

APEROS

Recursos de Formación para educadores



Joan Maria Senent (Coord)

Con la financiación de:



**VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA** Vicerectorat
d'Internacionalització i Cooperació



**VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA**



Organització educativa,
científica i cultural
de Nations Unides



Càtedra UNESCO
d'Estudis sobre el Desenvolupament,
Universitat de València



APEROS

Recursos de formación para
educadores

Autores y Autoras

Andrés Payà Rico

Cristina Duart Carrión

Davinia De Ramón Felguera

Donatella Donato

Francisco Javier García García

Irene Verde Peleato

Joan María Senent Sánchez

Manuel López Torrijo

Margarita Bakieva–Karimova

María Jesús Perales Montolío

María-Isabel Viana-Orta

Marta Alcántara Monferrer

Marta Senent-Capuz

Mbaye Thioune

Ndongo Ngom

Nuria Senent Capuz

Paula Ibáñez Porcar

Piedad Sahuquillo Mateo

Purificación Sánchez Delgado

Roser Grau Vidal

Sonia Ortega-Gaite

Xavier Senent Capuz



APEROS

Recursos de formación para educadores



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

© Los autores/as de los textos.

Edita: Dept. Educación Comparada e H^a de la Educación. Servei de Publicacions. Universitat de València

ISBN: 978-84-9133-495-8

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-495-8>

1^o edición: Septiembre 2022

Financiado por:

Càtedra Unesco d'estudis sobre el desenvolupament. Universitat de València.

INDICE

1. Introducción 9

Mbaye Thioune. Ndongo Ngom

2. Estrategias para favorecer los hitos pivote en el desarrollo infantil como factor de protección 13

Nuria Senent Capuz, Paula Ibañez Porcar

3. La diversidad funcional: descubriendo capacidades 41

Purificación Sánchez Delgado, Manuel López Torrijo, Francisco Javier García-García, Cristina Duart Carrión

4. La ilustración del movimiento: los posters para la formación a los juegos cooperativos y a las actividades predeportivas 83

Andrés Payá Rico, Donatella Donato

5. La Cooperación como instrumento de aprendizaje e impulsora de las relaciones sociales 97

Xavier Senent Capuz – Joan Maria Senent Sánchez

6. Educación en la infancia, clave para el desarrollo social sostenible 141

Irene Verde Peleato, María-Isabel Viana-Orta

7. Educar en clave de atención a la familia como primer espacio educativo 171

Piedad Sahuquillo Mateo, Irene Verde Peleato, Roser Grau Vidal

8. 14 KILÓMETROS. Análisis, motivos y acercamiento a la realidad migratoria de África Subsahariana 205

Marta Senent Capuz, Roser Grau Vidal, Davinia de Ramón Felguera,
Marta Alcántara Monferrer

9. Género y cooperación al desarrollo: el caso del Senegal 255

Sonia Ortega Gaité, Marta Senent Capuz, María Jesús Perales
Montolío, Margarita Bakieva Karimova, Mbaye Thioune

10. El final de esta senda 289

Joan Maria Senent Sánchez

INTRODUCCIÓN

Mi itinerario en Valencia y en los proyectos internacionales

Mbaye Thioune

thioune@alumni.uv.es

Después de haber avanzado en el grado de Educación Social, en mi tercer curso empecé a ver los resultados de mi formación profesional. Además de todo lo aprendido más las experiencias de las clases con compañeros y compañeras, profesores y profesoras, he recibido un buena formación, aún falta un año y ya tengo aprendido muchas cosas.

Y el hecho de vincularlo a los proyectos, coordinando y colaborando en los proyectos de Unesco y Cooperación internacional, me ha permitido desarrollar un parte de mi formación en prácticas, además he podido aprender como diagnosticar un problema social y analizar y después realizar un proyecto de intervención. Los programas y actividades desarrolladas en los proyectos, nombrados anteriormente me han dado la posibilidad de desarrollar más mi parte profesional.

Puedo decir que he realizado un parte positiva y importante. Toda esta ayuda ha valido la pena, y dudo si será posible seguir esta dinámica de acompañamiento hasta que ellos pueden salir solos. Me refiero a niños, jóvenes, mujeres, padres, profesorado que han

beneficiado en estos proyectos realizados, y que pensamos seguir realizando en el futuro, para que no queden las cosas sin terminar.

Ojalá que Dios nos dé la posibilidad de seguir este camino de solidaridad y ayuda a las personas necesitadas, personas cuyos problemas son rehabilitar espacios de jóvenes, construcción de escuelas, comedores sociales y bibliotecas

Voy a resumir la introducción con un ejemplo muy sencillo: Es Como hacer una casa, es poner las primeras piedras y empezar a levantar el muro y ahora puedo decir que estamos en el momento de poner los pilares del muro para hacer las aulas, y de seguir la casa. Ojalá que pudiéramos llegar a terminar la casa con éxito hasta conseguir luego, con los alumnos, poder terminar el equipamiento, es decir que ojalá podemos llegar a finalizar este proyecto y poner como una base de la Universidad de Valencia, para poder trabajar con muchas instituciones y asociaciones como Afrocanarias, Touba, Ca Canam, la Universidad de Bambey, etc, hasta llegar a hacer intercambios entre estudiantes, además de poder Contratar un estudiante para que coordine este trabajo.

Estoy contento de realizar este trabajo con ustedes y seguiremos trabajando juntos hasta llegar a proyectos más grande dentro de todo África subsahariana.

Gracias. Mbaye Thioune

Las actividades en el Centro de Día de Bambey (Senegal)

El Hajd Ndongo Ngom
Coordinador del Centro de Día

ndongobambey@gmail.com

En el marco de las actividades del centro de día de Bambey creado por los Hermanos Thioune, en estos meses de primavera y verano de 2022, hemos organizado una jornada social y recreativa con la presencia de los socios del Centro de Día, de las agrupaciones de mujeres, de los jóvenes del barrio y de diversos invitados.

El objetivo de este encuentro ha sido compartir opiniones sobre:

- a) Las actividades del centro.
- b) El comportamiento actual de los jóvenes.
- c) Proponer soluciones para todo aquello que resulta negativo.

Respecto al primer punto, actividades del centro, organizamos:

- Cursos de enseñanza religiosa.
- Cursos de informática.
- Cursos de refuerzo escolar para los estudiantes que se encuentran en clases que tienen exámenes.
- Ejercicios y cursos de artes culinarias.
- Torneos deportivos.

- Desarrollo de Debates sobre temas de interés para la emigración.

Recientemente hemos organizado una formación en la transformación de cereales en la que han participado 120 mujeres. Asimismo, hemos realizado unos cursos para capacitar a 150 mujeres en la elaboración de jabones y en cursos de pastelería, lo que ha contribuido mucho a mejorar sus condiciones sociales y familiares. Y a partir de septiembre de 2022, vamos a formar a estas mujeres en procedimientos de tinturas y estampado de tejidos.

Más allá de las mujeres, los jóvenes del centro se han beneficiado de diversos cursos de informática, gracias a la veintena de ordenadores y a los profesores cualificados. Nosotros agradecemos a todos los donantes que nos han apoyado en el funcionamiento de este centro y hacemos una llamada a todas las personas deseosas de desarrollar una acción social y de contactar con nosotros a través de los hermanos Thioune en España, para conseguir un partenariado de éxito.

Respecto al segundo punto antes indicado, se organizó un fructuoso debate sobre el civismo en la escuela o en la vida corriente. Porque en nuestros días, los jóvenes carecen de referencias, de valores y se creen completamente perdidos. Se plantearon ejemplos para ilustrar todo lo que se puede hacer en esta situación.

He aquí de una manera sintetizada, el resumen de nuestra actividad en estos meses y de estas jornadas ricas en intercambios entre las personas.

Ndongo Ngom

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LOS HITOS PIVOTE EN EL DESARROLLO INFANTIL COMO FACTOR DE PROTECCIÓN

Nuria Senent-Capuz
Paula Ibáñez Porcar

INTRODUCCIÓN

Algunas investigaciones (Vásquez-Echeverría, 2020) señalan que los niveles de desarrollo infantil de los 0 a los 6 años son uno de los predictores más potentes sobre los logros académicos posteriores. En concreto a aquellas habilidades que se adquieren de forma temprana y predicen resultados positivos se las ha denominado hitos pivote. No son los únicos factores que intervienen en el desarrollo del menor, las variables sociodemográficas también tienen un papel relevante como predictores, concretamente el nivel socioeconómico o el grupo étnico de pertenencia han sido definidas como las más relevantes. De hecho, cuando estos dos factores son considerados de forma conjunta se produce lo que algunos autores han determinado como la brecha de ingreso en la escuela, definida como las diferencias existentes entre los niños antes de comenzar la escolarización y que tienen un impacto directo sobre el bienestar del menor, su paso por la etapa infantil y los resultados alcanzados en ésta (Janus & Duku, 2007).

El sistema educativo en la mayoría de los países democráticos está planteado como un sistema que busca homogeneizar condiciones, igualando oportunidades y no como un sistema generador de diferencias. Sin embargo, este planteamiento teórico no siempre es una realidad práctica y en algunos contextos, los sistemas educativos no son capaces de reducir las brechas de logro académico. Sin restar importancia al camino pendiente que tienen todavía los contextos educativos y los servicios que de éstos se desprenden, existen otros factores como los familiares y los personales que tienen un papel significativo en el desarrollo infantil del menor. De hecho, en los últimos años se ha estudiado el ambiente alfabetizador familiar (AAF) como uno de los factores con mayor proyección en el desarrollo escolar infantil. Este concepto es entendido como la variedad de recursos y oportunidades brindadas a los niños, así como, las habilidades de los progenitores y su disposición para dotar de estos recursos (Jimenez et al; 2012).

En el presente capítulo tratamos de señalar aquellas habilidades que pueden ser pivote en el desarrollo infantil y que dependen de factores de tipo intrínseco o de las relaciones que se establecen desde el marco familiar. No se trata de obviar los factores externos que condicionan la vida del menor, pero entendemos que su transformación exige soluciones a medio y largo plazo y que no siempre son fáciles de implementar. La finalidad del trabajo es establecer o estimular aquellas competencias que facilitarán la adquisición de habilidades de una complejidad mayor y que en cierta medida pueden actuar de factor de protección frente a otras condiciones más desfavorecedoras. A menudo se ha focalizado la atención en la adquisición de determinadas competencias que, si bien son relevantes, y quizás por su fácil observación son las más conocidas, a veces no resultan las más significativas. Por ejemplo, si nos

centramos en el desarrollo lingüístico, es fácilmente advertible cuando un niño/a comienza a hablar y a menudo la ausencia del lenguaje es un signo de alarma para la familia, pero cuando los profesionales valoramos la adquisición del lenguaje en el menor valoramos otros aspectos previos como la intención comunicativa, la atención conjunta...etc como habilidades imprescindibles y que nos proporcionan una mayor información para establecer un diagnóstico diferencial. A lo largo del trabajo vamos a ir revisando estos hitos pivote, o indicadores de pronóstico positivo en el desarrollo infantil y exponiendo alguna actividad que de forma sencilla la familia pueda realizar para estimular la adquisición de estas competencias.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje se caracteriza por varias premisas:

1. Se realiza de una forma ascendente, escalonada e ininterrumpida, es decir, cada edad equivale a un nivel diferente de lenguaje y presenta unas características específicas que sirven como base para la siguiente etapa.
2. El desarrollo se realiza de una forma similar en el tiempo, es decir, sin dejar de tener en cuenta los diferentes ritmos madurativos, los intervalos temporales en la adquisición de los hitos evolutivos, son relativamente homogéneos entre los iguales.
3. El desarrollo lingüístico se interrelaciona directamente con el crecimiento físico, cognitivo, adaptativo y socioemocional del menor (Senent, 2017).

El estudio sobre la adquisición del lenguaje ha podido establecer dos etapas claramente diferenciadas: prelingüística y lingüística. En la primera de ellas se concentran los estadios iniciales que se caracterizan por una comunicación del lenguaje no verbal y no intencional. Si preguntamos a un adulto ajeno a este campo de estudio en qué momento el niño muestra un mayor desarrollo lingüístico, la respuesta habitual suele ser en torno a los 12 meses. Edad en la que aparecen las primeras palabras y que da comienzo a la segunda etapa, la lingüística, pero esto no es así, de hecho, es en la etapa prelingüística donde aparecen la mayoría de los indicadores de buen pronóstico para el desarrollo lingüístico y madurativo.

Una de las habilidades que asienta las bases de la comunicación y que nos indica que el lenguaje se está adquiriendo de forma óptima se produce a los 8–10 meses aproximadamente. En este período, los bebés comenzarán a utilizar respuestas gestuales para expresar demandas o peticiones (Bruner et al.,1982). Algunos hallazgos relacionan la capacidad de utilizar símbolos que representan cosas del entorno como un hito pivote, en la relación y denominación de objetos, personas y características (Harding, 1983). El gesto de señalar, no solamente indica una intención comunicativa clara, sino que constituye una de las variables que se relacionan positivamente con la adquisición del lenguaje hablado. Algunos estudios también indican que el desarrollo de estas habilidades puede determinar el logro académico posterior y la competencia social de una persona (Howlin et al., 2000).

La atención conjunta no comienza con el lenguaje hablado, sino con el uso de objetos, sonidos...etc. Un ejemplo de ello sería el acercamiento a objetos deseados, la señalización y la vocalización para demandar objetos. Esta habilidad ha sido definida como el acto

destinado a dirigir la atención del otro hacia un objeto, suceso o acto comunicativo. El objetivo es conseguir que otra persona mire o advierta algo (Resches et al., 2010).

Otra de las habilidades propulsora de este período, es la capacidad de imitación (a nivel primario). Esta capacidad se desarrollará desde prácticamente el nacimiento cuando los bebés son capaces de imitar simples movimientos faciales como la apertura de la boca. Más tarde, en torno a los 9 meses, podrán imitar acciones sobre objetos, tanto, en contextos inmediatos como diferidos (Meltzoff & Brooks, 2001).

La etapa lingüística comienza con la aparición de las primeras palabras, este hecho se sitúa habitualmente sobre el primer año de vida, aunque sin duda, muchas variables (contexto, género, ritmos de maduración, etc.) podrán adelantar o retrasar su aparición. Sobre los 12 – 15 meses de edad, el léxico es principalmente comprensivo y no expresivo. El vocabulario inicial de los niños muestra preferencias claras por los sustantivos, los cuales no son elegidos al azar, sino que los menores asocian con mayor facilidad significados con objetos en la medida que llaman su atención. Los niños/as establecen más fácilmente una relación significado-objeto cuando se trata de elementos que están presentes en su vida cotidiana o rutinas (Conesa et al., 2010).

Como resumen del apartado recogemos en la siguiente tabla aquellas habilidades que mayor impacto tienen en la adquisición del lenguaje y exponemos algunos ejemplos de tareas para potenciar su competencia:

Tabla 1

Hitos pivote en el desarrollo del lenguaje

HITO PIVOTE	ETAPA	EJEMPLO DE TAREA
Señalar. Uso de gestos distales y convencionales	Prelingüística	<p>1. Llamar la atención del bebé a través de un objeto sonoro.</p> <p>2. Dejar el objeto a la vista, pero fuera del alcance del bebé.</p> <p>3. Propiciar la búsqueda del objeto con alguna indicación verbal. ¿Dónde estará...?</p> <p>Siempre tiene que ser un objeto que sea de interés para el niño/a</p> <p>Acciones que pueden acompañar:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El adulto como modelo debe usar el señalado, primero en corta distancia y posteriormente alargando.2. Enseñando al niño a señalar (a través de modelado).3. Respecto al uso de gestos distales y convencionales, como por ejemplo decir hola o adiós con las manos, las estrategias a seguir serían las mismas

		(propiciar situación en rutina, acción por parte del adulto como modelo y modelar con el niño)
Imitación Inmediata	Prelingüística	<p>La posición de imitación es siempre cara a cara: adulto-niño</p> <p>Es bueno que el adulto comience imitando al niño para que después se intercambien los roles.</p> <p>Las actividades más sencillas de imitación son las primarias (golpear algo, por ejemplo, un tambor) o las canciones (sencillas, cortas, pegadizas y con movimientos amplios y fáciles)</p>
Atención conjunta	Prelingüística	<p>La atención conjunta es un esquema de 3 pasos: miro objeto de mi interés- miro al otro interlocutor (intentando captar su atención) y vuelvo a mirar el objeto (llevando la atención del otro interlocutor hacia el objeto).</p> <p>Un adulto puede estimular la aparición del esquema de acción, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Usar siempre las mismas palabras para el mismo objeto.

-
- Mostrando claramente las emociones al hablar
 - Partir del interés del niño
 - Muestra actividades asombrosas, juegos sencillos de interacción objeto (juguetes de wind-up).
-

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

¿Desde qué momento nos comunicamos porque nos apetece, porque queremos compartir algo y no porque necesitamos algo? Aquí radicaría el uso social o instrumental que podemos hacer de las personas que nos rodean, y cuyo significado tiene un componente en el uso del lenguaje. Esta dimensión está estrechamente ligada a la interacción social, siendo la herramienta que nos posibilita la comunicación con el resto del mundo. Esta competencia está determinada por un correcto desarrollo lingüístico, pero que estos conocimientos se hayan adquirido adecuadamente no garantiza que el niño/a sea capaz de utilizarlos ajustándose a unas características concretas de un contexto o de un interlocutor o lo que es lo mismo de establecer interacciones comunicativas adecuadas (Senent, 2017)

Hacia el final del primer año de vida, se ha observado un cambio en la forma en la que los niños/as perciben su mundo social. Prueba de ello son algunos de los comportamientos que se han podido detectar, como, por ejemplo: seguir la dirección de la mirada de otro,

la referencia social y la utilización de la mirada. No existirá uso social del lenguaje sin atención conjunta, esta habilidad que hemos definido en el apartado anterior es considerada también en el desarrollo social como un indicador de pronóstico positivo. De hecho, se señala como el primer indicio de una atribución de los estados mentales simples. Dicha capacidad de “intencionalidad compartida” supondrá una habilidad para la resolución de problemas y la comunicación. La atención conjunta surge cuando el bebé y su interlocutor comparten interés por un mismo objeto. De esta forma, se establecerán los turnos comunicativos, la intención y el deseo de comunicar.

En ese uso social que puede marcar nuestras interacciones, tiene sentido hablar de la cognición social, que hace referencia a la destreza que capacita a los humanos para informar de los estados mentales propios y de otras personas (teoría de la mente). Sobre los 4 – 5 años los niños son capaces de predecir que una persona es capaz de actuar en función de sus creencias (razonamiento de primer orden) y a partir de los 7 años, son capaces de resolver tareas de razonamiento de segundo orden (“A piensa que B piensa que”) (Andrés-Roqueta et al., 2012).

La comprensión y ejecución de tareas de primer orden es considerada como una medida de la Teoría de la Mente (TOM) porque requiere que los niños tengan que predecir la acción o creencia de otra persona, independiente de sus propias creencias. Por esta razón, muchos autores plantean que este tipo de tareas son buenos indicadores para valorar la capacidad para considerar la perspectiva del otro y también, pueden ser específicamente asociadas con la producción de comportamientos prosociales (Imuta et al., 2016).

Se establece una estrecha relación entre las habilidades lingüísticas y la cognición social, agrupándose habitualmente en torno

a dos puntos de vista: intra-individual, incidiendo en las capacidades lingüísticas propias del individuo, e inter-personal, valorando los intercambios conversacionales con otras personas. Respecto al aspecto intrapersonal, la imitación infantil proporciona al niño la capacidad para compartir experiencias sociales, un sentido de conexión mutua y un medio de comunicación en la interacción social. El niño/a a través de la imitación aprenderá acerca de las acciones e intenciones de los demás. Por lo tanto, el niño/a desarrollará la imitación diferida, esto es la capacidad para actuar en función del comportamiento que hemos observado de otras personas ante situaciones sociales. En cuanto a los aspectos inter-personales del lenguaje sabemos que son adquiridos a través de las interacciones sociales y la exposición a conversaciones normalmente con adultos (generalmente familiares) o con iguales más expertos (por ejemplo, hermanos mayores) (Andrés-Roqueta et al; 2012; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Tabla 2

Hitos pivote en el desarrollo social

HITO PIVOTE	EJEMPLO DE TAREA
Intrapersonal	Exponer al menor al uso de fórmulas sociales (decir hola, adiós, gracias)
Imitación	Observación de rutinas que el niño deberá reproducir, primero siguiendo las instrucciones en voz alta que le proporciona el adulto como ayuda y después sin ayuda (por ejemplo, secuencia de vestirse)

	Imitación de emociones sencillas y hablar sobre su significado, asociándolo a situaciones concretas
Razonamiento 1º orden	A partir de un problema cotidiano, por ejemplo: Dos niños discuten por el mismo juguete y le damos varias posibilidades de solución, valorando con ellos cuál sería la mejor. Podemos preguntarles que solución creen que hubiera elegido un compañero y la razón de ello.
Razonamiento de 2º orden	La caja de Sally. Realizamos la actividad co dos o más niños: Cogemos un juguete y lo guardamos dentro de una caja delante de todos los niños. A continuación, le pedimos a uno de los niños que salga de la habitación y cuando esté fuera sacaremos el juguete de la caja y lo esconderemos en otro lugar. Le pediremos al niño que vuelva a entrar y les preguntaremos al resto de niños ¿dónde piensa el niño que salió de la habitación que está el juguete?

La comunicación entre personas no solamente potencia el desarrollo lingüístico y social del niño/a, sino que es el medio a través del cual expresamos cómo nos sentimos e incluso autorregulamos nuestra conducta. El desarrollo y la expresión de las emociones, se relaciona con la maduración cerebral y el desarrollo cognitivo y de la autoconsciencia. Por esto, no podemos esperar que un niño/a exprese sus emociones de la manera en que lo hace un niño más grande o un adulto.

La evidencia científica ha demostrado que las experiencias vividas en la primera infancia contribuyen al modelado estructural y funcional del cerebro infantil. Las principales figuras de apego y cuidado de los niños/as (ya sea madre, padre o abuelos, entendiendo no solo las necesidades físicas, sino también las necesidades de afecto y cariño cumplen un rol fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños/as, ya que las relaciones que se forman en esta etapa, van a influir en la capacidad para establecer relaciones íntimas el resto de sus vidas.

Tal y como señala López (1997) es la relación de apego la que provee las oportunidades para comenzar a empatizar, ya que se configura como el contexto privilegiado donde los bebés pueden aprender a expresar, interpretar y compartir emociones a través de las diferentes interacciones con su cuidador principal y que influirá en el establecimiento de las relaciones futuras.

Hay que entender que los niños expresan sus emociones buscando una respuesta, la cual en general es la satisfacción de sus necesidades físicas y afectivas. Si contamos con un padre o una madre que acepta las emociones más negativas de los bebés, tales como la molestia o la ira, y responde al niño intentando calmarlo y cubriendo sus necesidades, de manera constante, estaremos fomentando la formación de un vínculo de confianza. Así el niño/a aprende -mediante las interacciones cotidianas sostenidas en el tiempo- que sus emociones son validadas y satisfechas por sus cuidadores principales. En cuanto a las emociones positivas, es más fácil responder, pero no para todos. Si el niño/a busca conectarse mediante una sonrisa, y no ve el reflejo de ésta en los padres, buscará exhaustivamente encontrar la aprobación y respuesta en ellos, hasta que se rinda, dejando como aprendizaje que no puede confiar en sus cuidadores. Esto produce

mucho estrés en el bebé, lo cual afecta su desarrollo físico y psicológico. En cambio, si vemos que la madre responde, el menor conseguirá la tranquilidad que buscaba, pudiendo continuar con normalidad su desarrollo, cumpliendo con otras etapas normativas.

Un cuidado insuficiente (mala calidad, baja cantidad o inestable), cuidadores insensibles o falta de capacidad para responder a las necesidades del niño/a, crean mayores posibilidades de que el menor desarrolle un vínculo afectivo inseguro. Si no cubrimos las necesidades, el menor debe aprender a calmarse solo, saltándose etapas del desarrollo que no debiera saltarse, trayendo consecuencias a largo plazo, y dejando de lado otras tareas necesarias de su edad, debido a que la energía se enfoca en el autocuidado. Si no se desarrolla un vínculo primario en base a la confianza, estaremos aumentando las posibilidades de que en un futuro las relaciones sociales presenten ciertos fallos, pues los pilares se encuentran débiles.

En cuanto a las emociones de la primera infancia, encontramos el amor, la alegría, la sorpresa, la ira, la tristeza, el miedo y el asco. Una actividad interesante que nos puede ayudar a desarrollar la capacidad de identificar y nombrar las propias emociones puede ser el ‘medidor de emociones’ con el que se puedan identificar las emociones a través de colores e imágenes. Además, se enseña a los niños y niñas a usar estrategias de respiración profunda y comunicación para entender/expresar mejor sus sentimientos, transitar de unos a otros, y contribuir a la gestión individual y colectiva de los mismos. Por ejemplo, cuando la emoción es ‘roja’, aprende que es momento para calmarse hasta que llega a estar ‘verde’ y ‘feliz’.

Conviene aclarar que no es hasta los 2 meses cuando los bebés aprenden a diferenciar expresiones emocionales, aunque no respondan necesariamente al significado emocional de éstas. Sin

embargo, entre el cuarto y el séptimo mes, ya sí son capaces de asociarlo. Así, con el crecimiento las emociones se van socializando, a la vez que se potencia su expresión y van surgiendo emociones más complejas como el orgullo o la empatía a los 24 meses, unido al desarrollo de la capacidad de juego simbólico (Piaget), o la culpa y la envidia entre los 3 y 4 años.

Por otra parte, está demostrado que los problemas de conducta en los niños y las niñas son fruto de las interacciones complejas entre el niño/a y un entorno poco propicio que siempre puede ser susceptible de modificaciones. Debemos recordar que los niños aprenden mucho observando e imitando, por lo que la manera en que los cuidadores interactúan con los menores definirá en gran medida la personalidad que desarrollen, los vínculos sociales y la posibilidad de seguir expresándose con naturalidad. Explicar a los menores cómo deben comportarse servirá para que vayan aceptando y asimilando conductas más adaptativas y maduras, así como reforzará su autoestima.

A continuación, presentamos en la tabla 3 y 4, algunas actividades para potenciar competencias personales y sociales de la competencia emocional:

Tabla 3

Actividades para trabajar las competencias personales

COMPETENCIAS PERSONALES	
Cuentos:	El cuento del enigma. Cuento Wolof y Mandinga

<p>Existen muchos cuentos que ayudan a los niños/as a conceptualizar emociones o que brindan sugerencias para regularlas</p>	<p>Yimulimuli y el Dragón</p>
<p><i>Tarjetas de ayuda emocional:</i></p> <p>Proporcionar una conducta de afrontamiento para cada emoción. Conciencia Emocional</p>	<p>Crear tarjetas con dibujos de emociones y alternativas de actividades para realizar en cada caso para que cuando los pequeños nos digan que están tristes, enojados, temerosos, tengan una opción para superarla.</p> <p>Ej. Cuando te sientas temeroso.... abraza a alguien que te haga sentir tranquilidad. Cuando te sientas enojado... respira profundamente.</p>
<p><i>Respondemos con paletas de colores:</i></p> <p>Ayudar a conceptualizar sus sentimientos, explicar lo que experimentan y comprender sus causas. Autoconfianza</p>	<p>Elaborar 3 círculos de cartulina de diferente color, con una imagen y con las leyendas siguientes: “no me gusta”, “no quiero”, “me desagrada”, se pegará un palo de madera en un extremo para que sea sujeta.</p> <p>Primero los niños deben estar familiarizados con cada paleta para identificarlas completamente y responder con la verdad.</p>

Les planteas una situación o pregunta (si alguien me invita a jugar futbol, respondo.... Si mamá me dice que comeré brócoli lo que pienso es.... Ellos levantan la paleta con la que mejor pueden responder según lo sientan.

La sábana:

Proporcionar un espacio no reforzado de la conducta no deseada. Autocontrol.

Cuando una emoción de verdad sobrepasa a un pequeño podemos invitarlo a cubrirse con una sábana y que permanezca ahí hasta que dicha emoción se haya modificado.

Reto del día:

Adquirir tolerancia, perseverancia, motivación. Valoración adecuada de uno mismo. Motivación. Compromiso

De acuerdo con las áreas de oportunidad o de mejora que deseas trabajar con tus niños, eliges un reto que deben cumplir en un momento estipulado. Cada niño/a puede elegir cómo lograrlo. El adulto estará cerca para retroalimentar, motivar y evitar reacciones inadecuadas con sugerencias cuando es necesario.

Tabla 4

Actividades para trabajar la competencia social

COMPETENCIA SOCIAL	
<i>Creación de un ideario</i>	
grupal con fotos:	
Favorecer el autoconcepto y autoestima. Confianza en uno mismo. Comprensión de los demás. Valoración de la diversidad.	En una pared, se coloca la foto de cada niño/a para que de forma individual o con tu ayuda identifiquen características positivas que los caracterizan, las escribes en tarjetas y las pegas alrededor, se irá incrementando con lo que vaya identificando de sí mismo. (Ej. 'Siempre estoy dispuesto a ayudar, le gusta ser ordenado, etc.').
<hr/>	
Juegos para convivir:	
Mejorar la conducta. Empatía. Liderazgo. Comunicación. Habilidades de equipo.	En un espacio amplio todos se mueven libremente a una señal determinada previamente deben elegir uno o varios compañeros/as con el que van a ejecutar actividades diversas como girar del brazo, contarse un chiste, jugar piedra, papel o tijeras, etc. De forma que sepa que todos tenemos cosas en común, podemos ser buenos amigos o divertirnos con otros con lo que no nos hemos dado la oportunidad de conocer mejor.

<p><i>Los cómplices:</i></p> <p>Comunicación.</p> <p>Habilidades de equipo.</p> <p>Resolución de conflictos.</p> <p>Colaboración y cooperación.</p>	<p>A lo largo del día plantear situaciones con apoyo de algunos niños que serán cómplices para ver la reacción de otros ante situaciones cotidianas que puedan alterar la dinámica o interacción. (Por ejemplo: un niño quita material a otro sin pedirlo, alguien que hace muecas a otro, etc.)</p> <p>Observar la respuesta de los niños, analizarla en asamblea para reflexionar sobre las respuestas positivas y negativas.</p> <p>Plantear entre todos alternativas varias para que las retomen en situaciones similares.</p>
<hr/> <p><i>Reconociendo a otros:</i></p> <p>Favorecer el autoconcepto y autoestima. Confianza en uno mismo.</p> <p>Comprensión de los demás. Valoración de la diversidad.</p>	<p>Formar un círculo con todos los participantes con los ojos cubiertos. Elegir a un niño, mencionar características de él para que los demás a partir de ellas adivinen de quién se trata.</p> <p>Si no lo consiguen el mismo pequeño dirá una cualidad suya, por la voz los niños podrán reconocerlo más fácilmente pero el niño asimila sus virtudes, las identifica y las valora.</p>

DESARROLLO DEL JUEGO

El juego tiene un rol fundamental en el desarrollo integral del niño y de la niña, ya que es la principal ocupación de los menores en esta etapa infantil. A través de diferentes actividades lúdicas, crean y desarrollan estructuras mentales que posibilitan una vía de desarrollo del pensamiento abstracto, ensayan conductas más complejas, y suponen un estímulo para la atención y la memoria. Además les permite también conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea, además de divertirse.

Un aspecto que resulta fundamental en este período inicial de juego, es el papel del adulto como mediador entre el juego y el desarrollo del menor. Su función es la de utilizar estrategias variadas y originales para promover el juego creativo y fomentar el 'jugar por jugar', permitiendo que se cree un lazo afectivo y una interacción mutua satisfactoria.

Sin embargo, es muy amplio hablar simplemente de "juego", ya que al observar a los niños jugar se puede comprobar que, a medida que crecen, juegan de manera diferente. Existen diferentes tipos de juego (Piaget), y aunque vamos a detallar brevemente cada uno de ellos y describir tareas propias de la etapa, es sin duda la aparición del juego simbólico el que constituye un indicador de evolución positivo en el desarrollo infantil.

Etapa Sensoriomotora (0-2 años)

Durante los primeros meses de vida, el tipo de juego que predomina es sensorial: el bebé explora el entorno con sus sentidos,

de manera que se entretiene y aprende del mundo mediante uso de la visión, audición, tacto, gusto y propiocepción. El juego en esta etapa consiste en repetir una acción una y otra vez por el puro placer de las sensaciones de esa acción. Este juego puede darse en relación con el propio cuerpo, con objetos o con otras personas.

Tabla 5

Juego Sensoriomotor

JUEGO 0 – 2 AÑOS: ETAPA SENSORIOMOTORA	
Actividades para estimularla	
0 – 4 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Mirar y seguir objetos, tocar juguetes y explorar el propio cuerpo. - Estimular la repetición de un movimiento descubierto al azar: chuparse el dedo pulgar de la mano o un pie. - Reproducir sonidos (por ejemplo, musicales) para que localicen de dónde provienen e incluso intenten coger algún juguete sonoro (sonajero).
4 – 8 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar con diferentes objetos: coger, soltar, hacer chocar juguetes para que suenen, examinar, manipular, etc. (por ejemplo, con un móvil de cuna). - Jugar al cucú-tras, que consiste en colocar entre tu cara y la del bebé algún tipo de prenda, como un pañuelo o tus propias manos, y quitarlas diciendo: “¡Cucú!”. - Dejar que tire un objeto para coger otro. - Interactuar con expresiones faciales (sonreír) y fomentar el movimiento del cuerpo (pataleo o movimiento de brazos).

8 – 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar sus acciones para que compruebe qué sucederá (por ejemplo, juego de causa-efecto: apretar un botón para que suene). - Ofrecer un juguete al adulto para que lo active. - Jugar a meter/sacar, deslizar, lanzar, etc.
---------------------	--

12 – 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Intentar localizar un objeto que ha desaparecido. - Permitir que intente activar un juguete después de observar una demostración. - Jugar a imitar acciones de la rutina diaria: aplaudir, tirar besos o decir ‘adiós’ con la mano.
----------------------	---

18 – 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar dos o más juguetes en el juego. - Activar los juguetes por sí mismo/a. - Empezar a hacer ‘como si...’ hablara por teléfono, volara un avión, etc.
----------------------	--

Etapa Simbólica (2-6 años)

En esta etapa de la infancia, los menores utilizan su capacidad mental para recrear un escenario como entretenimiento. Por ejemplo, podemos observar cómo los niños convierten una caja de cartón en un barco pirata o una escoba en un caballo. También la representación simbólica de actividades más cotidianas como fingir que son padres, madres u otros personajes reales.

Esta actividad permite la puesta en práctica de conductas aprendidas a través de la observación. A su vez, estimula la activación de habilidades y competencias socioemocionales, la expresión de sentimientos y el proceso madurativo de los niños.

Tabla 6

Juego simbólico

JUEGO 2 – 6 AÑOS: ETAPA SIMBÓLICA	
Actividades para estimularla	
12 – 30 meses	<ul style="list-style-type: none">- Jugar con cosas cotidianas y conocidas, imitando acciones rutinarias: dar de comer a una muñeca, hacer como que hablamos por teléfono.- Realizar acciones espontáneas, que ya no estén tan planificadas: golpear un objeto como si fuera un instrumento de percusión.
2 – 3 años	<ul style="list-style-type: none">- Realizar actividades simuladas combinando personas y objetos: (por ejemplo, dar de comer a mamá y luego a la muñeca).- Combinar dos juguetes: pone la cuchara en la olla, sirve agua de una jarra en el vaso, etc.
3 – 4 años	<ul style="list-style-type: none">- Jugar a representar un rol: ser la mamá.- Crear secuencias de acontecimientos ilógicas (por ejemplo: peinar a la muñeca, ponerla a dormir, volver a peinarla).- Usar objetos realistas, como frutas, verduras, utensilios de cocina, etc.- Atribuir emociones a los muñecos.
4 – 6 años	<ul style="list-style-type: none">- Incluir nuevos personajes de ficción al juego y poderes a sí mismo.- Inventar juegos más complejos en argumentos y secuencias detalladas y lógicas.- Sustituir objetos (la caja es un castillo).- Mejorar la negociación con sus iguales y lograr colaborar: construir un castillo de piezas.

- Introducir juegos de reglas (pollito inglés, el lobo...).

Desde 6 años - Secuenciar un relato, jugar con disfraces y procurar una escenografía.

- Mayor uso de gestos y lenguaje, menor uso de objetos.

- Niños y niñas asumen roles diferentes.

- Juego de ficción complejo, interactúan en juego cooperativo

El juego de "hacer como si..." es un hito pivote dentro del desarrollo, ya que refleja que los niños se comienzan a introducir en el pensamiento abstracto. En el juego simbólico, los niños reflejan el conocimiento del entorno que los rodea y las claves sociales y culturales. Así, la selección y desarrollo del argumento en el juego demuestra que el niño comprende cada vez mejor el mundo adulto. Además, en esta etapa comienzan a entrar en el "mundo de fantasía" que tanto disfrutan los niños al usar la imaginación y creatividad sin límites propios de esta edad. Como diría Winnicott, En el juego, y quizás solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.

MIRANDO HACIA EL FUTURO

‘Programa de desarrollo de habilidades cooperativas entre iguales’

A partir de una determinada edad, consideramos que un programa de desarrollo de habilidades cooperativas puede resultar una estrategia muy potente de aprendizaje prosocial, basado en la observación y la práctica entre iguales, de tal manera que se puedan

observar conductas y actitudes deseables en el otro que se puedan incorporar al propio registro de comportamiento. Nuestra propuesta es la elaboración de un programa basado en los juegos de ayuda y cooperación que tienen por finalidad estimular la socialización y la conducta prosocial en niños y niñas a partir de los 6 años.

Este planteamiento se fundamenta en los estudios que han relacionado el juego como elemento facilitador del desarrollo, por un lado, y los que analizan la importancia de la interacción entre iguales, así como los efectos positivos de la cooperación frente a la competición. Cuando los niños y niñas interactúan entre sí en la realización de una actividad grupal, surgen conflictos que provocan reestructuraciones cognitivas internas, que no solo promueven el desarrollo intelectual, si no también, la construcción del conocimiento de sí mismo y de los demás (Kohlberg, 1982). Por otro lado, la interacción entre iguales influye en la adaptación socio-emocional, permitiendo el desarrollo de conductas adaptadas de expresión emocional y en el control de la agresividad. Así mismo, el grupo de iguales supone un modelo de conducta y un agente de refuerzos que resulta de gran eficacia para la adquisición y mantenimiento tanto de conductas deseables, como indeseables, siendo además, una fuente de influencia en la percepción de la propia autoeficacia (Hoffman, 1983), que afecta tanto a los procesos de pensamiento como a las reacciones emocionales.

Algunos estudios que han analizado las relaciones entre juego cooperativo y el desarrollo infantil concluyen que este tipo de juego promueve un incremento de las conductas de compartir y de las respuestas sociales cooperativas en niños y niñas con dificultades de desarrollo. De todos modos, tanto el juego como el aprendizaje

cooperativo se sustentan en principios teóricos interaccionistas, desde los que se considera que la inteligencia, la motivación intrínseca o el autoconcepto son todos ellos contruidos socialmente, en el transcurso de las interacciones sociales cotidianas.

Somos conscientes de que la conducta prosocial es una conducta compleja y que en ella influyen múltiples factores como la cultura, la educación parental, el contexto escolar o la personalidad. Pero no nos resistimos a proponer una futura línea de trabajo dirigida a desarrollar un programa de actividades lúdicas que potencien la interacción multidireccional, positiva, amistosa y constructiva; el incremento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de liderazgo, de jovialidad, de sensibilidad social, de respeto-autocontrol), así como la disminución de conductas perturbadoras (conductas agresivas, de apatía-retraimiento, de ansiedad-timidez); el desarrollo de habilidades de comunicación y de hábitos de escucha activa; la estimulación de relaciones de ayuda y de cooperación intragrupo; y la mejora de la autoimagen y la imagen social.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés-Roqueta, C., Clemente Estevan, R. A., & Flores Buils (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69
- Bruner, J., Roy, C. y Ratner, N. (1982). The beginnings of request. *Children's language*, 3, 91-138.
- Conesa, M. D. G., Ato, E. A. y Carranza, J. A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de psicología*, 26(2), 341.
- Escudero, A. J., Carranza, J. A., & Huescar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 404–412. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.136871>
- Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(12), 1274-1284.
- Franchini, M., Duku, E., Armstrong, V., Brian, J., Bryson, S. E., Garon, N... & Smith, I. M. (2018). Variability in verbal and nonverbal communication in infants at risk for autism spectrum disorder:

- Predictors and outcomes. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 48(10), 3417-3431.
- Harding, C. G. (1983). Setting the stage for language acquisition: Communication development in the first year. *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, 93-113.
- Herreros Ferreira, A.C & Tornero Rojo, D (2020). Yimulimuli y el dragón: y otros cuentos maravillosos de Senegal: 1 (Serie Negra Mini).
- Howlin, P., Mawhood, L. y Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder—A follow-up comparison in early adult life. II: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(05), 561-578.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental psychology*, 52(8), 1192.
- Itzchak, E. B., & Zachor, D. A. (2009). Change in autism classification with early intervention: Predictors and outcomes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 967-976.
- Jaaxle (2019). El cuento del enigma. Cuento Wolof y Mandinga. Cuento tradicional senegalés. AISE. Ministerio de Cultura y Deporte.
<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:70080545-1e84-46e9-9569-8ae84a73666d/mna-pmoms-enigma-baja.pdf>
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school

readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.

Jiménez, J.E(coord) (2012.) *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales,familiares y biológicos*. Pirámide.

Meltzoff, A. N.y Brooks, R. (2001). Like me” as a building block for understanding other minds: Bodily acts, attention, and intention. *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition*, 171-191.

Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.

Senent, N. (2017). *Valoración de la eficacia de un programa de intervención logopédica dirigido a padres en el ámbito de la atención temprana* [Unpublished Doctoral dissertation]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others’ minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child development*, 79(2), 284-302.

Vásquez-Echeverría, A. (2020). *El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos. Teoría, creación e implementación*.

PsyArXiv.

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: DESCUBRIENDO CAPACIDADES

Purificación Sánchez Delgado
Manuel López Torrijo
Francisco Javier García-García
Cristina Duart Carrión

1. EL VALOR Y LA FUERZA DE LA DISCAPACIDAD

Antes de comenzar a valorar las limitaciones, es importante decir que su valor es un tema que agotaría sobradamente una tesis doctoral. Lo que aquí esbozamos es una ligera idea, un apunte para orientar el enfoque que damos a nuestra labor docente con los estudiantes cuyas limitaciones suponen un reto a la enseñanza. Está redactado de forma que resulte interesante para los profesionales de la educación, pero también para las familias, que tanto influyen en el desarrollo desde la más tierna infancia.

Las personas tenemos limitaciones. Todos afrontamos dificultades y tratamos de superar barreras a lo largo de nuestra vida para lograr las metas que nos proponemos. De hecho, la limitación es justamente lo que nos diferencia de las “cosas” (Ortega y Gasset, 1966). Una silla, un cordel o un instrumento musical están completos y por eso sirven para sentarse, atar y tocar música, respectivamente, pero ¿para qué sirve una persona? El ser humano no tiene sólo una función y desde

luego no tiene siempre la misma. No estamos acabados en ese sentido. Más bien somos imperfectos, aspiramos a evolucionar durante toda la vida y, cuando ésta se acaba, nos vamos de este mundo incompletos, imperfectos. Las cosas, en cambio, se crean cuando pueden desempeñar su función, y cuando se rompen o caen en desuso de manera que ya no pueden desempeñarla, las consideramos destruidas. Si una silla ya no sirve para sentarse, pasa a ser un montón de madera o del material con el que estuviera construida.

Por tanto, las limitaciones destruyen cosas cuando provocan una pérdida de su función, pero no es tan fácil destruir a una persona, ya que no tenemos una función determinada, sino muchas y diversas. Podríamos decir que somos más resistentes a las limitaciones y, aun así, muchas veces nos lamentamos por padecerlas, especialmente cuando hacen difícil lograr algo que deseamos y perseguimos. Entonces, ¿qué sentido podemos encontrar a nuestra capacidad de sobrevivir a las limitaciones? Bien, podría decirse que la limitación es precisamente lo que nos hace libres.

Como no nacemos con funciones u objetivos estables, a diferencia de las “cosas”, podemos decidir cuáles son nuestros objetivos en cada momento y podemos aprender a desempeñar nuevas funciones. Nuestras barreras y dificultades son las condiciones en las que decidimos y aprendemos. Por ejemplo, si una persona decide ganarse la vida tejiendo ropa, antes necesitará aprender a tejer y eso, a su vez, le llevará a superar sus limitaciones, al menos en cuanto a la costura. Ahora bien, si la misma persona decide complementar su trabajo con labores de confección más adelante, deberá aprender otras habilidades nuevas. En cualquier caso, la imperfección es lo que nos permite ir incorporando aprendizajes y avanzando a lo largo de un proyecto de vida constante. Si estuviéramos acabados y perfectos,

podríamos desempeñar todas nuestras funciones, pero seríamos incapaces de proyectar nuestra vida y evolucionar mientras transcurre.

Muchas veces pensamos en las limitaciones de las personas, pero no tanto en cómo su contexto dificulta el desempeño de ciertas habilidades o el acceso a la información. Por ejemplo, si acude un cuentacuentos a la escuela y tenemos un niño/a con ceguera, el niño/a podrá escuchar y entender mejor el cuento que otro estudiante con sordera. Ahora bien, si pedimos a los niños/as que hagan un dibujo y evaluamos su habilidad para colorear dentro de los márgenes, es probable que el estudiante con sordera consiga un resultado mejor que el de su compañero. ¿Y si el cuentacuentos hubiera hablado en lenguaje de signos? ¿Y si en vez de pedir un dibujo a los niños/as les hubiésemos dejado escuchar varios sonidos de animales y hubieran tenido que adivinar de qué animal se trataba? ¿Hubieran mostrado el mismo desempeño estos dos niños/as para comprender el cuento o realizar la actividad? Seguramente no, pero el hecho es que los niños/as son los mismos. No ha habido cambios en sus capacidades. Todo lo que hemos modificado es el contexto en el que se desenvolvían los alumnos/as. Por tanto, el cambio del contexto puede limitar a las personas o, dicho de otra forma, las limitaciones son fruto de la interacción entre cada quien y su contexto, pero no son exclusivas de la persona (World Health Organization, 2001).

A medida que aprendemos, nos vamos adaptando más y mejor a ciertos contextos y superamos cada vez más el efecto de las limitaciones sobre nuestras capacidades. Esto es en lo que consiste un proyecto de vida, en ir superándose constantemente, a pesar de que nunca nos libramos de las limitaciones. Es más, gracias a ellas somos capaces de proyectar nuestra vida, de tomar nuestras propias

decisiones y de dejar detrás una historia única, personal e intransferible. Aquí es donde la práctica educativa de padres y madres, maestros/as y otros profesionales tiene sentido en la medida en que contribuye a orientar a alguien a lo largo de su proyecto vital.

La educación consiste en suprimir barreras para la participación – contexto– y para el aprendizaje –persona– (Booth & Ainscow, 2011) durante toda la vida, de modo que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar sus capacidades en cada momento. No sólo eso, sino que cada persona debe lograr sentirse como protagonista de su proyecto, no como un sujeto al que hay que indicarle cuáles son sus necesidades y cuál debe ser su proyecto de vida, de acuerdo con ellas (Castillo, 2013; Garcia-Garcia et al., 2019). Hemos visto que son precisamente las limitaciones las que nos hacen libres y nos permiten decidir sobre nuestro futuro. ¿Vamos a negar a otros esa libertad y a considerar que ejercemos una acción educativa? En ese caso, caeríamos en una contradicción. Además, quienes nos dedicamos a la educación no podemos olvidar que somos parte del contexto de muchas personas y el contexto limita o potencia el desarrollo de todos/as.

Quizás el valor de nuestras limitaciones es precisamente el de acceder a un proyecto de vida y vivir una historia por capítulos, en la que vamos avanzando poco a poco hacia infinitas metas. Por eso, la educación es necesariamente inclusiva y personalista.

En suma, todos tenemos capacidades, limitaciones y necesidades, que van variando a lo largo de nuestra vida. Así es la condición humana. Por ello nuestra realización personal, la consecución de un mundo justo y nuestra propia felicidad pasan por la comprensión de tales limitaciones y su superación hasta donde podamos. Y ello sólo es posible desde una mirada, un esfuerzo y una ilusión compartidas y solidarias.

2. LA FAMILIA: EJE DEL DESARROLLO COMPLETO DE TODOS/AS

La familia es uno de los ejes fundamentales de la sociedad. También es el marco de realización personal para la mayor parte de los individuos. La mayoría de nuestras experiencias, sentimientos, emociones, ... tienen lugar en el seno de nuestra familia, o bien la tienen a ella misma como motivo, objeto y medio de desarrollo.

Por ello, la familia es el principal agente educador de las personas. En la familia nacemos y de ella recibimos los primeros y más importantes influjos. El estilo de convivencia, los valores, las actitudes, las normas de comportamiento, el sentido y práctica vitales son la principal referencia sobre la que construimos nuestro propio proyecto de vida.

En términos generales, la naturaleza nos capacita para llevar a cabo la educación de nuestros hijos/as. Pero nadie está preparado para asumir y educar a un hijo/a con discapacidad. Pese a ello, la necesidad de nuestro influjo como padres y madres es insustituible, incluso más determinante que con el resto de los hijos/as. Ninguna de las aportaciones de los educadores, rehabilitadores, instituciones, adelantos técnicos, médicos, ... puede conseguir el desarrollo pleno de los niños/as con discapacidad sin la influencia insustituible de la familia.

2.1. Dificultades de las familias de hijos/as con discapacidad.

Además de las dificultades propias de la paternidad y maternidad, los padres y madres de hijas/os con discapacidad nos enfrentamos a una multiplicidad de dificultades:

- El incumplimiento de los gobiernos: los derechos de las familias suelen estar recogidos en las legislaciones nacionales de forma ambigua y con formulaciones imprecisas que impiden su exigibilidad. Casi siempre los servicios médicos, rehabilitadores, educativos, sociales, tecnológicos, ... son insuficientes o inexistentes. En términos generales, dichos servicios deberían incluir entre otros:

- o Un sistema de detección temprana de la discapacidad.
- o Unos servicios de diagnóstico y rehabilitación tempranos.
- o La subvención completa de los servicios de salud y tecnológicos precisos.
- o Una educación inclusiva real y de calidad.
- o Un equipo pluridisciplinar de profesionales debidamente cualificados y con la experiencia necesarias.
- o Medidas de accesibilidad universal a todos los servicios públicos.
- o Medidas de discriminación positiva que aseguren la equidad y la compensación de la diversidad funcional.
- o Acceso equitativo al mundo del trabajo.
- o Acceso a la realización personal plena, incluyendo las relaciones sociales y el disfrute autónomo del tiempo libre.

- o Un sistema de control del cumplimiento de los derechos de las personas con diversidad funcional.

- Los servicios sanitarios, educativos, sociales, ... no siempre cuentan con profesionales suficientemente especializados y debidamente reconocidos. A menudo cae sobre su ejemplar implicación profesional el cubrir los incumplimientos y carencias de la Administración. Pero, en ocasiones, dichos profesionales no aportan la actitud y responsabilidad que los niños y sus familias precisan.

- La actitud de la sociedad no siempre es lo justa y equitativa que debiera ser respecto a las necesidades y derechos de las personas con diversidad funcional. Falta una sensibilización social respecto a dichos derechos. Los responsables políticos y, en particular, los medios de comunicación debieran cubrir esta tarea de sensibilizar y fomentar una conciencia de responsabilidad compartida que asegure el desarrollo de todas las personas, teniendo en cuenta las limitaciones y necesidades que todos tenemos en diferentes momentos de nuestras vidas, ya que, como se ha indicado anteriormente, la discapacidad forma parte de la condición y existencia humanas.

- Nuestra propia actitud como padres y madres. La discapacidad de un hijo/a no es una de las expectativas propias del proceso de procreación. Por ello, decíamos, no estamos preparados para tal situación y a menudo reaccionamos con actitudes lógicamente humanas y comprensibles, aunque inadecuadas, como:

- o Choque emocional: seguido de tensiones, incredulidad, lloros, sentimiento de impotencia y aturdimiento general.

- o Rechazo: a menudo intentamos huir de esa realidad dolorosa negándola o achacándola al destino, a fallos humanos, como mecanismo de defensa frente al dolor.

o Pasividad: ciertas creencias o condicionantes culturales nos pueden llevar a aceptar la situación de manera pasiva, sin ninguna respuesta o acción para mejorar la condición de discapacidad de nuestra hija/o.

o Dolor y depresión: la discapacidad rompe las expectativas que teníamos con nuestro hijo/a. El dolor y la impotencia de ver la discapacidad que afecta a un ser tan querido en ocasiones nos supera y nos sume en depresión.

o Sentimiento de culpa: el dolor busca proyectarse sobre alguien, como descarga emocional. Puede hacerse hacia profesionales, hacia las familias antecesoras, hacia la pareja o hacia uno mismo. Puede entenderse el desajuste emocional y en las relaciones que supone dicha culpabilización en cualesquiera de las situaciones.

o Rabia: el dolor y la culpabilización pueden degenerar en agresividad e impotencia proyectadas sobre el presunto culpable, contra el destino, incluso contra el propio hijo/a.

o Radicalización: la discapacidad del hijo/a puede aumentar la radicalización de los sentimientos naturales de paternidad y maternidad. Y ello, tanto los activos (sobreprotección), como los pasivos (desatención, negación, o abandono).

o Vergüenza: la dependencia de la opinión externa puede generar este sentimiento social, debido a la discapacidad del hijo/a.

o Pacto: en ocasiones formulamos “pactos” o promesas con Dios, con la ciencia, con la vida, ... prometiendo ciertos compromisos “si se cura mi hija/o”.

Todas estas fases son humanas, incluso lógicas, pero quedarse anclado en ellas es sumamente peligroso.

Además, este doloroso y complejo proceso no tiene un orden y periodos fijos. Cada persona puede pasar por unas etapas o no, volver a ellas o no. Tampoco la duración de cada una tiene un periodo determinado, pudiendo durar poco o mucho en función del carácter personal. Por otra parte, cada miembro de la familia suele seguir ritmos y órdenes diferentes, por lo que puede afectar de manera grave a las propias relaciones familiares, incluso al extremo de terminar con ellas.

En cualquier caso, lo importante es superar ese proceso y conseguir la actitud necesaria para aportar a nuestra hijo/a todo lo que ella precisa de nosotros, incluso lo que vamos a compensar de las carencias de la sociedad. Y ello porque de la actitud con la que asumamos su discapacidad dependerá su propia actitud: si lo sobreprotegemos, será débil; si nos domina el dolor y la culpabilidad, puede sentirse culpable de ambas; si huimos y nos desentendemos, no la afrontará adecuadamente; si permanecemos pasivos, tampoco el/la hará nada para mejorar su situación; ...

La actitud deseable es la de la aceptación realista, activa y solidaria de dicha discapacidad. Realista significa la comprensión completa de todas las limitaciones y necesidades que comporta la discapacidad, pero también de todas las posibilidades que la ciencia, la educación y nuestra propia acción pueden alcanzar. Activa implica que movilizamos todos nuestros recursos y los de la sociedad para conseguir superar las limitaciones de la discapacidad hasta donde sea posible. Solidaria es la lucha conjunta con otras familias, profesionales y voluntarios, conscientes de que sólo la solución de todos es también la nuestra individual, de que sólo la suma de esfuerzos solidarios puede conseguir la equidad y hacer un mundo más justo y feliz.

2.2. Funciones ineludibles de la familia

Pese a tales dificultades, las familias de hijos/as con discapacidad deben asumir las mismas funciones que el resto de las familias, incluso con mayor implicación, puesto que así lo exige la deficiencia de su hija/o. En su caso, tales funciones se concretan, entre otras, en las siguientes:

- Conocer la realidad de la deficiencia de su hijo/a. Para tomar las decisiones adecuadas es preciso que conozcan, hasta donde les sea posible, el diagnóstico, limitaciones, recursos existentes (tratamientos médicos, rehabilitadores, educación, tecnología, salidas laborales, ayudas sociales, movimientos asociativos, ...), así como el estado de la legislación que regula sus derechos.
- Elegir la modalidad de inclusión educativa más adecuada para su hija/o, entre las existentes en su país, así como exigir los cambios educativos precisos para que la inclusión educativa sea real, total y de calidad.
- Exigir los servicios sanitarios, rehabilitadores, sociales y tecnológicos que precisa la discapacidad de su hijo/a.
- Mantener la actitud positiva y solidaria que hemos mencionado anteriormente.
- Esforzarse solidariamente por conseguir la equidad y la inclusión educativa laboral y social, y la accesibilidad universal.
- Ser un buen ejemplo para los hijos/as y la sociedad de los valores de justicia, equidad, inclusión y solidaridad.

2.3. Necesidades de las familias y modalidades de apoyo familiar

No conocemos ninguna familia que sepa asumir por sí sola la discapacidad de su hija/o. Para alcanzar la actitud descrita anteriormente las familias necesitamos de:

- Apoyo psicológico de profesionales y personas afines (otros padres, asesores, amigos, ...) que nos ayuden a recorrer ese duro trayecto. Del mismo modo, todo el grupo familiar precisa de una ayuda coordinada para que la estructura familiar siga cohesionada, incluso se vea reforzada en este proceso. Debemos exigir que este apoyo y orientación psicológica de las familias formen parte de los servicios nacionales.

- Información: para tomar las decisiones adecuadas que sólo a los padres y madres nos corresponden y para vigilar el cumplimiento de los derechos de nuestros hijos, las familias de hijos con discapacidad necesitamos información de una multitud de aspectos, todos ellos imprescindibles: la legislación que regula tales derechos; los diagnósticos y recursos sanitarios; los recursos educativos y rehabilitadores; la tecnología de ayuda; los apoyos laborales y sociales; los apoyos sociales,... Dicha información debería actualizarse recogiendo las aportaciones de la ciencia y la legislación. Generalmente las familias no estamos capacitados para comprender tal información. Por ello, suele ser una valiosa ayuda la creación de la figura del “intermediador familiar”. Tal persona puede formar parte de nuestras asociaciones de familias y se encargaría de hacer comprensible todas las informaciones anteriormente citadas.

- Formación: la información sin formación suele devenir en deformación. Las familias necesitamos estar capacitados para

colaborar con los profesionales y extender sus apoyos al marco familiar, especialmente en los siguientes aspectos:

- o Medicación que administrar y curas sanitarias.
- o Ejercicios de rehabilitación.
- o Apoyos educativos
- o Cuidados, uso y mantenimiento de la tecnología de ayuda.

Algunos de los apoyos que hemos probado con éxito en nuestra realidad nacional han sido los programas de Terapia Familiar, programas de adaptación al stress. Sin embargo, resultan mucho más accesibles otros apoyos sociales que hemos generado en el seno de nuestras propias asociaciones de familias, como:

- Grupos abiertos de padres y madres que se reúnen con una programación informal (periodicidad, temas, duración, ritmo, ...), especialmente en los momentos próximos al diagnóstico. Estos grupos suelen complementar sus reuniones con charlas de profesionales, grupos de diálogos, estudios de documentos, ...

- Talleres de madres y padres: son grupos estables de madres y padres con experiencia que se encargan de la orientación, consejos y formación de otros padres. Suelen estar coordinados por el "Intermediador Familiar".

- Programa "padre a padre (madre a madre)". Es un programa utilizado en las Asociaciones de familias con sordera de España y su estructura puede aplicarse a cualquier otra discapacidad. Un profesional coordina a un grupo de padres y madres, que ha recibido una formación complementaria para dar apoyo psicológico y orientación a otras familias nuevas. El diálogo "madre a madre (padre

a padre)” facilita la comprensión y los apoyos emocionales. También es sumamente útil para transmitir información, inculcar valores, afianzar actitudes y transmitir el compromiso solidario asociativo.

- Programas para toda la familia, incluidos los hijos/as, abuelas/os, familiares próximos, ... que colaboran en la planificación y realización de objetivos concretos.

- Programas para grupos específicos con necesidades afines: distancia a los servicios, situaciones de marginación especial; minorías étnicas o culturales; ...

- Apoyo espiritual: algunas religiones ofrecen a sus militantes un apoyo emocional, educativo y social valioso a través de sus creencias, ritos, actividades y servicios.

Las necesidades reales de las familias aparecen de manera compleja a lo largo del tiempo. Por ello la planificación de su ayuda debe ser individualizada, buscando a la vez la coordinación y complementariedad de los distintos programas y servicios. Del mismo modo, el plan de apoyos debe ofrecerse, si es posible, de manera continuada a lo largo de todo el proceso de la discapacidad. Siempre es preciso respetar las responsabilidades y decisiones de las familias, aprovechar sus valores y apoyar sus aportaciones positivas.

Ninguna familia puede conseguir por sí sola los servicios que precisa su hija/o. La inclusión educativa, laboral y social de un hijo/a con discapacidad sólo se consigue sumando los compromisos y responsabilidades de los representantes políticos; profesionales de la sanidad, educación, justicia, servicios sociales y medios de comunicación; y de toda la sociedad en general (“toda la tribu educa el hijo”).

La realidad nacional dista demasiado de garantizar los servicios mínimos que hemos descrito, pese a que nuestros países han suscrito las Declaraciones Internacionales que aseguran la consecución de tales derechos. Somos conscientes de la dificultad y alcance de las propuestas que hacemos, pero nuestra experiencia personal nos exige plantear y reivindicar tales servicios como imprescindibles y justos.

Hasta que tal incumplimiento se supere, las familias debemos organizarnos para sumar las aportaciones de cada uno/a de nosotros/as y luchar juntos/as para alcanzar la plena inclusión de todos y de todas. Debemos tener muy claro y firme el pensamiento de que hasta que el último de nosotros/as no tiene todos los servicios, ninguno/a lo tiene. Las asociaciones de familias de hijos e hijas con discapacidad son una solución valiosísima que complementa los servicios debidos a la administración.

2.4. Algunas propuestas finales

- La administración pública, los profesionales y los servicios públicos deben tomar conciencia de la importancia, responsabilidad, derechos y deberes de las familias en el proceso madurativo de sus hijas/os con discapacidad.
- Los servicios públicos deben incluir sistemas de apoyo psicológico, información, formación y orientación a las familias, a fin de que puedan estar capacitados para cubrir todos los apoyos que sus hijos/as precisan de ellos, de manera insustituible.

- Es necesario incorporar a los padres y madres en los programas de rehabilitación y educación de sus hijas/os, mejorando su capacitación.

- Creación, fomento y apoyo de Asociaciones de Familias de Hijos/as con Discapacidad son una solución potentísima que ayuda a las familias a asumir sus responsabilidades y dinamiza la reivindicación social de sus derechos. Por ello su creación, fomento y apoyo debe ser un compromiso de la administración y, sobre todo, de las propias familias.

Ejercicios:

Pueden organizarse grupos de reflexión con padres y madres de hijos/as con discapacidad que compartan sus ideas y vivencias en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa tu familia en tu vida?
- ¿Qué sentimientos has tenido y tienes respecto a la discapacidad de tu hijo/a?
- ¿Cómo crees que debería ser tu actitud para asumir la educación de tu hija/o?
- ¿Te sientes capacitado/a para participar en la educación de tu hijo/a discapacitada?
- ¿Qué ayudas y formación necesitas para ello?
- ¿Qué puedes y debes aportar a la educación de tus hijos/as?
- ¿Qué puedes aportar a otras familias que tienen hijas/os con discapacidad?

3. DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

La educación especial comprende las tareas destinadas a compensar las necesidades educativas específicas bien en centros de educación especial o en centros educativos ordinarios. En cualquier caso, se trata de atender a niños/as que tienen unas características específicas a nivel cognitivo, físico o sensorial. Podemos hablar de sujetos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, con edades comprendidas entre los 3 y los 21 años, que requieren de adaptaciones. Según el Artículo 73. de la ley de educación (LOMLOE, 2020): " 1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo; 2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.»

Los Centros de Educación Especial (CEE) tienen como funciones prioritarias: la estimulación del alumnado; el desarrollo de habilidades adaptativas y de autonomía personal; la interacción social; y la integración social.

Para el funcionamiento adecuado de este tipo de centros se recomienda que tengan unas condiciones excepcionales:

- El número de niños/as por aula permite una atención individualizada. Normalmente no superan los 5 o 6 alumnos por grupo.

- Los alumnos son atendidos por un equipo de profesionales especialmente cualificados: maestros/as de pedagogía terapéutica, maestros/as de audición y lenguaje, fisioterapeutas, educadores, orientadores, trabajadores sociales y profesores de taller -

- Generalmente cuentan con materiales y espacios adaptados a las necesidades de estos alumnos/as.

La organización de un CEE debe respetar las etapas correspondientes a las enseñanzas obligatorias:

1. Infantil, de 3 a 6 años
2. Primaria, de 6 a 12 años
3. Secundaria, de 12 a 16 años
4. Transición a la vida adulta, de 16 a 21 años.

Las áreas de intervención son:

- ✓ Autonomía personal
- ✓ Académica funcional
- ✓ Laboral
- ✓ Comunicativa
- ✓ Motora

En definitiva, se trata de potenciar al máximo el desarrollo de la autonomía y de la comunicación del alumnado para favorecer una mayor calidad de la vida personal y una mejor calidad en la relación con el entorno.

Actualmente se han creado las unidades específicas ubicadas en centros ordinarios que constituyen un recurso de apoyo especializado e intensivo para facilitar la presencia, la participación y el aprendizaje, en contextos normalizados y en grupos ordinarios de referencia, al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad que cumple los requisitos siguientes: presenta necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro del autismo (TEA), plurideficiencia con discapacidad intelectual, discapacidad intelectual grave y profunda y, excepcionalmente, alumnado con discapacidad intelectual moderada.

A su vez, como indica Duart (2022), siguiendo los preceptos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), en el artículo 24 se expone explícitamente el derecho a una educación inclusiva del alumnado con diversidad funcional, donde se reconoce el derecho a la educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades, para no ser excluidos del sistema educativo general.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se sitúa en el modelo social respecto a la diversidad funcional (Muntaner, 2010). Las barreras con las que se encuentra el alumnado están en el contexto educativo, que le dificulta aprender y participar, por lo tanto, el enfoque del problema cambia de ser una deficiencia del alumnado a ponerse de manifiesto en la relación entre el funcionamiento de este y el entorno; ahora es la escuela la que tiene que dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado y eliminar las barreras al

acceso, la participación y el aprendizaje, tal y como indican Booth y Ainscow (2015).

Así, la diversidad -y la diversidad funcional también- se concibe como un valor, algo enriquecedor y positivo para el aprendizaje de todo el alumnado, por lo tanto, no tiene sentido determinar qué necesidades educativas son comunes o especiales, sino que se debe procurar una educación equitativa y de calidad para todos/as.

Desde esta perspectiva, los CEE se configuran como centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (Centros de Recursos), siendo su principal finalidad ofrecer asesoramiento y ayuda a los centros ordinarios en la respuesta educativa y acompañamiento en los procesos de transformación hacia la inclusión.

En definitiva, se trata de hacer un trabajo colaborativo de modo que los CEE refuercen la tarea de los docentes en los centros ordinarios en la atención de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), todo ello se consigue facilitando recursos materiales y recursos humanos a partir de los cuales se da una atención especializada dirigida no sólo a la comunidad educativa sino también al entorno socio comunitario mediante la organización de diferentes actividades.

En concreto, los CEE como centro de recursos pueden desarrollar las siguientes tareas:

1. Asesorar al profesorado y otros profesionales en los centros ordinarios sobre el trabajo con el alumnado con necesidades educativas especiales mediante sesiones informativas, actuaciones formativas y reuniones de coordinación.

2. Servir de consulta en temas relacionados con recursos materiales y equipamiento didáctico: fuentes bibliográficas, sistemas

de comunicación, tecnologías de la información y comunicación para alumnado con necesidades educativas especiales, etc.

3. Colaborar en la valoración y seguimiento sobre la adecuación y la utilización de los productos de apoyo y sistemas de comunicación.

4. Ofrecer atención temprana previa a la escolarización.

5. Colaborar en la valoración del alumnado con necesidades educativas especiales.

4. ETAPAS DEL DESARROLLO INFANTIL Y SIGNOS DE ALARMA: CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El desarrollo evolutivo es progresivo por lo que desde edades tempranas debemos ser capaces de observar y analizar el desarrollo de los niños/as con el fin de detectar precozmente cualquier dificultad que pueda darse y poder realizar una intervención temprana dirigida a conseguir el máximo desarrollo físico, mental y social del alumnado.

En este sentido, es fundamental conocer el desarrollo evolutivo normotípico en la etapa infantil (de 0 a 6 años) y los signos de alarma. Sin duda, los agentes clave son la familia y los profesionales del centro educativo puesto que son los que pasan más tiempo con los niños/as y, por tanto, podrán observarlos siendo ellos los que aporten la información necesaria para la detección precoz de cualquier dificultad.

Por una parte, debemos conocer las etapas e hitos del desarrollo infantil puesto que los seis primeros años de vida son cruciales en el progreso de un niño/a tanto a nivel físico y cognitivo como a nivel

psicológico y social. Así pues, siguiendo el trabajo realizado por el Equipo de Atención Temprana de La Rioja (2006, 2008) y el Libro Blanco de la Atención Temprana (2005) las características son:

- De los 0 a los 6 meses: etapa en la que el niño/a experimenta más cambios, sobre todo en el ámbito psicomotor. Durante los 3 primeros meses de vida el bebé tiene plena dependencia de los padres. Les necesita para alimentarse y comenzar a descubrir el mundo que les rodea. A partir de los 3 meses, sin embargo, comienza su maratón de aprendizaje. El bebé comienza a interactuar con las personas que le rodean y descubre que sus actos implican una reacción. Comienza a sonreír, a sacar la lengua, a pedir con los brazos que le sostengan en el regazo... Es capaz de mantenerse sentado con apoyo, y luego lo conseguirá hacer sin él. También comienza el balbuceo. El bebé intentará unir fonemas con mayor o menor acierto.

- De los 6 a los 12 meses: etapa del descubrimiento. El bebé comienza a gatear, y según se acerque al año, será capaz de sostenerse de pie e incluso dar unos pasos. Aumenta su independencia y su curiosidad por explorarlo todo. De ahí que se lo lleve todo a la boca. Es una etapa de riesgos y hay que tenerlo en cuenta y preparar la casa para evitar accidentes. El lenguaje también avanza y el bebé aprende nuevas palabras. Aprende a decir 'mamá', 'papá' y a nombrar y señalar otros objetos. También descubren que no están solos, que hay más niños/as, y aunque aun tímidamente, comienzan a interactuar con ellos.

- De los 12 a los 24 meses: etapa en la que el niño/a comienza a andar. Ahora un nuevo mundo se abre ante él. Su autonomía aumenta y se da cuenta de que es capaz de hacer muchas cosas por sí mismo. Sin embargo, se acerca a la etapa de las rabietas y los celos. Aún es

incapaz de entender ciertas normas y límites. Durante esta época muestra un gran apego por sus padres.

- De los 2 a los 4 años: etapa en la que el desarrollo social y cognitivo cobra gran relevancia. Empiezan a interactuar más con los demás niños/as y descubren el campo artístico: la pintura, los libros... Y en cuanto al lenguaje, al fin son capaces de formar frases, aunque a menudo se 'tropiezan' y no son capaces de expresar sus pensamientos en orden.

- De los 4 a los 6 años: etapa en la que se empiezan a dominar todos los campos, tanto el del lenguaje como el psicomotor y el cognitivo. Son capaces de saltar, trepar y bailar con facilidad. Expresan pensamientos y perfeccionan sus dibujos y representaciones artísticas. Buscan a los demás niños/as porque les encanta el juego colectivo.

Por otra parte, debemos conocer los signos de alarma que pueden ayudar a identificar si hay algún problema en el desarrollo psicomotor, los cuales se muestran a continuación:

Cuando tiene 1 año

No se aguanta sentado sin apoyo

No puede sujetar objetos con las dos manos

No sonríe con personas conocidas

No se interesa por las cosas que le rodean

No emite ningún sonido para llamar la atención

No llora ni protesta ante la ausencia de las personas que le son más cercanas.

Cuando tiene 2 años

No camina solo

No señala las principales partes del cuerpo

No se acerca ni muestra interés por jugar con otros niños/as.

No imita acciones ni sonidos conocidos

No responde a su nombre.

Cuando tiene 3 años

No hace sus necesidades en el baño

No comprende ordenes sencillas

No identifica imágenes

Permanece aislado.

No muestra interés por las cosas

Utiliza palabras aisladas sin conectores

No imita trazos sencillos (vertical, horizontal, ...)

Cuando tiene entre 3 y 6 años

- *A nivel cognitivo*
 - Dificultad para reconocerse por su nombre, no se identifica cuando lo llaman por su nombre y parece ausente
 - No interpreta los estímulos sensoriales (visual, auditivo, táctil, olfativo), no discrimina ni identifica estos estímulos

- Respuesta retardada a las instrucciones, necesita ayuda para desarrollar ordenes
 - Identifica objetos y personas por separado, pero no establece relaciones de igualdad, semejanza o diferencia entre ellos.
 - Reconoce los objetos por separado y conoce sus rasgos, pero no encuentra la característica que los une (color, utilidad, ...)
 - Realiza acciones aislada sobre los objetos, pero no se observa una secuencia de acciones en sentido completo (no sabe realizar una serie, no sabe qué se hace por la mañana y por la noche, ...)
 - No puede mantener la atención, pasa intermitentemente de un juego a otro y empieza, pero no acaba ninguna actividad.
 - No recuerda cuando se le pide que realice alguna actividad
 - No recuerda una instrucción de dos elementos consecutivos (a los 3 años)
 - No sigue instrucciones de dos acciones (a los 4 años)
 - No aprende canciones y frases cortas (a los 5 años)
- *A nivel motriz y perceptivo*
- Tiene alguna deformación no detectada previamente.
 - No camina o lo hace de manera descoordinada.
 - No quiere caminar y se queja de excesivo cansancio.
 - Tiene temblor continuo y acusado.

- Hace movimientos dubitativos o poco seguros.
 - No mide distancias y choca a menudo con objetos y personas.
 - No le gustan los juegos de movimiento.
 - Se cae con frecuencia.
 - Le asustan los ruidos y luces fuertes.
 - Tiene respiración fatigosa o ruidosa ante cualquier ejercicio.
 - Se acerca mucho los objetos para mirarlos.
 - Tiene dificultad para seguir visualmente un objeto.
 - No responde a sonidos ni reacciona ante sonidos conocidos.
 - No sigue un ritmo sencillo
 - No realiza la pinza con pulgar e índice.
 - No puede encajar piezas sencillas.
 - No puede realizar trazos sencillos.
- *A nivel lingüístico*
- No habla con otros niños/as, con familiares...
 - No pronuncia correctamente los sonidos del sistema fonológico propios de su edad.
 - Tiene un habla ininteligible.
 - Utiliza mucho el lenguaje gestual para hacerse entender.

- Utiliza oraciones de tres palabras o menos.
- Omite verbos, preposiciones, pronombres o artículos en los enunciados.
- Vocabulario muy reducido.
- No hace preguntas sobre cosas.
- Se observa malformación en la boca, labios, lengua, paladar o dientes.
- Se resfría con mucha frecuencia.
- Hay que hablarle alto para poder entender lo que se le dice.
- Es poco comunicativo y tiende al aislamiento social

- *A nivel social*

- Permanece aislado continuamente, rechaza o es rechazado por los compañeros.
- Tiene muchas dificultades para respetar las normas y seguir las rutinas cotidianas, presentando negativismo continuo.
- Muestra cambios de humor importantes, sin motivo aparente.
- Le cuesta establecer relaciones con el entorno. Tiene actitudes de retraimiento (se esconde, se pone nervioso, tiembla, ...) o de tipo agresivo (pega, da patadas, ...).
- Tiene continuas manifestaciones de tristeza, rechazo, ...

- No se observa juego simbólico o imitación de roles de adultos.
- Llama la atención del adulto mediante conductas inadecuadas.

Por último, es conveniente recoger información a partir de la observación que puedan realizar familiares, maestros y profesionales del entorno del niño/a. Podemos para ello utilizar el siguiente cuestionario para la identificación de necesidades educativas especiales.

CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN IDENTIFICACIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Fecha de recogida de información: _____

Nombre del profesional: _____

Cargo: _____

DATOS DEL ALUMNO/A

Nombre completo del alumno/a:

Sexo: Niño Niña

Fecha de nacimiento: _____

Centro al que pertenece: _____

Curso Escolar: _____

Lengua escolar: _____

Lengua de comunicación en casa: _____

Edad del padre: _____

Edad de la madre: _____

Situación laboral del padre: _____

Situación laboral de la madre: _____

Estado civil de los padres: _____

Nº de hermanos/as del alumno/a: _____

Lugar que ocupa: _____

Desarrollo del embarazo y parto:

Sin aspectos a destacar

Con aspectos a destacar

DATOS ESCOLARES

Edad de inicio de la escolaridad:

¿Siempre ha asistido a este mismo centro? Sí No En caso negativo, ¿A qué otros centros ha ido?

¿Qué cursos? _____

¿Asiste regularmente al colegio? Sí No En caso negativo, indicar motivo:

¿Ha repetido curso? Sí No ¿Qué curso y por qué motivo?

¿Recibe o ha recibido apoyo escolar dentro del centro? Sí No ¿De qué tipo?:

DESARROLLO COGNITIVO

¿Presenta dificultades para recordar actividades rutinarias? Sí No

¿Presenta dificultades para asimilar conceptos básicos? Sí No

¿Evita actividades que impliquen esfuerzo mental sostenido? Sí
No

DESARROLLO MOTOR

¿Gateó? Sí No ¿Cuándo?

¿Cuándo empezó a caminar? _____

¿Presenta dificultades para caminar, correr...? Sí No

¿Cuándo tuvo control de esfínteres? _____

¿Presenta dificultades para coger objetos? Sí No

¿Presenta dificultades para realizar actividades manipulativas (coger un lápiz, recortar, abrocharse botones, ...)? Sí No

DESARROLLO SENSORIAL

¿Responde adecuadamente a estímulos auditivos? Sí No

¿Responde adecuadamente a estímulos auditivos? Sí No

¿Responde de forma desproporcionada antes determinados estímulos sensoriales? Sí No

DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO

¿Cuándo dijo sus primeras palabras?

¿Mantiene contacto ocular? Sí No

¿Tiene intención comunicativa? Sí No

¿Tiene dificultades de expresión? Sí No

¿Tiene dificultades de comprensión? Sí No

Indicar si presenta necesidad de apoyo gestual para expresarse y hacerse entender:

¿Tiene dificultades de articulación (no se le entiende al hablar o no pronuncia correctamente algunos fonemas)? Sí No

¿Tiene dificultades de ritmo (habla muy deprisa o habla entrecortada)? Sí No

DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO

¿Presenta constantes llamadas de atención? Sí No

¿Presenta conductas disruptivas o rabietas incontroladas? Sí No

¿Tiene problemas de interacción (juega solo, no se relaciona con sus iguales, ...)? Sí No

¿Tiene fijación por determinados intereses/rituales? Sí No

DESARROLLO DE LA ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

¿Manifiesta excesivo movimiento y/o impulsividad excesiva? Sí No

¿Se distrae con frecuencia (no acaba tareas)? Sí No

¿Presenta signos de aburrimiento? Sí No

OBSERVACIONES (anotar cualquier información que pueda ser relevante)

5. WEBS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este punto de este capítulo consideramos de interés los enlaces que a continuación se detallan puesto que incluyen diferentes recursos útiles para trabajar la educación desde un enfoque inclusivo.

1. Lector inmersivo de Microsoft:

<https://azure.microsoft.com/es-es/services/immersive-reader/>

El Lector inmersivo ayuda tanto a personas con capacidades diferentes (por ejemplo, las que padecen dislexia, TDAH, autismo y parálisis cerebral) como a personas que están aprendiendo a leer y hablantes no nativos.

2. ARASAAC:

<https://arasaac.org/>

ARASAAC ofrece recursos gráficos y materiales adaptados para facilitar la comunicación y la accesibilidad cognitiva a todas las personas que, por distintos factores (autismo, discapacidad intelectual, desconocimiento del idioma, personas mayores, etc.), presentan graves dificultades en estas áreas, que dificultan su inclusión en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

3. JClick Biblioteca de actividades:

<https://clic.xtec.cat/repo/index.html?lang=ca&language=fr>

Jclick está formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas... Las actividades no se acostumbran a presentar solas, sino empaquetadas en proyectos. Un proyecto está formado por un conjunto de actividades y una o más secuencias, que indican el orden en qué se han de mostrar.

4. CAST DUA BOOK BUILDER:

<http://bookbuilder.cast.org/>

Use este sitio para crear, compartir, publicar y leer libros digitales que son interesantes que ayudan a diferentes lectores, según sus necesidades individuales, intereses y destrezas.

5. Leo con Lula:

<https://leoconlula.com/>

Leo con Lula es un proyecto sencillo que consiste en aplicar un procedimiento de lectura global mediante el uso de tecnologías para favorecer el aprendizaje de la lectura en personas con Trastorno del Espectro del Autismo.

6. Proyecto Azahar:

<http://www.proyectoazahar.org/azahar/loggined.do;jsessionid=6FE63F9384F896AFA766C1CBD6C14897>

Azaha es un conjunto de aplicaciones gratuitas y personalizables que permiten a personas con autismo y/o discapacidad intelectual mejorar su comunicación, la planificación de sus tareas y disfrutar de sus actividades de ocio.

7. Cuentos visuales:

https://aprendicesvisuales.com/p/cuentos_aprendicesvisuales/

Unos cuentos visuales adaptados a pictogramas y desarrollados especialmente para niños con autismo, sirviendo igualmente a otras dificultades de aprendizaje y a niños pre-lectores.

8. Picto-selector:

<https://www.pictoselector.eu/>

Picto-Selector es una herramienta gratuita para crear agendas visuales. Es utilizada por muchos profesores y familias en todo el mundo. Igualmente hay informes que nos indican que se está utilizando para el cuidado diario de personas mayores. El programa, una vez descargado, contiene más de 28.000 pictogramas (imágenes) traducidas a inglés, holandés, alemán, francés, danés y español.

9. Planeta visual: guía de recursos para la intervención psicoeducativa.

<http://planetavisual.catedu.es/> (navegador: fire fox o internet explorer)

Planeta Visual pretende ser un recurso de apoyo en la planificación de la intervención educativa en autismo. Su punto de partida son las dimensiones establecidas en el Inventario de Espectro Autista (Rivière, 1997), definiendo para cada una de las dimensiones y niveles los siguientes elementos:

- Objetivos de intervención prioritarios.
- Estrategias metodológicas básicas, con su referente bibliográfico.
- Recursos para la intervención.

La estructura del recurso es sencilla y muy visual, con el objetivo fundamental de localizar la información necesaria de forma rápida.

10. Araword:

<https://aulaabierta.arasaac.org/en/araword-home>

AraWord es una aplicación informática de libre distribución consistente en un procesador de textos que permite la escritura simultánea de texto y pictogramas, facilitando la elaboración de materiales de comunicación aumentativa, la elaboración de materiales curriculares accesibles, y la adaptación de documentos para personas que presentan dificultades en el ámbito de la comunicación funcional y de la lectoescritura.

