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimientos previos de los alumnos de Bachillerato. En esta etapa educativa tanto los contenidos como las competencias de la unidad ya han sido desarrollados anteriormente durante Secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Posibles reticencias por parte de los docentes del departamento de Dibujo para colaborar en el diseño de esta propuesta interdisciplinar</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interés y motivación personal de los alumnos por los medios de comunicación</li> <li>✓ Familiaridad de los alumnos con los medios de comunicación (consumidores de este producto cultural) y las herramientas tecnológicas</li> <li>✓ Abundante variedad de aspectos que abordan los medios sobre los movimientos migratorios</li> <li>✓ El tema se ajusta a los contenidos del currículo, objetivos generales de etapas y competencias</li> <li>✓ Aprendizaje auténtico (el concurso de El País es un escenario real y práctico)</li> <li>✓ Existencia de abundantes materiales didácticos sobre esta temática en la especialidad y otras disciplinas</li> <li>✓ Acceso a Internet en el aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tiempo limitado para desarrollar la dimensión práctica de la propuesta, en particular, y la propuesta en sí durante el curso, en general</li> </ul>
--	--

## **4. Conclusiones**

Ante las dificultades que plantea el desarrollo de un modelo transversal educativo y la importancia que adquiere la Educación en Valores en una sociedad multicultural, este trabajo se ha llevado a cabo con el fin de contribuir al desarrollo del espíritu crítico, la madurez ética y la conciencia social del alumnado de primero de Bachillerato en materia de migración desde la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Para alcanzar este objetivo general, la propuesta ha conjugado las fortalezas que brinda esta disciplina para el aprendizaje de conocimientos y destrezas del tema que nos ocupa con herramientas de otras materias del currículo.

La lectura crítica y el análisis de textos procedentes de los medios de comunicación permiten al alumno identificar y conocer las causas que provocan un proyecto migratorio, así como los avatares del viaje y la realidad que les espera a los ciudadanos a su llegada a destino. Este tipo de proceso cognitivo les ayuda a derribar falacias sobre esta cuestión y configurar una opinión más respetuosa y objetiva de las personas que optan por esta opción de vida.

Sin embargo, para que estos conocimientos se transformen en actitudes de solidaridad y tolerancia hacia otras culturas se hace necesario que los alumnos se pongan en el lugar del inmigrante. La interpretación de textos literarios e historietas gráficas permite ahondar en la dimensión emocional de la cuestión: tanto en los sentimientos que experimentan las personas cuando llegan a un nuevo contexto como las sensaciones de los familiares y amigos que dejan en su lugar de origen. Esta empatía de los adolescentes con sus nuevos vecinos contribuye a dejar de percibir a los que tienen enfrente como “extraños” y, por lo tanto, a superar actitudes de discriminación por razón de raza o nacionalidad.

El intercambio de impresiones en el aula y la creación de textos en grupo permiten a su vez que los estudiantes tomen conciencia del papel que juegan como agentes de cambio en su comunidad, de tal manera que los alumnos no perciban la reflexión en el aula sobre esta cuestión social como un trámite más para aprobar la asignatura, sino como una oportunidad formativa para prevenir y resolver posibles conflictos en su vida personal y social.

Asimismo, el estudio de otros medios de expresión propios del ámbito artístico contribuye a ofrecer a los estudiantes una visión más amplia de la transcendencia del pluralismo cultural que les rodea, de una manera lúdica y en sintonía con sus gustos e intereses personales.

En este sentido se ha de destacar que ciertos temas sociales, como los movimientos migratorios, demandan propuestas educativas que conciban al alumnado como personas, más allá de los límites de contenidos disciplinares que establece el

currículo. La sociedad multicultural del siglo XXI se refleja no solo en los medios de comunicación o en fragmentos literarios; también presenta sus orígenes en el legado histórico de un país, en la filmoteca de una ciudad o en la exposición de un pintor en un municipio; incluso puede verse en las filas de jugadores que componen la selección española de fútbol o en las letras de las canciones de los artistas más transgresores. La integración de contenidos interdisciplinares que recoge esta experiencia no solo ayuda, pues, a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, acerca el objeto de estudio a la vida cotidiana de los alumnos y lo presenta como un elemento atractivo.

El aprendizaje vivencial que ofrece a los alumnos esta propuesta, orientada de principio a fin a la elaboración de un proyecto real y desarrollada en su fase final fuera del aula, supone el último paso para lograr el objetivo principal de este trabajo.

La sensibilización y el desarrollo de la conciencia social del alumno sobre el tema que nos ocupa encuentran mayores cotas de satisfacción y eficacia a través de la interacción directa con la comunidad. Resulta cuando menos complicado pretender que el alumno actúe de manera democrática, con madurez y de forma consciente, si percibe la migración como un fenómeno ajeno a su realidad. El diálogo y la colaboración del aula con colectivos de la sociedad civil redundan en una mayor interiorización en los adolescentes de los valores democráticos y los hábitos cívicos con las personas de su alrededor.

En definitiva, el diseño de esta propuesta supone un esfuerzo por crear lazos de colaboración dentro y fuera del centro educativo: entre departamentos didácticos y con otras organizaciones de la sociedad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En una etapa de la vida en la que los alumnos comienzan a explorar la diversidad del mundo que les rodea, la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura no puede reducirse al estudio del análisis sintáctico y gramatical de un texto ni del momento histórico en el que se escribió *El Quijote*. Esta disciplina cuenta con un gran abanico de herramientas que puede ser útil a los alumnos en el futuro para, por un lado, el aprendizaje permanente de la vida adulta y, por otro, en su formación como ciudadanos capaces de transformar la sociedad en un espacio de convivencia pacífica. Solo hace falta que el profesorado muestre cierta sensibilidad y compromiso con los desafíos que presenta la sociedad y, a su vez, encuentre tiempo a lo largo del curso para dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias.

## **5. Limitaciones y prospectivas**

La principal limitación que presenta esta propuesta reside en no haber sido posible su aplicación práctica. Este hecho ha impedido una medición real de la eficacia de sus resultados y la incorporación de posibles ajustes durante su desarrollo en el aula.

La elaboración de este trabajo también se ha enfrentado a la aparición de obstáculos relacionados con el acceso y la consulta de fuentes bibliográficas. Ante la abundante literatura que alaba la dimensión transversal del currículo, resulta complicado encontrar autores que destaque las debilidades de este planteamiento dentro del modelo de diseño curricular. Solo un grupo reducido de expertos, que además se citan entre ellos mismos, analiza las limitaciones y las contradicciones de este discurso educativo en la actualidad. Es como si la mayoría de las investigaciones académicas intentaran silenciar al círculo más crítico de la educación en España.

El acceso a obras de autores clásicos, como Lev Vygotski o David Ausubel, mediante las nuevas tecnologías de la información tampoco es una tarea especialmente fácil. Son pocos los textos originales que se encuentran en Internet y la mayoría carecen de traducción al español, lo que complica un poco más la labor de investigación. En ocasiones se hace necesario, por tanto, acudir a la consulta de fuentes secundarias para rescatar sus teorías.

