

Txus Morata i García
Idurre Lazcano Quintana
Julio Fuentesal García
Isaac Ravetllat Ballesté
(coords.)

Educación intercultural en el ocio educativo

Guía pedagógica
para la cohesión social y
la inclusión



Educación intercultural en el ocio educativo

Guía pedagógica para
la cohesión social y la inclusión

Proyecto *La diversidad cultural en centros de ocio educativo: hacia un modelo de educación intercultural para la promoción de la cohesión social* (REF: PID2021-124284OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la convocatoria 2021 de ayudas a Proyectos de I+D+i.



Con la colaboración de:



Entidades colaboradoras en el proyecto

Aisibizia Elkartea (Getxo)	Centre Obert Lúdik d'Ulldecona (Tarragona)
Asociación Ciudad Joven (Madrid)	Centre Obert Neus Puig de (Barcelona)
Asociación de Desarrollo Comunitario GAZTELEKU (Bilbao)	Centre Obert Vidreres (Girona)
Asociación Gitana Gao Lacho Drom (Vitoria-Gasteiz)	Centro Abierto. Asociación Solidaridad con Madres Solteras (Madrid)
Asociación Jaire (Madrid)	Centro Inurri. Bidegintza (Bilbao)
Asociación La Frontera (Madrid)	Centro Socioeducativo Paula Montal (Vitoria-Gasteiz)
Asociación Los chicos de Jose y Leo (Madrid)	Centro socioeducativo Zabalgana (Vitoria-Gasteiz)
Asociación Margotu (Bilbao)	Cruz Roja Carabanchel (Madrid)
Asociación Murialdo (Getafe)	Cruz Roja Pinto. CDI Pinto (Madrid)
Asociación Norte Joven. Centro de Villa de Vallecas (Madrid)	Cruz Roja Vallecas. CDI Puente de Vallecas (Madrid)
Asociación tendel (Bilbao)	Equipo Intervención Socioeducativa (Leioa)
Cáritas CEM (Madrid)	Fundació Pare Manel (Barcelona)
Caritas La Cañada (Madrid)	Gazteleku de Urnieta (Urnietta)
Centre Obert Calidoscopi (Lleida)	Pilpiraka. Caritas Bizkaia (Bilbao)
Centre Obert El Portal de Banyoles (Girona)	SAD - Montblanc (Tarragona)
Centre Obert Fundació Frederic Bara de Reus (Tarragona)	SAD La Farga de Banyoles (Girona)
Centre Obert l'Esclat de l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)	Servicio Txipistin de la Asociación Txatxilipurdi (Arrasate)
Centre Obert La Fulla d'Esparreguera (Barcelona)	SIS - Sitges (Barcelona)
Centre Obert Les Corts-Sants (Barcelona)	SIS - Tàrrrega (Lleida)
	TIPI TAPA. Caritas Bizkaia (Erandio)

COORDINACIÓN:
Txus Morata i García
Idurre Lazcano Quintana
Julio Fuentesal García
Isaac Ravetllat Ballesté

Educación intercultural en el ocio educativo

Guía pedagógica para la cohesión
social y la inclusión

AUTORÍA:

Israel Alonso Saez	Maite Marzo i Arpón
Julio Fuentesal García	Txus Morata i García
Pere-Joan Giralt i Rovira	Eva Palasí Luna
Idurre Lazcano Quintana	Isaac Ravetllat Ballesté
Aurora Madariaga Ortuzar	Jorge Torres Lucas

Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación intercultural en el ocio educativo. Guía pedagógica para la cohesión social y la inclusión*

Primera edición: noviembre de 2025

© Txus Morata i García, Idurre Lazcano Quintana, Julio Fuentesal García,
Isaac Ravetllat Ballesté (Coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (PDF): 978-84-1079-209-8

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Ediciones Octaedro

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Índice

Prólogo.	11
El ocio educativo intercultural clave en la cohesión y convivencia.	11
RAFAEL RUIZ DE GAUNA	
La diversidad cultural en centros de ocio: nuevos retos sociales y educativo	13
JOSÉ ALBERTO VICENTE	
Tejiendo futuro desde el ocio educativo.	15
ROCÍO LÓPEZ DE CASTRO	
1. Introducción	17
1.1. Descripción y justificación del proyecto de investigación	17
1.1.1. Objetivos del proyecto de investigación	20
1.1.2. Metodología y fases.	21
1.1.3. Productos derivados del proyecto COEDsion	24
1.2. Presentación de la guía pedagógica.	25
1.2.1. Objetivos de la guía	26
1.2.2. Estructura de la guía.	26
2. Aspectos conceptuales del ocio educativo	33
2.1. El ocio como derecho y herramienta de transformación social.	33
2.2. Los centros de ocio educativo	36
2.3. Ocio desde dos modelos	38
2.3.1. Modelo humanístico del ocio.	38
2.3.2. Modelo de justicia social del ocio	39

2.4. Beneficios del ocio educativo desde las evidencias científicas	39
2.4.1. Construcción de la identidad en la infancia y la adolescencia	41
2.4.2. Fortalecimiento de las competencias académicas y de empleabilidad.	43
2.4.3. Aprendizaje y ejercicio de la participación social y ciudadana.	44
2.4.4. Fomento de la cohesión social	45
3. Modelos de diversidad cultural	49
3.1. Concepto de <i>diversidad cultural</i>	49
3.2. Paradigmas de gestión de la diversidad cultural	51
4. Criterios metodológicos generales para trabajar las dimensiones básicas de un modelo intercultural en ámbitos de ocio educativo	55
4.1. Criterios metodológicos relacionados con el diseño de actividades	55
4.2. Criterios metodológicos relacionados con el desarrollo de actividades	57
4.3. Criterios metodológicos relacionados con la evaluación de actividades.	58
4.4. Especificaciones metodológicas por grupos de edad	59
4.5. Criterios metodológicos relacionados con los elementos estructurales y organizativos	61
5. Actividades y recursos para trabajar desde un enfoque intercultural en los centros de ocio educativo	63
5.1. Dimensión ocio educativo.	63
5.1.1. Aproximación teórica a la dimensión.	64
5.1.2. Fichas de actividades	69
La Nasa – misión rescate.	69
La rueda de hámster	72
Las familias.	75
5.1.3. Banco de recursos	78
5.2. Dimensión participación.	81
5.2.1. Aproximación teórica a la dimensión.	81

5.2.2. Fichas de actividades	86
La gran aventura de los animales perdidos	86
El tesoro de la isla misteriosa	89
Misión cooperativa: el desafío de la isla perdida	92
5.2.3. Banco de recursos	95
5.3. Dimensión competencia intercultural	99
5.3.1. Aproximación teórica a la dimensión	99
5.3.2. Fichas de actividades	105
«Un día en la vida de...» – viaje cultural interactivo	105
Juego del semáforo de las emociones intercultural	109
Formándonos en competencias interculturales	116
5.3.3. Banco de recursos	123
5.4. Dimensión estrategia intercultural	127
5.4.1. Aproximación teórica a la dimensión	127
5.4.2. Fichas de actividades	134
¡Somos diferentes, como las chuchas!	134
Cambiemos la perspectiva (de género)	137
Ponte en mi piel	141
5.4.3. Banco de recursos	146
6. Formación y autoevaluación en competencias y estrategias institucionales interculturales en centros de ocio educativo infantil y juvenil	149
6.1. La diversidad como realidad cotidiana en el ocio educativo	150
6.2. Necesidad de formación continua para profesionales, directivos y voluntariado	150
6.3. La autoevaluación como herramienta para la mejora continua	151
6.4. Estrategias institucionales interculturales: más allá del compromiso individual	152
Abecedario del ocio educativo	154
Cuatro en uno	157
Diseñando juntos: un espacio de participación viva	162
El centro imaginado: soñamos y construimos juntos	165
Reflejos culturales: identificando nuestros propios sesgos en el trabajo intercultural	169
Construyendo convivencia intercultural: estrategias socioeducativas para contextos diversos	175

Protocolos que protegen, protocolos amigos	179
¡Ponte las gafas interculturales!	182
7. Referencias bibliográficas	187
Anexo	201
Cuestionario de Autodiagnóstico para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Centros de Ocio Educativo (COE).	201
Sobre los coordinadores	205

Prólogo

El ocio educativo intercultural clave en la cohesión y convivencia

RAFAEL RUIZ DE GAUNA
Fundación Pere Tarrés

Estamos en un cambio de época. Un nuevo entorno, de tránsito, con muchos retos, entre los cuales está reconocer y acompañar las múltiples diversidades. Personas procedentes de otros orígenes geográficos, pero, sobre todo, culturales y religiosos que se incorporan a las sociedades occidentales, y que pueden una oportunidad de enriquecimiento, pero tampoco hay que ocultar que pueden generar conflictos. Esta diversidad de las personas y de las ciudades y pueblos, forman parte de la nueva realidad. No es una experiencia nueva, nuestras sociedades han sido fruto de movimientos migratorios e invasiones más o menos duraderas. Hoy, se acentúa la intensidad de estos cambios en buena parte por la situación económica, religiosa, climática, social y política de muchos entornos. La globalización comporta también estos desplazamientos.

Generar espacios de comprensión y convivencia se hacen, pues, imprescindibles. Muchas y diversas son las estrategias para acompañar estas incorporaciones sociales. El ocio, como ya sucedió con los movimientos migratorios internos, puede ser un buen activo para esta relación y conocimiento mutuo, siempre desde unos valores y planteamientos

La guía que presentamos es una contribución, hecha desde el rigor científico y la investigación, a esta necesaria convivencia

aprovechando todo el potencial que tiene la educación comunitaria y el ocio. Además, se ha construido partiendo de la experiencia y los saberes de las organizaciones que están en el terreno, dando continuidad al excelente trabajo que ha desarrollado el proyecto «La diversidad cultural en centros de ocio educativo: hacia un modelo de educación intercultural para la promoción de la cohesión social (COEDsion)» (en adelante, COEDsion).

Ahora bien, no quiere ser un documento teórico, sino que invita al cambio y a la acción desde unos planteamientos claros, y propone en diferentes dimensiones pedagógicas actividades y recursos. No como un documento cerrado, sino como una herramienta de inspiración y cocreación que ayude a los verdaderos protagonistas, las entidades que en el día a día bregan en los mares de las relaciones interculturales, a innovar y explorar espacios de cohesión.

La guía se detiene a fundamentar algunos criterios metodológicos clave que permiten desarrollar prácticas potentes y que es pertinente retener: la inclusividad y flexibilidad cultural, la participación activa de todos los agentes que intervienen para generar vínculos, la evaluación específica de cualquier acción socioeducativa o sociocultural, pero con una mirada específica en los aprendizajes interculturales, y finalmente la adecuación a las edades.

Nuestra felicitación al equipo de investigadores, y a los centros y entidades participantes por esta acción investigación, y por el compromiso de aportar conocimiento y buenas prácticas al resto de los agentes en un tema tan sensible y crítico como el diálogo intercultural.

Finalmente, la guía no es un recetario cerrado, sino una invitación a repensar las prácticas educativas desde una mirada intercultural crítica, participativa y transformadora. Busca inspirar una acción socioeducativa comprometida con el reconocimiento de la diversidad y la justicia social, promoviendo centros de ocio como espacios de inclusión, convivencia y ciudadanía activa. ¡Que disfrutéis de la lectura, y de la aplicación!

La diversidad cultural en centros de ocio: nuevos retos sociales y educativo

JOSÉ ALBERTO VICENTE
Aisi-Hezi Fundazioa

Interesante, actual y necesaria reflexión-investigación con propuesta de actividades concretas, llevada a cabo por personas y entidades que han apostado y lo siguen haciendo, por dar a conocer a la sociedad en general y a los promotores de los centros de ocio educativo el valor que, en sus justos términos, tienen estos y la contribución de estos en la educación integral de las personas y, por consiguiente, en la felicidad personal y colectiva a la que contribuyen.

La alegría, el compañerismo, la superación personal y colectiva, vivida y experimentada, por ejemplo, en un campamento o en una casa de jóvenes, dan como resultado ciudadanos alegres y comprometidos en construir una sociedad, barrio o pueblo, con principios relacionales de hermandad, pacifismo y ayuda solidaria.

Pero un nuevo reto nos ofrece la realidad. Hoy nuevas culturas han aparecido en nuestros barrios, todo ello con personas migrantes que, dada la sociedad actual, sufren en sus vidas un sinfín de problemas no queridos (pobreza, racismo, hacinamiento, valores, comportamientos, desconocimiento, segregación, papaleo y legalidad, subempleos, explotación, etc.).

¿Con esta nueva situación qué papel pueden jugar los centros de ocio educativo en la dinamización comunitaria? Este estudio propositivo pretende dar sugerencias y estudiar la respuesta adecuada a esta situación.

Buena propuesta para quien pretende llevar a cabo un trabajo serio de dinamización comunitaria que tiene en cuenta la dimensión intercultural y la cultura vivida por cada individuo que participa en un grupo de ocio educativo y vive en un barrio determinado.

Este estudio da una visión real de lo que supone para el individuo participar en actividades de tiempo libre educativo, o en grupos educativos similares, aportando una intervención real en la salud mental de las personas y del grupo, en definitiva, en la felicidad del individuo.

Hoy día los trabajadores-educadores en los centros de ocio educativo deben ser conscientes de que no solamente son organizadores de actividades y encuentros, sino que con ello se convierten en promotores del cambio social, favoreciendo el crecimiento integral de las personas y de la sociedad.

Asimismo, este estudio muestra las evidencias de la relevancia del ocio educativo en la construcción de la identidad y en el fortalecimiento de las competencias académicas, el aprendizaje en la participación social y el fomento de la cohesión social.

En un contexto de barrio migratorio resulta difícil, pero necesario, lograr el apoyo familiar. Es fundamental para el éxito educativo y el desarrollo de competencias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Por ello, el centro de ocio educativo no debe perder de vista este tipo de intervención.

Un enfoque intercultural puede reforzar las desigualdades o ser muestra de diferentes culturas. En este estudio se proponen diversos cauces para lograr un mejor planteamiento del enfoque Intercultural que ciertamente contribuya a un progreso integral de los individuos, de las familias y de la comunidad y no se quede en mera exposición vistosa de diferentes culturas.

En definitiva, se nos propone una reflexión seria sobre la intervención intercultural positiva dentro de las dinámicas de educación en el tiempo libre /ocio educativo, así como medios y propuestas de acción, reflexión y evaluación concretas, sobre este trabajo que, todos los involucrados en el acompañamiento de personas, debiéramos tener presente para una intervención eficaz.

Feliz lectura y mejor intervención.

Tejiendo futuro desde el ocio educativo

ROCÍO LÓPEZ DE CASTRO

Fundación Valsé

Como profesional comprometida con la intervención directa y la experiencia en la coordinación de Centros de Ocio Educativo, tengo la convicción de que estos espacios son mucho más que lugares de entretenimiento: son contextos privilegiados para la educación en valores, la convivencia y la inclusión social. En ellos se tejen vínculos, se construyen identidades y se generan aprendizajes significativos que tienen un impacto real y duradero en la vida de niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Desde esta mirada, recibir la guía pedagógica que aquí se presenta supone una oportunidad esperanzadora y necesaria. Surge de un proyecto de investigación riguroso, participado por equipos científicos de gran prestigio y con una sólida trayectoria en el ámbito educativo y social. Pero, más allá de sus fundamentos académicos, esta guía destaca por su vocación práctica y transformadora. Es un recurso pensado para quienes, como yo y muchas otras personas, trabajamos desde el territorio, con realidades complejas y en contextos marcados por la diversidad cultural, la desigualdad y la vulnerabilidad.

La guía responde a una necesidad latente en el día a día de los centros de ocio educativo: cómo abordar la diversidad desde una perspectiva intercultural, no solo como un reto, sino como una riqueza que puede y debe ser trabajada pedagógicamente. Lejos de ofrecer recetas cerradas, el contenido promueve una reflexión profunda sobre modelos, estrategias y actividades que favorecen la cohesión social, la equidad y el respeto a la diferencia.

En un momento histórico en el que el debilitamiento del estado del bienestar y los discursos excluyentes amenazan con fracturar la convivencia, resulta vital disponer de herramientas que nos ayuden a construir relaciones más justas, inclusivas y pacíficas. Esta guía lo hace de forma accesible y comprometida, conectando investigación, práctica educativa y comunidad.

Asimismo, valoro especialmente que el proyecto COEDSion del que nace esta guía haya sido cocreado con la colaboración de múltiples instituciones y entidades, algunas muy próximas a nuestras realidades locales. Esta pluralidad no solo enriquece el

contenido, sino que lo legitima como una propuesta anclada en la diversidad de contextos, miradas y experiencias que convivimos en el terreno.

Estoy convencida de que este material será de gran utilidad para equipos educativos, entidades sociales, responsables de políticas públicas y cualquier profesional interesado en promover una educación transformadora desde el ocio educativo. Ojalá sea, también, una invitación a seguir tejiendo redes, compartiendo saberes y generando nuevas prácticas que nos acerquen a ese horizonte común: una sociedad más cohesionada, respetuosa y diversa.

Firmemente, agradecida por esta aportación, celebro su publicación y animo a su lectura, uso y difusión.

Introducción

1.1. Descripción y justificación del proyecto de investigación

La guía pedagógica que aquí se presenta, titulada *Educación Intercultural en el ocio educativo: guía pedagógica para la cohesión social y la inclusión*, ha sido elaborada a partir de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación «La diversidad cultural en centros de ocio educativo: hacia un modelo de educación intercultural para la promoción de la cohesión social (COEDsion)», financiado con fondos de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i, orientada a los retos de la sociedad, convocatoria 2020 (PID2020-113402RB-I00).

Este proyecto ha sido impulsado por instituciones con una amplia y consolidada trayectoria docente, profesional e investigadora. Participan en él el Grupo de Investigación, Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-URL (FESTS Pere Tarrés-URL) [Reconocido por la Generalitat de Cataluña: 2017 SGR 1002]; el Grupo de Investigación, Ocio, Cultura y Turismo para la transformación Social, del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto – País Vasco [equipo A reconocido por el Gobierno Vasco IT1475-22]; el Grupo de Innovación Educativa para una formación integral en diferentes etapas y contextos y el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (IUEM) de la Universidad Pontificia de Comillas; el Grupo de investigación KideOn. Inclusión socioeducativa [equipo A reconocido por el Gobierno Vasco IT1342-19] y el grupo ADIAN, mediante el subgrupo Ga-

Lan, ambos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); así como el Centro de Estudios sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CEDIA) de la Universidad de Talca (Chile).

El equipo investigador, conformado por miembros de estas instituciones, integra una aproximación local e internacional, y una sólida perspectiva multi e interdisciplinar que aporta una visión transversal y complementaria. Esta mirada resulta imprescindible para afrontar los retos que plantea la gestión de la diversidad cultural en contextos de ocio educativo, especialmente con infancia y adolescencia vulnerable, en el marco del Espacio Europeo de Investigación. Asimismo, el proyecto ha contado con el apoyo y aval¹ de 25 instituciones y entidades reconocidas, que refuerzan el valor y la relevancia de la propuesta desarrollada.

En las últimas tres décadas, los procesos migratorios internacionales se han consolidado como uno de los principales factores de transformación de las sociedades postindustriales. En España, este fenómeno se ha intensificado durante las dos primeras décadas del siglo XXI: si en 1980 apenas el 0,5 % de la población española censada era extranjera, en 2000 ascendía al 2,3 %, alcanzando el 11,4 % en 2020. Los datos más recientes (2024) confirman esta tendencia, situando la población censada con nacionalidad extranjera en el 13,4 % (INE, 2025). Asimismo, los indicadores socioeconómicos evidencian que la población nacida en el extranjero presenta índices de paro y precariedad significativamente superiores a los de la población de nacionalidad española, a pesar de la reducción del desempleo en los últimos años. En abril de 2025, la tasa de paro entre las personas extranjeras se situó en el 15,79 %, mientras que la media nacional fue del 10,61 % (SEPE). Esta desigualdad se refleja también en las rentas, con diferencias que oscilan entre el 25 % y el 46 %, y en las tasas de riesgo de pobreza, que en el caso de la población extranjera triplican las de la población nacional.

1. Ayuntamiento de Barcelona-Comisionada de Educación; Instituto Municipal de Educación Ayuntamiento de Barcelona-Ciudad Educadora y Cultura en los barrios; Diputación de Barcelona; Caritas Bilbao, Fundación Pere Tarrés, Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplai; Red de entidades del tercer sector de Euskadi; Intermon-Catalunya; Red de entidades de tiempo libre educativo de Euskadi, Fundació Marianao, Associació Educativa Itaca, Fundación Para Manel, Comunitaria, Basket-Beat, Alboan; Escuelas Católicas de Madrid; Escuelas católicas de España; ONG SED; DIDANIA; CAIXABANC, CESMA-Comercial de Ediciones; Fundación SM; Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya, Caritas Catalunya.

Ante esta realidad, se plantea un reto político y social clave para garantizar la cohesión de la sociedad española, en especial en un contexto de debilitamiento y reestructuración del Estado del Bienestar y de una elevada proporción de personas migrantes en situación irregular, obligadas a trabajar en una economía sumergida que sigue siendo funcional al frágil modelo de crecimiento económico español (Fàbregues y Farrés, 2019; Arango et al., 2018; Domingo, 2016; datos del INE y de la Secretaría de Estado de Migraciones, 2024). Esta situación impulsó al equipo investigador a profundizar en modelos educativos y a diseñar propuestas pedagógicas orientadas a mejorar la gestión de la diversidad cultural en los territorios, específicamente en los centros de ocio educativo (COE), con el fin de favorecer la convivencia y el respeto a la diversidad tanto entre las personas y familias que participan en estos espacios como en la sociedad en general.

En este sentido, el proyecto COEDsion aspira a contribuir a la inclusión de las personas migrantes y a la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal de niños, niñas y adolescentes (NNA), así como de sus familias, rescatando a su vez el potencial de las comunidades locales en la construcción de sociedades más inclusivas y cohesionadas.

La presente guía pedagógica constituye uno de los principales productos derivados de este proyecto. Su propósito es servir de herramienta práctica y orientativa para profesionales y entidades que deseen implementar estrategias pedagógicas basadas en el modelo de educación intercultural, con el objetivo de promover la cohesión social y la igualdad de oportunidades en contextos de ocio educativo.

Para ello, el proyecto se centró en abordar la gestión de la diversidad cultural desde contextos comunitarios y de ocio educativo, al considerarse este ámbito como uno de los elementos clave para fortalecer la cohesión social en los territorios. Diversas investigaciones y prácticas validadas científicamente previas a este proyecto –entre ellas el proyecto del MINECO *Ocio, Acción Social y Cohesión Social* (Alonso et al., 2021; Morata et al., 2019; Pulido et al., 2019; Gómez et al., 2016; Marzo et al., 2019; Román et al., 2018; Seat, 2000; Scott y Scott, 1989; García y Goenechea, 2011; Kemeny y Cooke, 2017; Barciela, 2020; Mateos y Fernández, 2017)– evidenciaban el trabajo desarrollado, tanto a nivel nacional como internacional, en torno a la gestión de la diversidad

cultural para la construcción de sociedades cohesionadas, especialmente en contextos vulnerables.

El proyecto del que surge esta guía amplía el conocimiento existente sobre esta temática mediante la identificación de los paradigmas y modelos de gestión de la diversidad cultural que sustentan dichas prácticas, un aspecto que hasta ahora no se había estudiado de forma específica en los COE dirigidos a la infancia y la adolescencia. Estos centros desempeñan un papel fundamental en la inclusión social y en el desarrollo de las comunidades locales (Alonso et al., 2020; Giralt et al., 2020; Román et al., 2018; Iglesias, 2015; Morata et al., 2019) y en contextos internacionales (Iglesias y Morata, 2019), y en el Estado español forman parte de las Carteras de Servicios contempladas en las leyes de servicios sociales de las comunidades autónomas. En el apartado correspondiente al marco teórico se puede consultar información más detallada sobre estos recursos.

Además de estas aportaciones, el proyecto COEDsion contribuye a la consecución de diversos objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030. Por un lado, busca fortalecer un ámbito como el ocio educativo, que en la actualidad la literatura científica identifica como clave para reducir la pobreza que afecta a muchas familias y menores migrantes en las sociedades receptoras (ODS 1), mejorar su salud y bienestar (ODS 3), garantizar oportunidades de educación inclusiva y de calidad (ODS 4), fomentar la igualdad de género (ODS 5) y favorecer el desarrollo de competencias para el empleo (ODS 8). Por otro, el proyecto incide en la reducción de las desigualdades vinculadas a la condición de población migrante y en el fortalecimiento de comunidades más cohesionadas e inclusivas (ODS 10 y ODS 11), así como en la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas, en las que la gestión de la diversidad cultural contribuya a la convivencia y al respeto por la diferencia (ODS 16).

1.1.1. Objetivos del proyecto de investigación

La finalidad del proyecto es identificar los paradigmas y modelos de gestión de la diversidad cultural que sustentan las prácticas educativas desarrolladas en los COE de tres comunidades autónomas (Cataluña, País Vasco y Madrid), con el propósito de profundizar en el conocimiento sobre cómo dichas prácticas contri-

buyen a promover procesos de cohesión social en los territorios. A partir de esta identificación, se busca ofrecer estrategias y propuestas pedagógicas que impulsen la aplicación de un modelo de educación intercultural.

Para alcanzar este propósito, el proyecto se articuló en torno a cuatro objetivos generales:

1. Fundamentar la relación entre ocio educativo y cohesión social, y los modelos de gestión de la diversidad cultural.
2. Conocer los diferentes modelos de atención a la diversidad cultural presentes en los diferentes territorios.
3. Establecer la relación entre los modelos de gestión de la diversidad cultural y la promoción de la cohesión social.
4. Elaborar una propuesta pedagógica que aborde la gestión de la diversidad cultural basada en el modelo de educación intercultural para la mejora de la cohesión social de los territorios.

1.1.2. Metodología y fases

La metodología que se consideró más adecuada para alcanzar los objetivos definidos fue un diseño mixto secuencial (Hernández et al., 2010; Teddlie y Tashakkori, 2010; Morse y Niehaus, 2009), y, más concretamente, el diseño transformativo secuencial DITRAS (Hernández y Mendoza, 2008). Este diseño facilita la definición, descripción, interpretación e intercambio de resultados (Creswell, 2009) entre los centros participantes en el estudio. Asimismo, se sustenta en una perspectiva teórica amplia sobre los modelos de gestión de la diversidad cultural, que ha guiado la investigación desde su planteamiento inicial. En el proceso se aplicaron métodos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria, lo que permitió obtener respuestas más profundas, amplias y completas.

Para el desarrollo de la propuesta de investigación, se partió de un sólido marco teórico, estructurado en tres momentos: 1) búsqueda de información prospectiva y descripción de la realidad de los COE de las tres comunidades autónomas objeto de estudio, basada en el marco conceptual; 2) análisis en profundidad de las prácticas socioeducativas vinculadas a la gestión de la diversidad cultural en una selección de estos COE; y 3) generación de recursos y herramientas basados en evidencias orientados a la mejora de la intervención en estos centros.

Los COE que participaron en el estudio desarrollan su labor educativa en los territorios objeto de análisis: Cataluña, Comunidad de Madrid y País Vasco. La selección de estos centros se realizó en la fase de exploración inicial, a partir de los siguientes criterios: 1) distribución entre los cinco paradigmas de gestión de la diversidad cultural, 2) representatividad de distintas tipologías de titularidad (pública y del tercer sector), 3) antigüedad del centro o entidad, 4) trabajo con las diversas franjas de edad presentes en estas realidades socioeducativas, 5) porcentaje de niños y niñas migrantes; y 6) porcentaje de familias migradas que participan.

La selección se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio simple en cada comunidad autónoma, calculado para garantizar la validez externa de los resultados. Al inicio del estudio, se estimó la existencia de más de 400 centros en las tres comunidades autónomas implicadas, con una participación aproximada de 30.000 NNA y sus familias.

El proceso de investigación se ha estructurado en las siguientes cuatro etapas:

- *Etapas 1. Construcción del marco referencial conceptual (Objetivo 1)*

En esta etapa se llevó a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica y documental sobre los conceptos de *ocio educativo*, *cohesión social* y *gestión de la diversidad cultural*, con el objetivo de desarrollar el cuerpo teórico que sustenta la investigación. Asimismo, se establecieron parámetros e indicadores de los diversos modelos de gestión de la diversidad cultural para clasificar las prácticas socioeducativas de los COE, orientadas a la promoción de la gestión de la diversidad cultural y de la cohesión social.

- *Etapas 2. Identificación de las prácticas socioeducativas sobre diversidad cultural (Objetivo 2)*

La segunda etapa se centró en identificar los modelos de gestión de la diversidad cultural presentes en los COE incluidos en la muestra, seleccionada mediante un muestreo aleatorio simple. Para recoger la información, se elaboró una batería de indicadores destinada a clasificar las prácticas socioeducativas desarrolladas en los COE. A partir de estos indicadores, se diseñó

un cuestionario que fue validado por un grupo de personas expertas. Esta herramienta se aplicó en el trabajo de campo I, lo que permitió, tras el análisis de la información recopilada, elaborar mapas que reflejan la realidad de la gestión de la diversidad cultural en los COE de los tres territorios estudiados.

- *Etapas 3. Estudio de las prácticas socioeducativas interculturales (Objetivo 3)*

La tercera etapa tuvo como propósito identificar la relación entre los modelos de gestión de la diversidad cultural y la promoción de la cohesión social. Para ello, a partir de los resultados obtenidos en la etapa anterior, se seleccionaron 15 COE en cada territorio, realizando un análisis más exhaustivo y detallado de sus prácticas socioeducativas, tanto en cuanto a contenidos como a población destinataria. Mediante instrumentos diseñados específicamente para este fin –entrevistas en profundidad, cuestionarios dirigidos a profesionales y observaciones–, se recopiló y analizó información que permitió alcanzar una comprensión detallada del fenómeno objeto de estudio.

