



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

---

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y  
Contenidos: Educación Infantil y Primaria

## **Wartime Children, The Syrian Case: la realidad social a través de CLIL y TBL**

**Autor:** David Ángel Villares Sánchez

**Tutora:** M. Gabriela García Teruel

**Enero 2015**



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

---

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y  
Contenidos: Educación Infantil y Primaria

## **Wartime Children, The Syrian Case: la realidad social a través de CLIL y TBL**

**Autor:** David Ángel Villares Sánchez

**Tutora:** M. Gabriela García Teruel

**Enero 2015**

Firma autor:

Firma tutora:

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS .....	4
EL MARCO NORMATIVO DE LA PROPUESTA .....	5
<i>Revisión de la legislación educativa vigente en la que se fundamenta la propuesta .....</i>	5
<i>Educación para la Ciudadanía en la LOE: bases para la propuesta .....</i>	6
<i>Valores Sociales y Cívicos en la LOMCE: bases para la propuesta .....</i>	9
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA TAREA .....	13
<i>La argumentación como núcleo básico de la tarea .....</i>	13
<i>Las capas que se superponen al núcleo: metodologías posibles para abordar la tarea propuesta .....</i>	16
<i>La capa de transmisión de contenido: la metodología CLIL .....</i>	16
<i>La capa de superficie: trabajar por tareas (TBL) .....</i>	20
PROPUESTA PRÁCTICA: WARTIME CHILDREN, THE SYRIAN CASE .....	25
<i>Contextualización para la tarea.....</i>	25
<i>La situación actual de los refugiados en Siria.....</i>	25
<i>Secuencia didáctica de la tarea.....</i>	29
<i>TAREA 1 : “Motivación” .....</i>	33
<i>TAREA 2 : “Debatimos sobre los refugiados” .....</i>	40
<i>TAREA 3 : “Nos comunicamos con los refugiados” .....</i>	44
CONCLUSIONES DEL TRABAJO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	49
ANEXOS .....	52

## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

During this Master's Degree I have shared my studying time with a fulfilling experience in UNHCR's fundraising program in the streets of Asturias and Galicia. My job became my passion after a few weeks working with new friends, meeting new people every day and knowing that I was contributing to help those in need around the world. This combination of learning about CLIL and bilingual education and helping for a good cause, has drawn the path that this Master's Thesis follows.

The perfect space to display this combination was the State School "Parque Infantil" located in Oviedo. Thanks to the support of the body of teachers from this school, I was allowed to work on this project using some of their lessons on "Educación para la Ciudadanía" and "Valores Sociales y Cívicos" in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> levels of Primary Education.

Some of the students from these levels of Primary Education asked me about my job and they seemed to be really interested in the cause. That was the moment I envisaged a great opportunity to combine my CLIL-training internship with raising the awareness in the school about refugees and people in need around the world. This idea led me into designing a multidisciplinary project which could give an impulse to these students as regards their acquisition of a second language (English, in this case) together with boosting their sensitivity about other people's suffering experiences.

In order to accurately plan this proposal, I searched for the main principles behind argumentative discourse in both Jiménez-Aleixandre and Schlesinger. Also, I have characterised CLIL out of Coyle's and Meyer's opinions and, through Cristina Escobar, I have introduced myself in the world of Task-Based Learning (TBL). Their articles and handbooks have helped me find a good avenue to transmit the information I had selected about refugees and their situation according to the UNCHR, Save The Children, Unicef and Doctors Without Borders websites. After a close review of the two current Spanish Laws on Education, I found out that my initial idea of a multidisciplinary task could fit perfectly both "Educación para la Ciudadanía" and "Valores Sociales y Cívicos" subjects for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> Primary Education levels.

Once the theoretical framework for my topic had been selected, I started planning my task(s) with the following main objectives in mind:

- Developing the students' argumentation skills in English mainly, but with some references also to their equivalent terms in Spanish
- Exploring the use of a CLIL methodology in a social content subject
- Working activities through task-based learning
- Raising awareness about the refugees' cause on the students

The real effort bestowed on the task by all parties involved (the school teaching staff, the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> year students and myself as the lecturing teacher) has been the main pillar of the experience success. We have all done our best to ensure that results could be achieved, that communication would be enhanced. We are all now well aware of the fact that by multidisciplinary activities the teaching and learning process will always become more attractive and richer.

## **EL MARCO NORMATIVO DE LA PROPUESTA**

### **REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE EN LA QUE SE FUNDAMENTA LA PROPUESTA**

En el presente curso 2014/15 se ha dado una coyuntura un tanto especial en nuestro sistema educativo, ya que dos leyes de Educación, LOE y LOMCE, están a la vez en vigor. La nueva ley de educación (LOMCE) ha comenzado su andadura de manera progresiva con su aplicación actual en los cursos 1º, 3º y 5º de Educación Primaria, mientras que la ley anterior, LOE, no se extinga totalmente hasta el próximo curso 2015/16. Dicha coexistencia de ambas leyes ha supuesto algunas complicaciones para el profesorado, especialmente de cara a la planificación de las enseñanzas en la mayoría de las materias.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía no permanece ajena a estas complicaciones, siendo directamente afectada por los cambios normativos, ya que este será su último curso en el sistema, para ser sustituida por Valores Sociales y Cívicos, ya instaurada en el 5º curso y regulada por LOMCE. Mi propuesta ha sido planificada teniendo en cuenta las similitudes y diferencias entre ambas leyes, de tal manera que pueda ser utilizada en las dos asignaturas y en todos los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria, con la salvedad de contemplar unas mínimas variaciones según el nivel de competencia lingüística de los alumnos de 5º y 6º curso.

La reciente incorporación de la asignatura optativa “Valores Sociales y Cívicos” a través del currículum LOMCE ha modificado la anterior obligatoriedad marcada por la LOE con “Educación para la Ciudadanía”, asignatura impuesta en su momento como alternativa a los contenidos de índole religiosa y que, a la vez, respetaba la máxima de la aconfesionalidad del Estado y garantizaba la libertad de elección de los padres disconformes con que sus hijos recibieran clases de religión.

Podemos encontrar muchas similitudes en la redacción de ambas leyes aunque la tendencia de “Educación para la Ciudadanía” es más de ámbito global y la de “Valores Sociales y Cívicos” es más de ámbito individual. La primera trabaja mucho más el entorno mundial en el que se encuentra el alumno, con la referencia a otras culturas y

sociedades y la segunda se enfoca más en el desarrollo de un ciudadano/a propio del país, con conocimientos de leyes y normas del Estado. Las similitudes se centran en el carácter de diálogo y debate, el trabajo cooperativo y grupal o la autoevaluación.

Esta es la principal diferencia marcada en la nueva modificación de la Ley de Educación junto con la implantación de esta nueva asignatura en todos los cursos. Por un lado, es positivo que se oferte la opción de cursar una asignatura tan enriquecedora para el alumnado de todos los cursos de la Educación Primaria, no obstante, genera controversia el cambiar la obligatoriedad por la opcionalidad equiparando esta asignatura con la de “Religión”. Los padres o tutores de los alumnos han de elegir entre ambas asignaturas al comienzo del curso.

Mi posición personal me lleva a preferir que “Educación para la Ciudadanía” o “Valores Sociales y Cívicos” fueran asignaturas obligatorias en todos los niveles de la Educación Primaria. Aún así, reconozco como un acierto también que la consideración de “Valores Sociales y Cívicos” y su alternativa, como dos asignaturas que cuentan para la nota media final del alumno/a, le otorga un punto más de trascendencia que en la ley anterior.

### **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA LOE: BASES PARA LA PROPUESTA**

Con la Ley Orgánica de Educación, la asignatura del Tercer Ciclo de Educación Primaria “Educación para la Ciudadanía” se incluye en el currículum escolar. Relacionada directamente con la competencia social y ciudadana, esta asignatura busca el desarrollo de la identidad personal, la autonomía y la autoestima del alumnado.

Dentro de los ocho objetivos planteados por la LOE para esta asignatura, destacaré los cuatro objetivos que tienen relación con el proyecto realizado, tal y como puede comprobarse en el R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, marco regulador complementario de la ley:

- Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, las desigualdades, los estereotipos y prejuicios.
- Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia, dentro del marco de los valores democráticos.

- Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.
- Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos que promuevan la igualdad, solidarios y contrarios a la violencia.

Enfocar mi propuesta hacia la situación mundial de los refugiados y su problemática, más concretamente el conflicto actual en Siria, ha hecho posible cubrir todos los aspectos que se definen en este bloque. Siguiendo la LOE (Artículo 1. Modificación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria): *“Asimismo, el área contribuye a la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de las sociedades democráticas, a la valoración de la conquista de los derechos humanos y al rechazo de los conflictos entre los grupos humanos y ante las situaciones de injusticia. Son contenidos específicos del área los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución española, así como su aplicación por parte de diversas instituciones.”*

Su cultura, religión y costumbres, diferentes a las nuestras, ayudan a que los alumnos puedan contrastar su vida con la de otros y llegar a comprender las injusticias y las desigualdades que sufren otras sociedades.

Para el desarrollo de mi tarea, elegí el bloque 2 de los contenidos de esta asignatura (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre), considerando importante el trabajo profundo en él y buscando la madurez en el alumnado participante. A continuación se ofrece una descripción precisa del mencionado bloque de contenidos:

*La vida en comunidad trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática (respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz), de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y*

*permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.*

A través de la misma, se desarrolla la independencia de opinión y criterio en cada alumno/a, trabajando en grupo, en asambleas, reuniones o con grupos de debate. La competencia lingüística se revela como un pilar fundamental para la adecuada adquisición y planificación de dicha asignatura, según recoge la LOE (expandido a través del Decreto 62/2013, de 28 de agosto, de primera modificación del Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.):

*A la competencia en comunicación lingüística se contribuye a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área, así como de un lenguaje exento de prejuicios, inclusivo y no sexista. Además, el uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.*

La argumentación, por lo tanto, es una competencia trabajada y reforzada con cada unidad didáctica. En los grupos de debate, los alumnos deben defender una postura y contrastarla con el resto de compañeros, usando las técnicas de argumentación adecuadas.

La metodología de esta asignatura se centra en diversos aspectos del aprendizaje como: participación activa, trabajo grupal, asambleas, proyectos, mediación del profesor, investigación, juegos cooperativos, discusión de dilemas éticos, estudio de casos, valores, diálogos, debates, autoevaluación o reflexión.

Centrándonos en el aprendizaje cooperativo, la tarea propuesta se centra en los siguientes dos aspectos recogidos en la normativa. La Ley Orgánica 2/2006 (de 3 de mayo, de Educación) establece en su Título Preliminar los principios y fines del sistema educativo y, por tanto, define las líneas básicas que han de guiar la intervención educativa:

- Los alumnos y alumnas expresan y argumentan sus ideas y las contrastan con las de los demás, promoviendo un nivel superior de razonamiento y fomentando la tolerancia hacia las ideas de los compañeros y compañeras y el respeto mutuo;
- Promueve la autoestima de los alumnos y alumnas, su interés por los temas colectivos y el sentimiento de ser capaces de resolverlos conjuntamente, aumentando su sentido de la responsabilidad.



Las respuestas emocionales del alumnado al trabajar proyectos en esta asignatura han de tenerse en cuenta, dado que la sensibilidad de algunos alumnos/as puede ser razón suficiente de afectación personal. No debemos olvidar que, siguiendo a Krashen, si se rompe la armonía emocional de la clase, se perjudicará gravemente el aprendizaje al desaparecer el filtro afectivo que se debe fomentar en las aulas<sup>1</sup>. La propuesta que he desarrollado trata temas delicados (entre ellos, la guerra de Siria, la hambruna en Sudán del Sur o la guerra del coltán), lo cual obliga necesariamente a tener cautela con los contenidos y su exposición.

Para esta tarea me basé en tres criterios de evaluación de los siete totales que la LOE recoge a partir del R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre:

- Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.
- Conocer algunos de los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño y los principios de convivencia que recoge la Constitución española e identificar los deberes más relevantes asociados a ellos.
- Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia y conocer e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.

## **VALORES SOCIALES Y CÍVICOS EN LA LOMCE: BASES PARA LA PROPUESTA**

Siguiendo el camino comenzado con la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”, esta asignatura implantada este año en los cursos de primero, tercero y quinto, comparte ciertos rasgos estructurales con su predecesora.