6. WEBS SOBRE DIVERSIDAD FUNCIONAL

Para finalizar el capítulo incluimos un breve listado de webs relevantes en el ámbito de la educación inclusiva.

- Agencia Europea sobre inclusión educativa:
<https://www.european-agency.org/>
- Autismo España: <https://autismo.org.es/>
- Centro de Recursos sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa: <https://arasaac.org/>
- Confederación de personas con discapacidad física o motora:
<https://www.cocemfe.es/>
<https://www.predif.org/discapacidad-fisica/>
- Federación de familias de hijos/as con deficiencia auditiva:
<http://www.fiapas.es/>
- Federación de familias de hijos/as con esclerosis múltiple:
<https://esclerosismultiple.com/>
- Federación de familias de hijos/as con retraso mental:
<https://www.plenainclusion.org/>
- Federación de personas con espina bífida: <https://febhi.org/>
- Federación de personas sordas de España:
<https://www.cnse.es/>
- Movimiento asociativo de personas con diversidad funcional en España: <https://www.cermi.es/>
- Observatorio Estatal de Discapacidad:
<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/>

- Organización de personas con ceguera en España:
<https://www.once.es/>
- Servicio de Información sobre discapacidad: <https://sid-inico.usal.es/>

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ª Edic.) FUHEM, OEI.
- Castillo, T. (2013). *Déjame intentarlo. La discapacidad: Hacia una visión crítica de las limitaciones humanas*. AMICA.
- Centro de Educación Especial público Pla de la Mesquita (Xàtiva) <https://portal.edu.gva.es/46017717/centre/contacte/>
- Centro de Educación Especial público Profesor Sebastián Burgos (València) https://portal.edu.gva.es/sebastian_burgos/
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23 (1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3411>
- Duart Carrión, C. (2022). *Disseny i validació d'un instrument per avaluar la inclusivitat funcional en el Sistema Educatiu* (Tesis doctoral). Universitat de València. València.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana*. Documentos 55. Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. <http://gat-atenciontemprana.org/wp->

<content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>

García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Gozávez, V. (2019). Educación Inclusiva para la Ciudadanía Europea: el doble itinerario. *Aula Abierta*, 48(2), 175. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.175-182>

Garrido Eguizábal, M., Rodríguez Ruiz, A., Rodríguez Ruiz, R. y Sánchez Rodríguez, A. (2006). *El niño y la niña de 3 a 6 años. Guía para padres y educadores*. Gobierno de La Rioja. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Garrido Eguizábal, M., Rodríguez Ruiz, A., Rodríguez Ruiz, R. y Sánchez Rodríguez, A. (2008). El niño de 0 a 3 años. Guía de Atención Temprana. Gobierno de La Rioja. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. <https://orientacion.larioja.edu.es/cen03/guiastemp>
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

López-Torrijo, M. (2001). Familia y deficiencia auditiva. En García Fernández, J.M. & Pérez Cobacho, J. *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Diego Martín Librero Editor, 315-329

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15 (1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, FJ

(Coords.), 25, 2-24. *Monográfico 25 años de integración en España.*

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo.*

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas, Vol. 1.* Revista de Occidente.

RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2021, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas ubicadas en centros educativos ordinarios sostenidos con fondos públicos para el curso 2021-2022. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9139, de 30 de julio de 2021, pp. 34860 a 34868.

RESOLUCIÓN de 31 julio de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se regula, con carácter experimental, la organización de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat como centros de recursos. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8873, de 4 de agosto de 2020, pp. 30712 a 30724.
<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/centres-de-recursos>

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health.*
http://psychiatr.ru/download/1313?view=1&name=ICF_18.pdf

LA ILUSTRACIÓN DEL MOVIMIENTO: LOS POSTERS PARA LA FORMACIÓN A LOS JUEGOS COOPERATIVOS Y A LAS ACTIVIDADES PREDEPORTIVAS.

Donatella Donato

donatella.donato@uv.es

Andrés Payà

andres.paya@uv.es

Universitat de València

INTRODUCCIÓN

El material que aquí presentamos tiene como objetivo proporcionar algunos elementos esenciales relacionados con el uso de las actividades lúdicas y predeportivas como medio para adquirir la más amplia gama de habilidades motrices, especialmente en el grupo de edad entre 3 y 15 años. En particular, queremos destacar la centralidad y potencialidad del cuerpo (juego, movimiento, gesto, etc.) como primera dimensión del ser psíquico y elemento esencial en la construcción del yo (Kim et al., 2021), y por otro lado queremos esbozar algunos procesos formativos a través de los cuales se despliega la experiencia corporal en la infancia y la adolescencia.

Para ello proponemos la utilización de sencillos juegos, así como de juegos predeportivos (tanto competitivos como no competitivos e incluso cooperativos) (Bantulà, 2004; Garaigordobil, 2007; Orlick, 2008; García Nozal, 2007) y deportes reglados que los jugadores ya conocen (fútbol, baloncesto, atletismo, balonmano, etc.). Nuestro objetivo es trabajar de forma lúdica a favor del desarrollo integral, tanto de niños/as, como de jóvenes y adultos, pues estos juegos pueden ser adaptados a diferentes jugadores. Sea como fuere, a través del movimiento y la expresión corporal, pretendemos avanzar en competencias como la comunicación entre iguales, el desarrollo de la identidad propia y colectiva, o la formación en hábitos saludables, entre otras.

Se parte de la importancia de aprender a través del movimiento y el juego (Whitehead et al., 2013) ya que estas experiencias se reflejan en la memoria, en la capacidad de conectar el gesto con el habla, la respiración con la mirada y los diferentes lenguajes expresivos. Todos los conocimientos que el niño/la niña adquiere, todas las habilidades que desarrolla están relacionadas con los movimientos del cuerpo. Las actividades tienen una importancia fundamental para:

- a) el desarrollo global, porque estimulan la respiración y la circulación nutriendo las células;
- b) el desarrollo mental porque un buen control motor permite relacionarse con el mundo exterior y explorarlo;
- c) el control emocional en contacto con el entorno.
- d) la educación social mediante el juego compartido

La investigación ha comprobado ampliamente que la matriz del pensamiento, el lenguaje y la dimensión relacional pueden remontarse a la experiencia motriz original, preverbal, ya en los tres primeros años de vida (Lengel y Kuczala, 2010). La presente propuesta integra, en una lectura psicomotriz, la organización de las actividades lúdicas y los aspectos metodológicos, ofreciendo el modelo de un adulto que no anticipa, sobreestimula o se solapa a la niñez, sino que, con profunda conciencia y atención, sabe escuchar y sintonizar con ella en un diálogo hecho de reflexiones y transformaciones, dentro de contextos seguros y facilitadores (Jowette y Lavallee, 2007).

El material se completa con una serie de carteles que ilustran las actividades pensadas, especialmente, para niños de 3 a 15 años, cuyo objetivo es impulsar a experimentar el cuerpo de forma consciente, personal, crítica, satisfactoria y creativa, utilizando un enfoque que ayude a escucharse, a percibirse mientras se realizan los movimientos y llevarlos a cabo de la forma más adecuada. Las indicaciones y reflexiones de índole teórica y argumentación pedagógica y deportiva que aquí se ofrecen, vienen acompañadas de unas ilustraciones o posters que ayudan a la comprensión visual de los ejercicios y juegos propuestos. Por las características, extensión y dimensión de este texto, no se encuentran recogidas en este texto, pero se encuentran disponibles tanto en formato digital en la web del proyecto <https://links.uv.es/R9ZnvO6> en el que se enmarca este trabajo, como en formato físico a disposición de los jugadores senegaleses. Asimismo, este material es complementario al ya disponible en otras publicaciones similar (Payà, 2019; Payà y Senent, 2021) sobre el patrimonio lúdico y los juegos populares, a cuyas referencias animamos al lector a acercarse para obtener una perspectiva más global, pues podrá obtener interesantes indicaciones complementarias y propuestas sobre el juego tradicional africano.

El movimiento representado a través del dibujo fomenta la exploración del cuerpo en el espacio, estimulando la imaginación y la creatividad: una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento personal. En esta perspectiva, se avanza en el descubrimiento de las capacidades expresivas del propio cuerpo también en relación con la imagen que representa un determinado movimiento, mejorando la integración, la cooperación y la comunicación. Los carteles, como material didáctico que guía la práctica educativa, pretenden ilustrar actividades sencillas que se proponen a los/as niños/as para que experimenten el movimiento representado y lo asocien con el dibujo, fomentando la exploración de los dos lenguajes.

El cuerpo es el medio de la acción, el conocimiento y las relaciones, y a través del movimiento la persona llega a organizar las sensaciones relativas a su propio cuerpo, en relación con los datos del mundo exterior, llegando a la construcción de un íntimo y personal esquema corporal (Pesce et al., 2015). El cuerpo y el movimiento son elementos clave de la dimensión individual y social del desarrollo. En la infancia en particular, la experiencia es también una experiencia emocional, de autoconfianza, de confianza en la propia capacidad de relacionarse con el mundo y con los demás (Doyon, 2008). Muchos de los conocimientos que se adquieren en esta etapa están relacionados con la actividad del cuerpo y de la corporeidad. De allí la posibilidad de elaboración de un esquema corporal a través de movimientos, acciones, juegos y relaciones con las cosas. Todo esto puede facilitarse mediante experiencias psicomotrices pedagógicamente estructuradas como un diálogo en tres fases: diálogo entre el adulto y la niñez, diálogo entre pares, diálogo consigo mismo (Cañabate et al., 2018).

Por otra parte, el dibujo del cuerpo en movimiento puede considerarse una representación de las huellas que el mismo movimiento produce en el espacio. Así, más adelante, el niño/ la niña también empieza a categorizar los mismos objetos como útiles para dejar un rastro gráfico. En un proceso de exteriorización simbólica, tanto el garabato como el dibujo dejan algo del yo; como la extensión de la propia mano, que, con la ayuda de un lápiz, un bolígrafo o cualquier otra herramienta, puede expresar la imaginación, la emoción, la sensación y el pensamiento de forma visible y duradera, casi como si trazara una duplicación de la persona que ocupa un espacio.

En un camino de crecimiento personal, la conciencia del cuerpo es un área experiencial importante. El movimiento ayuda a expresar las emociones, facilita la introspección y, por tanto, la escucha de uno mismo, ampliando la capacidad de percibir las emociones en todos sus matices, y por eso hablamos de conciencia corporal: de la escucha del cuerpo, a la escucha del yo. La representación del movimiento corporal, en este caso de los juegos y actividades propuestos, permite observar la dinámica de los ejercicios, fomentando una mayor conciencia de uno mismo y de uno mismo en relación con el espacio circundante, observando en la imagen primero y en el propio cuerpo después, lo que ocurre cuando realizamos una determinada actividad.

PARTE I: Juegos cooperativos y juegos no competitivos

A partir de estas consideraciones, proponemos una serie de juegos cooperativos donde la victoria se realiza gracias a la colaboración junto a otros jugadores, así como juegos no competitivos donde nadie gana ni pierde y nadie queda excluido. El material tiene una doble función: por un lado, desarrollar las habilidades motrices y, por otro, transmitir la importancia de aprender, aceptar y negociar las reglas compartidas de juego. Los participantes juegan para conseguir un objetivo común, pero sobre todo juegan para divertirse y sentirse bien. Lo más importante en este contexto pasa a ser el proceso de jugar juntos y existe la posibilidad de que los propios jugadores, establezcan las reglas cuando sea necesario, lo que permite crear un sentido comunitario basado en la aceptación, la confianza y el respeto mutuo. Finalmente, queremos destacar también las posibilidades de estos juegos y actividades lúdicas como elementos de educación inclusiva accesible, pues todos juegan, todos pueden jugar, sirven como catalizador de la inclusión y apenas requiere de recursos materiales – es totalmente accesible-. El juego como derecho de la infancia y como elemento de educación integral (Bantulà y Payà, 2019; Payà, 2008), debe considerarse en cualquier planificación pedagógica, deportiva y motriz, por lo que creemos de máxima importancia animar a todos y todas a jugar y disfrutar de todas las potencialidades de desarrollo que esta actividad conlleva. A continuación ofrecemos algunas de las muchas propuestas existentes, invitando a los lectores a acercarse a la bibliografía complementaria citada en este trabajo:

En búsqueda del compañero perdido: Consiste en caminar por la sala, pero centrándose en el sonido de las palmas; sigue una simple instrucción verbal para encontrar un compañero y unirse a través de

una parte del cuerpo. Por ejemplo, "manos-manos", "nariz-nariz". "pie-mano". Todos los niños buscan un compañero y el juego no se reanuda hasta que cada niño se ha unido a un amigo.

La tela de araña: En este juego se fija a dos árboles una especie de tela de araña hecha con cuerdas resistentes, en la que se introducen unas campanas. Los jugadores son invitados a cruzar la tela de araña sin hacer sonar las campanas, de lo contrario vuelven a empezar.

Sueños de altura: De cinco a siete jugadores se arrodillan uno al lado del otro, con las cabezas tocando el suelo, los hombros ligeramente elevados. En su espalda se encuentra un compañero dormido. Al sentir un sonido la cama comienza a avanzar, manteniéndose unida y sin hacer caer al durmiente.

Las tostadas ocultas: Un niño se esconde y los demás cuentan hasta veinte antes de ir a buscarlo. Quien lo encuentra se esconde con él y el juego continúa así hasta que todos, como un paquete de tostadas, se han escondido en el mismo lugar, esperando ser descubiertos por el último jugador.

El gusano caminante: En un grupo de cuatro participantes en el juego, uno se pone a cuatro patas, otro se coloca delante del primero y coloca los pies sobre los hombros, apoyándose en el suelo con las manos, la tercera y la cuarta se unen delante de la misma manera. En

esta posición, el grupo debe cubrir una determinada distancia sin que uno de sus miembros rompa la formación.

PARTE II: actividades predeportivas

El movimiento de las manos, los brazos, las piernas, el torso, el cuello, favorecen un conocimiento más profundo de las distintas partes que pueden diferenciarse con esquemas segmentarios bien precisos, base para coordinar acciones más complejas. En esta segunda parte presentamos algunos ejercicios que fomentan la educación a través del cuerpo y del movimiento según dos líneas fundamentales: a) educación del cuerpo y del movimiento con el objetivo de desarrollar habilidades motoras y b) educación al cuerpo y al movimiento con el fin de cultivar estilos comportamentales sanos.

Para el éxito de cada ejercicio, es bueno que la fase práctica vaya precedida de un periodo de tiempo dedicado a la concentración, que puede ser más o menos largo según el contexto en el que se desarrollen las actividades. Un método básico para tal fin previo al inicio de las actividades en sí, podría ser el siguiente:

Tumbarse de espaldas en el suelo, con las piernas y los brazos extendidos y los hombros alejados de la cabeza (siempre relajados). Las piernas están ligeramente separadas y las palmas de las manos apoyadas en el suelo y ligeramente alejadas de las caderas. Los ojos permanecen cerrados durante toda la fase de concentración. En este punto se abandona totalmente el peso a la tierra y se comienza a respirar imaginando almacenar aire desde el centro de las piernas. El aire pasará primero por el vientre y luego subirá gradualmente hasta llegar a las clavículas. La respiración es instintiva, no hay que forzarla.

Después, se empieza a recorrer mentalmente todas las partes del cuerpo, desde los dedos de los pies hasta la piel de la cabeza, asegurándose de que están relajadas.

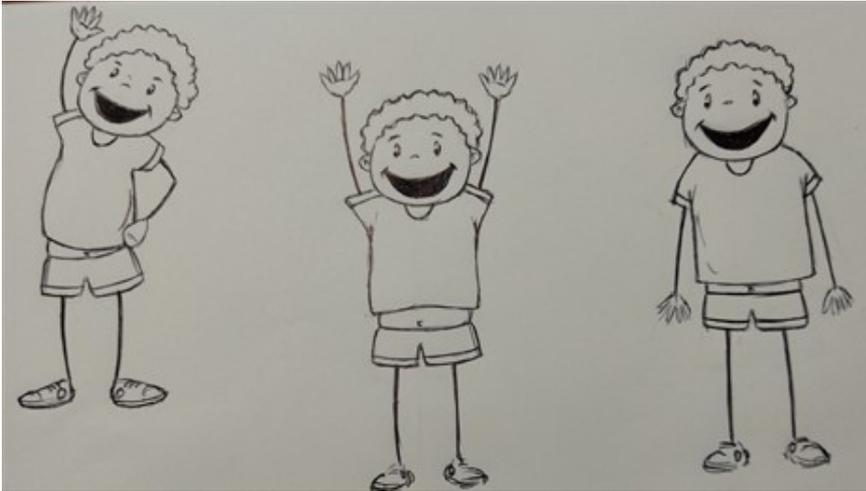
Juegos de movilización segmentada

En la primera fase de esta serie de actividades, los niños se colocan en fila bien espaciados entre sí. Se dan las siguientes instrucciones:

Levantar un brazo, levantar el otro brazo. Bajar los brazos.	Levantar una pierna, bajar la pierna, levantar la otra pierna, bajar la pierna.	Levantar los brazos y doblar las piernas, subir las piernas y bajar los brazos.	Levantar los brazos y separar las piernas, bajar los brazos y unir las piernas.
---	---	---	---

Figura 1

Levantar un brazo, levantar el otro brazo. Bajar los brazos.



Nota: Dibujo de Carlos Ramón Olano

En la segunda fase, se coloca a un niño frente al otro para que se observen mutuamente siguiendo las mismas instrucciones que en la primera fase. En este caso la percepción de los patrones y movimientos segmentarios también se produce a través de la observación del movimiento del otro.

Juegos corporales

Estas actividades, desarrolladas en forma de juego, son adecuadas para estimular a través de los sentidos y los movimientos un mayor conocimiento del propio cuerpo. En la infancia se disfruta

arrastrándose por el suelo, rodando, gateando, y estos movimientos son cada vez más precisos, diferenciados y controlados.

Se dan las siguientes instrucciones:

Allongé sur le dos, les pieds contre le mur, poussez vos pieds aussi fort que vous le pouvez.	Allongé sur le sol, glissez sur le dos, en étendant et en pliant les jambes.	Assis, jambes pliées, glissez sur les fesses, les pieds à plat sur le sol, sans utiliser les mains.	Allongez-vous avec votre ventre sur le sol et glissez vers le bas avec vos mains.
---	--	---	---

Juegos experimentales

A través de estas actividades, se pueden probar diferentes experiencias motrices que desarrollan la capacidad de coordinación, el dominio del movimiento y la precisión de los patrones motores globales y segmentarios.

Con hilos de lana vamos a hacer unas trenzas para atar los tobillos. Se dan las siguientes instrucciones:

Tumbarse en el suelo e intentar alcanzar unas metas previamente acordadas. Rodar hacia delante y hacia atrás. Levantarse con los tobillos atados y saltar para alcanzar una meta. Hacer rutas rítmicas: rodar al suelo, saltar, rodar al suelo, hasta alcanzar la meta.

CONCLUSIONES

Como el lector puede apreciar en esta propuesta inicial, el objetivo de la misma, recae en una reflexión e invitación a “ponerse en marcha” y animarse a implementar alguna de estas propuestas lúdicas. Ya sea mediante juegos cooperativos, no competitivos o predeportivos, el objetivo es común: la educación por el movimiento y el placer de jugar. Son muchas las actividades que los mismos lectores de esta propuesta pueden inventar, con infinidad de variaciones, adaptaciones o versiones que el educador o los jugadores quieran realizar. La imaginación y la adaptación a las circunstancias físicas, la disponibilidad de materiales y las posibilidades existentes, llevarán a proponer y desarrollar centenares de juegos. Al fin y al cabo, la invitación al movimiento, la actividad física y predeportiva y el compartir el tiempo libre junto a los iguales, es lo que está detrás de la presente propuesta. Los beneficios educativos y para la salud, trascenderán lo físico, redundando en beneficios pedagógicos y socializadores de primer orden. Además, es también una propuesta a educar artísticamente mediante la ilustración y el dibujo, con lo que – en la medida de la disposición de pinturas y materiales necesarios- se pueden incluso realizar murales en las paredes del centro social, carteles o dibujos a diferentes tamaños o cualquier otro soporte visual, que ayude a invitar al juego, así como a evocar los felices y lúdicos momentos compartidos de juego en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bantulà, J. & Payà, A. (2019). *Jugar: un derecho de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bantulà, J. (2004). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Cañabate, D., Colomer, J., & Olivera, J. (2018). Movement: A Language for Growing. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134, 146-155. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.11)
- Doyon, J. (2008). Motor sequence learning and movement disorders. *Current opinion in neurology*, 21(4), 478-483. <https://10.1097/WCO.0b013e328304b6a3>
- Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos*. Madrid: Pirámide.
- García Nozal, JA. (2007). *Juegos predeportivos para la educación física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Jowette, S. E., & Lavalley, D. E. (2007). *Social Psychology in Sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Kim, H. E., Avraham, G., & Ivry, R. B. (2021). The psychology of reaching: action selection, movement implementation, and sensorimotor learning. *Annual review of psychology*, 72, 61-95. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051053>
- Lengel, T., & Kuczala, M. (Eds.). (2010). *The kinesthetic classroom: Teaching and learning through movement*. Corwin Press.

- Orlick, T. (2008). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- Payà, A. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Payà, A. (2019). Revalorización y uso educativo de los juegos populares y tradicionales. En Senent, JM. (Coord.) *Recursos pedagógicos para la intervención socioeducativa en contextos interculturales bilingües latinoamericanos*. Valencia: Universitat de València, 207-223.
- Payà, A. y Senent, JM (2021). El patrimonio oral y lúdico de Senegal: un tesoro cultural de la memoria colectiva africana. En Senent, JM (Coord). *Recursos pedagógicos para el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal)*, Valencia: Universitat de València. 101-118
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., Bellucci, M. (2015). *Joy of moving*. Ferriera: Calzetti Mariucci Editore.
- Whitehead, J., Telfer, H., & Lambert, J. (Eds.). (2013). *Values in youth sport and physical education*. London: Routledge.

LA COOPERACIÓN COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE E IMPULSORA DE LAS RELACIONES SOCIALES.

Xavier Senent Capuz

xavier.senent@gmail.com

Joan Maria Senent Sánchez

senent@uv.es

A menudo subestimamos el poder del juego. No me gusta nada cuando oigo la expresión “solo es un juego” y entiendo que en muchos contextos es dicha con buena intención y trata de darle la importancia relativa que tiene un hecho dentro de un juego en comparación con tantas otras cosas. Sin embargo el poder del deporte en la sociedad está ahí, capaz de transmitir mensajes muy potentes, capaz de movilizar a millones de personas y siendo parte importante de la economía mundial.

El deporte nace del juego y ¿por qué consigue esta fuerza? Por el elemento lúdico y la interacción que se consigue con él. El juego ha de ser una herramienta fundamental e impulsor de las relaciones sociales dentro de la educación y por supuesto no hablamos solo de actividad física cuando nos referimos al juego sino en cualquier tipo de materia, el individuo se divierte y el proceso es mucho más rico cognitivamente que con otros métodos.

La mayoría de los juegos son cooperativos o competitivos. Cuando se trata de estos últimos, en la mayoría de los casos la cooperación se ejerce en el interior de un equipo que compite con otro. Es el caso de muchos deportes y juegos predeportivos. También tenemos juegos y actividades cooperativas donde no se compite con nadie, en todo caso solo consigo mismo, sino que la meta de la actividad se alcanza a partir de la cooperación de todos los miembros.

Pero esos juegos y actividades suponen en muchos casos un verdadero aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se basa en la interacción entre alumnos diversos, que en grupos de 4 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Se trata, pues, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como lo es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje.

Ese aprendizaje se fundamenta en estos diversos aspectos:

- > En valorar el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cualquier grupo.
- > En considerar los valores de socialización e integración como eficazmente educativos.
- > En el aprendizaje por desequilibrio, en la teoría del conflicto sociocognitivo.

> En el incremento del rendimiento académico.

Y requiere unas funciones básicas por parte de los miembros del grupo que realizan esa actividad:

- ✓ Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar.
- ✓ Decidir cómo se hace (metodología y soportes) y qué va a hacer cada cual.
- ✓ Acordar algunos de los roles básicos (coordinación, secretaría...)
- ✓ Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
- ✓ Discutir las características de lo que realiza o ha realizado cada cual, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo.
- ✓ Valoración en grupo de los resultados, en función de los criterios establecidos con anterioridad.

Así como la aparición de diversos roles dentro del grupo que deben ser asumidos por los miembros para asegurar el éxito de la actividad y en consecuencia el aprendizaje. El establecimiento de roles debe de ser de manera interconectada y rotativa entre los miembros de cada grupo, aunque en muchas ocasiones hay una cierta especialización en los roles que facilita la eficacia grupal. Entre ellos los más importantes son

- Secretario/a: se encarga de resumir las principales conclusiones o respuestas generadas por el grupo. Escribe las decisiones del grupo y edita el reporte del trabajo.
- Coordinador: Se asegurará que todos los miembros puedan decir explícitamente como llegaron a las conclusiones o

respuestas. Pide a los integrantes del grupo que relacionen los nuevos conceptos y estrategias con el material aprendido previamente. Cuida que el grupo esté colaborando de manera adecuada.

- Investigador-Buscador de recursos: consigue los materiales que el grupo necesita. Se comunica con los otros grupos y con el profesor.
- Animador: refuerza las contribuciones de los miembros.
- Colaborador: Aporta su trabajo individual al grupo y se conecta con los otros miembros para realizar el trabajo grupal

El aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar los cuatro pilares del aprendizaje que Delors (1996) enunció en su informe para la Unesco, la educación encierra un tesoro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir con los demás. De esa manera siguiendo los cuatro pilares podemos establecer las siguientes características de aprendizaje cooperativo:

Aprender a Conocer:

- > Incrementar su saber e ir descubriendo y comprendiendo la variedad y complejidad del mundo.
- > Despertar la curiosidad intelectual.
- > Estimular el sentido crítico.
- > Adquirir una mayor y progresiva autonomía

Para lo cual podemos desarrollar las siguientes propuestas:

- ✓ Conexión con las ideas previas sobre el tema
- ✓ Actividades para la Motivación: se trata de actividades que puedan estimular a los alumnos a centrar su atención y despertar su interés por lo que van a aprender.
- ✓ Actividades para la comprensión e interiorización de los contenidos
- ✓ Estimular la investigación y el descubrimiento.

Aprender a Hacer:

- > Los alumnos deben ser capaces de convertir sus conocimientos en instrumentos.
- > Es necesario establecer un equilibrio adecuado entre los aprendizajes prácticos y los teóricos, buscando siempre la resolución de problemas.
- > Una actividad que facilita este tipo de aprendizaje son los trabajos en grupo o la elaboración de proyectos de manera colectiva, estimulando de esta manera la cooperación, la responsabilidad, la solidaridad, el encuentro, entre otros aspectos de relevancia.

Aprender a Ser:

Determina los valores dominantes que el alumno/a debe desarrollar:

- Responsabilidad.
- Compromiso.
- Hacer frente a la contrariedad.
- Adaptación a los demás.

Remarca las actitudes que deberá desarrollar en este aprendizaje:

- ✓ Creativo/a
- ✓ Riguroso/a
- ✓ Sistemático/a
- ✓ Flexible
- ✓ Paciente
- ✓ Amistoso/a
- ✓ Abierto/a

Aprender a Vivir con los demás:

- Lo que hace necesario potenciar los ejercicios de:
 - > Cooperación
 - > Comunicación
 - > Resolución de conflictos
 - > Toma de decisiones por acuerdo
 - > Confianza

- > Asunción de roles en el grupo

FUNCIONES NECESARIAS A NIVEL GRUPAL PARA DESARROLLAR UN TRABAJO COOPERATIVO.

Siguiendo el planteamiento de Simon-Albert revisaremos las funciones que habitualmente se desarrollan en los grupos como parte de sus mecanismos de acción. Durante las cinco etapas por las que atraviesa el grupo, -iniciación, conocimiento interpersonal, definición del estilo grupal, conflictos y eficacia-, existen tres funciones que deben ser desempeñadas en un grupo para que éste consiga su doble objetivo operativo y relacional:

- A nivel productivo, la función de clarificación.
- A nivel de procedimiento, la función de control.
- A nivel relacional, la función de distensión.

Función de clarificación

Tiene como objetivo agilizar la producción grupal. El contenido del trabajo grupal viene definido por la consecución de los objetivos establecidos. De ahí la importancia de que estén bien definidos. Para ello, es necesario que los mensajes que se transmiten los diversos miembros del grupo sean bien entendidos por todos ellos. Con frecuencia un mensaje se atiende en función de quien lo dice, más que en función de su propio contenido. Por esto, conviene reformular el contenido de un mensaje, lo que aumenta la capacidad de escucha de

los oyentes, asegura la fidelidad a la realidad grupal del momento, y ayuda al que habla, pues necesita perfilar con más exactitud lo que acaba de decir ante la actitud de escucha de sus compañeros.

Otro de los aspectos de esta función es el que desempeña quien suele realizar el rol de secretario/a. Con frecuencia, creemos que esta función consiste en anotar los acuerdos tomados, lo que es cierto, pero olvidamos que este rol debe especialmente recordar en el momento oportuno esos acuerdos para evitar que el grupo rediscuta aspectos ya decididos y por otra parte sea consciente de los progresos realizados en la tarea que está ejecutando.

Función de control

Normalmente es realizada por el coordinador del grupo, aunque en grupos numerosos se establece con frecuencia el rol del moderador como diferenciado del anterior. Su objetivo es la estimulación y el apoyo de los miembros. Hay que facilitar la participación, invitando a los "silenciosos" a que hablen en el momento oportuno, y frenando con una cierta mano izquierda a quienes monopolizan la comunicación.

Esta persona suele ser también quien controla el tiempo del que dispone el grupo, pues cuando el grupo repite muchas veces el mismo asunto, se crea un sentimiento de impotencia y desesperanza ante el nulo progreso del trabajo. No obstante, tampoco hay que verse esclavo del tiempo, pues esta situación frecuente en los grupos "formales" crea un sentimiento de imposibilidad de profundizar en las cuestiones y en las relaciones entre las personas.

Función de distensión

Es inevitable que en la vida de un grupo surjan tensiones y conflictos. La función de distensión es vital para el funcionamiento del grupo y para el sentimiento de integración de sus miembros. Un grupo en permanente conflicto gasta enormes energías en intentar resolver esos conflictos o, por lo que respecta a sus miembros, en intentar defenderse de los ataques de los demás. Una buena solución consiste en interesar a los participantes y promover la hilaridad y el sentido del humor en algunos momentos.

Ante el conflicto, el grupo tiene habitualmente dos opciones:

a) lo mantiene en la sombra, lo oculta y manifiesta a los demás que no existe.

b) lo afronta a partir del diálogo entre sus componentes.

En el primer caso, el grupo esconde una bomba de relojería y las relaciones entre los miembros del grupo están envenenadas. Se ha agrandado las áreas ocultas de la "Ventana de Johari" y los miembros del grupo intentan esconder sus ideas y sentimientos.

En el segundo caso, conviene objetivar las ideas, con el fin de distinguir entre el contenido y la carga socioafectiva. Muy a menudo los conflictos están motivados, no tanto por el enfrentamiento ideológico, sino por cuestiones socioafectivas y metodológicas.

Cuando el clima es tenso, sin que se sepa exactamente las causas del tiempo, parece adecuado permitir a los participantes que expresen lo que están sintiendo en aquel momento. Los sentimientos expresados son más fáciles de reconducir en el seno del grupo.

Un grupo maduro es aquel que tienen en cuenta los distintos niveles de participación. Aquel en el que los roles son polivalentes y sus componentes están dispuestos a asumir diversos de ellos en función de las necesidades que el grupo tenga en cada momento.

La distensión es una de las funciones fundamentales que el animador tiene en el grupo. No es una cuestión reñida con la consecución de los objetivos, sino que ayuda a ella, aunque requiere no dejarse llevar por el camino fácil de la hilaridad permanente o de la digresión. Cuando eso aparece, el animador recordará el trabajo previsto. Aun cuando pueda parecer cortante, está ejerciendo en ese momento su función de facilitador social que veíamos al principio de este apartado.

Aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo, las actividades propuestas a los alumnos se basan en la cooperación. La consecución de los objetivos de aprendizaje se realiza asegurando que los alumnos trabajen por sí mismos para conseguirlos apoyando a los demás en su grupo. Por lo tanto, los objetivos son compartidos.

Según Tardif (2009): "el aprendizaje cooperativo es una organización de la enseñanza que implica el apoyo y la ayuda mutua de los alumnos, mediante la creación de pequeños grupos heterogéneos que trabajan según procedimientos preestablecidos, asegurando la participación de todos en la realización de una tarea escolar.

Condiciones de aplicación

Según Tardif (2009), el concepto central del aprendizaje cooperativo se basa en principios fundamentales:

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Habilidades de cooperación.
- Evaluación del funcionamiento del grupo.
- Interacción en el aula.
- La importancia de la tarea en la que la cooperación tiene un valor añadido.
- El clima favorable.
- El objetivo común.

La organización de la enseñanza requiere cambios en la gestión del aula, el papel del profesor y el papel del alumno. En efecto, es necesaria una buena preparación, un buen conocimiento de los alumnos de la clase y la comprensión por parte de éstos de las ventajas del aprendizaje cooperativo. Las herramientas de enseñanza y las condiciones materiales también deben ser adecuadas (Aylwin, 1994). El papel del profesor es de facilitador y a veces de mediador. El profesor sólo debe intervenir en un grupo cuando haya un impasse. El profesor debe asegurarse de que se mantiene una dinámica de grupo positiva. El profesor debe preparar a los alumnos en clase enseñándoles habilidades de cooperación y autorregulación para que

todos puedan participar en el grupo. Los estudiantes trabajan juntos y se ayudan mutuamente para lograr un objetivo común. El sentido de pertenencia a un grupo es lo que crea un sentimiento de confianza (Howden, 1997).

Dos conceptos importantes en el aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. La interdependencia positiva se expresa en el vínculo entre los miembros del grupo. Este vínculo ejerce una forma de presión sobre ellos para que decidan cooperar. El profesor, al establecer los objetivos, las recompensas, las tareas, los roles, las fuerzas externas o el entorno de trabajo, tiene el control sobre la interdependencia de los grupos (Howden y Kopiec, 2000).

El complemento de la interdependencia positiva es la responsabilidad individual. Cada miembro del grupo es responsable de realizar un trabajo y debe ser capaz de demostrar su esfuerzo.

Teniendo en cuenta todo esto, vamos a proponer algunas actividades y juegos de carácter cooperativo, como ejemplos de diferentes tipos de cooperación entre los miembros del grupo. Planteamos una tipología diversa de actividades, empezando por un juego de misterio, de carácter detectivesco y acabando por juegos cooperativos de carácter predeportivo, practicados como antesala al deporte, justo para practicas tácticas y colaboración entre los miembros del grupo, pasando por los juegos cooperativos, planteados con el objetivo de lograr una mejor relación y trabajo en equipo entre los individuos.

EL CASO DEL BARCO SECUESTRADO

Objetivos:

- Analizar la capacidad de organización grupal en tareas de cooperación.
- Observar las actitudes que favorecen y dificultan la cooperación.
- Estudiar las repercusiones de los estilos de comunicación en tareas de cooperación grupal.

Etapa grupal: Definición del estilo grupal

Nº participantes: Grupos entre 6-10 personas

Edad idónea: A partir de la adolescencia

Duración: 60 ´.

Lugar adecuado: Sala amplia o exterior. Es conveniente que tengan posibilidad de utilizar una pizarra o un papel continuo, o al menos una mesa. Es conveniente que los diferentes grupos trabajen en lugares distintos.

Materiales: Folios o papel continuo, rotuladores.

Ejercicios análogos: El misterio del secuestro, El Misterio del cajero (Pallares, 1977), Resolución de un problema (Simon - Albert 1975)

Actitudes potenciadas: Organización grupal. Interacción, Comunicación interpersonal, Cooperación

Descripción:

1. Se presenta la actividad leyendo las informaciones comunes de la hoja indicada a continuación y recordando los objetivos del trabajo.

2. Se insiste en la siguiente consigna: Vuestro trabajo consistirá en decidir quién de entre los detenidos por la policía tiene mayor probabilidad de ser el secuestrador/a.

Para ello, cada miembro del grupo tendrá unas informaciones que sus compañeros ignoran. Estas informaciones podrán ser hechas públicas cuando entiendas que se ayuda a hacer avanzar el trabajo grupal y podrás reservarlas hasta el momento que consideres oportuno, si entiendes que la discusión del grupo no tiene nada que ver con las informaciones que tienes. Disponéis de 30 ‘.

3. Se reparten las informaciones generales y las particulares a cada miembro del grupo.

4. El animador se reúne con los observadores, los distribuye por grupos y les indica el trabajo esperado marcando dos líneas de observación: la primera consistiría en anotar cada 5 minutos el progreso del trabajo y la segunda en observar los diferentes roles que aparecen en el grupo: coordinador, secretario, silenciosos, etc.

5. Al finalizar los 30’ se hace una ronda para ver la situación de los grupos. En función de la edad y de la implicación o no en el trabajo se puede prolongar 15’ más.

6. Terminado el trabajo se realiza el análisis como se señala en el apartado siguiente.

7. El ejercicio debe terminar explicando la solución del mismo.

8. Se realiza una transferencia de las conductas analizadas y sus resultados a la vida cotidiana del grupo.

Explotación pedagógica:

En el análisis de la simulación se procederá del siguiente modo:

1. Los observadores leen su informe que es matizado por los miembros del grupo observado.

2. El animador, recogiendo las diferentes observaciones hace hincapié en qué roles y conductas han aparecido durante el trabajo y cuáles han sido sus consecuencias.

3. Se refieren estas consecuencias al trabajo que debía hacer el grupo, mostrando cuáles lo han favorecido y cuáles lo han dificultado.

4. Se transfieren las conductas analizadas a la situación del grupo en su vida real, analizando si aparecen las mismas conductas e insistiendo en la necesidad de evitar las que han dificultado el trabajo y de insistir en las que lo han favorecido.

Observaciones:

Para el análisis, no importa qué el grupo no haya acabado el trabajo, ni siquiera su resultado. Lo que nos interesa es cómo lo ha realizado.

EL CASO DEL BARCO SECUESTRADO

Un barco que hacía la ruta entre Marsella y Ajaccio (Córcega) ha sido secuestrado tras retener y amenazar a su capitán con hacer estallar una bomba que llevaba consigo. El barco ha sido desviado al puerto de Mahón (Menorca) donde el/la secuestrador/a consiguió escapar lanzándose al agua en las cercanías del puerto.

Los pasajeros nunca lo vieron de cerca y solamente el capitán y algunos miembros de la tripulación pudieron verle, aunque en todo momento llevaba una media sobre su cabeza que deformaba sus rasgos. Vestía ropas amplias y voluminosas y siempre se comunicó mediante notas escritas.

A partir de la descripción general que la tripulación ha hecho del secuestrador/a, la policía ha elaborado un retrato robot y en la tarde del día siguiente al secuestro ha detenido para interrogarlos a ocho personas (cuatro hombres y cuatro mujeres) que respondían en grandes líneas a ese retrato.

Vuestro trabajo consistirá en decidir quién de entre los detenidos por la policía tiene mayor probabilidad de ser el secuestrador/a. Para ello, cada miembro del grupo tendrá unas informaciones que sus compañeros ignoran. Estas informaciones podrán ser hechas públicas cuando entiendas que se ayuda a hacer avanzar el trabajo grupal y podrás reservarlas hasta el momento que consideres oportuno, si entiendes que la discusión del grupo no tiene nada que ver con las informaciones que tienes.

El tiempo previsto para el trabajo es de treinta minutos. En el grupo habrá un observador/a que tomara notas sobre el trabajo que se realiza a fin de utilizarlas en el análisis del ejercicio. Esta persona no participa en el trabajo ni puede intervenir aportando ningún tipo de información.

Informaciones de los participantes en el ejercicio.

1. El barco llegó al puerto de Mahón en la noche del 23 de junio.

2. Un grupo de jóvenes que celebraba la “Nit de Sant Joan” en la playa del Turonet encontraron unas ropas mojadas de buena confección y poco usadas.

3. Carles Ferris es un biólogo menorquín especializado en tortugas marinas. Durante la última semana de junio, pernocta en la playa del Turonet esperando la eclosión de los huevos. En la madrugada del día 24, observó una persona que salía del mar.

4. Sheila Abderramiz es una pintora que desde las primeras luces del día 24 pintaba una acuarela marina, instalada sobre las rocas que rodean la playa del Turonet. Preguntada por la policía, contestó que no había visto nada extraño durante esa mañana.

5. Luciana Tomassi y Mariella Linati son dos amigas de l’Alguer (Cerdeña) que viajaban en el barco regresando a su casa, vía Córcega. Al recalar el barco en Mahón fueron a visitar a sus tías y primos que vivían en esa ciudad, desembarcando por primera vez en esta isla a primera hora de la mañana.

6. Paco Gisbert es un joven valenciano que se ha trasladado a Mahón para visitar a su novia. En la mañana del día 24 almorzó en el Bar “Ca Sento” donde coincidió con Jean Claude Benoit, un marsellés dedicado al contrabando de tabaco, viejo conocido de la policía.

7. Elisabet Capdevila, estudiante de botánica, recorre las playas menorquinas analizando los diversos tipos de algas. La noche de San Juan cenó unos bocatas en la playa junto a Carles Ferris, a quién conoció en la Facultad.

8. Jean Claude Benoit estuvo detenido en Aix-en-Provence en los últimos seis meses, encontrándose en la actualidad en libertad

provisional a la espera de juicio, debiendo personarse en los juzgados cada semana.