- *Etapas 4. Diseño de una propuesta pedagógica y de una rúbrica en línea para la aplicación del modelo de educación intercultural (Objetivo 4)*

La última etapa se centró en la elaboración de herramientas de carácter pedagógico y en la difusión de los resultados obtenidos. Estos productos, dirigidos a los y las profesionales de los COE, ofrecen pautas y recomendaciones para integrar el modelo de educación intercultural en sus prácticas socioeducativas. En el siguiente apartado se aporta información específica sobre estos instrumentos.

A lo largo del desarrollo del proyecto, el equipo investigador ha participado y organizado congresos y jornadas, y ha producido publicaciones de carácter científico, con el objetivo de favorecer la transferencia del conocimiento y contribuir a la mejora de la práctica educativa, especialmente en el ámbito de la educación intercultural orientada a la promoción de la cohesión social.²

2. Página web del proyecto: <https://coedsion.com/>

1.1.3. Productos derivados del proyecto COEDsion

Del proyecto COEDsion se derivan, además de impactos sociales, políticos (sociales) y económicos, los siguientes productos concretos:

Mapas sobre los modelos de diversidad cultural en los centros de ocio educativo en Cataluña, País Vasco y Comunidad de Madrid³

A partir de los resultados obtenidos en las etapas 1 y 2 del proyecto, se elaboraron tres mapas que reflejan la realidad de los COE en los territorios estudiados. Estos mapas muestran los modelos de gestión de la diversidad cultural que se están implementando.

Herramienta digital

Se ha diseñado un cuestionario en línea dirigido a entidades y recursos socioeducativos, y en particular a los y las profesionales que trabajan en los COE. Esta herramienta permite realizar un autodiagnóstico para identificar los modelos de gestión de la diversidad cultural presentes en sus prácticas socioeducativas. El cuestionario está compuesto por 52 ítems, organizados en tres apartados: I. Equipo educativo; II. Actividades, metodologías y prácticas socioeducativas, y III. Ideario y proyecto educativo del centro.

Guía pedagógica

Se trata de una publicación, de la que forma parte esta presentación, que incluye propuestas pedagógicas dirigidas a los COE interesados en conocer y/o desarrollar prácticas socioeducativas basadas en el modelo de educación intercultural. La guía reúne acciones, estrategias y medidas que ya se están llevando a cabo y que han demostrado eficacia, así como recursos y herramientas orientados a profundizar y mejorar la acción socioeducativa.

- Monográfico: Dosil Santamaria, M., Morata, T. y Torres Lucas, J. (eds.) (2024). *Ocio educativo para infancia y adolescencia y*

3. <https://coedsion.com/2023/06/29/mapas-sobre-los-modelos-de-diversidad-cultural-en-los-centros-de-ocio-educativo-en-cataluna-pais-vasco-y-comunidad-de-madrid/>

gestión de la diversidad cultural. Tirant Humanidades. Tirant Lo Blanch.⁴

Dirigido a educadores, investigadores y entidades interesadas en la promoción de la educación intercultural y la cohesión social. La obra está estructurada en tres partes que abordan: 1) las teorías que fundamentan la educación intercultural y el reconocimiento del ocio educativo como derecho para NNA; 2) ejemplos prácticos de buenas prácticas en el ámbito del ocio educativo; y 3) un análisis detallado de problemas específicos y herramientas útiles para profesionales y entidades del sector. La publicación surge del desarrollo de diversos proyectos de investigación, financiados con ayudas del Campus de Excelencia ARISTO CAMPUS MUNDUS y del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la convocatoria 2021 de ayudas a Proyectos de I+D+i «La diversidad cultural en centros de ocio educativo: hacia un modelo de educación intercultural para la promoción de la cohesión social» (PID2021-124284OB-I00).

1.2. Presentación de la guía pedagógica

La guía pedagógica creada como resultado del proceso investigador anteriormente mencionado, recoge un conjunto de herramientas, estrategias y recursos pedagógicos dirigidos a los y las profesionales de los centros socioeducativos para facilitar la incorporación del modelo de educación intercultural en estos, con el objetivo de construir espacios más inclusivos, equitativos y enriquecedores para todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

Esta guía está diseñada para trabajar el desarrollo de competencias interculturales en los equipos educativos y promover prácticas pedagógicas sensibles y respetuosas con las diferentes culturas, identidades y formas de vida presentes en cada comunidad, y favorecer, así, la cohesión social de los territorios.

4. <https://editorial.tirant.com/es/libro/ocio-educativo-para-infancia-y-adolescencia-y-gestion-de-la-diversidad-cultural-maria-dosil-santamaria-9788411835596?busqueda=ocioy>

Este documento incluye material que se ha elaborado a partir de las prácticas detectadas en los centros investigados como actividades y programas desarrollados *ex profeso* para esta propuesta, que han sido contrastadas con las familias y con educadores de estos espacios educativos.

1.2.1. Objetivos de la guía

El objetivo principal de esta guía es convertirse en una herramienta pedagógica útil y eficaz para aquellos profesionales que trabajan en el ámbito educativo y, concretamente, para aquellos que trabajan en espacio de ocio educativo.

Más concretamente, los objetivos que se han planteado en el momento de elaborar esta guía son:

- Sensibilizar a los COE sobre la importancia de la diversidad cultural como valor y recurso pedagógico.
- Proporcionar estrategias para fomentar el respeto, la empatía y la convivencia en contextos culturalmente diversos.
- Ofrecer actividades prácticas que promuevan el diálogo intercultural y el reconocimiento de las distintas identidades culturales dirigidas a NNA, familias y profesionales.
- Favorecer la participación activa de los NNA, familias y comunidades en los procesos educativos desde una perspectiva inclusiva.

1.2.2. Estructura de la guía

El contenido de la guía se organiza a partir de las 4 dimensiones eje del modelo de gestión intercultural. Desde estas se presentan orientaciones de carácter pedagógico y metodológico para que los COE incorporen la gestión de la diversidad desde el modelo que se propone tanto a nivel institucional como educativo.

Las dimensiones del modelo de gestión intercultural son:

- *Ocio educativo*: perspectiva de la educación que considera, que se aprende a lo largo de la vida, en distintos contextos, y que ayuda a NNA a desarrollarse personal y socialmente.
- *Participación*: capacidad y oportunidad de los individuos para involucrarse en actividades y proyectos.

- *Competencia intercultural*: las competencias interculturales incluyen indicadores relacionados con las habilidades culturales, tanto verbales como no verbales, que implican un reconocimiento de la diversidad cultural como un valor social en las sociedades contemporáneas.
- *Estrategia intercultural*: conjunto de orientaciones, metodologías y prácticas que caracterizan una entidad que se posiciona desde y hacia el paradigma de la interculturalidad.

La guía se estructura en cinco bloques, los dos primeros destinados a enmarcar conceptualmente el ocio educativo y la gestión de la diversidad cultural, y los tres posteriores recogen un conjunto de orientaciones de carácter metodológico cuya finalidad es la de ser una herramienta de referencia para los COE que tienen la voluntad de trabajar bajo un modelo de gestión de la diversidad intercultural y las cuatro dimensiones que propone, de forma que encuentren en esta guía propuestas, actividades y recursos que faciliten su quehacer profesional.

a) Aspectos conceptuales del ocio educativo

En este primer bloque de la guía se define, por una parte, el concepto de *ocio* como derecho y herramienta de transformación social; en segundo lugar, se explican las características y las funciones del COE y cómo este constituye un eje central en la labor pedagógica de estos espacios; en tercer lugar, se incluye un apartado destinado a describir dos modelos de ocio: el modelo humanista, vinculado a la epistemología existencialista que concibe el ocio como una dimensión esencial para el desarrollo integral y pleno del ser humano que, más allá de promover el disfrute, favorece el pensamiento crítico y la conciencia ética de las personas; y el modelo de justicia social del ocio, asociado a las corrientes críticas y deconstructivistas del pensamiento contemporáneo. que interpela a los profesionales del ocio como promotores del cambio social capaces de promover en las comunidades formas de ocio inclusivas y comprometidas que van más allá de la planificación de actividades recreativas. Y cierra este primer bloque un apartado destinado a hablar de los beneficios del ocio educativo en el bienestar y la formación integral de NNA y jóvenes, desde las evidencias científicas, entre los que destacan la construcción de la identidad, el fortalecimiento de las competencias académicas

y de empleabilidad, el aprendizaje y ejercicio de la participación social y ciudadana, y el fomento de la cohesión social.

b) Presentación de los modelos de diversidad cultural

El segundo bloque de la guía se ha destinado a profundizar en el concepto de *diversidad cultural* y los paradigmas de gestión de la diversidad cultural: *asimilacionismo*, que considera que las personas pertenecientes a culturas minoritarias deben integrarse adoptando la cultura dominante; *multiculturalismo*, que reconoce la presencia de distintas culturas en un mismo entorno social o educativo, buscando que cada grupo cultural mantenga sus rasgos propios; y el *paradigma intercultural*, en especial, su vertiente crítica, que desde un marco teórico y práctico avanza hacia una educación inclusiva.

El paradigma presente en esta guía es el intercultural, en tanto que su aplicación en los COE, aparte de mejorar la calidad educativa, contribuye a construir comunidades más cohesionadas, justas y democráticas.

c) Criterios metodológicos generales para trabajar las dimensiones básicas de un modelo intercultural en ámbitos de ocio educativo

Este tercer bloque de la guía pedagógica presenta los criterios metodológicos generales para incorporar de manera coherente y significativa las dimensiones básicas de un modelo intercultural en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas de ocio educativo. Estas consideraciones metodológicas ayudan a crear un entorno de ocio educativo que va más allá de lo lúdico, desde el que ofrecer una espacio enriquecedor, formativo, inclusivo y efectivo para el desarrollo integral de los NNA y familias participantes.

En primer lugar, se abordan los criterios metodológicos que deben guiar el diseño de actividades, considerando tanto la diversidad de orígenes culturales como los intereses, trayectorias vitales y contextos de los participantes. A continuación, se detallan orientaciones para el desarrollo y dinamización de las actividades, promoviendo el protagonismo de los NNA, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de las diferentes formas de expresión cultural. En tercer lugar, se proponen las orientaciones

para incorporar una evaluación continua que no solo valore resultados, sino también procesos, actitudes y relaciones.

Asimismo, estos criterios contemplan la adecuación de las propuestas a las diferentes edades y etapas de desarrollo de los participantes, asegurando su pertinencia, accesibilidad y potencial educativo. Y, finalmente, se incluyen consideraciones vinculadas a elementos estructurales y organizativos del marco institucional que, en función de cómo se gestionen, pueden facilitar o limitar la implementación efectiva de una perspectiva intercultural.

En la tabla 1 se presentan los criterios metodológicos generales para trabajar las dimensiones básicas de un modelo intercultural en ámbitos de ocio educativo, agrupados en los 5 criterios mencionados: diseño de actividades, desarrollo y dinamización de actividades, evaluación de actividades, especificaciones metodológicas por grupos de edad y especificaciones relacionadas con los elementos estructurales y organizativos de los COE.

Tabla 1. Criterios metodológicos generales para trabajar las dimensiones básicas de un modelo intercultural en ámbitos de ocio educativo

Criterios metodológicos	Aspectos
Diseño de actividades	– Identificación de necesidades culturales de los NNA – Adaptabilidad y flexibilidad a diferentes contextos culturales – Diversidad de actividades y estilos de aprendizaje – Promoción de valores universales – Normalización e inclusión – Participación en la planificación
Desarrollo y dinamización de actividades	– Creación de espacios seguros – Uso del juego como herramienta de aprendizaje – Interacción positiva y cooperación – Facilitación inclusiva – Reflexión crítica y diálogo – Adaptación continua
Evaluación de actividades	– Evaluación inclusiva – Participación activa en la evaluación – Evaluación formativa y continua – Valoración de aprendizajes interculturales – Retroalimentación constructiva

Criterios metodológicos	Aspectos
Especificidades metodológicas por grupos de edad	– Aspectos a concretar según grupos de edad (4-8, 9- 12, 13-16) con relación al: diseño de las actividades, desarrollo y evaluación
Elementos estructurales y organizativos	– Revisar los documentos identitarios – Coeducación – Construir equipos educativos interculturales – Formación de los equipos del centro de ocio educativo en intervención intercultural – Establecer mecanismos de prevención y detección – Trabajo en red – Presupuesto intercultural

Fuente: elaboración propia

d) Actividades y materiales/recursos para trabajar desde un enfoque intercultural en los centros de ocio educativo

Este apartado de la guía se organiza a partir de las cuatro dimensiones que caracterizan el modelo de gestión intercultural: ocio educativo, participación, competencia intercultural y estrategia intercultural.

Para que los COE puedan profundizar e incorporar estas dimensiones en la práctica educativa, así como en la estructura y organización de estos, se han desarrollado para cada una de ellas:

- Infografía explicativa de las ideas clave, que contiene la siguiente información estructurada en tres apartados: qué hacer para desarrollar la dimensión, cómo hacerlo y los efectos que tienen en los NNA, en las familias y en el centro educativo.
- Aproximación teórica a la dimensión, donde se explican más ampliamente los contenidos recogidos en la infografía.
- Fichas de actividades dirigidas a los NNA, familias y profesionales. Estas reúnen la siguiente información: nombre de la actividad, introducción, área temática (contenido que trabaja), destinatarios, número de participantes, duración aproximada de la actividad, objetivos, desarrollo, material, evaluación, adaptaciones, material de soporte y otras observaciones.
- Banco de recursos. De cada recurso se facilita el enlace en línea para poder acceder de forma libre, una breve descripción, las edades a las que se dirige la propuesta educativa del recurso

en cuestión y, finalmente, el colectivo destinatario (NNA, familias o profesionales).

De cada dimensión de modelo se han elaborado tres fichas, por lo que la guía presenta 12 fichas.

e) Formación y autoevaluación en competencias y estrategias institucionales interculturales en centros de ocio educativo infantil y juvenil

El último bloque de la guía presenta un conjunto de fichas (8) dirigidas a los profesionales, con el objetivo de ofrecer actividades que ayuden a los equipos a analizar y revisar, desde la perspectiva de las aportaciones del modelo de gestión intercultural, elementos tan nucleares como el ideario y el conjunto de documentos marco del centro que recogen las directrices y orientación que se vehiculan mediante las propuestas educativas a los participantes del recurso.

Las actividades que se plantean para realizar el análisis institucional y desarrollar competencias profesionales alineadas con el modelo educativo intercultural se han formulado atendiendo a los siguientes planteamientos generales:

- La diversidad como realidad cotidiana en el ocio educativo.
- Necesidad de formación continua para profesionales, directivos y voluntaria.
- La autoevaluación como herramienta para la mejora continua.
- Estrategias institucionales interculturales que van más allá del compromiso individual.

Esta guía está dirigida a educadores, monitores, trabajadores sociales, psicopedagogos y otros profesionales que desarrollan su labor en contextos socioeducativos con población culturalmente diversa. También puede ser útil para equipos directivos, asociaciones y entidades que promueven la educación inclusiva y los derechos humanos.

Trabajar la diversidad cultural requiere compromiso, apertura y una actitud crítica y reflexiva. Esta guía no pretende ofrecer recetas cerradas, sino inspirar prácticas vivas, contextualizadas y dialogadas.

Invitamos a los profesionales de los COE a hacer de esta guía una herramienta flexible que se adapte a las realidades de sus centros y comunidades, contribuyendo, así, a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y cohesionada.

De cada dimensión de modelo se han elaborado dos fichas, por lo que la guía presenta ocho fichas. Estas fichas reúnen la siguiente información: nombre de la actividad, introducción, área temática (contenido que trabaja), destinatarios, número de participantes, duración aproximada de la actividad, espacio recomendado, tipo de actividad, objetivos, desarrollo, material, evaluación, adaptaciones, material de soporte y otras observaciones.

Aspectos conceptuales del ocio educativo

2.1. El ocio como derecho y herramienta de transformación social

En las últimas décadas, el ocio ha emergido como un componente esencial en el desarrollo integral de las personas, con especial relevancia en los ámbitos social, económico y cultural. Lejos de ser concebido como una simple ocupación del tiempo libre, el ocio ha sido reconocido como un derecho humano fundamental, tal como lo establece el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). Este reconocimiento se fundamenta en su impacto directo sobre la calidad de vida y el bienestar de las personas.

El ocio contemporáneo debe ser entendido como una experiencia compleja y significativa, en la cual las personas encuentran oportunidades para el crecimiento personal, la expresión creativa, la construcción de identidades y también como estrategia eficaz para establecer y reforzar las redes de apoyo social (Madariaga y Ponce de León, 2018; Fernández-Martínez et al., 2021; Palasí et al., 2022; Berasategi et al., 2023; Morata et al., 2023a; Morata et al., 2023b). En esta línea, se vuelve indispensable una educación orientada hacia el ocio, que no solo contemple su disfrute, sino también su potencial formativo. Esta educación debe proporcionar herramientas para que los individuos puedan vivir experiencias de ocio que enriquezcan sus vidas desde una perspectiva autónoma y crítica, el llamado *ocio educativo*.

Este ocio educativo se fundamenta en un aprendizaje que transcurre a lo largo de toda la vida, posibilitando el perfeccio-

namiento personal a través de experiencias significativas. Este enfoque educativo tiene una dimensión individual –orientada al desarrollo de sujetos libres, autónomos y creativos– y una dimensión social, que promueve la integración comunitaria y la participación activa en la vida pública (Cuenca, 2004; Trilla y Novella, 2019; Moreno, 2024).

Desde la infancia y la juventud, el ocio educativo debe ser promovido como una herramienta de desarrollo personal e intelectual. Su práctica fortalece la vitalidad emocional, fomenta la creatividad y favorece la consolidación de identidades tanto personales como sociales (Faché, 2002; Cuenca y Goytia, 2017; Trilla y Novella, 2019). En este sentido, la educación del ocio contribuye a una formación integral, diferenciándose de otras esferas educativas por su carácter lúdico, vivencial y voluntario. Esta modalidad educativa, al ser placentera y espontánea, incide positivamente en la salud mental y el bienestar psicológico (Moreno, 2002; Martínez-Rodríguez et al., 2022).

No obstante, la efectividad del ocio educativo está condicionada por múltiples variables, entre las que destaca el contexto sociocultural. Este factor determina tanto las oportunidades de acceso como las formas de participación, lo cual refuerza la necesidad de implementar políticas inclusivas que garanticen la equidad en el acceso a experiencias de ocio de calidad (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014, 2025). La *acción sociocultural*, entendida como una intervención educativa en contextos comunitarios, permite consolidar espacios preventivos y formativos generando respuestas ante realidades de riesgo, promoviendo el desarrollo humano, así como el acceso a mayores niveles de humanización tanto para individuos como para comunidades (Caride y Meira, 2001). Este modelo de ocio se enmarca en una perspectiva humanista y solidaria, orientada a la transformación social, al fortalecimiento del bien común y al empoderamiento ciudadano mediante procesos participativos y emancipadores (Esteban y Méndez, 2020).

Desde esta óptica, el ocio educativo se convierte en un instrumento pedagógico con una clara intencionalidad formativa. La figura del educador/a dinamiza procesos y actividades diseñadas con fines recreativos, culturales y sociales, donde la libertad y la voluntariedad son elementos centrales. Este tipo de intervenciones sitúa a las personas participantes en el centro del proceso,

fomentando la toma de decisiones, la reflexión crítica y la corresponsabilidad comunitaria (Trilla y Novella, 2019). En consecuencia, el ocio educativo representa una estrategia clave para afrontar diversos retos contemporáneos. Entre ellos, se encuentran: conocer los intereses y preocupaciones de la ciudadanía, garantizar la equidad en los programas, construir propuestas integrales e inclusivas, fomentar la participación activa y la cohesión social, así como incorporar miradas internacionales y transculturales que reconozcan la diversidad de contextos. Desafíos que apuntan hacia la consolidación de una ciudadanía activa y comprometida con el desarrollo humano y la justicia social. La educación desde y para el ocio, articulada con la acción sociocultural, contribuye, así, a la construcción de comunidades más justas, solidarias y democráticas.

En el reconocimiento del ocio, destaca el papel de la World Leisure Organization (WLO), anteriormente conocida como World Leisure and Recreation Association (WLRA). Esta organización no gubernamental de alcance global, que mantiene relaciones formales con la Organización de las Naciones Unidas, se dedica a la investigación y análisis de las condiciones que permiten considerar el ocio como un instrumento para la mejora del estilo de vida, el bienestar individual y colectivo, así como para la cohesión social y comunitaria (WLO, 2018). Desde sus inicios, la WLO ha contribuido significativamente a la conceptualización del ocio como un derecho. En 1970, la organización adoptó la Carta Mundial del Ocio, revisada y ampliada posteriormente, en la cual se afirma que todas las culturas y sociedades reconocen progresivamente el derecho de las personas a disponer de tiempos y espacios para participar en experiencias que promuevan la satisfacción personal y el aumento de la calidad de vida. Esta carta subraya que, para la materialización de este derecho, son necesarios ciertos prerequisites, tales como la paz, una estabilidad social mínima, la posibilidad de establecer relaciones interpersonales significativas y una reducción efectiva de las desigualdades sociales, condiciones estrechamente relacionadas con los principios de justicia social y derechos humanos (WLO, 2000). El artículo 1 de la mentada Carta establece que «el ocio es un derecho básico del ser humano», subrayando que los Estados tienen la obligación de garantizarlo y protegerlo, y que la ciudadanía debe respetarlo, sin discriminación alguna por ra-

zones de etnia, credo, género, religión, discapacidad o condición socioeconómica (WLO, 2000). Esta visión fue ampliada con la aprobación, en 1994, de la *Carta Internacional para la Educación del Ocio*, en la cual se reafirma el estatus del ocio como derecho humano esencial, al mismo nivel que la educación, el empleo o la salud. En este documento se argumenta que el ocio constituye una dimensión específica de la experiencia humana con beneficios propios, entre los que destacan la promoción de la salud, el bienestar psicosocial y el desarrollo integral (WLO, 1994).

Más adelante, en 1998, la organización proclamó la *Declaración de São Paulo: El ocio en la sociedad globalizada: inclusión o exclusión*, donde se sostiene que todas las personas tienen derecho al ocio y la recreación mediante políticas públicas sostenibles e igualitarias (WLO, 1998). En los años posteriores, específicamente en 2006 y 2009, la WLO centró su labor en profundizar el análisis del ocio como una herramienta transformadora de la condición humana. Finalmente, en 2018, durante un congreso celebrado nuevamente en São Paulo, se aprobó por unanimidad la declaración titulada *Un ocio sin barreras*, la cual refuerza el compromiso global por garantizar el acceso universal e inclusivo al ocio, sin restricciones de ningún tipo (WLO, 2018).

2.2. Los centros de ocio educativo

Existen multitud de programas y equipamientos en los que se llevan a cabo propuestas de ocio educativo para todas las edades. El estudio del que se deriva la presente guía se ha centrado en los centros de ocio educativo (COE) para la infancia y la adolescencia, por ser estos de gran influencia para la inclusión social y el desarrollo de las comunidades locales (Alonso et al., 2020; Giralt et al., 2020; Iglesias, 2015; Morata et al., 2019).

Los COE son una tipología de recursos educativos presentes también en contextos internacionales (Iglesias y Morata, 2019) y, que, en el Estado español, forman parte de las Carteras de Servicios que se desprenden de las leyes de servicios sociales de las comunidades autónomas. Estos dispositivos de carácter socioeducativo pueden ser de titularidad pública o formar parte de entidades del Tercer Sector Social. Estos recursos en la diversidad de territorios del Estado español toman denominaciones diver-

sas, pero las funciones asignadas en todos los casos son similares. En relación con estas denominaciones, y sin ánimo de ser exhaustivos, hay que destacar: *a)* Cataluña: Servicios de intervención socioeducativa no residencial para niños y adolescentes (Ley 12/2007, del 11 de octubre, de Servicios Sociales); *b)* Comunidad de Madrid: Programa I+D de atención integral a niños y adolescentes en situación de riesgo social (Ley 12/2022, de 21 de diciembre, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid); *c)* País Vasco: Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial (Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales).

Con relación a las funciones establecidas en los diferentes textos legales, estas se concretan esencialmente en las citadas acto seguido: *a)* servicios de carácter preventivo de atención diurna en los contextos naturales de los niños, niñas y adolescentes (NNA); *b)* atención integral a NNA en situación de riesgo social para contribuir a su desarrollo personal –apoyo educativo para las tareas escolares, desarrollo de habilidades sociales, aprendizaje y vivencia de un ocio saludable–; y *c)* intervención socioeducativa con las familias para la adquisición de las habilidades necesarias en la realización de las tareas de cuidado y la mejora del entorno familiar.

El ocio educativo constituye un eje central en la labor pedagógica de los COE, al facilitar espacios de interacción entre NNA con personas adultas que actúan como referentes significativos. Estos espacios se configuran en contextos de equidad, promoviendo climas de confianza, complicidad y respeto mutuo, donde es posible vivenciar prácticas de ocio saludables y formativas (Cuenca y Goytia, 2017; Trilla y Novella, 2019). Este tipo de ocio no solo contribuye al bienestar y desarrollo emocional, sino que también incide de forma positiva en la adquisición de competencias sociales, cívicas y culturales, fundamentales para la formación integral de los participantes (Martínez-Rodríguez, Paredes-Carbonell y Ruiz-Jiménez, 2022).

Actualmente, se estima que existen más de 400 centros de estas características en las tres comunidades autónomas objeto del estudio, con una participación aproximada de 30.000 NNA y sus respectivas familias. Esta amplia red de intervención pone de manifiesto la consolidación del ocio educativo como herramienta clave para la inclusión social y la cohesión comunitaria (Esteban y Méndez, 2020).

2.3. Ocio desde dos modelos

El *ocio*, entendido como fenómeno complejo y multidimensional, ha sido conceptualizado desde distintos enfoques epistemológicos. Esta diversidad ha dado lugar a modelos interpretativos que orientan tanto la investigación como la práctica pedagógica y social. En este apartado se presentan dos modelos fundamentales: el modelo humanístico, vinculado a la epistemología existencialista, y el modelo de justicia social, asociado a las corrientes críticas y deconstructivistas del pensamiento contemporáneo.

2.3.1. Modelo humanístico del ocio

El modelo humanístico concibe el ocio como una dimensión esencial para el desarrollo integral y pleno del ser humano (Eklington y Watkins, 2014, pp. 212-213). Inspirado en corrientes como el existencialismo, el personalismo o el humanismo pedagógico, este enfoque considera el tiempo libre no como un residuo temporal, sino como un espacio privilegiado para el desarrollo de la autonomía, la autorrealización y la creatividad de las personas (Cuenca, 2000; Stebbins, 2012). El *ocio* es entendido como un contexto de superación de la individualidad que posibilita a las personas emprender acciones de compromiso con sus iguales y con las comunidades, posibilitando, por tanto, transformaciones sociales que impactan en la colectividad.

Desde esta perspectiva, el ocio se convierte en un ámbito de libertad en el que los individuos pueden elegir actividades que les resulten significativas, favoreciendo su crecimiento personal y su bienestar emocional. Gewerc-Cohen y Stebbins (2007) refuerzan esta idea al definir el ocio serio como una forma sistemática, comprometida y enriquecedora de participación, capaz de generar competencias y fortalecer el sentido de propósito vital.

Asimismo, este modelo sitúa al ocio en el centro de un modelo pedagógico que no solo promueve el disfrute, sino que también favorece el pensamiento crítico y la conciencia ética. La práctica del ocio permite a los individuos explorar intereses personales, desarrollar habilidades y conectar con uno mismo, aspectos que facilitan la transformación del individuo como agente de cambio social (Rocha, 2019).

2.3.2. Modelo de justicia social del ocio

El modelo de justicia social representa un giro hacia una visión más crítica del ocio. Este enfoque se enmarca en la teoría del pensamiento decolonial y el deconstructivismo, y entiende el ocio como un espacio, donde se manifiestan desigualdades de clase, género, etnia o discapacidad (Rojek, 1995; Arai y Pedlar, 2003). En este modelo, el ocio no se considera universalmente accesible ni neutro, sino condicionado por factores socioeconómicos y culturales que limitan las oportunidades de ciertos colectivos para disfrutar de un tiempo libre significativo. Así, el ocio pasa a ser un derecho social que debe ser garantizado por políticas públicas inclusivas, redistributivas y culturalmente sensibles (Fainstein, 2014).

Desde esta perspectiva, y siendo este uno de los objetivos que proponemos en la elaboración de esta guía, nos interrogamos acerca de si los y las profesionales del ocio, educadores, dinamizadores, agentes comunitarios son considerados como promotores de cambio social. Es decir, si su rol va más allá de la mera planificación de actividades recreativas, para convertirse en facilitadores de procesos participativos que empoderen a las comunidades y promuevan formas de ocio inclusivas, sostenibles y comprometidas con la equidad (Benson y Henderson, 2011).

Este modelo conecta también con los postulados de la pedagogía crítica, al concebir el ocio como un espacio para la reflexión colectiva, la toma de conciencia y la acción transformadora. El ocio educativo, entonces, se articula como una estrategia para construir ciudadanía, cohesión social y resistencia frente a las múltiples formas de exclusión que afectan a las poblaciones más vulnerables. Este modelo de ocio contiene, pues, un alto componente de transformación social como finalidad de las propuestas que se enmarcan en esta perspectiva.