Por ejemplo, en lo relativo a los objetivos, dos de los previstos por la LOMCE fueron tenidos en cuenta como base para el diseño de la tarea propuesta, estos objetivos se pueden encontrar redactados exactamente igual en la LOE:

---

<sup>1</sup> En su ensayo *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Stephen Krashen (1982: 30) formuló su hipótesis del filtro afectivo (*A variety of affective variables relate to success in second language acquisition. Most of those studied can be placed into one of these three categories: Motivation [...], Self-Confidence [...], Anxiety [...]. The Affective Filter Hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters*) como uno de los factores principales para la adquisición efectiva de una lengua extranjera en el medio escolar. Parto de la idea de que dicha hipótesis puede hacerse extensiva a toda la actividad dentro de la escuela.

- Conocer, respetar y comprender las costumbres, modos de vida y diferencias entre las personas como un factor enriquecedor de la convivencia dentro del marco de los valores sociales y de una sociedad plural democrática.
- Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos de la Infancia y de la Constitución española.

A través de esta propuesta didáctica se trabajarán valores de una sociedad plural democrática, comparando la situación privilegiada de España frente el castigo que suponen para una sociedad las guerras generadas por intereses o por simples diferencias étnicas o raciales. El conocimiento y la reflexión sobre los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia es parte importantísima en el desarrollo escolar de cualquier alumno para poder defender estos derechos en el futuro.

Por otro lado, en el bloque de contenidos referidos a 5º y 6º de Educación Primaria, se pueden encontrar ejemplos como la proposición de proyectos solidarios orientados al bien común, las consecuencias de los prejuicios en las personas del entorno social próximo o la igualdad de derecho y la no discriminación por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Los contenidos se enmarcan pues en el 2º bloque, recogido de una manera muy similar a como se expresa en la LOE<sup>2</sup>, *“La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, trata de la utilización del diálogo y diversas habilidades sociales para mejorar la convivencia en las relaciones con el entorno y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amistades, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces.”*

En lo que respecta al desarrollo de las competencias básicas del currículum de la LOMCE, el proyecto realizado tiene relación directa con las competencias sociales y cívicas dado que se trabaja sobre *“los derechos humanos y el rechazo de los conflictos entre los grupos humanos y ante las situaciones de injusticia”* (Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre) . La competencia de comunicación lingüística se desarrollaría, al igual que en el caso de Educación para la

---

<sup>2</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria

Ciudadanía, a través de los debates realizados y está directamente relacionada con la exposición y la argumentación.

De igual manera, comprobamos al contrastar la tarea con la normativa<sup>3</sup> que, con la propuesta, se explotan otras competencias básicas, a saber:

a) Al desarrollo de la competencia *aprender a aprender* contribuye en la medida en que propone el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio. La síntesis de las ideas propias y ajenas, la presentación razonada del propio criterio y la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

b) Desde el área se favorece la competencia *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, en la medida en que se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación, organización y asunción de responsabilidades tanto en el ámbito privado como en el público. El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de estas diferencias así como de las ideas. El currículo atiende desde la argumentación a la construcción de un pensamiento propio, y a la toma de postura sobre problemas y posibles soluciones.

En función de estas dos competencias se diseñaron las actividades de la tarea que favorecieron el trabajo en equipo y también el debate grupal.

De entre las muchas estrategias al alcance del profesor para tareas como la propuesta, la normativa sugiere las de carácter globalizante, caracterizadas por el uso de agrupamientos de gran grupo en el aula. Así, *“para la aplicación en el aula de una metodología activa y participativa, pueden ser herramientas adecuadas, la asamblea, las exposiciones orales, la puesta en común, la realización de diálogos, las entrevistas y los debates. A partir de estas estrategias se irán introduciendo temas cada vez más complejos que formen al alumnado en aspectos como el respeto mutuo, la solidaridad, la cooperación, la adopción de acuerdos colectivos y la solución dialogada de los conflictos. La observación directa, la autoevaluación y coevaluación serán instrumentos útiles para una evaluación formativa de este tipo de actividades.”* (Real Decreto

---

<sup>3</sup> (Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria)

1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre).

Dentro de los criterios de evaluación definidos para todos los cursos de Educación Primaria, podemos relacionar nuestra propuesta con los siguientes (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria):

- 1.- Relacionar diferentes ideas y opiniones para encontrar sus aspectos comunes.
- 2.- Valorar los problemas que originan los prejuicios sociales, exponiendo razonadamente sus consecuencias en el entorno social próximo.
- 3.- Argumentar y exponer la importancia de garantizar la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- 4.- Analizar formas de discriminación como el racismo, la xenofobia o la desigualdad de oportunidades y hechos discriminatorios como el maltrato, la exclusión de minorías étnicas, la reclusión en campos de concentración, el holocausto, la segregación por enfermedad...
- 5.- Argumentar la importancia que tiene la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

La adaptación de la propuesta realizada a las exigencias de cada una de estas leyes supuso alguna dificultad en su planificación y exposición, y también en la evaluación de la misma. Incluso en la revisión de los materiales de clase obligatorios en ambas asignaturas (libros de texto) y sus propios contenidos quedaba también patente y reflejada la dicotomía visión global versus visión local que muestra cada asignatura respectivamente. Esta diferencia se convirtió en el factor condicionante principal de la planificación de la tarea. Con todo, visto el constante contacto entre sociedades que tiene lugar hoy en día en nuestro mundo, considero muy necesarias las continuas referencias a la situación global mundial para poder entender cómo nuestras actitudes y decisiones pueden modificar o afectar en cualquier parte del planeta, más que las referencias a un adiestramiento de la persona partiendo de normas más directas y localizadas en nuestro entorno.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA TAREA

En esta parte nos adentraremos en el marco teórico del que me he servido para el diseño de mi propuesta didáctica. Se divide en tres partes: la argumentación como “núcleo” básico de la tarea, la metodología CLIL como “manto” y el aprendizaje por tareas como “corteza”; las tres partes forman el globo teórico del que se nutre este proyecto. A continuación, describiré cada una de las partes con más detalle.

### LA ARGUMENTACIÓN COMO NÚCLEO BÁSICO DE LA TAREA

En la actualidad trabajamos la argumentación a través del razonamiento crítico y de la reflexión personal. Diariamente dialogamos, opinamos y contrastamos información de actualidad o también evaluamos aquellas situaciones que nos afectan o nos interesan.

La argumentación, según Jiménez-Aleixandre (2010), supone el pilar central del conocimiento, dividido en tres facetas: comunicación, evaluación y construcción. A través del discurso, el maestro puede llevar el control continuo de la calidad argumentativa del alumno como se puede comprobar en la figura 1.

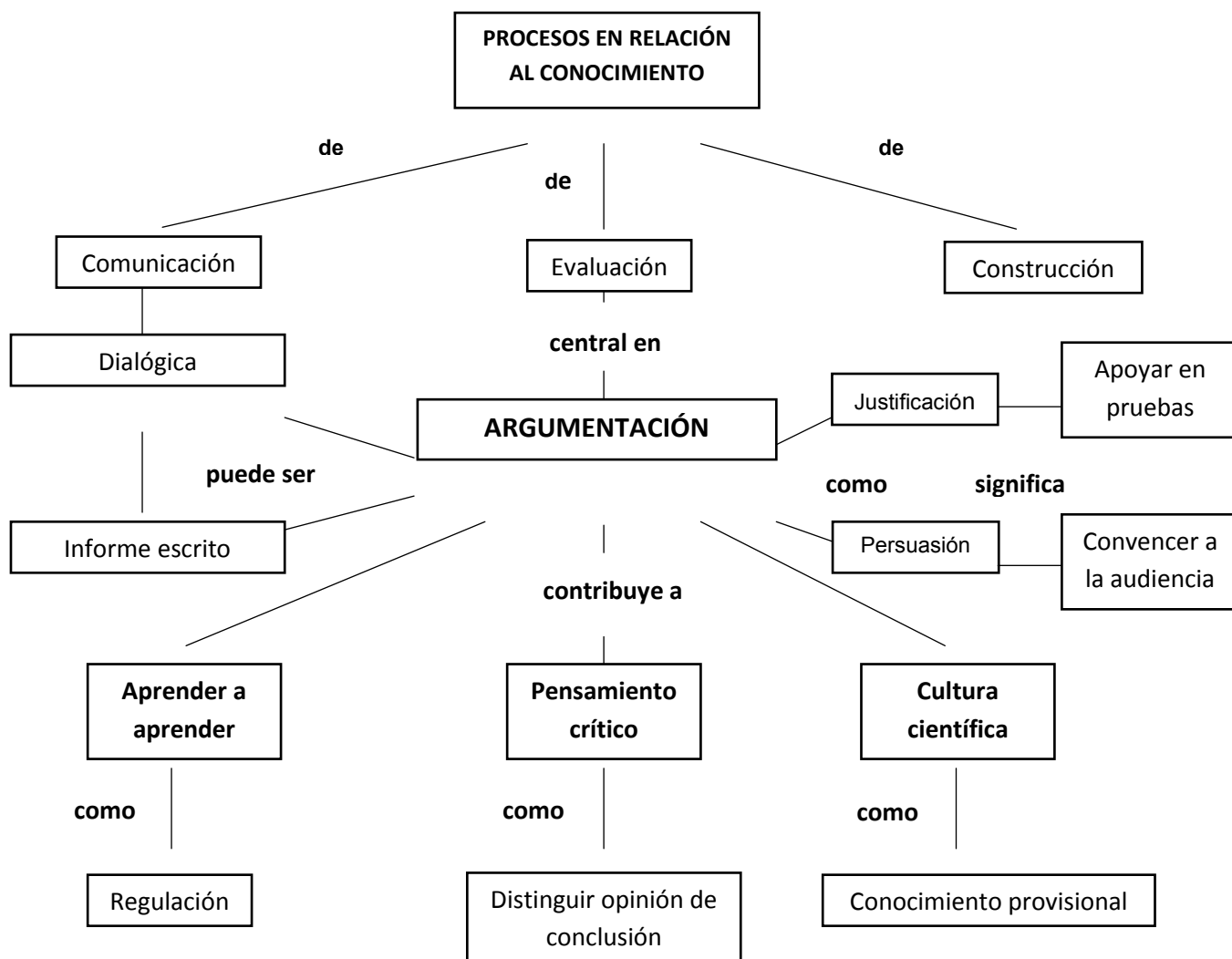


Fig.1. La argumentación como evaluación del conocimiento. [Jiménez Aleixandre, 2010: 13]

A través de la comunicación los alumnos desarrollan su capacidad dialéctica, expresando su opinión y formando un punto de vista. La independencia comunicativa es importante en el desarrollo educativo y la argumentación busca ese objetivo. Por parte del maestro, es importante la evaluación del discurso del alumno, quién debe mostrar coherencia, cohesión y autonomía en la exposición de sus argumentos. La evaluación es más positiva cuando el alumno crea de manera individual. Cuando hablamos de crear también hablamos de construir argumentos fase que, en todo momento, exige reflexión y observación del tema para llegar a las conclusiones personales.

Dentro de las técnicas argumentativas tenemos la justificación a través del uso de pruebas empíricas y la persuasión, con la cual el alumno o alumna llegará al público de una manera más superficial o más profunda. Estas dos técnicas dependen directamente en la confianza del alumno en sí mismo y en la autenticidad de su información.

Gracias a la argumentación, el alumnado desarrollará la capacidad de “aprender a aprender”, a través de sus propias conclusiones y de la investigación y reflexión personal. Desde el aprendizaje se construye también el pensamiento crítico, que el alumno generará partiendo de un tema indicado. Como maestros, debemos valorar si el alumno llegó a una conclusión o si simplemente se quedó en dar una opinión. Finalmente, potenciar una hipotética “cultura científica” será una característica más del desarrollo del alumno mediante el instrumento de la argumentación.

Podemos encontrar similitudes entre la filosofía y la argumentación por la estructura que sigue al construir una hipótesis o una opinión. El debate filosófico y el debate argumentativo muestran pocas diferencias en su forma. La argumentación utiliza la lógica en el debate aunque la primera siempre tendrá más significado y poder gracias a la utilización del lenguaje (Habermas en Jiménez Aleixandre, 2003: 366).