El sistema de suscripción a revistas especializadas en Educación constituye también una limitación en la consulta de fuentes bibliográficas. El pago para acceder a este tipo de artículos científicos es asequible, pero dada la abundancia de este tipo de cabeceras, no resulta asumible la suscripción al amplio abanico disponible en la red. Así, la consulta de ciertos archivos documentales se hace inviable.

Las particularidades de los textos de algunos autores –como Taylor Gatto, que se aleja del formato de artículo científico y prefiere la novela o el artículo de opinión en los medios de comunicación para difundir su teoría– dificultan, por otra parte, la elaboración de citas y referencias bibliográficas.

En cuanto a la consulta de datos estadísticos sobre la dimensión de la población extranjera escolarizada en las etapas de Secundaria y Bachillerato en España, las cifras del Ministerio de Educación no coinciden con los planteamientos de otros organismos. Bien por razones burocráticas, como puede ser la atribución o no de la nacionalidad española a hijos de progenitores extranjeros, bien por cuestiones prácticas, como son las altas y bajas de la matriculación de este colectivo a mitad de curso, lo cierto es que la dimensión de este censo varía de una fuente a otra.

Finalmente, se ha de destacar que esta propuesta didáctica se enfrenta en su dimensión práctica al tiempo como principal factor de limitación. La secuencia se desarrolla en nueve sesiones, pero lo ideal hubiera sido un total de 11 o 12 sesiones; no

solo para evitar la sobrecarga de trabajo de los alumnos en casa, sino también para enriquecerla con contenidos de otras disciplinas o simplemente para dedicar más tiempo en el aula a la reflexión de un fenómeno complejo y cercano a la vida cotidiana de los alumnos. Al fin y al cabo, el desarrollo de la madurez personal y el espíritu crítico de los alumnos que se pretende alcanzar en Bachillerato depende en parte del ejercicio de reflexión colectiva e individual en el aula.

Precisamente si el tiempo no fuera una limitación para la planificación de propuestas didácticas, esta intervención educativa podría alcanzar cuotas más elevadas de interdisciplinariedad. Las prospectivas de este trabajo son amplias y variadas.

En cuanto a la metodología, el enfoque por proyectos no solo podría orientarse a la participación de un concurso externo al centro educativo, sino también a los propios recursos didácticos del aula de Lengua Castellana y Literatura. La elaboración de textos periodísticos sobre esta temática o la misma producción de historias gráficas encuentran también en el blog de clase un escaparate ideal para su difusión entre el resto de la comunidad educativa; de tal manera que el proyecto final, un periódico del centro o un blog de la asignatura, se alimente de tareas facilitadoras a lo largo del curso.

A partir de esta propuesta, también se abren nuevas líneas de investigación. Con un modelo curricular que persigue la consolidación del hábito lector del adolescente resulta igualmente necesario el diseño de iniciativas centradas en la lectura de literatura juvenil que trate temas sociales. Quizás tras la lectura de una historia sobre las anécdotas y peripecias de un adolescente que acaba de aterrizar en tierras lejanas, los alumnos puedan sentirse identificados con el personaje y, por ende, desarrollar un sentimiento de empatía con este colectivo social. Una propuesta de este tipo da pie a la creatividad literaria, mediante la escritura de finales alternativos a la lectura propuesta o de críticas culturales, si la obra se ha adaptado al lenguaje cinematográfico.

La Educación Literaria, en el sentido más amplio, se presenta como un contexto adecuado para futuras líneas de trabajo. En el ámbito de la literatura canaria se pueden apreciar numerosas obras que tratan sobre los desplazamientos de la población hacia el otro lado del océano en busca de una vida mejor. La leyenda del “indiano”, que recoge la obra de Tomás de Iriarte<sup>10</sup>, o la nostalgia por la patria perdida que recogen los cuentos de Luis y Agustín Millares<sup>11</sup>, pueden ser referentes en el estudio de nuevas propuestas. La interpretación de fragmentos de obras literarias como las mencionadas, además, da pie a actividades en el aula distintas a las diseñadas en la propuesta. Los

<sup>10</sup>Iriarte, T. (1805). *El señorito mimado o La mala educación*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-señorito-mimado-o-la-mala-educacion-comedia-moral-en-tres-actos--o/html/002ee92c-82b2-11df-acc7-002185ce6064.htm>.

<sup>11</sup> Millares, L. y A. (1990). *Antología de cuentos de la tierra canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Viceconsejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

juegos de *role playing*, la dramatización de fragmentos, como el Tratado Primero de *El Lazarillo de Tormes*, que trata sobre su hermano mulato, o la visita extraescolar a la representación de una obra de teatro del tipo *La camisa* (1961), de Lauro Olmo, pueden servir de ejemplo para una futura intervención didáctica. Además, dado que en el aula puede haber alumnos inmigrantes, se puede pedir a estos estudiantes que comparten con el resto de compañeros un fragmento de la obra de algún autor relevante de la literatura de su país de origen que trate sobre la nostalgia de la patria perdida.

El carácter interdisciplinar que esta propuesta presenta entre las materias de Lengua Castellana y Literatura y Cultura Audiovisual también se puede extender al análisis y la interpretación de textos filmicos. El cine, vinculado a la literatura, o textos procedentes de los medios de comunicación, ofrecen un gran abanico de posibilidades didácticas. La proyección de películas como *Vente a Alemania, Pepe* (Pedro Lazaga, 1971), *Samba* (Olivier Nakache y Éric Toledano, 2014), o de cortometrajes como *El viaje de Said* (Coke Ribóo, 2007) o *El Norte* (Juan José Zanotetti 2015) se perfilan como actividades lúdicas e interesantes para futuras iniciativas en el aula.

El estudio de otras disciplinas de las Artes Plásticas y Visuales, como la pintura, escultura o la música, pueden ser también un contexto idóneo para trazar puentes didácticos entre Lengua Castellana y Literatura, Análisis Musical o Dibujo Artístico en primero de Bachillerato.

Asimismo, la asignatura de Historia vinculada a la Literatura permite el análisis casi de cualquier fenómeno social recurrente en las últimas décadas. Son disciplinas que se retroalimentan y que, por tanto, permiten el diseño de secuencias bajo un prisma retrospectivo de la sociedad actual. A partir de la combinación de contenidos y herramientas de estas materias, el alumno puede reflexionar sobre el pasado emigrante de España y del presente, que tampoco se aleja mucho de esa realidad pretérita.

Finalmente, la dimensión intercultural que desarrolla esta propuesta abre futuras líneas de investigación en el ámbito de las Lenguas Extranjeras. Bien sea a través del análisis de contenidos literarios, bien mediante la interpretación de textos periodísticos, cada lengua proyecta una visión particular del mundo, que ayuda a comprender los movimientos migratorios que experimenta el planeta.