9. El/la secuestrador/a es moreno/a con los ojos negros y la piel curtida por el sol del mediterráneo.

10. Sheila Abderramiz vive cerca del puerto. En su barrio es muy popular entre los niños a los que reparte golosinas. La semana pasada la echaron de menos, pues al ir a buscarla por las tardes, los niños no la encontraron ningún día.

11. Mariella Linati es morena con ojos negros, habitualmente ocultos bajo unas grandes gafas.

12. La familia de Luciana Tomassi se alegró mucho de verla, pues solamente la conocían por fotografías. A sus primos les hacía gracia el acento con el que hablaba catalán.

13. La playa del Turonet tiene una parte de arena fina y otra de acantilados que esconden algunas grutas marinas, en otro tiempo refugio de piratas.

14. El dueño del Bar “Ca Sento” comentó con su mujer que hacía falta una limpieza a fondo del bar pues se notaba bastante un fuerte olor a salitre.

15. La novia de Paco Gisbert había estado bastante inquieta pues el día 21 llamó a casa de su novio en Xilxes (Castelló) y sus padres le dijeron que hacía una semana que salió de viaje para ir a visitarla, sin que ella hubiera tenido noticias durante ese tiempo.

16. Carles Ferris había quedado con Elisabet Capdevila en su casa, la noche del día 22, para comentar un artículo que deseaban publicar en una revista científica. Ella lo esperó durante dos horas pero él no

apareció, lo que extrañó a sus padres pues tenía fama de ser muy formal.

17. La novia de Paco lo había encontrado muy nervioso cada vez que habían hablado en las últimas semanas. Preguntado por ello, siempre dio respuestas muy vagas.

18. Pepe “El Farero” se encargaba del mantenimiento del faro de “Illa del Drac” situada a la salida del puerto de Mahón. La tarde del día 23 la pasó revisando el mecanismo del Faro.

19. Cuando Elisabet preguntó a Carles por qué no había acudido a la cita prevista, este le indicó que había estado pendiente de unos nidos y no pudo avisarla al quedarse sin batería en el móvil.

20. Durante la semana anterior a San Juan, Sheila había visitado a sus padres en Lyon. Llegó al aeropuerto de Palma, la tarde del 23, justo a tiempo de coger el último ferry a Mahón.

21. En el barrio del puerto de Mahón siempre se ha sospechado de los contactos de Pepe “El Farero” con la mafia.

22. Justo a mediados de junio, Paco y Jean Claude habían intentado robar un cargamento de tabaco de una barcaza del Ródano. Descubiertos por la tripulación, huyeron siendo perseguidos por la policía. Decidieron separarse y encontrarse en la Fiesta de Sant Joan en Menorca donde Paco esperaba tener alojamiento en una masía propiedad de su novia.

23. Paco Gisbert se quejaba siempre de que al ser pelirrojo, le era imposible pasar desapercibido. Por eso se tintó el pelo de negro.

24. En la mañana del día 24, la policía encontró una lancha a la deriva con un bulto de 50 kg. de marihuana, cerca del faro de “l’illa del Drac”.

25. Paco estuvo contratado como instructor de buceo, en un yate que viajaba desde las Columbretes a Menorca, en la semana del 16 al 23 de junio, llegando al puerto de Mahón en la tarde de ese último día.

Solución: Jean Claude Benoit. Es el único que no tiene coartada

OTROS JUEGOS Y ACTIVIDADES

Cruzar el río

Esta dinámica además de ser muy divertida y tener muchas variantes, fomenta la colaboración entre todos los miembros del grupo. Puede tener un elemento competitivo si se realiza contra otros grupos pero por experiencia con esta actividad, la competición potencia el esfuerzo pero no fomenta malas conductas entre los participantes.

Desarrollo

El desarrollo de la actividad es el siguiente: Se hacen equipos equitativos de número de personas por grupo, con el objetivo de llegar del punto A al punto B sin poder tocar el suelo con un material determinado y el objetivo se consigue cuando todo el equipo consigue

pasar al punto B e incluso se puede decir que es necesario que lleguen con todo el material.

Hay muchas variantes dentro del juego.

- Utilizar solo el material que se les da
- Potenciar la creatividad, dejando que un grupo use su propio material (ropa, zapatillas) si es por iniciativa propia
- Penalizar cuando un miembro del equipo toca el suelo volviendo todos al principio o solo el miembro que ha tocado el suelo.
- Penalizar cuando un miembro toca el suelo, dificultándole la labor para continuar (por ejemplo vendándole los ojos, o atándole los pies para que el resto del equipo tenga que ayudarlo ya que tenga más complicado valerse por si mismo)

Lo importante es fomentar ese trabajo en equipo y dejar claro que nadie puede quedarse atrás y que el objetivo no se consigue hasta que todos los miembros del equipo consiguen cruzar llegando a la otra orilla.

Material

Lo que se reparta a cada grupo para poder cruzar el espacio y que siempre sea el mismo a cada equipo. Colchonetas, esterillas, aros, telas, cuerdas, carritos... se puede hacer distintos tipos de material y da para situaciones diferentes.

La ambulancia

Otro juego divertido que potencia la cooperación y la relación entre los participantes, es la ambulancia.

Desarrollo

En este juego lo ideal son grupos de siete u ocho personas y consiste en tumbar a alguien en una colchoneta y transportarle del punto A al punto B, recalcar el nombre del juego, se llama la ambulancia porque el jugador que va en la colchoneta ha de llegar seguro al punto B. En este punto se cambia la persona que estaba tumbada, para que todos pasen por el papel del paciente que va dentro de la ambulancia. El juego finaliza cuando todos los jugadores han pasado por el papel de paciente. Importante que todos participen llevando la colchoneta y que sean suficientes jugadores para tener fuerza suficiente para hacerlo.

Se puede realizar junto a otros equipos con una competitividad de carrera de relevos o con un grupo únicamente.

Material

Colchonetas, si son consistentes mejor para que se puedan coger con más facilidad y repartir el peso del cuerpo del paciente.

El pueblo

En este juego, se trabaja la colaboración entre todos los miembros para llegar a un bien común.

Desarrollo

Se reparten papeles a todos los participantes para realizar una dinámica de grupo, por ejemplo oficios (tendero, conductor, maestro, agricultor, deportista, periodista...) a cada personaje se le dan unos ítems y otros relacionados con sus destrezas y otros que ha de conseguir e individualmente ha de negociar con los otros personajes, cambiando cosas para conseguirlos pero para el éxito en el juego, no es solo necesario el éxito individual sino el éxito grupal.

Por ejemplo, se designarán unos fondos a todo el pueblo para una carretera nueva, un centro deportivo, escuela... cuando todos los miembros hayan conseguido sus objetivos.

De este modo, los participantes han de ir hablando individualmente entre sí para ir cambiando objetos para que todos consigan alcanzar el objetivo individual y de ese modo el éxito colectivo.

La dificultad de la dinámica se puede adaptar a las capacidades de los participantes. Es muy importante el trabajo del que diseña la dinámica para cuadrar que todo se pueda conseguir y potenciar la comunicación entre los jugadores.

Material

El juego se puede realizar sin material pero creo que tiene mucha más fuerza cuando se realiza con material para que los intercambios sean más reales.

El fútbol humano

En este juego se trabaja la cooperación entre los jugadores, uniéndolos como si fueran figuras de fútbol unidos por una barra metálica. Es interesante porque se igualan mucho las diferencias entre los que juegan mejor y peor y porque al estar unidos las diferentes líneas, todos se han de coordinar para moverse hacia un lado o hacia otro.

Desarrollo

Se dividen los participantes en dos equipos, por ejemplo dos equipos de 10 personas, en un campo de fútbol sala o similar. Y cada equipo se divide en las 4 posiciones. El portero, que irá libre y jugará con normalidad, la línea de defensa, la de centrocampistas y los delanteros. Estas tres líneas ya van cogidas de la mano y solo se pueden mover horizontalmente simulando los jugadores de un fútbol.

Para que el juego sea más dinámico, cuando el balón salga fuera del terreno de juego, los organizadores son los que pondrán el balón en juego y para hacerlo más divertido, yo recomiendo jugar con dos o tres balones y si pueden ser de distinto tamaño mejor, al final se cuenta el tanteo entre un equipo y otro.

Material

Un campo de fútbol sala o similar, y pelotas que no sean excesivamente duras, si pueden ser de goma o de espuma mejor.

Que no caiga la bola

Este juego potencia la colaboración y la coordinación entre los participantes, buscando un objetivo común para todo el grupo.

Desarrollo

Grupos de 8 o 10 personas, se juega con un paracaídas (que es una tela con bandas de diferentes colores con un agujero en medio) pero en su defecto se puede jugar con sábanas. Se pone un balón en medio y el objetivo es coordinarse entre los participantes para que nunca caiga la pelota ni por el agujero central ni por los bordes. Si se juega con un paracaídas, el organizador puede ir dando instrucciones desde fuera. La coordinación entre los participantes para tensar y destensar la tela para que la pelota no caiga es esencial y se va dificultando la tarea si añaden tareas extras aparte de que no caiga.

- Por ejemplo el balón a la franja de color rojo
- Intercambian el sitio las dos jugadoras que ella diga (pasan por debajo del paracaídas y el resto de los participantes, han de tensar el paracaídas para que no caiga mientras intercambian los sitios por debajo)
- Intercambiar la pelota entre varios equipos, si hay varios grupos se puede pasar el balón de un grupo a otro, incluso intentar intercambiarlo.

Material

Paracaídas o sábanas y pelotas.

Las sillas

El juego potencia la confianza, el contacto y el trabajo en equipo entre los participantes.

Desarrollo

Por grupos de cuatro, lo más divertido es realizarlo con dos grupos a la vez. Se colocan cuatro sillas formando un cuadrado a un metro de distancia cada una, en la que no todas miran a la misma dirección de forma que todos los jugadores tengan el culo en la silla pero se reclinan y apoyen su cabeza en los muslos de otro jugador. Formando un cuadrado.

Una vez ya los cuatro miembros del grupo sentados y recostados de esta forma. La persona encargada de dirigir el juego, irá quitando sillas poco a poco y los jugadores han de resistir sin que caiga la estructura hasta que finalmente se hayan quitado las cuatro sillas. El objetivo es aguantar hasta la retirada de la última silla y si juegan dos grupos y ambos lo consiguen, a ver cual aguanta más.

Material

Cuatro u ocho sillas iguales.

Nudo humano

Potencia la comunicación y el contacto entre los participantes así como el liderazgo y la resolución de problemas en la persona encargada de deshacer el nudo.

Desarrollo

Se hace un círculo con todos los componentes del grupo, si son muchos se pueden hacer varios círculos. Los participantes se cogen de la mano y el organizador del juego elige a algunas personas para que vayan pasando por debajo de las manos de otras, luego por dentro, por fuera, realizando un nudo humano. Hay un participante fuera del círculo, que es que después tendrá que ir indicando al resto por donde han de ir y que han de hacer para poder deshacer el nudo y volver al punto inicial del círculo.

Material

No requiere de ningún tipo de material

Arrancacebollas.

Favorece mucho el contacto entre los participantes y el trabajo en equipo.

Desarrollo

Un juego muy divertido, en el que se trabaja mucho la confianza y la cohesión grupal. Se divide el grupo grande en dos subgrupos, estos grupos se han de sentar en el suelo por separado en fila india y las personas de cada grupo, cogerse lo más fuerte que puedan, entre ellas.

Cada grupo tiene un jugador inicial que no se pone en el suelo con el resto de participantes, este jugador, es el arrancacebolla, ya que simula lo que cuesta arrancar una cebolla de la tierra.

Ha de conseguir separar a la gente del otro equipo de su fila, lógicamente no se puede golpear, solo se puede estirar de una persona para que se separe del grupo, el trabajo de su equipo es cogerlo fuerte para que no se separe.

Cuando una persona queda separada de su grupo, se va a ayudar al arrancacebolla de su grupo para separar a las personas del otro grupo. Finaliza el juego, cuando en un grupo solo queda un jugador.

Material

No requiere de ningún tipo de material

Entrada a la fiesta

Se trabaja la imaginación, el pensamiento lateral y el trabajo en grupo ya que para el éxito del juego, todos han de encontrar la forma de acceder porque o entran todos o ninguno.

Desarrollo

Se sientan en círculo todos los participantes y hay una persona fuera del círculo que es la que conduce el juego. A esta persona, los participantes le han de ir haciendo preguntas por turnos según vayan sentados de si pueden o no acceder a la fiesta y la persona que dirige el juego les va contestando sí o no. El objetivo es que todos los participantes descubran la consigna para que haya una vuelta entera al círculo con respuestas de Sí a las preguntas y de este modo todo el grupo pueda acceder a la fiesta.

Ejemplos de preguntas

¿Puedo entrar con zapatillas? ¿Puedo entrar saltando? ¿Puedo entrar comiendo?

La persona que dirige el juego ha de seguir una pauta para contestar a esas preguntas por ejemplo, que las preguntas sean sobre él o que sean de la persona que está sentada dos asientos a la derecha...

Material

No es necesario ningún tipo de material

La orquesta

En este juego se trabaja la expresión corporal, el liderazgo y la aceptación de roles en un grupo.

Desarrollo

Se saca a una persona a parte fuera del grupo que es la que tendrá la labor de adivinar quién es el líder, el director de la orquesta. Cuando esta persona está fuera, el resto de componentes del grupo se reúne y decide quién va a ser el director de orquesta. Esta persona tendrá que imitar que toca un instrumento y el resto de la orquesta repetirá sus movimientos. La persona que no sabe quién es el director, trata de adivinar quién es, observando detenidamente a toda la orquesta, buscando el origen en el momento del cambio de instrumento.

La disposición de la orquesta puede ser circular o todos en frente a modo de orquesta, según se quiere hacer más o menos difícil para la persona que tiene que adivinar.

Material

Se puede realizar sin material pero también se puede repartir a todos los componentes el mismo material y utilizarlo de diferentes maneras.

En búsqueda de los míos

En este juego se trabaja la comunicación entre los participantes y el trabajo cognitivo y el pensamiento lateral, ideal para inicio o presentación de grupos.

Desarrollo

La persona que dirige el juego, explica al grupo que todos empiezan por separado y han de buscar alguna cosa en común para poder ir uniéndose hasta conseguir estar todos en los grupos que ha diseñado previamente el organizador del juego.

Lo que tienen en común puede hacer referencia a muchas cosas, por ejemplo gustos, algo en la ropa que tengan común, fechas de nacimiento, vocales dentro del nombre...

Una vez acaba la explicación y empieza el juego, los jugadores se van juntando y van al game master, éste solo responde Sí o No por lo que ideal es empezar haciendo parejas y pensar que tienen en común cuando tengan el sí para ir buscando más personas y añadiendo gente al grupo. Para eso tendrán que ir haciéndose preguntas, el juego acaba

cuando se logra que todos los grupos logren juntarse como había pensado el organizador del juego.

Material

Se puede realizar el juego sin ningún tipo de material, simplemente un espacio para que los jugadores vayan moviéndose y preguntándose entre ellos.

Los Nudos

Coge una cuerda larga y haz un nudo cada 1 metro aproximadamente. Debe haber un nudo para cada jugador. Si tiene más de seis niños en el grupo, puede tener varias cuerdas y, por tanto, varios grupos. Coloca la cuerda en el suelo o en una mesa en línea recta y dile a los niños que cada jugador tendrá que desatar un nudo de la cuerda. A continuación, pide a los jugadores que recojan la cuerda, asegurándose de que cada jugador tenga una mano a cada lado de un nudo. Deben desatar los nudos sin dejar caer la cuerda.

Por lo general, les llevará tiempo entender cómo desatar los nudos. Algunos grupos pueden acabar con más nudos que antes de empezar el juego. Dale tiempo para resolver el reto. Tenga en cuenta que los jugadores pueden acabar teniendo un contacto físico estrecho entre ellos durante el juego.

Continuum

El tamaño ideal del grupo es de 6 a 10 personas para este juego cooperativo de 6 a 12 años. Si hay más personas, divídelas en dos o más grupos. A continuación, elige un tema y pide al grupo que se organice para crear un continuo: del más pequeño al más grande, del más claro al más oscuro, del más joven al más viejo, del más antiguo al más reciente, etc. Dale el tiempo suficiente para que se ordenen antes de pasar al siguiente continuo. Recuerda siempre que el objetivo es que hablen entre ellos y aprendan de los demás. El objetivo no es crear tantos continuos como sea posible.

Empieza con algo sencillo como la edad, el color del pelo o la altura. A continuación, pasa a temas más interesantes probando algunas de estas ideas:

por el arco iris, por su color favorito

por su mes de nacimiento

a qué hora se han despertado esta mañana

por el número de libros que han leído este mes

Crea tus propias ideas basándote en el motivo por el que tu grupo se ha reunido. Por ejemplo, en un campamento de verano de temática teatral, pregunta a los niños cuántas obras de teatro han hecho en los últimos seis meses.

Intenta elegir continuos en los que cualquiera de los extremos no sea un logro. Por ejemplo, se puede preguntar a los futbolistas cuántos años llevan jugando al fútbol, pero no cuántos goles marcaron la temporada pasada. En una clase de colegio, no se les pediría a los niños

que se clasificaran por el número de buenas notas que obtuvieron el año pasado. Al final, todo el mundo debería haber aprendido algo sobre las otras personas de su grupo. Este es uno de los mejores juegos cooperativos para que los niños de 6 a 12 años se conozcan.

Pajitas

Utilizando sólo pajitas, dile a los niños que hagan la estructura más alta que puedan y que se mantenga en pie durante al menos 1 minuto. Si tienes más de 5 niños, te invito a hacer grupos. Puedes darles una cantidad de tiempo infinita para trabajar en la estructura y establecer un límite de tiempo para un mayor desafío (por ejemplo, 10 minutos). Variación: construye una estructura que pueda contener un bol de cereales o un huevo.

Escondite imaginario

Elige un lugar que todos conozcan para este juego cooperativo. Cada jugador tiene que pensar en un lugar donde se escondería. Entonces todos se turnan para intentar adivinar dónde se esconderán los demás. ¿Detrás de la puerta del baño? ¿En el armario? ¿Debajo de la mesa? ¿Detrás del sofá? Los niños deben estar preparados para ser honestos y admitir cuando son descubiertos. Variante: pide a los niños que decidan la altura que quieren tener y luego deja que elijan su escondite. "Soy del tamaño de un ratón". Esta variación abre el juego a mucha más imaginación: ¡es uno de los mejores juegos cooperativos para que los niños de 6 a 12 años desarrollen su imaginación!

Juego de arqueología

Reúne cinco o seis macetas viejas de barro y decóralas en el exterior con rotulador o pintura. Intente que cada diseño sea distintivo. Coloca todas las macetas en una bolsa de papel grande o en una funda de almohada vieja y sella la parte superior. Con un martillo, golpee suavemente los tarros dentro de la bolsa hasta que estén todos hechos pedazos. Agitar la bolsa unas cuantas veces y verter los trozos. Con el pegamento, intenta reunir el mayor número de macetas originales que puedas. Disponga de un tarro extra intacto por si necesita mostrarles la forma de los tarros. Para un verdadero rompecabezas, ¡utiliza diferentes formas de macetas!

Galería de esculturas

Dile a los niños que creen una escultura con todos los elementos de reciclaje que has encontrado. Pida a los participantes que trabajen en pequeños grupos durante un tiempo determinado para crear una escultura. Es bueno que los grupos puedan tener cierta distancia entre ellos. Tener un tema también ayuda a los niños a poner en marcha su creatividad, así que elige algo que sea apropiado para el grupo. Puede ser el verano, la fauna, los jardines, los juegos o pedir a los niños que inventen su propio tema.

Cuando termine el tiempo, recorran juntos la galería y pida a cada grupo que explique su escultura a los demás participantes. Los participantes siempre están interesados en ver lo que han hecho otros grupos. Es una actividad cooperativa estupenda para la playa o el bosque.

Palomitas

Uno de los mejores juegos cooperativos para niños de 6 a 12 años para grupos grandes. Poner música, o cualquier otra cosa, siempre que los jugadores se mezclen. Cuando se corta la música, se dice un número y se nombra un objeto. Los participantes forman rápidamente grupos de este número, y luego utilizan sus cuerpos para hacer el objeto. Por ejemplo, "2, silla" y de repente verás cómo se forman parejas en las sillas. Una vez que todos los grupos han hecho su objeto y han sido convenientemente felicitados, ¡es el momento de volver a reunirse para el siguiente objeto! Unas cuantas risas garantizadas:

- > Lavadora
- > Tostadora
- > Coche
- > Piano
- > Viejo roble
- > Elefante

Siempre puedes parar con: "¡Todos, Torre Eiffel!"

Variación: cada vez que los jugadores forman un grupo, deben ser personas nuevas. Una vez que hayan formado 4-5 objetos, llama a un objeto que ya hayan hecho con el mismo número. Tienen que volver a formar el mismo grupo y recrear su objeto.

Historia infinita

Haz una historia en grupo. Cada persona añade una o dos frases que siguen a lo dicho por la persona anterior. El juego termina cuando todos tienen una oportunidad (o dos o tres) de contribuir. Notas: Puedes empezar la historia proporcionando la primera parte. Las ocasiones especiales pueden ser un buen comienzo. Por ejemplo, Halloween puede abrir una historia sobre un gato negro que deambula por el patio de un colegio. Variación: los jugadores comienzan su parte de la historia con la palabra "Afortunadamente" o "Desgraciadamente". A continuación, hacen un desarrollo afortunado o desafortunado en la línea de la historia. Se alternan elementos de suerte y desgracia. Por ejemplo, el jugador 1 podría decir: "Por desgracia, cuando el hombre cruzó la calle, pisó una cáscara de plátano". Jugador 2: Afortunadamente, no se cayó al pisar la cáscara. Jugador 3: "Desgraciadamente, el hombre patinó sobre la cáscara de plátano durante toda la calle" Jugador 4: "Afortunadamente, no había coches circulando por la calle en ese momento" Jugador 5: "Desgraciadamente, el hombre se estrelló contra un escaparate de la acera", etc. Nota: Este es un juego cooperativo que puede ser muy divertido. Al mismo tiempo, puede ser un reto creativo y un buen ejercicio de reflexión.

Globo de aire

¡Es uno de los juegos cooperativos más populares entre los niños de 6 a 12 años! Es ideal para los niños más pequeños que están empezando a aprender a cooperar, pero también es genial para los niños mayores que empiezan a dominar las habilidades. Puedes jugar

en grupos pequeños o en grupos grandes (elige según el número de niños y el tamaño del grupo). Los niños empiezan formando un círculo cogidos de la mano. El organizador coloca un globo inflado en el círculo. El objetivo es que los niños lo mantengan en alto el mayor tiempo posible (los niños pueden tocar el globo con las manos, los brazos, la cabeza, los hombros, el pecho o las rodillas, pero NO con los pies), sin perder la conexión (todos los alumnos deben seguir cogidos de la mano). Para que esto funcione eficazmente, los niños deben trabajar de forma cooperativa, asegurándose cada uno de ellos de no soltar las manos de su vecino. Pronto se darán cuenta de que deben moverse todos juntos en círculo para no perder la conexión. Si la pelota cae al suelo o un niño la patea con los pies, la cuenta atrás vuelve a empezar. Dependiendo del nivel, ¡puedes añadir más bolas!

CONCLUSIÓN

A menudo caemos en el debate entre el individuo o el grupo, nos encanta realzar grandes gestas individuales, darle mucho énfasis a aquello de “una sola persona puede marcar la diferencia” en contraposición a aquella frase tan utilizada de “la unión hace la fuerza” en la que se le da esa importancia y ese poder al grupo.

Lo cierto es que vivimos en sociedad, necesitamos grupos fuertes y sobretodo grupos unidos para poder alcanzar grandes logros, ese no quiere decir que minimicemos el singular, todo lo contrario, los mejores grupos necesitarán formidables miembros y extraordinarios líderes para poder conseguir logros importantes.

En este capítulo hemos querido por ello, mediante la proposición de muchas actividades grupales y de equipo, dar esa importancia al

trabajo cooperativo, en muchas de ellas, esos dichos grupos necesitarán la figura de un líder para poder llevar a cabo la tarea. Este es un punto importante, la fuerza del grupo no ha esconder a los grandes individuos sino todo lo contrario, ha de potenciarlos. En muchos de los juegos, serán necesarios varios roles, todos indispensables para poder llevar la tarea hasta el final y es parte importante del proceso, dejar egos atrás y encontrar la mejor función para cada persona, porque repito sino se logran todas no se conseguirá el éxito en la tarea, dinámica o juego.

Por ello, encontramos tan valiosa esta forma de trabajar. No solo busca la cooperación entre los participantes, sino que también los introduce en esa pequeña sociedad que en ese momento es su equipo o su grupo de trabajo, para el logro óptimo de cada uno de los juegos, será importante el reparto de tareas, la comunicación, la cohesión y en muchos de ellos también cierta jerarquía.

Por otro lado, en muchos de ellos mantenemos un carácter competitivo. ¿Los juegos cooperativos pueden ser competitivos? Yo creo que sí, siempre y cuando el carácter cooperativo esté por encima del competitivo, por experiencia tras haber realizado todos estos juegos puedo asegurar que es así, muchos de ellos, se establece esa cuestión de a ver qué equipo lo realiza más rápido... pero al final el equipo que logra esa victoria es algo secundario, respecto al proceso y la experiencia del juego, por ello reafirmo que siguen siendo juegos cooperativos y muchas veces le añade un contenido lúdico o una chispa para que las dinámicas sean más activas.

El juego como herramienta en el proceso de aprendizaje y concretamente los juegos cooperativos con el objetivo de cohesión, aprendizaje en el trabajo colectivo y también en cierto modo como

introducción a la sociedad son modelos muy efectivos para lograr los objetivos planteados en el proyecto.

Y ni la cooperación ni el juego entiende de fronteras. El juego cooperativo tiene el mismo valor y genera las mismas actitudes y el mismo aprendizaje cooperativo en Europa y en África. Porque son las actitudes, las claves de esa relación social que facilita la cooperación, son esas actitudes las que traspasará el niño y el adolescente a su propia vida y a sus relaciones con otros niños y adolescentes, ahora y con el mundo adulto en el futuro. Para esas actitudes, para esas relaciones, el juego y el aprendizaje cooperativo son unos buenos cimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aylwin, U. (1994). Le travail en équipe: pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale*, 7(3), 28-32. Repéré le 9 février 2016 à http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/aylwin_ulric_07_3.pdf
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université. <https://journals.openedition.org/rfp/284>
- Béliveau, D. (2001). L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance. Rapport de recherche. Collège Rosemont. Repéré le 24 mars 2016 à <http://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2013/01/Utilisation-des-logiciels-sociaux-et-de-la-visioconf%20rence-Web.pdf>
- Bertucci Andrea et al. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, vol. 137, n° 3, p. 256-272. https://www.researchgate.net/publication/45706223_The_Impact_of_Size_of_Cooperative_Group_on_Achievement_Social_Support_and_Self-Esteem
- Brunet, J.-Negro, J.L (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. San Pio X.
- Corwin. (2018). *250 influences on student achievement*. Repéré à <https://www.visiblelearningplus.com/content/research-john-hattie>

- Cuadrado. JF (2010): "El aprendizaje cooperativo en la educación Primaria". Revista experiencias educativas. N.29 Cfr: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JOSEFELIX_CUADRADO_1.pdf
- Delors, J (1996). La Educación encierra un tesoro. Paris. Unesco
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: InterEditions.
- Fabra, M.LL. (1996). Técnicas de Cooperación. Barcelona. CEAC
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'université du Québec. Ste-Foy, QC. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/apprentissage-collaboratif-distance-92.html>
- Howden, J. (1994). Pratico-pratique: coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer, Montréal, La Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. (1997). *La réussite par l'apprentissage coopératif*. Communication présentée au 17e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1997/howden_5A17_actes_aqpc_1997.pdf
- Hugon Marie-Anne (2008). De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives. Berne: Peter Lang, p. 165-184.

- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5 p.365-379.
Récupéré de:
<http://www.jstor.org.tlqprox.teluq.quebec.ca/stable/pdf/20532563.pdf?acceptTC=true>
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Érudit*, n° 103, p. 26-29. Repéré le 20 février 2016 à
<https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/58556ac.pdf>
- Otuzi, F (2003). *Juegos Cooperativos*. España. Lumen Humanitas
- Pallarés, M (1975) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'Ifé (114). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>
- Senent, JM (2006) *Intervención Socioeducativa en grupo*. Valencia. PUV
- Senent, JM y Senent X (2011) *Torneig passa la bola*. Valencia. CAI
- Simon, Albert (1983) *Las relaciones interpersonales*. Barcelona. Herder.

Slavin, R.E. (1985). *Cooperative Learning: Students Teams*.
Washington, D.C., National Education Association.

Tardif, J. (2009). *L'apprentissage coopératif en 10 points*.

EDUCACIÓN EN LA INFANCIA Y DESARROLLO SOCIAL SOSTENIBLE

Irene Verde Peleato
María Isabel Viana-Orta
Universitat de Valencia

INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos poner de relieve la importancia de la educación en los primeros años de la infancia como clave para alcanzar un desarrollo social y sostenible. Desde estas páginas invitamos a todas las personas educadoras que trabajen con niños y niñas a reflexionar acerca de las consecuencias de los primeros años de vida en el desarrollo humano y social. Se trata de promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos desde el mismo momento del nacimiento y sin dejar a nadie atrás, ofreciendo modelos adecuados, recurriendo a estrategias y teniendo presente que la construcción del conocimiento individual y grupal es un proceso social compartido.

Recordar aspectos clave de las teorías constructivistas del aprendizaje y comprender que el aprendizaje y el desarrollo de la persona se unen y se condicionan mutuamente, nos obliga a poner la

mirada en ciertas estrategias de aprendizaje que pueden llevarse cabo, de manera sencilla pero sistemática, a la hora de plantear acciones educativas en el hogar, en la comunidad y en la escuela.

Se ha querido destacar la motivación como motor de otros procesos de aprendizaje y en la que las personas educadoras tenemos un rol importante que desempeñar, como agentes de cambio, cuando nos ponemos al frente de grupos de niñas y niños.

1. EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA INFANCIA COMO BASE PARA EL DESARROLLO SOCIAL SOSTENIBLE

Nos parece pertinente comenzar el capítulo con unas consideraciones preliminares fundamentales a tener en cuenta y que quedan recogidas en este primer apartado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura enfatiza la importancia de la educación en los primeros años de la infancia. Como organismo internacional en materia de educación, ha apostado por el enfoque a la atención y educación de la primera infancia (AEPI), (OCDE, 2017a):

El período de la vida de un ser humano que va del nacimiento a los ocho años constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos. La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria sino que trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y

sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro (UNESCO, 2017).

Así pues, la AEPI constituye una de las mejores inversiones que un país puede emprender con miras a favorecer el desarrollo de sus recursos humanos, la igualdad y la cohesión social, y a reducir el coste de los programas de recuperación ulteriores. La AEPI desempeña un papel crucial para los niños desfavorecidos ya que les permite compensar las deficiencias de su contexto familiar y combatir las desigualdades en el plano educativo.

Esta meta se ve reforzada en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015, y en su marco de acción, cuyo finalidad principal es incidir en las políticas de los países hacia lo que recogen, por un lado, el Objetivo 4 de la Agenda 2030 y que figura textualmente como: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p.16) y, por otro, la meta 4.2. que incide en asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (UNESCO, 2016).

En los países en los que se ha conseguido la escolarización obligatoria con carácter universal, preocupa el fracaso escolar porque éste redundaría directa y negativamente en abandono de la escuela. En los países que todavía no se ha logrado este objetivo, la prioridad debe ser garantizar a la población el acceso a la escolaridad, es decir, la incorporación de todos los niños y niñas al sistema educativo desde edades tempranas. Una vez alcanzado el objetivo básico de cualquier sistema educativo de calidad, de garantizar la igualdad en el acceso a

la educación, que el alumnado alcance los objetivos educativos establecidos para cada nivel y etapa, obteniendo el máximo aprovechamiento y rendimiento de su paso por la escolaridad obligatoria, se convierte en otro objetivo prioritario en el desarrollo social, económico y cultural de un país o una región. Como indican Marchesi y Pérez (2003), el desarrollo de una serie de capacidades y destrezas por parte del alumnado no sólo tiene impactos a nivel personal porque le permiten afrontar su vida más plenamente y con mayor éxito, sino también a nivel económico y social porque el nivel de formación de un país constituye un motor de desarrollo y creación de riqueza.

Así pues, la democratización de la enseñanza, la educación universal para todas las personas y la búsqueda de calidad deben ser objetivos prioritarios en todos los programas educativos que se ponen en marcha por los gobiernos a través de distintos proyectos y planes, pero también a nivel local por cualquier comunidad. Según la OCDE (2006) la equidad debe integrarse con la calidad y no puede convertirse en obstáculo. La UNESCO (2007) reconoce tres principios de equidad pensando en la escuela pero que, igualmente, conviene atender en cualquier intervención socioeducativa:

- > Equidad horizontal, implica igual tratamiento de aquellos que están igualmente situados.
- > Equidad vertical que reconoce que no todos los estudiantes son iguales y que se deberían de tener en cuenta los puntos de partida de cada persona.

- > Equidad en igualdad de oportunidades que exige que todas las personas deben tener las mismas oportunidades para el éxito.

Si bien este planteamiento de equidad debería vertebrar la educación formal de todos los sistemas educativos, es decir, la escuela de todos los países y pueblos, de la misma manera, puede hacerse extensivo al ámbito de la educación no formal en la planificación de proyectos o planes educativos que se lleven a cabo a nivel más local en comunidades o barrios. El fracaso escolar y, como consecuencia, el abandono de la escuela causados en la mayoría de casos por falta de equidad, acarrear graves consecuencias sociales dado que las personas que “se quedan fuera” interiorizan el fracaso, lo que revierte en una autoestima inferior de la persona y, por ende, en exclusión social (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

El ritmo de las transformaciones sociales, políticas y económicas que estamos viviendo refuerzan la necesidad de desarrollar aptitudes y capacidades en las personas para que puedan responder a esas exigencias sin que se vean afectadas gravemente sus biografías personales, de ahí que la educación se convierte en un elemento esencial de transformación en el proceso cultural, socioeconómico y sostenible de personas, comunidades y naciones. Y los cambios conllevan nuevos desafíos para los sistemas educativos a los que se les demanda reajustes en la enseñanza y en el aprendizaje, en los contenidos, en las formas de relacionarse tanto con las instituciones como con el conocimiento y en el ideal de ciudadanía que han de contribuir a formar. Estos retos se trasladan también a otras esferas o ámbitos de la educación fuera de la escuela y deben ser atendidos.

Ante este nuevo escenario cambiante, Sancho y Correa (2010) recogen los requisitos que la educación actual requiere y que las personas encargadas de educar deberíamos tener presentes sea cual sea nuestro ámbito de actuación:

1. Un cambio en cuanto a la forma de entender al alumnado o personas receptoras de la educación, pasando de la antigua concepción de “vaso vacío” al que había que llenar de informaciones más o menos ordenadas, a la idea de sujeto activo, con una biografía y un universo de aprendizaje fuera de la escuela cuya actividad y predisposición resultan fundamentales para dar sentido a la información, es decir, para convertirla en conocimiento.

2. La transmisión de conocimientos ya no es estática. El saber se va transformando dinámicamente en la interacción con las aportaciones de las personas receptoras, en diálogo.

3. La ciudadanía del siglo XXI ha de poder adquirir y desarrollar un amplio bagaje cultural, es decir, cómo se interrelaciona el conocimiento y cómo establecer transferencias entre los saberes y las habilidades aprendidas en la escuela y otros contextos relevantes de socialización en la comunidad.

4. La reducida y ya obsoleta noción de alfabetización aún vigente en los sistemas escolares, muy centrada en la lectoescritura debe recuestionarse para considerar la diversificación actual de variedad de formas y modalidades de lectura y escritura y los usos de nuevos lenguajes y herramientas que esto requiere.

2. PROCESOS VINCULADOS AL APRENDIZAJE EN LA INFANCIA. DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Este apartado pretende abordar los aspectos que nos parecen imprescindibles para comprender el planteamiento general sobre aprendizaje y desarrollo en la infancia (Coll, Palacios y Marchesi, 2008) y que, sin duda, afectan a cómo enfrentar cualquier proceso educativo en los primeros años de una niña o un niño.

Los seres humanos procesamos información, elaboramos juicios, tomamos decisiones y comunicamos nuestro conocimiento a los demás. Todo ello se logra gracias a procesos cognitivos básicos que se van desarrollando desde los primeros años de vida y sobre los que hay que poner la mirada en cualquier intervención socioeducativa que vaya a llevarse a cabo. Los procesos cognitivos de los que hablamos pueden verse facilitados por ciertas estrategias que en el apartado siguiente se expondrán.

Las etapas más importantes de la vida de los niños transcurren antes de que entren por primera vez en una escuela primaria. Al cumplir cinco años, el cerebro del niño ha alcanzado ya el 90 por ciento de su desarrollo y las bases para el éxito en la escuela y el resto de la vida ya están asentadas (UNICEF, 2020). En el mundo, la mitad de los niños de edad preescolar no pueden aprovechar las oportunidades educativas para la primera infancia que podrían influir positivamente en su vida y su aprendizaje a largo plazo. De ahí que pongamos la mirada en esta cuestión.

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) establece cimientos sólidos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, realza la disponibilidad de los niños para la escolarización primaria y pone en

marcha un ciclo positivo de desarrollo en sus vidas. Puesto que los déficits de aprendizaje empiezan a crecer antes de que el niño ingrese en la enseñanza primaria, es de particular importancia la tarea de garantizar una AEPI de calidad para todos los niños y niñas.

Los niños son seres fundamentalmente sociales desde el mismo momento del nacimiento. Aprenden conocimientos específicos, inician el desarrollo de sus potencialidades y las habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y su adaptación a las formas de comportamiento organizado característico de la sociedad en la que nacen y viven. Su conducta está modulada por la interrelación con los demás y el conocimiento sobre sí mismos lo adquieren mediante la imagen que reciben a través de los demás.

Es importante destacar que el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo en los más pequeños se inicia desde que tienen el primer contacto con el mundo exterior, es decir, desde que salen del vientre materno (Piaget, 1956). Es el inicio de su relación con el contexto y las situaciones que van surgiendo. A partir del nacimiento, el contexto que rodea al niño y las constantes interacciones con otras personas le permiten ejercer una influencia determinante en su conducta social y en cómo aprender la información que le sirve de estímulo en el medio. La interacción del niño con su entorno ayuda, no solamente a la transición del periodo egocéntrico por el que atraviesa todo ser humano a la edad de 3-6 años, llamada etapa preoperacional, sino que también ayuda en la maduración y el desarrollo de otros procesos tales como: la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y la cognición, que a su vez facilitan la adquisición de nuevos conocimientos.

El grado de seguridad, confianza en sí mismo, autonomía, asertividad, afán de logro, empatía y sociabilidad que muestre un niño

o una niña, son claves que le permitirán acceder con mayor facilidad a cualquier aprendizaje, desarrollar con mayor fluidez sus habilidades de pensamiento y administrar con mayor efectividad sus mejores capacidades personales e intelectuales (Vygotsky, 1995).

Para el desarrollo de determinados elementos cognitivos y madurativos en el niño, resulta esencial el conjunto de oportunidades que le ofrece el medio o contexto en el que vive e interactúa. A pesar de que, en ocasiones, las circunstancias políticas, económicas y educativas del niño pueden limitar sus posibilidades de un crecimiento sano, de formación de procesos cognitivos superiores y de alcanzar logros y metas, es también el medio el que brinda suficientes situaciones que requieren de solución inmediata, como para estar constantemente provisto de retos cognitivos que estimulan la inteligencia, proporcionando potencialidades que permiten enfrentarse a las adversidades del entorno fortaleciendo la independencia y la autoafirmación. De ahí, retomando a Vygotsky (1995), la importancia de generar contextos estimulantes de aprendizaje en el barrio, en la comunidad, en la escuela y en el tiempo libre.

Los estudios realizados en el siglo XX por Piaget, Vygotsky, Bandura o Bruner, centrados en los primeros años de la infancia (Coll, Palacios y Marchesi, 2008), corroboran que cuando el niño muestra un nivel de dificultad en el área cognoscitiva, la interacción social del pequeño se puede ver afectada y, por ende, esto perjudica su adaptación al medio desencadenando poca motivación para aprender o jugar, sentimientos de frustración, deserción escolar y, sobre todo, dificultad en la construcción del autoconcepto. Se puede entonces afirmar que, al igual que las dificultades en los procesos cognitivos afectan al área personal social del niño, ésta puede repercutir negativamente en los

procesos cognitivos cuando no se desarrolla de una manera plena, ya que la interacción con las demás personas y el medio, permite tener un mejor despliegue en la percepción, atención, memoria, lenguaje y pensamiento, en definitiva, habilidades para un mejor aprendizaje del mundo que le rodea. Exponemos esta idea con más detalle.

Hay que remontarse a las primeras décadas del siglo XX para situar la teoría revolucionaria de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), un joven profesor de Psicología en la Escuela de Magisterio de una pequeña capital de provincia de Rusia. Vygotsky sostuvo que la naturaleza humana es el resultado de la interiorización, socialmente guiada, de la experiencia cultural transmitida de generación a generación. Antes de 1925, ninguno de los sistemas teóricos construidos había prestado atención a la educación como proceso decisivo en la génesis de las capacidades psicológicas que nos caracterizan como seres humanos. En su concepción, la educación es el proceso central de la humanización y la escuela el principal “laboratorio” donde estudiar la dimensión cultural, específicamente humana, del desarrollo. Por extensión, ese laboratorio que supone la escuela puede transferirse a otros contextos educativos como pueda ser la comunidad. La teoría de Vygotsky está vigente y debe impregnar cualquier planteamiento socioeducativo que quiera llevarse a cabo.