Existe un modelo argumental que se puede dividir en tres características esenciales y tres características secundarias (Schlesinger et al. 2001):

Esenciales	Una hipótesis generada a través del tema a investigar y que parte de pruebas realizadas previamente
	La experimentación que un alumno o alumna realiza para observar desde su propia experiencia los resultados

	presentados con la hipótesis inicial
	La justificación forma el enlace entre la conclusión a la que el alumno llega y las pruebas que aporta para demostrarlo.
Secundarias	El conocimiento a través de la experiencia, que enlaza las teorías marco y las teorías personales
	Los calificadores modales, que sirven para comprobar la exactitud o la veracidad del tema
	Las objeciones son utilizadas en los debates para cuestionar puntos de vista y posicionamiento ante un tema

La argumentación en el aula es una técnica para trabajar el razonamiento y la reflexión personal. Este proyecto busca que el alumno pueda tener un pensamiento crítico e independiente partiendo de una base informal. Es importante fomentar que nuestro alumnado tenga su criterio personal y siempre que sea posible, que lo hagan también a través de una experiencia personal conforme a los principios de Jiménez Aleixandre (2010: 39):

*“El objetivo de una educación que pretende desenvolver el pensamiento crítico y formar en la ciudadanía es el de capacitarlos para que puedan formar sus propias opiniones y participar en la toma de decisiones”*

Cuando hablamos de argumentar también hablamos de comunicar, una parte clave en el debate, por ejemplo. Aquí entra en juego la dimensión lingüística del discurso argumentativo. Saber expresarse con coherencia y también con respeto es crucial para mantener estable un debate en el aula. La necesidad de aplicar los diferentes elementos lingüísticos de la argumentación como las estrategias orales del turno de palabra, acuerdo y desacuerdo, la utilización de auxiliares modales de recomendación, obligación, posibilidad y certeza, las oraciones condicionales para introducir referencias a la realidad o bien expresar hipótesis más o menos probables.

Dentro del currículum de contenidos de la LOE para la asignatura de Lengua Extranjera podemos encontrar referencias a estos elementos lingüísticos de la argumentación en el “Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar”. Éstos encajan perfectamente en la planificación habitual de contenidos mínimos del tercer ciclo de Educación Primaria.

Ante un tema de carácter social, como el que trabajaremos en la tarea propuesta, la argumentación es la pieza central del conocimiento y del dominio del tema. Un alumno puede conocer y dominar una temática social para trabajar

adecuadamente el discurso argumentativo utilizando el debate como vehículo comunicador. La búsqueda de la autonomía y la creación propia es una parte clave del desarrollo del alumno.

### **LAS CAPAS QUE SE SUPERPONEN AL NÚCLEO: METODOLOGÍAS POSIBLES PARA ABORDAR LA TAREA PROPUESTA**

Para la elaboración de esta propuesta educativa he seguido el currículum LOMCE para 5º de Primaria a través de la asignatura “Valores Sociales y Cívicos” y el currículum LOE para 6º de Primaria en la materia “Educación para la Ciudadanía”, teniendo en cuenta sus semejanzas y las diferencias mencionadas en apartados anteriores del presente trabajo.

Como uno de los requisitos que me he planteado en mi propuesta es buscar la interdisciplinariedad a toda costa, utilizando el inglés como lengua vehicular para la tarea, he optado por combinar la metodología CLIL con el aprendizaje por tareas, ya que me puede facilitar la transmisión de los contenidos propuestos y la consecución de los objetivos tanto de las asignaturas en las que se enmarca esta propuesta como en la asignatura de lengua extranjera. Las bases sobre las que descansa mi propuesta de tarea didáctica son el uso de la argumentación, especialmente a través de debates, la exposición de contenidos y la variedad de materiales reales usados.

Los elementos culturales, factor relevante y esencial para esta metodología, son muy importantes en esta actividad en la que los alumnos toman contacto con una nueva cultura, alejada de la suya y con unas características muy diferentes. En este apartado definiré las metodologías utilizadas y sus estructuras. Asimismo, haré referencia a la manera de evaluar los resultados de su aplicación.

### **LA CAPA DE TRANSMISIÓN DE CONTENIDO: LA METODOLOGÍA CLIL**

En la metodología CLIL, tanto la lengua como los contenidos trabajan juntos. Por una parte, la lengua se usa como una herramienta para la adquisición de contenidos, siguiendo a Marsh (2002: 58), *“foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and subject have a joint role”*. Por otra parte, la lengua extranjera se adquiere, principalmente, gracias al uso en la clase, independientemente de las oportunidades que cada alumno/a tenga de practicarla fuera del ámbito meramente escolar (Marsh, 2002: 37): *“A powerful pedagogic tool*



*which aims to safeguard the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself*". Consiste en integrar la lengua y el contenido y no en impartir meramente una asignatura en lengua extranjera.

A continuación, describiré las partes en las que se divide CLIL y también las características concretas de esta metodología, por ejemplo, el contacto con la cultura y la temática social. Especificaré también las herramientas que he considerado más adecuadas para esta propuesta y porqué. Una de las principales propiedades de CLIL es, según los expertos<sup>4</sup>:

*"It enables learners to talk and write in a new language about issues of great importance to their whole future, topics in which they have special interest and activities in which they are currently engaged both within and outside the school curriculum. This encourages them to think about what they want to say and how to say it, and their personal involvement helps them in their learning of the language."*

El tema trabajado en la tarea pone sobre la mesa un problema social como la guerra, considerando que ha de generar necesariamente una cierta preocupación en nuestros estudiantes. A través de los debates, los alumnos pueden opinar y transmitir sus sentimientos como quieran. El aprendizaje de la lengua se asegura con esta actividad que Holmes (2006: 5) apunta:

*"An essential feature of CLIL is that it places both language and the non-language content on a continuum without implying preference or dominance of one over the other [...] recognizing curriculum development as part of this continuum has allowed us to be inclusive of a variety of approaches, methods and curriculum models adapted to meet needs of the learners and flexible enough to match the readiness of the teaching force to provide appropriate and relevant learning programmes of a sufficiently high quality in both language and the non-language content subject."*

El maestro debe garantizar un equilibrio entre las dos facetas, puesto que ni la lengua ni los contenidos dominan sobre el otro, ambos tienen la misma importancia en el proceso de aprendizaje.

---

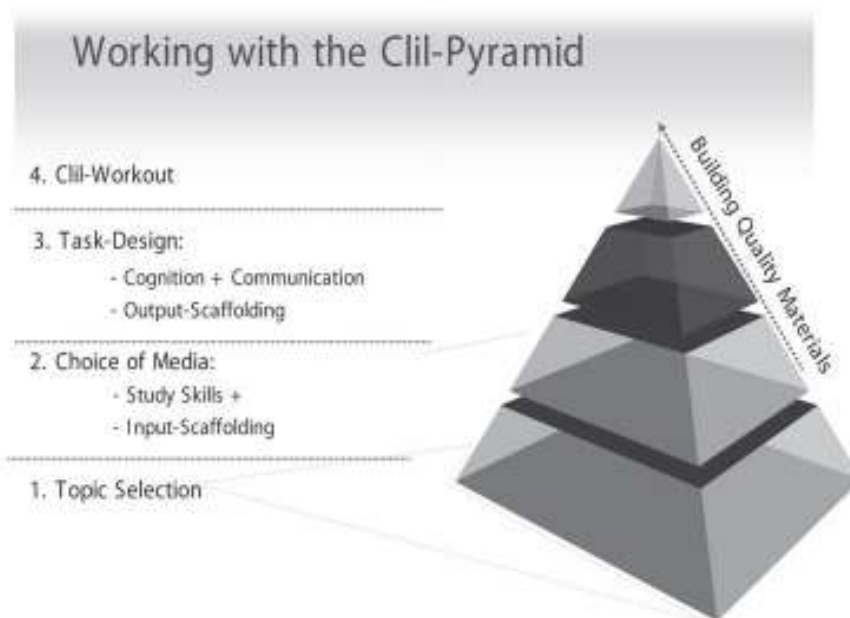
<sup>4</sup> DES (1990) *Modern Foreign Languages Working Group Initial Advice* ('The Green Book') London: HMSO

La metodología CLIL se construye bajo cuatro principios (C's) según Do Coyle (1999 y 2006). Las cuatro C's son las siguientes (Coyle, 2006: 9-10):

- **Content:** *“Content matter is not only about acquiring knowledge and skills, it is about the learners creating their own knowledge and understanding and developing skills (personalized learning).”*  
El estudio de nuevos contenidos no consiste solamente en memorizar sino que ayuda a que los alumnos tomen las herramientas del aprendizaje y puedan comprender el desarrollo de las destrezas personales gracias a esta metodología.
- **Cognition:** *“Content is related to learning and thinking (cognition). To enable the learners to create their own interpretation of content, it must be analysed for its linguistic demands; thinking processes (cognition) need to be analysed in terms of their linguistic demands”.* La adquisición de contenidos implica también un proceso cognitivo necesario por parte del alumno. La lengua utilizada para la transmisión de estos contenidos y su posterior decodificación exige la activación de herramientas lingüísticas a los alumnos.
- **Communication:** *“language needs to be learned which is related to the learning context, learning through that language, reconstructing the content and its related cognitive processes. This language needs to be transparent and accessible; interaction in the learning context is fundamental to learning. This has implications when the learning context operates through the medium of a foreign language.”* El aprendizaje de una nueva lengua a través de unos nuevos contenidos ayuda a que el alumno/a interiorice nuevos métodos y herramientas comunicativos. La comunicación es muy importante en los procesos de adquisición de nuevos contenidos y mucho más en esta metodología, ya que el enfoque comunicativo se fundamenta en la práctica efectiva y real de la lengua extranjera.
- **Culture:** *“the relationship between cultures and languages is complex. Intercultural awareness is fundamental to CLIL. Its rightful place is at the core of CLIL.”* Cuando los alumnos entran en contacto con otras culturas de dentro o fuera de la clase, se produce un intercambio y se interiorizan nuevos conocimientos sobre otras sociedades o se comprende de mejor manera la cultura y sociedad que nos rodea. La metodología CLIL facilita y asegura este contacto.

Las enseñanzas planificadas mediante la metodología CLIL deben partir de la selección de buenos contenidos, según Oliver Meyer (2010: 23): *“Planning a CLIL unit starts with content selection. The specific needs of the content subject are at the heart of every CLIL lesson and the starting point for material construction”*. El uso de materiales variados supondrá el enriquecimiento de las enseñanzas ya que implica la adquisición de conocimientos de maneras diferentes, Meyer (2010: 23-24) dice: *“Providing multimodal input and distributing it evenly across the new CLIL unit produces highly differentiated materials which accommodate different learning styles and activate various language skills. Multimodal input also facilitates the development of new literacies. The nature of the selected input (i.e. texts, charts, maps, video clips, etc.) determines how much and what kind of input-scaffolding is needed. It also indicates which subject specific study skills need to be practiced with the students so they can successfully cope with that input”*.

Las exigencias de las tareas variarán dependiendo de si es trabajo individual o grupal, algo que podemos escoger y medir su uso para obtener los mejores resultados: *“Tasks need to be designed to trigger both higher order thinking skills and lead to authentic communication/interaction in different interactive formats (solo work, pair work, group work, etc.)”* Meyer (2010: 24). Finalmente, la última tarea asignada para la propuesta determinará cuánto andamiaje y preparación previa será necesaria. A continuación, añado el gráfico que representa, según Oliver Meyer (2010: 24), la Pirámide de CLIL:



## LA CAPA DE SUPERFICIE: TRABAJAR POR TAREAS (TBL)

En combinación con CLIL, he elegido, como metodología para el diseño de actividades prácticas, el aprendizaje por tareas ya que permite una segmentación adecuada del trabajo por objetivos concretos (actividades o microtareas por sesiones) y la continuidad con un objetivo global (gran tarea final). A continuación, definiré qué es una tarea y explicaré las diferentes partes en las que se estructura.

Dejando atrás las antiguas estructuras y los métodos lineales de aprendizaje, el enfoque por tareas marca un cambio en la enseñanza. De entre las muchas definiciones del concepto “tarea”, me gustaría destacar tres, por la relevancia de los rasgos en ellas mencionados, siempre de cara a la planificación correcta de mi propuesta.

La primera de ellas se refiere al trabajo que los alumnos han de realizar para alcanzar los resultados planificados por el profesor (Prabhu en Escobar, 2004: 81): *“Una actividad que exige que los alumnos lleguen a un resultado a partir de una información dada, mediante algún proceso mental, y que permite a los profesores el control y la regulación de ese proceso”* Dicha definición ha inspirado la exposición de contexto y contenidos de mi propuesta al alumnado.