## 7. Referencias bibliográficas

Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitud y opiniones de padres, alumnos y profesores, resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 2, pp. 323-348. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99241/94841>

Aguado, T., Gil, I., y Mata P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 2, pp. 275-292. Recuperado el 3 de noviembre de 2016 de [http://www2.uned.es/grupointer/rev\\_complutense\\_2008\\_formacion\\_profesorado.pdf](http://www2.uned.es/grupointer/rev_complutense_2008_formacion_profesorado.pdf)

Alted, A. (2006). *España, de país de emigrantes a país de inmigrantes*. Trabajo presentado en Universidad de Mayores Experiencia Recíproca, Madrid. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de <http://umer.es/wp-content/uploads/2015/05/n48.pdf>

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, pp. 89-110. Recuperado el 20 de febrero de 2017 de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>

Área, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En M. Área Moreira, A. Gutiérrez Martín y F. Vidal Fernández (eds.), *Alfabetización digital y competencias informacionales*, pp. 18-32. Madrid: Fundación Telefónica.

Arnaiz, P. (2000). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino (ed.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 61-105. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Asociación Comisión Católica España de Migraciones (2008). *España como emisor y receptor de inmigrantes*. Recuperado el 12 de noviembre de 2016 de [http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf\\_publicaciones/libro\\_historia\\_migraciones.pdf](http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf_publicaciones/libro_historia_migraciones.pdf)

Barba, M., Cuenca, M. y Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotski en el análisis y relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (1), pp. 1-12. Recuperado el 2 de diciembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304264>

Barrio, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 129-156. Recuperada el 12 de febrero de 2017 de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3118>

Blanco, M., Corchuelo, B., Corrales, N. y López, M. (2014). Ventajas de la interdisciplinariedad en el aprendizaje. Experiencias innovadoras en la educación superior. En *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Madrid. Recuperado el 21 de septiembre de 2016 de [http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3564/x\\_jiiu\\_2014\\_1\\_1.pdf?sequence=2](http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3564/x_jiiu_2014_1_1.pdf?sequence=2)

BOC (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 5, 5 de enero, pp. 677-773. Recuperado el 15 de enero de 2017 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

BOC (2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, *Boletín Oficial del Estado*, 266, 6 de noviembre, pp. 45381-45477. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184)

BOC (2014). 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*, 3, 3 de enero, pp. 169-546. Recuperado el 14 de febrero de 107 de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

BOC (2015). 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*, 25, 29 de enero, pp. 6986-7003. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738)

BOC (2015). 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*, 25, 29 de enero, pp. 6986-7003. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738)

BOC (2016). 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*, 15 de julio, pp. 17046-19333. Recuperado el 19 de diciembre de 2016 de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/ordenacion-curriculos-lomce.html>

BOE (2006). Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo, pp. 17158-17207. Recuperado el 14 de marzo de 2017 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre, pp. 97858- 97921. Recuperado el 23 de febrero de 2016 de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

Bolívar, A. (1996). Non Scholae sed viate discimus: Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, pp. 23-65. Recuperado el 17 de diciembre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre309/re3090200456.pdf?documentId=0901e72b81272f22>

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. *Council of Europe Language Policy Division*. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Sectiono/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

Campos, Y. (2002). *Campos del Conocimiento*. Recuperado el 25 de enero de 2017 de <http://www.camposc.net/orepositorio/ensayos/02curriculumintegrado.pdf>

Cifuentes, L. (2006). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. *El País*, 18 de diciembre, Recuperado el 8 de noviembre de 2016 de [http://elpais.com/diario/2006/09/18/educacion/1158530407\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/09/18/educacion/1158530407_850215.html)

De Castro, R. (1880). *Follas Novas*. Recuperado del 14 de marzo de 2017 de [http://centros.edu.xunta.es/ceipcampolongo/Archivos/ENL/Escritores\\_actividades\\_L\\_G/Rosalia/ROSALIA%20 PARA SEMPRE/3 FOLLAS NOVAS/FOLLAS NOVAS.pdf](http://centros.edu.xunta.es/ceipcampolongo/Archivos/ENL/Escritores_actividades_L_G/Rosalia/ROSALIA%20 PARA SEMPRE/3 FOLLAS NOVAS/FOLLAS NOVAS.pdf)

Departamento de Orientación (s.f.). IES Carmen Martín Gaite. Recuperado el 30 de enero de 2017 de <http://www.elorienta.com/orientacionescarmenmartingaite/enlaces/martin-luther-king.pdf>

Díaz, M. (1995). Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, 307, pp. 165. Recuperado el 3 de enero de 2017 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3070600495.pdf?documentId=0901e72b81272e96>

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 1-13. Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>

El Blog Alternativo (s.f.). *Discurso de aceptación de John Taylor Gatto para el galardón de Maestro del Año de Nueva York*. Recuperado el 13 de enero de 2017 de <http://www.elblogalternativo.com/2009/08/21/por-que-la-escuela-no-educa-discurso-de-john-taylor-gatto-maestro-del-ano-en-nueva-york-durante-3-anos/>

El País (s.f.). *El País de los Estudiantes*. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de <http://estudiantes.elpais.com/>

Europa Press (2015). El 80% de los inmigrantes en España querrían la nacionalidad, pero desisten por los obstáculos legales. *El Día* (25 de abril). Recuperado el 14 de marzo de 2017 de <http://web.eldia.es/nacional/2015-04-29/23-inmigrantes-Espana-querian-nacionalidad-desisten-obstaculos-legales.htm>

Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía (2009). TV, cine y cómic en el aula de Lengua: trabajos de investigación en Bachillerato. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 3, pp. 1-8. Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5038.pdf>

Fernández, M. (2013). De la desigualdad al exilio. *El País* (29 de septiembre). Recuperado el 15 de marzo de 2017 de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/28/actualidad/1380373044\\_170305.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/28/actualidad/1380373044_170305.html)

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Organización y Gestión Educativa*, 11 (5), pp. 4-8. Recuperado el 10 de enero de 2017 de [http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500015775955&name=DLFE-1001787.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500015775955&name=DLFE-1001787.pdf)

Freire, P. (1984). ¿Extensión o Comunicación? En Ronzoni, L. (Ed. & Tra.), *¿Extensión o Comunicación?: La Concientización en el Medio Rural*, pp. 73-108. México: Siglo XXI Editores S.A.