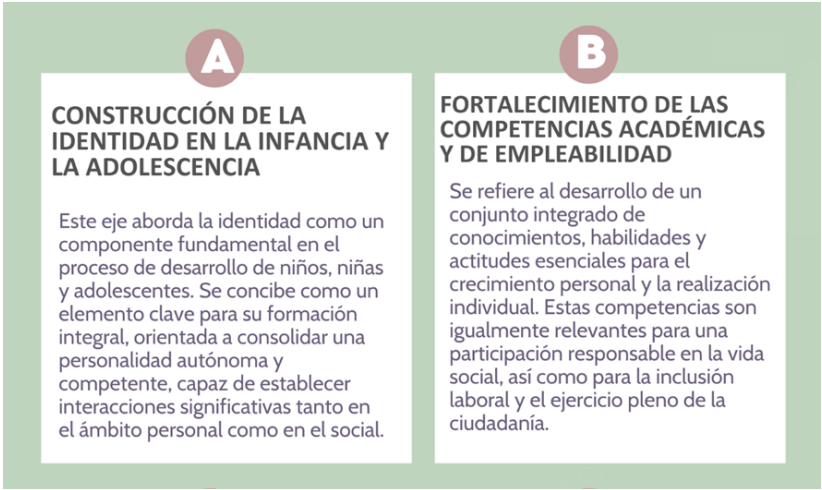
2.4. Beneficios del ocio educativo desde las evidencias científicas

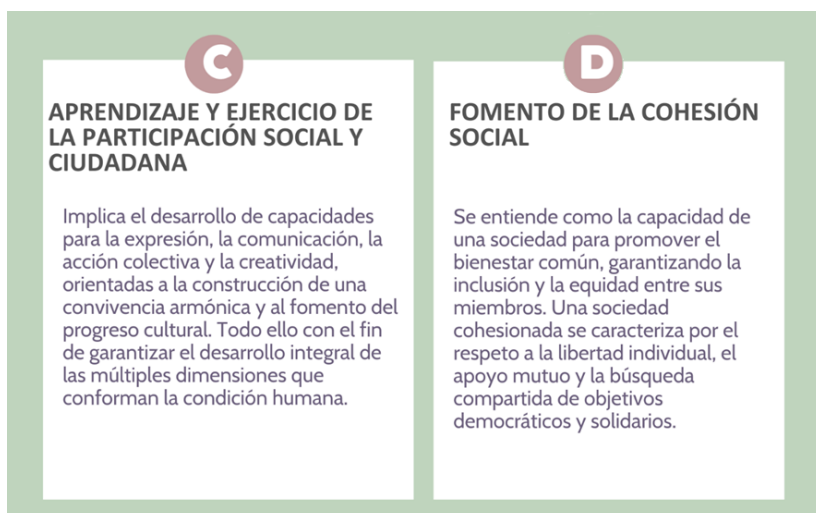
El ocio educativo ha demostrado poseer un impacto significativo en el bienestar y la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Diversos estudios científicos han abordado

sus beneficios desde múltiples perspectivas: psicológica, social, cognitiva y emocional, evidenciando ser una herramienta poderosa para la formación integral de las personas. Lejos de ser una actividad meramente recreativa, se erige como un espacio de aprendizaje significativo, socialización, prevención y desarrollo humano. La evidencia científica respalda su incorporación sistemática en las políticas públicas de educación, juventud y bienestar social. Nos centraremos, acto seguido, en mostrar algunas de las aportaciones que la disciplina ostenta en relación con cuatro aspectos, concretamente: *a)* Construcción de la identidad en la infancia y la adolescencia; *b)* fortalecimiento de las competencias académicas y de empleabilidad; *c)* aprendizaje y ejercicio de la participación social y ciudadana, y *d)* fomento de la cohesión social.

Seguidamente, y aunque de forma somera, se presentan algunas de las principales evidencias existentes acerca de la relevancia del ocio educativo, estructuradas en las cuatro dimensiones descritas en el inciso anterior, aportadas mediante procesos de investigación y prácticas evaluadas.

Figura 1. Beneficios del ocio educativo desde las evidencias científicas.





Fuente: elaboración propia

2.4.1. Construcción de la identidad en la infancia y la adolescencia

El análisis de los estudios permite identificar cinco áreas temáticas de especial relevancia, que configuran la dimensión identitaria de NNA: socialización, prosocialidad, salud y prevención, desarrollo personal y social, y desarrollo socioemocional. A continuación, se detallan las principales contribuciones detectadas en cada una de estas dimensiones.

En relación con la socialización, el ocio educativo es un contexto privilegiado, ya que fomenta amistades duraderas en contextos de proximidad (barrio, escuela), tanto en entornos físicos como digitales, promueve el compromiso social y la participación a través de proyectos en espacios urbanos y refuerza las identidades sociales y el sentido de pertenencia mediante el apoyo entre pares (Big Brother and Sister, 2020; Kiilakoskia y Kivijärvia, 2015; Novella et al., 2014; Ryan Gagnon, 2020; Tra Bach et al., 1995). También es un contexto que potencia las relaciones intergeneracionales y la transmisión de conocimientos en el entorno familiar (Cortellesi y Kerna, 2016; Henderson, 2018) y, finalmente, facilita el conocimiento intercultural y el respeto

por la diversidad mediante actividades como deporte, música o lectura, favoreciendo actitudes de ciudadanía global.

Sobre el desarrollo de conductas prosociales, las investigaciones destacan que las propuestas de ocio educativo estimulan valores y habilidades sociales clave, fomentando la inclusión social, la empatía y el compromiso colectivo en contextos diversos. También es importante su aportación en lo relativo a las capacidades comunicativas de los NNA, posibilitando que estos enriquezcan la experiencia emocional y amplíen sus redes sociales y de relación. También se constata que la cooperación y el trabajo en equipo son competencias reforzadas mediante dinámicas grupales con metas compartidas. Finalmente, el rol del educador/a en las propuestas de ocio educativo es central como facilitador/a del crecimiento personal, la autonomía y el sentido de responsabilidad (Aycart Carbajo et al., 2017; Küçüksüleymanoğlu, 2018; Rezaian et al., 2020; Sredovska, 2015).

Sobre el tercero de los temas, la promoción de hábitos saludables, se valora como el ocio educativo impacta positivamente mediante la transmisión de habilidades vinculadas a la salud, la autonomía y la vida comunitaria. De igual modo, es un aspecto esencial la práctica deportiva estructurada en estos espacios, ya que de esta forma se fomentan rutinas saludables, interiorización de normas y un uso constructivo del tiempo libre (Big Brother and Sister, 2020; Balibrea et al., 2002; Mutz y Müller, 2016; Sredovska, 2015).

El desarrollo personal y social también es un aspecto sobre el que el ocio educativo impacta de forma positiva, concretamente mediante las metodologías participativas que lo caracterizan. Así, posibilita que los NNA adquieran conocimientos en ciencia, arte, idiomas o deporte (Big Brother and Sister, 2020; Diasa y Cesarb, 2014; Dali, 2013). En este aspecto la implicación familiar potencia la relación escuela-familia-comunidad, siendo este un aspecto clave en contextos de vulnerabilidad (Balibrea et al., 2002; Gimeno, 2003). Los NNA en riesgo encuentran en estos espacios oportunidades para redefinir roles sociales y de género, promoviendo su empoderamiento y movilidad social (Rezaian et al., 2020).

Finalmente, sobre el quinto de los aspectos, el desarrollo socioemocional, las evidencias científicas destacan que las experiencias de ocio educativo fortalecen el bienestar y la autorre-

gulación emocional, aumentando el bienestar psicológico, reduciendo el estrés y mejorando la satisfacción vital, especialmente en contacto con la naturaleza (Kiilakoskia y Kivijärvia, 2015; Mutz y Müller, 2016). También estas experiencias estimulan la motivación intrínseca, la atención plena y la resiliencia. Hay que destacar especialmente como experiencias de ocio educativo intensivas (como campamentos o colonias) favorecen el desarrollo de la autonomía, la autoestima, el liderazgo y la capacidad para asumir nuevos retos (Henderson, 2018; Novella et al., 2014; Gagnon, 2020).

En conclusión, el ocio educativo no solo complementa la educación formal, sino que genera un fuerte impacto en el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia. Su potencial para fortalecer competencias personales, sociales y emocionales convierte estas prácticas en un recurso estratégico clave para la equidad, la cohesión social y la formación de una ciudadanía activa y comprometida.

2.4.2. Fortalecimiento de las competencias académicas y de empleabilidad

En este apartado se presenta la información procedente de diversos estudios de investigación que muestran las aportaciones del ocio educativo con relación al desarrollo de las competencias académicas y de empleabilidad. Las actividades y programas de ocio educativo tienen un papel clave en el desarrollo integral de NNA, contribuyendo significativamente a la mejora del rendimiento académico, la reducción del abandono escolar y la promoción de competencias clave para la inserción laboral.

La participación en actividades lúdicas, culturales, artísticas, deportivas o tecnológicas de ocio educativo no solo favorece el logro académico, sino que también ayuda a reducir desigualdades sociales, impulsa la movilidad social y promueve vocaciones científicas y tecnológicas (Alyson et al., 2021). Estas experiencias mejoran el bienestar personal y fortalecen redes sociales, al tiempo que refuerzan competencias cívicas, sociales y digitales (Calero y Escardíbul, 2016).

El impacto del ocio educativo se ve condicionado por factores personales, familiares y socioeconómicos. La pobreza, en especial en contextos migrantes, y la falta de apoyo familiar son ba-

rreras importantes para el éxito escolar y el desarrollo de competencias (García Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021). A su vez, existen sesgos de género y edad en las actividades, que deben ser abordados desde una perspectiva inclusiva (Tisza et al., 2019).

Entre las actividades más eficaces, destacan los programas de refuerzo educativo, el deporte, la participación cultural y comunitaria, y los espacios de tutoría individual. Todas ellas fomentan, además del éxito académico, competencias de empleabilidad como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la perseverancia y la organización personal (Lower-Hoppea et al., 2021; Morata et al., 2019 y Marzo et al., 2020). Las estrategias educativas más efectivas en este ámbito combinan la atención individualizada –que permite adaptarse a las necesidades de cada participante– con dinámicas grupales que estimulan habilidades sociales clave. La coordinación entre escuela, familia, comunidad y ocio educativo es fundamental para prevenir el abandono escolar y garantizar oportunidades reales de inclusión educativa, social y laboral (Morata et al., 2019; Marzo et al., 2020).

2.4.3. Aprendizaje y ejercicio de la participación social y ciudadana

De nuevo, diversos estudios evidencian que el ocio educativo constituye un espacio privilegiado, en este caso, para el aprendizaje de la participación y para el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y comprometida (Sarmiento Sierra, 2016). Este ámbito contribuye de forma significativa a la construcción de valores democráticos, al fortalecimiento del compromiso colectivo y al bienestar personal de NNA.

La participación infantil se concibe como un proceso multidimensional que abarca dimensiones educativas, sociales y políticas. A través de experiencias significativas, la infancia adquiere responsabilidad, autoestima, autonomía y conciencia crítica, lo que repercute directamente en su desarrollo personal y en su capacidad para transformar su entorno (Souto-Otero, 2019; Sarmiento Sierra, 2016).

Los estudios analizados identifican distintos tipos y niveles de participación –institucional, social y asociativa– que se expresan desde una participación observadora hasta una implicación activa en la demanda de nuevos espacios. Las entidades de ocio

educativo desempeñan un papel clave, facilitando el acceso progresivo a formas de participación más comprometidas y transformadoras (Alonso et al., 2021; Morata et al., 2020; Novella et al., 2014).

Entre los efectos positivos en la documentación analizada, destaca una mayor cohesión social, el incremento del bienestar emocional, un sentido reforzado de pertenencia y el desarrollo de competencias cívicas y colaborativas (Souto-Otero, 2019). Con todo, persisten desigualdades en el acceso a la participación, especialmente por razón de género, y el nivel de implicación juvenil en España continúa por debajo del promedio europeo.

Finalmente, se constata que la aplicación de metodologías específicas y la formación de los equipos educativos son factores fundamentales para garantizar una participación auténtica y transformadora. Iniciativas como los Consejos Locales de Infancia y Adolescencia o las actividades de reflexión crítica y acción comunitaria contribuyen de manera directa a la construcción de una ciudadanía activa, diversa e inclusiva desde edades tempranas (Alonso et al., 2021; Foglia, 2019; Palasí, 2019).

2.4.4. Fomento de la cohesión social

Este apartado recoge una síntesis de los principales hallazgos relacionados con las contribuciones del ocio educativo, también llamado *tiempo libre educativo*, al fortalecimiento de la cohesión social en barrios y territorios donde se desarrollan dichas actividades. En este punto, la información se organiza en seis grandes dimensiones: a) ocio educativo y competencias interculturales, b) ocio educativo, convivencia ciudadana y apoyo social, c) actividades artísticas y culturales para el empoderamiento comunitario, d) ocio educativo e inclusión social, e) ocio educativo y activismo comunitario, y f) liderazgo social y construcción de redes.

En relación con la primera de las temáticas, las competencias interculturales, se constata que las actividades de ocio educativo favorecen el desarrollo de competencias interculturales al promover el reconocimiento de la diversidad, el pluralismo cultural y la tolerancia (Iglesias-Vidal, 2014; Sánchez Fontalvo, 2011). Se resalta la importancia de incorporar metodologías participativas y la colaboración entre entidades educativas y universidades, así

como el papel del ciberespacio como entorno para el diálogo intercultural.

Sobre la convivencia ciudadana y el apoyo social, los datos analizados constatan que las experiencias grupales intensas (como campamentos) fortalecen la percepción de comunidad, solidaridad y cohesión (Mariën et al., 2021; Jirásek y Dvořáková, 2016). Asimismo, el enfoque de Aprendizaje-Servicio potencia la formación en procesos de ciudadanía activa. Un aspecto también significativo hace referencia a la realización de esta tipología de actividades en entornos vulnerables, destacándose que el ocio educativo ofrece apoyo emocional a los NNA y a sus familias, actuando estas como red de contención social (Puig et al., 2011; Martín et al., 2018; Martín et al., 2019).

Sobre la tercera de las temáticas, el ocio educativo, los lenguajes artísticos y el deporte como espacios para el empoderamiento comunitario (Alonso, 2018; Balibrea et al., 2002; Serra Sangüesa et al., 2016; KamChiu et al., 2015; Serra, 2018) hay que destacar que las artes comunitarias y el deporte se identifican como herramientas clave para fomentar la participación, la construcción de ciudadanía, el sentido de pertenencia y la integración social. En este sentido, se recomienda desarrollar programas sistemáticos y evaluables que fortalezcan estos procesos.

En cuarto lugar, en lo relativo a la inclusión social, el ocio educativo se presenta como un espacio significativo para promover comunidades inclusivas. Se subraya la necesidad de adaptar las ofertas a las necesidades específicas de las personas en situación de vulnerabilidad, garantizando un acceso equitativo y utilizando el ocio como medio para superar barreras sociales y culturales (López et al., 2019).

Respecto al activismo comunitario, los estudios analizados muestran que la participación en entidades de ocio educativo, en especial a través del asociacionismo juvenil, promueve competencias sociales, compromiso cívico y sentido de responsabilidad. Esta tipología de organizaciones actúa como agentes de transformación social, favoreciendo la cohesión vecinal, la equidad y la participación ciudadana (Morata et al., 2021; Morata et al., 2020).

En relación con el liderazgo social y la construcción de redes, se destaca el rol del trabajo en red como estrategia de intervención socioeducativa, articulando esfuerzos entre instituciones

públicas, privadas y universidades (Palasí, 2019). Estas redes favorecen el empoderamiento comunitario y profesional, la mejora de la calidad de vida y el desarrollo de liderazgo social con impacto en los territorios.

En síntesis, las evidencias recopiladas demuestran que el ocio educativo constituye una herramienta poderosa para fortalecer el tejido social, fomentar la inclusión y ciudadanía activa, y transformar realidades desde una perspectiva comunitaria y de justicia social.

Modelos de diversidad cultural

3.1. Concepto de *diversidad cultural*

La diversidad cultural es una característica fundamental de las sociedades contemporáneas. Está presente en las lenguas, religiones, costumbres, valores y formas de vida que coexisten en un mismo espacio social. Esta realidad, lejos de representar un obstáculo, constituye una fuente de enriquecimiento humano, siempre que sea abordada desde una perspectiva de respeto, equidad y participación (UNESCO, 2001; Banks, 2019).

La globalización, los procesos migratorios y la interconexión mundial han intensificado esta diversidad, que ya no puede considerarse como un fenómeno periférico, sino como un elemento del tejido social. Desde el ámbito educativo, este reconocimiento implica un giro importante en las prácticas pedagógicas, las relaciones institucionales y la concepción misma de ciudadanía (Esteban-Guitart, 2021; González-Falcón y Márquez-Lepe, 2020).

Según Nieto (2010), la diversidad cultural debe ser entendida no solo como una suma de diferencias visibles, sino como un conjunto de procesos dinámicos y relacionales que configuran la identidad de las personas y los grupos. En esta línea, De Sousa Santos (2009) plantea la necesidad de adoptar una perspectiva de *ecología de saberes*, en la que todas las culturas tengan derecho a generar conocimiento y ser reconocidas en igualdad de condiciones.

Desde el campo educativo, autores como Sleeter y Grant (2014) defienden la importancia de diseñar prácticas pedagógicas inclusivas que integren las realidades culturales del alumnado. Esto requiere no solo adaptar contenidos, sino revisar los

marcos institucionales, las metodologías y las relaciones de poder presentes en el aula. Gay (2020) también subraya el valor de la enseñanza culturalmente receptiva como estrategia para mejorar el rendimiento, la motivación y la pertenencia del alumnado diverso que existe a día de hoy en las aulas y fuera de ellas.

La diversidad cultural se vincula, por tanto, con el derecho a la identidad, a la participación y al reconocimiento. Es también una cuestión de justicia social, ya que muchas veces las diferencias culturales están atravesadas por relaciones desiguales de poder, discriminación y exclusión (Esteban y Méndez, 2020; Blanco y Torres, 2024). En este sentido, abordar la diversidad desde una visión crítica implica desafiar los estereotipos, los prejuicios y los modelos existentes.

Ampliando esta perspectiva, Aguado (2017) propone una visión intercultural que va más allá de la mera coexistencia de culturas, apostando por el diálogo, la interacción y la transformación mutua. Esto requiere una voluntad institucional y política por generar espacios reales de participación, donde las culturas no solo sean representadas, sino influyan en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo.

En el marco de la educación no formal, como el que se da en los centros de ocio educativo, este enfoque resulta especialmente relevante. Según Morata et al. (2023), estos espacios permiten una aproximación más flexible y cercana a la diversidad cultural, favoreciendo el desarrollo de propuestas adaptadas al contexto, con metodologías participativas y centradas en la comunidad.

Para acabar, cabe recordar que la diversidad cultural no es estática, sino que está en constante cambio. Las culturas se transforman a través del contacto, el conflicto, la negociación y la creación conjunta. Por ello, cualquier propuesta educativa que pretenda abordar la diversidad debe partir de una mirada dinámica, crítica y comprometida con la equidad (Palasí et al., 2022; Moreno-Fernández y Vázquez, 2023).

3.2. Paradigmas de gestión de la diversidad cultural

El tratamiento de la diversidad cultural en contextos educativos ha dado lugar a diferentes paradigmas, cada uno con implicaciones teóricas y prácticas concretas. Estos modelos reflejan posturas ideológicas sobre la relación entre cultura, poder y educación, y configuran las formas en que se diseñan e implementan políticas y prácticas educativas (Portera, 2013; Muñoz Sedano, 2020).

Uno de los paradigmas más antiguos es el asimilacionismo, que considera que las personas pertenecientes a culturas minoritarias deben integrarse adoptando la cultura dominante. Este modelo, todavía presente en muchas instituciones, se basa en una lógica de déficit y normalización, donde las diferencias culturales son vistas como obstáculos a superar (Lovelace, 1995; Iglesias, 2015).

Diversos estudios recientes han criticado este enfoque por reproducir prácticas educativas que, por más que se presentan como inclusivas, tienden a homogeneizar al alumnado, ajustándolo a un modelo común y disciplinándolo, sin considerar sus contextos culturales específicos. Por ejemplo, Jiménez-Delgado (2016) señala que, a pesar de los discursos legales y teóricos que promueven la gestión de la diversidad, en la práctica pedagógica persisten enfoques asimilacionistas que no reconocen ni valoran adecuadamente las culturas minoritarias. Asimismo, Mendoza-Horvitz (2022) destaca que, en escuelas con alta heterogeneidad socioeconómica, se busca ocultar las diferencias para promover la igualdad social, lo cual puede llevar a la asimilación de los estudiantes más pobres. En este contexto, pues, es fundamental repensar y redefinir el concepto de *asimilación cultural* desde una perspectiva que promueva la igualdad y una concepción crítica de la etnicidad y la identidad, reconociendo la riqueza que aporta la diversidad cultural al ámbito educativo.

En contraposición al asimilacionismo, el paradigma multiculturalista reconoce la presencia de distintas culturas en un mismo entorno social o educativo. Este modelo promueve el respeto por las diferencias y la tolerancia, buscando que cada grupo cultural mantenga sus rasgos propios. Sin embargo, a pesar de sus buenas intenciones, ha recibido críticas por quedarse en la superficie. Muchas veces se limita a visibilizar las culturas solo en fechas

señaladas o mediante elementos folclóricos, sin cuestionar realmente las desigualdades que existen entre ellas (Sales y García, 1997; Esteban-Guitart, 2021).

Asimismo, se ha señalado que este enfoque puede reforzar las desigualdades cuando no se acompaña de medidas que transformen las dinámicas de exclusión o discriminación que viven ciertos grupos. En algunos casos, la multiculturalidad termina sirviendo más para mostrar diversidad que para trabajarla de forma profunda. Incluso desde el ámbito escolar, algunos estudios recientes muestran que, cuando no hay una reflexión crítica, el multiculturalismo puede quedarse en lo simbólico y no llegar a tener impacto real en las relaciones dentro del aula o en el liderazgo educativo (Queupil et al., 2023).

El paradigma intercultural surge como respuesta a las limitaciones del multiculturalismo, superando su visión estática y superficial de la diversidad. A diferencia de este, la interculturalidad no solo reconoce la existencia de distintas culturas, sino que propone establecer vínculos reales entre ellas. Este enfoque promueve la interacción, el aprendizaje mutuo y el reconocimiento recíproco, entendiendo la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento colectivo. Además, parte de la idea de que todas las culturas tienen el mismo valor y deben poder participar en igualdad de condiciones en los procesos educativos y sociales.

La interculturalidad se fundamenta en principios como la equidad, la justicia social y la participación activa, lo que implica no solo cambios en las prácticas docentes, sino también en las estructuras institucionales que muchas veces perpetúan desigualdades. Esto exige una transformación profunda de los marcos pedagógicos, curriculares y organizativos, para garantizar una educación más justa e inclusiva (Palasí et al., 2022; Morata et al., 2023).

Dentro de este enfoque, una vertiente más comprometida es la interculturalidad crítica. Esta visión, desarrollada por autores como Walsh (2019) y Esteban y Méndez (2020), va más allá del simple diálogo entre culturas. Plantea la necesidad de analizar de forma profunda las estructuras sociales, económicas y del conocimiento que generan exclusión o jerarquías culturales. Desde esta mirada, no basta con aceptar la diversidad; es necesario revisar los privilegios, los saberes dominantes y las lógicas de poder que han configurado históricamente la educación. La in-

terculturalidad crítica propone así un cambio estructural que dé lugar a nuevas formas de relación basadas en el respeto, la horizontalidad y el reconocimiento real de las voces históricamente silenciadas

Los centros de ocio educativo representan espacios privilegiados para aplicar estos enfoques, ya que su flexibilidad metodológica y su anclaje comunitario permiten incorporar la diversidad cultural desde una lógica de coconstrucción. Giralt et al. (2020) y Gimeno et al. (2022) coinciden en que los COE pueden generar entornos participativos donde las diferencias culturales se conviertan en recursos pedagógicos y no en fuentes de conflicto.

Para que esto sea posible, es preciso que los equipos educativos desarrollen competencias interculturales. Estas incluyen la capacidad de comunicación intercultural, la empatía, la autorreflexión sobre los propios prejuicios y la habilidad para mediar en contextos multiculturales (Aguado y Malik, 2016; García et al., 2018).

Este enfoque también transforma el rol del profesorado, que ya no se limita a actuar como transmisor de contenidos, sino que asume una función de mediador entre culturas. En este sentido, el docente debe fomentar espacios de aprendizaje basados en el respeto mutuo, la escucha activa y el pensamiento crítico, promoviendo el reconocimiento de las múltiples identidades presentes en el aula. La formación inicial y continua del profesorado resulta clave, por cuanto les permite identificar prácticas excluyentes y construir estrategias pedagógicas que valoren la diversidad como un recurso.

Asimismo, la interculturalidad crítica invita a repensar la relación entre las instituciones educativas y el entorno comunitario. El vínculo con las familias, asociaciones y colectivos del barrio o localidad cobra un papel central, permitiendo que la escuela se abra a otras formas de saber y experiencia que no siempre han sido legitimadas por el sistema educativo. Esta apertura no solo enriquece el currículo y los procesos de aprendizaje, sino que también fortalece la cohesión social, dando lugar a espacios educativos más democráticos, inclusivos y transformadores.

Además, se requieren políticas institucionales que promuevan la inclusión, la representación equitativa de todas las culturas y la participación real de las comunidades en los procesos educativos. Estas políticas deben ser sensibles al contexto y deben incluir

mecanismos de evaluación y mejora continua (Becerra-Labra et al., 2021; Blanco y Torres, 2024).

En definitiva, el paradigma intercultural y, en especial, su vertiente crítica ofrece un marco teórico y práctico para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Su aplicación en los centros de ocio educativo no solo mejora la calidad educativa, sino que contribuye a construir comunidades más cohesionadas, justas y democráticas (Rocha Scarpetta, 2019; Morata y Alonso, 2019).

Criterios metodológicos generales para trabajar las dimensiones básicas de un modelo intercultural en ámbitos de ocio educativo

La competencia intercultural es esencial en contextos de ocio educativo destinados a niños, niñas y adolescentes (NNA), especialmente en entornos multiculturales donde se busca promover el respeto, la inclusión y la valoración de la diversidad.

A continuación, se desarrollan criterios metodológicos diferenciados en tres fases principales: el diseño de las actividades, su desarrollo y la evaluación. Asimismo, se introduce una especificación por grupos de edad para adaptar adecuadamente estas fases a las distintas etapas del desarrollo infantil y adolescente. Estas consideraciones metodológicas ayudan a crear un entorno de ocio educativo que no solo sea divertido, sino también enriquecedor, formativo, inclusivo y efectivo para el desarrollo integral de los participantes. Trabajar el ocio educativo requiere una metodología que sea atractiva, inclusiva y que fomente el aprendizaje a través de la diversión. Un último apartado recoge algunos criterios metodológicos más relacionados con los elementos estructurales y organizativos de los centros de ocio educativo para que se desarrolle adecuadamente una estrategia intercultural.

4.1. Criterios metodológicos relacionados con el diseño de actividades

El diseño de actividades debe basarse en un enfoque inclusivo, que garantice la participación de todos los NNA independientemente de sus orígenes culturales. Este criterio metodológico tiene que considerar diversos aspectos:

- *Identificación de necesidades culturales*: antes de planificar las actividades, es crucial identificar las características culturales, necesidades, intereses y expectativas de los NNA. Este diagnóstico inicial permitirá diseñar actividades que reconozcan y respeten las particularidades culturales presentes. La identificación de estas necesidades puede llevarse a cabo mediante observaciones, entrevistas o cuestionarios aplicados tanto a los NNA como a sus familias.
- *Adaptabilidad y flexibilidad*: las actividades deben ser flexibles y adaptables a diferentes contextos culturales, sin imponer un modelo único de participación. Esto implica considerar la diversidad cultural como un recurso enriquecedor y no como un obstáculo. También es esencial que el diseño contemple ajustes necesarios para responder adecuadamente a las necesidades emergentes durante el desarrollo de las actividades.
- *Diversidad de actividades y estilos de aprendizaje*: es fundamental ofrecer propuestas variadas (juegos, talleres, excursiones, actividades artísticas y deportivas) que contemplen diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) y preferencias personales.
- *Promoción de valores universales*: el diseño debe incluir valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, la cooperación y la igualdad. Incorporar estos valores en la programación facilita un ambiente seguro y acogedor para todos los participantes. Este enfoque contribuye también a que los NNA internalicen principios fundamentales que trascienden sus propias culturas y promueven la convivencia pacífica.
- *Normalización e inclusión*: desde el diseño, se debe garantizar que las actividades propuestas no excluyan a ningún participante por razones culturales o lingüísticas. Este criterio se fundamenta en la accesibilidad universal, donde todas las culturas presentes tengan la oportunidad de participar en igualdad de condiciones. Para ello, se deben considerar estrategias inclusivas que garanticen la comprensión y el acceso equitativo a las propuestas educativas.
- *Participación en la planificación*: involucrar a los NNA en el proceso de diseño, escuchando sus opiniones y propuestas. Esto asegura que las actividades sean relevantes y significativas para ellos, fomentando un sentido de pertenencia. Esta participa-

ción puede realizarse mediante consultas previas, encuestas o reuniones de planificación conjunta.

4.2. Criterios metodológicos relacionados con el desarrollo de actividades

La fase de desarrollo implica la implementación de las actividades diseñadas, donde es esencial que se respeten y fomenten los principios interculturales definidos previamente. Los criterios metodológicos que deben guiar esta fase incluyen:

- *Creación de espacios seguros*: durante la ejecución de las actividades, se debe garantizar un entorno seguro y acogedor donde todos los NNA se sientan libres de expresar su identidad cultural sin temor al juicio o la discriminación. Este aspecto es fundamental para la construcción de un clima de confianza y apertura en el grupo.
- *Uso del juego como herramienta de aprendizaje*: ha de predominar la metodología lúdica como enfoque general de intervención. Utilizar el juego de forma estructurada como medio para desarrollar habilidades sociales, cognitivas o motrices, y como un espacio para que los NNA puedan representar e interpretar el mundo en el que viven.
- *Interacción positiva y cooperación*: fomentar dinámicas que promuevan la colaboración entre participantes de diferentes culturas. Esto incluye evitar la competitividad excesiva y favorecer actividades cooperativas que promuevan la cohesión del grupo. Asimismo, se debe alentar la interacción entre pares que provienen de diferentes contextos culturales como un medio para aprender unos de otros.
- *Facilitación inclusiva*: los educadores deben asumir un rol de facilitadores que guían y apoyan la participación de todos los NNA, asegurando que cada voz sea escuchada y valorada. Además, deben estar atentos a posibles desigualdades en la participación y tomar medidas para corregirlas.
- *Reflexión crítica y diálogo*: durante el desarrollo de las actividades, es fundamental abrir espacios para la reflexión y el diálogo sobre la diversidad cultural. Esto contribuye a cuestionar prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias que pue-

dan surgir. La reflexión puede promoverse mediante debates, diálogos grupales o procesos de autoevaluación.