En segundo lugar, la definición de tarea de Christopher Candlin, profesor e investigador de Lingüística en la Universidad de Macquarie, caracteriza a ésta como *“una actividad de un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas de planteamiento de problemas que involucra a los aprendices y a los profesores en algún tipo de selección conjunta de entre un repertorio de variados procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a conocimientos previos y nuevos en la exploración colectiva y la búsqueda de objetivos previstos o emergentes en un medio social”* (Candlin en Escobar, 2004: 82). Esta definición encaja con la segunda de las actividades realizadas con los alumnos, ya que el debate necesitaba de una información previa (la sucesión de preguntas que se encuentra en los anexos y la exposición de contenidos de la primera actividad) y también la búsqueda de un objetivo grupal (la redacción de eslóganes y la propuesta de soluciones a la problemática de los refugiados).

A partir de la definición de David Nunan, lingüista australiano experto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: *“una tarea es un trabajo centrado en el significado que involucra a los aprendices en comprender, producir y/o interactuar en la lengua meta. Las tareas son analizadas o categorizadas según sus objetivos, datos de input, actividades, entorno y roles”* (Nunan en Escobar, 2004: 82), se han seleccionado los contenidos de mi propuesta. Cada una de las tareas de la propuesta educativa constaba de objetivos individuales y actividades planificadas para alcanzar los mínimos, el proceso de aprendizaje estaba medido y controlado.

Peter Skehan es un lingüista británico que investiga sobre la adquisición de la segunda lengua y el aprendizaje por tareas. Su definición de tarea es (Skehan en Escobar, 2004: 82): *“Una tarea es contemplada como una actividad que cumple los siguientes criterios: el significado es primordial; hay un objetivo en cuya consecución se trabaja; la actividad se evalúa con relación a los resultados; existe una relación con el mundo real”*. La característica social de este proyecto está trabajada a través del problema actual de Siria, hilo conductor con el que se está creando una relación con cada tarea realizada por los alumnos. Estas tareas se evalúan de forma independiente y en busca del objetivo final del proyecto.

Este enfoque centraliza el aprendizaje en objetivos más concretos, favoreciendo una adquisición de contenidos ordenada y eficaz. De esta manera, se dotó a cada sesión de su propio objetivo y sus procedimientos para llegar a alcanzarlo, a pesar de estar integradas en la consecución de una meta más global.

El enfoque por tareas le da forma a la acción docente que se lleva a cabo en esta propuesta didáctica. Este enfoque ha de realizarse teniendo en cuenta los factores que se mencionan en este apartado, como: el interés, la significatividad, la contextualización, las directrices del docente y el discurso auténtico. Estas características definirán si la tarea está bien planteada. A continuación explicaré la manera de evaluar si una tarea cumple los requisitos que se deberían exigir.

La comprensión del significado de un mensaje es primordial para muchos docentes en la enseñanza de lenguas pero también se le da mucha importancia a la forma en la que se transmite. Como menciona Cristina Escobar Urmeneta en *Para aprender a hablar hay que querer decir algo* (2004): *“Numerosos estudios han dado lugar a incontables publicaciones sobre el papel que la reflexión metalingüística juega en los procesos de aprendizaje de lenguas. Estos estudios, a su vez, han promovido otros en los que se ensayan técnicas didácticas específicas destinadas a despertar o acrecentar la conciencia metalingüística y metacomunicativa de los aprendices de lenguas”*. Un mensaje se adaptará siempre al contexto, permitiendo que el alumno o alumna pueda identificar y aprender las características de este contexto.

La significatividad de una tarea es prioritaria según Skehan (1998): *“La primacía del criterio del significado descarta actividades que se justifican por su focalización en formas específicas. Así una actividad que intentara atrapar una determinada estructura de forma ingeniosa se apartaría de este criterio”*. Cualquier actividad debe tener un significado propio, sin depender de estructuras que condicionen su desarrollo. Lo primordial para Skehan es que la actividad contenga un significado acorde con los objetivos definidos en la propuesta didáctica.

A pesar de que existen gran cantidad de actividades no significativas, el debate sobre un tema de interés se considera una actividad significativa según el criterio de

Skehan. La enseñanza de lenguas implica la necesidad de trabajar con actividades significativas ya que, si el input no es significativo, los alumnos están completamente desconectados y no se involucran en el proceso de aprendizaje, que pasa a ser unívoco. Es decir, no hay diálogo posible con los alumnos y la pretendida comunicación se desvanece. Una clase de lengua extranjera es exactamente lo contrario a esto, porque se basa en la comunicación (el intercambio biunívoco). Para evaluar el grado de significatividad de una tarea, Cristina Escobar (2004: 84) considera requisito imprescindible fijarse si *“¿Percibe el aprendiz en la tarea una finalidad que le estimule a comunicarse y a expresar significados propios? Si la respuesta a estas preguntas es sí, la actividad puede ser considerada como significativa, aunque para llevar a cabo la tarea los aprendices pongan en funcionamiento, únicamente, un repertorio gramatical y léxico muy limitado”*. La importancia del interés mostrado por los alumnos hacia la actividad va más allá de la calidad del discurso del alumnado. De esta manera, la comunicación puede ser más eficaz al tener la atención del alumno puesta en la tarea incitando a que se exprese y aporte información.

La significatividad da lugar a la motivación de los alumnos y ésta depende directamente del atractivo de los contenidos expuestos. Los alumnos prestarán más atención siempre que exista un interés por los temas de trabajo y aprendizaje.

La tarea fue diseñada específicamente para acercar una problemática real y actual a un espacio concreto, un colegio de Educación Primaria. A pesar de la desconexión entre ambos espacios, la empatía entre los niños y niñas es enorme, lo cual facilita enormemente el acercamiento de la situación que sufren las niñas y niños sirios en la guerra civil de su país. Las imágenes proyectadas en la primera sesión contribuyeron poderosamente a acercar esta realidad a los alumnos presentes.

La solidez de una tarea debe verificarse atendiendo a los factores planificadores mencionados anteriormente y a los que aparecen en el siguiente gráfico de Cristina Escobar (2004: 88):

		1	2	3	4	5
		APENAS NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
SIGNIFICADO	1. ¿Responden el <b>tema</b> de la tarea y la <b>actividad</b> que ésta genera a <b>intereses genuinos</b> de los aprendices?					
	2. ¿Posee la tarea una <b>finalidad extralingüística</b> , percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar <b>significados propios</b> ?					
	3. ¿Está la tarea debidamente <b>contextualizada</b> dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula?					
	4. Las <b>directrices</b> que el profesor imparte, ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la <b>eficacia</b> en la transmisión de los <b>mensajes</b> como principal criterio de <b>éxito</b> ?					
	5. ¿Elicita la tarea un <b>discurso auténtico</b> , comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula?					
REFLEXIÓN						

De entre los criterios recogidos en el gráfico de Escobar, dos me parecen especialmente relevantes para evaluar la tarea propuesta: la percepción de autenticidad y el discurso utilizado.

En primer lugar, los alumnos exigen contenidos adaptados a sus intereses por lo que pondrán menos atención en “las cosas que hacen los mayores” que en aquello que niños de su misma edad están viviendo. La temática de los Derechos Humanos, trabajada en las asignaturas Educación para la Ciudadanía y Valores Sociales y Éticos y, más específicamente, los Derechos del Niño, acercan a los estudiantes a su propia realidad contrastada con la realidad que viven otros pueblos. De esta forma, podremos conseguir un resultado más genuino y auténtico igualmente y nuestra tarea quedará validada, conforme a la opinión de Cristina Escobar (2004: 87): *“la finalidad extralingüística de la actividad tal y cómo es percibida por el aprendiz es en realidad el motor que hace que una actividad sea más auténtica y significativa y por tanto pueda ser considerada una tarea. Sólo si los alumnos perciben que hay una buena razón para llevar a término la tarea podemos, razonablemente, esperar que el discurso generado sea auténtico”*. Para los alumnos, lo importante es el contenido y la exposición adecuada del mismo, lo cual despertará su interés por la tarea. Si esto ocurre, los alumnos estarán produciendo un discurso auténtico.

El segundo eje tendría como núcleo el tipo de discurso generado y, más concretamente, en torno a la pregunta que realiza Cristina Escobar (2004: 87): “¿tiene la conversación generada por la tarea las mismas características que la de hablantes no nativos en condiciones naturales similares?”. Cuando una tarea fuerza una conversación falsa, se puede descartar y catalogar como nada auténtica y, por tanto, no valorable como progreso comunicativo en el plano lingüístico.

Para el aprendizaje eficaz de lengua y contenidos deben abordarse ambos mediante estrategias que favorezcan el intercambio de diálogo y la realización de tareas significativas. La reflexión de los alumnos cobra también un papel primordial según Cristina Escobar (2004: 88): *“La eficiencia y el grado de profundización en el aprendizaje se ven favorecidos por la reflexión metalingüística y metacomunicativa. Es tarea importante, aunque nada sencilla, la de seleccionar actividades que promuevan la reflexión sin, por ello, dejar de invitar a los aprendices, de manera convincente, a la conversación”*. El proceso de comunicación exige también reflexión por parte de los alumnos y la selección de contenidos y de actividades ha de ser precisa y adecuada. El maestro está obligado a encontrar aquellos temas que sean de interés para su alumnado y que vayan ganando progresivamente en complejidad, para permitir un discurso o un debate más rico.

Una vez expuesta la fundamentación teórica de mi planteamiento, procederé a continuación a la descripción precisa y detallada de mi propuesta educativa y de todas sus implicaciones y derivaciones.



## **PROPUESTA PRÁCTICA: WARTIME CHILDREN, THE SYRIAN CASE**

### **CONTEXTUALIZACIÓN PARA LA TAREA**

Siguiendo las pautas establecidas por los autores antes mencionados, voy a proceder a contextualizar debidamente la tarea para acercar a mi alumnado al tema concreto que he elegido y así fomentar una cierta curiosidad en los alumnos por el desarrollo y resultado de la misma, así como enraizarla convenientemente en la realidad.

### **LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS REFUGIADOS EN SIRIA**

Tras el estallido de la guerra siria en marzo de 2011, 7 millones de ciudadanos se han visto afectados por un conflicto en el que más del 55% son niños y niñas, de los cuales el 40%, menores de 11 años. En un país con un sistema educativo en auge y una buena planificación de futuro, la guerra ha echado por tierra todos sus logros hasta el momento. Una sociedad mermada por la situación y con su vida en peligro huye de una contienda que parece no tener fin. La única y triste solución para esta población es la búsqueda de refugio y asilo en los países vecinos: Líbano, Turquía, Jordania, Irak y Egipto.

ACNUR<sup>5</sup>, Unicef y Save The Children son las tres principales organizaciones humanitarias que ayudan a la infancia y a sus familias en estos países, asegurando el acceso a la educación y a la protección de los niños y niñas en los campamentos de refugiados. ACNUR ayuda a los niños/as y sus familias a obtener un lugar seguro (campamento de refugiado o asentamiento de refugiados), un hogar (en forma de tienda de campaña o caseta prefabricada), acceso a la sanidad, a la escuela, al alimento y al agua potable y, lo más importante, el registro como refugiado, ya que en un futuro ACNUR promete luchar por los derechos de asilo de ese niño o niña en otro país diferente a Siria. Unicef se encarga de la construcción de escuelas dentro de los campamentos de refugiados y también centros de atención sanitaria para la infancia y para las madres, principalmente. Save The Children, por su lado, apoya con materiales y personal educativo, reforzando los ya existentes sobre el terreno y coordinando labores específicas a favor de la estabilidad psicológica y educativa de todos los niños y niñas de cada campamento.

La situación vital de este contingente de personas es extremadamente precaria y tiene su reflejo en la situación educativa que padecen los niños y niñas de los

---

<sup>5</sup> Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

campamentos de refugiados. Cuando una familia tiene que escapar de su hogar por una guerra, un niño o una niña viven una situación muy violenta y traumática. Sentir el miedo en sus padres, perder algún familiar por las bombas o los disparos, caminar muchos kilómetros para llegar a un lugar seguro..., son situaciones difíciles de afrontar y mucho menos de olvidar. Si la huida fue exitosa y una familia entera consiguió cruzar la frontera, se produce un suceso importante, alcanzar un lugar seguro. A partir de este momento, el paso a dar es conseguir ayuda humanitaria, lo cual, no siempre ocurre. No es raro que piensen que la mejor opción es pagar un billete de ida a algún grupo organizado para llegar a algún país de Europa, sin garantía de éxito.