Gatto, T. (2007). Psicopatología de la escolarización cotidiana. En *Historia secreta del sistema educativo*, pp. 229-238. Recuperado el 28 de diciembre de 2016 de <http://historiasecretadelsistemaeducativo.weebly.com/indicegeneral.html>

Gatto, T. (2010). Hazte cargo de tu educación. *Yes! Magazine* (4 de enero). Recuperado el 1 de marzo de 2017 de <http://www.yesmagazine.org/issues/una-educacion-para-toda-la-vida/take-back-your-education>

Gómez, J. (2009). *Educación intercultural en España: de las teorías y prácticas. Educación formal y no formal*. Ayuntamiento de Valencia. Recuperado el 15 de enero de 2017 de <http://valenciaemprende.es/ayuntamiento/bienestarSocial.nsf/0/6CE04A306804B>

[425C125796Bo046EED1/\\$FILE/6PONENCIA%20JUAN%20GOMEZ%20LARA2.pdf?OpenElement&lang=2](https://www.researchgate.net/publication/268176621_Replacing_Literary_Texts_in_the_Intercultural_Foreign_Language_Classroom)

Gonçalves, A. (2011). (Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. *International Education Studies*, 4 (5), pp. 5-9. Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de [https://www.researchgate.net/publication/268176621\\_Replacing\\_Literary\\_Texts\\_in\\_the\\_Intercultural\\_Foreign\\_Language\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/268176621_Replacing_Literary_Texts_in_the_Intercultural_Foreign_Language_Classroom)

González, C. (2013). *El fenómeno migratorio a través de la narrativa hispánica contemporánea: una propuesta didáctica, el caso de la inmigración africana a España* (Trabajo Final de Máster). Universidad de Oviedo, Asturias. Recuperad el 27 de noviembre de 2016 de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18309/7/TFM\\_Gonz%C3%A1lez\\_Ramos.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18309/7/TFM_Gonz%C3%A1lez_Ramos.pdf)

Guy, A., Sander, N. y Bauer, R. (2014). Quantifying Global International Migration Flows' elaborado por los expertos del Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. *Science*, 343, pp. 1520-1522. Recuperado el 14 de diciembre de 2016 de <http://science.sciencemag.org/content/343/6178/1520.full.pdf+html>

Ibáñez, O. (2015). *Leaving Spain*. Madrid: Libros.com

Íñiguez, L., Muñoz, J. y Ory, T. (1994). La prensa en bachillerato. Una experiencia interdisciplinar. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 3, pp. 90-93. Recuperado el 2 de septiembre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800312>

Jiménez, C. y Jiménez, E. (2004). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 1-11. Recuperado el 1 de noviembre de 2016 de [http://rieoi.org/deloslectores\\_Didactica\\_de\\_la\\_Lengua\\_y\\_de\\_la\\_Literatura.htm](http://rieoi.org/deloslectores_Didactica_de_la_Lengua_y_de_la_Literatura.htm)

Lazo, M. (2011). La interdisciplinariedad y la integralidad de una necesidad de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27), pp. 1-8. Recuperado el 2 de diciembre de 2016 de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/malp.htm>

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. En *Revista Reid*, 2, pp. 172-192. Recuperado el 10 de enero de 2017 de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>

Martín, E. y Solé, I. (2014). La teoría del aprendizaje verbal significativo de D. P. Ausubel. En G. J. Palacios, C. Coll, y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 90-97. Madrid: Larousse – Alianza Editorial.

Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural. *Revista Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, pp. 1-10. Recuperado el 11 de octubre de 2016 de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54956>

Martínez, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19, pp. 77-93. Recuperado el 20 de febrero de 2017 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120077A>

Merino, J., Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, 307, p. 127-162. Recuperado el 15 de enero de 2017 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3070500495.pdf?documentId=0901e72b81272e95>

Millares, L. y A. (1990). *Antología de cuentos de la tierra canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Viceconsejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf>

Ontoria, A., Muñoz, J. y Calmaestra, V. (2007). Las TICs como recurso innovador en el aprendizaje presencial. *Res Novae Cordubenses (Estudios de calidad e innovación de la universidad de Córdoba)*, 4, pp. 156-174. Recuperado el 27 de septiembre de 2016 de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/4546/10.pdf?sequence=1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. (2006). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado el 26 de diciembre de 2016 de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2003). *The Definition and Selection of key Competencies*. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Oz, A. (2007). La mujer de la ventana. Discurso de Amoz Oz, Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2007. *El País* (26 de octubre). Recuperado el 25 de febrero de 2017 de [http://cultura.elpais.com/cultura/2007/10/26/actualidad/1193349607\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2007/10/26/actualidad/1193349607_850215.html)

Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *Revista de Psicología*, 2 (1), pp. 177-184. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD\\_010220\\_177-184.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177-184.pdf)

Piastro, J. (2014). Los procesos subjetivos de la migración en la obra literaria de Tahar Ben Jelloun. *Migraciones Internacionales*, 8 (1). Recuperado el 4 de septiembre de 2016 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-89062015000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062015000100008)

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. Recuperado el 17 de diciembre de 2016 de [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%3dulo%205/competencias\\_univ.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%3dulo%205/competencias_univ.pdf)

Prados, E. (1941). *Penumbra I*. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de <http://revistas.edaddeplata.org:8080/cgi-bin/todas/WUV.exe?app=rev&cmd=art&sid=456&usr=tyt&art=1223>

Red Eurydice. (2005). *Educación para la ciudadanía en Europa*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/139ES\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/139ES_HI.pdf)

Rioseco, M. y Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. En M. Moreira, M. Rodriguez y M. Caballero (Coord.), *Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. Universidad de Burgos, España. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSV900J-1SDW54M-GZ9/Contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20como%20el%20facilitador%20del%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>

Sancha, N. (2015). Nos sobran motivos para emigrar. *El País* (7 de septiembre). Recuperado el 14 de marzo de 2017 de [http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/05/actualidad/1441477345\\_104025.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/05/actualidad/1441477345_104025.html)

Santos, F. (2003). La emigración económica a Europa. En Fundación Espanoles por el Mundo (ed.). *Exiliados y emigrados: 1939-1999*, pp. 30-39. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/exiliados-y-emigrados-19391999--0/html/ffdf03e4-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_8.html#I\\_13](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/exiliados-y-emigrados-19391999--0/html/ffdf03e4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html#I_13)

Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24, número 1, p. 65-184. Recuperado el 18 de febrero de 2017 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41196>

Tan, S. (2016). *Emigrantes*. Australia: Bárbara Fiore Editora.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En *Revista de Educación*, 345, p. 83-110. Recuperado el 14 de marzo de 2017 de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf)

Torres, L. y Domínguez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. En *Revista Cubana de Informática Médica*, 4 (1), pp. 1-7. Recuperado el 20 de octubre de 2016 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18592012000100008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592012000100008)

Trigo, E. y Zambrano, M. (2010). Los clásicos de la literatura española y la inmigración: una propuesta didáctica. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 3, p. 55-90. Recuperado el 12 de enero de 2017 de [http://www.riem.es/lib/pdf/esp/Art\\_10\\_003.pdf](http://www.riem.es/lib/pdf/esp/Art_10_003.pdf)

Tyler, R. (1986). ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?. *Principios básicos del currículo*, pp. 4-25. Buenos Aires: Tronquel

Vera, J. (2013). Europa critica la eliminación de Educación para la Ciudadanía en la 'Ley Wert'. *El Mundo* (7 de junio). Recuperado el 8 de diciembre de 2016 de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/06/07/espana/1370606860.html>

Yus, R. (1995). ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 43, pp. 71-77. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de <http://www.grao.com/revistas/aula/043-lenguaje-y-ciencias-experimentales--biblioteca-escolar/hasta-donde-alcanza-la-transversalidad>

Zayas, F. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de la lengua y la literatura. En Ruíz Bikandi, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, pp. 139-18. Barcelona: Graó.