- *Adaptación continua:* es importante que las actividades puedan ser modificadas sobre la marcha para adecuarse mejor a las necesidades y dinámicas del grupo. Esto requiere una observación constante por parte de los facilitadores para identificar posibles dificultades y oportunidades de mejora. Asimismo, la flexibilidad debe permitir la incorporación de propuestas y sugerencias provenientes de los NNA durante el proceso.

4.3. Criterios metodológicos relacionados con la evaluación de actividades

La evaluación constituye una fase esencial para asegurar que las actividades interculturales logren sus objetivos de manera efectiva y que puedan ser mejoradas continuamente. Los criterios metodológicos que orientan esta fase son:

- *Evaluación inclusiva:* los métodos de evaluación deben ser culturalmente sensibles y considerar la diversidad de habilidades, perspectivas y formas de expresión de los NNA. Las herramientas empleadas deben ser variadas, accesibles y pertinentes a las características del grupo. Asimismo, se ha de garantizar que los criterios de evaluación no estén sesgados culturalmente.
- *Participación activa en la evaluación:* involucrar a los NNA en el proceso de evaluación permite que expresen sus opiniones y sugerencias sobre las actividades realizadas. Esto contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia y a garantizar que el proceso educativo sea participativo. Además, la participación activa en la evaluación promueve una mayor conciencia crítica sobre sus propios procesos de aprendizaje.
- *Evaluación formativa y continua:* la evaluación ha de ser un proceso continuo que se realice durante todas las fases de la actividad. Esto permite identificar áreas de mejora y ajustar la metodología en función de las necesidades del grupo. Las evaluaciones formativas permiten realizar ajustes inmediatos y pertinentes que favorecen la calidad del proceso educativo.
- *Valoración de aprendizajes interculturales:* aparte de evaluar aspectos técnicos o procedimentales, se debe poner énfasis en

la valoración de aprendizajes relacionados con la competencia intercultural, tales como el respeto, la empatía, la cooperación y la reflexión crítica. Este tipo de evaluación debe considerar tanto los procesos como los resultados alcanzados.

- *Retroalimentación constructiva*: la evaluación debe ser siempre un proceso bidireccional en el que los NNA reciban comentarios constructivos y puedan aportar sus propias reflexiones sobre el proceso vivido. Este intercambio de opiniones debe ser facilitado en un ambiente de respeto y confianza.

4.4. Especificaciones metodológicas por grupos de edad

El enfoque metodológico tiene que adaptarse a las características evolutivas de los distintos grupos de edad. Esto implica considerar sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar las actividades.

Grupo de 4 a 8 años

- *Diseño*: las actividades deben ser visuales, sensoriales y lúdicas, con un alto componente simbólico y narrativo. Se prioriza la representación gráfica y la dramatización como medios para interiorizar valores.
- *Desarrollo*: se debe promover el juego como herramienta de aprendizaje y socialización, cuidando especialmente la inclusión de todos los participantes en la dinámica grupal. El rol del adulto como mediador es clave.
- *Evaluación*: se realiza de forma cualitativa y observacional, destacando los logros personales y los avances en habilidades sociales y de convivencia. Las expresiones artísticas y orales son medios idóneos para valorar su comprensión intercultural.

Grupo de 9 a 12 años

- *Diseño*: se pueden incorporar actividades más estructuradas, con contenidos que inviten a la comparación y al descubrimiento de otras culturas. Se introduce de manera sencilla el análisis de estereotipos y valores.

- *Desarrollo*: aumenta la capacidad para la cooperación en grupo y el razonamiento moral. Se favorecen las dinámicas de discusión guiada, el trabajo en equipos diversos y la resolución de conflictos desde la empatía.
- *Evaluación*: se combina la observación con instrumentos sencillos de autoevaluación, reflexión escrita o verbal, y retroalimentación grupal. Se valora la adquisición de actitudes respetuosas y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Grupo de 13 a 16 años

- *Diseño*: se pueden proponer actividades con un mayor grado de complejidad cognitiva, incorporando el análisis crítico de realidades sociales, discursos discriminatorios y cuestiones de identidad.
- *Desarrollo*: se debe fomentar la autonomía, la participación activa y el liderazgo en la gestión de actividades interculturales. Se potencia el debate, la argumentación y el intercambio de puntos de vista como mecanismos de aprendizaje.
- *Evaluación*: se emplean técnicas más elaboradas como diarios de reflexión, debates evaluativos, coevaluaciones y proyectos de grupo. Se valoran tanto los aprendizajes conceptuales como el compromiso ético con la diversidad.

En definitiva, y como resumen general de todos estos apartados, el trabajo sobre la competencia intercultural en ámbitos de ocio educativo debe basarse en principios inclusivos que aseguren la participación, valoración y bienestar de todos los NNA. Adoptar un enfoque de derechos que considere la diversidad cultural no solo favorece la convivencia armónica, sino que también enriquece las experiencias de aprendizaje y desarrollo personal de cada niño, niña o adolescente.

Finalmente, cabe insistir en que los criterios metodológicos planteados se deben aplicar en las fases de diseño, desarrollo y evaluación de las actividades, y adaptarse a las particularidades evolutivas de cada grupo de edad, asegurando, así, que el proceso educativo sea inclusivo, enriquecedor y respetuoso con la diversidad cultural que caracteriza a cada uno de los participantes.

4.5. Criterios metodológicos relacionados con los elementos estructurales y organizativos

Para que las actividades que se desarrollen en un centro de ocio educativo puedan conseguir sus objetivos y favorezcan el progreso hacia el modelo intercultural, será necesario que el marco institucional en el que se realicen tenga claramente el enfoque a este modelo.

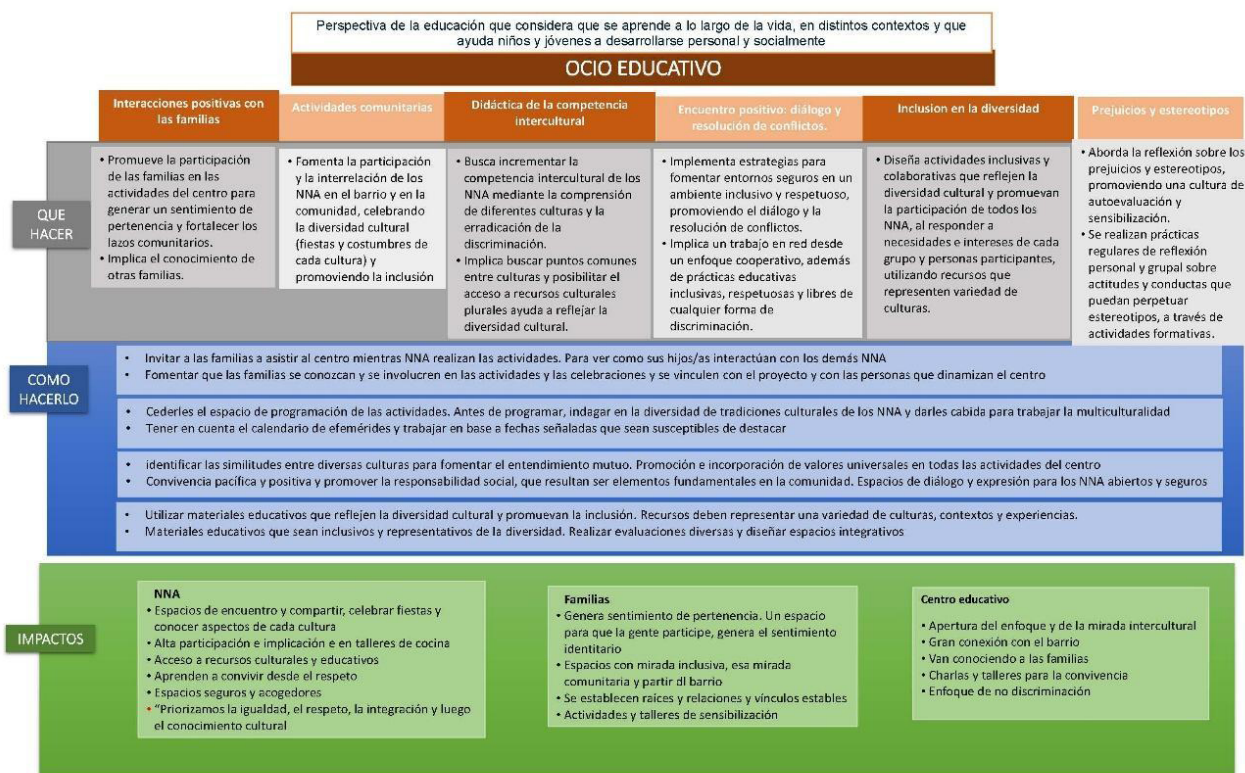
Esto comporta que el centro de ocio educativo en su conjunto incorpore estratégicamente la gestión de la diversidad cultural y defina unos criterios organizativos acordes con el modelo:

- *Revisar los documentos identitarios*: los centros de ocio educativo disponen de unos documentos que constituyen su identidad y dan a conocer su talante y su manera de hacer. El ideario, la visión, la misión, los estatutos, el reglamento de régimen interior, los proyectos educativos, entre otros, son algunos de estos documentos que será necesario revisar para incorporar los valores y planteamientos que fundamentan la intervención intercultural.
- *Coeducación*: el conjunto de actividades y propuestas del centro deben garantizar la participación equitativa de hombres y mujeres por parte de los distintos grupos culturales, con la finalidad de trabajar desde una perspectiva de género cultural. Si no se tiene será necesario elaborar un Plan de Igualdad y Conciliación para el centro.
- *Construir equipos educativos interculturales*: se ha constatado que el porcentaje de educadores/as en los centros de ocio educativo de origen migrante o segundas generaciones es muy reducido. Será necesario que, con el tiempo, este porcentaje vaya aumentando, incorporando personas que ya hayan formado parte del centro como NNA o buscándolas en el territorio. Ir construyendo equipos donde la diversidad sea mayor facilitará que los proyectos se aproximen más al modelo intercultural.
- *Formación de los equipos del centro de ocio educativo en intervención intercultural*: en la misma línea, será bueno que se vaya favoreciendo que los equipos reciban formación sobre diferentes niveles y criterios sobre interculturalidad.

- *Establecer mecanismos de prevención y detección:* para conseguir que el centro de ocio educativo sea un espacio seguro y de buen trato, será preciso introducir protocolos adecuados e implementar la figura del delegado de protección.
- *Trabajo en red:* la creación de relaciones y espacios compartidos con la comunidad y el barrio favorece respuestas positivas en el ámbito de la diversidad cultural y ayudan a la cohesión social. Compartir la intervención del centro de ocio educativo con otras entidades y recursos permite tejer redes que construyen lazos óptimos para el intercambio.
- *Presupuesto intercultural:* es necesario establecer fondos y recursos adecuados para garantizar la sostenibilidad y también destinar recursos específicos para adecuar los procesos institucionales a los requerimientos del enfoque intercultural.

Actividades y recursos para trabajar desde un enfoque intercultural en los centros de ocio educativo

5.1. Dimensión ocio educativo



5.1.1. Aproximación teórica a la dimensión

El ocio educativo constituye una perspectiva de la educación que considera que se aprende a lo largo de la vida, en distintos contextos y que ayuda a NNA a desarrollarse personal y socialmente. Es un ámbito reconocido y valorado a través de un marco legal internacional como la Declaración de los Derechos Humanos (art. 24) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 31). En este sentido, también es importante destacar la Observación General N.º 17 (2013) del Comité de los Derechos del Niño, sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes, así como por organizaciones como la WLO. Y se vincula con experiencias que impactan positivamente en las personas y les aportan aprendizajes y desarrollo de competencias para la vida (Morata y Alonso, 2019).

La profundización sobre el estudio del ocio educativo requiere una sistematización de los modelos de aproximación al ocio educativo en el ámbito académico (Rocha Scarpetta, 2019). Eklington y Watkins (2014) proponen cuatro modelos básicos que guían la investigación sobre este campo de estudio:

- *Modelo de optimización del ocio.* El ocio educativo debe optimizar la calidad del bienestar de las personas, profundizando en el conocimiento de los conceptos, propiedades, prácticas y servicios de ocio, basándose en un modelo epistemológico cognitivista (Caldwell y Witt, 2011; Leitner y Leitner, 2012)
- *Modelo de herencia cultural.* Ocio educativo desde una perspectiva más conductista, en la que la comprensión de las obras clásicas sobre el ocio (Huzinga, 2012; Pieper, 1948), y los textos tradicionales de diferentes culturas serían el eje central del conocimiento necesario para comprender el ocio educativo y utilizarlo como herramienta para poder crecer personalmente en el contexto de las sociedades postmodernas (Edginton y Chen, 2008)
- *Modelo humanístico.* Próximo al modelo de la herencia cultural, entra en el campo de la epistemología existencialista, centrándose en el ocio como herramienta necesaria para lograr el desarrollo del potencial humano en plenitud. El ocio como una

realidad ligada a la dimensión comercial y narcisista del mundo que permite una superación del individualismo para llegar a un nivel de compromiso solidario con los demás individuos y al enriquecimiento del bien común permitiendo una transformación tanto personal como social (Iwasaki, 2018; Blackshaw, 2015; Stebbins, 2012; Blackshaw, 2010; Gewerc-Cohen y Stebbins, 2007; Cuenca, 2000).

- *Modelo de justicia social*. Modelo con una orientación social más explícita. Próximo a la teoría crítica y el deconstructivismo, centrándose en cómo crear una sociedad más justa e igualitaria a partir de la adquisición de las habilidades para promover un cambio social (Bramham, 2002). El modelo plantea decodificar las múltiples perspectivas que componen la realidad social, entre las que destaca la capacidad de identificar las prácticas de ocio vinculadas a las culturas y subculturas, y los elementos simbólicos que se generan en ellas en relación con el poder. Los *agentes* del ocio educativo deben entender el ocio como una herramienta para resolver problemas sociales (Trussell y Jeanes, 2021; Morata et al., 2021; Dagkas et al., 2019; Mauro, 2019; Long et al., 2017; Rojek, 2005).

El ocio educativo se refiere a actividades recreativas diseñadas para fomentar el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo integral, a menudo centrado en la infancia, de manera divertida y estimulante. Estas actividades contribuyen al crecimiento cognitivo, emocional, social y físico, sin que los participantes lo perciban como una tarea o una obligación, ya que se desarrollan en contextos de aprendizaje informal y desde un enfoque de desarrollo integral. El ocio educativo se desglosa en diferentes subdimensiones; todas ellas dan sentido a la esencia de un enfoque educativo del ocio.

Interacciones positivas con las familias

Promueve la participación de las familias en las actividades del centro para generar un sentimiento de pertenencia y fortalecer los lazos comunitarios. Implica el conocimiento de otras familias. El ocio educativo también puede ser una oportunidad para fortalecer los vínculos familiares. Realizar actividades en conjunto como juegos de mesa, visitas a museos, manualidades o

lectura compartida no solo facilita el aprendizaje, sino que también refuerza las relaciones afectivas entre padres e hijos (Prados y Muñoz, 2024).

Actividades comunitarias

Fomentan la participación y la interrelación de los NNA en el barrio y en la comunidad, celebrando la diversidad cultural (fiestas y costumbres de cada cultura) y promoviendo la inclusión. Es fundamental la apertura del enfoque y de la mirada intercultural, que se produzca una gran conexión con el barrio, que las familias se conozcan y se den charlas y talleres para la convivencia desde el enfoque de la no discriminación. Además, se deben promover actividades que vinculen el ocio educativo con la naturaleza, como excursiones, juegos al aire libre, observación de animales o jardinería, pueden ser muy enriquecedoras. Este tipo de ocio fomenta el cuidado del medioambiente, el respeto por los seres vivos y la conexión emocional con el entorno natural (Gómez et al., 2015; Santamaría et al., 2023).

Didáctica de las competencias interculturales

Busca incrementar la competencia intercultural de los NNA mediante la comprensión de diferentes culturas y la erradicación de la discriminación. Implica buscar puntos comunes entre culturas y posibilitar el acceso a recursos culturales plurales, lo cual ayuda a reflejar la diversidad cultural. El ocio educativo cultiva habilidades de carácter cognitivo, pero también de tipo social y emocional. Ya que se trata de un conjunto de actividades que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, a través de juegos y experiencias interactivas. Estas actividades estimulan la curiosidad y el aprendizaje autónomo, permitiendo que los participantes exploren y descubran el mundo que les rodea de una manera lúdica. El ocio educativo también está diseñado para enseñar habilidades sociales y emocionales. Actividades como juegos de grupo, dinámicas de cooperación o actividades artísticas permiten trabajar en equipo, comprender sus emociones y las de los demás, y desarrollar empatía. Por todo ello, se debe priorizar la igualdad, el respeto, la integración y luego el conocimiento cultural (Giralt et al., 2020).

Encuentro positivo: diálogo y resolución de conflictos

Es fundamental que el NNA tenga espacios de encuentro seguros y acogedores donde poder compartir, celebrar fiestas y conocer aspectos de cada cultura, pueda participar y tenga acceso a recursos culturales y educativos, aprenda a convivir desde el respeto. Las actividades de ocio educativo fomentan la imaginación y la creatividad de los NNA. A través de la pintura, la música, el teatro o la danza, los NNA tienen la oportunidad de explorar su mundo interno y externo, desarrollar su creatividad y expresarse de nuevas maneras, lo que contribuye a un mejor desarrollo personal y emocional (Varela Garrote et al., 2023).

Inclusión en la diversidad

Diseña actividades inclusivas y colaborativas que reflejan la diversidad cultural y promueven la participación de todos los NNA, al responder a necesidades e intereses de cada grupo y personas participantes, utilizando recursos que representen variedad de culturas. Y se deben implementar estrategias para fomentar entornos seguros en los que se respira un ambiente inclusivo y respetuoso, promoviendo el diálogo y la resolución de conflictos. Implica un trabajo en red desde un enfoque cooperativo, además de prácticas educativas inclusivas, respetuosas y libres de cualquier forma de discriminación (Essomba y Madariaga, 2023).

Prejuicios y estereotipos

Aborda la reflexión sobre los propios prejuicios y estereotipos para evitar la exclusión, promoviendo una cultura de autoevaluación y sensibilización. Se realizan prácticas regulares de reflexión personal y grupal sobre actitudes y comportamientos que puedan perpetuar estereotipos o exclusión; para ello, se organizan diferentes actividades formativas. El ocio educativo debe ser divertido, ya que la motivación intrínseca para aprender nace del disfrute. Si los NNA encuentran placer en lo que hacen, el proceso de aprendizaje será mucho más efectivo y duradero. Las actividades deben tener un componente lúdico que haga que los NNA se sientan motivados a aprender mientras juegan (García et al., 2023).

Factor de inclusión

Estos temas se desarrollan a través de diversas estrategias y ejemplos prácticos para garantizar un entorno educativo inclusivo y respetuoso, tales como la organización de eventos para compartir sus historias, tradiciones y culturas, uso de materiales de juego que representen diferentes culturas, etnias, utilización de entornos físicos cómodos, accesibles y acogedores para todos los NNA, independientemente de sus capacidades físicas o culturales. El ocio educativo también debe ser inclusivo, promoviendo la participación de todos los niños, independientemente de sus capacidades, origen o contexto social. Las actividades deben ser accesibles y permitir la integración de todos, enseñando valores de respeto, tolerancia y convivencia. Es importante generar sentimiento de pertenencia. Un espacio para que la gente participe genera el sentimiento identitario, a la par que sienta las bases para que puedan establecer raíces, relaciones y vínculos estables. Lo anterior puede complementarse con actividades y talleres de sensibilización (Madariaga et al., 2021).

En resumen, el ocio educativo es una herramienta poderosa para el desarrollo integral en la infancia. Proporciona un ambiente propicio para que las personas aprendan jugando, exploren nuevas ideas, habilidades y valores, mientras disfrutan del proceso.

Con el fin de facilitar la aplicación práctica de los contenidos presentados, a continuación, se incluyen una serie de fichas que actúan como herramientas de trabajo. Estas propuestas están pensadas para guiar la reflexión, fomentar el diálogo y orientar la acción educativa desde una perspectiva intercultural, adaptada a la realidad de los centros de ocio infantil y juvenil.

5.1.2. Fichas de actividades

Dimensión ocio educativo
Actividad número: 1
Nombre de la actividad: LA NASA – MISIÓN RESCATE
Introducción: La exploración espacial ha sido uno de los mayores desafíos de la humanidad, donde la ingeniería, la toma de decisiones y el trabajo en equipo han sido claves para el éxito de las misiones. En esta actividad, cada grupo representará un equipo de ingenieros de la NASA encargado de diseñar y construir una nave espacial con recursos limitados para una misión crucial: proteger un «huevo-astronauta» en su aterrizaje. Este reto pondrá a prueba vuestras habilidades de liderazgo, cooperación y trabajo en equipo, esenciales tanto en el ámbito deportivo como en la vida cotidiana. Para superar la misión, será imprescindible la comunicación efectiva, la creatividad y la toma de decisiones bajo presión. Área temática: • Liderazgo • Cooperación • Trabajo en equipo Destinatarios: 13-16 años. Número de participantes: Indeterminado. Duración aproximada de la actividad: 25 min. Espacio recomendado: Indiferente. Objetivos: • Fomentar el trabajo en equipo mediante la resolución conjunta de un problema práctico. • Desarrollar habilidades de liderazgo y toma de decisiones en un entorno dinámico. • Promover la cooperación y la creatividad como herramientas clave para alcanzar un objetivo común.

Desarrollo: LA NASA: Con un metro de celo, un huevo y 20 pajitas biodegradables se deberá construir una nave espacial y presentarla al resto de los compañeros. El tiempo es limitado. Una vez construido, deberá lanzarse con el brazo extendido 90°, el equipo que consiga que no se rompa su construcción/nave será el vencedor.

Formación de equipos (5-6 personas por grupo). Cada equipo recibe el mismo material:

- 15 pajitas.
- 1 metro de cinta adhesiva.
- 1 huevo (que representa al astronauta).

Fase de diseño y construcción (15-20 min):

- Los equipos deben planificar y construir una nave que proteja el huevo en su aterrizaje.
- Se permite una reunión de estrategia inicial (5 min) antes de empezar a construir.
- Se fomenta la distribución de roles dentro del equipo (líder, diseñador, constructor, probador, etc.).

Lanzamiento de la nave (prueba final):

- Cada equipo lanza su nave desde una altura con el brazo extendido a 90°.
- Se verifica si el huevo ha resistido el impacto.

Reflexión y debate final (10 min):

- ¿Qué estrategias funcionan mejor?
- ¿Cómo influyó el liderazgo en la toma de decisiones?
- ¿Cómo se gestionaron los desacuerdos dentro del equipo?
- Relación de la actividad con el trabajo en equipo y en la vida cotidiana.

Material: Un metro de celo grueso, un huevo y 20 pajitas biodegradables por equipo.

Evaluación: Se puede hacer a través de una rúbrica de observación o una autoevaluación donde cada grupo valore:

- Comunicación: *¿El equipo se entendió bien y escuchó todas las ideas?*

- Cooperación: *¿Todos participaron activamente o solo unos pocos llevaron la iniciativa?*
- Liderazgo: *¿Hubo alguien que organizara las tareas de forma efectiva? ¿Se compartieron las responsabilidades?*
- Toma de decisiones: *¿Cómo se resolvieron los desacuerdos y qué estrategias usaron?*
- Posible pregunta para reflexión: *¿Qué habríais hecho diferente para mejorar la colaboración dentro del grupo?*

Respecto a la evaluación del diseño y la estrategia, cada equipo analiza su construcción y responde:

- Funcionalidad: *¿Su nave protegió el huevo con éxito?*
- Innovación: *¿Buscaron una solución creativa o se limitaron a una idea estándar?*
- Eficiencia del tiempo: *¿Aprovecharon bien los minutos de construcción o trabajaron con prisas al final?*
- Posible pregunta: *Si tuvierais otra oportunidad, ¿qué mejoraríais en vuestra nave?*

Adaptaciones: Sin adaptaciones.

Material de apoyo:

- Bolsa de basura.
- Papel reciclado para el aterrizaje, tipo papel de periódico.

Otras observaciones: Sin observaciones.

Dimensión ocio educativo
Actividad número: 2
Nombre de la actividad: LA RUEDA DE HÁMSTER Introducción: Esta dinámica, divertida y desafiante, está diseñada para fomentar el trabajo en equipo, la cooperación y la coordinación entre los participantes. A través de la creación de una rueda humana utilizando materiales reciclados, los grupos pondrán a prueba su capacidad de comunicación, estrategia y equilibrio. El objetivo principal es construir una rueda utilizando hojas de periódico recicladas y avanzar en equipo sin romper la estructura. Esta actividad no solo promueve la conciencia ambiental al reutilizar materiales, sino que también fortalece los lazos grupales, al requerir coordinación y sincronización en cada movimiento. Área temática: • Trabajo en equipo • Planificación • Uso responsable de materiales reciclados Destinatarios: 9-12 años Número de participantes: Indeterminado. Duración aproximada de la actividad: 25 min. Espacio recomendado: Indiferente. Objetivos: • Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación grupal: promover la colaboración activa entre los miembros del equipo, fortaleciendo la comunicación y la coordinación para lograr el objetivo común sin romper la estructura de la rueda. • Desarrollar habilidades de planificación y estrategia: incentivar a los participantes a organizarse de manera eficiente, asignando roles y estableciendo estrategias que permitan mantener la rueda en movimiento sin perder la cohesión.

- Concienciar sobre el uso responsable de materiales reciclados: utilizar hojas de periódico recicladas como elemento fundamental en la dinámica para sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la reutilización y el cuidado del medioambiente.

Desarrollo: El grupo se dividirá en dos subgrupos. Cada uno de ellos deberá formar una línea juntando hojas recicladas de periódicos. Esta recta tendrá que ser lo suficientemente larga para que los integrantes de cada grupo puedan situarse encima de ella. Una vez subidos encima, tratarán de cerrar esa recta juntando los dos extremos y formando, de ese modo, una rueda. Una vez formada la rueda, tendrán que avanzar con cuidado, desde un cono hasta otro, sin que la rueda se rompa. Ganará el primer equipo que consiga dicho desafío sin romper la rueda de hámster.

Formación de equipos (5-6 personas por grupo). Cada equipo recibe el mismo material:

- Papel de periódico usado.
- Celo un rollo por cada equipo.

Reflexión y debate final (10 min):

- ¿Qué estrategias funcionaron mejor?
- ¿Cómo influyó el liderazgo en la toma de decisiones?
- ¿Cómo se gestionaron los desacuerdos dentro del equipo?
- Relación de la actividad con el trabajo en equipo y en la vida cotidiana.

Material: Papel de periódico y rollo de celo por equipo.

Evaluación: Se puede hacer a través de una rúbrica de observación o una autoevaluación donde cada grupo valore:

- Comunicación: *¿El equipo se entendió bien y escuchó todas las ideas?*
- Cooperación: *¿Todos participaron activamente o solo unos pocos llevaron la iniciativa?*
- Liderazgo: *¿Hubo alguien que organizara las tareas de forma efectiva? ¿Se compartieron las responsabilidades?*
- Toma de decisiones: *¿Cómo se resolvieron los desacuerdos y qué estrategias usaron?*

- Posible pregunta para reflexión: *¿Qué habríais hecho diferente para mejorar la colaboración dentro del grupo?*

Respecto a la evaluación del diseño y la estrategia, posible pregunta: *Si tuvieras otra oportunidad, ¿qué mejorarías en vuestra rueda de hámster?*

Adaptaciones: Sin adaptaciones

Material de apoyo:

- Bolsa de basura para recoger al finalizar la actividad.

Otras observaciones: Sin observaciones.

Dimensión ocio educativo
Actividad número: 3
Nombre de la actividad: LAS FAMILIAS
Introducción: Esta dinámica, divertida y educativa, está diseñada para trabajar la cooperación, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Además, brinda la oportunidad de reflexionar sobre el significado histórico de los apellidos y su origen en la Edad Media. Durante esta época, muchos apellidos españoles terminados en <i>-ez</i> surgieron como una forma de indicar filiación, es decir, ‘hijo de’. Por ejemplo, el apellido <i>Gómez</i> significaba «hijo de Gómez» y <i>Fernández</i> significaba «hijo de Fernando». En esta actividad, los participantes representarán distintas familias con apellidos que terminan en <i>-ez</i> (como <i>Fernández</i>, <i>Gómez</i>, <i>González</i>, <i>Menéndez</i>, etc.). Cada miembro de la familia tendrá asignado un rol jerárquico (abuelo, abuela, padre, madre, hijo, hija). El desafío consiste en formar la familia correctamente y ordenarse siguiendo la jerarquía familiar establecida. Área temática: • Cooperación • Aprendizajes culturales e históricos Destinatarios: 4-8 años. Número de participantes: Indeterminado. Duración aproximada de la actividad: 25 min. Espacio recomendado: Indiferente. Objetivos: • Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo: promover la colaboración activa entre los miembros del grupo, desarrollando habilidades de comunicación efectiva para lograr organizarse rápidamente y de manera coordinada.

- Desarrollar habilidades de identificación y organización jerárquica: facilitar el reconocimiento y la estructuración de roles familiares, reforzando la capacidad de planificar estrategias para ubicarse correctamente siguiendo el orden jerárquico familiar.
- Promover el aprendizaje cultural e histórico: vincular la dinámica con el contexto histórico de los apellidos españoles, comprendiendo el origen medieval de las terminaciones *-ez* y su significado como ‘hijo de’, enriqueciendo el conocimiento cultural de los participantes.

Desarrollo: Se colocan en el suelo un número determinado de papeles previamente preparados, cada uno con una posición familiar (abuelo, abuela, padre, madre, hijo, hija) y el apellido de la familia a la que pertenece (por ejemplo, *Abuelo Gómez, Padre Fernández, Hijo González*). Los papeles se colocan a una distancia de aproximadamente veinte metros de los participantes.

A la señal de «¡Ya!», los alumnos correrán hacia los papeles y recogerán uno del suelo.

Una vez tengan el papel, deberán buscar al resto de los miembros de su familia (por ejemplo, la familia *Gómez* o la familia *Fernández*) y coordinarse para sentarse en el orden correcto según la jerarquía:

- a) Abuelo
- b) Abuela
- c) Padre
- d) Madre
- e) Hijo
- f) Hija

El equipo que logre formar su familia de manera correcta y rápida, siguiendo el orden jerárquico, será el ganador.