La ayuda humanitaria supone el único medio de sustento para la mayoría de las familias sin recursos económicos y sin medios de supervivencia. Estas familias, las más vulnerables, reciben el apoyo de varias ONG. La parte más importante de toda familia es la infancia, sobre la que destaca ante todo la educación. En todo campamento de refugiados debe existir el número necesario de médicos, psicólogos, psiquiatras, maestros..., pero cuando los fondos no son suficientes, algunas labores se tienen que suplir o cubrir por otros profesionales. Muchos niños y niñas necesitan ayuda psicológica para afrontar la pérdida de su padre, su madre, su hermano o su hermana, o simplemente por la situación vivida, haber perdido su hogar, su escuela, su barrio. Dado que el número de psicólogos en un campamento es muy limitado, al igual que lo es en las escuelas públicas de los países de acogida, los maestros y maestras se ven obligados a suplir su labor con éxito en muchas ocasiones.

La educación para un refugiado sirio se basa en la compañía, el calor humano, el compartir y el apoyar. Los proyectos educativos buscan la sonrisa a través del juego y la canción, del trabajo en grupos (grandes o pequeños) y de la conversación. A pesar de la escasez de fondos, los niños aprenden a valorar que los materiales deben ser respetados y sobre todo compartidos. La situación que ellos viven les exige compaginar su tiempo en la escuela con labores para el hogar, el apoyo familiar, a veces con pequeños trabajos manuales que aporten algo de holgura a la economía familiar. Una madurez temprana puede provocar problemas en el desarrollo, así que, ante todo se busca preservar el espíritu infantil antes de aceptar que son adultos prematuramente.

La educación para los jóvenes se oferta por medio de oficios, enfocándolos directamente al mundo laboral. Para las mujeres, existen programas de educación sexual y también de economía y protección familiar. La ayuda humanitaria busca siempre la reestructuración y recuperación familiar, con el objetivo de lograr un futuro estable para la unidad familiar.

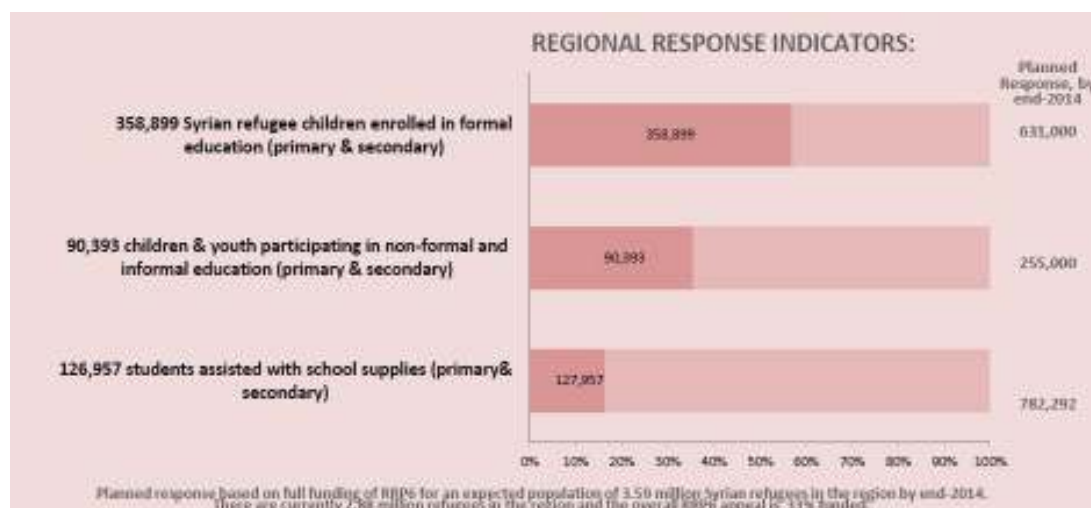
Ante una crisis humanitaria de las características y la envergadura que la crisis de Siria ha reportado hasta el momento, el principal problema que padece su población

es la mala asistencia derivada de la falta de fondos de ayuda y cooperación internacionales. A día de hoy, solo el 54% de los fondos totales de ayuda planificados para el año 2014 fueron cubiertos, según informa ACNUR en su página web <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> . Esto supone que los presupuestos deben ser redistribuidos según preferencias:

- 1- Registro y kit básico de emergencia
- 2- Tienda de campaña familiar
- 3- Cartilla de racionamiento para la recogida de alimentos
- 4- Agua, higiene, sanidad y asistencia primaria

Como la educación en un campamento de refugiados es considerada labor de desarrollo, nunca va a ser tenida como un área preferente. Una familia con niños va a recibir principalmente los cuatro elementos mencionados en el listado anterior, con la expectativa de que el paso del tiempo hará posible alcanzar mejores soluciones y asistencia a nivel educativo y para el desarrollo personal de sus miembros más jóvenes.

A partir de los datos recogidos en el ACNUR Regional Response Plan 6: Education Chart Syria, ofrecemos a continuación una panorámica actualizada sobre la educación que se ofrece a los refugiados sirios a su llegada a los países vecinos que los acogen.



Cifras globales de educación recibida por los refugiados sirios.

Fuente: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>

En el Líbano, 450.000 niños figuran como refugiados, de los cuales reciben educación solamente 120.000. La educación en el Líbano es privada, por lo que las ONG tienen que aportar fondos para que los niños/as sean escolarizados. Otra de las

labores humanitarias consiste en reconstruir y habilitar escuelas para que los refugiados tengan acceso a ellas y proporcionar materiales básicos como libretas, lápices y ceras de colores. El Líbano es un país sujeto a los vaivenes de una guerra soterrada entre comunidades religiosas que no termina de extinguirse desde la Guerra Civil iniciada en 1975. En determinadas zonas del país, se encuentra destacada una fuerza de ocupación de la ONU para garantizar la paz, la FINUL-UNIFIL (United Nations Interim Force Inside Lebanon).

En Irak, 80.000 niños y niñas reciben educación como refugiados sirios. Han sido rehabilitadas unas 100 escuelas y se les ha proporcionado materiales suficientes para asistir a la escuela. Algunos de ellos han recibido ayudas para asistir a la escuela pública iraquí, no gestionada por alguna ONG. Muchos adolescentes y adultos fueron alfabetizados y también recibieron formación en oficios. Irak, sufre en la actualidad la amenaza de la implantación del ISIS (Islamic State of Irak and Syria), derivada de la desestabilización que el país ha sufrido desde el derrocamiento de Saddam Hussein y el estallido de la guerra en 2003.

Por su parte, Egipto ha dotado de becas a 30.000 refugiados sirios en edad escolar para que puedan pagar las tasas escolares en el país. El transporte, el espacio y los materiales son los principales costes que las ONG amortizan a los niños y niñas que escaparon con sus familias a este país ribereño del Mediterráneo. Egipto es un país inestable políticamente, dirigido por un régimen militar que llegó al poder tras los levantamientos de la primavera de Tahrir (2011).

Jordania canaliza gran parte de la educación ofertada a los menores sirios acogidos en los campamentos de refugiados de Za'atari y Azraq, en los que Unicef y Save The Children actúan manteniendo 5 escuelas y escolarizando a más de 30.000 niños y niñas. Son 150.000 en total los jóvenes sirios que reciben educación, dentro y fuera de los campamentos. Las labores se centran en la formación y coordinación de profesores jordanos para posteriormente impartir las clases. Gracias a este sistema de coordinación entre las organizaciones no gubernamentales y el gobierno jordano, las alumnas y alumnos sirios podrán obtener el certificado escolar oficial del país, abriendo así un abanico de oportunidades futuras. Es comprensible que esta situación algo más favorable suceda en el país con mayor estabilidad política de la zona, ya que no se ha visto afectado directamente por rivalidades religiosas ni por guerras recientes, aunque Israel haya ocupado una franja de su territorio original (Cisjordania). No obstante, en la actualidad, la política jordana tradicional de puertas abiertas a los refugiados está alcanzando sus límites.

Finalmente, más de 120.000 alumnos fueron matriculados este pasado curso en las escuelas turcas, donde se les imparte el currículum del país. Las organizaciones de ayuda humanitaria centran su labor en las conversaciones con el Estado turco

buscando la ayuda para los refugiados y también unas mejores condiciones de vida. Este esfuerzo resulta lógico si se tiene en cuenta que Turquía, como eslabón entre Europa y Asia, aspira desde hace tiempo a formar parte de instituciones internacionales consolidadas fuera del ámbito de Oriente Medio.

Estos datos son, en principio, esperanzadores, cuando aún queda por escolarizar a más del 55% de niños y niñas que están registrados como refugiados en estos países vecinos a Siria. Los principales objetivos educativos que se contemplan para este sector de la población son: combatir el trabajo infantil, luchar contra la violencia, evitar el vandalismo, falta de puntualidad, las aglomeraciones, los robos y los matrimonios precoces.

Observando dichos objetivos podemos llegar a la conclusión de que estos niños y niñas resultan directamente afectados por los trastornos en su desarrollo vital que les llevan a madurar prematuramente. Con estas cifras sobre la mesa, se hace especialmente patente que la guerra nunca será algo positivo para la protección de una cultura o de un país y mucho menos para el bienestar de su pueblo. Con escasez de medios, las organizaciones humanitarias ayudan a los refugiados a tener la mayor estabilidad posible, a devolverles al menos la esperanza de recuperar lo que perdieron o lo que les arrancaron. La educación supone el pilar del progreso y del crecimiento de todos los niños y niñas que han tenido que huir de sus hogares. Gracias a la educación, muchos podrán progresar de forma autónoma algún día y serán los protagonistas de la reconstrucción de su país de origen.

No obstante, la alternativa más popular entre las familias sirias al desembarco en un campo de refugiados para recibir ayuda humanitaria es el asilo en otro país, por ejemplo, en Europa. Suecia, Finlandia o Holanda son los países de Europa Occidental que tramitan el mayor número de solicitudes de asilo y que aceptan en mayor medida la llegada de familias sirias, asegurándoles una vida mejor que la que podrían tener en un campamento de refugiados. Finlandia tiene como requisito que los niños y niñas de la familia aprendan finlandés y se integren en el sistema educativo del país, condición sin la cual su familia no podría ser aceptada por el país. Los derechos sociales y la calidad educativa que estos refugiados tendrían en estos lugares no son equiparables con lo que podrían recibir en uno de los cinco países mencionados de Oriente Medio, dado el salto gigantesco en calidad de vida entre ambas zonas.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA TAREA**

Tomando como referencia los datos de la situación de los refugiados en el mundo y más concretamente en Siria, la propuesta educativa para este Trabajo Fin de Master quiere enfocar y proyectar, como hemos apuntado ya, la imagen de esta

situación en las asignaturas Valores Sociales y Cívicos y Educación para la Ciudadanía. La propuesta fue puesta en práctica durante las sesiones correspondientes del mes de Diciembre de 2014 en los cursos 5ºA, 5ºB, 6ºA y 6ºB, del tercer ciclo de Educación Primaria del Colegio Público “Parque Infantil” de Oviedo, con el beneplácito del equipo directivo del centro, a quienes agradezco las facilidades concedidas. Cada uno de los grupos está compuesto por aproximadamente 20 alumnos y alumnas. Considero este ciclo el más adecuado para realizar este proyecto por la edad y la madurez mental del alumnado.

Esta propuesta pretende explotar, principalmente, la “Competencia Social y Ciudadana”, ya que, de acuerdo con los descriptores normativos revisados en los apartados iniciales del presente trabajo, se busca la concienciación del alumnado sobre los derechos humanos, las diferencias culturales y las necesidades personales fomentando la libre expresión de sus opiniones, siempre dentro de unos límites de respeto y tolerancia hacia todos sus compañeros. La lengua vehicular utilizada para el desarrollo de la tarea ha sido la lengua inglesa, aunque en ocasiones se haya recurrido en las sesiones al “*translanguaging*” o incluso al “*code-switching*”<sup>6</sup>, lo cual ha contribuido también a potenciar la “Competencia en Comunicación Lingüística” tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. En cualquier caso, se trabajó sobre la igualdad y la solidaridad como ejes principales y competencias sociales como la convivencia, el razonamiento crítico, la responsabilidad y la autonomía fueron desarrolladas a través del diálogo y la lectura. La reflexión y el diálogo crítico se elaboraron a través de la introducción de técnicas de argumentación básica que los alumnos adquirieron mediante la práctica del debate sobre un tema real y actual.

Dada la transversalidad del tema que se trata en esta propuesta podríamos integrar también competencias de otras materias como Matemáticas (utilizando gráficos y estadísticas), Lengua Castellana y Literatura (analizando noticias y artículos periodísticos para la búsqueda de vocabulario y también iniciando al alumnado en la estructuración de un texto escrito), Plástica (la producción y lectura de mapas y dibujos para la mejor identificación de la zona y su situación), Música (investigando en la cultura musical propia del país) y, finalmente, Conocimiento del Medio Social (a través de la situación geopolítica actual del país).