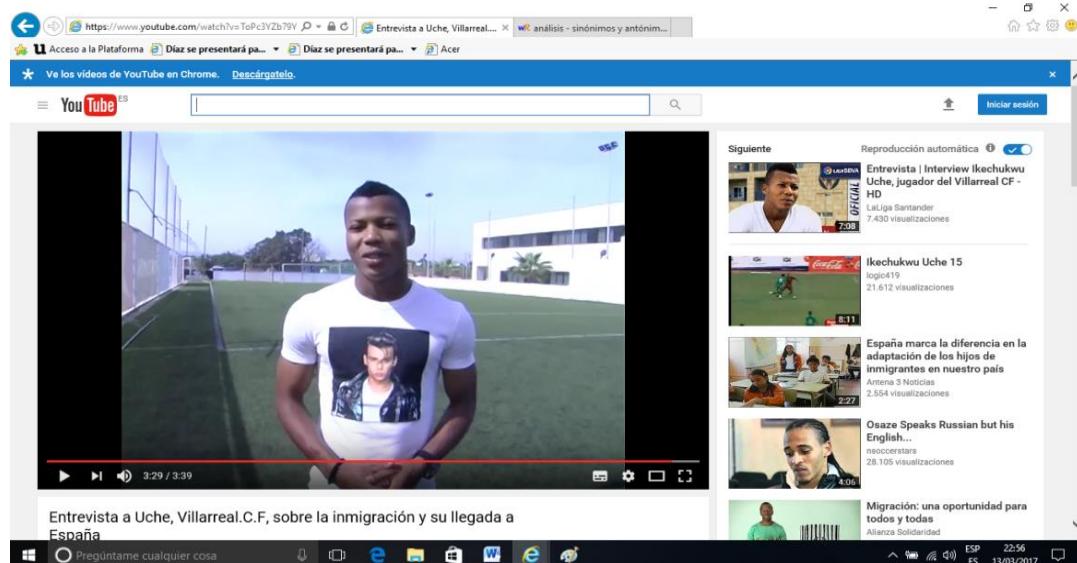
## 7. Anexos

### 7.1 Esquema de los géneros informativos de los textos periodísticos

<b>Géneros informativos</b>	<p>➤ <b>Noticia:</b> se caracteriza por la novedad de un hecho informativo. Responde a las 6 W: <i>¿quién?</i> <i>¿qué?</i> <i>¿dónde?</i> <i>¿cuándo?</i> <i>¿por qué?</i> y <i>¿cómo?</i> Estructura: Titular, subtítulo, entradilla, cuerpo y cierre.</p> <p>➤ <b>Reportaje:</b> amplía la información de la noticia con testimonios humanos, descripciones o consecuencias del hecho novedoso. Estructura: titular creativo, subtítulo, <i>entradilla</i> (plantea un asunto general a través de un caso particular), cuerpo (figuras retóricas) y cierre.</p> <p>➤ <b>Entrevista:</b> información que se apoya en una única fuente Estructura: entradilla, titular y formato pregunta-respuesta.</p>
-----------------------------	---

### 7.2 Ejemplos de productos informativos

Entrevista a Uche, Villarreal.C.F, sobre la inmigración y su llegada a España. García, M. (2013). [Video] YouTube.



Europa Press (2015). El 80% de los inmigrantes en España querían la nacionalidad, pero desisten por los obstáculos legales. *El Día* (25 de abril).

## EL DÍA.es

### El 80% de los inmigrantes en España querían la nacionalidad, pero desisten por los obstáculos legales

Afirma que el procedimiento parece diseñado para disuadir y está generando "animadversión" hacia la ciudadanía española

Madrid, Europa Press 29/abr/15

El 80 por ciento de los inmigrantes que viven en España querían acceder a la nacionalidad, pero las trabas del procedimiento acaban por disuadir a la mayoría, ya que se trata de "uno de los más restrictivos y complicados de la Unión Europea" y cuenta con un "alto grado de discrecionalidad".

Así se desprende del proyecto de investigación 'Diferenciaciones en el proceso de naturalización de los extranjeros', un estudio elaborado por las investigadoras del CIDOB (Open Society Foundations) Gemma Pinyol y Elena Sánchez-Montijano, presentado este miércoles, que aborda el modo en que el sistema español "dificulta a ciertos inmigrantes" el acceso a la nacionalidad y las consecuencias que ello tiene.

El trabajo explica que la nacionalidad mantiene el 'status quo' que tanto la política de inmigración (fronteras) como de integración viene desarrollando en España, es decir, "se trata de un proceso que dificulta a ciertos inmigrantes el poder pasar a formar parte del conjunto de la población española".

Se refiere a las diferencias que se imponen en función de la nacionalidad de origen. Aunque inicialmente se debe residir legal y continuadamente en España al menos diez años para optar al DNI, los naturales de ex colonias o países latinoamericanos sólo necesitan dos años, los refugiados cinco y los hijos de españoles de origen nacidos en el país, uno.

Según expone, "sólo el 16% de los inmigrantes residentes en España han obtenido la nacionalidad frente a la media del 34% entre los países de la UE-15". Además, el 85% de los inmigrantes naturalizados tardaron más de 10 años en obtener el DNI, a pesar de que la gran mayoría podían haberlo conseguido al cabo de dos años.

"Las desigualdades que surgen a causa de estas diferenciaciones en los años de residencia se han hecho especialmente relevantes en los últimos años en el contexto de crisis económica, dado que algunos inmigrantes que contaban con residencias estables en el tiempo han caído en la irregularidad sobrevenida debido a la pérdida del empleo. Si bien este posible paso a la irregularidad se ha dado tanto en los colectivos de inmigrantes de los dos años como en los de diez, las probabilidades del segundo grupo se hacen más evidentes", plantea.

#### ORIGEN DISTINTO, REQUISITO DISTINTO

El estudio refleja, asimismo, que salvo los oriundos de esas nacionalidades preferentes, el resto debe renunciar a su nacionalidad de origen para acceder a la española, lo que El informe, que se apoya en entrevistas con abogados, extranjeros y representantes de los mismos, explica que "tanto los colectivos de inmigrantes de países con vínculos especiales (excolonias) como de aquellos que tienen que esperar 10 años coinciden en que es una diferencia 'inadmisible' y 'discriminatoria'".

Además, señala que "muchos inmigrantes ven el procedimiento de naturalización en España complicado, con falta de transparencia y claridad; lo definen como 'laberíntico' o como 'una carrera de obstáculos'. Es más, lo ven como un proceso discriminatorio y diferenciador que está institucionalizado en la propia administración pública, y que sirve como mecanismo de selección y de control", dice el estudio.

#### DISCRECIONALIDAD

"Si bien la obtención de la nacionalidad debería entenderse como el paso final para la integración, lo cierto es que el propio proceso de acceso mantiene un sistema de diferencias entre los inmigrantes que sirve de revulsivo para la propia integración de los mismos", detalla el informe, del que se desprende que "el procedimiento de ciudadanía es uno de los más negativos para el inmigrante en comparación con la mayoría de los países de la UE de los 15".