Formación de equipos (6-8 personas por grupo). Cada equipo recibe el mismo material:

Reflexión y debate final (10 min):

- ¿Qué estrategias funcionaron mejor?

Material: Cartulinas con los nombres de las familias. Sillas.

Evaluación: Se puede hacer a través de una rúbrica de observación o una autoevaluación donde cada grupo valore:

- Comunicación: *¿El equipo se entendió bien y escuchó todas las ideas?*
- Cooperación: *¿Todos participaron activamente o solo unos pocos llevaron la iniciativa?*
- Liderazgo: *¿Se compartieron las responsabilidades?*

Respecto a la evaluación del diseño y la estrategia, posible pregunta: *Si tuvierais otra oportunidad, ¿qué mejoraríais en vuestra familia?*

Adaptaciones: Sin adaptaciones.

Otras observaciones: Sin observaciones.

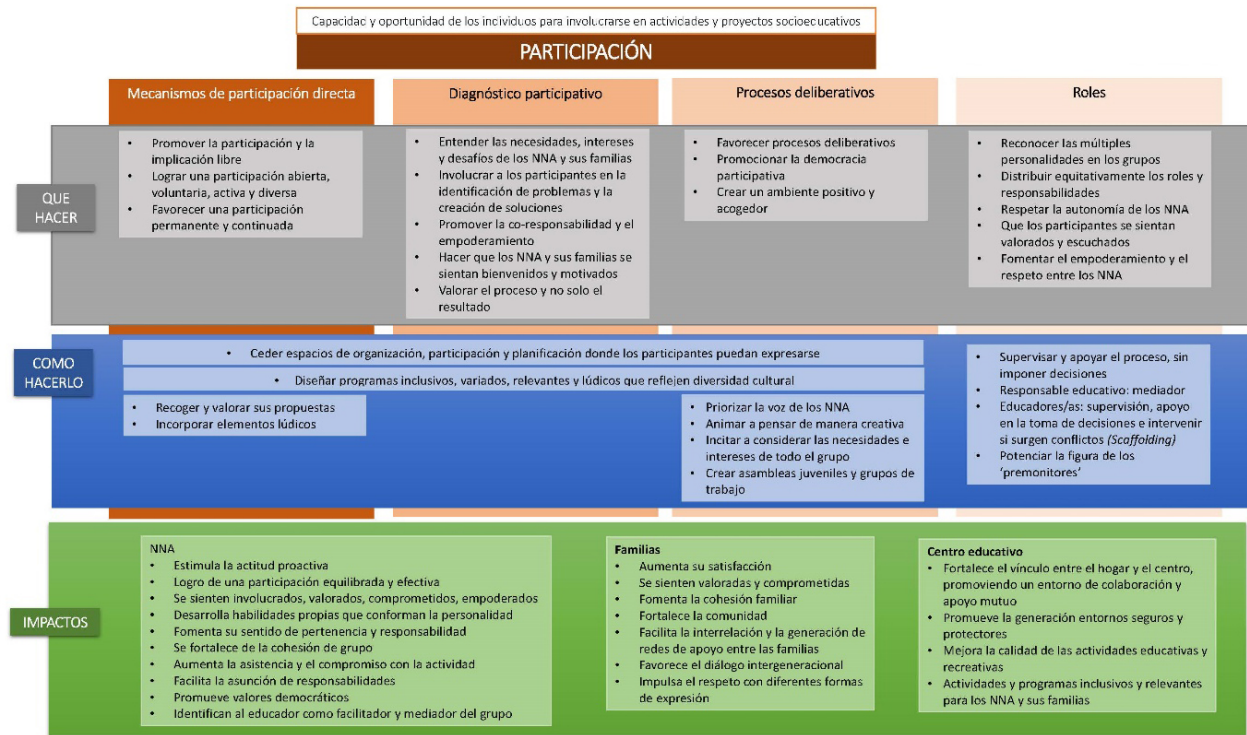
5.1.3. Banco de recursos

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Caza del Tesoro de Valores	Breve descripción: Dinámica de búsqueda de pistas donde los niños trabajan en equipo para encontrar «tesoros» que representan valores como la amistad, la cooperación y el respeto. A través de una serie de retos adaptados a su edad, los participantes descubrirán objetos simbólicos que les ayudarán a reflexionar sobre su importancia en la vida cotidiana. Recursos pedagógicos y actividades: Mapa del tesoro, pistas adaptadas a la edad, objetos simbólicos. Reflexión final sobre los valores descubiertos.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-12 años	https://view.genially.com/65400c9e1843360011b21c32/interactive-content-juego-de-valores-la-busqueda-del-tesoro
Pequeños Arquitectos Verdes	Breve descripción: Taller de construcción de maquetas de ciudades sostenibles utilizando materiales reciclados. Los niños planificarán, diseñarán y construirán espacios urbanos respetuosos con el medioambiente, mientras reflexionan sobre la importancia de la sostenibilidad y el reciclaje. Recursos pedagógicos y actividades: Cartón, botellas plásticas, cinta adhesiva, pintura ecológica. Discusión sobre la importancia del medioambiente.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	8-14 años	https://ceippicasso.es/ods-11-ciudades-sostenibles-en-infantil-experimentando-con-construcciones/
Historias en Movimiento	Breve descripción: Dinámica de teatro improvisado donde los niños crean una historia y la representan usando el lenguaje corporal. Esta actividad fomenta la creatividad, la expresión emocional y el trabajo en equipo, permitiendo a los participantes convertirse en protagonistas de sus propias aventuras. Recursos pedagógicos y actividades: Disfraces básicos, cartulinas para escribir temas. Reflexión grupal sobre el proceso creativo.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-12 años	https://paufarias.com/5-juegos-de-improvisacion-teatral-para-ninos-y-adultos-de-4-a-99-anos/

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Expedición Naturalista	Breve descripción: Excursión educativa para observar la flora y fauna local, incentivando la curiosidad y el respeto por la naturaleza. Los participantes recogerán datos y realizarán pequeñas investigaciones en campo, promoviendo la conciencia ambiental a través de la observación directa. Recursos pedagógicos y actividades: Cuadernos de campo, lupas, guías de especies locales. Taller de dibujo naturalista al regreso.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	8-16 años	https://concienciaeco.com/2025/03/10/aprender-a-observar-el-cuaderno-guia-de-campo-infantil-en-ciencias-naturales/
Emocionario Creativo	Breve descripción: Taller de gestión emocional donde los niños crean su propio «emocionario» (diccionario de emociones) ilustrado. Mediante actividades artísticas y reflexivas, aprenderán a identificar, comprender y expresar sus emociones de manera constructiva. Recursos pedagógicos y actividades: Hojas, rotuladores, revistas para recortar. Dinámica de identificación y expresión emocional.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-12 años	https://www.clubpequeslectores.com/2015/06/trabajando-las-emociones-recursos-educativos.html
Olimpiadas Cooperativas	Breve descripción: Circuito de juegos cooperativos, en vez de competitivos, para trabajar el trabajo en equipo y la inclusión. Cada prueba requerirá colaboración, comunicación efectiva y respeto mutuo para alcanzar los objetivos comunes. Recursos pedagógicos y actividades: Material deportivo variado (pelotas, conos, cuerdas). Cierre de jornada con reflexión conjunta.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-16 años	https://view.genially.com/638df9ea0f5aa90011890359/interactive-content-proyecto-juegos-olimpicos-cooperativos
Círculo de Debate: Jóvenes Ciudadanos	Breve descripción: Taller de debate donde los adolescentes discuten temas actuales de su interés y aprenden habilidades de comunicación y respeto. Se crearán espacios de expresión libre, fomentando el pensamiento crítico, la argumentación y la escucha activa. Recursos pedagógicos y actividades: Pizarras, tarjetas con temas para debatir, reglas de discusión respetuosa. Guía para la moderación.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	12-16 años	https://www.sanidad.gob.es/en/ciudadanos/proteccion-Salud/adolescencia/docs/Ado6_1.pdf

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Mural de los Sueños	Breve descripción: Actividad artística colaborativa donde los niños crean un mural que refleje sus sueños y metas futuras. La actividad permite fortalecer la autoestima, proyectar deseos y objetivos, y compartir sueños en un ambiente positivo y motivador. Recursos pedagógicos y actividades: Papel continuo, pinturas, pegamento, revistas para <i>collage</i>. Presentación oral del mural.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-14 años	https://www.xn--cuentos-paraniossabios-obc.com/creando-el-mural-de-suenos-el-globo-feliz
Mapa Gigante de Aventuras	Breve descripción: Dinámica espacial en la que los participantes crean un gran mapa en el suelo, representando distintos paisajes (bosques, montañas, ríos) utilizando materiales como cuerdas, papeles de colores y telas. Cada equipo tendrá que atravesar el mapa superando retos cooperativos en cada «territorio». Se trabaja la orientación espacial, la planificación en equipo y la resolución de problemas. Los niños deberán colaborar para trazar rutas, tomar decisiones y llegar juntos a la «meta». Recursos pedagógicos y actividades: Cuerdas, telas, papel continuo, conos, tarjetas de retos. Reflexión final sobre la cooperación y la resolución de conflictos.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-14 años	https://partygames4kids.com/treasure-map-adventure
Circuito de Exploradores	Breve descripción: Se diseña un circuito de aventura en un espacio amplio donde los niños deben superar diferentes pruebas físicas y cognitivas (saltos, adivinanzas, equilibrio) para «explorar» nuevas zonas. Cada etapa simboliza un continente, donde, además de la prueba física, deberán resolver una pregunta o realizar una actividad cultural relacionada. Con esta dinámica se fomenta la actividad física, el conocimiento geográfico y la cooperación entre los participantes. Recursos pedagógicos y actividades: Material de psicomotricidad, tarjetas de preguntas culturales, cronómetro. Evaluación final en grupo sobre lo aprendido y sensaciones experimentadas.	Niños, niñas y adolescentes. Familias	6-14 años	https://littlebinsforlittlehands.com/continent-activities

5.2. Dimensión participación



5.2.1. Aproximación teórica a la dimensión

El marco teórico de esta dimensión se ha dividido en tres grandes apartados: Un primero, en el que se aborda la importancia de considerar a NNA como agentes activos de construcción social; un segundo, en el que se ofrece un enfoque de trabajo innovador donde NNA protagonizan procesos de reflexión e investigación en torno a cuestiones que son de su interés; y, finalmente, un tercero, en el que se muestra como el ocio educativo es un contexto de especial significatividad para el aprendizaje y la práctica de la participación social y política de NNA, a la par que se erige en un espacio proclive para el desarrollo de la sensibilización ante temas de especial relevancia social.

Niños, niñas y adolescentes como agentes activos de la construcción social

A causa de su consideración como ciudadanos en potencia, NNA han estado históricamente marginados de los procesos de toma de decisiones, tanto en la esfera privada como en la pública (Ramírez y Contreras, 2014). En efecto, no será hasta la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño cuando la persona menor de edad se estatuye como un ser en desarrollo, pero sujeto de derechos. Se reconoce, pues, al NNA como un semejante, y, por ende, como portador de los mismos derechos-libertades que el adulto (Gaitán, 2006).

La participación implica, entre otros aspectos: acceso y distribución de la información, elaboración de argumentos, debates de ideas y construcción de consensos. En este sentido, y valorada desde un punto de vista de los beneficios que proporciona, la participación de NNA presenta un conjunto de características que la identifican y, a nuestro entender, la convierten en absolutamente imprescindible. En primer término, se trata de un proceso que aumenta la capacidad del NNA de formarse un juicio propio y expresarlo, así como le facilita los recursos necesarios para ser capaz de escoger entre distintas opciones y aceptar las responsabilidades de su elección; en segundo lugar, promueve los valores democráticos y prepara a los individuos para asumir sus funciones de ciudadano. En otras palabras, se trata de educar en democracia ejerciendo la democracia (Novella, 2009); en tercera instancia, la implicación directa de NNA en la toma de decisiones y en la configuración de sus entornos vitales contribuye, en gran medida, a incrementar el respeto mutuo, la inclusión y la aceptación de la diversidad; en cuarto lugar, enfatiza el paradigma de considerar a NNA no tan solo como titulares de derechos, sino como sujetos con capacidad de injerencia activa en la realidad que les rodea (Morillas, 2008); finalmente, un quinto efecto positivo, lo encontramos en el hecho de que incrementa el efecto y la sostenibilidad de las intervenciones a favor de NNA llevadas a cabo por el conjunto de la sociedad, muy particularmente por las políticas e iniciativas propuestas desde los organismos públicos y las entidades privadas en aquellas cuestiones que les afectan.

Desde estándares internacionales, si bien la Convención sobre los Derechos del Niño no se refiere de manera explícita al

derecho de participación de NNA, sí que en su articulado se hace eco de algunos derechos que deben ser considerados como relevantes para la intervención de estos en cualquier proyecto que se autocalifique como ético (Graham et al., 2016; Castro et al., 2016). Entre ellos, el derecho a la información, la libertad de pensamiento y de conciencia, la formación de su propia opinión, protección de la salud, la supervivencia, el nivel de vida, el desarrollo, la reputación y la privacidad, así como la prevención de la discriminación, el abuso y la explotación. En definitiva, de los preceptos de la Convención sobre los Derechos del Niño se infiere con claridad el derecho de NNA a ser escuchados, a participar y a ser tomados en consideración en aquellos aspectos que influyen en sus vidas, así como se atribuye visibilidad y legitimidad a su capacidad de ejercer derechos de forma autónoma, subrayando, en todo momento, su derecho a la protección y provisión.

En esa misma línea, el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General N.º 7, se hace eco de la necesidad de que las opiniones de NNA sean respetadas por entender que ostentan la capacidad de elegir y de comunicar sus sentimientos de manera diversa, incluso antes de que sean capaces de comunicarse verbalmente (Comité de los Derechos del Niño, 2005). Asimismo, en la Observación General N.º 12 se especifica que el rol del adulto puede configurarse como un limitador de los procesos de escucha y participación infantil, infravalorando la aportación de NNA, en particular de los más pequeños, o bien, por el contrario, puede significarse como un promotor de la escucha efectiva de NNA, siempre y cuando evite una actitud de superioridad –a modo de experto– hacia ellos (Comité de los Derechos del Niño, 2009). Por ello, los NNA deben ser percibidos como participantes activos, como «pensadores y estudiantes diligentes y constructivos» (Flavell, 1992) y «miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias preocupaciones, intereses y puntos de vista» (Groundwater-Smith et al., 2014).

La coinvestigación como nuevo paradigma

Partiendo de la idea de que el ejercicio de la ciudadanía no emerge del crecimiento biológico (Harcourt, 2011), sino que se nutre cotidianamente de las experiencias sociales y la interacción con otros (Di Iorio et al., 2021), irrumpe en escena la idea de contemplar al NNA como coinvestigador, circunstancia esta que, lejos

de ser neutra, supone atribuir a NNA el papel de expertos en sus propias vivencias y reconocer y validar sus conocimientos, interpretaciones e identidades (Riádigos et al. 2024). De acuerdo con Gibbs et al. (2018), este tipo de investigación está estrechamente vinculado con el enfoque de derechos, pues tiene como finalidad última proporcionar espacios seguros para la expresión y desarrollo de las personas menores de edad.

En virtud de ello, y aplicando el modelo Kellett (2025), que se adscribe a una metodología de la investigación del tipo NNA como coinvestigador activo, es preciso superar los planteamientos tradicionales de la investigación *sobre* infancia y poner el énfasis en la búsqueda *con* la infancia, reconociendo a NNA como actores sociales. Desde este prisma, NNA deben participar en todas o en buena parte de las etapas que todo proceso investigativo presenta, bien sea en la definición del problema, la elección de métodos y técnicas, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, el análisis de resultados y la diseminación del conocimiento. Asimismo, y en línea con los planteamientos de Graham et al (2016), también debe tenderse a reducir el adultocentrismo que impera en la investigación que afecta a NNA. Ello supone avanzar hacia una relación equipo investigador-NNA inspirada desde la lógica del *scaffolding* o *andamiaje*, esto es, una estructura de apoyo y acompañamiento, en la que el grupo de expertos adulto actúa o se comporta como simples estructuras o plataformas que promueven la construcción de conocimientos.

Ocio educativo y participación activa de niños, niñas y adolescentes

Existen evidencias científicas y prácticas evaluadas que refuerzan la idea de que las actividades de ocio educativo promueven acciones que contribuyen al aprendizaje y la práctica de la participación (Morata et al., 2021), así como también al incremento de sensibilización social de NNA ante temáticas que les afectan directamente en su desarrollo personal y en la construcción de un perfil de ciudadanía activa y comprometida por el bien común.

Con relación al aprendizaje y la práctica de la participación en este tipo de espacios de educación no formal, la doctrina especializada constata como estos contextos son proclives para la generación de un modelo de ciudadanía con capacidad de movilización y activismo social, especialmente en cuanto que fomentan

y potencian diversos aspectos característicos de la participación protagónica de NNA (Morata et al., 2023). En primer lugar, por su propia estructura orgánica, la cual sienta las bases del asociacionismo infantil y juvenil; en segundo término, se erigen como espacios promotores del debate y la reivindicación social y política acerca de cuestiones relacionadas con sus vidas; y, finalmente, favorecen el impulso y desarrollo de roles y funciones mediadoras entre las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia y las administraciones públicas (Ravetllat et al., 2022).

En definitiva, los espacios de ocio educativo parecen reunir a la perfección los principios sobre los que Castro et al. (2016) afirman que se sustenta la verdadera participación de las personas menores de edad, pues reconocen y amparan que NNA ostentan múltiples formas de expresión, se instituyen en entornos adecuados para la comunicación, otorgan el tiempo necesario para la escucha activa, proveen oportunidades de intervención, y, por último, promueven prácticas de carácter reflexivo.

5.2.2. Fichas de actividades

Dimensión participación
Actividad número: 4
Nombre de la actividad: LA GRAN AVENTURA DE LOS ANIMALES PERDIDOS
Introducción: En esta actividad, los niños y niñas ayudarán a unos animales perdidos a encontrar su hogar. A través de juegos cooperativos y dinámicas de equipo, trabajarán la participación, la comunicación y la importancia de colaborar para alcanzar un objetivo común. Área temática: • Trabajo en equipo y participación activa • Comunicación y escucha • Coordinación y motricidad (dependiendo de las pruebas elegidas) • Toma de decisiones y asunción de responsabilidades Destinatarios: 4-8 años. Número de participantes: Mínimo 6, máximo 20 (se pueden dividir en pequeños equipos para facilitar la participación). Duración aproximada de la actividad: 40-50 min. Espacio recomendado: Indiferente. Puede realizarse en interior o exterior, aunque un espacio amplio facilita la movilidad y la interacción. Tipo de actividad: Juego cooperativo con retos y pruebas de equipo. Objetivos: • Fomentar la participación de todos los niños y niñas en una actividad grupal. • Promover la cooperación y la ayuda mutua para alcanzar un objetivo común. • Desarrollar habilidades de comunicación y socialización a través del juego • Facilitar la toma de decisiones grupales y asumir las responsabilidades aparejadas a estas.

Desarrollo: Se cuenta la historia de varios animales (peluches, imágenes o personajes ficticios) que se han perdido y necesitan la ayuda del grupo para volver a casa.

División de equipos

Se forman pequeños grupos que deberán completar diferentes pruebas para avanzar en la aventura.

Superación de desafíos

Para ayudar a los animales, los equipos deben completar retos como:

- Seguir un camino de huellas escondidas en el espacio.
- Transportar a un «animal» (peluche o imagen) en equilibrio entre todos sin dejarlo caer.
- Superar un mini circuito de obstáculos colaborando entre sí.
- Resolver un puzzle sencillo con la imagen del hogar del animal.
- Resolver unos acertijos que aporten pistas acerca de cómo regresar a casa

Final de la aventura

Cuando todos los equipos han completado sus desafíos, se reúnen para devolver a los animales a casa y se celebra el éxito del grupo.

Material:

- Peluches o imágenes de animales.
- Cartulinas con huellas o pistas.
- Material para el circuito de obstáculos (conos, cuerdas, aros, etc.).
- Puzzles o imágenes recortables.

Evaluación:

- Observación del nivel de participación de cada niño/a.
- Reflexión final con preguntas sencillas: *¿Os gustó la actividad? ¿Cómo os habéis sentido ayudando a los animales? ¿Qué fue lo más divertido?*

Adaptaciones:

- Para niños/as con movilidad reducida, se pueden sustituir los retos físicos por desafíos más creativos o de lógica.

- Si hay niños/as con dificultades en la comunicación verbal, se pueden usar imágenes o gestos para facilitar la interacción.

Material de apoyo:

- Fichas con imágenes de los animales y sus hogares.
- Carteles con indicaciones visuales.

Otras observaciones:

- Se recomienda reforzar el sentido de cooperación elogiando el esfuerzo de cada equipo.
- Se pueden entregar pequeñas recompensas simbólicas a todos los participantes (*stickers*, sellos, diplomas, etc.).

Dimensión participación
Actividad número: 5
Nombre de la actividad: EL TESORO DE LA ISLA MISTERIOSA Introducción: En esta actividad, los niños y niñas se convertirán en intrépidos exploradores en busca de un tesoro escondido. Para encontrarlo, deberán trabajar juntos, resolver pistas y superar desafíos en equipo. La dinámica promueve la participación activa de todos los integrantes del grupo y refuerza habilidades de comunicación y cooperación. Área temática: • Trabajo en equipo • Participación activa • Comunicación y toma de decisiones en grupo • Resolución de problemas • Asunción de responsabilidades Destinatarios: 9-12 años. Número de participantes: Mínimo 6, máximo 20 (divididos en grupos si es necesario). Duración aproximada de la actividad: 45-60 min. Espacio recomendado: Indiferente. Puede realizarse en interior o exterior, dependiendo del espacio disponible. Tipo de actividad: Búsqueda del tesoro con pruebas cooperativas. Objetivos: • Fomentar la participación de todos los integrantes en la resolución de retos. • Desarrollar habilidades de comunicación y colaboración en equipo. • Potenciar el pensamiento crítico y la creatividad para resolver enigmas y desafíos. • Promover la toma de decisiones grupales y asumir las responsabilidades aparejadas a estas.

Desarrollo:

Introducción

Se cuenta una historia en la que los participantes son exploradores que han llegado a una isla misteriosa en busca de un tesoro escondido.

Formación de equipos

Se divide a los niños en grupos de 3-5 participantes.

Desarrollo de la actividad

Cada equipo recibe un mapa y una primera pista. A medida que resuelven cada prueba, reciben nuevas pistas que los acercan al tesoro. Algunos ejemplos de pruebas incluyen:

- Resolver un rompecabezas con una imagen clave.
- Superar un circuito de obstáculos ayudándose entre sí.
- Encontrar objetos escondidos siguiendo pistas.
- Ordenar correctamente una historia desordenada para descubrir la ubicación final del tesoro.
- Extraer palabras de una sopa de letras que les acercan al tesoro.
- Escuchar canciones que contienen pistas clave para resolver el misterio.

Cierre

Al encontrar el tesoro (puede ser una caja con pequeños premios simbólicos o un mensaje de felicitación), se lleva a cabo una reflexión en grupo sobre la importancia del trabajo en equipo y la participación.

Material:

- Mapa del tesoro con pistas.
- Cartulinas con enigmas o acertijos.
- Objetos para los desafíos (rompecabezas, conos, cuerdas, etc.).
- Equipo de música para escuchar las canciones.
- Cofre o caja con «tesoro» (puede incluir golosinas, *stickers*, diplomas, etc.).

Evaluación:

- Observación de la participación de cada niño/a en los desafíos.
- Reflexión final con preguntas como: *¿Cómo os habéis sentido trabajando en equipo? ¿Qué os ha resultado más fácil o difícil? ¿Cómo habéis tomado decisiones en grupo?*
- Toma de decisiones: *¿Cómo se resolvieron los desacuerdos y qué estrategias usaron?*
- Posible pregunta para reflexión: *¿Qué habríais hecho diferente para mejorar la colaboración dentro del grupo?*

Adaptaciones:

- Para niños y niñas con movilidad reducida, se pueden modificar los desafíos físicos por pruebas de lógica o creatividad.
- Si hay participantes con dificultades en la lectura, se pueden utilizar pistas con imágenes en lugar de texto.

Material de apoyo:

- Tarjetas con pistas e instrucciones visuales.
- Elementos decorativos para ambientar la isla misteriosa.

Otras observaciones:

- Es recomendable que el dinamizador anime a los niños y niñas a escuchar a todos los miembros del equipo.
- Se pueden ofrecer recompensas simbólicas a todos los participantes para reforzar la motivación y la cohesión grupal.

Dimensión participación
Actividad número: 6
Nombre de la actividad: MISIÓN COOPERATIVA: EL DESAFÍO DE LA ISLA PERDIDA Introducción: Esta actividad está diseñada para fomentar la participación y el trabajo en equipo a través de una dinámica de resolución de problemas en un contexto de aventura. Los participantes deberán superar diferentes retos colaborativos para «escapar» de una isla perdida, promoviendo la comunicación, el liderazgo compartido y la toma de decisiones en grupo. Área temática: • Trabajo en equipo • Participación activa • Comunicación efectiva • Resolución de problemas Destinatarios: 13-16 años. Número de participantes: Mínimo 8, máximo 20 (puede adaptarse dividiendo en subgrupos si es necesario). Duración aproximada de la actividad: 60-90 min. Espacio recomendado: Indiferente. Puede realizarse en interior o exterior, preferiblemente en un espacio amplio). Tipo de actividad: Juego de rol y desafíos en equipo. Objetivos: • Fomentar la participación de todos los integrantes del grupo en la toma de decisiones. • Desarrollar habilidades de comunicación y escucha activa. • Potenciar el sentido de cooperación y trabajo en equipo para la resolución de problemas. • Promover la toma de decisiones grupales y asumir las responsabilidades aparejadas a estas.

Desarrollo:

Contextualización

Se narra una historia en la que los participantes son exploradores que han quedado atrapados en una isla misteriosa. Para escapar, deberán superar distintos desafíos colaborativos.

Formación de equipos

Se divide a los participantes en grupos de 4-5 personas.

Desafíos cooperativos

Se proponen diversas pruebas, como:

- Resolver un puzle gigante entre todos.
- Transportar un objeto sin tocarlo con las manos, usando únicamente cuerdas.
- Superar un «río» utilizando materiales disponibles (papeles, tablas, etc.).
- Descodificar un mensaje secreto usando claves proporcionadas.

Cierre

Reflexión en grupo sobre cómo se han sentido, qué estrategias han utilizado y qué aspectos mejorarían en la cooperación.

Material:

- Cartulinas o papel grande para los desafíos.
- Cuerdas o cintas.
- Material para construir puentes improvisados (cartón, maderas, etc.).
- Sobres con mensajes en clave.

Evaluación:

- Observación del dinamismo del grupo y la participación de todos los integrantes.
- Reflexión final guiada con preguntas como: *¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué estrategias han sido más efectivas? ¿Cómo podríais mejorar vuestra comunicación en equipo?*

Adaptaciones:

- Para participantes con movilidad reducida, se pueden diseñar desafíos sin desplazamiento físico.
- Si hay participantes con dificultades en la comunicación verbal, se puede permitir el uso de gestos o símbolos visuales.

Material de apoyo:

- Ficha de instrucciones para cada reto.
- Carteles con pistas o indicaciones.

Otras observaciones:

- Es importante que el dinamizador motive a todos los participantes a involucrarse activamente.
- Se puede premiar el esfuerzo colectivo con un reconocimiento simbólico (por ejemplo, un diploma de «exploradores exitosos»).