---

<sup>6</sup> Lasagabaster (2013: 2) ofrece una explicación de la diferencia entre estas dos corrientes de uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras independientemente de la metodología utilizada por el profesorado: “*Hence, code-switching would involve the teacher’s use of the L1 once an L2 explanation has failed or the translation of a term from the L2 into the L1 if students face comprehension problems, whereas translanguaging would take place if students read about a topic in the L1 and present their work in class in the L2.*”

Los contenidos planificados para la tarea propuesta se articularon en torno a los siguientes conceptos: nociones básicas de geografía, historia y cultura de Siria, los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, la guerra y sus consecuencias: los refugiados, estructura oracional básica, expresiones para descripción básica de lugares, objetos y personas, estructura básica de la argumentación: fórmulas de inicio y cierre de debate, fórmulas de cortesía para los turnos de palabra, formulación de acuerdo y desacuerdo, secuenciación temporal de la narración simple, expresiones para ejemplificar.

A continuación se incluye el listado de objetivos generales, temáticos y específicos del tema de la argumentación cuya consecución por parte del alumnado se propuso en la tarea.

<b>Generales</b>	<p>Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p>
<b>Temáticos</b>	<p>Ser capaz de adquirir los conocimientos referidos al tema de la propuesta.</p> <p>Conocer los derechos humanos y los derechos del niño.</p> <p>Mostrar interés por las condiciones de vida de los niños refugiados y de sus familias.</p> <p>Empatizar con las dificultades que tiene un niño/a en un campamento de refugiados para adquirir seguridad alimentaria y educación.</p> <p>Analizar la situación traumática que puede suponer la huida del país en conflicto, la pérdida de algún familiar o la destrucción del hogar.</p> <p>Comparar la situación actual de los niños refugiados en algunos países con la de algunos adultos famosos que en su día fueron también refugiados.</p> <p>Proponer soluciones a las problemáticas que sufren los refugiados.</p> <p>Redactar eslóganes promoviendo la colaboración y la cooperación de todos.</p>

---

<b>Argumentativos</b>	<p>Desarrollar competencias argumentativas básicas a través del debate (acuerdo, desacuerdo, exposición de argumentos).</p> <p>Corregir errores de formulación de preguntas y respuestas.</p> <p>Respetar los turnos de palabra y la opinión de otros compañeros.</p> <p>Formular una opinión propia y fundamentada</p>
-----------------------	---

La secuencia didáctica desglosada que añado seguidamente nos permitirá considerar la estructura y planificación de la tarea y actividades en ella integradas de una manera más visual y nos trasladará al momento preciso de la puesta en práctica de la propuesta en las aulas mencionadas. Para comprender más fácilmente las referencias a las competencias básicas del currículum de Educación Primaria, las especifico a continuación: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia matemática (CM), competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CCIF), tratamiento de información y competencia digital (TICD), competencia social y ciudadana (CSC), competencia cultural y artística (CCA), competencia para aprender a aprender (CAA) y autonomía e iniciativa personal (AIP).



**SECUENCIA DIDÁCTICA DESGLOSADA**

TAREA 1 : “MOTIVACIÓN”	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento De Aprendizaje	Herramientas De Evaluación
<p>Sesión 1:</p> <p>En esta primera actividad, los alumnos conocerán las características, la situación y los lugares donde viven los refugiados. Esta sesión se distribuye siguiendo este esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es un refugiado?</li> </ul> <p>Para explicar esta parte, utilicé mis propios recursos derivados de la experiencia y conocimiento del tema. Los recursos visuales y materiales formaron parte de la exposición y, durante la misma, realicé preguntas directas a los alumnos para evaluar la comprensión de los contenidos. También trabajamos los Derechos Humanos a través de la lectura de los artículos 14 y 15 (ver apartado “Anexos”). Los alumnos leyeron y comentaron con sus compañeros tanto la versión original en inglés como la versión traducida en español. En este apartado incidí en la comprensión del contenido expuesto resaltando</p>	Pizarra digital	Gran grupo	2 sesiones de 45 min cada una 20 min	CAA CSYC CCL CCA	Diálogo Exposición docente	Observación directa Preguntas generales e individuales Hojas de control de fórmulas empleadas en el debate

<p>determinadas partes del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quiénes son los niños refugiados?</li> </ul> <p>Exposición del maestro basada en una breve caracterización histórica y cultural de Siria, en una descripción bastante más detallada de su situación actual y, sobre todo, cómo tal situación puede afectar a los niños y niñas del país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A quiénes protege el ACNUR?</li> </ul> <p>Se exploraron y analizaron los diferentes motivos que pueden llevar a una persona a huir de su país: guerra, conflicto étnico, catástrofe natural o hambruna; se ilustraron estos motivos con ejemplos de alguna de estas situaciones mencionadas, esencialmente países de referencia donde se han dado casos recientes: Siria, Sudán del Sur, República Centroafricana, Filipinas o Somalia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La huida</li> </ul> <p>Esta parte fue explicada con un mapa de Siria, pidiéndoles a los alumnos que trazaran ellos mismos el viaje que una familia tendría que hacer a pie desde Damasco, Hama, Homs o Aleppo, para poder llegar a la frontera de algún país vecino: Turquía, Líbano, Jordania, Irak o Egipto. Como complemento a esta</p>	Fotos		5 min			
			5 min			
			15 min			

<p>actividad, leyeron entre todos “Amin’s Escape”, proyectada en la pizarra digital del aula.  <a href="http://www.unhcr.org/459d01072.html">http://www.unhcr.org/459d01072.html</a></p> <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La protección de los niños</li> </ul> <p>El registro en el trabajo de ACNUR supone una condición imprescindible para conocer las características de cada refugiado y sobre todo, la protección de los más vulnerables: mujeres y niños. En el caso de los niños refugiados, los alumnos pudieron conocer cómo se les protege y se les atiende en primera instancia. En esta parte, los alumnos visualizaron y opinaron sobre dos vídeos:</p> <p>1. “Nadeem’s Story : Helping Syria's children cope with trauma and loss” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-_NDkMkQ14M">https://www.youtube.com/watch?v=-_NDkMkQ14M</a>): historia singular y personal de un niño que huyó del conflicto con su familia hacia Líbano. Reflexiones de la cooperante de Save The Children y de la madre de los niños, comentando las mejoras que ve en ellos desde la huida y gracias a la ayuda recibida. A través de este vídeo intercalé un ejercicio de refuerzo del uso de tiempos verbales narrativos: pasado (Ahmad dice: “We were scared”), presente (Laila dice: “I feel better, I have my friends”) y futuro (Nadeem dice: “I</p>	<p>Vídeos:  “Nadeem’s Story” y  “Zaatari: El campamento de los niños”</p>		<p>15 min</p>			
--	---	--	---------------	--	--	--

<p>want to become a doctor”). Los alumnos leyeron y pronunciaron en alto estos verbos con la intención de trabajar la parte lingüística a través de una historia de principio a fin y siempre, a través de algo cercano a ellos, los niños.</p> <p>2. “Zaatari: El campamento de los niños” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2jDtXLn8d_I">https://www.youtube.com/watch?v=2jDtXLn8d_I</a>): historia y situación de los niños en el segundo campamento más grande del mundo. La protección y asistencia que reciben.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La búsqueda de un lugar seguro para vivir</li> </ul> <p>La huida implica abandono del hogar y con ello la búsqueda de un nuevo futuro. La primera opción de los refugiados es encontrar un nuevo refugio, dentro o fuera de un campamento de refugiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El campamento de refugiados</li> </ul> <p>Utilizando las fotos oficiales proporcionadas por ACNUR, los alumnos fueron conociendo las características de los campamentos, su distribución, su organización y servicios utilizando el campamento de Za’atari como referencia. A través de una actividad tipo “fill-in-the-gaps”, los alumnos asociaron los símbolos y el vocabulario que se utiliza en los campamentos de refugiados, por ejemplo: Education, Registration, Water &amp;</p>			5 min			
<p>Utilizando las fotos oficiales proporcionadas por ACNUR, los alumnos fueron conociendo las características de los campamentos, su distribución, su organización y servicios utilizando el campamento de Za’atari como referencia. A través de una actividad tipo “fill-in-the-gaps”, los alumnos asociaron los símbolos y el vocabulario que se utiliza en los campamentos de refugiados, por ejemplo: Education, Registration, Water &amp;</p>			10 min			



en terreno, los más vulnerables seguramente podrán superar los traumas sufridos a consecuencia de la guerra y el exilio.

Todos los apartados fueron comentados en grupo, y se buscó la sensibilización y concienciación del alumnado a través del debate simple. La empatía se obtuvo con las historias de los niños refugiados, donde los alumnos se pueden sentir más identificados. La temática social se refleja en este apartado cuando hablamos de las situaciones de los países donde los niños vivían o de las situaciones más actuales: Siria, Irak, Sudán del Sur o República Centroafricana. Se potenció la reflexión sobre las dificultades que supone huir de un país en conflicto, de llegar a un campamento de refugiados y de encontrar un sitio en él. También se insistió abundantemente sobre la complicada tarea de obtener suficiente alimento y agua potable y, sobre todo, de recibir educación.

A esta primera sesión asistieron los dos grupos de sexto juntos en primera instancia y los dos grupos de quinto en segunda instancia. La clase tuvo lugar en el Salón de Actos, donde era posible que cupieran todos juntos y donde tenían facilidad para poder observar la exposición de contenidos en una pantalla grande y con buen sonido.

La sesión finalizó con la entrega de un cuestionario en inglés para que el alumnado pudiera tener referencias y una opinión propia razonada de cara al debate que se planificó para

--	--	--	--	--	--	--

la siguiente sesión:

- a) Is it fair for children to be afraid of living in their home country?
- b) Do you consider that governments should make effective decisions on international conflicts and problems?
- c) Do you think that every country respects Children's Rights?
- d) What is your opinion about the NGOs and Humanitarian Agencies?
- e) What would you do if you lived in a Refugee Camp?
- f) Do you think that Education is necessary for refugee children?
- g) What do NGOs or Humanitarian Agencies get thanks to the international support?
- h) Would you recommend that the host country should include Syrian refugee students in its educational system?
- i) How do traumas and fears from the past affect children in their growth?

--	--	--	--	--	--	--

TAREA 2 : “DEBATIMOS SOBRE LOS REFUGIADOS”	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento De Aprendizaje	Herramientas De Evaluación
<p><b>Actividad 1:</b></p> <p>En esta sesión se realizaron mini-debates en pequeños equipos cuyo objetivo era explorar y consolidar la capacidad argumentativa de los alumnos. Al comienzo de la sesión les informé de las reglas para cada debate: <i>respecting speaking turns, not interrupting each other's speeches, giving their own opinions, agreeing and disagreeing, opening and closing the debate</i>. Junto con el cuestionario repartido en la sesión anterior, también recibieron una hoja con expresiones útiles para utilizar en el debate. Un segundo miembro del grupo que no era el jefe de equipo tenía la misión de recoger las expresiones que los demás compañeros utilizaron en el debate. Al final de la sesión recogí el papel y lo utilicé para evaluar la calidad del debate.</p> <p>Cada grupo debía producir eslóganes para fomentar la ayuda, la colaboración y el apoyo a la causa de los niños refugiados. Estos eslóganes fueron escritos originalmente en español y</p>	<p>Sillas con pupitre</p> <p>Papel</p> <p>Lápiz y bolígrafo</p> <p>Lápices de colores</p>	<p>Pequeños equipos (4 grupos de 6 alumnos y alumnas, 5 grupos de 5 y un grupo de 4)</p>	<p>1 sesión (60 min)</p>	<p>CCL</p> <p>TICD</p> <p>CSC</p> <p>CCA</p> <p>CAA</p> <p>AP</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>Observación directa</p>



posteriormente traducidos al inglés y escritos en un mural que estuvo expuesto en el colegio. Los alumnos debatieron sobre sus respectivas opiniones (basadas en el cuestionario previo que se les facilitó en la sesión anterior) en todo momento, mostrando en muchas ocasiones razonamientos profundos. La colocación del mobiliario del aula me facilitó la observación y la escucha atenta a lo que los alumnos iban aportando en sus grupos, también pude responder a sus dudas cuando lo solicitaban.