En este sentido, apunta "la discrecionalidad vinculada al acceso como el principal problema de los inmigrantes para poder naturalizarse" tanto desde el punto de vista de la dificultad de conseguir los documentos que se requieren en función de cuál sea el país de origen hasta la capacidad que tienen el Registro Civil para establecer si un extranjero es apto o no mediante la emisión de un informe, pasando por la justificación vía entrevista o examen de su "buena conducta cívica y suficiente grado de integración en la sociedad".

"El peso y el margen de maniobra ligado a los informes de los encargados del Registro Civil conllevan a prácticas asimétricas e irregulares. Se ve por tanto que el nivel de discrecionalidad durante el procedimiento lleva a la arbitrariedad y la falta de garantías jurídicas y sitúa a los inmigrantes en planos desiguales según su origen, idioma, o cultura", señala el informe.

Para las autoras, el sistema normativo español "no solo está diseñado para fomentar la naturalización de tan solo algunos inmigrantes" sino que "parece existir cierto interés en que el propio proceso disuada, en general, a un buen cupo", lo que está provocando, por un lado, que "gran número de futuros nuevos ciudadanos encuentren la nacionalidad española como un instrumento utilitario" y, por otro, "la aparición de un sentimiento de rechazo e animadversión tanto hacia el procedimiento en sí, como hacia la propia ciudadanía española".

Sancha, N. (2015). Nos sobran motivos para emigrar. *El País* (7 de septiembre).

## INTERNACIONAL

GUERRA EN SIRIA >

### “Nos sobran motivos para emigrar”

Los sirios que pueden pagar entre 2.500 y 4.500 euros para llegar a Europa huyen de una guerra que ha costado ya 240.000 muertes

NATALIA SANCHÁ

Damasco • 7 SEP 2015 - 10:10 CEST



Unos ciudadanos de Duma revisan unos escombros tras un ataque del Gobierno el 22 de agosto. F. ABDULLAH (AP)

Cuatro millones de sirios han huido de la guerra y malviven en los países vecinos. Otros ocho han sido desplazados de sus hogares por los combates. Muchos refugiados en Líbano o Turquía emprenden una segunda huida. En esta ocasión se juegan todos sus ahorros a una sola carta: llegar a Europa. Los sirios ya no temen morir y arriesgan su vida subiendo a frágiles barcazas que a menudo naufragan en el Mediterráneo.

La mayoría huye de Homs, Alepo o del territorio controlado por el Estado Islámico. Pero cada vez más, una clase media, educada y aún con recursos, abandona Damasco recurriendo a los traficantes como última opción. Médicos y campesinos sirios comparten hoy patria. Europa ha acogido a 338.000 refugiados en los siete primeros meses de 2015. Los países del Golfo, a ninguno.

Reunidos en torno a la pantalla del ordenador, tres jóvenes sirios ultiman su viaje. En 48 horas se convertirán en migrantes, siguiendo la ruta que otras 23.000 personas han recorrido la semana pasada rumbo a Europa. En lo que va de año, 350.000 han cruzado el Mediterráneo, un gran porcentaje de ellos son sirios que tratan de pasar de Turquía a alguna isla griega.

#### LAS NOVEDADES DE LAS RUTAS, EN FACEBOOK

A través de la página de Facebook *Garaje de los que no van a ninguna parte*, 94.000 sirios se mantienen al día sobre las rutas migratorias hacia Europa. Toda la información para migrar está disponible en los chats: mapas señalando los pasos ilegales en las fronteras, precios, contactos, referencias de traficantes y advertencias a los más despiadados. Otros usan el grupo para encontrar a familiares.

“Mamá Merkel”, como se bautiza en este grupo a la presidenta alemana, ocupa un lugar especial. El póster de Bachar el Asad es suplantado por una

Hani, de 23 años, se hace cargo de las llamadas para coordinar con el traficante, mientras que su novia Marwa y su amiga Nazha, de 21 y 27, respectivamente, chatean en la red en busca de las últimas informaciones. “Hay un problema. No podemos ir en avión a Beirut. Hay que cruzar la frontera”, alerta Hani nada más colgar. Las caras de las dos jóvenes se contraen. “Nos hace falta una reserva de hotel de tres días para que nos dejen entrar como turistas, eso son

versión con el rostro de Merkel y sobre el mítico “Te queremos” en árabe aparece su versión en alemán: “Wir lieben dich”.

150 euros más”, murmura en voz alta Nazha.

Llevan meses preparando el viaje junto a otros nueve amigos que, una vez reunidos los 3.500 euros que cobran los traficantes por el traslado de Damasco a Estocolmo, se lanzan al periplo. “Los planes difieren mucho de la realidad”, dice al teléfono Nazir, que hizo la misma ruta 10 días atrás y les asesora ya a salvo en Estocolmo. “Somos un mero mercado de carne para los traficantes. Nuestras vidas valen 1.100 euros”, dice el joven, que sobrevivió primero a un naufragio y luego a morir por asfixia en una furgoneta hacinado junto a otras 20 personas. “La segunda vez iba mejor preparado, ya no tenía miedo. Créeme: en Siria se pasa más miedo bajo la guerra. No hay marcha atrás”, añade.

#### MÁS INFORMACIÓN

Siria: “Cualquier lugar es mejor que el horror que dejamos atrás”

“Vosotros simplemente parad la guerra y nosotros no queremos ir a Europa”

La cuna de la familia del presidente El Asad, refugio en la guerra siria

Los que huyen rumbo a Europa lo hacen cargados con miles de razones. Pero todos escapan de una guerra que se enquista en su quinto año. Los que escapan del Estado Islámico lo hacen traumatizados por una dictadura del terror. Los que huyen de zonas rebeldes o leales al régimen de Bachar El Asad lo hacen agotados psicológicamente. Hastiados de bombas y morteros, consumen sus ahorros en una rutina en la que en el mejor de los casos disponen de ocho horas de electricidad diarias. Todos tienen un familiar o un amigo entre los 240.000 muertos de la guerra. “Queremos un futuro mejor”, claman.

Decenas de miles de sirios como Hani abandonan su país antes que hacer la mili, al tiempo que un Ejército falto de efectivos busca todo tipo de artimañas para captar nuevos reclutas. Entre ellas, la de encarecer el coste del pasaporte: las mujeres pagan 25 euros, los varones, 300.

“Dios está con ella. Me da miedo, pero tal vez sea lo mejor”, dice resignada la madre de Nazha, quien financia el viaje con los ahorros que le quedan. “Nos sobran motivos para migrar”, comenta Nazha, que en pleno divorcio deja a su hija de cuatro años en su país. “Una vez esté establecida en Europa, regresaré por ella”, asegura. Le llevaría siete años juntar el precio exigido por los traficantes con su sueldo de 40 euros mensuales. Migrar es un lujo que pocos pueden permitirse. Tan sólo un puñado, decenas de miles entre los 23 millones de sirios, pueden afrontar los entre 2.500 y 4.500 euros que cuesta el pasaje ilegal a Europa.

Como si de una compañía de bajo coste se tratara, los traficantes informan de que cada pasajero solo podrá llevar una mochila y una riñonera como equipaje, y ello para un viaje sin billete de regreso. “Mi pijama, una muda seca de recambio, el móvil bien plastificado, mi pasaporte y el certificado universitario”, son las únicas pertenencias que acompañarán mañana a Marwa, una vez deje atrás cinco años de guerra.