5.2.3. Banco de recursos

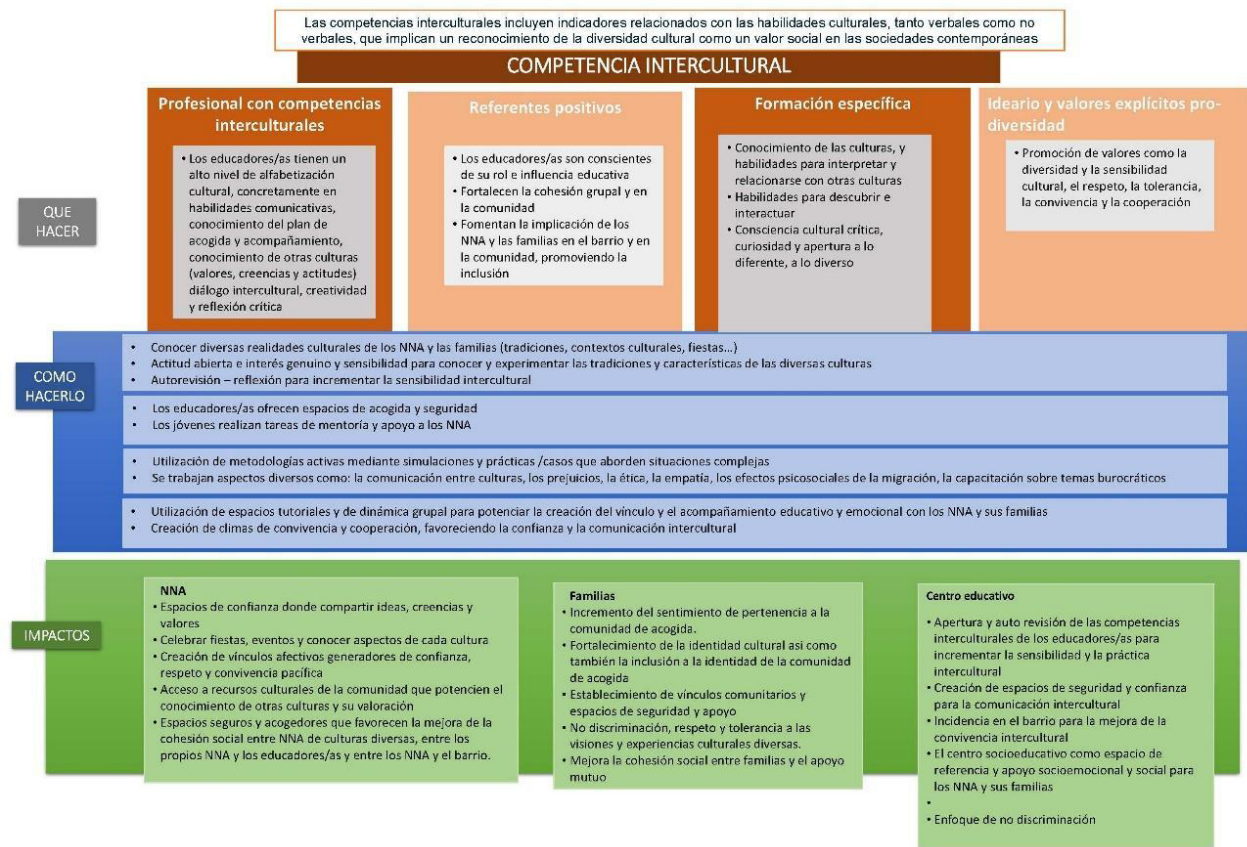
Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Entendiendo la participación infantil. Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso	Documento editado por UNICEF Comité español que contiene reflexiones acerca de la participación infantil y adolescente y, además, desarrolla diversas dinámicas, estrategias y, sobre todo, buenas ideas para trabajar y comprender algo tan importante como es la participación infantil.	Técnicos y profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes	Mayores de edad	https://ciudad-desamigas.org/wp-content/uploads/2015/01/entendiendo_participacion.pdf
Las palabras de los niños y niñas. El parlamento infantil en línea	Texto que narra la experiencia del Parlamento Infantil Online, iniciativa que promueve la creación de redes entre los diferentes municipios de España en pro de aumentar la visualización de experiencias, resultados y contribuciones de los niños y niñas en los canales dirigidos a la población adulta.	Técnicos y profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes	Mayores de edad	https://www.injuve.es/sites/default/files/cap9_109.pdf
Ciudades amigas de la infancia	Ciudades amigas de la infancia es una iniciativa mediante la cual UNICEF promueve la realización efectiva de los derechos de la infancia y la adolescencia establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, a nivel local. Este recurso digital nos acerca a la actualidad, requisitos y recursos alrededor de esta iniciativa.	Todo tipo de públicos, incluidos niños, niñas y adolescentes	Todas las edades	https://ciudad-desamigas.org/somos/
¿Qué opinan los niños, niñas y adolescentes? Resultados de la IV edición del barómetro de opinión de infancia y adolescencia	El Barómetro de Opinión de Infancia y Adolescencia es un instrumento que permite conocer las opiniones y preocupaciones de niños, niñas y adolescentes de España sobre asuntos sociales y políticos, su compromiso cívico e implicación ciudadana, sus estereotipos de género, así como sus niveles de bienestar emocional y felicidad.	Académicos/as, estudiantes, técnicos y profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes	Mayores de edad	https://ciudad-desamigas.org/documentos/barometro-opinion-cuarta-edicion/

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Guía didáctica para trabajar con adolescentes de 13 a 17 años. Sobre la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI)	Guía didáctica elaborada por la Plataforma de Organizaciones de Infancia de España con el objetivo de acercar la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI) a niños, niñas y adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años. También se contienen actividades que acercan a conocer, además de la ley, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña.	Equipos educativos, familias, monitores(as) y personas adultas que tengan relación o trabajen con niños, niñas y adolescentes	Personas mayores de edad	https://www.plataformadeinfancia.org/documento/guia-didactica-sobre-la-lopivi-ley-organica-de-proteccion-integral-a-la-infancia-y-adolescencia-frente-a-la-violencia-para-ninos-de-13-a-17-anos/
Pequeños grandes investigadores: herramientas para que niños, niñas y adolescentes aprendan a investigar sobre compromiso escolar y otros temas	Libro elaborado por diversas académicas con amplia experiencia en trabajo de investigación con niños, niñas y adolescentes. La obra tiene dos secciones. La primera introduce al lector(a) sobre el derecho a la participación y la importancia de involucrar a niños, niñas y adolescentes en las investigaciones científicas. La segunda sección incluye seis capítulos dirigidos a los niños, niñas y adolescentes, para que puedan aprender sobre cómo investigar.	Profesionales que realizan investigación con niños, niñas y adolescentes y niños, niñas y adolescentes	Personas mayores de edad y niños, niñas y adolescentes	https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/view/134/202/840
Actividades para trabajar la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña	Actividades elaboradas por la Plataforma de Organizaciones de Infancia de España para acercar a los niños, niñas y adolescentes al contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña. En decir hacerlos conocedores de sus derechos a partir de una serie de materiales adaptados a distintos tramos de edad.	Niños, niñas y adolescentes y equipos educativos o monitores(as) con personas menores de edad a su cargo	Personas mayores de edad y con respecto a niños, niñas y adolescentes el material está adaptado por edades: 6-8; 9-12; y 13-17	https://www.plataformadeinfancia.org/actividades-para-trabajar-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino/

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
La Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña: Reflexiones acerca de los derechos de la infancia y la adolescencia desde la teoría y la práctica	Monografía que acerca el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña a un público muy amplio y heterogéneo, no tan solo por lo que a su formación académica y profesional se refiere, sino también por una cuestión etaria. Para dar cumplimiento a este doble objetivo, en todos los capítulos –cinco en total– de los que se compone esta obra se incluye un espacio de análisis elaborado y pensado especialmente para trabajar con niños, niñas y adolescentes. La idea es que niños, niñas y adolescentes, ya sea directamente o a través de sus educadores o educadoras o adultos responsables, tengan también la oportunidad de acercarse al documento que ha significado un verdadero antes y un después en su reconocimiento como sujetos titulares y activos de derechos.	Niños, niñas y adolescentes y equipos educativos o monitores(as) con personas menores de edad a su cargo	Personas mayores de edad y niños, niñas y adolescentes	https://www.researchgate.net/publication/384966608_La_Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_y_la_Nina_reflexiones_acerca_de_los_derechos_de_la_infancia_y_la_adolescencia_desde_la_teor%C3%ADa_y_la_practica
Condiciones básicas para la participación de la niñez efectiva, ética y significativa	Este documento describe las condiciones básicas o estándares para la participación de la niñez efectiva, ética y significativa, definidas por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación General No. 12, emitida en el 2009 y denominada «El derecho del niño a ser escuchado». Save the Children asumió estas condiciones para asegurar que las prácticas para la participación de la niñez sean coherentes y de alta calidad en todos sus programas.	Equipos educativos o monitores(as) con niños, niñas y adolescentes a su cargo	Personas mayores de edad	https://resourcecentre.savethechildren.net/document/condiciones-basicas-para-la-participacion-de-la-ninez-efectiva-etica-y-significativa
Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios	Artículo académico que radiografía los diferentes escenarios por los que transcorre la participación de niños, niñas y adolescentes a nivel local.	Académicos(as), personas responsables de políticas públicas, estudiantes	Personas mayores de edad	https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/182918

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Observación N.º 12 del Comité de los Derechos del Niño, relativa al derecho del niño y la niña a ser escuchados	Documento elaborado por el Comité de los Derechos del Niño en el que se analiza con detalle y con ejemplos prácticos el contenido del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, relativo al derecho a ser escuchados.	Todo tipo de público	Todas las edades	https://acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf
¿Cómo contar con la voz de la infancia y la adolescencia en la toma de decisiones? Guía de recomendaciones para la escucha activa a niños, niñas y adolescentes desde las administraciones públicas	Guía de recomendaciones para hacer efectiva la participación de niños y niñas en la defensa de sus derechos. Este documento surge como síntesis de un conjunto de aprendizajes y conclusiones extraídas de un proceso participativo en el que han formado parte chicos y chicas de varios centros educativos de toda España y busca promover la influencia y el protagonismo de chicos y chicas en la toma de decisiones sobre los asuntos que les afectan y en la defensa de sus derechos.	Técnicos y profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes	Todas las edades	https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/cepia/Gu%C3%ADa%20C%C3%B3mo%20contar%20con%20la%20voz%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%20en%20la%20toma%20de%20decisiones.pdf
Guía del juego y propuestas para promover la participación y la convivencia positiva de personas adolescentes y adultas	Con el objetivo de promover la participación infantil en centros educativos a partir de la escucha activa y el trabajo colaborativo entre chicos y chicas y entre estos y profesorado y familias, con enfoque de género y diversidad», este juego pretende sensibilizar de una forma lúdica y entretenida sobre la importancia de la escucha activa a los chicos y chicas, sin estereotipos de edad, género u otros tipos de diversidad, por parte de las personas adultas.	Equipos educativos y familias	Todas las edades	https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/cepia/guia-juego.pdf

5.3. Dimensión competencia intercultural



5.3.1. Aproximación teórica a la dimensión

La competencia intercultural constituye una dimensión clave en los contextos socioeducativos contemporáneos, caracterizados por la creciente diversidad cultural derivada de los procesos migratorios, la globalización y las nuevas formas de ciudadanía. En este sentido, resulta imprescindible que los equipos profesionales desarrollen habilidades culturales verbales y no verbales que les permitan intervenir de manera inclusiva y eficaz en contextos heterogéneos. Diversos autores coinciden en que el éxito de las intervenciones socioeducativas en entornos multiculturales depende en buena medida de la competencia cultural del per-

sonal profesional, de la existencia de referentes positivos, de la formación continua, y una comunicación intercultural efectiva (Deardorff, 2020; Holmes, 2023), así como de la promoción de valores como la diversidad, sensibilidad cultural, respeto, tolerancia, convivencia y cooperación.

Personal profesional con competencia cultural

El desarrollo de la alfabetización cultural permite a los profesionales comprender y manejar con sensibilidad los códigos culturales que median las interacciones. Esto implica no solo conocimiento sobre otras culturas, sino también conciencia de la propia, reflexión sobre estereotipos y gestión ética de la diversidad (Byram, 2021). Contar con personal bilingüe y con un plan de acogida facilita los procesos de inclusión y adaptación de personas de diferentes orígenes, mientras que la percepción de competencia cultural por parte del equipo favorece intervenciones más eficaces y sensibles a las particularidades culturales (Spitzberg y Changnon, 2023).

Referentes positivos

La presencia de referentes positivos, personas pertenecientes a los grupos culturales a los que se desea involucrar, de mediadores interculturales resulta fundamental para construir relaciones de confianza, derribar prejuicios y fomentar la participación. Según Chen y Starosta (2022), estos actores permiten aproximar realidades diversas, actuar como puente cultural y ofrecer modelos que visibilizan la pluralidad en los entornos socioeducativos. Así, se promueve un enfoque inclusivo, participativo y respetuoso de las identidades culturales.

Formación específica

La formación permanente en competencia cultural, lingüística y comunicativa asegura que los profesionales actualicen sus conocimientos, cuestionen sus sesgos y desarrollen nuevas habilidades para afrontar los retos de contextos culturalmente diversos (Holmes, 2023). Deardorff (2020) destaca que la competencia intercultural no se adquiere de forma espontánea, sino que requiere procesos formativos intencionados y continuos, que integren contenidos teóricos y prácticos para consolidar actitudes de apertura, respeto y empatía. Una competencia intercultural sólida exige que los equipos sean capaces de descentrar su pro-

pio punto de vista cultural, es decir, tomar conciencia de que sus percepciones y prácticas están mediadas culturalmente y no son universales (Byram, 2021). Asimismo, deben facilitar espacios de diálogo intercultural donde se valoren y negocien significados, evitando imponer visiones hegemónicas y propiciando relaciones basadas en el respeto y la reciprocidad (Deardorff, 2020). Esto permite prevenir conflictos culturales y construir entornos socioeducativos más democráticos y equitativos.

Promoción de valores como la diversidad, sensibilidad cultural, respeto, tolerancia, convivencia y cooperación

En los entornos socioeducativos contemporáneos, marcados por una pluralidad cultural creciente, la promoción de valores como la diversidad, la sensibilidad cultural, el respeto, la tolerancia, la convivencia y la cooperación se presenta como un eje fundamental para favorecer la cohesión social, prevenir conflictos y construir comunidades inclusivas. La competencia intercultural no puede entenderse únicamente como una cuestión técnica o de habilidades comunicativas, sino que debe sustentarse en una ética relacional que reconozca y valore la diferencia cultural como una oportunidad de enriquecimiento colectivo (Deardorff, 2020; Holmes, 2023).

Según Byram (2021), educar y formar en valores interculturales permite a los equipos socioeducativos no solo gestionar eficazmente la diversidad cultural, sino también cuestionar desigualdades estructurales y promover prácticas inclusivas. Estos valores se constituyen en referentes normativos que guían las relaciones interpersonales e institucionales, facilitando un clima de respeto y convivencia.

El respeto y la tolerancia son principios básicos para la interacción intercultural, ya que posibilitan aceptar la legitimidad de otras formas de vida y pensamiento, incluso cuando difieren de las propias. A su vez, la sensibilidad cultural implica desarrollar empatía y conciencia crítica respecto a cómo las prácticas y discursos pueden impactar diferencialmente a personas de diversos orígenes culturales (Chen y Starosta, 2022).

Por otro lado, fomentar la cooperación y la convivencia pacífica en contextos diversos contribuye a prevenir actitudes discriminatorias y a consolidar comunidades más democráticas. Spitzberg y Changnon (2023) afirman que los entornos donde

se promueven activamente estos valores logran mayores niveles de participación, satisfacción y cohesión social.

La *diversidad cultural*, entendida como un valor y no como un obstáculo, permite enriquecer los procesos educativos y sociales, integrando saberes, perspectivas y prácticas que fortalecen las capacidades colectivas para afrontar los desafíos globales actuales (Holmes, 2023). En este sentido, los equipos socioeducativos deben actuar como agentes activos en la promoción de estos valores, no solo en sus intervenciones directas, sino también en la cultura organizativa de sus instituciones.

Algunas de las estrategias más significativas para el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los proyectos socioeducativos con NNA y familias son:

Conocimiento de las diversas realidades culturales de los niños, niñas y adolescentes y sus familias

Conocer las tradiciones, contextos socioculturales, religiones, costumbres, lenguas y celebraciones de las familias y de los NNA permite a los profesionales comprender mejor sus necesidades, expectativas y dificultades, favoreciendo una intervención más respetuosa y contextualizada (Byram, 2021). Según Holmes (2023), el reconocimiento de estas realidades culturales constituye un acto de validación identitaria que fortalece el vínculo socioeducativo y previene dinámicas de exclusión o invisibilización cultural. Los centros socioeducativos es importante que ayuden a hacer visible la diversidad cultural existente a través de la celebración de días culturales, muestras gastronómicas, artísticas o lingüísticas y la inclusión de referentes culturales diversos en los materiales educativos. Esto legitima y dignifica las identidades culturales de todos los NNA, favoreciendo su autoestima y sentido de pertenencia (Spitzberg y Changnon, 2023).

Actitud abierta, interés genuino y sensibilidad cultural

Desarrollar una actitud de apertura, interés sincero y sensibilidad hacia las culturas diversas implica posicionarse desde una ética del respeto, la curiosidad cultural y el deseo de aprender de la alteridad (Chen y Starosta, 2022). Esta disposición facilita relaciones horizontales, no etnocéntricas, que permiten una verdadera interacción intercultural.

Autorrevisión y reflexión intercultural

Es fundamental que los educadores y agentes socioeducativos realicen procesos de autorrevisión y reflexión crítica sobre sus propios valores, creencias y estereotipos. Deardorff (2020) destaca que solo mediante esta conciencia cultural crítica es posible gestionar adecuadamente los propios sesgos y actuar de manera sensible y ética en contextos multiculturales.

Uso de espacios tutoriales y dinámicas grupales para crear vínculo y acompañamiento

Los espacios tutoriales y las dinámicas de grupo son recursos pedagógicos y socioemocionales esenciales para favorecer la creación de vínculos de confianza y acompañamiento educativo y emocional con los NNA y sus familias (Spitzberg y Changnon, 2023). Estas estrategias permiten identificar necesidades específicas, atender situaciones de vulnerabilidad emocional y generar climas de convivencia respetuosos y colaborativos.

Creación de climas de convivencia y cooperación

Generar climas socioeducativos inclusivos, seguros y cooperativos es indispensable para prevenir conflictos interculturales y promover la confianza y la comunicación intercultural (Holmes, 2023). La convivencia pacífica se construye a partir de normas de respeto mutuo, reconocimiento de la diversidad y participación equitativa de todas las culturas presentes.

Metodologías activas y simulaciones de casos complejos

El uso de metodologías activas, casos prácticos, simulaciones y dinámicas de resolución de conflictos interculturales permite a los NNA y profesionales experimentar y gestionar situaciones reales o hipotéticas de convivencia intercultural (Byram, 2021). Estas prácticas fomentan habilidades como la empatía, el descentramiento cultural, la negociación y la resolución pacífica de conflictos. Diversos estudios recomiendan utilizar metodologías participativas y dialógicas, que favorezcan el intercambio cultural, la reflexión crítica y la construcción colectiva de significados (Deardorff, 2020). Técnicas como los círculos de diálogo intercultural, los juegos cooperativos y los proyectos de aprendizaje-servicio intercultural permiten a los NNA experimentar situaciones de diversidad cultural de forma vivencial, contribuyendo a superar estereotipos y prejuicios (Chen y Starosta, 2022).

Trabajo de aspectos críticos: comunicación, prejuicios, migración y ética

Es necesario trabajar en los centros socioeducativos temas clave como la comunicación intercultural, los prejuicios, la ética relacional, los efectos psicosociales de la migración y los procesos burocráticos que afectan a las familias migrantes (Deardorff, 2020). Estos contenidos permiten comprender mejor las desigualdades sociales y las barreras estructurales que condicionan la integración de las personas migradas.

Espacios de acogida y seguridad emocional

Los educadores y profesionales tienen que ofrecer espacios de acogida, escucha activa y seguridad emocional, donde los NNA puedan expresar libremente sus inquietudes, miedos y expectativas sin temor a ser discriminados (Chen y Starosta, 2022). Esto favorece la construcción de entornos de confianza y pertenencia. Es clave crear espacios socioeducativos seguros, inclusivos y libres de discriminación, donde los NNA puedan expresar su identidad cultural y compartir sus experiencias (Byram, 2021). Estos espacios deben propiciar el descentramiento cultural, esto es, el reconocimiento de que no existe una única visión válida del mundo y que la diversidad cultural constituye una riqueza social.

Tareas de mentoría y apoyo entre iguales

Involucrar a los jóvenes en programas de mentoría y apoyo entre iguales permite que los propios adolescentes se conviertan en referentes positivos y agentes de inclusión para los NNA recién llegados o en situación de vulnerabilidad (Spitzberg y Chagnon, 2023). Estas experiencias favorecen la creación de redes de apoyo informales y la construcción de una cultura de cooperación y solidaridad.

El desarrollo de la competencia intercultural en centros socioeducativos con NNA y sus familias exige una combinación de formación profesional, actitudes éticas, metodologías participativas y dinámicas institucionales inclusivas. Estas prácticas favorecen la convivencia pacífica, el bienestar emocional y la igualdad de oportunidades, convirtiendo los espacios socioeducativos en entornos de aprendizaje intercultural y transformación social.

5.3.2. Fichas de actividades

Dimensión competencia intercultural
Actividad número: 7
Nombre de la actividad: «UN DÍA EN LA VIDA DE...» – VIAJE CULTURAL INTERACTIVO
Introducción: Vivimos en un mundo cada vez más diverso e interconectado. Desde edades tempranas, los niños y niñas tienen la oportunidad de conocer personas de diferentes culturas, costumbres e idiomas, lo que les permite aprender sobre la diversidad y desarrollar habilidades sociales clave como la empatía, el respeto y la comunicación. Esta actividad busca fomentar el desarrollo de competencias interculturales, ayudando a los niños a: • Reconocer y valorar la diversidad cultural como una riqueza. • Ponerse en el lugar de otros niños de diferentes países, entendiendo sus costumbres y formas de vida. • Descubrir similitudes y diferencias entre su vida cotidiana y la de niños de otros lugares del mundo. • Promover la curiosidad y el respeto hacia otras culturas, evitando prejuicios y fomentando la inclusión. A través de un viaje cultural interactivo, los niños no solo aprenderán sobre la vida en diferentes países, sino que también desarrollarán habilidades para convivir en una sociedad multicultural, preparándolos para ser ciudadanos globales más abiertos, solidarios y respetuosos. Área temática: • Sensibilidad intercultural Destinatarios: 4-8 años. Número de participantes: 15-30. Duración aproximada de la actividad: 60-75 min.

Espacio recomendado: Indiferente.

Se puede hacer en interior siempre que el espacio sea lo suficientemente grande para poner las instalaciones y posibilitar el movimiento entre stands propio de un viaje.

Tipo de actividad:

- Actividad lúdica-*kermesse*.
- Dinámicas de grupo.
- Ejercicios de comunicación y escucha activa.
- Planteamiento de situaciones que requieren resolución de conflictos.

Objetivos:

- Fomentar la sensibilidad intercultural y la empatía permitiendo a los niños explorar diferentes culturas a través de estaciones interactivas con juegos, música, objetos y experiencias típicas
- Promover una mayor empatía y respeto por otras culturas.
- Propiciar la reflexión sobre la diversidad y similitudes entre los niños del mundo.
- Aprender a través del juego y la exploración.

Desarrollo:

1. Introducción (10 min)

Explicación: El monitor inicia con preguntas como:

¿Cómo creen que viven los niños en otros países?

¿Juegan a lo mismo que nosotros? ¿Comen lo mismo? ¿Tienen las mismas rutinas diarias?

¿Qué sentiríamos si tuviéramos que vivir en otro lugar con costumbres distintas?

Luego, se muestra el mapamundi y se explica que harán un «viaje cultural» por distintos países para conocer cómo viven los niños en ellos.

Cada niño recibe un «pasaporte de viajero» que irán sellando al pasar por cada estación (pueden dibujar un sello o pegar una pegatina).

2. Descubriendo culturas – Recorrido por estaciones (30-40 min)

Se crean 4-5 estaciones, cada una representando un país diferente. Cada estación dura unos 7-10 min y tiene una actividad lúdica representativa.

Ejemplo de estaciones culturales:

Estación 1: Kenia (África) – Juegos tradicionales

Juego: «Salto de cuerda masái»

Los niños juegan a saltar una cuerda muy alto como lo hacen los jóvenes guerreros masái.

Elemento cultural: Se muestra una shuka (tela tradicional roja), fotos de safaris y de pueblos masái.

Música: Se pone música africana con tambores.

Estación 2: Japón (Asia) – Escritura y Origami

Actividad: Los niños intentan escribir su nombre en katakana (alfabeto japonés sencillo).

Manualidad: Aprenden a hacer una grulla de papel (origami).

Elemento cultural: Imágenes de templos japoneses, kimonos y comida típica.

Música: Sonidos tradicionales de taikos (tambores) o shakuhachi (flauta japonesa).

Estación 3: México (América) – Música y baile

Actividad: Baile y maracas

Los niños aprenden un paso de danza folclórica y tocan maracas.

Elemento cultural: Imágenes de trajes típicos, máscaras de lucha libre, papel picado.

Música: Rancheras o mariachis.

Estación 4: India (Asia) – Rangoli y especias

Actividad: Dibujan un rangoli (patrón de colores que en la India se usa en las casas para dar la bienvenida).

Elemento cultural: Se les deja oler especias típicas como la canela o la cúrcuma.

Música: Sonidos de sitar (instrumento tradicional).

3. Reflexión final y creatividad (15 min)

Momento de compartir: Cada niño elige un país que le gustó y dibuja una escena de la vida de un niño de ese país (por ejemplo, jugando, en la escuela o comiendo).

Cierre con preguntas en círculo:

¿Qué te sorprendió de otras culturas?

¿Cuál estación te gustó más y por qué?

¿Qué cosas tenemos en común con los niños de otros países?

¿Por qué es importante respetar y aprender de otras culturas?

Conclusión: El monitor enfatiza que, aunque todos tengamos costumbres diferentes, todos los niños del mundo juegan, aprenden y tienen sueños parecidos.

Material:

- Tarjetas con perfiles de niños de diferentes países.
- Mapamundi grande o proyección digital del globo terráqueo.
- Música típica de cada cultura.
- Objetos representativos (ropa, juguetes, alimentos simbólicos, instrumentos musicales).
- Carteles o imágenes de los países.
- Pasaportes ficticios para sellar en cada estación (opcional).
- Papel y colores para dibujar.

Evaluación:

Evaluación observacional (durante la actividad). ¿Qué observar?

El monitor o educador puede tomar notas sobre:

- Participación activa: *¿Los niños están motivados y se involucran en las estaciones culturales?*
- Interacción con compañeros: *¿Muestran interés en escuchar y compartir con otros?*
- Curiosidad y preguntas: *¿Hacen preguntas sobre otras culturas? ¿Se sorprenden o muestran interés en lo nuevo?*

Adaptaciones:

- Para grupos más grandes, se pueden hacer más estaciones con otros países (Brasil, China, Francia).
- Para un tiempo más corto, reducir a 3 estaciones.
- Para hacerlo más inmersivo, los monitores pueden disfrazarse o decorar más cada estación.

Dimensión competencia intercultural

Actividad número: 8

Nombre de la actividad:

JUEGO DEL SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES INTERCULTURAL

Introducción: Las emociones son una parte fundamental de cómo experimentamos el mundo y nos relacionamos con los demás. A través de ellas, expresamos nuestras alegrías, miedos, inseguridades y esperanzas. Comprender nuestras emociones y las de los demás es clave para vivir en una sociedad diversa e intercultural, donde interactuamos con personas de diferentes orígenes, costumbres y formas de pensar.

Desde la infancia, los niños se encuentran con compañeros que pueden hablar otro idioma, comer alimentos diferentes o celebrar festividades que desconocen. Estas diferencias pueden generar curiosidad, pero también confusión, miedo o incluso rechazo si no se comprenden bien. Aquí es donde entra en juego la educación intercultural, que no solo consiste en conocer otras culturas, sino en desarrollar la capacidad de empatizar con personas que tienen experiencias de vida distintas.

El desarrollo de competencias interculturales en los niños implica:

- Reconocer y gestionar sus propias emociones cuando se enfrentan a lo desconocido.
- Comprender cómo se sienten los demás cuando están en situaciones nuevas o desafiantes.
- Fomentar el respeto y la empatía, promoviendo actitudes inclusivas en la convivencia.
- Saber responder de manera positiva cuando un niño de otra cultura llega a su entorno.

Para lograr esto, en esta actividad vamos a jugar con un semáforo de emociones. A través de diferentes situaciones, exploraremos cómo nos sentimos en distintos contextos interculturales y qué podemos hacer para ayudar a otros cuando se sienten inseguros o excluidos.

Área temática:

- Sensibilidad intercultural y hacia cada individuo en particular. Desarrollar la sensibilidad hacia lo diferente desde el reconocimiento de nuestras propias emociones, promoviendo la escucha y la comunicación de calidad.

Destinatarios: 9-12 años.

Número de participantes: 15-30.

Duración aproximada de la actividad: 40-60 min.

Espacio recomendado: Indiferente.

Se puede hacer en interior siempre que el espacio sea lo suficientemente grande para facilitar el movimiento y la dinámica de la actividad.

Tipo de actividad:

- Actividad lúdica.
- Dinámicas de grupo.
- Ejercicios de comunicación y escucha activa.
- Planteamiento de situaciones que requieren resolución de conflictos.

Objetivos:

- Ayudar a los niños a reconocer y expresar emociones, comprendiendo también cómo pueden sentirse otros niños que vienen de diferentes países y culturas.
- Desarrollar del reconocimiento de emociones en sí mismos y en los demás.
- Promover un mayor empatía y comprensión hacia niños de diferentes culturas.
- Fomentar actitudes inclusivas y de apoyo entre los niños.

Desarrollo:*1. Inicio del juego*

- El monitor explica que dirá una serie de situaciones e historias cortas y los niños deben imaginar que les ocurre a ellos.

- El monitor narra la historia con expresividad. Puede usar gestos, cambios de voz y pausas para captar la atención de los niños.

2. Cuando termina la historia, los niños corren al color del semáforo que represente la emoción principal del personaje en ese momento:

- Verde (feliz/tranquilo)
- Amarillo (sorprendido/confundido)
- Rojo (triste/enojado)

3. El monitor pregunta a los niños por qué eligieron ese color y fomenta la reflexión.

¿Por qué te sentirías así?

¿Alguien se ha sentido así antes? ¿Cuándo?

¿Qué podrías hacer para sentirte mejor en una situación difícil?

¿Cómo podríamos ayudar a un amigo que está en rojo?

4. Se discute cómo podrían actuar en una situación similar en la vida real para ayudar a alguien en rojo o amarillo.

a) Ejemplos de situaciones generales:

Tu mejor amigo comparte su juguete contigo.

Pierdes tu peluche favorito en el parque.

Vas a una fiesta y no conoces a nadie.

Ganas un premio en un juego.

b) Ejemplos de situaciones interculturales:

Un niño nuevo en la escuela no habla bien el idioma y otros niños se ríen de él.

Te invitan a comer un plato típico de otro país y nunca lo has probado.

Un amigo que viene de otro país juega a un juego diferente al tuyo y no entiendes cómo se juega.

Un compañero de clase te enseña una palabra en su idioma y no la entiendes.

Un niño en el parque está solo, porque no conoce a nadie.

Te vistes con un traje típico de otro país para una actividad en la escuela.

c) Ejemplos de historias cortas y testimonios

Historia 1: *El primer día de Amira*

Amira tiene 6 años y acaba de llegar a un nuevo país con su familia. Hoy es su primer día en la escuela, pero hay un problema... no habla bien el idioma y le cuesta entender lo que dicen sus compañeros. Durante el recreo, quiere jugar con los otros niños, pero no sabe cómo decirlo y se queda sola en una esquina del patio. Al rato, una niña se acerca y le sonríe. Le toma de la mano y la lleva a jugar con los demás. Amira se siente un poco nerviosa, pero también feliz, porque alguien ha sido amable con ella.

Pregunta a los niños:

¿Cómo creen que se sintió Amira cuando nadie la entendía?

¿Cómo creen que se sintió cuando la niña la invitó a jugar?

¿Qué podríamos hacer si vemos a un niño o niña nueva en nuestra escuela?