Vygotsky, en su teoría, pone en relación desarrollo y aprendizaje. Este autor evidencia que es el aprendizaje el que hace posible el desarrollo y no al revés, que son los aprendizajes los que constituyen una plataforma imprescindible para que se produzcan los procesos de desarrollo y, además, que los niveles de desarrollo alcanzados son los que abren la ruta para los nuevos aprendizajes. Es lo que se conoce como la Zona de Desarrollo Próximo o Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), entendida como la diferencia entre el nivel de desarrollo real

actual y el nivel de desarrollo potencial de una persona (Gamboa, Carmentaes y Amat, 2010). La ZDP no es una zona estática sino dinámica, cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento que abre, a su vez, distintos cursos de evolución futuros. La persona adulta o el niño o niña más competente realizan acciones encaminadas a que el participante menos competente pueda hacer de forma compartida lo que no es capaz de realizar solo y aquí es donde entra en juego otro concepto clave acuñado por Bruner (1997) que es el andamiaje: la persona educadora sirve de apoyo para que el estudiante o educando adquiera y elabore una serie de estrategias que le permitan adquirir ciertos conocimientos. Por lo tanto, gracias a esta función de “andamio” o apoyo por parte de la persona educadora, el niño y la niña son capaces de adquirir conocimientos, realizar una tarea o conseguir unos objetivos los cuales no lograrían alcanzar sin él. No obstante, este proceso de andamiaje no sólo se realiza en las escuelas o ámbitos académicos, sino que también se da en el hogar, siendo los padres y las madres el apoyo o base que potencia el aprendizaje del niño y de la niña o, incluso, a nivel social o entre iguales, lo que se conoce como andamiaje colectivo.

La teoría de Vygotsky también muestra que el entorno social es decisivo. La influencia de “los otros” es un factor determinante en el desarrollo individual dado que la construcción del conocimiento es un proceso social y compartido. Por ello, lo que ocurre en el interior de cada persona, su papel protagónico y activo es importante en el desarrollo pero también lo es el entorno social, la interacción con las demás personas como elemento decisivo (Rogoff, 1993) que no sólo logra favorecer u obstaculizar el aprendizaje y el desarrollo individual sino que es favorecedor y determinante del propio desarrollo personal. Esta teoría nos muestra que en las personas toda función aparece dos veces: primero, entre personas, de manera

interpsicológica, y después, en nuestro interior, de manera intrapsicológica. Es decir, que el desarrollo humano sigue un camino que va de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo (Gamboa, Carmentaes y Amat, 2010).

Conviene recordar también lo relevante del núcleo de la teoría de Bandura. Los niños pequeños aprenden en un contexto social por medio de la observación e imitación (Bandura, 2002). El modelo es una persona que contribuye de una manera activa a su propio aprendizaje. También es importante tener en cuenta que las personas en desarrollo están inmersas en una serie de sistemas ambientales que interactúan entre sí y con la persona, los cuales influyen en su aprendizaje, ya sea a través de diversas actividades, creencias y valores. En este punto, puede definirse al desarrollo personal social como la interacción individual y grupal de la persona en donde desarrolla sus habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones, permitiéndole conocer un poco más de sí mismo y de sus compañeros de grupo; por lo tanto, el desarrollo social del niño (Bandura, 2002) constituye una parte integral del proceso de crecimiento total.

Este mismo autor, afirma que en la etapa de los primeros años de vida, la socialización ocurre a través de la identificación con los progenitores y educadores cercanos aprendiendo los comportamientos y las actitudes aceptados por la sociedad así como las reglas de convivencia. Los niños y las niñas aprenden a interpretar los problemas emocionales de otras personas, a entender los diferentes puntos de vista y, también a desarrollar la imaginación y lo hacen a través de la imitación. Después de haber aprendido a ejercer cierto grado de control consciente, tanto sobre sí misma como sobre el medio, la persona puede avanzar rápidamente hacia nuevas

conquistas en esferas sociales y espaciales cada vez más amplias. Un sentido de iniciativa impregna la mayor parte de la vida del niño cuando su medio social le incita a desarrollar una actividad y alcanza una finalidad o, lo que es lo mismo, a dominar una tarea específica.

Ya sabemos pues, que desarrollo y aprendizaje están estrechamente entrelazados y se condicionan mutuamente. Vamos a centrarnos en el siguiente apartado en el aprendizaje y en cómo podemos ayudar a niños y niñas a aprender de la mejor manera posible y a hacerlo, además, a lo largo de toda la vida, es decir, a conseguir también que adquieran y desarrollen la competencia de ‘aprender a aprender’.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Siguiendo al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD, 2000), las estrategias de aprendizaje son procedimientos que deberían enseñarse de una manera explícita en todos los currícula escolares porque son la clave para conseguir personas totalmente autónomas en los aprendizajes que emprendan, personas capaces de regular sus esfuerzos y tareas en orden a lograr el éxito; en definitiva, personas que sepan aprender a aprender.

Las estrategias de aprendizaje deberían enseñarse explícitamente en el contexto de las asignaturas que conforman el curriculum de los distintos niveles educativos y desde los niveles educativos inferiores. Además, las estrategias de aprendizaje no consisten sólo en enseñar “técnicas de estudio” sino que necesariamente deben hacer referencia también al componente metacognitivo del aprendizaje (planificación, evaluación, control y regulación de la propia actuación) que será el

encargado de convertir las técnicas en estrategias (MECD, 2000). Incluimos este apartado en el capítulo, con el convencimiento de que las estrategias de aprendizaje hay que incorporarlas también en el trabajo que se realiza en cualquier contexto educativo más allá del ámbito educativo formal.

3.1 Conceptualización. ¿qué se entiende por estrategias de aprendizaje?

Beltrán (2003) distingue entre procesos, estrategias y técnicas. Los procesos de aprendizaje son la cadena de macro-actividades y operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, la atención o la comprensión. Estas actividades son más generales, poco visibles y difícilmente manipulables. Por su parte, las técnicas como, por ejemplo, hacer un esquema o un resumen, son actividades visibles, operativas y manipulables. Las estrategias se situarían entre los procesos y las técnicas, tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción.

En general, las estrategias de aprendizaje se entienden como secuencias de procedimientos que se utilizan para aprender, para manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos. Se entienden también como competencias o procesos que facilitan la adquisición, almacenamiento y la recuperación de información. Son conductas y actividades mentales que la persona que aprende pone en marcha para mejorar el procesamiento de la información. Se pueden entender como el conjunto organizado, consciente e intencional que pone en marcha la persona que aprende

para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (MECD, 2000) en la escuela y fuera de ella.

3.2 Características de las estrategias de aprendizaje

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden o se pueden enseñar.
- Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos. Integran habilidades, técnicas o destrezas a las que coordinan. Por eso se las considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior.
- Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos.
- Su puesta en marcha sería, en principio, no automática, sino controlada, precisando deliberación y flexibilidad para su uso, lo que comporta metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos.
- Cuando nos convertimos en expertos en su uso, se convierten en automatizadas, lo cual nos permite mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos congestivos con facilidad y destreza.

- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales (MECD, 2000).

3.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

A continuación exponemos la clasificación de las estrategias de aprendizaje. En el apartado 4.4 nos detendremos con especial detalle en las estrategias disposicionales y de apoyo y, más concretamente, en la motivación, por considerarla relevante a la hora de empezar a pensar en la formación de futuros educadores en cuanto a que son cuestiones que se deben tener muy en cuenta en la planificación de cualquier actividad que se vaya a llevar a cabo y empezando con los más pequeños:

- *Estrategias disposicionales y de apoyo.* Estas estrategias son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:
 - *Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo:* que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
 - *Estrategias de control del contexto:* se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información:* Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección

de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.

- *Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida*, propiamente dichas. Incluyen:
 - *Estrategias atencionales*, dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea.
 - *Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información*: controlan los procesos de reestructuración de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través de técnicas como el subrayado, epigrafiado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
 - *Estrategias de personalización y creatividad*: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creativas, etc.
 - *Estrategias de repetición y almacenamiento*, que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de técnicas como la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, etc.
 - *Estrategias de recuperación de la información*, que controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de técnicas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.

- *Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida*, que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de técnicas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, autopreguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, etc.
- *Estrategias metacognitivas*, de regulación y control: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Integran:
 - Conocimiento: de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - Control:
 - *Estrategias de planificación*: del trabajo, estudio, exámenes, etc.
 - *Estrategias de evaluación, control y regulación*: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, autorrefuerzo, desarrollo del sentimiento de autoeficacia, etc. (MECD, 2000).

Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje son esenciales para lograr el objetivo de personas que consigan “aprender a aprender”,

capaces de regular sus propios aprendizajes. Deberían incluirse en la programación y enseñarse explícitamente porque se pueden enseñar y se pueden aprender y, además, se desarrollan con la práctica.

3.4 La motivación

De entre todas las estrategias de aprendizaje y centrándonos en las del primer bloque “ estrategias disposicionales y de apoyo”, queremos destacar la importancia de la motivación por su enorme implicación a la hora de poner en marcha los procesos de aprendizaje. Podemos entender la motivación como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta, como los motivos o intereses que nos mueven a hacer algo” (MECD, 2000, p.163).

La inteligencia emocional, es decir, el conocimiento y regulación de las propias emociones (Goleman, 1996), está estrechamente relacionada con la motivación porque las personas que pueden mejorar su propia motivación son consideradas emocionalmente inteligentes. La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. La motivación extrínseca es la que procede de fuera y conduce a la ejecución de la tarea. La motivación intrínseca es aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Las emociones positivas (disfrutar con lo que se hace, la satisfacción de realizar con éxito una tarea, etc.) pueden ejercer una influencia también positiva en la motivación intrínseca. Por su parte, las emociones negativas (aburrimiento, ansiedad, miedo a no conseguir un determinado resultado, etc.) pueden producir una motivación intrínseca negativa y conllevar la no realización o evitación

de la tarea. Es decir, que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento.

Existen diferentes propuestas para que, maestras/os y educadoras/es contribuyan a mejorar la motivación en cualquier contexto educativo y no solo en el aula. Por ejemplo, antes de la clase o de una actividad concreta resulta especialmente interesante realizar un diagnóstico previo para conocer las expectativas y necesidades de cada estudiante o participante de la actividad y programar en base a este diagnóstico. Durante la clase o actividad, se debería poner especial cuidado en crear un clima afectivo, estimulante y de respeto para el aprendizaje (con pequeños gestos del tipo conocer los nombres para llamar a cada estudiante/participante por su nombre, uso del humor para generar buen clima, etc.); intentar romper la monotonía del discurso a modo de monólogo por parte de la persona educadora, generando preguntas y buscando la retroalimentación en la comunicación; intentar relacionar el contenido a impartir con las propias experiencias de los participantes; planificar pensando en ofrecer una amplia variedad de actividades en las que se fomente la participación y el trabajo cooperativo; recurrir a materiales didácticos atractivos y variados. Después de la clase o actividad educativa, se debe realizar, por ejemplo, evaluaciones conjuntas para compartir (profesorado-alumnado o educador/educandos) sobre los procesos de aprendizaje o generar nuevos interrogantes que estimulen el deseo de continuar aprendiendo (García Bacete y Doménech, 1997).

4. LAS Y LOS EDUCADORES COMO FACILITADORES DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN CLAVES DE AGENDA 2030

El inicio de la vida de una persona requiere de una especial y cuidadosa atención, como ya se ha expuesto. Las personas adultas nos convertimos en educadoras y disponemos de recursos o hemos de proveernos de ellos para que los más pequeños descubran el mundo con nuestra ayuda y aprendan. Por esa razón, los primeros años de la vida de un ser humano se torna en una etapa relevante en la educación.

Es cierto que autores referentes en materia de educación como Piaget, Vygotsky, Ausubel o Bruner (Coll, Palacios y Marchesi, 2008) han sentado las bases psicopedagógicas en la creación de teorías y estudios que develan el desarrollo intelectual, motriz, socioemocional y afectivo de los más pequeños en las primeras etapas de la vida. Sin embargo, son las y los educadores, fundamentándose en estas teorías, agentes clave para:

- Llevar a cabo la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos,
- Elaborar metodologías que permitan aplicar teorías y procedimientos de actividades que contribuyan al desarrollo de los más pequeños,
- Diseñar recursos didácticos que promuevan el aprendizaje y desarrollo integral,
- Crear y acomodar espacios para un mejor despertar en los bebés y niños.

La publicación *Starting Strong* de la OCDE (2017b), presenta indicadores clave sobre educación y atención a la primera infancia y muestra que en años recientes la mayoría de los gobiernos han aumentado sus inversiones para ampliar la matrícula y abrir más escuelas infantiles y escuelas de educación primaria. Este dato es satisfactorio pero no debe invitar a relajarse dado que todavía son muchos los lugares a los que estas inversiones no llegan y es ahí donde más falta hace la labor de personas que trabajen en pro de la educación de la primera infancia.

El Marco de Acción de Educación 2030 (UNESCO, 2015), hoja de ruta de la Agenda de Educación Mundial 2030, sostiene que la educación impulsa el desarrollo sostenible transformando vidas y subraya que, para conseguirlo, “la propia educación debe transformarse” (UNESCO, 2017, p. 4) y las y los educadores somos agentes para provocar el cambio poniendo la mirada en la primera infancia.

El rol que se presupone a la educación en el marco de la Agenda 2030 trasciende el propio del objetivo 4 que, anteriormente, ya se ha mencionado. Queremos insistir en que la Educación es una meta en sí misma, pero también un instrumento para lograr el resto de objetivos de desarrollo sostenible (Seva, et al, 2021) y debe ser la herramienta para la transformación social. La base de la transformación que supone la construcción de una sociedad más justa y equitativa, se entiende solo desde la educación en claves éticas que cale para tejer una red capaz de llegar a todos los rincones del planeta sin dejar a nadie atrás y ahí tenemos compromiso todos y cada uno de nosotros. No podemos distanciarnos de esta perspectiva.

La educación centrada en los derechos humanos se erige como fuerza catalizadora (Carrillo, Prats y Prieto, 2018) del desarrollo

sostenible y de la paz. Cada uno de los 17 ODS de la Agenda 2030 necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios para vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir positivamente a las sociedades en las que habitan. Partiendo de que la educación es un derecho humano fundamental y habilitador, esencial para formar una ciudadanía planetaria, crítica, consciente y comprometida capaz de afrontar los retos a nivel mundial (Naciones Unidas, 2015), entre las medidas a tomar, emerge la necesidad de robustecer una ciudadanía consciente de su ecoddependencia y comprometida con el bienestar y la calidad de vida universal (Murga-Menoyo, 2020) para lograr una mayor participación y la transformación social. El cambio transcurre por la puesta en práctica, de manera sistemática, del respeto de la diversidad, la conciencia ambiental, el consumo responsable, los derechos humanos, la igualdad de género y la participación democrática desde las prácticas educativas diarias empezando por los más pequeños.

Educar teniendo en cuenta la perspectiva de alcanzar la Agenda 2030 exige realizar transformaciones en el funcionamiento de las sociedades y las economías, y en la manera en la que interactuamos con nuestro planeta promoviendo cambios empezando por los entornos más cercanos. La educación, la investigación, la innovación, la gobernanza institucional pero también el liderazgo social son pilares para ayudar a la sociedad a enfrentar estos desafíos (SDSN Australia/Pacífico, 2017). Y, por tanto, todas las personas que nos hacemos llamar educadoras estamos llamados a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos. En definitiva, la necesidad de responder en términos de equidad y sostenibilidad para ser capaces de “pensar globalmente y actuar localmente” (AECID, 2017, p.44) y esto pasa por poner en marcha ciertas estrategias básicas iniciales

consideradas de apoyo para facilitar el aprendizaje y que son las afectivo-emocionales y las de control del contexto.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, hemos querido poner de manifiesto desde el primer momento la importancia de la educación en los primeros años de la infancia (AEPI) reconocida por la UNESCO, tanto a nivel personal, sobre todo, para los niños y las niñas más desfavorecidos, como a nivel social, considerada como motor de transformación cultural, socioeconómica y sostenible de comunidades, países y regiones mundiales.

En segundo lugar, hemos visto como esta idea es considerada una meta a alcanzar y sale reforzada por la Agenda 2030 (objetivo 4) que pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas, así como asegurar que todos los niños y todas las niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria y se pueda evitar el fracaso escolar y el abandono temprano.

En tercer lugar, las razones de esta meta en la Agenda 2030 radican en que la AEPI dispone favorablemente a los niños y a las niñas hacia la enseñanza primaria, y establece cimientos sólidos para el aprendizaje a lo largo de la vida. Los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo empiezan desde el mismo momento del nacimiento y son cruciales durante los primeros años de vida de ahí la importancia de una educación y de una estimulación tempranas.

Además, como hemos visto, Vygotsky advierte de que aprendizaje y desarrollo se condicionan mutuamente porque es el aprendizaje el que hace posible el desarrollo y, a su vez, los niveles de desarrollo alcanzados son los que permiten nuevos aprendizajes. En este proceso el entorno social y “los otros” son factores determinantes del desarrollo individual porque la construcción del conocimiento es un proceso social compartido. Por otra parte, siguiendo a Bandura, sabemos que en la infancia se aprende en el contexto social a través de la observación y la imitación, por eso que resulte fundamental que los niños y las niñas dispongan de modelos a seguir.

En cuarto lugar, centrándonos en los procesos de aprendizaje, resultaría necesario que los niños y las niñas aprendieran estrategias de aprendizaje para conseguir no sólo ir construyendo sus propios aprendizajes, y además hacerlo a lo largo de la vida (aprendizaje a lo largo de la vida), sino hacerlo de la mejor manera posible al incluir los elementos metacognitivos de evaluación y control sobre los propios aprendizajes (aprender a aprender). Las EA deberían enseñarse explícitamente incluidas en el currículo de los diferentes niveles educativos porque pueden (y deben) ser aprendidas y porque son habilidades que mejoran con la práctica. De los cuatro tipos de EA que hemos visto, disposicionales y de apoyo, de búsqueda y selección de información, de procesamiento de esta información, y de evaluación y control, hemos desatacado, dentro del primer grupo, la motivación, por su enorme potencial para poner en marcha los procesos de aprendizaje. En este sentido, hemos querido destacar también la importante labor de las personas educadoras para promover esa motivación.

Por último, hemos apuntado y queremos destacar que la Agenda 2030 sostiene que la educación impulsa el desarrollo sostenible y

centra la mirada, por un lado, en las personas educadoras como agentes capaces de provocar el cambio, y por otro, en el interés en la primera infancia. Así, cerramos el recorrido que hemos realizado a lo largo de este capítulo y llegamos de nuevo a su título como broche de apertura y de cierre: Educación en la Infancia y Desarrollo Social Sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID (2017). El desafío de los ODS en Secundaria. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje/Visor.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España: una aproximación a través del análisis logístico multinivel aplicado. *Revista de Educación*, Ext. 2010, 225-256.
- Carrillo, I.; Prats, E., y Prieto, M. (2018). Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible. En XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible”. págs. 245-280. Universidad de La Laguna. <http://eventos.ull.es/15013/files/xxxvii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html>
- Coll, C.; Palacios, J.; y Marchesi, A. (2008). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza.

- Gamboa, M.E.; Carmentaes, O.A.; y Amat, M. (2010). Vygotsky's legate in the educative profession. *Opuntia Brava*, 2(2), 85-91.
- García-Bacete, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. REME, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi, y C. Hernández, (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza.
- Murga-Menoyo, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 01-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, MECD (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Secretaría General Técnica.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <https://uncatad.org/System/files/official-document/ares70d1es.pdf>
- OCDE, (2006). Education at a Glance, indicators 2006. OECD publishing.
- OCDE (2017a). Mejorar la educación y la atención de la primer infancia para ayudar a más niños a lograr un buen arranque en la vida y a fomentar la movilidad social, dice la OCDE.

<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/mejorar-la-educacion-y-la-atencion-de-la-primera-infancia-para-ayudar-a-mas-nios-a-lograr-un-buen-arranque-en-la-vida-y-a-fomentar-la-movilidad-social-dice-la-ocde.htm>

OCDE (2017b). Starting Strong Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>

Piaget, J. (1956). Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. En *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* (33-42). Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. Presses Universitaires de France.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Sancho, J.M. y Correa, J.M. (2010). Presentación. Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352, 17-21.

SDSN Australia/Pacífico (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades: una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. Edición en español de Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS / SDSN-Spain). <http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

Seva-Larrosa, P., Maco-Lajara, B., Úbeda-García, M., García-Lillo, F., Rienda, L., Zaragoza-Sáez, P., Andreu, R., Manresa-Marhuenda,

E., Ruiz-Fernández, L., Sánchez-García, E., Poveda-Pareja, E., y Martínez-Falcó, J. (2021). Conocimiento y percepción de los alumnos en el ámbito universitario sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En: Satorre Cuerda, Rosana (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2021 = Xarxes d'investigació i innovació en docència universitària. Volum 2021.

UNESCO (2007). Oficina Regional para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO.

http://www.oei.es/quipu/prelza_espanol.pdf

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Marco para la acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje permanente para todos.

<https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

UNESCO (2017). La educación transforma vidas. París, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>

UNESCO (2020). La atención y educación de la primera infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

UNICEF (2020). Desarrollo de la primera infancia. La primera infancia importa para cada niño.

<https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós

EDUCAR EN CLAVE DE ATENCIÓN A LA FAMILIA COMO PRIMER ESPACIO EDUCATIVO

Piedad Sahuquillo Mateo

Irene Verde Peleato

Roser Grau Vidal

INTRODUCCIÓN

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”, decía Nelson Mandela, y así es. De ahí el objetivo de este capítulo, en el que se pretenden abordar las pautas más relevantes para garantizar una educación integral desde la primera infancia. Los educadores y las educadoras que interactúan diariamente con niños y niñas de diversas edades tienen en sus manos un potencial excepcional, pues la infancia es una etapa evolutiva que determina la vida adulta. Son estos profesionales quienes, junto con la familia como primer agente socializador, pasan más tiempo con los niños y las niñas y, por tanto, su formación resulta clave.

En este capítulo se aborda el concepto de familia como la conformación de un núcleo dinámico y diverso, entendido desde una perspectiva cultural e intergeneracional, pues no existe sólo un modelo familiar rígido y tradicional, sino que las familias, al igual que la sociedad, evolucionan y cambian.

Desde esta perspectiva, uno de los conceptos clave es la parentalidad positiva, en la que se considera a los niños y a las niñas como sujetos activos de derecho, y es la familia y en este caso también los educadores y las educadoras, quienes los deben promover, respetar y proteger (Rodrigo et al., 2015). Tal y como se profundizará más adelante, este concepto está íntimamente relacionado con el enfoque de buenos tratos, basado, tal y como su nombre indica, en el cuidado, en este caso de la infancia, eliminando aquellas prácticas que atenten contra la salud física y emocional de las personas. Para ello, adquiere especial relevancia la comunicación en la familia como práctica para una correcta socialización.

En este sentido, se presentan a continuación diversos apartados en los que se profundiza sobre aspectos como la familia como primera estructura de acogida y como primer espacio educativo; posteriormente se aborda el concepto de buenos tratos y cómo hacerlo efectivo, explicando las consecuencias positivas de este enfoque. También se aborda en profundidad la importancia de la comunicación en la familia, donde se hace especial referencia a las actitudes y a las pautas para favorecer los buenos tratos y el vínculo afectivo y finalmente, se exponen algunas conclusiones a modo de reflexión.

1. LA FAMILIA, PRIMERA ESTRUCTURA DE ACOGIDA Y PRIMER ESPACIO EDUCATIVO

Aquellas personas que quieran dedicarse a educar a niños, niñas y jóvenes deben tener presente lo que el artículo 16.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge en cuanto a la familia: “es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”.

La familia cobra un carácter primordial en la historia de la humanidad desde un triple sentido (Donati, 2003, p. 21):

1. Es un fenómeno primordial ya que es el elemento fundante de la sociedad desde el inicio de la historia humana.
2. Es la matriz fundamental del proceso de civilización.
3. Es primordial en cuanto que es prerequisite del proceso de humanización de la persona”.

La familia es la primera estructura de acogida de la persona al nacer y posee una importancia incomparable, ya que es la que permite la instalación inicial y, casi siempre decisiva, de las personas y grupos humanos en su espacio y su tiempo. “Desde siempre, en todas las culturas, la familia, ha constituido la célula social y cultural más significativa, porque en ella y a través de ella han tenido lugar las transmisiones más influyentes, persistentes y eficaces para la existencia humana” (Duch, 2002, p.21).

La primera red de apoyo de las personas y la más cercana es la familia, por esta razón es importante promover, desde la labor educativa, un ambiente familiar sano en donde se ofrezcan los

recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social de las personas (...). La familia tiene como finalidad responder a las demandas sociales frente a ésta como un espacio propicio para la formación de la habilidad de relacionarse con otras personas, de brindar dos cuestiones clave: protección y afecto (Suárez & Vélez, 2018, p. 156).

Así pues, la familia es el primer espacio educativo no sólo porque precede en el tiempo a cualquier otra instancia educativa sino también en cuanto a su potencial en la formación de los seres humanos. Aquello que ocurra dentro del contexto familiar en los primeros años de la vida de una persona va a tener una influencia decisiva en su futuro. Por ejemplo, las relaciones afectivas vividas en la infancia y adolescencia van a influir, de manera decisiva, a la hora de canalizar la posterior vida afectiva. Los niños y las niñas necesitan un núcleo de relación desde el que se facilite el desarrollo de su personalidad. Por ello, el contexto familiar debe ser afectivo y se debe ofrecer seguridad y apoyo como elementos antropológicamente necesarios para estructurar su personalidad (Pérez-Alonso & Cánovas-Leonhardt, 1996; Pereira, 2011). El ser humano necesita sentirse seguro para poder disfrutar de bienestar y equilibrio en su vida cotidiana.

Por otro lado, la familia es un sistema emocional plurigeneracional y en culturas como la senegalesa, no sólo se considera como núcleo familiar a madres, padres, hijos e hijas y abuelos y abuelas, sino a todas las personas que conviven bajo el mismo techo. En ocasiones son familia directa, otras, personas que comparten apellido o simplemente personas con las que se ha establecido un vínculo afectivo y de amistad por diversidad de motivos. Como sistema emocional, las relaciones que se establecen entre sus miembros suponen complejas interacciones de conductas, deseos, expectativas, además de un

sostén emotivo, de estima, sentido de pertenencia, compasión recíproca, capacidad de compartir, etc. Como sistema plurigeneracional, dentro de la familia concurren distintas generaciones que avanzan juntas en el tiempo (McGoldrick & Carter, 1986) o, dicho de otra manera, la familia responde a un grupo de personas unidas emocionalmente y/o por lazos de sangre que han vivido juntas el tiempo suficiente para haber desarrollado patrones de interacción que se estabilizarán dando una imagen de funcionalidad o disfuncionalidad (Minuchin et al., 2009).

Para concluir este apartado inicial pero muy necesario para asentar las bases conceptuales de qué se entiende por familia, subrayar que “la familia es un grupo primario complejo de difícil organización, en el que las personas nacen, establecen vínculos afectivos, comienzan a experimentar con un mundo de valores concreto, desarrollan experiencias compartidas. Es un grupo dinámico que se va configurando progresivamente y en el que intervienen cada uno de los sistemas familiares de origen y se va creando un sistema familiar propio. De hecho, la capacidad de evolución e innovación de la familia individual y colectivamente, depende, en gran medida, de su capacidad de apertura a las informaciones procedentes tanto del medio externo como de las inherentes a la propia familia y de reelaboración o creación a partir de la misma, de los patrones de percepción y de acción ajustados al contexto” (Pérez-Alonso & Cánovas-Leonhardt, 2002).

La familia, por tanto, se podría convertir en un “pacto económico y afectivo” entre todas las personas que conviven, a través de la toma de decisiones, acuerdos, normas, costumbres, rutinas y formas de vivir y de sentir la cotidianidad. En este sentido, la educación es la

herramienta con mayor potencial para transmitir valores y afrontar la gestión de situaciones conflictivas (Funes, 2008).

En definitiva, la familia es una construcción cultural y social que está en continua transformación y cambio; tiene un carácter dinámico que le permite adaptarse a las cambiantes condiciones de cada contexto. De ahí, el papel que cobra la educación en el proceso de transformación. El dinamismo propio que caracteriza a la familia hace que se puedan encontrar en el entorno cercano diferentes modelos de familia: familias formadas por padres/madres e hijos/as, familias donde convive la familia extensa, familias que además conviven personas cercanas a la familia, etc. Por tanto, este dinamismo que caracteriza a la cultura senegalesa, promueve abrir la mirada y aprender a observar desde una perspectiva tan diversa como modelos de familia y de núcleos de convivencia existentes.

De acuerdo con Fernández-Barutell, (2013), en cuanto a los elementos característicos comunes a todos los modelos de familia y que ayudan a definirla son:

1. Tamaño. Una familia está constituida por un número determinado de miembros.
2. Parentesco. Los miembros de la unidad familiar tienen entre sí una relación de parentesco, bien por consanguinidad o adopción, o por unión legal o de hecho.
3. Convivencia. Los miembros de una familia comparten el espacio doméstico, la vida cotidiana y el tiempo de ocio.

4. Solidaridad. Los miembros de una familia mantienen entre sí relaciones emocionales, comparten expectativas y se apoyan mutuamente.
5. Historia común. Los miembros de una familia comparten un recorrido de vida.
6. Obligaciones legales. Los miembros adultos de la familia tienen obligaciones legales concretas como el cuidado de los menores y la protección de sus miembros dependientes.

2. ENFOQUE DE BUENOS TRATOS

En este apartado se plantean las principales aportaciones en relación con el enfoque de buenos tratos y su relación con aspectos neuroeducativos del desarrollo de los más pequeños puesto que todas las acciones que se lleven cabo como educadores deberían estar sujetas al principio de interés superior de los niños y niñas, como eje fundamental y base de todos los procesos que busquen garantizar su cuidado y protección (López-Contreras, 2015; Siegel, 2016; Bueno & Torrens, 2017).

Por “buenos tratos” se entiende el conjunto de acciones que se encaminan al desarrollo de la salud mental, emocional e integral de la infancia, en la medida en que los adultos responsables les permiten expresarse sanamente, comprender las emociones y la complejidad que caracteriza al ser humano; las personas adultas que asumen así su responsabilidad educativa, favorecen el desarrollo de la personalidad y optimizan los procesos de socialización e integración en el contexto, puesto que los adultos referentes se comprometen como parte activa

de la crianza/educación respetuosa y responsable y se ofrecen disponibles permanentemente (Siegel, 2020).

Los buenos tratos a la infancia tienen que ver con aquellas “relaciones interpersonales de calidad y protección incluso contra fuertes presiones ambientales [...] en las que la protección por los cuidadores (tanto naturales como sustitutos) permite un crecimiento positivo [...] los niños que crecen en familias pobres suelen ser infelices de manera similar a los niños que crecen en familias aparentemente más afortunadas [...] se trata del aprovechamiento de oportunidades que se le ofrecen, tanto las de su lugar social como las de su herencia genética” (Cancrini, 2021, p. 67).

En este sentido, numerosas investigaciones corroboran que el hecho de que haya una relación interpersonal y que ésta sea de una buena calidad en el trato, es sinónimo de un correcto desarrollo y maduración cerebral, y esto, se hace evidente ya, desde los primeros momentos de vida e incluso antes del nacimiento (Barudy et al., 2010; Cánovas & Sahuquillo, 2014; Martínez-Reguera, 2010; Sahuquillo, Riquelme & Cánovas, 2022b). La infancia necesita de los cuidados y de la protección de las personas adultas para poder sobrevivir, crecer y desarrollarse puesto que “los bebés humanos son los que nacen más inmaduros y necesitan que sus madres y sus padres se ocupen de ellos durante largos períodos” (Barudy & Dantagnan, 2010, p. 31).

Gracias a la estimulación y los buenos tratos por parte de las personas adultas responsables y sensibles capaces de estimular y proteger, el cerebro, poco a poco, va madurando y con ello se pondrán en funcionamiento las funciones que permitirán el desarrollo de diferentes tareas, tanto de tipo conductual como emocional y cognitivo (Císcar, 2019, p.44).

Sin duda, entendemos que el niño/a es miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados a su edad y etapa evolutiva de desarrollo, por tanto, se trata de un ser integral que tiene derecho a una calidad de vida básica. “El principal objetivo de la educación debe ser ayudar a las personas a crecer en dignidad” (Bueno & Torrens, 2017, p. 17), y esto debe ser especialmente así en el contexto de las familias para lo cual las personas adultas hemos de ser y estar, acompañar y sentirnos comprometidas en tan importante labor (Siegel, 2020).

El quehacer educativo con la infancia “las estrategias pedagógicas más apropiadas no son siempre las más complejas ni las más elaboradas, sino las que mejor sintonicen con las necesidades y características personales de cada niño o niña” (Fernández, 2018, p. 136). Aquellos casos en que no se den los buenos tratos a los que se viene haciendo referencia son preocupantes y requieren de atención y corrección por las consecuencias tan nefastas que esto puede tener para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. “No basta con no pegar y no hacer daño a los niños/as; hemos de aprender a estar cerca de ellos, tratarles, abrazarles, escucharles, etc”. (López, 2008, p. 43) Y esto es crucialmente importante tenerlo presente en los contextos educativos en los que se puede intervenir desde la acción educadora puesto que el temperamento y las capacidades de cada persona son ciertamente diferentes en función de sus cargas genéticas pero lo que verdaderamente influye de forma significativa en optimizarlo o no son los procesos educativos que se dan en sus contextos de referencia (Bueno & Torrens, 2017).

De hecho, la mente infantil se desarrolla de acuerdo a las experiencias de relaciones de un niño con sus progenitores y la estructura y funcionamiento de su cerebro (Siegel, 2007; Barudy,

2019). Es decir, el cerebro humano está en construcción y reconstrucción permanente (Bueno, 2017) y tanto la genética, la biología como la influencia del ambiente son de enorme importancia. De ahí la necesidad de poner de relieve la educación dado que puede incluso llegar a alterar físicamente las conexiones del cerebro y que los aprendizajes emocionales sean mucho más significativos y eficaces que los que no activan dichas áreas del cerebro.

3. IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA: ACTITUDES Y PAUTAS PARA FAVORECER LOS BUENOS TRATOS Y EL VÍNCULO AFECTIVO

Es especialmente importante la comunicación que se establezca en el seno familiar desde los primeros momentos de vida de un ser humano, teniendo presente que el estilo educativo es parte fundamental en el adecuado ejercicio de la parentalidad positiva. En este sentido se considera que la educación de los hijos y de las hijas debe comprender también el ejercicio de “promover comportamientos prosociales, la capacidad de pensar y entender el mundo que les rodea y el despliegue de una creciente autonomía personal y social” (Rodrigo et al., 2015, p. 28). Con el objetivo de clarificar qué es la parentalidad positiva, Paenik (2012, p. 25), expone brevemente algunos derechos y responsabilidades de la parentalidad:

- Aportar los cuidados de base
- Proteger y educar al niño y niña hasta una edad adecuada;
- Garantizar la seguridad del niño y de la niña;
- Orientarles y fijarles límites;

- Asegurarle la estabilidad;
- Asegurar las condiciones del desarrollo intelectual, afectivo y social del niño y de la niña, en especial la transmisión de ciertas competencias aceptadas y el modelado de los comportamientos deseados;
- Respetar la ley y contribuir a la seguridad de la sociedad;

Por tanto, ya no se considera a los niños y a las niñas sujetos pasivos que tienen la obligación de obedecer y acatar las normas, sino que son sujetos activos de derechos que la familia debe promover, respetar y proteger (Rodrigo et al, 2015).

En esta línea, Barudy y Dantagnan (2010) señalan que las competencias parentales son las capacidades prácticas que tienen madres y padres (o personas adultas significativas) para cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo adecuado según el contexto. Así pues, se trata de un factor protector esencial para el buen desarrollo de niños que se fundamenta en la necesidad de implementar el enfoque de buenos tratos en las familias, siendo su finalidad contribuir al desarrollo y consolidación de la parentalidad positiva.

Blanco et al. (2020) remarcan, como parte fundamental de las competencias parentales, la sensibilidad de las personas adultas para identificar e interpretar las conductas con el fin de ajustar la respuesta al contexto e individualidad del menor desde el afecto y no desde la propia satisfacción de necesidades. En el estudio llevado a cabo por Blanco (2016), y ampliado por Blanco et al. (2022) se estructuran las

dimensiones y subdimensiones de la competencia parental recogiendo dichos aspectos.

En la manera de educar se encuentran numerosos elementos que influyen significativamente en la relación que se establece con los hijos pero también en su propio desarrollo autónomo. De forma más concreta, las actitudes que se adoptan ante la comunicación serán crucialmente importantes, pudiendo facilitarla o entorpecerla u obstaculizarla. De ahí que, al trabajar con las familias, se deba incidir de manera primordial en la relevancia que tiene la comunicación, los estilos comunicativos y cuestiones que impiden o facilitan una correcta comunicación. En el apartado siguiente se explicará esta idea con más detalle.

3.1. La familia y el desarrollo de la socialización primaria

El ser humano es social por naturaleza. Desde los primeros instantes de vida, los recién nacidos buscan comunicar sus necesidades, bienestar o malestar (a través del llanto, inicialmente y por medio de gestos, movimientos y sonidos, después). A medida que el ser humano crece, la manera de comunicarse se va transformando y en este proceso cobra un papel fundamental el clima reinante en el núcleo familiar y las pautas de crianza que se dan en el mismo porque el hogar es facilitador de conductas prosociales (Rodríguez, 2007). Es importante pues brindar sensibilización y orientación en este sentido a las y los educadores que vayan a trabajar con familias.

Mestre et al. (2001) destacan que el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad,

comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el correcto crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos. En el mismo sentido y de acuerdo con los planteamientos de UNICEF (2004), el desarrollo socioafectivo y la socialización en la infancia están relacionados con la estimulación en la familia, la crianza y la participación de los menores en la vida familiar. Por ejemplo, a los niños y niñas que se les asigna la realización de tareas domésticas, o actividades de apoyo a los hermanos (especialmente tareas que comparten responsabilidad hacia los demás), tienden a ser más prosociales que otros niños o lo que es lo mismo, muestran actitudes en favor de los demás.

Como ya se ha dicho en el primer apartado de este capítulo, la familia es reconocida en la sociedad como el pilar fundamental para el desarrollo de las personas. El entorno familiar es para los más pequeños el primer círculo de relación con el que se encuentran en sus vidas. Es en el núcleo de la convivencia familiar dónde las niñas y niños aprenden a establecer vínculos sociales a través de diversas prácticas educativas familiares que permitirán el surgimiento de estrategias que ayudarán al desempeño social en las etapas de vida adolescente y adulta. Las relaciones que se dan en el seno de la familia generan, posteriormente, impacto positivo o negativo en la integración de un niño o niña en la comunidad; de ahí la relevancia de cuidar esta cuestión.

Se hace necesario identificar los factores determinantes dentro de la familia para el desarrollo de la socialización primaria. Uno de los esenciales es la comunicación, que participa activamente en las relaciones de manera bidireccional (Ochoa, 2010), permitiendo expresar pensamientos y situaciones entre los miembros que

componen la familia (Gamboa & Sosa, 2015). Por medio de la comunicación se pretende el intercambio de información pero también de sentimientos y necesidades.

Así pues, las prácticas de crianza actúan como proveedoras de habilidades sociales, las cuales, desde la singularidad de cada familia y permeada por creencias, valores y subjetividades, ofrecen herramientas socializadoras, transmitiendo normas y modelos de comportamiento que incorporan elementos básicos de cada cultura y fortalecen la personalidad del niño y de la niña para hacer frente a la vida.

3.2. Comunicación empática en el contexto de la familia

3.2.1. *Entender qué es la empatía*

Actualmente, tras más de sesenta años utilizando el término empatía, se puede afirmar que no hay un consenso respecto a su definición (Rogers, 1957; Bohart & Greenberg, 1997; Goleman, 2007) pero entre las diferentes aproximaciones conceptuales, se coincide en afirmar que la empatía constituye una categoría de orden superior en la que pueden aglutinarse diferentes subcategorías o manera de “ponerse en los zapatos del otro”.

Hay autores que han enfatizado en el componente afectivo de la empatía, subrayando básicamente ciertos aspectos como “sentir los sentimientos de otra persona”, “responder de un modo que transmita cuidado a los sentimientos del otro” Feshbach (1997) o habilidad para ver la situación, desde el marco de referencia de la otra persona (Madrid, 2014; Orjuela 2015). Para Feshbach (1997), la empatía se

entiende como “una interacción entre dos individuos en la que uno de ellos experimenta y comparte los sentimientos del otro”. Esto ocurre en cualquier interacción entre personas empezando por padres-hijos, entre amigos, docente-estudiante, etc.

La esencia de la empatía consiste en darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decírnoslo (Goleman, 2007). Implica ser capaces de sintonizar con las señales sutiles (muchas veces no verbales) que indican lo que necesitan o quieren los demás, y de expresar al otro que se le ha entendido y que se es capaz de ver las cosas desde su punto de vista.

Las personas empáticas permanecen atentas a las señales verbales y no verbales de aquellas con quienes interactúan, siendo capaces de percibir no sólo sus mensajes explícitos, sino también sus deseos y sentimientos.

La carencia de empatía puede llegar a obstaculizar cualquier comunicación ya que impide captar los mensajes más significativos de los demás, sus opiniones, deseos y sentimientos (Roca, 2007).