Todos los nombres citados en el artículo son falsos para proteger la identidad de los informantes.

#### ARCHIVADO EN:

Siria • Guerra Siria • Primavera árabe • Guerra civil • Refugiados • Revoluciones • Inmigración • Víctimas guerra • Oriente próximo • Conflictos políticos • Migración • Asia

#### CONTENIDO PATROCINADO

Fernández, M. (2013). De la desigualdad al exilio. *El País* (29 de septiembre).

## SOCIEDAD

### De la desigualdad al exilio

Tres jóvenes gais de Sierra Leona llegan a España huyendo de la homofobia

MARTA FERNÁNDEZ MAESO

Madrid - 29 SEP 2013 - 00:19 CEST



Los activistas gais de Sierra Leona George Freeman, Denzil Kargbo y Ephraim Wilson. CARLOS ROSILLO

Siempre se supieron diferentes. Crecieron afrontándolo de distinta forma, pero coincidieron luchando, y viéndose obligados a escapar juntos. George Reginald Freeman, Denzil Morai Kargbo y Ephraim Bernard Wilson son tres jóvenes de Sierra Leona que se han volcado en mejorar la situación de gente como ellos en su país. Allí, el colectivo LGTBI (lesbianas, gais, transexuales, bisexuales e intersexuales) está marginado y la homosexualidad incluso está penada por antiguas leyes nunca derogadas. Su activismo les ha obligado a escapar y a solicitar asilo en España, con apoyo de la Fundación Triángulo y la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). En los últimos meses, se ha hablado mucho de homofobia en Rusia, que recientemente ha aprobado una ley contra la propaganda gay. Pero en la mayoría de los países africanos ser gay está directamente criminalizado.

Ya en el colegio, los profesores intentaban corregir a Freeman, que tiene 26 años y es fundador de Pride Equality (Igualdad del Orgullo), una asociación en defensa de los derechos LGTBI con sede en la capital, Freetown. "Algunos pensaban que la homosexualidad se puede contagiar", rememora. La mayoría, añade, cree que "no es algo propio de la cultura africana". Los niños lo rechazaban por jugar con las niñas. Estas, por ser un niño. Su padre, mecánico, "es homófobo, aunque empieza a entender algunas cosas".

Lejos de sucumbir a tanta presión, este estudiante de Derecho optó por el activismo. En 2007 fundó Whycantwegetmarried? (¿Por qué no nos podemos casar?), su primer proyecto en defensa de los derechos de gais y lesbianas, luego llamado Pride Equality, para que fuera menos explícito. Tenía experiencia como colaborador, antes usuario, de proyectos humanitarios en defensa de la infancia, en un país que durante la década de 1990 estuvo inmerso en una cruenta guerra civil.

Fue ganando colaboradores, como Denzil Morai Kargbo, de 24 años y estudiante de informática, aparte de jugador profesional de fútbol. Se conocían de la iglesia; ambos son metodistas. "George me intentaba convencer para ayudarle y yo pasaba", recuerda, algo sonriente, Kargbo. Le cuesta más expresar que "es difícil cuando te sientes diferente de un hombre y una mujer; yo me sentía atraído por ambos, pero no podía exteriorizarlo".

Empezó a colaborar con la organización sin que su entorno supiera en qué consistía. Cuando lo fueron haciendo público, sobre todo a raíz de la

MÁS INFORMACIÓN  
Rusia vive atrapada en su homofobia

participación de Freeman en una entrevista en 2011 en Radio Democracy (la más popular del país), el rechazo se hizo evidente. Desapareció de las listas de su equipo de segunda división, perdió el contacto con su familia y amigos, y su compañero de piso le pidió que se marchara.

Grupos neonazis acosan a adolescentes gais en Rusia y difunden las agresiones

Africa persigue a los homosexuales

Aquel programa radiofónico derivó igualmente en la drástica expulsión de casa de Ephraim Bernard Wilson. También de 24 años y estudiante de Administración de Empresas, procede de una familia evangélica muy religiosa. "Luchaba contra lo que sentía, porque era contrario a la ley de Dios, y cuando George (al que conoció a través de un primo) me hablaba de su organización, yo lo censuraba", explica. "Pero me di cuenta de que trabajaban para gente como yo". Y se implicó en Pride Equality sin dar muchas explicaciones: "Cuando escucharon qué eran, mis padres me despertaron a voces y me echaron, ante vecinos que también me insultaron".

No era su primer encuentro con la intolerancia. Un año antes, tras otro programa de radio en una localidad que habían visitado para realizar sus habituales campañas sobre el uso del condón, "vino gente a buscarnos con machetes y tuvimos que huir". Pero en 2011, al tratarse de una radio nacional y con gran repercusión, su visibilidad, y persecución, se acentuó. En ese encuentro participó un miembro de la Comisión de Derechos Humanos de Sierra Leona, que afirmó que este organismo no podía trabajar por los derechos LGTBI porque la ley no se lo permitía. "Condenó nuestro trabajo y eso nos perjudicó mucho", alegan. Este diario ha contactado por correo electrónico con la comisión, que no ha respondido.

Freeman, Kargbo y Wilson pasaron semanas escondidos. Recibieron amenazas de muerte por sms. Fueron víctimas de asaltos callejeros. Sin ayuda de la Policía, que, según afirman, practica las detenciones arbitrarias y la extorsión. Pese a todo, los tres jóvenes recuperaron su actividad. Hasta que en junio de este año un diario criticó públicamente

unas declaraciones de Freeman en MTV, cuya fundación financió uno de sus proyectos. Y el acoso se rerudeció: asaltos, amenazas, incursiones en sus casas, lesiones... Decidieron huir a Ghana, donde pasaron algunos días sin recursos.

"Uno de nuestros miembros recibió un mensaje pidiendo auxilio", explica Marina Sáenz, de la Fundación Triángulo. Ella, que conocía a Freeman porque este había sido invitado a algunas conferencias en España, se encargó del caso. Contactó con la Oficina de Derechos Humanos del Ministerio de Asuntos Exteriores y, les aportó información sobre su persecución (fotos de las lesiones, informes médicos...), para conseguir su permiso de entrada. Además, hizo un llamamiento para financiar su viaje, al que respondió Front Line (organización en defensa de los derechos humanos) y, una vez aquí, han contado con el apoyo CEAR.

Tras unas semanas en España, los tres jóvenes empiezan a adaptarse. Sus objetivos pasan por aprender el idioma y estudiar. También buscar equipo de fútbol, en el caso de Kargbo. Y, sobre todo: "Seguir trabajando por la visibilidad del colectivo LGTBI y mostrar su realidad en África". De ahí que quieran compartir sus historias, ataviados con algunas de las camisas tradicionales que están entre las pocas pertenencias que sacaron de Sierra Leona. ¿Volver? "Por ahora es difícil, sería realmente peligroso", advierte Freeman, que apunta el lado más doloroso: "Lo malo, verdaderamente, son los miles de personas que deben vivir allí escondidas, marginadas por su orientación sexual, sin derechos".