Historia 2: *El plato extraño de Kenji*

Kenji es un niño japonés que ha venido a vivir a tu ciudad. Hoy es su cumpleaños, y su mamá ha preparado un postre muy especial de su país llamado Mochi. Kenji está emocionado por compartirlo con sus nuevos amigos. Pero, cuando les ofrece el postre, algunos niños hacen caras raras y dicen que se ve extraño. Uno de ellos incluso dice: «¡Yo no como cosas raras!». Kenji baja la mirada y se siente incómodo. Pero otro amigo se acerca y dice: «Voy a probarlo, ¡seguro está rico!», y al darle un mordisco, sonríe y dice: «¡Me encanta!». Entonces, poco a poco, los demás niños también prueban y descubren que el Mochi es delicioso.

Pregunta a los niños:

¿Cómo creen que se sintió Kenji cuando los niños no querían probar su comida?

¿Cómo creen que se sintió cuando un amigo decidió probar y le gustó?

¿Cómo podríamos reaccionar si un amigo de otro país nos ofrece una comida diferente?

Historia 3: *El juego de Omar*

Omar viene de Marruecos y acaba de mudarse a tu barrio. Un día, en el parque, ve a un grupo de niños jugando a la cuerda, pero en su país, él jugaba a otro juego llamado «La cuerda de arena». Entonces, emocionado, intenta explicarles cómo jugar, pero algunos niños dicen: «Nosotros no jugamos así, ese juego es raro». Omar se siente triste y se aleja.

Al rato, una niña se acerca y le dice: «Enséñame cómo se juega, quiero probarlo». Omar sonríe y le explica. Poco a poco, más niños se suman y terminan divirtiéndose todos juntos.

Pregunta a los niños:

¿Cómo creen que se sintió Omar cuando nadie quiso jugar a su juego? ¿Cómo creen que se sintió cuando una niña le dio la oportunidad de enseñarle?

¿Qué podemos hacer si alguien nos quiere enseñar un juego nuevo de su país?

Historia 4: *El nombre diferente de Lian*

Lian es un niño chino que acaba de mudarse a tu ciudad. En la escuela, cuando el profesor dice su nombre, algunos niños se ríen, porque les suena raro. Uno de ellos le dice: «¡Tu nombre es muy difícil! ¿Puedo llamarte de otra manera?». Lian se siente triste, porque su nombre es especial para él y significa 'loto hermoso' en su idioma. Entonces, un compañero dice: «Tu nombre es bonito, ¿puedes enseñarnos cómo se pronuncia bien?». Lian sonríe y les enseña, y todos empiezan a llamarlo correctamente.

Pregunta a los niños:

¿Cómo creen que se sintió Lian cuando los niños se rieron de su nombre?

¿Cómo creen que se sintió cuando alguien quiso aprender a pronunciarlo bien?

¿Por qué es importante respetar los nombres de los demás?

Historia 5: *El festival de Anjali*

Anjali es una niña de la India y su familia celebra una fiesta llamada Diwali, donde decoran la casa con luces y dibujan figuras de colores en el suelo. Un día, en la escuela, les cuenta a sus amigos sobre la fiesta y les muestra fotos de su familia celebrando. Algunos niños la miran con curiosidad, pero otros dicen: «¡Nosotros no hacemos eso aquí!». Anjali baja la cabeza y se siente triste. Pero después, una maestra le pide que les explique más sobre Diwali y que dibuje un rangoli en la clase. Cuando Anjali empieza a dibujar, los demás niños se interesan y le piden que les enseñe a hacer uno también.

Pregunta a los niños:

¿Cómo creen que se sintió Anjali cuando algunos niños no quisieron saber sobre su cultura?

¿Cómo creen que se sintió cuando la maestra le dio la oportunidad de compartir su tradición?

¿Por qué es bonito conocer las tradiciones de otros países?

Material:

Inicialmente se necesitaría el siguiente material:

- Cartulinas o tarjetas con caras de emociones (feliz, triste, enojado, sorprendido, asustado).
- Tres carteles con los colores del semáforo (verde = feliz/tranquilo, amarillo = sorprendido/confundido, rojo = triste/enojado).
- Un dado grande o una ruleta con diferentes emociones (opcional).
- Música y espacio para moverse (opcional).

Evaluación:

1. Evaluación observacional (durante la actividad)

El educador o monitor observará y tomará notas sobre:

- Comprensión emocional: *¿Los niños identifican correctamente las emociones del personaje en la historia?*
- Expresión de emociones: *¿Pueden expresar por qué se sentirían de una manera u otra?*
- Empatía: *¿Se muestran interesados en cómo se sienten los demás?*
- Participación: *¿Se involucran activamente en la dinámica y en la reflexión posterior?*
- Apertura y respeto: *¿Muestran actitudes inclusivas al hablar de niños de otras culturas?*

Como herramienta sugerida, se puede usar una lista de observación con casillas de verificación o un cuadro de notas con indicadores como estos:

Identifica correctamente las emociones en la historia.

Explica por qué elige un color en el semáforo.

Muestra empatía hacia los personajes.

Escucha y respeta las opiniones de los compañeros.

2. Reflexión en grupo (después de la actividad)

Tras el juego, se abre un espacio de diálogo con preguntas abiertas para fomentar la reflexión:

¿Cómo te sentiste al elegir un color para cada historia?

¿Qué historia te hizo sentir más triste o incómodo? ¿Por qué?

¿Cómo crees que podrías ayudar a alguien que se siente en rojo (triste/enojado)? ¿Alguna vez has vivido algo similar a lo que pasó en las historias?

¿Qué aprendiste sobre cómo se sienten los niños que vienen de otros países?

Como alternativa, se puede utilizar un método más divertido usando una «pelota de preguntas»: el monitor lanza una pelota al azar y el niño que la recibe responde una pregunta de la reflexión.

Adaptaciones:

Variantes para hacer el juego más dinámico:

- Con música:
 - Se pone música mientras los niños caminan o bailan por el espacio.
 - Cuando la música se detiene, el monitor dice la situación y ellos corren a su color.
- Con objetos:
 - En lugar de correr a los colores, los niños pueden levantar tarjetas de color para mostrar cómo se sienten.
- Con *role playing*:
 - Se elige a un niño que represente una emoción con gestos y expresiones faciales, y los demás deben adivinar la emoción y decir en qué color del semáforo encajaría.

Dimensión competencia intercultural

Actividad número: 9

Nombre de la actividad:

FORMÁNDONOS EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Introducción: Esta actividad busca crear un espacio de reflexión crítica y ofrecer una cápsula formativa a los adolescentes de 13 a 16 años, que en el futuro quieren realizar tareas de premonitores y monitores. A partir de la realización de una serie de actividades y dinámicas, los participantes trabajaran en grupos y también mediante espacios de reflexión personal sobre las competencias interculturales que es necesario adquirir para transmitir, cuando desarrollen su tarea como educadores, a los NNA actitudes positivas hacia la diversidad y en la diversidad, permitiendo un adecuado marco de relaciones con las otras personas desde una visión que permita descentrar el propio punto de vista y superar las barreras del choque intercultural.

Las competencias interculturales son esenciales para vivir en un mundo cada vez más globalizado y diverso, pero, además, resultan fundamentales para el establecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto a los derechos humanos (artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Estas competencias se adquieren a lo largo de la vida, y en procesos grupales se entrenan mediante la participación y el aprendizaje colectivo. Incluyen tanto el conocimiento general sobre culturas particulares como sobre la interacción en situaciones de contacto intercultural, que sean conducentes a un diálogo intercultural efectivo.

La UNESCO (2017) propone un proceso para trabajar las competencias interculturales mediante cinco etapas:

- ETAPA 1. Aclaración sobre las competencias interculturales
- ETAPA 2. Enseñanza de las competencias interculturales
- ETAPA 3. Promoción de las competencias interculturales
- ETAPA 4. Promulgación de las competencias interculturales
- ETAPA 5. Apoyo a las competencias interculturales

También se explica la necesidad de generar un campo de conocimiento, difusión y enseñanza sólido acerca de las competencias interculturales, basándose en los requerimientos y actitudes como: *respeto* (valorar a los otros), *autoconsciencia/identidad* (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo), *ver desde otras perspectivas/visiones de mundo* (cómo estas perspectivas son similares y diferentes), *escuchar* (participar en un auténtico diálogo intercultural), *adaptación* (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva), *construcción de vínculo* (forjar vínculos interculturales perdurables), *humildad cultural* (combina respeto con autoconsciencia). Para poderlas adquirir y practicar, las competencias interculturales han de ser incluidas en todos los planes educativos, formales, no formales e informales de cara a facilitar el aprendizaje de estas y ganar flexibilidad en las interacciones con otros (Deardroff, 2011).

Por tanto, este conjunto de actividades formativas que se presentan permitirá trabajar aspectos relacionados con las 5 etapas señaladas y también las actitudes señaladas para su adquisición.

Área temática:

- Competencias interculturales: comprensión, aprendizaje y práctica
- Las competencias interculturales desde el marco de los derechos humanos

Destinatarios: 13-16 años.

Número de participantes: 15-30.

Duración aproximada de la actividad: 2-3 h, adaptable según las necesidades del grupo y la temática que se trabaje.

Espacio recomendado: Indiferente.

En algunos casos se realizarán en espacios interiores y en otros, según la dinámica y actividad, se optará por espacios exteriores.

Tipo de actividad:

- Dinámicas de grupo.
- Técnicas de *role playing*.
- Ejercicios de comunicación y escucha activa.

- Planteamiento de situaciones que requieren resolución de conflictos.
- Debates y dilemas morales.
- Análisis de películas, prensa, lecturas.

Objetivos:

- Aclarar las competencias interculturales, a partir de un conocimiento básico de lo que significan, basándose en las actitudes como el *respeto*, la *autoconsciencia/identidad*, *ver desde otras perspectivas/visiones de mundo*, *escuchar*, *adaptación*, *construcción de vínculo* y *humildad cultural*.
- Aprender las competencias interculturales, mediante conocimientos culturales, actitudes y habilidades que contribuyen al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y naciones.
- Promover las competencias interculturales mediante una amplia variedad de espacios abiertos tanto en línea como cara a cara para mantener diálogos interculturales.
- Promulgar y comunicar las competencias interculturales, aplicando lo que se ha aprendido a través de la práctica.
- Apoyar las competencias interculturales a través de la provisión de recursos adecuados para invertir en todas y cada una de las actividades anteriores, entendiendo que estas son necesarias y se constituyen como una estructura dentro de la cual dichas competencias pueden desarrollarse y crecer.

Desarrollo:

Analizar titulares de prensa

Se divide el grupo de participantes en grupos de tres o cuatro personas y se les pide que traigan a la sesión formativa diferentes periódicos. Se seleccionarán algunas de ellas, según los criterios que los propios participantes hayan establecido y relacionadas con temas sobre diversidad cultural (prejuicios, estereotipos, etc.). Se leerán las noticias elegidas y se realizará un análisis de la información sobre las características de las personas de las que se habla, visibilizando, así, tanto titulares como comentarios racistas y xenófobos a lo largo de la noticia.

Club de lectura

Los participantes votarán entre diversos libros que traten sobre el racismo, la xenofobia, la diversidad cultural, por ejemplo, propuestos por las personas que dinamizan el taller/capsula formativa o por los propios participantes. Tras su lectura, realizarán una valoración personal sobre el libro y también una ficha de lectura.

Club de Lectura Inclusivo

El Club de Lectura Inclusivo es una forma atractiva de explorar diversas perspectivas e historias y, al mismo tiempo, fomentar debates abiertos entre los participantes. Proporciona una plataforma para que se compartan sus pensamientos y obtengan conocimientos de los puntos de vista de los demás. Para ello, 1) se creará una lista de libros diversos que cubran diversos temas relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión; 2) se realizarán reuniones periódicas del club de lectura para discutir los libros seleccionados y su impacto en los participantes; y 3) se animará a todos los participantes a contribuir activamente a las discusiones y compartir sus conclusiones de las lecturas.

Olimpiadas interculturales

Se divide al grupo en cinco equipos que representarán a diferentes países, uno de cada continente. Se explicará el significado de los cinco anillos emblemáticos, y que hacen referencia a estas cinco partes del mundo unidas. Se establecen diversas pruebas deportivas y, al finalizar cada una de ellas, se comentará qué deportistas conocen de cada prueba, visibilizando todas las nacionalidades.

Cinefórum

Los participantes se encargan de elegir dos películas, una actual y otra un poco más remota, para que analicen y comparen la visibilidad y evolución del racismo y la igualdad en el cine. Posteriormente, se comentarán de forma conjunta.

Publicación en redes sociales

Cada participante hará una foto que después subirá a sus redes sociales. Esta debe centrarse en visibilizar el racismo o en mostrar actitudes a favor de la interculturalidad y la tolerancia para con las demás culturas.

Para viralizar dicho contenido en redes, los participantes emplearán determinados hashtags relacionados con el tema, como #respeto, #interculturalidad o #diversidad.

Muestra Cultural

La Muestra Cultural es un evento para compartir talentos que celebra las diversas tradiciones culturales y talentos de los miembros del grupo. Puede incluir música, danza, arte, narración de cuentos o cualquier otra forma de expresión creativa. Posteriormente, se crea un cronograma y presenta cada acto con una breve explicación de su significado cultural.

Esta actividad proporciona una plataforma para que las personas muestren su herencia cultural y sus talentos únicos.

- **Bingo de la diversidad¹**

Es una actividad divertida para romper el hielo que anima a los participantes a aprender más sobre los diversos orígenes de cada uno. Cada miembro del equipo recibe un cartón de bingo con varias características relacionadas con la diversidad. El objetivo es encontrar compañeros que coincidan con las descripciones y rellenar los cuadros correspondientes con sus nombres. Gana la primera persona que complete una fila o toda la tarjeta.

- **Festival Cultural de Comida**

El Festival Cultural de Comida es una excelente manera de apreciar y celebrar las diversas cocinas y tradiciones de los participantes. Se anima a traer platos que representen sus orígenes culturales. Durante el festival, todos tienen la oportunidad de degustar y disfrutar de los distintos platos, promoviendo la conciencia y el respeto cultural.

- **Paneles de Discusión sobre Diversidad**

Los Paneles de Discusión sobre Diversidad brindan una plataforma para que los participantes compartan sus experiencias y perspectivas abiertamente, con la esperanza de promover el entendimiento. Fomenta la conversación abierta y crea una atmósfera de

1. <https://www.surfoffice.com/es/blog/icebreakers-small-groups>

respeto. Para ello, 1) se determina un tema adecuado para la mesa redonda en función de los intereses de los miembros del grupo; 2) se invita a los participantes a ofrecerse como panelistas o nominar a personas de diferentes orígenes; y 3) se preparan preguntas para que las aborden los panelistas y se deja espacio para las preguntas de la audiencia.

- **Hackatón de Diversidad**

El Hackatón de Diversidad es un evento colaborativo donde los participantes trabajan juntos para encontrar soluciones innovadoras a los desafíos relacionados con la diversidad y/o la interculturalidad. La actividad promueve el trabajo en equipo al tiempo que aborda la diversidad y la inclusión en el lugar de trabajo. Para ello, se define claramente el planteamiento del problema y se proporciona acceso a datos o recursos relevantes. Se deja suficiente tiempo para que los participantes creen exactamente lo que necesitan y presenten.

- **Proyección de Películas Sobre Diversidad²**

Este ejercicio de *team building* en interiores expone a los participantes a diversas historias y experiencias, fomentando la empatía y la comprensión. Permite a los miembros del grupo interactuar con narrativas y aprender desde diferentes perspectivas. Para ello, 1) se crea una lista de películas diversas que se alineen con los objetivos de diversidad, interculturalidad e inclusión; 2) se proyectan las películas o vídeos; y 3) se realiza un debate abierto a partir de los contenidos que se aportan en los documentales/películas.

Material:

- Proyector o pantalla para visualizar vídeos.
- Ordenador con conexión a internet.
- Hojas, papel, cartulinas, bolígrafos, etc., para las reflexiones personales o grupales.
- Recursos de webs especializadas según las temáticas.
- Artículos de prensa o de lectura específica por actividad.

2. <https://www.surffoffice.com/es/blog/indoor-teambuilding-activities>

Evaluación:

Para la realización de la evaluación de los aprendizajes adquiridos mediante la formación, se tendrán en cuenta una serie de indicadores como son:

- La comprensión sobre los contenidos básicos con relación a las competencias interculturales.
- La calidad y profundidad de las reflexiones aportadas por los participantes.
- La creatividad en la capacidad de difusión de los aprendizajes sobre las competencias.
- La cohesión grupal que se ha construido a partir de las vivencias y las experiencias compartidas.

Para recoger los datos, se utilizará la técnica de la observación y la recogida de impresiones y valoraciones aportadas por los participantes mediante encuesta personal.

Adaptaciones:

- Adaptar las actividades según la edad o el nivel de comprensión de los participantes.
- Trabajar en grupos pequeños para favorecer que todos los participantes puedan tener espacio donde expresarse y comunicarse.
- Tener en cuenta y especial atención a adolescentes que puedan mostrar en algún momento dificultades socioemocionales respecto a algún tema o dinámica y ofrecer acompañamiento y apoyo por parte de los dinamizadores.

Material de apoyo:

- Vídeos y lecturas.
- Recursos en línea, como canciones y artículos.

Otras observaciones:

- Es necesario garantizar un ambiente de respeto, confianza y escucha activa durante todas las actividades, promoviendo la libertad de expresión sin juicios. Asimismo, los dinamizadores actuarán como mediadores, facilitadores apoyando y guiando al grupo en cada etapa de las señaladas para el aprendizaje y adquisición de las competencias interculturales.

5.3.3. Banco de recursos

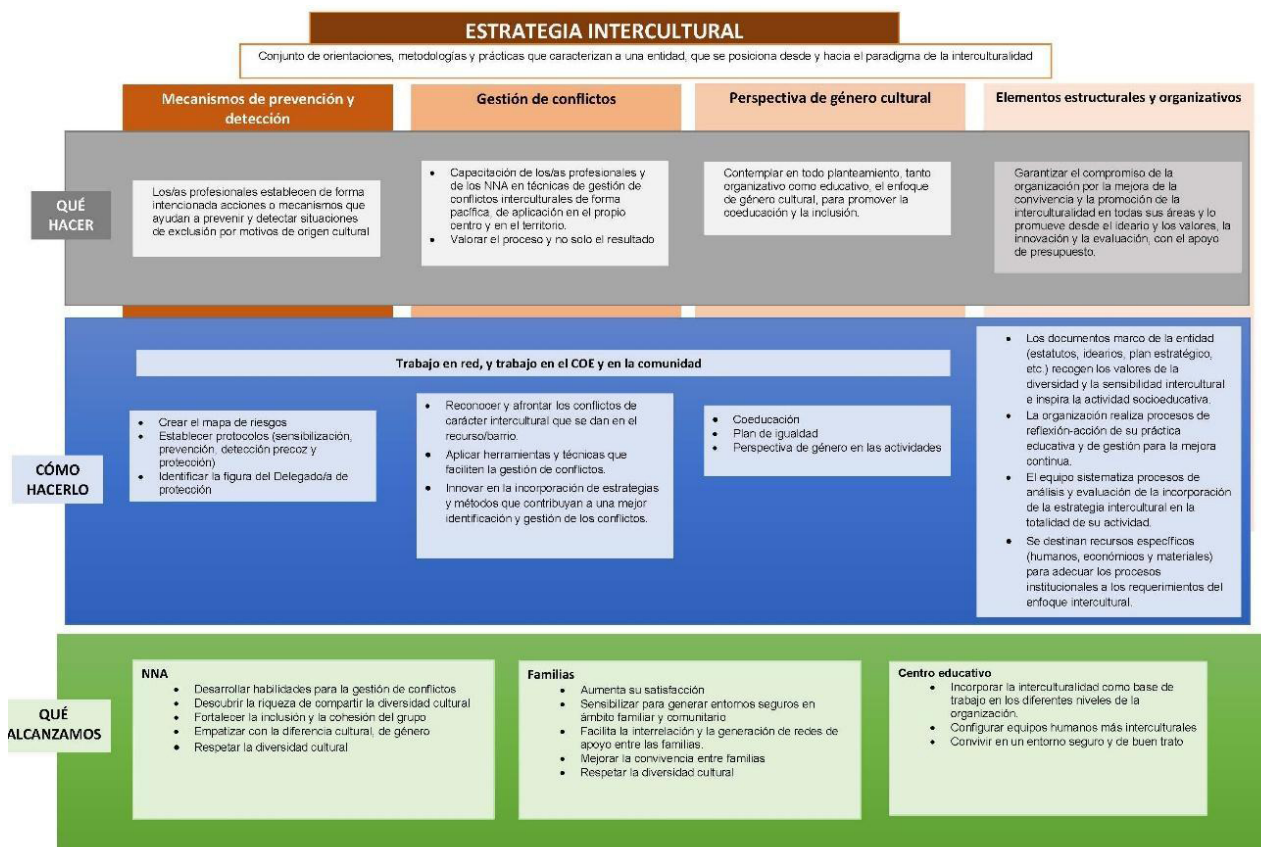
Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Juegos multiculti	Recurso educativo para uso docente dirigido al alumnado de la ESO que incluye actividades de sensibilización que fomentan valores para una mirada multicultural.	Adolescencia	12-16 años	https://www.cepaim.org/publicacion/material-para-el-aula-intercultural
Fem Xarxa, escoltem i acompanyem	Programa de mediación intercultural, atención, información y asesoramiento a personas inmigrantes. El proyecto ofrece una atención especializada, que sirve para complementar los servicios de carácter general establecidos por la administración pública.	Niños y adolescentes. Familias	8 a 16 años	https://www.cepaim.org/fem-xarxa-escoltem-acompanyem
Desactivem	Proyecto para la prevención y combate del racismo y la xenofobia en Valencia y, en especial, en el municipio de Alzira, mediante la implementación de espacios formativos y de reflexión adaptados a distintos colectivos (centros educativos, asociaciones, grupos comunitarios).	Niños y adolescentes. Familias	8 a 16 años	https://www.cepaim.org/2025-desactivem
Guía de recursos de material didáctico para trabajar la interculturalidad	Guía con recursos destacados para la respuesta educativa desde una perspectiva intercultural. La guía incluye unidades didácticas, juegos, cuentos, documentales, carteles, poemas, cortometrajes, diccionarios, etc.	Niños y adolescentes. Familias	8-16 años	https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/0_16080_1.pdf
Cuaderno de aula para el aprendizaje intercultural	Herramienta para trabajar algunos aspectos fundamentales de la Interculturalidad. Es un material dirigido a toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, principalmente de Secundaria, y a aquellas personas que desempeñen alguna labor de enseñanza-aprendizaje y quieran abordar estos temas de aprendizaje. Intercultural en el ámbito de la educación no formal e informal.	Niños y adolescentes y comunidad educativa en general	8-18 años	https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Cuaderno_trabajo_aula.pdf

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Glosario Educación intercultural	Pequeña guía de conceptos sobre los que reflexionar y que ayude a los agentes educativos a compartir una terminología común, basada en unos valores compartidos.	Niños y adolescentes Familias Equipos profesionales	8-18 años	https://aulaintercultural.org/2013/06/22/glosario-educacion-intercultural
¿Qué es mejor ser un árbol o un pájaro? Cuaderno de actividades para la prevención del Racismo en el Aula	Cuaderno de actividades para la prevención del racismo desarrolladas a partir de un cuento, destinadas a niños y niñas de primaria para reflexionar sobre la migración y los estereotipos que existen con relación a ella.	Infancia	6-12 años	https://aulaintercultural.org/materiales/materiales-didacticos
Actividades interculturales para promover aulas inclusivas en Primaria	Publicación de recursos y actividades interculturales para aulas inclusivas en Primaria. Incluye proyectos, dinámicas, juegos... para educar desde el respeto en un contexto de diversidad cultural, económica y personal con el objetivo de favorecer el desarrollo personal y el conocimiento intercultural.	Infancia	6-12 años	https://www.unir.net/revista/educacion/actividades-interculturalidad-inclusion-ninos-ninas-primaria
Cuaderno de actividades. Una propuesta para trabajar la interculturalidad	Cuaderno de actividades que tiene como objetivo sensibilizar a los/las participantes para que perciban los valores de la interculturalidad, promover una actitud de respeto, valoración y acogida de las personas inmigrantes y de sus aportaciones culturales y estimular el interés por buscar una información objetiva, una reflexión serena y abierta, y unas decisiones propias responsables.	Adolescencia	12-18 años	https://www.nadies-infuturo.org/IMG/pdf/LD_4_Cuaderno_de_actividades_Propuestas_para_Interculturalidad.pdf
20 ideas para construir la interculturalidad y prevenir el racismo en educación	Guía sencilla para construir la interculturalidad en las escuelas, defendiendo la justicia y la igualdad contra el racismo y cualquier otra forma de discriminación contra el ser humano. La guía consta de 20 ideas breves para educar sobre interculturalidad y antirracismo.	Infancia y adolescencia	8-16 años	https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/20ideas_castellano%28web%29.pdf

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Buenas Prácticas-Intervención Intercultural-Contextos Socioeducativos	Guía que ofrece buenas prácticas para la intervención intercultural en contextos socioeducativos. metodologías participativas para equipos educativos y profesionales del tercer sector, recursos y dinámicas prácticas para fortalecer la convivencia y estrategias para fomentar el protagonismo juvenil y la construcción de espacios seguros.	Equipos educativos / profesionales / voluntarios	Educadores/es, profesionales	https://salesianos.info/blog/buenas-practicas-en-contextos-socioeducativos/
Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo	Documento de referencia para el diseño de propuestas educativas que tengan por objeto el desarrollo del aprendizaje intercultural. En el documento se recogen diversos aspectos para el diseño de propuestas sobre competencias interculturales: en qué consisten; cuáles son las principales; cómo enseñarlas; cómo promoverlas y, finalmente, las estrategias para mantenerlas y desarrollarlas.	Equipos educativos / profesionales / voluntarios	Educadores/es, profesionales	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592
Manual para el desarrollo de competencias interculturales	Propuesta estructurada y flexible para desarrollar las competencias interculturales en una variedad de contextos, tanto formales como informales. Este manual está dirigido a formadores y a todos aquellos que estén interesados en desarrollar competencias interculturales en otras personas, particularmente como parte del diálogo intercultural, la paz y el trabajo de resolución de conflictos, el desarrollo internacional, la formación intercultural y la formación de equipos.	Equipos educativos / profesionales / voluntarios	Educadores/es, profesionales	https://www.infocoponline.es/pdf/manualcompetencias.pdf

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Cuaderno de actividades para trabajar la igualdad de trato y no discriminación	Cuaderno que reúne diferentes dinámicas y actividades que han tenido un impacto positivo para avanzar hacia un proceso de sensibilización en materia de igualdad de trato y no discriminación.	Jóvenes / adultos	>16 años	https://www.ymca.es/sites/default/files/cuaderno_de_actividades_ymca_hazuntratoigualdad_0.pdf
Un aula de Diversidad cultural	Material didáctico dirigido a alumnos de secundaria que recoge talleres y actividades con el objetivo de fomentar la reflexión sobre la diversidad cultural y el valor que tiene el cambio de la sociedad actual hacia una sociedad intercultural, potenciar actitudes de respeto y empatía hacia las personas con un origen cultural diferente y facilitar al alumnado experiencias que estimulen el pensamiento crítico, resolutorio y creativo a la hora de enfrentarse a conflictos interculturales.	Adolescencia	12-16 años	https://educacio-valencia.es/wp-content/uploads/2020/07/CEPAIM-2020-AULA-DE-DIVERSIDAD-CULTURAL-cuaderno-docente_web.pdf
Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula	En este artículo se plantean una serie de estrategias que, adaptadas a los distintos contextos y niveles educativos, favorecen una educación intercultural positiva, desde el desarrollo de valores socialmente compartidos como el respeto, la tolerancia y la integración de la diversidad. A partir de una perspectiva que considera la educación para todos, se ejemplifican estrategias como: dilemas morales, <i>role-playing</i> , debates, etc.	Adolescencia	12-16 años	https://educrea.cl/estrategias-para-fomentar-actitudes-interculturales-positivas-en-el-aula/

5.4. Dimensión estrategia intercultural



5.4.1. Aproximación teórica a la dimensión

La cuarta dimensión que se ha planteado es la estrategia intercultural, que la podemos definir como el conjunto de orientaciones, metodologías y prácticas que caracterizan a una entidad, que se posiciona desde y hacia el paradigma de la interculturalidad.

La incorporación de estrategias interculturales en un centro de ocio educativo donde conviven NNA y sus familias de diferentes orígenes, culturas y lenguas es un proceso complejo y transformador, que implica revisar no solo las prácticas cotidianas, sino también la propia identidad institucional, la misión, la visión y la estructura organizativa. Este desarrollo requiere una mirada integral y un enfoque transversal, y no solo medidas puntuales, fun-

damentado en una educación para la interculturalidad encaminada hacia la conformación de sociedades más inclusivas y justas (Albalá et al., 2023), que valore la diversidad como riqueza.

Existe un conjunto de indicadores relacionados con la gestión de la interculturalidad y las estrategias necesarias para incorporarla de forma transversal en los centros de ocio educativo que incluye la prevención, promoción y mejora continua de los procesos y del funcionamiento del servicio. En este sentido, las entidades orientadas a esta finalidad tienen que analizar y desarrollar con solvencia los siguientes aspectos:

- Ideario, misión y visión
- Estructura organizativa:
 - Configuración del equipo profesional
 - Origen o procedencia
 - Competencias comunicativas y culturales
 - Disciplinas formativas
 - Líderes comunitarios
 - Voluntarios
 - Agrupamientos, gestión del espacio y los tiempos de la actividad socioeducativa
 - Órganos de representación familiar
 - Alianzas con entidades y recursos del territorio
- Cultura institucional:
 - Convivencia pacífica y gestión de conflictos
 - Mecanismos de prevención y detección ante las violencias
 - Perspectiva de género cultural

El punto de partida para la elaboración y/o revisión de un proyecto educativo intercultural requiere del conocimiento de las características contextuales del centro de ocio educativo. La orientación intercultural del centro consiste en establecer una cultura común que incorpore lo mejor de cada uno de sus miembros y lo abra al entorno, enriqueciendo, así, su proyecto y adaptándolo a la realidad, en aras de la formación de ciudadanos abiertos al otro y cosmopolitas, a la vez que arraigados en su entorno (Appiah, 2007). La política intercultural del centro de ocio educativo implica a todas sus estructuras y a todos los grupos de interés: NNA, familias, profesionales, y agentes y profesionales del territorio.