Por tanto, la falta de empatía genera incomodidad y distanciamiento emocional. La empatía se relaciona con la solidaridad y la ética. En este sentido, la capacidad de ponernos en el lugar de los demás tiende a facilitar que les ayudemos cuando tienen problemas y esto es necesario para vivir en sociedad. El juego es una actividad ideal para observar la empatía en los niños y niñas. Los niños con escasa empatía quieren participar en el juego interrumpiendo sin miramiento a los demás. Los niños hábiles en empatía observan un rato el juego, tratan de comprender las reglas del juego y de sintonizar con los demás niños, y empiezan a participar en el mismo en el momento oportuno sin generar molestias.

Dado que la empatía se puede desarrollar mediante entrenamiento (Reyes & Benítez, 1990), insistimos en la relevancia de la labor educativa en la intervención socioeducativa con niñas y niños pero también en la acción educativa realizada con las familias de los mismos.

3.2.2. La comunicación empática en el seno de la familia

Madrid (2014) alude a la comunicación empática como la capacidad de la persona “Receptora” de captar el mundo íntimo de la persona “Emisora” desde su marco de referencia y, de expresárselo en un lenguaje adecuado para ella. Este autor plantea el uso de la “comunicación empática” en el contexto de la vida familiar dado que ésta se da como resultado del entrenamiento de la conjunción de dos elementos necesarios:

- La capacidad de captar el mundo íntimo de la otra persona, desde su marco de referencia. Y la capacidad de captar, implica adentrarse en el mundo íntimo de la otra persona, para comprender su modo de pensar y de sentir. Esta cualidad se hace tangible en la destreza de la escucha empática.
- La capacidad de comunicar lo que se ha captado empáticamente, en un lenguaje adecuado a la situación y características de la otra persona. La capacidad de expresar se refiere a la destreza de expresar empáticamente; es decir, responder adecuadamente lo que se ha captado del mundo de la otra persona.

A) Escuchar empáticamente

La escucha empática queda definida por Orjuela (2015) como la destreza interpersonal a través de la cual se expresa al interlocutor la aceptación de su persona y el deseo de comprender su mundo íntimo, a través principalmente, de observar sus conductas y de atender sus mensajes verbales o no verbales. En definitiva, de hacerse presente para la otra persona (Rosenberg, 2013). La escucha es una destreza compleja que requiere dedicación y madurez pero que puede entrenarse.

Para poner en práctica la destreza de la escucha empática en el contexto de la familia proponemos:

- > Observar el lenguaje no verbal de la persona emisora (sus expresiones faciales, los mensajes que lanza su cuerpo tales como la posición corporal).
- > Contrastar lenguaje verbal y no verbal para comprobar el grado de congruencia entre ambos (si la persona emisora expresa mediante palabras angustia, esa misma angustia debiera verse reflejada en el rostro y cuerpo).
- > Comprender correctamente los contenidos del lenguaje verbal de la persona emisora para lo que hay que poner atención plena en la escucha para no perder detalles del relato.
- > Manifestar de manera clara comportamientos de atención y acogida. Es importante mostrar que se está en predisposición plena de escuchar a la otra persona y no en varias tareas a la vez.
- > Utilizar expresiones verbales que confirmen que se está escuchando con atención a la otra persona. En este sentido, se

pueden distinguir dos tipos de expresiones verbales de confirmación de escucha:

- Breves para mostrar apoyo tales como “comprendo...”, “claro...”, “ciertamente...”
- Estímulos que fomentan la comunicación del tipo: “parece que esto es importante para ti...”, “si deseas hablar sobre esto, yo estoy dispuesta a escucharte...”

B) Responder empáticamente

Para que la persona emisora se sienta comprendida, no es suficiente con que la persona receptora escuche atentamente, ni siquiera basta con que comprenda realmente a la emisora o que diga que la comprende. Es necesario que la persona emisora tenga pruebas a su alcance que le indiquen que su receptor/a sí le ha comprendido realmente. Para ello, la persona receptora debe reformular lo expresado por el/la interlocutora sin añadir ideas, juicios, sugerencias o valoraciones propias, únicamente expresando aceptación y cercanía (Rosenberg, 2013).

De esta manera, se permitirá a la persona emisora escuchar su propio mensaje en boca de quien le ha escuchado lo que le ofrecerá la oportunidad de:

- Reafirmar el mensaje: “Sí, exactamente eso es lo que me pasa...”
- Corregir lo expresado: “No es eso exactamente lo que yo quería decir.... Lo que realmente quiero expresar es...”

- Matizar el mensaje: “Bueno sí... en parte me siento así por esta razón pero es porque...”

3.2.3. Algunas pautas de actuación para practicar la comunicación empática en familia

Autores como Fernández-Millán y Buela-Casa, (2002) recogen principios básicos en el proceso de comunicación intrafamiliar que deben tenerse en cuenta y que se hacen tangibles en pautas concretas de actuación que a continuación exponemos:

- Distribuir tareas y responsabilidades que previamente han sido comunicadas, analizadas y comprendidas en la medida de su importancia y de las posibilidades y aptitudes de las personas implicadas en la familia.
- Pedir y valorar las opiniones de los miembros de la familia de forma que las personas sientan pertenencia y se pueda realizar una toma conjunta de decisiones, mediante el diálogo.
- Desarrollar habilidades asertivas o lo que es lo mismo, decir lo que se piensa de manera firme, pero sin molestar a los demás. Es la forma acertada de pedir lo que se necesita.
- Cuidar aspectos no lingüísticos. Atender al gesto, a la postura, a todos esos elementos del lenguaje no verbal que, algunas veces, lo contradicen y generan situaciones de ambigüedad en la comprensión del mensaje. En esta misma línea se entiende el uso adecuado de los espacios y los tiempos de comunicación. Hay que saber elegir los momentos y las situaciones. El tiempo y el espacio son elementos que pueden ayudar o entorpecer la

comunicación dependiendo de la pericia que demos en su utilización.

- Intentar comprender realmente lo que el otro pretende explicar (información + emociones) más allá de las palabras. Colocarse en el lugar del otro implica escuchar con atención, no en función de lo que se quiere contestar. Se trata de hacer realmente eficaz el diálogo. Esta escucha activa también facilita nuestra capacidad de atención para prestar ayuda y apoyo emocional.
- Saber disculparse. El diálogo permite a las personas expresarse con autenticidad por ello se incluyen aquellos aspectos que tienen que ver con el reconocimiento de los errores. Se ha de saber pedir disculpas o reconocer el error de forma adecuada. Esta misma autenticidad también lleva a elogiar expresamente el esfuerzo de la otra persona. Y, por encima de todo, significa expresar y compartir sentimientos.

En definitiva, se trata de trabajar por la creación de un clima emocional facilitador de la comunicación empática en la que la escucha cobra un sentido relevante (Torralba, 2009). Es conveniente comprobar el nivel comunicativo real de la familia mediante algún tipo de evaluación. Fox y Frankell (2007) o Franco (2010) proponen el registro en formato audio o video de alguna conversación familiar para analizar y corregir, si se diera el caso, las pautas de actuación que se están siguiendo.

3.3. Construcción de un espacio de comunicación positiva en la familia

Crespo (2011) recoge, de manera específica, algunos principios básicos que se deben considerar en cuanto a la creación de espacios de comunicación positiva en la familia y que exponemos a continuación brevemente. Consideramos que es importante que sean tenidos en cuenta tanto entre los progenitores y personas adultas de referencia en el hogar como entre las y los educadores que vayan a realizar formación dirigida a las familias.

1. Construir relaciones padres/hijos en positivo. Esto requiere inicialmente la toma de conciencia sobre el valor socializador de la familia como primer grupo social en el que la niña y el niño empiezan a moverse bajo la presión afectiva (Yubero et al., 2006) lo que va a formar parte del nivel más profundo de la consciencia de la persona. Un niño/una niña llegarán a ser como los otros les ven por lo que es fundamental dar pautas positivas desde los primeros años de vida para que vayan calando en la identidad del menor.
2. Poner en valor el peso del aprendizaje vicario o por imitación. Los niños y niñas aprenden por imitación. Para ellas y ellos, los referentes más cercanos “a imitar” son las personas adultas del núcleo familiar: progenitores, hermanos mayores, otros miembros de la familia que convivan en el hogar. Es crucial pues compartir efectivamente las normas que se establezcan en el ámbito doméstico de manera que sean cumplidas por todos los miembros de la familia. Igualmente, deben

compartirse los valores y ser consecuente con ellos en la convivencia diaria. La familia es el medio natural en el que el niño aprende normas tan importantes como la puntualidad y la responsabilidad. Además, en la familia, los más pequeños experimentan valores (Ortega & Mínguez, 2004) como la justicia, el amor y el respeto.

3. Crear un clima emocional adecuado en la familia. Para que surja, de manera natural, la expresión y comprensión de sentimientos, es clave procurar en cada familia un clima de seguridad (Domínguez-Cuña & Rodríguez-Machado, 2003) en el que los más pequeños se sientan cómodos de poder expresarse sin miedo; por lo que es relevante crear un ambiente en el que todos los miembros de la familia puedan demostrar sus sentimientos afectivos fomentando la proximidad, la sonrisa en la mirada y en la boca, los abrazos y las expresiones de cariño más acordes con cada cultura. La senegalesa tendrá, como tienen todas las culturas, gestos culturales propios para expresar sentimientos de afecto. Es importante rescatarlos y ponerlos en práctica. También hay que permitir que en el núcleo familiar afloren los sentimientos negativos para que se pueda hablar de ellos y así canalizar adecuadamente la ira o la rabia. Además, en el contexto familiar se han de procurar tiempos y espacio para consolar cuando algún miembro de la familia esté triste. Con los más pequeños, es importante ofrecer apoyo ante la tristeza antes de pasar a censurar o dar consejos.
4. Generar en el hogar espacio para el crecimiento personal. Los hijos no pertenecen a sus progenitores; son personas y solamente se pertenecen a sí mismas; por eso tienen derecho

a ser diferentes a los padres. Los progenitores deben evitar expresiones de desilusión o frustración respecto a la persona de los hijos (son las acciones concretas las que pueden estar mal o bien pero no las personas en sí). La familia puede ayudar favorablemente a crear la identidad de los hijos y la escala de cómo se valoran personalmente o, por el contrario, frenar la construcción de la identidad por lo que responder adecuadamente a lo que se presenta en este punto es relevante (Lila & Marchetti, 1995).

5. Poner en práctica relaciones respetuosas y recíprocas entre los miembros que forman la familia (Costa & Costa, 1996; Dolto, 1998). Los sentimientos positivos de autopercepción se construyen desde las relaciones de respeto entre las personas. Los progenitores no pueden exigir respeto a los hijos si antes no se muestran respeto entre ellos o no expresan respeto por los más jóvenes del hogar. Se trata de crear un ambiente amable en el seno del hogar en el que se encuentre tranquilidad y sosiego para que fluya la comunicación y, en consecuencia, una convivencia adecuada.

3.4. Desarrollo de habilidades de escucha activa

La escucha activa fue creada por dos psicólogos estadounidenses Carl Rogers y Richard E. Farson en la década de 1940. Uno de los discípulos de Rogers, Thomas Gordon, fue el encargado de difundir la importancia de la escucha activa como herramienta para construir relaciones más efectivas en todos los ámbitos, incluido el educativo. Rescatamos esta idea convencidos de que hay que potenciar

habilidades como ésta. Convencimiento que viene abalado por años de experiencia en educación.

Escuchar activamente no se limita a dejar hablar a la persona interlocutora sin interrumpir su discurso, sino que necesita de una atención física, psicológica y verbal. La escucha activa es una técnica y estrategia específica de la comunicación humana que consiste en una forma de comunicación que demuestra a la persona hablante que la oyente le ha entendido. Se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. La escucha activa es una habilidad que puede ser adquirida y desarrollada con la práctica.

La teoría de Rogers y Farson recogía la idea de que el cerebro infantil no desarrolla hasta aproximadamente los 12 años aquellas cualidades que le harán entender a la perfección el mundo de las personas adultas. Por ello, es más fácil que seamos las personas adultas las que nos pongamos a la altura y nivel de aprendizaje y comprensión de los más pequeños para entender su mundo y dirigirnos a ellas y ellos.

Y no solo se alude a ponerse a su altura físicamente (agacharse hasta la altura de un niño/a para hablar con él tiene muchos beneficios), sino hacerlo también a nivel mental. Las personas adultas debemos dirigirnos a los niños desde un lenguaje simbólico, más concreto, sencillo y que se inspire en el juego, en la creatividad y en la imaginación. Es imprescindible hacer esto para que el cerebro del niño y el de la persona adulta entren en sintonía, establezcan comunicación y conecten entre ellos.

Practicar la escucha activa en la educación que debe darse en el hogar exige que la/s persona/s adulta/s creen espacios para lograr una conexión mutua. Los niños a veces no están del todo receptivos y las personas adultas demasiado ocupadas y cansadas, por lo que es importante escoger el momento en el que se pueda establecer una sintonía entre ambas partes (Altimir, 2010). Encontrar esos tiempos de conexión mutua no es sencillo; requiere de mucho tiempo de calidad, de paciencia y, sobre todo, de un trabajo sistemático de observación por parte de la persona adulta.

Es importante destacar que no se debe percibir la información, noticia, anécdota que desea contar el niño con mucha ilusión como si se tratase de algo irrelevante. Al contrario, se debe expresar interés por ella porque, si se consigue que compartan esas experiencias tan básicas con las personas del entorno familiar, en el futuro también compartirán otras experiencias mucho más importantes.

En definitiva, se trata es que los más pequeños se sientan seguros, escuchados y protegidos por las personas adultas (Davies, 2014). Si se logra, estaremos contribuyendo en gran medida en el correcto desarrollo psicológico futuro de los hijos dado que la escucha activa mejora las relaciones familiares, mejora las habilidades y las competencias emocionales que promueven la inteligencia emocional como la expresión, la autoconciencia, la motivación, la empatía y, sobre todo, la autorregulación porque el niño/la niña se sienten escuchados, seguros y protegidos y esto crea un clima de afecto y de seguridad fundamentales.

Conviene recordar que el largo camino hacia alcanzar la escucha activa se inicia en el embarazo en la relación madre-hijo/a. Hay que comenzar en la etapa del embarazo a buscar la sintonía para crear vínculo desde que el bebé está en el vientre de la madre. En la etapa

perinatal, hay que perseguir que el ser recién nacido se sienta escuchado y acompañado a través del tono de voz de los padres y, muy importante, a través del contacto físico. Esto es determinante para que el/la bebé se sienta seguro/a a la hora de expresar emociones como el llanto o la alegría.

Hay pautas sencillas para los progenitores, con el fin de conseguir crear en el hogar el vínculo adecuado con las niñas y niños desde que son pequeños ejercitando la escucha activa y que recogemos a modo de algunas ideas sencillas de llevar a la práctica:

- > Buscar espacios comunes donde puedan los pequeños sentirse seguros para compartir sus experiencias.
- > Practicar el tiempo para contar cuentos (leídos o narrados de viva voz). Al acabar la historia hay que fomentar la comunicación preguntando a los pequeños qué les ha parecido, qué harían en tal situación o qué sentiría si fuera el protagonista del relato.
- > Recurrir al juego simbólico con objetos cotidianos fomentando las representaciones teatrales mediante recursos de lenguaje verbal (cambios en el registro de la voz) y no verbal (gestos faciales y corporales) para que los pequeños se sientan acompañados, cuidados y partícipes.
- > Aprovechar tiempos de las rutinas domésticas como el baño de los pequeños, el momento antes de ir a dormir o el tiempo de preparar la comida para que los hijos e hijas se sientan acompañados por la presencia de una persona adulta y puedan expresar cómodamente sus sentimientos y vivencias.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

Sin duda, se podría concluir que la familia a día de hoy es dinámica y diversa, cambia y evoluciona igual que lo hace la sociedad y por tanto se debe entender como una estructura viva. Según el lugar del mundo en el que nos situamos cambia su conformación y la mirada. Concretamente en Senegal, la familia son las personas que cohabitan y a las que les unen vínculos afectivos, no necesariamente de sangre.

En este sentido, tener estrategias y fomentar los vínculos saludables en la familia es fundamental para aprender a convivir. Por ello, los educadores y las educadoras sociales pueden ejercer un rol fundamental, pues son ellos y ellas quienes transmiten modelos y herramientas clave para el aprendizaje de la convivencia desde una mirada de paz. El enfoque de la parentalidad positiva es una de las opciones más interesantes, tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, pues se considera que es la vía educativa más coherente para construir una sociedad libre de violencia. Transmitir valores como el respeto, el cuidado, la riqueza que aporta la diversidad, la solidaridad y la consciencia es fundamental para que las personas construyan sociedades más justas y felices.

Para tal efecto, el clima de comunicación en los hogares resulta clave para iniciar relaciones sanas y que fomenten la cohesión social. El método de la comunicación no violenta adquiere un papel fundamental, pues aporta pautas claras que promueven la adquisición de estrategias que ayudan a aprender a comunicarse en familia y en la sociedad. Sin duda, este tipo de estrategias no sólo mejoran el clima en familia sino que también lo hacen en otros espacios en los que también se convive. En esta línea, la adecuada socialización se nutre

de fórmulas como las especificadas en las que se apuesta claramente por la empatía, el respeto y la búsqueda de soluciones consensuadas.

Finalmente, es importante hacer especial hincapié en el rol de los educadores y de las educadoras, pues sin duda adquieren un papel protagonista como agentes que acompañan a la sociedad con un objetivo preciso, la anhelada transformación social. Se trata, en definitiva, de buscar el espacio y el tiempo para trabajar con la población la necesidad de aprender a relacionarnos desde el cuidado y el respeto, siendo conscientes de que todas las personas somos diversas y, por tanto, aprender a convivir es comprender y saber cómo vivir pacíficamente, gestionando los conflictos desde una mirada dialógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Altimir, D. (2010). *¿Cómo educar a la infancia?* Octaedro.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre y madre*. Gedisa.
- Blanco, M.A. (2016). *Análisis de la competencia parental en las etapas de educación infantil y primaria: diseño de un instrumento*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia
- Blanco, M. A.; Cánovas, P.; Sahuquillo, P.; Pérez Carbonell, A. y Riquelme, V. (2020) La competencia parental en las etapas de infantil y primaria: diseño y validación de un instrumento. *Educatio Siglo XXI*, 39, 2 (pp. 213-234).
- Blanco, M. A.; Sahuquillo, P.; Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022) La competencia parental como elementos clave de la parentalidad positiva. En P. Sahuquillo; V. Riquelme y P. Cánovas (Coord) *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. (pp. 145-170). Tirant lo blanch.
- Bohart, A. & Greenberg, L. (1997). In Bohart, A. y Greenberg, L. (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. (pp. 28-43). American Psychological.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cancrini, L. (2021). *Escuchar a la infancia*. Elephtheria
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Tirant lo Blanch.

- Císcar, E. (2019) *Los problemas emocionales y conductuales como consecuencia de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes: Un estudio relacional según la tipología del Maltrato*. Tesis Doctoral. Universita de Valencia.
- Costa, R. & Costa, G. (1996). *El arte de comunicarse en familia*. CCS.
- Crespo, J.M^a. (2011) Bases para construir una comunicación positiva en la familia *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 91-98.
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and Becoming*. Routledge.
- Dolto, F. (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos? Reflexiones sobre la comprensión y la comunicación entre padres e hijos*. Paidós.
- Domínguez-Cuña, A. & Rodríguez-Machado, E. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9, 375-386.
- Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la Familia*. Eunsa.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Trotta.
- Fernández-Barutell, L. (2013). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Mc.GrawHill Education.
- Fernández-Millán, J.M. & Buela-Casal, G. (2002). *Padres desesperados con hijos adolescentes*. Pirámide.
- Fox, L. & Frankel, H. (2007). *Tú no me escuchas, yo no te entiendo*. Vergara.

- Franco, G.E. (2010). *La comunicación en la familia*. Ediciones Palabra, S.A.
- Greenberg, L. S. (1997). Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy. *American Psychological Association*, 15, 3-59.
<http://dx.doi.org/10.1037/10226-001>
- Gamboa, M.L., & Sosa, M. (2015). *El reto de ser padres*. Manual Moderno.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Lila, M.S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59,11-17.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- López-Contreras, R. E. (2015) Interés superior de los niños y niñas: definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 51-70.
- Madrid, J. (2014). *Manual de relación de ayuda integrativa*. Punto Rojo Libros.
- Martínez Reguera, E. (2010). *Pedagogía para mal educados*. Popular.
- McGoldrick, M., y Carter, E. A. (1986). Il ciclo di vita della famiglia, en F. Walsh (coord.), *Stici di funzionamento familiare* (pp. 120-163). Franco Angeli.
- Mestre, M., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703.

- Minuchin, P.; Colapinto, J. y Minuchin, S. (2009). *Pobreza, institución y familia*. Amorrortu.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2004). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Morata.
- Pérez Alonso – Geta, P y Canovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar (el niño de 0 a 6 años)*. Fundación S.M.
- Pérez Alonso – Geta, P y Canovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 –18 años)*. Fundación S.M.
- Reyes, G. & Benítez, D. (1990). Empatía: Una aproximación empírica. *Revista De Psicología*, 1 (1), 23-29.
- Roca, E. (2007) *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Psicología
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Rodrigo, M. et al. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne, y B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-43). Síntesis.
- Rogers, C. R. (1957). Becoming a person. *Symposium on emotional development* (pp. 57- 67). Association Press.

- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Desarrolla habilidades para relacionarte en armonía con tus valores*. Gran Aldea Editores.
- Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant lo Blanch.
- Siegel, D. (2016). *Neurobiología interpersonal*. Eleftheria.
- Siegel, D. (2020). *El poder de la presencia*. Alba.
- Siegel, D. J. y Payne, T. (2021). *El cerebro del niño*. Alba.
- Suarez, P.A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista psicoespacios* 12 (20), 153-172
- Torralba, F. (2009). *El arte de saber escuchar*. Milenio.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. UNICEF.
- Yubero, S., et al. (2006). Aspectos Psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Bits. Boletín informativo de trabajo social*, 9, 23-38

14 KILÓMETROS. ANÁLISIS, MOTIVOS Y ACERCAMIENTO A LA REALIDAD MIGRATORIA DE ÁFRICA SUBSAHARIANA

Marta Senent
Rosier Grau
Davinia de Ramón
Marta Alcántara

“Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, o su origen, o su religión. La gente tiene que aprender a odiar, y si ellos pueden aprender a odiar, también se les puede enseñar a amar, el amor llega más naturalmente al corazón humano que su contrario.”

- Nelson Mandela

INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios forman parte de la historia, del presente y lo seguirán haciendo del futuro. Las personas se mueven por diversidad de causas pues al fin y al cabo migrar es desplazarse de un lugar a otro con un objetivo, estar mejor de lo que estabas. Se puede migrar porque la vida corre peligro; porque el clima ya no deja cultivar,

vivir, sobrevivir; por enfermedad; por pobreza extrema; por falta de posibilidades laborales; por huir de un sistema aterrador, etc. Todos motivos suficientes, tal y como se exponen en el desarrollo del presente capítulo, para intentar empezar una nueva vida en otro lugar del mundo. En la primera parte de este escrito se abordan temáticas como la historia, los derechos humanos, los motivos de la migración, las rutas migratorias y las dificultades, principalmente de los países ubicados en África Subsahariana. El objetivo es entrar en contacto con esta realidad para después adentrarse en la película y en la propuesta didáctica de la misma.

Por todo ello, el punto de partida es el artículo 13 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el cual reconoce el derecho a la libre circulación “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y que “toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país”. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) recoge que este derecho “no podrá ser objeto de restricciones a no ser que éstas se hallen previstas en la ley, sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de terceros, y sean compatibles con los demás derechos reconocidos en el presente Pacto” (art. 12.3).

Violeta, Buba y Mukela, los tres protagonistas de la película “14 kilómetros”, viven realidades diferentes en su lugar de origen y tienen motivos diversos para decidir moverse, migrar en busca de otra realidad. Los tres se unen en un camino cargado de dificultades que les evidencian que el viaje no es fácil. ¿Por qué deciden salir o huir de su hogar, su refugio, su familia y su país?. Para poder entender y dar una respuesta a esta pregunta, a continuación se adjunta un breve

recordatorio de la historia de África que ayuda a ubicarse en un lugar concreto del mundo.

1. BREVE HISTORIA COLONIZACIÓN-DESCOLONIZACIÓN

Hemos de partir de la base que la geografía africana cuenta con una riqueza natural incomparable y, si hablamos de geología, se sitúa en el Viejo Continente. Estos dos hechos fueron los que propiciaron que la mayor parte de África fuera colonizada en la segunda mitad del s. XIX. En la Conferencia de Berlín de 1884-1885, las grandes potencias europeas de la época acordaron el Reparto de África. En 1914, la casi totalidad del territorio africano (excepto Liberia y Etiopía) estaba controlado por las potencias europeas. Las mayores posesiones correspondieron a Francia e Inglaterra, aunque Alemania, Bélgica, España, Italia, Portugal y Turquía también tuvieron colonias. La última zona colonizada fue la actual Etiopía, en mayo de 1936. Este hecho provocó crisis económicas, sociales y culturales que todavía perduran debido al hecho de que las fronteras se dividieron sobre un plano desde Europa sin respetar la tradición de los pueblos.

Tras la I Guerra Mundial, comenzaron a surgir algunos movimientos nacionalistas africanos. Sin embargo, no fue hasta el final de la II Guerra Mundial, y especialmente en los años 50 del s. XX, cuando prendieron las ideas de descolonización del continente africano, lo que Joseph Ki-Zerbo denominó “el despertar de África”, cuando “la Historia comienza de nuevo”.

En 1945, al final de la II GM, los representantes de cincuenta países, reunidos en la Conferencia de San Francisco, crearon la Organización de las Naciones Unidas. La Carta de las Naciones Unidas afirmaba, en su artículo 1, el propósito de “fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos”. Sin embargo, la Carta no acababa con las situaciones coloniales. Pese a ello, existió un fuerte impulso tanto en Asia como en África tendente a fomentar la aplicación del principio de libre determinación de los pueblos, que se entendió en general como el derecho de todo pueblo a exigir su independencia frente a las potencias coloniales. Otras normas posteriores dotaron de contenido jurídico a este principio y lo elevaron a la categoría de norma de Derecho Internacional general y de norma de *ius cogens*.

Entre ellas, destacan:

- > La Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales, llamada habitualmente la “Carta Magna de la Descolonización”, aprobada por la Resolución 1514 (XV), de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 14 de diciembre de 1960.
- > El artículo 1.1 común al Pacto Internacional de derechos civiles y políticos y al Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, adoptados simultáneamente el 16 de diciembre de 1966, que reconoce que “todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural”.

- > La Declaración sobre los principios de Derecho Internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas, aprobada por la Resolución 2625 (XXV), de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 24 de octubre de 1970.

2. CRONOLOGÍA DE LA DESCOLONIZACIÓN DE ÁFRICA

- 1951 Libia
- 1956 Túnez, Marruecos
- 1958 Guinea Francesa
- 1959 Senegal, Mali
- 1960 Ghana, Costa de Marfil, Chad, Congo belga (Zaire), Nigeria, Somalia, Togo, Dahomey, Madagascar, República de Níger, Gabón, Alto Volta (Burkina Faso), Camerún, Congo francés (Brazzaville), Mauritania
- 1961 Sierra Leona, Tanzania
- 1962 Argelia, Uganda, Ruanda, Burundi
- 1963 Kenia
- 1964 Zambia, Malawi
- 1965 Gambia, Lesoto
- 1966 Botsuana
- 1968 Suazilandia, Guinea Ecuatorial

- 1973 Guinea Bissau
- 1975 Mozambique, Angola, Cabo Verde, Comoras francesas, Santo Tomé y Príncipe
- 1976 Seychelles. Retirada de España del Sáhara Occidental
- 1977 Yibuti
- 1990 Namibia
- 1991 Somaliland proclamó su independencia de Somalia, pero este hecho no ha sido objeto de reconocimiento internacional.
- 1992 se puso fin al régimen de apartheid en Sudáfrica y Namibia
- 1993 Eritrea se independizó de Etiopía
- 2011, la región sur de Sudán alcanzó la independencia, convirtiéndose en la República de Sudán del Sur

Tras la independencia, en los países africanos se implantaron sistemas socialistas. Se distinguen varias tendencias:

- > El socialismo islámico, impulsado por Nasser, en Egipto, y Gadafi, en Libia.
- > El socialismo africano, cuyas principales figuras fueron Nkrumah (Ghana) y J. Nyerere (Tanzania).
- > La socialdemocracia africana, impulsada por L. S. Senghor (Senegal).

- > El socialismo marxista africano o afrocomunismo, implantado en Etiopía y en las repúblicas populares del Congo, Angola y Mozambique.

2.1. El mapa actual de África

En la actualidad, África está compuesta por 54 Estados independientes: Angola, Argelia, Benín, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, República Centroafricana, Comoras, República del Congo (Brazzaville), República Democrática del Congo (Kinsasa), Costa de Marfil, Egipto, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenia, Lesoto, Liberia, Libia, Madagascar, Malawi, Malí, Marruecos, Mauricio, Mauritania, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, Ruanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Suazilandia, Sudáfrica, Sudán, Sudán del Sur, Tanzania, Togo, Túnez, Uganda, Yibuti, Zambia y Zimbabue. Todos estos Estados son miembros de pleno derecho de la Organización de las Naciones Unidas y de la Unión Africana. Cuatro de ellos (Egipto, Sudáfrica, Etiopía y Liberia) fueron incluso miembros fundadores de la ONU.

Junto a los 54 Estados independientes, debemos mencionar, además, la República Árabe Saharaui Democrática (RASD), que sólo ha sido objeto de un reconocimiento limitado en la comunidad internacional, así como el caso de Somalilandia, que se autoproclamó independiente al inicio de la crisis somalí, en 1991, y que no ha sido objeto de reconocimiento internacional.

3. ÁFRICA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Entre las causas de las violaciones de los derechos humanos en el continente africano, se pueden citar las siguientes:

- a) La corrupción de los gobernantes, la inestabilidad de las instituciones y la ausencia de Estados de Derecho, donde impera la ley, exista estabilidad institucional, seguridad jurídica, transparencia, etc. (Vid. Daron Acemoglu y James A. Robinson, Por qué fracasan los países: Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza, 2014).
- b) Los problemas del modelo económico, el impacto de la globalización, el analfabetismo, la desnutrición, la falta de acceso a agua potable, las elevadas tasas de mortalidad infantil, la inadecuación de las estructuras sanitarias.
- c) La pervivencia de las estructuras coloniales y el llamado “neocolonialismo” de los países occidentales, que se manifiesta en el fomento de guerras e inestabilidad por parte de países extranjeros para hacerse con los recursos naturales y que en ocasiones se traduce en intervención política directa (así sucede, por ejemplo, con Francia, en la llamada Francáfrica).
- d) Los conflictos étnicos, tribales y religiosos y los problemas derivados de las fronteras artificiales establecidas por el proceso colonizador. Conviene recordar, en este sentido, que la propia OUA ha reafirmado la inmutabilidad de las fronteras (principio uti possidetis iuris), con la finalidad de lograr la estabilidad política del continente. Aun así, África se ha visto

desgarrada por guerras civiles y numerosos episodios de genocidio, matanzas y persecuciones por razones étnicas y religiosas. Recordemos, en este sentido, el genocidio de Ruanda y Burundi de 1994 y las graves violaciones de los derechos humanos sucedidas en la guerra civil de Sierra Leona, que dieron lugar a la constitución de sendos tribunales penales especiales para ambos países (el Tribunal Penal Internacional para Ruanda y el Tribunal Especial para Sierra Leona, establecidos, respectivamente, en 1995 y en 2002).

- e) Debemos tener también presentes las persecuciones a los cristianos en el norte de Nigeria, el Sahel, Somalia, la República Centroafricana y Sudán del Sur. Las guerras dan lugar a grandes masas de desplazados y en el contexto de las mismas se producen asesinatos extrajudiciales y otros crímenes como el reclutamiento de niños soldados y de niñas dedicadas a la prostitución forzada.
- f) La explosión demográfica, el desempleo y la falta de oportunidades, que dan lugar a movimientos migratorios hacia Occidente, con el consiguiente desarraigo y pérdida de vínculos.
- g) El impacto de la degradación medioambiental y el cambio climático (muy visible, por ejemplo, en el Sahel).
- h) La pervivencia de ciertas prácticas culturales tradicionales, como la mutilación genital femenina o la servidumbre infantil, así como el papel secundario que tradicionalmente han tenido las mujeres en las comunidades africanas.

A pesar de todo ello, en la mayor parte de los países, se observa una creciente conciencia en la sociedad de los derechos humanos y un gran interés por su defensa. Son muchas las organizaciones no gubernamentales (ONGs) presentes en el continente, que, de forma activa, reúnen información, denuncian los abusos y luchan por que se haga justicia. La creación de la Unión Africana y los instrumentos de protección de los derechos humanos adoptados en su seno, son buena prueba de ello.

4. MOTIVOS MIGRATORIOS

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), define los impulsores de la migración como:

Conjunto complejo de factores interrelacionados que influyen en las decisiones de un individuo, familia o grupo de población en relación con la migración, incluido el desplazamiento. [...] El concepto de “impulsores de la migración” es dinámico y refleja una interacción de factores personales, sociales, estructurales, ambientales y circunstanciales que trabajan en conjunto con incentivos y limitaciones a nivel local, nacional, regional y mundial. Los factores influyen en las decisiones de migrar, ya sea que la migración sea interna o internacional, regular o irregular, y/o temporal o permanente; y operan a lo largo de un espectro entre el movimiento voluntario e involuntario”. (Glosario de la OIM, 2019).

Asimismo menciona, que la investigación sobre migración ha demostrado que las personas son “impulsadas” de múltiples maneras y están influenciadas por factores de nivel macro, meso y micro y altamente contextuales que facilitan, habilitan, limitan y

desencadenan procesos de migración de formas complejas. Los impulsores de la migración dan forma a los parámetros y contextos dentro de los cuales las personas deciden si se mudan y dónde, o si se quedan. Aumentan o disminuyen la prominencia de la migración, la probabilidad de ciertas rutas migratorias y el atractivo de diferentes lugares. Si bien algunos impulsores de la migración, como los factores económicos o ambientales, a menudo se estudian de forma aislada, se reconoce cada vez más que la migración no es el resultado de un factor único o una "causa raíz", sino de configuraciones complejas de múltiples factores interdependientes e interactivos.

Tabla 1

Factores y dimensiones clave del impulsor de la migración

Nivel analítico	Dimensiones del controlador	Factores impulsores	
Macro	Demografía	Dinámica poblacional	
		Tamaño y estructura de la familia	
	Económico	Condiciones económicas y comerciales	
		Mercados laborales y empleo	
		Desarrollo urbano/ rural y condiciones de vida	
	Económico	Pobreza y desigualdad	
	ambiental	Desarrollo Humano	Cambio climático y condiciones ambientales
			Desastres naturales
	Ambiental		Servicios de educación y oportunidades formativas
			Servicios de salud y situación

	Seguridad	Conflicto, guerra y violencia
	Desarrollo humano Supranacional	Situación política, represiones y transiciones de régimen
	Político- Institucional	Globalización y (post) colonialismo
		Infraestructura pública, servicios y provisiones
		Infraestructura y gobernanza de la migración
		Política migratoria y otras políticas públicas
Meso	Político Institucional	Derechos civiles y políticos
	Sociocultural	Comunidades y redes de migrantes
		Normas y Lazos culturales
		Relaciones de género
Micro	Individual	Recursos personales y experiencia migratoria
		Aspiraciones y actitudes de los migrantes
		Sexo, género, edad, discapacidad, etc..

Fuente: Migration drivers. (s/f). Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 14 de julio de 2022, de <https://www.migrationdataportal.org/es/node/3168>

En lo que respecta a África, el Informe sobre las migraciones en el mundo, 2022, de la OIM; recoge que la migración en África se caracteriza por un gran número de migrantes internacionales que se desplazan a través del país o de la región. Se calcula que aproximadamente 21 millones de africanos vivían en otro país en el 2020, lo que supone un fuerte aumento con respecto a 2015, que hablaba de 18 millones.

El número de africanos que viven en otras regiones también aumentó durante este período. Pasando de alrededor de 17 millones en 2015 a más de 19,5 millones en 2020.

Desde 1990, el número de migrantes africanos que viven fuera de la región se ha más que duplicado. En 2020, la mayoría de los inmigrantes nacidos en África y que viven fuera de la región residía en Europa (11 millones), Asia (casi 5 millones) y América del Norte (alrededor de 3 millones).

Los motivos más destacados que provocan el desplazamiento de millones de personas en África, podríamos agruparlos del siguiente modo;

- > Conflictos, violencia, ataques terroristas: Como es el caso de La República Democrática del Congo y Etiopía, que han sido escenario de los mayores desplazamientos relacionados con este motivo. A finales de 2020, la República Democrática del Congo tuvo poco más de 2 millones de nuevos desplazamientos por conflictos, y Etiopía más de 1,6 millones. Es uno de los principales impulsores de los desplazamientos en el Cuerno de África, lo que convierte este dato, en la tercera cifra más alta de desplazamientos inducidos por el conflicto, después de la República Democrática del Congo y de Siria. En Mozambique, la intensificación de los ataques violentos de Al-Sunna wa Jama'a ha provocado un fuerte aumento de los desplazamientos, esto lo ha convertido en el cuarto país con mayor número de nuevos desplazamientos relacionados con los conflictos en el mundo en 2020.

- > Catástrofes naturales, cambio climático y control de los recursos naturales: Somalia y Etiopía ocuparon el primer y segundo lugar en cuanto a la escala de desplazamiento debido a desastres naturales. En Somalia, las fuertes lluvias y las inundaciones han causado gran parte de los desplazamientos. La crisis del Sahel Central (Burkina Faso, Níger y Malí) y que ha provocado uno de los los peores desastres humanitarios en África, ha aumentado en los últimos años como resultado de una combinación de factores, incluida la competencia por el acceso a los recursos naturales, el subdesarrollo, la pobreza y las condiciones climáticas. El cambio climático y los fenómenos meteorológicos extremos son los principales desencadenantes de los desplazamientos En la República Democrática del Congo y Camerún, por ejemplo, las fuertes lluvias e inundaciones han causado unos 279.000 y 116.000 nuevos desplazamientos, respectivamente. Además, el cambio climático ha aumentado las tensiones existentes en las comunidades debido a la reducción del acceso al agua y a las tierras de pastoreo, lo que ha provocado un aumento de la violencia por el control de estos recursos naturales. Este es el caso, en particular, de la región del Cinturón Medio de Nigeria.

- > Extremismo violento: Millones de personas son desarraigadas de sus hogares especialmente en África Central y Occidental (Nigeria, Chad, Níger y Camerún), los grupos extremistas como Boko Haram han incrementado los ataques y secuestros de civiles, al tiempo que siguen reclutando niños para el combate. En los últimos años han surgido nuevos grupos extremistas,

algunos de los cuales han ganado terreno forjando vínculos con grupos regionales o internacionales.

- > Explotación y abusos: Las mujeres y las niñas son especialmente vulnerables a la explotación y abusos. Además de las agresiones verbales, físicas, abusos como la violación, matrimonios forzados, mutilación genital femenina y malas condiciones de vida. Estos hechos se agravan aún más en los países donde las milicias o los contrabandistas y traficantes operan con impunidad.

- > Factores económicos: Sigue siendo el principal motor de las migraciones, la búsqueda de oportunidades económicas, mejoras en los estudios. La migración laboral es una característica clave de África Oriental y Meridional.

5. RUTAS MIGRATORIAS

Las rutas migratorias irregulares desde África hacia Europa han ido complicándose cada vez más en los últimos años con las medidas que ha ido implantando la UE con los países en tránsito para reforzar las fronteras como Marruecos, Libia, Mauritania.

Muchos son los riesgos a los que se enfrentan las personas que deciden migrar hacia Europa; en las travesías terrestres, la dureza del terreno, ya que en muchas de estas rutas se atraviesan paisajes muy áridos y desérticos, la deshidratación y falta de agua potable, da lugar

a técnicas de supervivencia como beber agua subterránea contaminada, una de las principales causas de enfermedades y algunos casos de muerte, a ello, hay que añadir la falta de asistencia médica en las travesías.

Además de los riesgos del terreno, las personas en travesías se enfrentan al control de mafias y contrabandistas para el cruce de fronteras, los secuestros, extorsiones y otras formas de violencia son algunas de las situaciones que viven en sus travesías. Otras de las peligrosidades son los viajes en transporte terrestre, en las cuales se dan condiciones de hacinamiento, falta de aire y muertes por asfixia. Además, los accidentes de tráfico en estas condiciones resultan mucho más peligrosos de lo habitual. En algunas ocasiones, también sucede el abandono de las personas migrantes por parte de los tratantes durante el trayecto.

Por último, en muchas fronteras, las propias autoridades del país detienen a las personas en tránsito vulnerando y violando los derechos humanos a través de sus detenciones, dándose estas en condiciones insalubres, hacinamientos, enfermedades, falta de asistencia médica y padeciendo maltrato, abusos físicos, sexuales y violaciones en el caso de menores y mujeres.

Por otro lado, en las vías marítimas, las personas deben recurrir a mafias y contrabandistas para conseguir un sitio en las embarcaciones. Este transporte es inadecuado y muchas veces sobrepasan el límite de su capacidad.

En las travesías, para evitar ser detectados por patrullas costeras, en ocasiones, se corre el riesgo de partir con el mar agitado. Además, la falta de víveres, agua y/o combustible tiene consecuencias fatales para algunas personas, ya que hay que contar con las condiciones

climatológicas, las cuales pueden cambiar durante la travesía suponiendo consecuencias catastróficas para las personas migrantes.