#### ARCHIVADO EN:

Homofobia • CEAR • Refugiados políticos • Sierra Leona • Asilo político • África subsahariana • África occidental • Delitos odio • Homosexualidad • Extremadura

#### CONTENIDO PATROCINADO

### 7.3 Análisis de fragmentos literarios

#### Rosalía de Castro, *Folla Novas*

Poema V	Poema VII
<p>Este se va y aquel se va, Y todos, todos se van. Galicia, sin hombres quedas que te puedan trabajar. Tienes, en cambio, huérfanos y huérfanas y campos de soledad, y madres que no tienen hijos e hijos que no tienen padres. Y tienes corazones que sufren largas ausencias mortales, viudas de vivos y muertos que nadie consolará.</p>	<p>Algunos dicen imi tierra! dicen otros imi cariño! y este, imis recuerdos! y aquel, imis amigos! Todos suspiran, todos, por algún bien perdido. Yo sólo no digo nada, yo sólo nunca suspiro, que mi cuerpo de tierra y mi cansado espíritu, donde quiera que yo vaya va conmigo.</p>

## **Emilio Prados, *Penumbras I***

Cuando era primavera en España:

Frente al mar los espejos

Rompían sus barandillas

Y el jazmín agrandaba

su diminuta estrella

hasta cumplir el límite

de su aroma en la noche...

¡Cuando era primavera!

Cuando era primavera en España:

Junto a las orillas de los ríos

Las grandes mariposas de la luna

Fecundaban los cuerpos desnudos

De las muchachas,

Y los nardos crecían silenciosos

Dentro del corazón

Hasta taparnos la garganta...

¡Cuando era primavera!

Cuando era primavera en España:

Todas las playas convergían en un anillo

Y el mar soñaba entonces,

Como el ojo de un pez sobre la arena,

Frente a un cielo más limpio

Que la paz de una nave, sin viento, en su

pupila.

¡Cuando era primavera!

Literatura española del siglo XX.

Cuando era primavera en España:

Los olivos temblaban

Adormecidos bajo la sangre azul del día,

Mientras que el sol rodaba

Desde la piel tan limpia de los toros

Al terrón en barbecho

Recién movido por la lengua caliente de la  
azada...

¡Cuando era primavera!

Cuando era primavera en España:  
Los cerezos en flor  
Se clavaban de un golpe contra el sueño  
Y los labios crecían,  
Como la espuma en celo de una aurora,  
Hasta dejarnos nuestro cuerpo a su espalda,  
Igual que al agua humilde  
De un arroyo que empieza...  
¡Cuando era primavera!  
Cuando era primavera en España:  
Todos los hombres desnudaban su muerte  
Y se tendían juntos sobre la tierra  
Hasta olvidarse el tiempo  
Y el corazón tan débil por el que ardían...  
¡Cuando era primavera!  
Cuando era primavera en España:  
Yo buscaba en el cielo,  
Yo buscaba  
Las huellas tan antiguas  
De mis primeras lágrimas  
Y todas las estrellas levantaban mi cuerpo  
Siempre tendido en una misma arena,  
Al igual que el perfume tan lento,  
Nocturno, de las magnolias...  
¡Cuando era primavera!  
Pero ¡Ay!, tan solo  
Cuando era primavera en España...  
¡Solamente en España  
antes, cuando era primavera!

## 7.4 Rúbrica de coevaluación

NIVEL DE LOGRO					Selecciona el nivel
INDICADORES	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel
<b>TÍTULO</b>	El producto informativo carece de título	Es poco atractivo para el lector	Original e invita a la lectura o la visualización del contenido	Ingenioso y se justifica posteriormente en el texto o en el video	
<b>ESTRUCTURA</b>	Las ideas están desordenadas y no sigue la estructura del género informativo	Se aprecia una estructura general del texto, pero falta alguna de las partes que la componen	La estructura textual cuenta con una introducción, análisis y cierre	Estructura completa con uso de marcadores discursivos	
<b>CONTENIDO</b>	El título y subtítulo no se justifican en la entradilla del texto. Las ideas que se desarrollan en el cuerpo del texto no se apoyan en fuentes de autoridad o de casos reales	Existe coherencia entre el título, subtítulo y entradilla, pero el cuerpo del texto aporta solo ideas generales y no se complementa con ejemplos de casos concretos	La idea general del texto inspira los elementos principales de su estructura. El contenido de los párrafos del cuerpo del texto aporta un análisis pormenorizado de los factores que inciden en el tema y se apoya en el correcto uso de las fuentes	El tema principal del texto se ha tratado con un enfoque creativo y cercano al lector. Se aprecia el uso de recursos literarios (reportaje) y de un vocabulario cuidado y denotativo (noticia y reportaje). El ritmo del texto es ameno y el cierre invita a la reflexión del lector	
<b>EXPOSICIÓN</b>	No transmite seguridad ni entusiasmo por el producto final	Proyecta dominio del contenido del texto pero sin despertar el interés del público	Su entonación y lenguaje no verbal acapara la atención de la audiencia a la vez que muestra seguridad y entusiasmo a la hora de difundir su producto	Da la sensación que no es la primera vez que elabora un producto informativo por su dominio de los contenidos y su forma de transmitir su trabajo. Demuestra pasión por la tarea encomendada	
<b>Puntuación total:</b>					

## 7.5 Cuestionario de autoevaluación

-Señala la fase del proyecto que te ha gustado más (recopilación de información sobre el tema, redacción del texto, elección y edición de imágenes, revisión o exposición del trabajo) y explica por qué.

-¿Qué es lo que menos te ha gustado del proyecto? Razona tu respuesta.

-¿Qué dificultades ha encontrado tu grupo para realizar el encargo? ¿Cómo las han resuelto?

-¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías en este proyecto?

- Valora del 1 al 5 tu nivel de implicación personal con el proyecto.

Evaluación del desempeño	1	2	3	4	5
Entusiasmo por el encargo					
Respeto por las opiniones de los demás					
Predisposición para ayudar a un compañero					
Contribución al proyecto					

### Autoevaluación final (sobre 5):

-¿Qué le aconsejarías a un amigo que quiera hacer un reportaje sobre un tema social?

## 7.6 Reflexión final sobre la unidad didáctica

-Señala los aspectos que diferencian un turista de un emigrante.

-¿Cuáles son las principales causas que provocan los movimientos migratorios?

-¿Qué tipo de sentimientos despierta el desplazamiento forzoso de personas a otras latitudes del planeta en la persona que toma la decisión de marcharse y sus familiares?

-¿Qué barreras debe sortear un inmigrante cuando llega a destino?

-¿Son los flujos migratorios una realidad de la sociedad actual o es un asunto recurrente a lo largo de la historia de España?

-¿Qué aspectos positivos aportan las migraciones a la sociedad?

-¿Por qué crees que se producen actitudes xenófobas contra ciudadanos de distinta raza o nacionalidad? ¿Qué se puede hacer para evitar este tipo de comportamientos dentro y fuera del instituto? Argumenta tu respuesta.