**Alumnos de 6º:** fueron repartidos en 4 grupos de 6 alumnos y alumnas y 2 grupos de 5, cada grupo colocado en círculo y sentados en una silla con pupitre. Eran grupos mixtos estructurados en torno a un jefe o jefa de equipo que tenía la responsabilidad de hacer respetar los turnos de palabra y de apuntar las aportaciones de cada compañero. Todos los grupos utilizaron las preguntas como referencia y respondieron a las mismas. En algunos grupos las reflexiones individuales eran de gran calidad. La redacción de eslóganes fue variada ya que algunos defendieron y representaron un único eslogan y otros optaron por aportar una gran variedad. Mantener el orden fue una tarea difícil que los jefes y jefas de equipo tuvieron que ayudarme a llevar a cabo, pero generalmente se pudo conseguir, a pesar de ser de las pocas experiencias que los alumnos tenían con la metodología del debate. Mantener el interés también fue difícil para un número reducido de alumnos. Alguna jefa de equipo consiguió hacer esto posible a base de exhibir buenas

dotes de liderazgo.

**Alumnos de 5º A:** fueron repartidos en 3 grupos de 5 alumnos/as y un grupo de 4. Misma distribución y misma tarea que en los equipos de 6º curso. En alguno de estos grupos, asistí para que pudieran comenzar el debate puesto que presentaban ciertas carencias en la forma de expresarse. Por momentos, el trabajo era muy individual, lo que me llevó a recordarles cuál era la idea directriz de los debates (=intercambio de opiniones y expresión de acuerdo y desacuerdo, principalmente). Algún alumno hizo una buena aportación y los demás compañeros la valoraron para defenderla de manera conjunta. A pesar del desinterés en algunos casos singulares, uno de los grupos preparó una *performance* para representar su eslogan, sorprendiendo al resto de los compañeros y por supuesto a mí.

**Alumnos de 5º B:** se dividieron en 3 grupos de 4 alumnos/as y un grupo de 5. También utilicé la distribución circular en esta sesión. Grupos muy serios en general y alumnos verdaderamente responsables y maduros en muchos casos. Llenos de empatía por la causa y afectados por la injusticia, debatieron las problemáticas para poder escoger cual era la más importante para ellos. Algunos alumnos utilizaron el dibujo como herramienta para construir los eslóganes mostrando cohesión y cooperación entre los miembros del grupo. En ciertos grupos se podía apreciar la timidez, pero fácilmente salieron de ese estado. Un grupo defendió un único

eslogan muy reflexionado y bien resumido, otro grupo escogió 7 eslóganes. La experiencia global de los alumnos y la mía fue verdaderamente positiva ya que mostraron todos mucho interés y concentración a la hora de trabajar.

Con estas preguntas y los debates se consiguió que los alumnos expresasen su opinión, que explicaran con sus palabras aquello que habían aprendido, que evaluaran la situación real del país y de sus niños. También se buscó que desde el punto de vista individual se reflexionara sobre las dificultades que pueden pasar otros niños de su edad a miles de kilómetros a través de la empatía.

--	--	--	--	--	--	--

TAREA 3 : “NOS COMUNICAMOS CON LOS REFUGIADOS”	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento De Aprendizaje	Herramientas De Evaluación
<p><b>Actividad 1:</b></p> <p>Reflexión final global y escritura a los niños refugiados.</p> <p>En esta sesión recopilé todas las opiniones, reflexiones y experiencias individuales de los alumnos y alumnas de la clase que habían sido registradas por cada jefe/jefa de grupo. Contesté a todas las dudas que surgieron y a todas las peticiones de más información que fueron requeridas.</p> <p>Uno de los objetivos principales de esta tarea era promover la conexión, la sensibilización y la empatía hacia los niños refugiados, para ello concluiremos ésta con la realización de una carta personal a un niño o niña refugiado. Este intercambio de cartas, también llamado “Pen pal”, busca conectar dos personas con situaciones totalmente distintas en las que se busca la igualdad ante las diferencias.</p>	<p>Sillas con pupitre</p> <p>Papel</p> <p>Lápiz y bolígrafo</p> <p>Lápices de colores</p>	<p>Grupo clase</p>	<p>1 sesión</p> <p>(60 min)</p>	<p>CCL</p> <p>TICD</p> <p>CSC</p> <p>CCA</p> <p>CAA</p> <p>AP</p>	<p>Trabajo individual</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>Observación directa</p>

Para realizar la carta, nos basamos en el proyecto “Global Letter Exchange Programme” realizado por la ONG “Respect Refugees”, quienes mantuvieron un proyecto activo hasta el año 2013 de intercambios de cartas con refugiados de Sierra Leona, Guinea, Uganda y República Democrática del Congo.

La carta consistió en describir los gustos personales, la ciudad donde residen, sus aficiones preferidas y lo que les gustaría ser de mayores. Para plasmar una imagen de esto y así facilitar la comprensión del receptor, les pedí a nuestros alumnos que acompañaran su carta con un dibujo descriptivo de lo que habían expresado con sus palabras.

Los destinatarios de las cartas serán niños y niñas refugiados en el campamento de Za’atari, situado en el distrito de Mafraq, al norte de Jordania. En este asentamiento residen en la actualidad 80.000 sirios que han huido del sur de su país, buscando un lugar seguro donde subsistir. Este campamento fue construido el 28 de julio de 2012 por ACNUR y llegó a albergar a 135.000 personas (ver foto en apartado “Anexos”).

--	--	--	--	--	--	--

## CONCLUSIONES DEL TRABAJO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

This project carried out in the State School “Parque Infantil” in Oviedo allowed me to share a positive experience with the students, while observing their interest and involvement on helping other people.

The development and acquisition of the second language through the four lessons was successful and supports the CLIL, TBL and argumentation theoretical framework in which this proposal has been based. Choosing the subjects “Educación para la Ciudadanía” and “Valores Sociales y Cívicos” in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> levels of Primary Education enabled me to develop this proposal and at the same time, allowed the students to achieve the competences, contents and objectives designed on the Spanish Educational Law.

Raising the awareness in the students about refugees and people in need around the world was an opportunity given by Pilar, the head teacher of the “Parque Infantil” School herself. The UNHCR’s fundraising organization in Spain has also helped me with resources and teaching materials that I have used for my tasks. Also, students have been acquainted with the regular policy and good practice of other non-governmental organizations like Save The Children, Unicef and Doctors Without Borders.

As to the first of the objectives set at the beginning of this Master’s Thesis, I have to say that the students’ argumentative skills were improved and tested through the debate techniques, with a final outcome of surprisingly (for their age) high quality speeches and the production of quite effective mottoes. I tested their argumentation skills through observing and listening to their debates. I wrote down the things that they produced and the quality of the argumentation comparing it with other students and checking if the tenses and structures used were correct. Argumentation features displayed on the diagram by Jiménez Aleixandre like critical thinking, persuasion and justification were found on most of the debate groups.

Regarding the second of my initial objectives, the social and cultural aspect of the topic fitted perfectly CLIL methodological principles, therefore upgrading a social content subject into a promising opportunity for communication and second language acquisition. Following the 4c’s for evaluation, students worked on new contents that they had never previously worked in the classroom, acquiring knowledge on different concepts. They enjoyed learning about refugees and I observed that they finished the project with a solid and sound awareness of the refugee situation. Cognition was worked with their linguistic demands in order to talk about this topic, giving them the opportunity to learn new expressions. Through each lesson I could check if the

students were using the new vocabulary and concepts acquired (debates and letter). Communication was practised on the debates, where the children had to talk in the foreign language, improving the classroom communicative atmosphere. Interaction was ensured due to the active conversations on each debate. The cultural aspect of CLIL was worked in the presentation and later on in each session. Children learned successfully about Syrian culture and its neighbour countries. They showed this culture knowledge when talking about refugees' needs in the debates and writing the letters to them.

In relation to my third initial objective, task-based learning design has provided the right framework for the didactic proposal and contributed to increase the students' motivation so that they would be able to understand the situation in which other less privileged people live and, in addition, to try to make a better world by teamwork decision-making and problem-solving strategies. To evaluate this aspect I followed closely the chart designed by Cristina Escobar (2004: 88) which I have mentioned in previous pages of this Master's Thesis.

1. ¿Responden el tema de la tarea y la actividad que ésta genera a intereses genuinos de los aprendices? – Sufficiently -.
2. ¿Posee la tarea una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar significados propios? – Very much -.
3. ¿Está la tarea debidamente contextualizada dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula? – Absolutely, as shown-.
4. Las directrices que el profesor imparte, ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la eficacia en la transmisión de los mensajes como principal criterio de éxito? – Much-.
5. ¿Elicita la tarea un discurso auténtico, comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula? – Sufficiently- .

This task has awaken students' interest into knowing the needs that other children their age have in the world. Through each session, they could express themselves and comment their opinions and sensations about the contents that we were working in the class. This task was contextualized in the subjects mentioned before, namely "Educación para la Ciudadanía" and "Valores Sociales y Cívicos", and the way to work on them. In the debates, my assistance helped the children in order to manage the debate themselves and to express their opinions in a way that suited both their age and my objectives. An informal situation outside the classroom, in a different space, could have produced a colloquial debate with the same topic worked on the lessons in much the same style and language.

My fourth initial objective had to do with a more cross-curricular approach and I have to point out that students responded very well to the information received from the very first moment. They felt sad for the children's situation in other countries and their needs. In the next sessions they were really looking forward to finding solutions together on the debates. The final reflection was written individually on a letter addressed to the children refugees, showing a wave of affection and support.

I am myself very satisfied for having turned my internship into a new experience for my future and for having giving this opportunity to the students of this school. The great results achieved by the students made me realize that when you work with commitment, passion and excitement, you transmit this to your students.

This is a closed project that can be used in many bilingual schools around our country, with just little variations or adaptations to their context. It can also be worked on the "International Day of Peace", as a project to last a complete week with the complicity of the NGOs mentioned in these pages. I consider that this thesis can open a new way for introducing social and ethical studies through CLIL in combination with second language acquisition in both Primary and Secondary Education, with an important and also necessary topic to work through.



## BIBLIOGRAFÍA

Coyle, D. (2007), *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. Nottingham: University Nottingham.

DES (1990) *Modern Foreign Languages Working Group Initial Advice* ('The Green Book') London: HMSO

Escobar Urmeneta, C. (2004), *Glosas didácticas: Para aprender a hablar hay que querer decir algo*. Nº 12. Barcelona.

Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Holmes, B (2005) *Language Learning for the 21<sup>st</sup> Century- the normalisation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) within the curriculum for England* Position Paper: CILT.

Jiménez Aleixandre, M.P. (2010), *10 Ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.

Jiménez Aleixandre, M.P.; Erduran, S. Eds. (2008), *Argumentation in Science Education: perspectives from Classroom-Based Research*. Dordrecht: Springer.

Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lasagabaster, D. (2013). "The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6 (2): 1-21

Ley Orgánica 2/2006 (de 3 de mayo, de Educación).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LOE (Artículo primero. Modificación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

LOE (expandido a través del Decreto 62/2013, de 28 de agosto, de primera modificación del Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.

Meyer, O. (2010), *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*. Revista Pulso 2010. Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. ISSN 1577-0338.

Marsh, D (Ed) (2002) *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* Public Services Contract DG EAC: European Commission.

Marsh, D (2003) CLIL Milestones supported by the European Commission Online: <http://www.clilcompendium.com/miles.htm>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Schlesinger, I.; Keren-Portnoy; T.; Parush, T. (2001), *The structure of arguments*. En *Human Cognitive Processing*, vol. 7. Amsterdam, John Benjamins Publishing C.