A todos estos riesgos que corren las personas que quieren migrar, hay que asumir los costes familiares, sociales y económicos que suponen para las familias y comunidades. Según la Organización Internacional para la Migraciones (OIM, 2021) las cuatro dificultades más repetidas que encuentran las personas migrantes en su travesía son: problemas financieros 42,76%, problemas con documentos de identidad 40,92%, inseguridad alimentaria 38,99% y falta de hospedaje un 38,99%

Según los datos de la OIM y la Unión Africana (UA) en el año 2019, de los 258 millones de migrantes que había en el mundo entero, 36 millones (14%) eran de origen africano. De esta población, el 53% de la migración africana se producía dentro del mismo continente, un 26% se dirigía a Europa, el 11% a Asia, el 8% a América del Norte y el 1% a Oceanía. El informe también destaca que el continente africano, es el que acoge a más personas refugiadas del mundo: 7,3 millones, el 25% de la cuota mundial de 2019. (OIM, 2019 como se citó en Caritas, 2021)

5.1. Rutas migratorias a Europa

Según ACNUR (2021) las principales rutas de África de llegada a Europa son tres:

- Rutas Mediterráneo occidental: En estas rutas podemos diferenciar tres vías de acceso: La ruta hacia las Islas Canarias, que se iniciaron desde las costas de Marruecos y Mauritania,

pero debido a los refuerzos en el control fronterizo, estas rutas se están iniciando en costas menos vigiladas como podría ser desde Senegal, Gambia, Guinea Conakry o Guinea Bissau. Estas costas distan entre 1500 y 1800 km aproximadamente de las Islas Canarias, con lo cual, las travesías pueden durar varias días o incluso semanas. Los cambios climáticos y fuertes vientos que afectan a estas rutas suponen una peligrosidad para las embarcaciones.

- Ruta del este Mediterráneo: Las rutas por vía marítima desde Marruecos y Argelia a las costas españolas son cada vez menos frecuentes por los controles de Marruecos (no solo por vía marítima, sino también en las propias ciudades, como en Tánger). A través de esta ruta se cruza el estrecho de Gibraltar, para llegar a costas europeas. Otro de los accesos por vía marítima a España es el cruce del Mar Alborán con embarcaciones que llegan a las costas del sureste español o a la ciudad de Ceuta.

Las personas migrantes que intentan acceder por vía terrestre a las ciudades de Ceuta y Melilla, se refugian en los bosques de alrededor de Nador (Marruecos), en los cuales las pueden estar meses y años, a la espera de cruzar la frontera, evitando las autoridades marroquíes y viviendo en asentamientos en condiciones insalubres.

Para entrar en las ciudades españolas, aquellas personas que cuentan con recursos económicos compran pasaportes marroquíes o entran escondidos en vehículos terrestres, en cambio, las personas sin recursos económicos intentan saltar la valla fronteriza de Melilla.

- Ruta central del Mediterráneo: Las rutas del mediterráneo central se producen desde las costas africanas del norte (Argelia, Túnez y Libia) hacia las costas europeas de Italia y Chipre.

Las personas que intentan llegar a Libia desde África subsahariana son llevadas por los traficantes por dos rutas: la occidental, que atraviesa Níger, Malí y Argelia y la oriental, que a atraviesa Sudan y el Chad. Otra de las rutas de llegada a Libia, es la que parte de Siria pasa por Jordania, Egipto.

En 2017, UNICEF catalogaba la ruta del central del mediterráneo como una de las más peligrosas y mortales para la infancia y mujeres por las situaciones reiteradas de violencia, abuso sexual y violaciones. Durante los últimos años, son muchas ONG'S (ACNHUR, UNICEF, SAVE THE CHILDREN, etc.) denuncian el trato y las condiciones, así como la violación sistemática de los derechos humanos en los centros de retención de personas migrantes en Libia.

Por último, debemos tener en cuenta que durante el tránsito en todas estas rutas se ha producido un aumento del racismo y la criminalización de la población migrante (especialmente de África Subsahariana) por parte de la población y autoridades en países como Marruecos y Libia, las cuales se están dando como una de las consecuencias de las iniciativas europeas para regular y limitar la migración (IEEE, 2018) y de la situación socioeconómica tras la pandemia del COVID-19.

5.2. Dificultades en las rutas migratorias

5.2.1. *La situación de la infancia migrante*

La infancia migrante y desplazada de sus hogares se enfrenta a numerosas dificultades en sus travesías, sobre todo cuando circulan por las rutas migratorias irregulares. A menudo, son víctimas de trata de personas, estando en riesgo de violencia y explotación, pueden ser obligadas a realizar trabajos forzados o a contraer matrimonio. La infancia migrante no ha tenido acceso a una educación de calidad ni una cobertura sanitaria adecuada, y además, muestran dificultades a la hora de integrarse en nuevas comunidades y culturas. Las travesías dejan secuelas físicas y psicológicas que afectan a su desarrollo evolutivo.

Las razones por las que los niños, niñas y adolescentes abandonan sus hogares son muy similares a las personas adultas: la pobreza, razones medioambientales (el cambio climático, desastres naturales...), huir de guerras y conflictos armados, escapar de violaciones de derechos humanos y abusos...

Según datos de la OIM (2019) en la región de África, el 25% de las personas migrantes son menores de 18 años y el 16% son jóvenes entre 16 y 24 años de edad. Según datos de UNICEF (2020), en el 2019, el 12% de la población migrante mundial eran menores de 18 años.

Hay que realizar una distinción entre la infancia migrante acompañada por su familia, adultos o tutores/as legales y la no acompañada quienes se enfrentan a situaciones de mayor vulnerabilidad. Según un estudio de la OIM, ACNHUR y UNICEF en el año 2020, de los 16.700 menores migrantes que llegaron a Europa, el

62% (10.300) eran niños, niñas y adolescentes no acompañados o separados de sus familias durante sus travesías.

El número de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados ha aumentado en los últimos años. A las dificultades del viaje y llegada a Europa, se suman muchas barreras sociales e institucionales de los países de acogida, como la identificación correcta de su situación como menores, documentación y los sistemas de acogida y protección de la infancia. Tal y como recalca UNICEF (2020): “Los niños, ante todo, son niños, sin importar por qué abandonaron su hogar, cuál es su lugar de origen, dónde se encuentran o cómo llegaron hasta allí”.

5.2.2. El tráfico de personas

A lo largo de estas travesías uno de los grandes problemas que afectan a los derechos humanos es el tráfico de personas. Tal y como lo define UNICEF (2016):

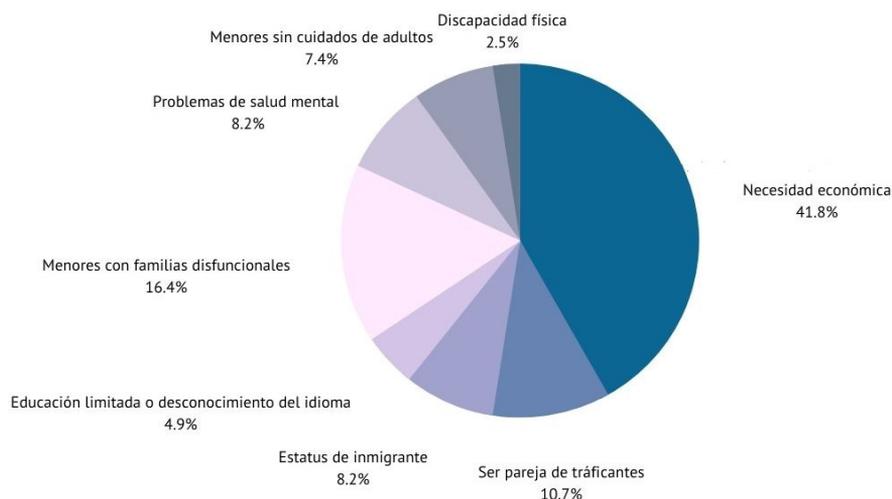
La emigración no es sinónimo de tráfico, pero sin embargo existe un conjunto de factores esencialmente económicos que pueden transformar la emigración en tráfico. La explotación existe independientemente del tráfico. La diferencia respecto a la explotación y a la emigración se encuentra en el modo en el que la persona es captada y las condiciones bajo las que posteriormente trabaja. Es la combinación de captación, transporte y explotación final a los que se somete a la víctima lo que hace del tráfico un problema distinto. El tráfico es un problema que afecta a los derechos humanos en tanto en que hay una violación de la dignidad y de la integridad de

la persona, de su libertad de movimiento e incluso en ocasiones, de su derecho a la vida.

Según el Informe Mundial sobre tráfico de personas, elaborado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito (UNODC) de 2020, los factores de vulnerabilidad de los cuales se aprovechan los traficantes para captar a las víctimas de tráfico de personas son las siguientes.

Figura 2

Porcentaje de causas por factores de vulnerabilidad de los que se aprovechan los traficantes.



Fuente: UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. (2020). GLOBAL REPORT ON TRAFFIC PERSON. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTIP_2020_15jan_web.pdf

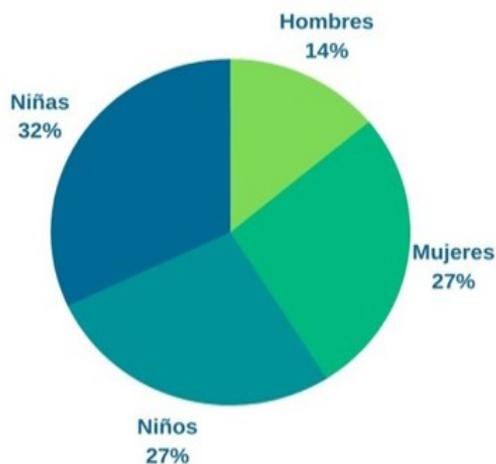
Según la UNODC (2020) los actores que participan en el tráfico de personas son grupos criminales organizados que operan como empresas de negocios o que tienen el control de un territorio. Algunas personas son captadas por miembros de sus comunidades, vecinos/as que trabajan con grupos pequeños. Las comunidades marginales y más pobres, las necesidades económicas y las situaciones de conflictos armados son aquellas dónde estos grupos tienen mayor rango de actuación.

El Informe Mundial sobre tráfico de personas (UNDOC, 2020) indica que las personas captadas en África son mayoritariamente procedentes del África Sub-Sahariana. El destino de las personas captadas suele ser: Norte y este de África, Sur y Oeste de Europa, Este de Asia y el Pacífico, y Norteamérica.

Figura 3

Víctimas de trata en África sub-sahariana por género y edad

Víctimas de trata en África Sub-Sahariana



Fuente: UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. (2020). GLOBAL REPORT ON TRAFFIC PERSON. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

Como podemos observar en la gráfica anterior, las mujeres y las niñas son más vulnerables a la hora de ser captadas para el tráfico de personas. Por ello, debemos tener en cuenta las desigualdades de género y vulnerabilidades específicas de las mujeres en estas situaciones. Algunas de las causas que propician la trata de mujeres y niñas son:

- Feminización de la pobreza: Según la ONU (2021) el 70% de las personas pobres en el mundo son mujeres, cuando se encuentran en situación de pobreza se enfrentan a múltiples formas de discriminación y, como resultado, también sufren un mayor riesgo de violencia.
- Desigualdad en el acceso a la educación y la formación de niñas frente a niños.
- Discriminación en el acceso al mercado laboral: las mujeres acceden a trabajos menos cualificados y peor remunerados.
- Las actitudes y prácticas tradicionales como el matrimonio temprano, la ausencia de registros de nacimientos aumentan la vulnerabilidad de menores y mujeres, al no disponer de una identidad nacional dificulta el registro e identificación de las víctimas.

Las principales formas de explotación de las víctimas de trata y que afectan especialmente a mujeres y niñas son:

- La explotación económica, como por ejemplo la demanda de mano de obra barata para el trabajo doméstico. Según la UNDOC (2021), las mujeres y niñas son víctimas de la explotación en el trabajo doméstico, donde se les expone a multitud de formas de violencia: física, psicológica y sexual y abusos; este trabajo les excluye de la sociedad, lo cual, les hace especialmente vulnerables
- La explotación sexual.

- Los conflictos armados, el reclutamiento de niños y niñas como combatientes y participantes de las hostilidades.
- La mendicidad, para este tipo de explotación se utiliza a niños y niñas.
- Los matrimonios forzados.
- La demanda relacionada con la adopción y el tráfico de órganos humanos.

La trata de personas debe ser abordada de una manera integral y multidisciplinar. En los últimos años, los países de África Sub-Sahariana están adoptando nuevas medidas para intentar remitir esta problemática. El abordaje y todas las medidas que se adopten deben tener una perspectiva de protección de los derechos humanos, enfoques centrados en la víctima, con especial atención a la perspectiva de género, la edad de las víctimas y velar por el interés de la infancia.

5.2.3. Desapariciones y/o muertes en el mar o en el trayecto

Desde 2014, la OIM inició el Proyecto Migrantes Desaparecidos (MMP) el cual realiza un registro de las muertes de las personas migrantes, durante su proceso migratorio hacia un destino internacional. Para realizar este registro existen grandes dificultades para la recopilación de datos de personas migrantes desaparecidas o muertes, debido a la falta de información oficial o unos métodos sistemáticos de recopilación de muertes en los países en tránsito.

Según los datos de la OIM, desde 2014 hasta 2022, el total de desaparecidos y muertos en la región de África es de 11.666 personas, las principales causas son:

- > Condiciones ambientales extremistas, falta de comida y agua adecuada, falta de alojamientos.
- > Ahogamientos
- > Muertes accidentales
- > Accidentes en vehículos o muertes vinculadas a la peligrosidad de los transportes
- > Enfermedad y falta de asistencia médica
- > Violencia
- > Otras

En el año 2021 se registraron 1.599 desapariciones y/o muertes, de las cuales por género la distribución sería el 25,32% hombres (405), 27,70% mujeres (443), y un 41,40% género indeterminado (662). Además, de todas estas muertes y desapariciones un 7,87% del total son de menores de 18 años, en total 126.

6. SITUACIÓN ACTUAL

En la siguiente tabla se expone la situación actual de los tres países a los que se hacen referencia durante la unidad didáctica de la película 14 km.

Tabla 2*Factores sociodemográficos de Senegal, Níger y Malí*

FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS	SENEGAL	NÍGER	MALÍ
Población	16,7 millones	24,2 millones	20,3 millones
Número total de migrantes internacionales (mediados de año 2020)	348.100 personas	348.100 personas	485.000 personas
Proporción de mujeres migrantes en la población de inmigrantes internacionales	53,5%	53,5%	49,3 %
Población migrante en el país	1,6% de la población	1,4% de la población	2,4% de la población
Número de emigrantes	693.800 personas	399.700 personas	1,3 millones de personas
	4,15% de la población	1,6% de la población	6,4% de la población
Clasificación en el Índice de Desarrollo Humano (1 = alta - 188 = baja)	164	189	182
Tasa de desempleo de la población total	4,8%	0,4%	8%
Tasa de desempleo juvenil	5,5%	0,5%	17,9%

Número total de refugiados, por país de origen	15.000 personas	21.900 personas	183.400 personas
Remesas personales recibidas, como porcentaje del PIB	9,6%	3,6%	5,5%

Fuente: OIM. Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 10 de julio de 2022, de https://www.migrationdataportal.org/es/international-data?i=stock_abs_&t=2020&cm49=466

Nota:

*Migrantes internacionales: Se refiere a cualquier persona que se encuentre fuera de su país de nacimiento o residencia habitual. El término incluye a los migrantes que se trasladan de forma temporal (mínimo 3 meses) o por un largo período (mínimo un año), además incluye a los que se trasladan de forma regular y aquellos que se encuentran en situación administrativa irregular.

A partir de esta realidad y teniendo una idea global del contexto y de la situación de África Subsahariana, a continuación nos adentramos en la película, conoceremos a los tres personajes principales, Buba, Mukela y Violeta, sus circunstancias y las causas que les mueven a emprender el largo viaje. La guía didáctica sobre la película va dirigida a educadores y educadoras que trabajan con población joven, susceptible de iniciar un proceso migratorio.

7. 14 KILÓMETROS. EL VIAJE.

Ficha técnica de la película

Titre: 14 kilómetros

Année: 2007

Durée: 95 minutes.

Pays: Espagne

Réalisation: Gerardo Olivares

Script: Gerardo Olivares

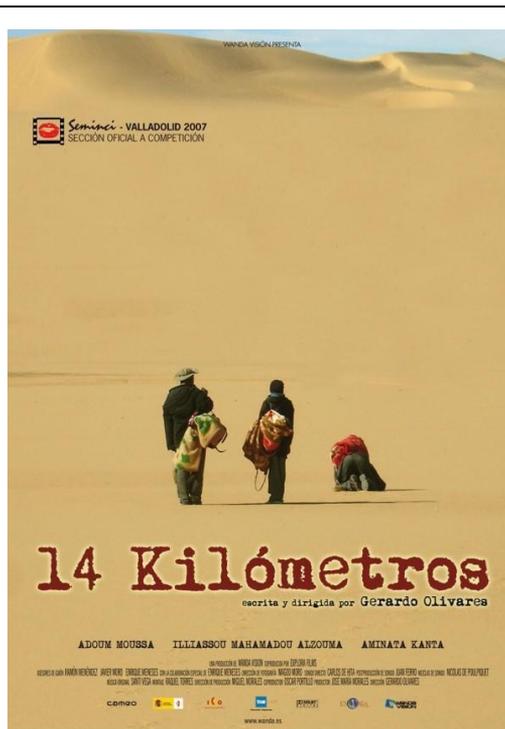
Musique: Santi Vega

Photographie:
Alberto Moro,
Gerardo Olivares

Cast: Adoum Moussa,
Mahamadou
Alzouma, Aminata
Kanta, Mohamed
Achemol.

Société de
production: Wanda
Visión, Explora Films

Genre: Drame.
L'immigration.



Sinopsis: "Catorce kilómetros" es la distancia que separa África de Europa por el Estrecho de Gibraltar. En África hay millones de personas cuyo único objetivo es entrar en Europa porque el hambre no entiende de fronteras ni de barreras. Este largometraje quiere aportar un poco de luz a las sombras de la inmigración. Buba Kanou, Violeta Sunny Sunny y Mukela Kanou emprenden un largo y peligroso viaje hacia Europa a través de Mali, Níger, Argelia y Marruecos y muestran ciertos aspectos no muy conocidos de la realidad africana. (FILMAFFINITY).

GUÍA DIDÁCTICA

Antes de visualizar la película

Sesión 1. ¿CÓMO PIENSAS QUE ES EL CAMINO A EUROPA?

Esta primera sesión, como introductoria, tiene como objetivo el trabajo de las ideas previas que las personas jóvenes participantes tienen acerca de migrar. Cuales de ellas pueden llegar a ser una realidad objetiva y cuales se han construido en un sistema de creencias que en algunas ocasiones no nos permite valorar la realidad. Además, con ella vamos a poder conocerlas mejor y al mismo tiempo conocer su objetivo al acercarse a este taller que va a ser fundamental para el seguimiento del mismo.

En un primer momento (durante 5 minutos) les pedimos que de manera individual anoten ideas que les surgen cuando piensan en

migrar. Seguidamente durante 10 minutos les pediremos que se coloquen de manera grupal en círculo y compartan aquello que con anterioridad han anotado de manera individual. (Si son más de 10 personas participantes es mejor dividirlos en dos grupos y que hagan dos murales para que todas las personas puedan participar).



Una vez realizado el trabajo grupal les vamos a pedir que durante 30 minutos dejen plasmado en un mural de papel continuo, cartulina o un material similar en el que todos puedan participar, esa idea que tienen del camino. Les lanzaremos algunas preguntas disparadoras que ayuden a la reflexión.

- ¿Cómo imaginas el camino?, ¿Es largo, corto, agradable...?
- ¿Qué emociones te atraviesan al pensarlo?

- ¿De qué color es ese camino?
- ¿Qué paisajes encuentras en el mismo?

Pueden poner palabras, dibujar todo aquello que quieran y tomarse un tiempo en que se dejen llevar. Si disponemos de un aparato en el que se reproduzca música sería interesante acompañar el momento con música relajante que permita que las personas participantes tengan la mente en el momento presente. Cuando hayan terminado el mural les pediremos que nos expliquen por qué lo han hecho de esa manera y qué destacan del mismo para de esta manera poder compartir lo trabajado con el resto del grupo.

Sesión 2. “HISTORIAS MIGRADAS”

Esta sesión tiene el objetivo de que los y las participantes salgan a la calle a realizar una pequeña investigación, con el propósito de que conozcan de cerca historias reales relacionadas con la migración. De esta manera entrarán en contacto directo con personas que hayan experimentado qué significa dejar el país de origen para iniciar una nueva etapa en un lugar distinto. Para ello, se proponen una serie de preguntas que deberán realizar a diversas personas.

- Tres familiares de tres personas que hayan migrado de Senegal y que no hayan vuelto.
- Tres personas que tenían la intención de migrar pero por diversos motivos no lo han hecho.
- Tres personas que hayan migrado y que hayan vuelto.



Las preguntas pueden surgir de la misma dinámica, donde sean ellos y ellas junto con el educador o la educadora que les acompaña quienes decidan cómo abordar esta actividad. Aun así, a continuación se adjuntan una serie de propuestas a modo de ejemplo.

- Familiares de 3 personas que hayan realizado un proceso migratorio.
 - ¿Cómo te enteraste? ¿De qué manera se lo comunicó a la familia? ¿Cómo lo vivió la familia?
 - ¿Cómo fue el trayecto desde Bambey hasta Europa, si lo sabes?
- 3 personas que querían migrar pero al final no lo han hecho.
 - ¿Por qué querías migrar inicialmente?
 - ¿Por qué decidiste no migrar?

- 3 personas que han migrado y han vuelto.
 - ¿Cambiarías algo del plan inicial de migración?
 - ¿Por qué te fuiste?
 - ¿Por qué volviste?

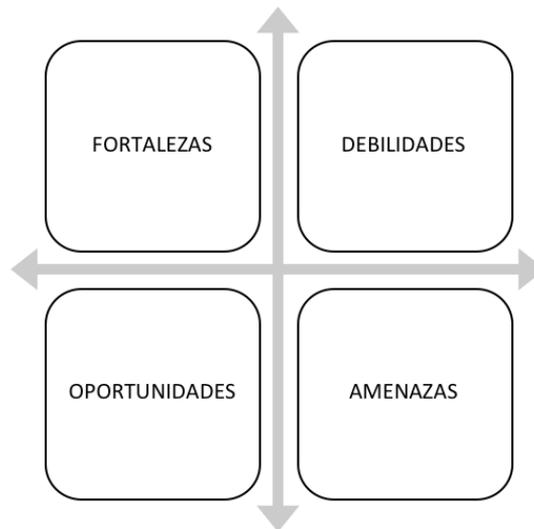
Es importante realizar, al finalizar la actividad, realizar una puesta en común para intercambiar la experiencia vivida durante el trabajo de investigación. En este sentido cabe destacar que el educador o la educadora debe supervisar el trabajo de campo de los y las participantes, pues en alguna ocasión les puede afectar emocionalmente, ya que las experiencias pueden llegar a ser realmente complicadas. No se trata de crear miedos para que no quieran migrar, ni tampoco hacerles ver que es la mejor opción. El objetivo es que sepan la realidad del proceso y puedan tomar decisiones con toda la información en sus manos.

Para la parte de exposición del trabajo de campo realizado, se propone la siguiente dinámica. Pueden utilizar la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Una de las opciones para abordar esta actividad es que se escriba tal y como se puede observar en la figura 1, las cuatro partes, y se vayan ubicando en cada una de ellas para escribir aquello que les ha suscitado cada una de las preguntas que han realizado en el trabajo de campo. A medida que se van ubicando, van explicando su experiencia y los aprendizajes derivados de la misma. Es fundamental que el educador o la educadora dirija adecuadamente la actividad, pues en ocasiones es posible que haya de reconducir la sesión.



Figura 1

Técnica DAFO



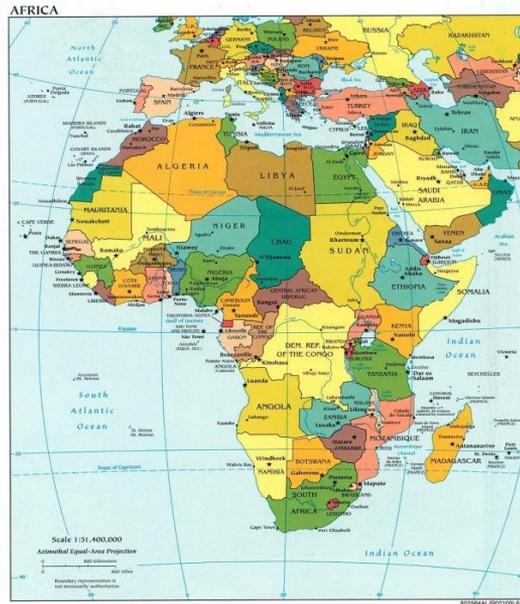
Durante el visionado de la película

Sesión 3 y 4. 14 KILÓMETROS

En la tercera y cuarta sesión veremos la película , 14 kilómetros. Mientras la están visionando deberás realizar las siguientes actividades. Debemos tener en cuenta que en algunas ocasiones deberemos parar la película para que puedan completar la información pero mediante las mismas trabajaremos para que su atención sea activa.

Actividades realizadas durante el visionado:

1. Anotar el nombre y alguna característica destacada de los 3 personajes principales.
2. Anotar en el mapa que se les facilita los lugares por donde los personajes pasan durante la película.



3. Anotar los medios de transporte que utilizan durante todo el recorrido.
4. Anotar el dinero que se gastan en el trayecto.
5. Describir los momentos más complicados que viven durante el viaje.
6. Simular un Pasaporte en el que deberán ir anotando las fronteras por las que pasan las personas protagonistas a lo largo de la película. Para ello deberán dibujar su foto e investigar cómo son los sellos de cada uno de los lugares recorridos para de esta manera conocer un poco más de ellos.



Apellidos:

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Lugar de nacimiento:

Lugar de llegada	Sello de entrada
1.-	
2.-	
3.-	
4.-	
5.-	
6.-	
7.-	

Después de visualizar la película

Sesión 5. CINE-FORUM

Después de realizar las actividades previas y después de visualizar la película, llega el momento de reflexionar sobre diversos aspectos de forma individual y conjunta. Para fomentar la reflexión de todas las personas participantes y respetar el ritmo de cada uno de ellos y de ellas, el educador o la educadora expresa las preguntas y los temas

sobre los que se debatirá para que de forma individual puedan reflexionar al respecto antes de iniciar el cine-forum. Esta primera parte individual puede ir acompañada de una ficha con las temáticas si el grupo o se puede enfocar de forma oral.



Los temas a tratar pueden surgir también de los propios participantes y/o del educador o de la educadora. Aun así, se proponen a continuación algunos que podrían ser de interés a modo de ejemplo.

- > ¿Qué te ha parecido el trayecto? ¿Lo imaginabas así? ¿Qué te ha sorprendido más?
- > ¿Cuáles son los motivos de la migración de cada uno de los personajes (Violeta, Buba y Mukela)?
- > ¿Qué diferencias encontráis de cómo vive el viaje Violeta y cómo lo viven Buba y Mukela? ¿Por qué pensáis que se producen estas diferencias?
- > Analiza las siguientes frases que le dice el jefe de la mafia a Buba justo antes de partir hacia España:

- “¿Es que no sabes que en España el dinero es lo de menos?”
 - “Cuando lleguéis al otro lado un primo mío os estará esperando allí, esta misma noche voy a llamarlo y te conseguiré un trabajo”
- > Reflexionar sobre la frase final de la película
- “Seguirán viniendo y seguirán muriendo porque la historia ha demostrado que no hay muro capaz de contener los sueños” (Rosa Montero).
- > Después de visualizar la película y de reflexionar sobre todos estos aspectos, vuelve a retomar la primera pregunta que se trabajó en la primera sesión (¿cómo pensáis que es el viaje a Europa?) ¿piensas lo mismo que en la sesión 1?

Además, de forma paralela, esta actividad se puede dinamizar buscando la participación plena de los participantes a través de la conexión y el trabajo emocional que les ha suscitado el film. A modo de ejemplo se les puede pedir que:

- Reflexionen sobre aquellos aspectos que más les han llamado la atención.
- Reflexionen sobre aquellas escenas que les han conmovido.
- Reflexionen sobre las escenas que les han producido tristeza, alegría, pena, impotencia, rabia, etc.
- Reflexionen sobre la injusticia.
- Reflexionen sobre la violencia contra Violeta.

- Reflexionen sobre los procesos migratorios.

En todo momento, tal y como se ha mencionado anteriormente, es importante que el educador o la educadora aborde estas temáticas con enfoque de género y de derechos, con el objetivo de transmitir a los y las participantes que el artículo 13 de la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce el derecho a la libre circulación “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y que “toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país”. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) recoge que este derecho “no podrá ser objeto de restricciones a no ser que éstas se hallen previstas en la ley, sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de terceros, y sean compatibles con los demás derechos reconocidos en el presente Pacto” (art. 12.3).

Seguirán viniendo y seguirán muriendo,
porque la historia ha demostrado
que no hay muro capaz de contener
los sueños.

Rosa Montero

Sesión 6. PLAN DE VIDA

Esta última sesión de esta guía didáctica tiene el objetivo de fomentar la reflexión sobre el “plan de vida” de los y las participantes. Con esta actividad no se pretende que migren ni que no lo hagan sino que adquieran conciencia sobre todas las opciones y las posibles consecuencias de cada una de ellas. Para ello se propone una actividad guiada en la que se potencie la toma de conciencia de la realidad y de las posibilidades a medio y largo plazo.

Se ha considerado oportuno seguir el siguiente formato, aunque obviamente se presenta a modo de ejemplo, desde una perspectiva viva y dinámica. Puede establecerse como base a partir de la cual empezar a construir de acuerdo con los intereses de los y de las participantes y de la perspectiva del educador o de la educadora.

A partir de una imagen, una canción, algún elemento artístico se propone reflexionar sobre cuáles son las metas que desean alcanzar a corto plazo, puesto que más adelante se trabajará con aquello que visualizamos a largo plazo. Para ello, se adjuntan una serie de preguntas que pueden servir para aterrizar en esta primera parte. Cada una de ellas se trabajará en profundidad, valorando, en todo momento las ventajas y las desventajas de cada una de las decisiones que se aborden, pues es la manera de ser realmente consciente de que lo que se está decidiendo, pues es la clave para conseguir la anhelada conciencia a la que se aludía anteriormente.



- > ¿Qué te gustaría conseguir a corto plazo?
- > ¿Dónde te gustaría estar?
- > ¿Con quién?
- > ¿A qué te gustaría dedicarte laboralmente? ¿Por qué?
- > ¿Dónde quieres vivir? ¿Por qué?

Después de reflexionar y compartir inquietudes respecto a estas preguntas, se avanza en la construcción de este plan de vida, de acuerdo con las aportaciones que se van exponiendo. Es entonces cuando proponemos hacer el siguiente ejercicio en el que pediremos que plasmen en una línea temporal aquello que se ha trabajado con

anterioridad y la respuesta que den a las siguientes cuestiones mirando a futuro.

Dentro de 10 años...

Estaré en... (lugar)

Con... (compañía)

Haciendo... (trabajando de)

Para... (objetivo de la vida)

En este sentido es probable que alguna de las personas participantes ya hayan considerado la posibilidad de migrar en sus planes de vida, pero esta temática se considera lo suficientemente relevante como para prestarle especial atención. Siguiendo la misma línea, tanto en el caso en que consideren que sí como que no, se propone valorar las cosas positivas como negativas de ambas decisiones, con el objetivo de, nuevamente, adquirir consciencia en las decisiones que se toman.

En esta sesión, que será la última, es importante darle un cierre al proceso de trabajo que empezamos preguntándonos por cómo era ese camino a Europa. Para ello podemos realizar un círculo en el que todas las personas participantes nos puedan decir qué dejan en las sesiones y que se llevan de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR, U. (2019). Travesías desesperadas: refugiados e inmigrantes llegan a Europa y a las fronteras europeas. https://www.acnur.org/publications/pub_prot/5c5110f94/travesias-desesperadas-refugiados-e-inmigrantes-llegan-a-europa-y-a-las.html
- África. (s/f). Iom.int. Recuperado el 20 de julio de 2022, de <https://missingmigrants.iom.int/es/region/africa>
- Breen, D. (2020). En este viaje a nadie le importa si vives o mueres. Abuso, protección y justicia a lo largo de las rutas entre África Oriental y Occidental y la costa mediterránea africana. <https://www.acnur.org/610d85144.pdf>
- CEAR. (2016). Movimientos migratorios en España y Europa. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/02/Informe-rutas-migratorias.pdf>
- CEAR. (2017). Refugiados y migrantes en España: Los muros invisibles tras la frontera sur. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/02/INFORME-FRONTERA-SUR.pdf>
- CEAR. (2022). EXTERNALIZACIÓN DE FRONTERAS Y CONTROL MIGRATORIO EN SENEGAL: RIESGOS PARA LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Externalizacion-Fronteras-Cooperacion-Desarrollo-SENEGAL.pdf>
- Cernadas, P. C. (2021). CANARIAS: NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN UNA DE LAS RUTAS MÁS PELIGROSAS DEL MUNDO Hacia una política de contingencia con enfoque de derechos de la infancia. Área

de Incidencia Política y Estudios Dirección de Sensibilización y Políticas de Infancia UNICEF Comité Español.

Día de África: La migración desde África no es tanto un problema de seguridad como de derechos humanos. (2021, mayo 25). Cáritas. <https://www.caritas.es/noticias/dia-de-africa-la-migracion-desde-africa-no-es-tanto-un-problema-de-seguridad-como-de-derechos-humanos/>

Díaz, I. (2018). Migraciones hacia Europa por la ruta de Níger y Libia, 2000-2017. [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_marco/2018/DIEE EM01-2018 Migraciones Europa Niger-Libia IreneDiazdeAguilar.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_marco/2018/DIEE_EM01-2018_Migraciones_Europa_Niger-Libia_IreneDiazdeAguilar.pdf)

Digidiki, V., Bhabha, A. Bharia, S. Peisch, V. Sattler, B. Cordaro et H. Cook. (2021). Les mouvements migratoires sont comme un flux d'eau: Analyse des données de l'enquête de suivi des flux migratoires de l'OIM en Afrique de l'Ouest et du Centre. Centre FXB pour la Santé et les Droits de l'Homme de l'Université Havard, Boston, et l'Organisation internationale pour les migrations.

M. McAuliffe, A. T. (eds). (2021). WORLD MIGRATION REPORT 2022. International Organization for Migration (OIM).

Migration drivers. (s/f). Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 20 de julio de 2022, de <https://www.migrationdataportal.org/es/node/3168>

Muertes y desapariciones de migrantes. (s/f). Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 20 de julio de 2022, de

<https://www.migrationdataportal.org/es/themes/muertes-y-desapariciones-de-migrantes>

OIM. (2019). Glosario de la OIM sobre Migración. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

OIM. Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 10 de julio de 2022, de https://www.migrationdataportal.org/es/international-data?=stock_abs &t=2020&cm49=466

OIM REGIONAL OFFICE FOR EAST AND HORN OF AFRICA: Annual Regional Overview January - December 2021. (2021). Iom.int. https://missingmigrants.iom.int/sites/g/files/tmzbdl601/files/publication/file/ehoa_mmp_2021.pdf

Una travesía mortal para los niños La ruta de la migración del Mediterráneo central. (s/f). Unicef.org. Recuperado el 20 de julio de 2022, de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/press-releases/lac-media-ES_UNICEF_Central_Mediterranean_Migration_230217.pdf

UNHCR. (2022). Protection, saving lives, & solutions for refugees in dangerous journeys: Routes towards the Western & Central Mediterranean Sea.

Unicef, O. U. (2022). SAFETY AND DIGNITY FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN: Recommendations for alternatives to detention and appropriate care arrangements in Europe. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/press_relea se/file/advocacy-brief-alternatives-to-detention-appropriate-

[care-arrangements-fo-refugee-and-migrant-children-europe.pdf](#)

UNODC. (2020). GLOBAL REPORT ON TRAFFIC PERSON.
https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

GÉNERO Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO: EL CASO DEL SENEGAL.

Sonia Ortega Gaité

Marta Senent Capuz

María Jesús Perales Montolío

Margarita Bakieva Karimova

Mbaye Thioune

Cada vez vivimos en un mundo más habitado y también más desigual. La globalización y los cambios producidos en el mundo están llevando en muchas ocasiones a consecuencias devastadoras para nuestro planeta y sus habitantes. Las personas somos diferentes por cuestión cultural, por experiencias vitales, por los contextos, etc. pero todas tenemos derechos por el simple hecho de ser personas, como viene recogido en la Declaración de los Derechos Humanos (1948).

Esta situación ha generado que coexistan diferentes ideas de desarrollo y de sus consecuencias. El desarrollo tiene múltiples miradas, ya que es un proceso histórico que “depende de la realidad político-social, de la idiosincrasia y del contexto internacional en que se encuentra una determinada comunidad local, nacional o regional. En este mundo de la globalización los factores internos y externos del desarrollo son indisociables” (Ayuso, 2000, p.25). Es decir, el desarrollo no tiene que ver solo con una realidad, sino que es necesaria la comprensión del contexto en el que se encuentra, para poder analizar así las causas y consecuencias de lo que se está viviendo.

En la actualidad, vivimos en un mundo cambiante, en el que los pilares del desarrollo basado en el neoliberalismo están en declive y cada vez son más patentes los problemas globales, siendo la cooperación para el desarrollo una de las piezas clave para evidenciar la realidad de muchas zonas del mundo que no cuentan con los mínimos exigibles para cualquier persona.

De forma sencilla, se observa como la idea de desarrollo ha ido cambiando con el paso del tiempo. Durante los primeros años la visión estaba centrada únicamente en el desarrollo económico, pero posteriormente esa forma de entenderlo evolucionó y se focalizó más en el desarrollo centrado en la persona (Dubois, 2007).

En ese marco plural, son muchas las definiciones y corrientes en relación con el desarrollo. Para este trabajo nos centramos en la idea recogida por el PNUD ya en 1990, desde una visión abierta que es muy actual; para el PNUD, desarrollo es:

crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. (p.31)

Este planteamiento se centra en el desarrollo integral de las personas, tratando de fomentar un estilo de vida que se pueda sostener con el paso del tiempo y que no provoque perjuicio ni en el entorno ni en la propia persona. De acuerdo con ello, la política española de cooperación para el desarrollo plantea “colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre los pueblos de la Tierra” (Ley 23/1998, de 7 de julio, p.1), desde

planteamientos estrechamente vinculados con el preámbulo de la Constitución (1978).

A partir de 1981 España empezó a generar estructuras vinculadas a la cooperación internacional. En 1988 se crea la Agencia Española de Cooperación Internacional (RD 1527/1988, de 11 de noviembre) y, posteriormente, se fueron generando las diferentes estructuras a nivel autonómico.

Estas agencias desarrollan documentos en consonancia con las agendas de desarrollo internacional. Actualmente actúa como pilar central la Agenda 2030 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, con un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que integran 169 metas de carácter integrado e indivisible. Los ODS son, así, “un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (2015, p.1). Los objetivos se organizan en cinco ejes: Planeta (ODS6; ODS12; ODS13; ODS14; ODS15); Personas (ODS1; ODS2; ODS3; ODS4; ODS5); Prosperidad (ODS 7; ODS 8; ODS9; ODS 10; ODS11); Paz (ODS 16); y Alianzas (ODS 17).

Este trabajo analiza la labor de las agencias cooperación internacional española a nivel nacional y autonómico en Senegal respecto al ODS 5, centrado en la igualdad de género, que busca “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Asamblea de Naciones Unidas, 2015, p.16) con las siguientes metas (Tabla 1).

Tabla 1

Metas Objetivo de Desarrollo Sostenible 5

Metas de ODS 5
5.1. Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo
5.2. Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación
5.3. Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina
5.4. Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país
5.5. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública
5.6. Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen
5.a. Empezar reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.
5.b. Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres
5.c. Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Senegal como país receptor de cooperación para el desarrollo

Senegal es un país ubicado al extremo occidental de África, con un poco más de 17 millones de habitantes donde la esperanza de vida de las mujeres es de 70,2 años y de los hombres de 66 años. Es una población que crece muy rápidamente. Según el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación del estado español (MAUC, s.f., p.10), la Agencia Nacional de Estadísticas de Senegal (ANSD) prevé para el 2025 alcanzar los 20 millones de habitantes, y el BM estima que la población se duplicará en 2050. También es una población muy joven: “el 42% tiene menos de 15 años, la edad mediana es de 18 años y la media de 19. La población de más de 60 años solo representa al 6%”.

Es mayoritariamente de religión musulmana (94%) siendo los idiomas oficiales el wolof y el francés. El Índice de Desarrollo Humano, en 2019 coloca a Senegal en el puesto 168 (de 189) con 0,512 puntos, un dato peor que en 2018 (0,516 puntos) e igual que en 2017 (0,512 puntos). Esto significa que Senegal tiene un índice de desarrollo humano bajo y por tanto es un país con gran vulnerabilidad.

Senegal, y toda la región de África del Oeste, acoge una gran cantidad de personas migrantes, procedentes de esa misma región. Pero también hay una gran cantidad de senegaleses viviendo en otros países. Según el MAUC (s.f., p.11), se trata de entre 2.5 y 3 millones de personas, que principalmente están instaladas en Europa, sobre todo en Francia, Italia y España, que son también los países que más remesas envían.

EQUAL MESURES 2030 (EM2030) analiza el Índice de Genero en cada país, señala que Senegal tiene una puntuación de 55,2 (muy

deficiente), aunque desde 2015 ha logrado un proceso rápido de mejora, habiendo sumado cinco puntos. Este hecho significa que tiene un desempeño muy bajo en materia de género. En el análisis que desarrolla EQUAL MESURES 2030 (2022) sobre Senegal señala varios aspectos urgentes en los que intervenir:

- Promoción de los derechos de las mujeres y niñas.
- Promoción de la educación primaria y secundaria de las niñas.
- Acceso de niñas, adolescentes y mujeres a servicios que garanticen su salud sexual y reproductiva.
- Leyes de igualdad de género en el trabajo: salario, condiciones laborales, etc.
- Promoción de liderazgos de mujeres.
- Medidas para la penalización de la violencia de género y sexual contra niñas, adolescentes y mujeres.
- Medidas para la aplicación efectiva del código civil de familia, ya que sus leyes tradicionales familiares son discriminatorias en relación con la propiedad de los bienes, la herencia y otros derechos legales.

La realidad de Senegal, junto con otros factores históricos, sociales, políticos y económicos, genera que, a lo largo de la historia de los planes estratégicos de cooperación internacional, Senegal siempre haya sido un país prioritario, como se muestra en la Tabla 2.

La cooperación con Senegal, tanto a nivel estatal como autonómico, se organiza en el marco del análisis de la situación y las prioridades establecidas en cada momento como estas líneas de trabajo globales.

Estas prioridades han ido aumentando y cambiando en los diferentes planes estatales. Así, en el primer plan directorio de la cooperación española (2001-04) se plantean tres prioridades de intervención, que se mantienen a lo largo de todos los planes, excepto en el cuarto (2013-16) que sólo conserva una de las tres prioridades iniciales (medioambiente) junto a otras tres que se incorporaron en planes posteriores (ver Tabla 2).

Es interesante señalar cómo las cuestiones relacionadas con el ODS 5 (género) han sido una prioridad a lo largo de todos los planes excepto uno (2013-16) y cómo en el último plan director (2018-21) se aborda la cuestión de género relacionándola directamente con las metas 5.2 y 5.5 que buscan, respectivamente, la eliminación de toda forma de violencia y el fomento de la participación plena y efectiva de las mujeres en todos los ámbitos.

Tabla 2

Inclusión de Senegal como país receptor de la cooperación española y prioridades horizontales a nivel general

Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Senegal país prioritario	Estrategias de intervención: prioridades horizontales					
		Defensa de los DDHH	Diversidad cultural	Gobernanza democrática	Género y desarrollo	Lucha contra la pobreza	Medio ambiente/Sostenibilidad
2001-2004	✓				x	x	x
2005-2008	✓	x	x		x	x	x
2009-2012	✓	x	x	x	x	x	x
2013-2016	✓	x	x	x			x

2018-2021	✓	16 ODS (ODS 1, meta 1.3 y 1.5; ODS 2, meta 2.2 y 2.3; ODS 3, meta 3.8; ODS 4, meta 4.1, 4.4 y 4.7; ODS 5, meta 5.2 y 5.5; ODS 6, meta 6.1, 6.2 y 6.5; ODS 7, meta 7.2; ODS 8 meta 8.5 y 8.9; ODS 9, meta 9.3; ODS 10, meta 10.4 y 10.7; ODS 11, meta 11.3 y 11.4; ODS 12, meta 12.5 y 12.6; ODS 13, meta 13.2; ODS 14, meta 14.4; ODS 15, meta 15.1; ODS 16, meta 16.1, 16.3 y 16.6)
-----------	---	---

En este momento está vigente el Marco de Asociación País de ESPAÑA-SENEGAL 2019-2023, realizado tras un análisis conjunto de la cooperación española y sus socios senegaleses, tras una evaluación interna de los resultados del periodo precedente. Según el propio documento, “este proceso participativo y consultivo (...) ha permitido definir una estrategia de cooperación para el periodo 2019-2023 que considera las dimensiones de la Agenda 2030 (Personas, Planeta, Prosperidad y Paz)”. Como consecuencia del análisis realizado, se han planteado tres resultados de desarrollo prioritarios, que deben orientar las actuaciones. Estos son:

- RD1. Apoyo al desarrollo productivo, vinculado principalmente al ODS 2 y complementariamente a los ODS 4, 5, 7, 8 y 9.
- RD2: Fortalecimiento de la resiliencia a través de la mejora de acceso a alimentos, servicios de salud y agua potable y saneamiento, con atención a niños/as y mujeres. Este resultado está vinculado principalmente a los ODS 2, 3 y 6; y de forma secundaria a los ODS 1 y 5.
- RD3. Apoyar la eficacia de los servicios de las instituciones públicas con enfoque territorial, vinculado al ODS 16 como principal y a los ODS 5, 10, 11, 12 y 13 como complementarios.

Poniendo ahora la mirada a nivel autonómico, se observa que coexisten diferentes realidades: sólo tres de ellas (Andalucía, Extremadura y País Vasco) cuentan con una agencia específica de cooperación; en el resto esta temática está integrada en diferentes organigramas. También la evolución de los planes de cooperación es muy diversa, vemos como seis Comunidades Autónomas están en el cuarto o quinto plan director (Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, País Vasco y Principado de Asturias) mientras que otras están en proceso de elaboración participativa de la primera estrategia de cooperación como es el caso de Castilla la Mancha.

Todos los documentos revisados trabajan de forma directa y transversal las cuestiones relacionadas con la igualdad de género (ODS5) y todas las comunidades, excepto tres (Galicia, Cantabria y Comunidad Foral de Navarra) han incluido a Senegal como país prioritario, en consonancia con el V Plan director de cooperación marcado por la AECID.

Tabla 3

Presencia de Senegal y ODS 5 en los Planes Estratégicos de Cooperación para el Desarrollo en las Comunidades Autónomas

Comunida des Autónomas	Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Prioridad	
		Senegal	Géner o y desarrollo
Andalucía	III Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (2020-2023)	x	x
Aragón	Plan Director de la Cooperación Aragonesa para el Desarrollo (2020-2023)	x	x

Comunidades Autónomas	Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Prioridad	
		Sene gal	Géner o y desarrollo
Cantabria	II Plan Director de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2018-2021)	no	-
Castilla y León	III Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León (2017-2020)	x	x
Castilla-La Mancha	Estrategia Regional de Cooperación Internacional para el Desarrollo*	x	x
Cataluña	Plan Director de cooperación al Desarrollo (2019-2022)	x	x
Comunidad de Madrid	Plan General de Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad de Madrid (2021-2024)	x	x
Comunidad Foral de Navarra	III Plan Director de la Cooperación Navarra (2021-2024)	no	-
Comunidad Valenciana	V Plan director de la Cooperación Valenciana (2021-2024)	x	x
Extremadura	Plan General de Cooperación Extremeña (2018-2021)	x	x
Galicia	IV Plan Director de la Cooperación Gallega (2018-2021)	no	-
Islas Baleares	IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2020-2023)	x	x

Comunidades Autónomas	Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Prioridad	
		Senegal	Género y desarrollo
Islas Canarias	II Plan Director de la Cooperación Canaria (2021-2024)	X	X
La Rioja	IV Plan de Cooperación de La Rioja (2019-2022)	X	X
País Vasco	IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2018-2021)	X	X
Principado de Asturias	V Plan Director de la Cooperación Asturiana (2017-2021)	X	X
Región de Murcia	I Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2019-2022)	X	X

Nota: * En proceso de elaboración participativa.

Cooperación para el Desarrollo en Senegal

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, se han analizado los diferentes planes de cooperación al desarrollo a nivel nacional (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo- AECID) y a nivel autonómico con el objetivo de conocer en qué planes Senegal es un país de actuación preferente. Se contactó con la AECID y con todas Comunidades Autónomas para confirmar si Senegal era, o no, país de actuación preferente y para conocer los proyectos financiados en ese país en los últimos 5 años (2017-2021). De los contactos establecidos, se obtuvo respuesta de nueve

organismos, uno a nivel nacional (Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y ocho comunidades autónomas, que se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Comunidades Autónomas de las que se ha obtenido respuesta



Se ha analizado la información obtenida sobre los proyectos financiados, para ver cuáles se vinculan con el ODS 5. En la Tabla 4 se muestra una síntesis de los proyectos vinculados con alguna meta del ODS objeto de estudio, mostrando, de las 8 comunidades de las que se ha recibido información, las que efectivamente financian proyectos sobre género. En total, se trata de 86 proyectos con un monto total

de 16.873.785,84€, siendo ésta una cifra estimada ya que no tenemos datos económicos de Extremadura.

El aporte de cooperación realizado a proyectos sobre género en Senegal es muy diferente según el organismo. La AECID aporta el 47,82% del monto total, seguida por Comunidad Valenciana (21,59%) y País Vasco (21,20%). Los tres organismos han financiado proyectos sobre ODS 5 en los cinco años analizados, como se muestra en la Tabla 4. El resto de Comunidades Autónomas tienen un porcentaje menor (Castilla y León 4,65%; Comunidad de Madrid 2,07%; Aragón 1,45%; Galicia 1,04%; y Comunidad Foral de Navarra 0,18%), y no aparecen en alguno de los años.

Si analizamos la evolución, se observa que la financiación aumenta hasta 2018, baja un poco en 2019, y sufre un descenso significativo en 2021 (más de medio millón de euros de reducción), aunque hay que señalar que son datos aproximados, ya que falta el dato de Extremadura y la información económica recogida de la AECID en 2021 es estimada.

Tabla 4

Cooperación para el Desarrollo en Senegal en clave del ODS 5 de 2017 a 2021

Año	Ámbito	Estructura	Nº de proyectos	Importe subvencionado	Metas ODS 5*	Total
2017	Nacional	AECID	1	144.000€	5.a	12 proyectos 1.295.123,28 €
	CC.AA	Aragón	1	94.665€	5.6	
		Comunidad de Madrid	1	50.000€	5.6	

Año	Ámbito	Estructura	Nº de proyectos	Importe subvencionado	Metas ODS 5*	Total
		Comunidad Foral de Navarra	1	29.956€	5.a	
		Comunidad Valenciana	1	43.2342,68€	5.5 y 5.a	
		Galicia	1	70.000€	5.5 y 5.a	
		País Vasco	6	474.159,60€	5.3, 5.5, 5.6 y 5.a	
2018	Nacional	AECID	5	1.494.493€	5.1, 5.5 y 5.a	21 proyectos 3.905.914 €
	CC.AA	Castilla y León	2	304.486€	5.a	
		Comunidad de Madrid	2	100.000€	5.3 y 5.5	
		Comunidad Valenciana	1	400.000€	5.c	
		Galicia	1	105.000€	5.5 y 5.a	
		País Vasco	11	1.501.935€	5.1, 5.5, 5.6, 5.a y 5.c.	
2019	Nacional	AECID	7	1.997.641,10€	5.1, 5.5 y 5.a	16 proyectos 3.666.710,37 €
	CC.AA	Castilla y León	1	124.650€	5.6 y 5.b	
		Comunidad Valenciana	1	488.381,69€	5.2 y 5.3.	
		País Vasco	7	1.056.037,58€	5.5., 5.6, 5.a y 5.c	
2020	Nacional	AECID	7	2.187.026,46€	5.1, 5.5, 5.6 y 5.a	21 proyectos 4.300.124,23 €
	CC.AA	Castilla y León	3	355.563€	5.5 y 5.a	

Año	Ámbito	Estructura	Nº de proyectos	Importe subvencionado	Metas ODS 5*	Total
		Comunidad de Madrid	2	200.000€	5.5 y 5.a	
		Comunidad Valenciana	2	1.122.872,76€	5.a	
		Extremadura	1	--**	5.a	
		País Vasco	7	434.662,01€	5.3, 5.5, 5.6 y 5.a	
2021	Nacional	AECID***	7	2.245.401,61 €	5.1, 5.5 y 5.a	15 proyectos 3.705.913,96€
	CC.AA	Aragón	1	149.814,37€	5.6	
		Comunidad Valenciana	3	1.199.999,98€	5.5, 5.a y 5.c	
		Extremadura	2	--**	5.5, 5.a y 5.c	
		País Vasco	2	110.698,00€	5.2 y 5.3	

Nota: * Ver Tabla 1; ** No hay datos económicos de Extremadura; *** Datos estimados.

En los datos presentados en la Tabla 4 podemos observar que la AECID ha financiado un total de veintisiete proyectos, incrementando hasta el último año las cuantías de la financiación. De los proyectos financiados, tres de ellos han tenido una financiación durante los últimos cinco años: dos destinados al acceso de las mujeres a los recursos económicos y el tercero sobre estadísticas de género. En cuanto a los otros proyectos financiados por la AECID y vinculados con el ODS 5, se puede destacar que la mayoría están destinados a la mejora del desarrollo de la producción agrícola, la mejora nutricional, la mejora del acceso a alimentos y agua, y la mejora del desarrollo rural a través de la formación y empoderamiento de las mujeres. Por último,

los otros tres proyectos tendrían como objetivo la participación política de las mujeres y la promoción de sus liderazgos, y al acceso a los derechos de salud sexual y reproductiva por parte de las adolescentes.

Centrando la mirada a nivel autonómico, se observa que:

- El Servicio de Cooperación al Desarrollo de Aragón ha financiado dos proyectos vinculados con el ODS 5 durante estos últimos cinco años, ambos destinados a promoción de la salud sexual y reproductiva.
- El Servicio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de Castilla y León ha financiado seis proyectos. De ellos, cinco proyectos tenían como objetivo el empoderamiento económico de las mujeres y al acceso a los recursos agrícolas, agua y alimentación. Uno de estos proyectos, ha contado con financiación durante dos años consecutivos. El sexto proyecto estaba destinado a la promoción de los derechos de salud reproductivos, fomentando el uso de las TIC.
- El Servicio de Voluntariado y Cooperación al Desarrollo de la Comunidad de Madrid ha desarrollado cinco proyectos en estos últimos cinco años. Dos de ellos tenían como objetivo la promoción de los derechos reproductivos y sexuales de las mujeres, y la eliminación de prácticas nocivas como la Mutilación Genital Femenina (MGF). Como novedad, introducen la promoción del uso de las TIC en el acceso a los derechos de salud de las mujeres. Por otro lado, los otros tres proyectos han trabajado el liderazgo de las mujeres y su participación activa en la vida política y económica.

- La Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática de la Comunidad Valenciana ha financiado la realización de ocho proyectos, de los cuales tres tenían como objetivo el empoderamiento de las niñas y el acceso a la educación, siendo uno de ellos financiado todos los años, en las diferentes fases del proyecto. Por otro lado, destacan otros cuatro proyectos que tenían como objetivo el empoderamiento económico de las mujeres a través del fortalecimiento de la producción agrícola, el comercio, el acceso al agua y al saneamiento, de estos proyectos uno de ellos, hace una mención especial al liderazgo femenino comunitario y político. Por último, uno de los proyectos estaba destinado a la eliminación de prácticas nocivas como la ablación, promoviendo los derechos sexuales de las mujeres.
- La Agencia Extremeña de Cooperación al Desarrollo Internacional ha desarrollado tres proyectos en los años 2020-2021. De ellos, dos estaban enfocados a la promoción de alternativas económicas y nutricionales sostenibles, el tercer proyecto tenía como objetivo la promoción de los derechos de las niñas. No se ha obtenido la información sobre el importe total subvencionado de estos proyectos.
- La Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo-eLankidetzta destaca porque es el organismo que más proyectos ha desarrollado en Senegal en estos últimos cinco años, con un total de treinta y tres proyectos. Trece proyectos tenían como objetivo el fomento de la participación política de las mujeres y el fomento de liderazgos y de una gobernabilidad equitativa. Otros ocho proyectos estaban destinados al acceso a los recursos agrícolas, el agua, el comercio y la alimentación,

potenciando el acceso de las mujeres a los recursos económicos.

Por otro lado, seis proyectos estuvieron encaminados a la mejora de la salud de las mujeres (uno de ellos, destinado al colectivo LGTBI) y otros cuatro tenían como objetivo la eliminación de la violencia contra las mujeres y niñas, así como de prácticas como ablación. Por último, otros dos proyectos tenían como objetivo el establecimiento de mecanismos de participación política para niñas y mujeres.

En total, ocho proyectos han tenido financiado durante dos o tres años consecutivos, facilitando el cumplimiento de los objetivos planteados.

Por último, se debe señalar que tanto el Consejo Gallego de Cooperación para el Desarrollo (CONGACODE) como la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Comunidad Foral de Navarra han desarrollado proyectos de equidad de género en Senegal, aunque no es un país prioritario en sus planes de acción.

Como se muestra en la Tabla 5, las metas más trabajadas son las 5.a (en más de dos tercios de las ocasiones), la 5.5 (en más de la mitad de las ocasiones) y la 5.6 (a mucha distancia, en sólo un tercio de las ocasiones). Las tres metas fomentan los derechos de las mujeres, por un lado, a nivel económico, para tener acceso a la vivienda, la propiedad de la tierra y otros bienes (5.a), y, por todo lado, el derecho a la participación (la meta 5.5 fomenta la participación plena de la mujer y su liderazgo en todos los ámbitos de la vida política, económica y pública). Finalmente, la meta 5.6. se centra en los

derechos reproductivos, luchando por el acceso universal a la salud sexual y reproductiva.

La prioridad de la AECID por las metas 5.5 y, sobre todo, 5.a, es asumida y reforzada en Senegal por las entidades y agencias autonómicas, que respectivamente diseñan y financian proyectos centrados en esas temáticas. Sin embargo, también destaca que la apuesta que la AECID hace en Senegal por la meta 5.1. no sea refrendada por las agencias autonómicas (excepto País Vasco en 2018) que busca erradicar cualquier forma de discriminación contra las mujeres y/o niñas.

Tabla 5

Relación de proyectos de cooperación en Senegal con las metas del ODS 5 de 2017 a 2021

Año	Ámbito	Estructura	ODS 5									
			5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.a	5.b	5.c	
2017	Nacional	AECID								x		
	CC.AA	Aragón							x			
		Comunidad de Madrid							x			
		Comunidad Foral de Navarra								x		
		Comunidad Valenciana						x		x		
		Galicia						x		x		
		País Vasco			x			x	x	x		

Año	Ámbito	Estructura	ODS 5									
			5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.a	5.b	5.c	
2018	Nacional	AECID	x				x			x		
	CC.AA	Castilla y León								x		
		Comunidad de Madrid			x		x					
		Comunidad Valenciana										x
		Galicia					x			x		
		País Vasco	x				x	x	x			x
2019	Nacional	AECID	x				x			x		
	CC.AA	Castilla y León						x			x	
		Comunidad Valenciana		x	x							
		País Vasco					x	x	x			x
2020	Nacional	AECID	x				x	x	x			
	CC.AA	Castilla y León					x			x		
		Comunidad de Madrid					x			x		
		Comunidad Valenciana								x		
		Extremadura								x		
		País Vasco			x		x	x	x			
2021	Nacional	AECID	x				x			x		
	CC.AA	Aragón							x			

Año	Ámbito	Estructura	ODS 5										
			5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.a	5.b	5.c		
		Comunidad Valenciana						x			x		x
		Extremadura						x			x		x
		País Vasco		x	x								
Total			17,86%	7,14%	17,86%	0,00%	57,14%	32,14%	71,43%	3,57%		17,86%	

La situación de Bambey: análisis de contexto.

Como ya se ha indicado anteriormente, este documento se elabora en el marco del Proyecto “Elaboración de materiales pedagógicos, creación de la biblioteca y formación de participantes en el Centro para Infancia vulnerable de Bambey (Senegal)”, de cooperación de la Universitat de València en Bambey, en la región de Diourbel. Esta línea de trabajo da continuidad al proyecto iniciado en 2020 a través del diseño de materiales pedagógicos (Senent, 2021).

El análisis expuesto en este capítulo muestra que Senegal es país prioritario para la cooperación española desde formalizó su trabajo a través de los primeros planes estratégicos. También muestra que la cuestión de género y desarrollo, una de las prioridades horizontales establecidas tanto a nivel estatal como autonómico desde 2001, se mantiene como tal, focalizada ahora como ODS 5, en los proyectos financiados durante los últimos 5 años.

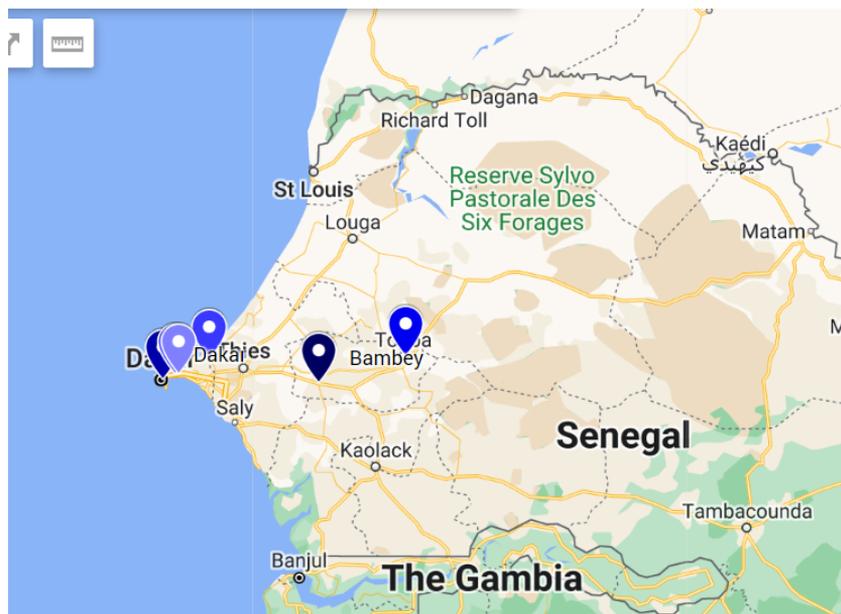
La relevancia de las mujeres y las niñas como colectivos destinatarios de la cooperación al desarrollo, evidente en los documentos de las agencias de cooperación española, fue analizada globalmente y para el contexto de Bambey respecto a cuestiones de tecnología (Ortega-Gaite et al, 2021). Esta relevancia debe ser confirmada desde el análisis de contexto, esto es, desde la voz de la propia comunidad de Bambey. De esta forma, la mirada Norte-Sur que ofrece la primera parte de este capítulo, se complementa con la mirada desde el Sur que, todavía a modo de tentativa, se ofrece en este punto.

Para ello, se ha recogido información de la comunidad a través de un cuestionario online, aplicado durante el año 2022 entre la comunidad senegalesa que tiene contacto directo o indirecto con el proyecto. El grupo de personas respondientes, todas mayores de edad, ha accedido de manera voluntaria, con previo consentimiento, al cuestionario, que fue diseñado con el fin de explorar su visión sobre el contexto (básicamente de Bambey sin descartar otras localidades de Senegal) en cuanto a la situación general de las familias, la educación y la atención social por parte de las autoridades, así como la voluntad de las y los respondientes a aportar a la comunidad para la mejora de los aspectos mencionados. El cuestionario contenía preguntas personales (identificación, estado civil, situación en casa, número de personas que conviven, número de hijos e hijas), así como preguntas sobre el contexto (situación laboral, recursos económicos, problemas frecuentes en relación con el proceso educativo y escolarización, servicios sociales y administrativos, infraestructura, etc.). Se puede consultar el contenido en el siguiente enlace: <https://forms.gle/7B2DVSYTDCAY6oeE8>

Los resultados de la exploración presentan el grupo de 31 personas (17 mujeres -54,8%-, promedio de edad 41,2 y desviación 7,5; y 14 hombres -45,2%-, promedio de edad 47,6 y desviación 11,7), de localidades senegalesas como Bambey, Dakar, Casamance, Touba, etc. (ver Figura 2).

Figura 2

Localidades de las personas encuestadas



Localidad y zona de Senegal	Núm. de respuestas	Intensidad en el mapa
Casamance	1	
Thiaroye Gare	1	

Deni Biram Ndaw	2	
Pikine	2	
Touba	3	
Dakar	6	
Bambey	16	

Senegal está estructurado geográficamente en regiones, departamentos y subdepartamentos. Como podemos observar desde la Figura 2, las personas respondientes proceden de zonas diferentes, en su mayoría de Bambey y Dakar. Sin embargo, el gobierno de Senegal es centralizado, la población tiene tradición pescadora, lo que empuja a la mayoría de la población hacia las zonas costeras del país en busca de la fuente económica y de supervivencia.

Las respuestas de las personas al cuestionario aplicado, en cuanto al nivel educativo, son las siguientes: aproximadamente un tercio del grupo no tiene estudios (32,3%); del resto, un 29% tiene estudios básicos o primarios, un 22,6% presenta estudios secundarios o FP y un 25,8% dice haber cursado estudios universitarios (aunque, como se señala más adelante, esto no garantiza tener un empleo). En cuanto a la situación laboral, la mitad (51,6%) están trabajando en el momento de la encuesta y el resto no. Las profesiones y ocupaciones son de perfil básico, sin cualificación requerida o con una formación elemental, como dependiente, limpiadora, comercio ambulante, cocinero/a, ama de casa. Entre las ocupaciones que requieren conocimientos específicos se señalan costurera, maestra, soldador y mecánico, encargado operario, chofer, carpintero y albañil. La situación civil del grupo es de casado/a (74,2%), separado/a y/o

divorciado/a (16,1%), soltero/a (6,5%); algunas personas no responden (3,2%). Existe gran diversidad en datos, aunque hay que destacar que en la mayoría de los casos sólo uno de los miembros de la pareja está trabajando.

En cuanto a las valoraciones emitidas por el grupo en cuanto a la situación en casa, la mayoría de las personas señalan dificultades para llevar una vida normal. Se expresan frases como: “difícilmente vivimos”, “estamos en muchas dificultades de vivir normal”, “estoy enferma”, “malas condiciones”, “muy difícil”, “vivimos difícilmente en casa, no tenemos ninguna ayuda”, “vivimos ayudando mutuamente”, etc.; incluso hay casos que señalan “no puedo contarlo”. Pese a todo, hay un grupo de personas que califican su situación como “normal”, “regular”, “vivimos en familia, con armonía y respeto y mucho amor”, “vivimos con armonía, hospitalidad y tolerancia”, “vivimos en familia con mi esposa y tres hijos”, “vivimos como personas normales”, “vivimos con mi madre y mis hijos y sobrinos”, “vivimos seis personas”, etc.

En cuanto a la situación económica, algunos/as respondientes señalan dificultades como “algunos meses no puedo llegar a fin del mes”, “es muy difícil llegar al final de mes”, “nunca he llegado a fin de mes”; algunas personas sobreviven de la caridad o algún trabajo no declarado.

A la pregunta “¿Consideras que comen suficientemente en su casa?”, la mayoría del grupo (61,2%) señala que más bien no, y sólo un 38,7% afirma que casi siempre o siempre. Un 19,4% de respondientes sólo pueden hacer una comida al día.

En cuanto a la situación de los hijos y las hijas en edad de escolarización, también se observan dificultades. El 32,4% del grupo

señala que sus hijos faltan a la escuela (habitualmente o en ocasiones); sólo la mitad (48,4%) afirma que sus hijos siempre van a la escuela. Entre las razones señaladas como impedimento son: “debe ayudar en casa o en mi trabajo o en el trabajo de su madre”, “la escuela no tiene profesores para atender a todo el alumnado de la zona”, “no hay suficientes escuelas para atender a todos los niños de la zona donde vivimos”, “no puedo pagar la matrícula de la escuela y no dispongo de recursos económicos”, “la escuela está muy lejos y no tenemos transporte para ir/venir”. Los niños y las niñas que acuden a la escuela suelen ir a centros de financiación pública (74,2%). En cuanto a las condiciones en casa, algunas familias no tienen espacios adecuados o suficientes para que los hijos/as estudien (29%).

Asimismo, hablando de los centros escolares, las familias señalan que algunas veces no se dan clases, pues “hacen muchas huelgas, por culpa del gobierno”, “la escuela está en malas condiciones”. Las familias mayoritariamente no participan en la vida escolar, sólo señalan ser consultadas algunas veces (35,5% en primaria, 25,8% en secundaria), o a través de sus representantes (29% en primaria, 6,5% en secundaria). Las familias señalan que los centros aportan actividades y servicios extracurriculares como talleres, biblioteca, actividades lúdicas musicales, banco de materiales escolares, apoyo y refuerzo, seminarios avanzados, etc.

Las ayudas para los estudios se distribuyen de manera irregular: un 45,1% del grupo señala cuestiones como “no recibimos ni nunca hemos recibido”, “he pedido, pero nunca me las han concedido” o “nada”; un 19,3% responde “recibimos a veces y otras no podemos” o “recibimos anteriormente, pero ahora mismo no”; y otro 12,9% señala que recibe de manera irregular. Finalmente, un 3,2% del grupo responde “aquí no sé si la gente sabe que hay ayuda”.

Uno de los objetivos de este análisis contextual era identificar elementos de apoyo comunitario. En cuanto a la Administración y las ayudas a la educación, una buena parte del grupo no tiene una opinión formada (48,4% de respuestas vacías). Las personas que opinan señalan cuestiones como “la administración lo sabe y no hace nada” o “es un país subdesarrollado, por eso mejor unas becas, no políticas públicas”.

Por otro lado, desde las escuelas, la opinión de las personas encuestadas es que podrían ayudar “evitando huelgas”, que todo es “muy duro”, así como “no lo sé, porque hay muchos que tienen estudios sin trabajar” y “parece que no les interesa”, “no piensan en ayudarnos”, “ayudan, pero cobrando”.

Finalmente, los padres y las madres señalan que estarían dispuestos a ayudar en el proceso de mejora de la comunidad, participando en alguna asociación/organización de manera voluntaria, para poder ayudar a las familias con pocos recursos, coordinar acciones conjuntas u organizar actividades educativas para la infancia y adolescencia. Muchas personas estarían dispuestas y lo ven imprescindible para mejorar, incluso algunos/as de ellos/as ya están realizando colaboraciones en todo lo que sea necesario. Señalan que podrían “enseñar idiomas”, “hacer cocinar y aportar buenas ideas”, “soy maestra y puedo ayudar a las clases de deberes”, etc.

En resumen, los resultados de la encuesta revelan la necesidad de apoyo en diferentes ámbitos: laboral (falta de trabajo coordinado y cualificado, desconocimiento de trámites y falta de oportunidades), educativo (grave problema de alfabetización, explotación infantil, falta de apoyo estructural para asistencia a los centros escolares), infraestructural (falta de las redes de apoyo comunitarias para la mejora de vida, falta de transporte, carreteras, hambre y falta de

acceso a los mínimos recursos para poder llevar una vida digna, etc.). En general, el contexto, según las personas que proceden de éste, revela una gran dificultad para poder sobrevivir en él, por no poder garantizar derechos básicos humanos, lo que pone en grave peligro otros niveles de derechos sociales para la mayoría de la población.

Conclusiones

El estudio desarrollado muestra que Senegal es país prioritario para la cooperación española, tanto a nivel estatal como autonómico; y que entre las prioridades de trabajo destaca el tema de género y desarrollo, como no puede ser de otra forma. Desde la mirada de los ODS, las metas 5.5. y 5.a. son las más recurrentes en los proyectos analizados, desarrollados en los últimos 5 años. De esta forma, un elemento material (el acceso a los recursos económicos) y otro inmaterial (la participación y el liderazgo), son considerados fundamentales por las agencias de cooperación para posibilidad una igualdad de derechos real para mujeres y niñas. Complementariamente, el cuidado de la salud sexual y reproductiva tiene un espacio propio, por su relevancia global y contextual.

La mirada micro ofrecida por el análisis de contexto muestra que en general, las familias están lejos de alcanzar una situación satisfactoria en cuanto a educación obligatoria y economía particular. Aunque será necesario completar esta visión con aproximaciones más detalladas y ricas, en esta primera fotografía destaca la precariedad de una gran parte de la población para el acceso justo a los recursos educativos y a los recursos económicos, por parte de la gran parte de la población, junto con una percepción de inacción por parte de las

autoridades y dejadez de funciones de la administración para garantizar una vida digna para todos y todas. La situación de mujer es todavía más dependiente, pues en la mayoría de los casos es ella la que debe quedarse en casa para cuidar a los hijos y garantizar que ellos tengan algo para comer. Además, están obligadas a limitar sus expectativas individuales laborales y educativas, por la falta de recursos de apoyo externo.

El análisis realizado confirma la pertinencia de la colaboración entre la Universitat de València y la comunidad de Bambey, aprovechando la tangibilidad de vínculos específicos, concretados a través de estudiantes/egresados de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació procedentes de esta región. Será necesario seguir trabajando para ofrecer respuestas abordables desde la Facultat, adecuadas a las necesidades de la comunidad de Bambey, y significativas para todas las personas implicadas.

Para finalizar, es imprescindible señalar que, a nivel general, la crisis del COVID-19 ha tenido un gran impacto en los países y territorios en desarrollo, siendo las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad quienes sufren las consecuencias debido a las dificultades para hacer frente a esta emergencia sanitaria que se suma a otras previas. Por ello, hoy en día, es importante resaltar el papel de la Cooperación Internacional, siendo conscientes de que, ante crisis mundiales, se deben dar respuestas globales que apoyen la recuperación de los países en desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (s.f.). III Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (2020-2023). Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía.
- Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2018). Plan General de Cooperación Extremeña (2018-2021). Junta de Extremadura.
- Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (2018). IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2018-2021). Gobierno Vasco.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948, Resolución 217 A (III).
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de 21 de octubre de 2015. Resolución A/70/L.1.
- Ayuso, A. (2000). La coordinación de la política de cooperación para el desarrollo española con América Latina en el contexto de la unión europea. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Consejería de Bienestar Social (s.f.). Estrategia Regional de Cooperación Internacional para el Desarrollo (en elaboración). Gobierno de Castilla-La Mancha.

Consejería de la Presidencia (s.f). III Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León (2017-2020). Junta de Castilla y León.

Consejería de Presidencia y participación ciudadana (2017). V Plan Director de la Cooperación Asturiana (2017-2021). Gobierno del Principado de Asturias.

Conselleria d'Afers Socials i Esports. Direcció general cooperació (s.f). IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2020-2023). Gobierno de las Islas Baleares.

Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica (s.f). V Plan director de la Cooperación Valenciana (2021-2024). Generalitat Valenciana.

Constitución Española. Aprobada por las cortes, a 31 de octubre de 1978. Publicada en Boletín Oficial del Estado No. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Departamento de Acción Exterior, Relaciones Institucionales y Transparencia (2019). Plan Director de Cooperación al Desarrollo (2019-2022). Generalitat de Catalunya.

Departamento de Derechos Sociales (s.f.). III Plan Director de la Cooperación Navarra (2021-2024). Gobierno de Navarra.

Dirección General de Cooperación al Desarrollo (s.f.). II Plan Director de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2018-2021). Gobierno de Cantabria.

Dirección General de Integración. Consejería de Familia, Juventud y Política Social (s.f). Plan General de Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad de Madrid (2021-2024). Comunidad de Madrid.

Dirección General de Relaciones Exteriores y con la Unión Europea (2018). IV Plan Director de la Cooperación Gallega (2018-2021). Vicepresidencia y Consellería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia. Xunta de Galicia.

Dirección General de Servicios Sociales y relaciones con el Tercer Sector (s.f.). I Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2019-2022). Gobierno de la Región de Murcia.

Dubois, A. (2007). Desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (Coords.), Diccionario de Educación para el Desarrollo (pp. 74-78). Bilbao: Edit. Hegoa.

EQUAL MEASURES 2030. (2022). Senegal - 2022 SDG Gender Index. <https://www.equalmeasures2030.org/2022-sdg-gender-index/countries-2/senegal/>

Expansión (s.f.) Senegal. Tomado de (30 de agosto de 2022): <https://datosmacro.expansion.com/paises/senegal>

Gobierno de Canarias (s.f.). II Plan Director de la Cooperación Canaria (2021-2024). Gobierno de Canarias.

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Boletín Oficial del Estado, núm. 162, de 26 de 8 de julio de 1998, texto consolidado de 26 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/l/1998/07/07/23>

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (s.f.). Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012). Gobierno de España.

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (s.f.). Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016). Gobierno de España.

- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2018). Plan Director de la Cooperación Española (2018-2021). Gobierno de España.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f.) Marco de Asociación País de España-Senegal 2019-2023. Madrid: MAUC
- Ortega-Gaite, S., Senent-Capuz, M., Bakieva–Karimova, M. y Perales Montolío, M.J. (2021) Mujer, empoderamiento y tecnología: un reto clave en la región de Bambey (Senegal). En J.M. Senent Sánchez. (Coord). Recursos pedagógicos para el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal). Valencia: Universitat de València.
- Perales Montolío, M.J., Ortega Gaite, S. y Jornet Meliá, J.M. (2012). La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. En L. Díe Olmos (Coord). Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural. Ceimigra.
- Planificación de la cooperación aragonesa (2020). Plan Director de la Cooperación Aragonesa para el Desarrollo (2020-2023). Gobierno de Aragón.
- PNUD (1990). Capítulo uno: Definición y medición del desarrollo humano. En PNUD, Desarrollo humano. Informe 1990 (pp. 31-45). Bogotá: Edit. Tercer mundo editores.
- Presidencia, Relaciones Institucionales y Acción Exterior (2019). IV Plan de Cooperación de La Rioja (2019-2022). Gobierno de La Rioja.
- Real Decreto 1527/1988, de 11 de noviembre, por el que se reestructura la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, con refundición de los

Organismos Autónomos adscritos a la misma. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 23 de diciembre de 1988, pp. 35998 a 36003.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1988/11/11/1527>

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional (s.f). Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008). Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Gobierno de España.

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (2000). Plan Director de la Cooperación (2001-2004). Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España.

Senent Sánchez, J.M. (Coord) (2021). Recursos pedagógicos para el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal). Valencia: Universitat de València.

EL FINAL DE ESTA SENDA

Joan Maria Senent Sánchez

Universitat de Valencia

Y ya está. Hemos llegado al final de esta senda que ha supuesto dos años de proyectos financiados por la Cátedra Unesco, dos años de trabajo de un equipo formidable al que sin duda agradezco su trabajo y me siento orgullosos de haberlos coordinado y dos años de colaboración con el Centro de día de Bambey, la Asociación AfroCanarias y especialmente con Mbaye Thioune, el estudiante senegalés de Educación social que estuvo en el origen de estos proyectos.

Y digo que es el final de esta senda porque continuaremos trabajando con el Centro de día de Bambey dentro del proyecto de cooperación que este año nos ha aprobado la Universidad de Valencia y que coordina mi compañera Roser Grau. Esto nos permitirá proseguir la colaboración con ellos a través de diversas formaciones, de la culminación de su biblioteca y de asegurar el aprovisionamiento de luz eléctrica al centro a través de un grupo electrógeno.

Pero hemos acabado la senda de elaboración de materiales que durante estos dos años hemos seguido. Hemos proporcionado materiales para los educadores del centro, fundamentalmente, y

también para sus usuarios sobre los temas que podían interesar en Bambey después del análisis que realizamos: potenciación de la mujer y la familia, lecto-escritura y desarrollo del lenguaje, diversidad funcional, inmigración, juegos tradicionales y de cooperación, patrimonio cultural y actividades deportivas.

Sin duda en el camino de la cooperación con este Centro de Día se abrirán otras sendas que quizás nos lleven a actividades conjuntas y a hacer posible que otros estudiantes sigan el camino iniciado por Abu y vengan a Valencia a estudiar en nuestra universidad, incluso en nuestra propia facultad y otros acuerdos podrán constituirse con universidades senegalesas.

En la pista de la cooperación al desarrollo con Bambey, nosotros hemos abierto una senda que sin duda será seguida por otros, como lo han sido las que abrimos en las universidades latinoamericanas con las que hemos colaborado en otros proyectos de elaboración de materiales.

Dije antes que para mí había sido un orgullo coordinar al equipo del proyecto formado por compañeras y compañeros de la facultad y otros profesionales de fuera de la Universidad de Valencia, un orgullo pero también una ocasión de aprendizaje, tanto de las temáticas de sus aportaciones como de la propia dinámica en la interacción del proyecto en estos dos años difíciles donde la presencialidad se ha visto sin duda dificultada por la pandemia y asimismo la propia gestión de los tiempos y los espacios del propio proyecto.

También orgulloso porque tres de mis hijos están entre los miembros de este equipo de trabajo, lo que significa que esa senda de la cooperación la he abierto también a la siguiente generación familiar, como pasar ese cosquilleo por la cooperación internacional a otros

miembros de la familia que serán la continuación en proyectos de esta índole.

He de agradecer también la agilidad de la gestión económica que ha facilitado Sacramento Moreno, en la Secretaria del departamento. La normativa de gestión económica de la Facultad y de la propia Universidad de Valencia no está pensada para proyectos de cooperación y a veces nos complica mucho las cosas. Sacra, con su buen hacer, su enorme paciencia y su alta eficacia nos ha permitido gestionar con sencillez cuestiones que a priori parecían imposible de hacerse.

Finalmente he de dar las gracias también a la Cátedra Unesco y su equipo de trabajo a nivel de la universidad, con su directora Carmen Lloret a la cabeza que ha hecho posible en primer lugar renovar las convocatorias después de varios años de parada y en según lugar seguir los proyectos respondiendo rápidamente a nuestras dudas e intentando allanar con posibles soluciones nuestras dificultades.

Y aquí termina nuestra tarea, es el final de esta senda pero no el final del camino de la cooperación. Como escribió Kavafis y cantó nuestro LLuis Llach:

*Més lluny, sempre aneu més lluny,
més lluny de l'avui que ara us encadena.
I quan sereu deslliurats
torneu a començar els nous passos.*

*Més lluny, sempre molt més lluny,
més lluny del demà que ara ja s'acosta.
I quan creieu que arribeu, sapigueu trobar noves sendes.*

Joan Maria Senent

Verano 2022

APEROS

Recursos de Formación para educadores



Este volumen recopila los materiales educativos creados por el equipo del proyecto Cátedra Unesco - 2021 de la Universitat de Valencia, para ser utilizados en el Centro de Día de Bambey (Senegal), en los diversos programas allí desarrollados.

**Edita: Dept. Educació Comparada i H^a de l'Educació.
Universitat de Valencia**



9 788491 334958