## VIDEOS

“Emergencia en Siria - La historia de Nadeem - Save The Children España”  
<https://www.youtube.com/watch?v=Jqy0E1GarnM>

“Los niños de Zaatari” - [https://www.youtube.com/watch?v=2jDtXLn8d\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=2jDtXLn8d_I)

## ENLACES

Aljazeera: <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2014/12/tahrir-square-closed-ahead-egypt-protests-201412272624785255.html> . Último acceso el 23/01/2015

UNHCR: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=6571> . Último acceso el 23/01/2015

UNHCR: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/partner.php?OrgId=43#> . Último acceso el 23/01/2015

UNHCR: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> . Último acceso el 23/01/2015

Humanium: <http://www.humanium.org/en/child-rights/> . Último acceso el 23/01/2015

Reliefweb: <http://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/syria-regional-crisis-response-january-december-2014> . Último acceso el 23/01/2015

Save the Children: <http://www.savethechildren.org.uk/> . Último acceso el 23/01/2015

United Nations: <http://www.un.org/en/peacekeeping/missions/unifil/> . Último acceso el 23/01/2015

United Nations: <http://www.un.org/en/documents/udhr/> . Último acceso el 23/01/2015

UNHCR: <http://www.unhcr.org/syriarrp6/docs/syria-rrp6-sectoral-plans-EDUCATION.pdf> . Último acceso el 23/01/2015

Unicef: [http://www.unicef.org/media/files/Education Interrupted Dec 2013.pdf](http://www.unicef.org/media/files/Education_Interrupted_Dec_2013.pdf) . Último acceso el 23/01/2015

Vox: <http://www.vox.com/cards/things-about-isis-you-need-to-know/maliki-sunni-shia-tension> . Último acceso el 23/01/2015

## ANEXOS

### DERECHOS HUMANOS

Artículo 14 de los DDHH en español:

*“En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en cualquier país. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas”*

Artículo 14 de los DDHH en inglés:

*“Everyone has the right to seek and to enjoy in other countries asylum from persecution. This right may not be invoked in the case of prosecutions genuinely arising from non-political crimes or from acts contrary to the purposes and principles of the United Nations”*

Artículo 15 de los DDHH en español:

*“Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad”*

Artículo 15 de los DDHH en inglés:

*“Everyone has the right to a nationality. No one shall be arbitrarily deprived of his nationality nor denied the right to change his nationality.”*

### DERECHOS DEL NIÑO

Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño:

*“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.*

*El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.”*

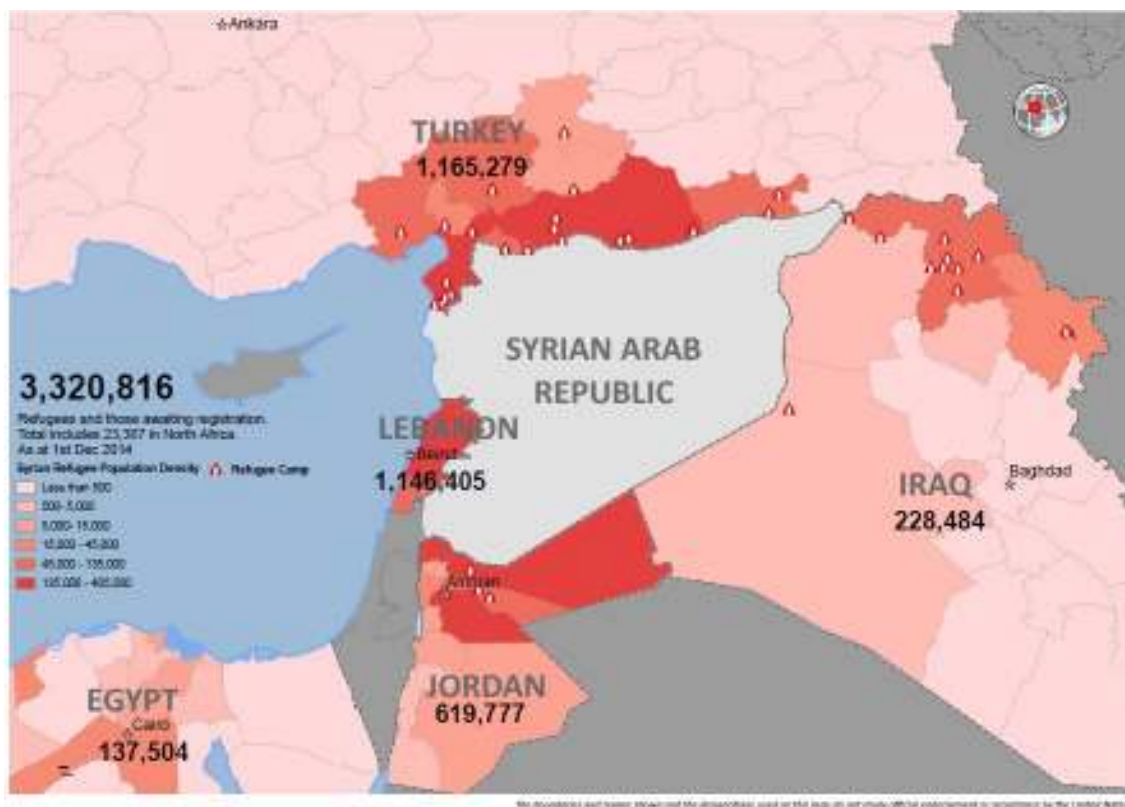
Principio 8 de la Declaración de los Derechos del Niño:

*“El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.”*

## FOTOS



**Campamento de refugiados de Za'atari (Jordania)**



Mapa de Siria y alrededores



Exposición de materiales de los refugiados en el colegio



**Grupo de alumnos de 6º debatiendo**



**Grupo de alumnos de 5º exponiendo**

17-12-19

Dear friend,

I'm a girl and my name is Sara. I'm 11 years old.  
I live in Spain and I'm studying English.  
So I can write you and many other children a letter.  
I like drawing in the sand, Do you like it?  
Also, I like dancing.

There 're a lot of games in the world. Here, in Spain  
we play "rayuela". Do <sup>you</sup> know it? You can see it in my  
picture.

I hope you may come back home soon.



Carta de una alumna de 6º para los refugiados



Laura Noto Pello

Dear friend,

17-12-11

My name is Laura and I am eleven years old. I live in Oviedo, a town in the north of Spain. It's a beautiful place where you can see mountains, a lot of trees and plants but it usually rains a lot.

I am studying 6<sup>o</sup> in a Primary school called Children's Park and this week our teachers have explained us that we could have a penfriend. So, now I'm writing this letter to you because I want you to be my friend. I'd like to receive your letters and talk about us. I love reading and learning about other cultures. If you want, you could tell me what you do every day and if you have some friends. Also, I like meeting my friends to play and talk.

I hope you will answer this letter because I will know that I have a penfriend. I'd feel very happy!

I'm looking forward to hearing your news soon.

Love,

Laura

Carta de una alumna de 6º para los refugiados

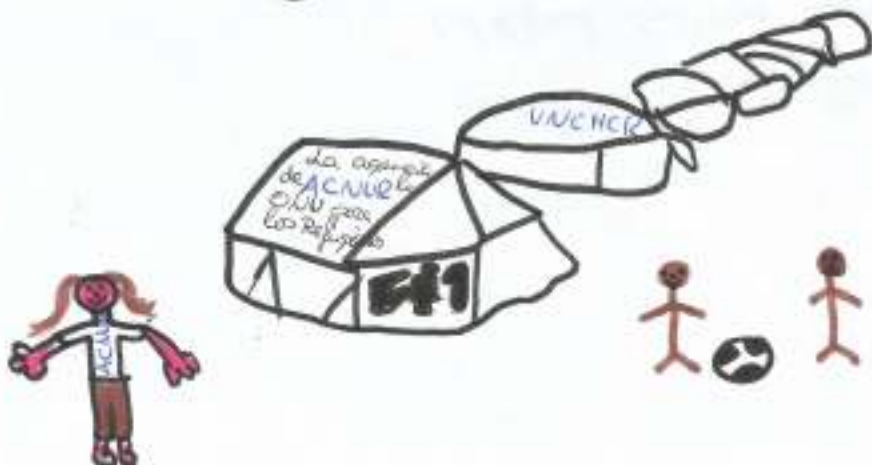
Hello my name is Ana Rosa Díaz Morales and I am 10 years old. I live in Oviedo in España and I study in the school Parque Infantil. I love swimming and I also stay in a club (CNCO).

When David gave us the first lecture on ACNUR or UNHCR I empathized with your situation and I realized two things: First: There are good people in the world.

Second: Many people complain but they have a lot of things while you survive in a refugee camp, but you always are positive people. And you are alive and you have got water and food.

Because the most important thing is always to have people around you who love you and do everything possible to make you happy.

Your friend, Ana Rosa.



Carta de una alumna de 5º para los refugiados

## ESLOGANS

- Ayuda a las familias y niños que lo necesiten.
- Se altruista
- Ayuda a salvar vidas
- Donando dinero ayudas a los necesitados
- Se consciente de todas las vidas que hay en juego
- Socorre a los necesitados como ellos harían por ti.
- Colabora a ayudar a los inocentes
- Protege a los niños de las guerras.
- Con las ONG ayudas sanitarias.
- Da apoyo a la educación

Lidia M<sup>a</sup> Batista Pedroche

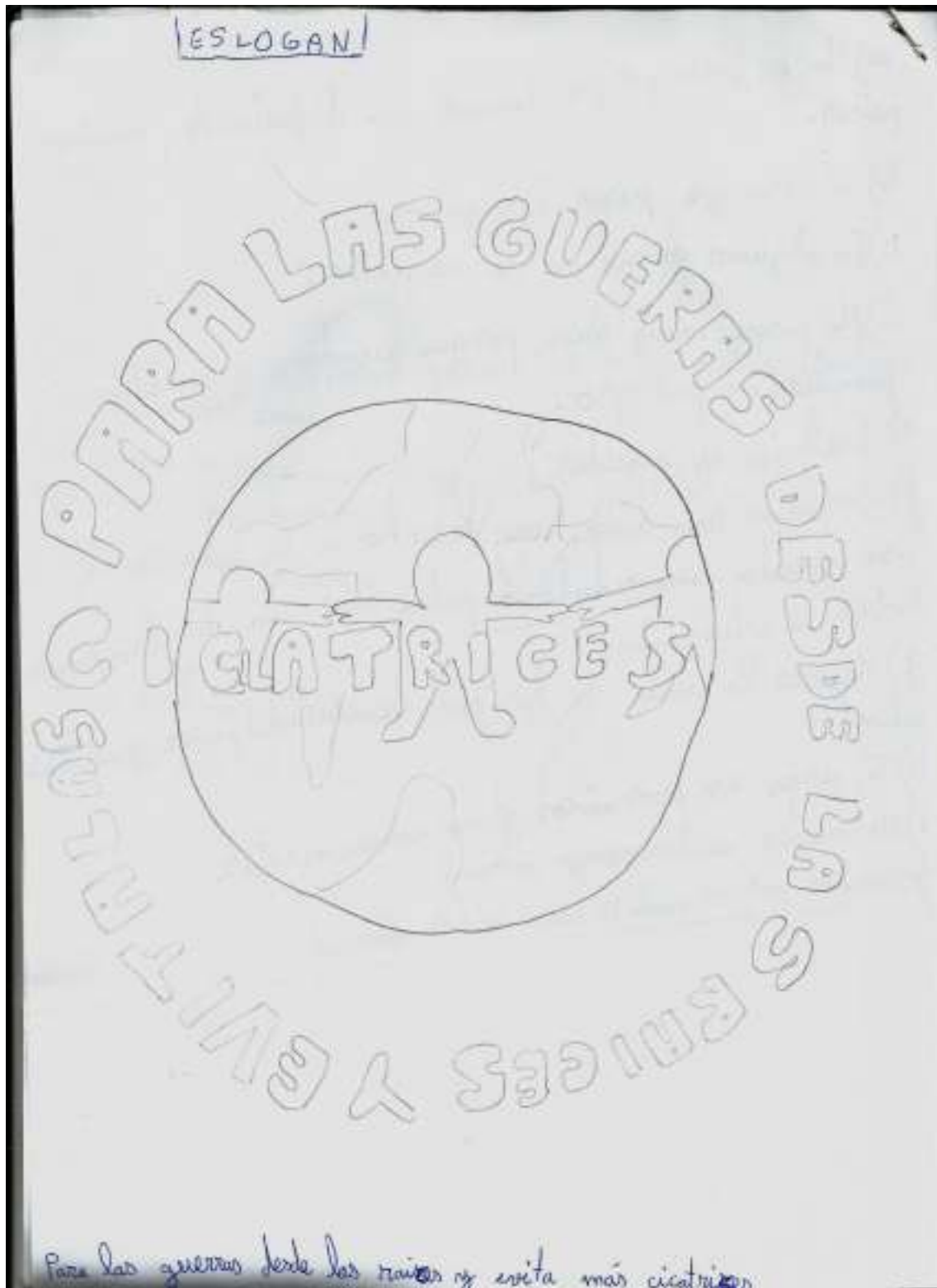
René Díaz Cordera

Pablo Fernández

Diego Fernández González

Paula Andrea Álvarez Ramírez

Sara García Irujo



Eslogan de un grupo de 5º en el debate



Eslogan de un grupo de 5º en el debate