En este sentido, es necesario que la entidad realice un auto-diagnóstico sociocultural que describa las brechas existentes a

nivel de ejercicio de derechos, capacidades instaladas, participación, etc., entre grupos étnicos y culturales en su ámbito de intervención, y así, conocer el grado de integración o alineamiento de las intervenciones propuestas desde el centro de ocio educativo en las políticas y estrategias comunitarias/locales de promoción de la convivencia intercultural (Cañellas, 2024).

En este proceso de revisión del proyecto del centro de ocio educativo, una de las primeras acciones, e imprescindible, pasa por incorporar y/o resaltar en el ideario del centro de ocio educativo valores explícitos prodiversidad y sensibilidad hacia la realidad intercultural (Palasí et al., 2024). El ideario, la misión y visión, y otros documentos marco de toda institución educativa han de comunicar el compromiso institucional con valores vinculados a la inclusión, la diversidad y la promoción de la convivencia intercultural. Este compromiso se ha de reflejar en los estatutos, planes estratégicos, políticas u otros documentos de la entidad, como sello de identidad (Cañellas, 2024). Cabe decir que los rasgos identitarios propios de la entidad son compatibles con un ideario que recoja los valores de la diversidad y sensibilidad hacia la visión de la interculturalidad.

Entrando en elementos de la estructura organizativa, un primer tema de carácter estratégico es la configuración del equipo profesional. Este se considera un elemento diferencial de las organizaciones orientadas a ofrecer una atención y respuesta de calidad en una realidad intercultural. Así, será necesario que estos equipos se caractericen por tener entre los profesionales representación de diferentes orígenes, culturas y lenguajes, con preferencia de aquellas más presentes en el territorio en el que desarrollan sus actividades, ya que «la diversidad cultural del equipo profesional les ayuda a gestionar con mayor solvencia y comprensión los comportamientos e idiosincrasia propias de cada cultura, cuando se manifiestan por parte de los participantes» (Palasí et al., 2024, p. 103).

Esta diversidad es una fortaleza para el centro de ocio educativo, ya que enriquece la mirada institucional y facilita la conexión con las familias y la comunidad. Para lograrlo, una forma directa es la contratación de profesionales que, además de reunir los requisitos de la plaza a ocupar, también respondan a esta dimensión cultural; por otra parte, se conocen experiencias en las que «algunos de los profesionales de otros orígenes han sido previamente usuarios de estos recursos, pero, tras un proceso formativo

y de regularización de la situación administrativa, han podido optar a ocupar un puesto en el equipo educativo»; esta circunstancia les permite ser referentes positivos para muchos chicos/as que, con trayectorias migrantes similares pueden ver que es posible integrarse en la población de acogida una vez formados y con su situación administrativa regularizada (Palasí et al., 2024).

Otra estrategia de gran valor para gestionar la diversidad bajo el modelo intercultural es que los «profesionales estén capacitados en competencias comunicativas y culturales para poder realizar acompañamientos más cercanos y con mayor comprensión de la realidad de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias que atiende», a la vez que «trabajan desde la perspectiva de la cohesión social e intervención comunitaria intercultural, en la que se potencia la convivencia» (Palasí et al., 2024, p. 103). Cuando nos referimos a la *comunicación intercultural*, esta va más allá de las competencias comunicativas en diferentes idiomas que permiten al profesional traducir conversaciones y dialogar con los NNA y sus familias; implica comprender y respetar otras formas de vida y de ver el mundo, de expresar emociones y de relacionarse (Perusset, 2023). Para esta autora, los profesionales deben estar atentos a las diferencias culturales en la comunicación no verbal, como los gestos, el uso del espacio o la percepción del tiempo, que pueden variar significativamente entre culturas.

Por otra parte, la narrativa utilizada por los y las profesionales como competencia comunicativa es clave para visibilizar la diversidad como un valor y fomentar actitudes interculturales positivas, promoviendo el reconocimiento de las diferentes identidades culturales presentes en el centro. En este sentido, el discurso de los educadores/as debe ser inclusivo, respetuoso y cercano, evitando etiquetas y estereotipos que puedan generar exclusión o discriminación.

Además de esta configuración intercultural de los equipos, las entidades han de velar también por la coexistencia de diferentes disciplinas formativas de base entre los y las profesionales que conforman el equipo, desde un planteamiento interdisciplinar del trabajo en equipo, pero el rasgo que los caracteriza es el desarrollo de competencias interculturales y formación específica (Palasí et al., 2024), que los capacita para superar inseguridades basadas en estereotipos e ideas generales (Al-Krenawi, 2001) y les forme y dote de recursos y estrategias para incorporar hechos objetivos ante una realidad plural y diversa. De este modo, cuan-

do los y las profesionales incorporan conocimientos básicos se reduce el riesgo de hacer lecturas generalizadas y valoraciones de los otros, desde el esquema de la cultura de acogida (Vázquez, 2002), y amplían la mirada y la comprensión cultural.

Más allá del equipo profesional, es estratégico para este tipo de recursos con un elevado porcentaje de NNA de culturas diversas, la colaboración de referentes positivos de la comunidad, como líderes comunitarios, mediadores interculturales o representantes de asociaciones de migrantes, ya que contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la confianza de las familias en el centro, y a su vez, suponen un gran apoyo para los y las profesionales.

Por último, en relación con la gestión del equipo, en muchas ocasiones, además de los profesionales contratados por la organización, se incorporan al equipo voluntarios/as. Estas figuras, que normalmente asumen tareas de atención directa a los NNA y son referentes para ellos, deben estar alineadas con los valores y objetivos institucionales, por lo que la colaboración entre asalariados/as y voluntarios/as es clave para lograr una intervención coherente (evitar prácticas y mensajes contradictorios) y efectiva, para contribuir a crear un clima de respeto, tolerancia y empatía (Hernan, 2013).

Aunque de otro calado, pero también como un aspecto importante a contemplar desde la estructura organizativa de los centros de ocio educativo, está la organización de los participantes.

Si nos centramos en los NNA, dado que la interacción y los aprendizajes entre estos no se produce automáticamente por el solo hecho de compartir el mismo espacio, es preciso crear y planificar las condiciones que la promuevan, entre ellas los agrupamientos, la gestión del espacio y los tiempos destinados a la actividad socioeducativa. Y especialmente importantes son los momentos de acogida e incorporación de nuevos integrantes en el centro de ocio educativo, que requieren de una atención inicial específica para facilitar la comprensión de las dinámicas propias del recurso.

También las familias de estos NNA son consideradas como participantes directos en este tipo de entidades, y desde una perspectiva de gestión de la diversidad, la participación de estas en los centros de ocio educativo es un factor diferencial de los buenos resultados de interacción y colaboración con los procesos de acompañamiento propuestos por los y las profesionales. En este sentido, fomentar la existencia de órganos de representación familiar es necesaria para dinamizar la vida del centro y fomentar

una corresponsabilidad educativa, con sus hijos/as, desde una perspectiva intercultural.

Igualmente, las entidades con larga trayectoria y presencia en el territorio tienden a establecer relaciones de confianza con familias de origen migrante que acuden y participan en sus programas y que desarrollan a menudo acciones de acompañamiento de las familias nuevas o incluso, en un momento dado, aconsejar a los y las profesionales en cómo plantear algunas situaciones, acercándose a planteamientos de mediación de conflictos en general. En este sentido, la participación de las familias es fundamental para fortalecer el vínculo entre el centro y la comunidad.

Dentro del apartado de estrategias de carácter organizativo que ayudan a los centros de ocio educativo a adoptar un modelo intercultural del abordaje de la diversidad, se considera esencial la relación, coordinación y cooperación entre estos centros y otros recursos del territorio. Desde la metodología del trabajo en red, y en relación con la población atendida en el recurso, la creación de alianzas de colaboración con los servicios sociales, centros deportivos y culturales, educativos, etc., de la comunidad, aporta una perspectiva comunitaria de la intervención que promueve una inclusión progresiva y respetuosa, favorecedora de cohesión social en el territorio (Giralt et al., 2020).

Aparte de las estrategias mencionadas, requieren un espacio propio otro tipo de estrategias de carácter transversal, igual de necesarias, inherentes a la actividad socioeducativa y al estilo de trabajo de los y las profesionales como transmisor informal de valores, discursos y habilidades prodiversidad propias de un modelo intercultural que acaba impregnando a toda la organización, ya que forman parte de la cultura institucional.

Por una parte, hablamos de las herramientas para la gestión de conflictos que contribuyan a una convivencia pacífica y promotora de entornos seguros y bien tratantes (Giralt et al., 2023). De esta suerte, la diversidad cultural del equipo profesional que mencionamos anteriormente les ayuda a gestionar con mayor solvencia y comprensión los comportamientos e idiosincrasia propias de cada cultura, cuando se manifiestan por parte de los participantes, fomentando el respeto mutuo. Este respeto a la diferencia y a las creencias y prácticas de los demás solo es posible cuando los NNA, y también las familias, comprenden las diferentes perspectivas culturales, de la mano de los y las profesionales.

También la comunicación efectiva y la negociación, así como promover actitudes solidarias de inclusión, diálogo y respeto a las diferencias, y valores cívicos grupales y comunitarios compartidos son habilidades clave que los y las profesionales trabajan en un entorno intercultural para abordar los desacuerdos con empatía, entre los NNA y/o las familias, y buscar soluciones constructivas para la prevención, la regulación, la resolución y la transformación de la conflictividad (Cañellas, 2024). Albalá et al. (2023) nos invitan a concebir a los espacios educativos como agentes de cambio en torno al desarrollo de una convivencia más intercultural, fundamentada en la generación de vínculos y nuevos estilos de comunicación y relación social hacia la conformación de sociedades más inclusivas y justas.

Asimismo, los centros de ocio educativo en el marco del nuevo paradigma que se desprende de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia ante la violencia, deben integrar mecanismos de prevención y detección de violencias como son los mapas de riesgos, protocolos y la figura del delegado de protección, que favorezcan entornos seguros y climas de confianza (Giralt et al., 2023), y que ayuden a identificar necesidades de los participantes en términos de interculturalidad, como, por ejemplo, el reconocimiento y valoración de la diversidad, igualdad, interacción positiva, situaciones de exclusión, entre otros.

Y, para acabar, contemplar la perspectiva de género cultural con el objetivo de garantizar la participación equitativa de hombres y mujeres por parte de los distintos grupos culturales y promover la coeducación y perspectiva de género en las actividades.

Desarrollar la estrategia intercultural en un centro de ocio educativo facilita que la entidad, como institución, desarrolle su compromiso por la mejora de la convivencia y la promoción de la interculturalidad. Definir mecanismos de prevención y detección, utilizar prácticas de gestión de conflictos, contemplar la perspectiva de género en todas las intervenciones y enfocar los elementos estructurales y organizativos de la entidad a los planteamientos del modelo intercultural, facilitará el trabajo sobre la diversidad cultural, mejorar el grado de integración de las intervenciones en las políticas y estrategias comunitarias, aumentar la convivencia intercultural y, en conjunto, la promoción de la cohesión social.

5.4.2. Fichas de actividades

Dimensión estrategia intercultural
Actividad número: 10
Nombre de la actividad: ¡SOMOS DIFERENTES, COMO LAS CHUCHES!
Introducción: Esta actividad ayuda a reflexionar sobre el valor de todas las personas independientemente de su cultura y origen, para prevenir y detectar violencia derivada de esta circunstancia. Área temática: • Respeto a la diferencia • Cultura de paz • Prevención y detección de violencia derivada de la diversidad cultural y origen Destinatarios: 4-8 años. Número de participantes: 6-20 (se pueden dividir en pequeños equipos para facilitar la participación). Duración aproximada de la actividad: 20-30 min. Espacio recomendado: Indiferente. Para esta actividad, se necesita un proyector, por lo que se recomienda que se realice en un espacio cubierto (acceso a electricidad). Tipo de actividad: Actividad pensada para un momento de tranquilidad en un entorno que invite a compartir experiencias personales. Objetivos: • Comprender el valor de la diversidad por razón de cultura u origen para un grupo y reconocer el valor que aporta cada niño y niña. • Reflexionar acerca de la discriminación por cultura u origen como algo que es responsabilidad de todos los niños y las niñas. • Fomentar la empatía y la capacidad de ponernos en el lugar del otro, y entender cómo se siente.

Desarrollo:

Introducción

Los educadores/as inician la actividad explicando que el origen cultural no te hace mejor ni peor, ni más listo ni más tonto, por lo que hay que promover la no discriminación por esta condición entre los niños y las niñas que participan en las actividades de los espacios de ocio educativo. Ser diferente no significa ser un extraterrestre, o valer menos o no saber jugar o correr tan rápido como vosotros.

Para hacer referencia al título de la actividad, desde la diversidad, pueden referirse al título de la actividad y preguntar acerca del gusto por las chuches que, aunque son diferentes (dulces, ácidas, chispeantes, amargas...), no hay chuches que no le gusten a un niño/a o a otro/a.

Proyección del vídeo

Se pasa el vídeo *La historia de punto*,¹ que explica la historia del protagonista, en este caso un punto de color azul, de lo que le pasa en el colegio.

Los educadores/as, antes de iniciar el debate y la reflexión con el grupo de niños/as, comentan que la situación que aparece en el vídeo en la escuela, también se puede dar en el centro o en otros espacios donde ellos participan (equipo de fútbol, juegos en el parque, actividades extraescolares...).

Espacio de diálogo

El grupo de niños/as se dispone de forma que facilite el diálogo y el intercambio de ideas. En función del tamaño del grupo, es preferible dividirlo para facilitar la participación de todos los niños/as.

Los educadores lanzan algunas preguntas al grupo para iniciar el diálogo. El objetivo final de esta actividad es conducir los comentarios y reflexiones hacia la prevención y detección de violencias/discriminación derivadas de la diversidad cultural y de origen.

Como propuesta de posibles preguntas:

¿Qué pasa en esta historietita? ¿qué le pasa al punto azul? ¿y a las letras?

¿Por qué el punto azul se estaba haciendo cada vez más pequeño? ¿cómo se sentía?

1. Disponible en <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/historia-de-punto-video-actividad-educacion-infantil>

¿Por qué las letras estaban tan contentas al principio? ¿de qué se dan cuenta? ¿en qué cambian?

¿Por qué crees que se han juntado las letras con el punto al final de la historia?

¿Alguno de vosotros/as se ha sentido o se siente alguna vez como el punto azul, o ha visto que algún amigo/a se siente en esta situación? ¿Qué solución habéis encontrado para que no pase? ¿se lo habéis explicado a algún adulto para que os ayude a solucionar el problema?

¿Qué pensáis de los niños/as que hacen que haya otros/as niños/as que se sientan como el punto azul? ¿qué haríais para que se arreglase la situación como ha pasado en el vídeo?

A partir de las respuestas, ir incorporando conceptos y reflexiones acerca de la discriminación por temas de cultura y origen, que pueden derivar en microviolencias.

Final del diálogo

Los educadores piden que cada niño/a del grupo exprese con una palabra o con algún gesto algo que haya aprendido de esta actividad.

Material: Vídeo *La historia de punto*.

Evaluación:

- Observación del nivel de participación de cada niño/a en el diálogo abierto.
- Reflexión final con preguntas sencillas: *¿Os gustó el vídeo? ¿Os ha gustado hablar y explicar situaciones parecidas a la que le pasaba al punto azul? ¿Has aprendido algo nuevo?*

Adaptaciones:

- Si hay niños/as con dificultades en la comunicación verbal, se pueden usar imágenes o gestos para facilitar la interacción.

Material de apoyo:

- Proyector.

Otras observaciones:

- Se recomienda reforzar el sentido de amistad, igualdad, reconocimiento del otro/a, la complementariedad, la riqueza de la diferencia
- Valorar el respeto y el turno de palabra en el diálogo.

Dimensión estrategia intercultural
Actividad número: 11
Nombre de la actividad: CAMBIEMOS LA PERSPECTIVA (DE GÉNERO)
Introducción: Educar en la estrategia interculturalidad significa profundizar en la perspectiva de género que es una forma de entender y analizar la realidad que tiene en cuenta las desigualdades y las diferencias entre hombres y mujeres, y cómo estas afectan a sus experiencias y oportunidades. Se trata de un enfoque que busca cambiar las estructuras y normas sociales que perpetúan estas desigualdades. La igualdad de género no solo es un derecho humano, sino que es también esencial para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible a nivel global. Las actividades que promueven una perspectiva de género se enfocan en analizar y cuestionar los roles y estereotipos de género, fomentando la igualdad, la inclusión y la equidad. Área temática: • Estrategia intercultural • Perspectiva de género Destinatarios: 9-12 años. Número de participantes: 15-30. Duración aproximada de la actividad: 2 h. Espacio recomendado: Indiferente. Tipo de actividad: Actividad de pruebas diversas. Objetivos: • Crear espacios de diálogo y aprendizaje sobre la diversidad de género. • Generar reflexión sobre los roles y estereotipos de género. • Promover la igualdad y la inclusión de todas las personas.

Desarrollo: Se iniciará la actividad con algunas reflexiones por parte de los/as monitores/as sobre la igualdad y la perspectiva de género, comparando también los diferentes conceptos vinculados a estas temáticas. Se puede poner alguno de los muchos vídeos que sobre el tema podemos encontrar en las redes.

En un segundo momento, el grupo se dividirá en tres subgrupos diferentes. El número de personas por subgrupo dependerá del número de participantes. Lo ideal sería tener subgrupos de entre 6 y 10 personas.

Cada subgrupo empezará con una de las tres pruebas previstas y después realizarán sucesivamente las otras dos pruebas. La intención será que cada media hora se realice cambio de prueba.

Pruebas

a) Análisis de publicidad

En esta prueba se repartirán entre los y las participantes distintas revistas y dominicales y fijándose en los anuncios deberán reflexionar sobre cómo se representan a las personas según su género. Se pueden discutir estereotipos y prejuicios de género, y cómo estos afectan a la percepción y valoración de las personas.

Como resultado de la prueba, deberán preparar una crítica sobre como los anuncios tratan la perspectiva de género, la cual un representante del grupo deberá presentar en la puesta en común final.

b) Un cuento al revés

Esta prueba consiste en que cada subgrupo escoja uno de los cuentos infantiles más típicos y que les guste especialmente. Deberán recordar como es el cuento original y reescribirlo cambiando los personajes estereotipados por otros que sean más inclusivos y respeten la perspectiva de género.

Como resultado de la prueba se deberá escribir el nuevo cuento y explicarlo en la actividad final.

c) Cambiemos los roles

Se empezará la prueba dinamizando un debate en el que se discuta sobre los roles y estereotipos de género que existen en la sociedad. Los/as participantes pueden argumentar a favor o en contra de la idea de que los roles de género son necesarios o cómo los estereotipos de género pueden ser dañinos para la igualdad. En un segundo momento de la prueba, se dividirá el grupo en parejas o tríos y cada una deberá pensar una situación en que se reflejen los roles de género actuales y después pensar qué pasaría si estos se intercambiaran.

Como resultado de la prueba cada pareja o trío deberá preparar una representación breve de una situación en la que se cuestionen los estereotipos de género y fomenten la igualdad.

d) Prueba final

A medida que los grupos vayan terminando su tercera prueba se dirigirán el espacio del grupo grande y pasarán uno a uno por un rincón cerrado en que se habrá distribuido un espejo mediano al que se le habrá puesto una pegatina que dirá:

Mírate bien.

El reflejo que ves en el espejo puede estar distorsionado por cánones de belleza contruidos socialmente.

Puesta en común

Realizadas las tres pruebas y la final, se reúnen todos los subgrupos y se comparten las críticas a las noticias, se leen los cuentos y se representan las situaciones pensadas.

Finalmente, se hace un debate sobre los contenidos trabajados a lo largo de la dinámica y se comparte *feedback* sobre la experiencia vivida.

Se puede terminar la sesión mediante una rueda en que cada uno/a va diciendo una pequeña frase sobre algún aspecto que haya aprendido mediante la actividad.

Material:

- Papel.
- Bolis.
- Revistas de diferentes materias.
- Un espejo mediano.

Evaluación: Al finalizar las pruebas, se realizará una dinámica de reflexión final sobre los privilegios y/o las discriminaciones que las personas podemos tener por razón de género y, como a través de tomar conciencia podemos promover sociedades más inclusivas que tengan en cuentas las dificultades o la realidad concreta de personas diversas.

Adaptaciones: Para adaptar esta actividad únicamente, será necesario adaptar las pruebas al tiempo y espacios de que se dispongan. También se pueden adaptar realizando más pruebas o adecuar las pruebas a las edades del grupo con el que se realicen.

Material de apoyo:

- Federación de Mujeres Progresistas (2013). *Guía de sensibilización para jóvenes. Viñetas para la igualdad*. (https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/guia_online.pdf)
- Ministerio Igualdad (<https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dglgtbi>)
- Social Zink (2020): *Metodologías participativas para trabajar sobre equidad de género y diversidad cultural en el aula*. CFGS de Integración Social. Prodiversa – Progreso y Diversidad (<https://prodiversa.eu/wp-content/uploads/2021/01/Metodolog%C3%ADas-participativas-para-trabajar-sobre-equidad-de-g%C3%A9nero-y-diversidad-cultural-en-el-aula.pdf>)
- Solá García, M. (2020). *Guía básica sobre diversidad sexual y de género*. Instituto Navarro para la Igualdad (<https://www.igualdadnavarra.es/imagenes/documentos/-235-f-es.pdf?ts=20210414094310>)

Otras observaciones:

- Es una actividad adecuada para que los participantes puedan tomar conciencia de la diversidad de género y empaticen con aquellas personas que son discriminadas o señaladas por cánones sociales muy distorsionados. En el debate, además de reconocer la diversidad, se puede trabajar cómo ayudar a mejorar las situaciones de privilegio o de marginación por razón de sexo, género o condición sexual.
- Al finalizar cada prueba, se sugiere poder hacer pequeños cierres de forma que se facilite la reflexión y el análisis sobre lo que ha sucedido en la prueba.

Dimensión estrategia intercultural
Actividad número: 12
Nombre de la actividad: PONTE EN MI PIEL¹
Introducción: Educar en la estrategia interculturalidad significa anticiparse a situaciones de violencia y aprender de los conflictos que se producen en los espacios donde NNA interactúan, sobre todo, en entornos de aprendizaje como son los centros de ocio educativo. Abordar los conflictos en grupo fomenta la capacidad de resolver otros conflictos por sí mismos/as cuando surjan de nuevos. Esta actividad pretende promover entre los adolescentes el reconocimiento de la diversidad de personas que conforman la comunidad del centro educativo. Se propone un juego de rol que a partir de la asignación de un personaje a cada participante les permitirá experimentar ciertas dificultades o limitaciones en la realización de las diferentes pruebas, en las que deberán actuar y desarrollar la prueba en función de este rol asignado previamente. Área temática: • Estrategia intercultural Destinatarios: 13-16 años. Número de participantes: 10-20. Duración aproximada de la actividad: Dos días (1 fin de semana). Espacio recomendado: Indiferente. Tipo de actividad: Juego de rol con pruebas. Objetivos: • Desarrollar la empatía poniéndote en la piel de otras personas con diferentes realidades. 1. Esta actividad ha sido extraída y adaptada de la Maleta Pedagógica LOPIVI: Recursos para centros y actividades de ocio educativo. (https://www.peretarres.org/es/facultad/investigacion/maleta-pedagogica-lopivi)

- Visibilizar la riqueza que aporta la diversidad a nuestra sociedad, especialmente la de cultura y origen.
- Generar reflexión en torno a la diferencia de privilegios y cómo mejorar para ser más inclusivos e inclusivas.

Desarrollo: El grupo se dividirá en diferentes equipos de 4-5 personas. El número de grupos que participarán en la actividad se adaptará al número total de participantes.

Entre los miembros del grupo se repartirán los diferentes roles.

A lo largo del periodo en el que se quiera realizar la actividad (un fin de semana de colonias/campamentos, durante una actividad de vacaciones...) los diferentes equipos realizarán un conjunto de pruebas/juegos que les permitirán vivenciar las diferencias.

Pruebas:

a) Lenguaje universal

Durante el primer día de la actividad cada miembro del grupo tendrá asignado un idioma (un grupo hablará con la a, el segundo con la e, el tercero con la i, el cuarto con la o y el quinto con la u). Cada participante únicamente podrá comunicarse con las personas que hablan su mismo idioma, con el resto deberá hacerlo por mímica.

b) Debate según tu rol

Se asignan diversos temas de debate y posiciones en torno a estos. A partir de estas temáticas y posiciones se llevarán a cabo diversos momentos de debate. Finalizados los diversos momentos establecidos, se realizará un espacio final de reflexión en el que los participantes deberán expresar las dificultades y sensaciones vividas, las estrategias utilizadas, las conductas a modificar...

c) Jugando desde la diferencia

Se asignan diferentes condiciones a las personas participantes relacionadas con tipologías de discapacidades: visual, auditiva y física. Otros participantes no tendrán asignada ninguna discapacidad. Los equipos deberán participar en juegos tradicionales y cada persona deberá actuar en función de la diversidad funcional asignada.

Juegos: pilla-pilla, pañuelo, bote...

d) Salud mental

Puzle para conocer diferentes realidades de salud mental y establecer un debate sobre la prevalencia de estas realidades en nuestra sociedad



e) Diccionario lingüístico

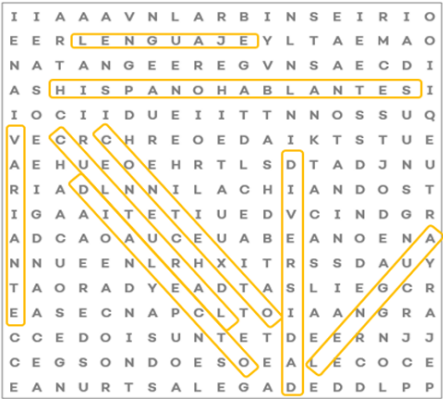
Asignar a cada grupo un país latinoamericano para elaborar una lista con 10 palabras en castellano (España) y en la fórmula del país asignado. También lo podemos plantear con comunidades autónomas dentro del estado español.

f) La sopa habla..., ¿y qué dice?

Los equipos deberán descubrir las 8 palabras que se encuentran dentro de la sopa de letras y que se relacionan con la temática de «La diversidad lingüística». Podemos hacer esta prueba con tiempo para ver el equipo que la resuelve más rápido. Podemos también aplicar los roles de diversidad funcional o la norma de no poder hablar y que tengan un solo boli o lápiz.



Solución:



Palabra
1. Diversidad
2. Cultural
3. Lengua
4. Hispanohablatentes
5. Contexto
6. Lenguaje
7. Dialecto
8. Variante

Material:

- Papel.
- Bolis.
- Auriculares.
- Pañuelos.
- Sopa de letras.

Evaluación: Al finalizar las pruebas se realizará una dinámica de reflexión final sobre los privilegios y/o las discriminaciones que las personas podemos tener y, como a través de tomar conciencia podemos promover sociedades más inclusivas que tengan en cuentas las dificultades o la realidad concreta de personas con capacidades diversas.

Adaptaciones: Para adaptar esta actividad, únicamente será necesario adaptar las pruebas/juegos al tiempo y espacios de que se dispongan. También se pueden adaptar realizando pruebas más activas y de movimiento o pruebas más reflexivas según el grupo de adolescentes y sus intereses.

Recursos de apoyo:

- BCN Acció Intercultural
- CAT. <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/ca/estrategia-bcn-antirumors/formacio/materials>

- CAST. <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/es/estrategia-bcn-antirumores/formacion/materiales>
- Ministerio Igualdad. <https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltgtbi>
- Molins Contrarumors. <https://www.contrarumors.cat>
- Plurilingües <https://plurilingu.es/unidad-didactica-5>
- Solá García, M. (2020). *Guía básica sobre diversidad sexual y de género*. Instituto Navarro para la Igualdad.
- ZAS! Red AntiRumores de Euskadi. <https://zas.eus/materiales-y-herramientas>

Otras observaciones:

- Es una actividad adecuada para que los participantes puedan tomar conciencia de los tipos de diversidad y empaticen con aquellas personas que son discriminadas o señaladas por otros grupos sociales por ser diferentes. En el debate, además de reconocer la diversidad, se puede trabajar cómo ayudar a mejorar las situaciones de privilegio o de marginación por razón de sexo, procedencia, condición sexual, discapacidad, etc.
- Pensar roles que puedan facilitar que los participantes se expresen con cierta naturalidad, sin vergüenza a ser juzgados. Este elemento cada equipo educativo deberá adaptarlo en función del grupo.
- Al finalizar cada prueba/juego, se sugiere poder hacer pequeños cierres de forma que las diferentes partes tengan sentido en sí mismas, pero también ofrezcan un espacio de identificación de ideas clave y reflexión.

5.4.3. Banco de recursos

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Recursos pedagógicos y actividades sobre: qué hace la UE, cómo empezó todo y cómo funciona, o para debatir con más detalle las políticas de la UE	Recursos pedagógicos para trabajar con infancia y adolescentes de diferentes edades. Las temáticas son diversas, pero especialmente hay información sobre: qué hace la UE, cómo empezó todo y cómo funciona, o para debatir con más detalle las políticas de la UE.	Niños/as y adolescentes	Todas/no específica	https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials_es
Guía didáctica sobre intercultural para jóvenes	La guía trabaja la temática de la interculturalidad para jóvenes con recursos visuales.	Niños/as y adolescentes	Todas/no específica	https://www.cruzroja.es/crj/docs/diversidad/libro1.pdf
Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva	Guía que presenta buenas prácticas para llevar a cabo una educación inclusiva. Educadores/es, profesionales Todas/no específica.	Educadores/as, profesionales	Todas/no específica	https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género	Guía que proporciona herramientas teóricas y prácticas para trabajar el concepto de <i>interculturalidad</i> .	Educadores/es, profesionales	Todas/no específica	170102spa.pdf
Un-mundo-de-cuento_Entreculturas.pdf	Se presentan cuentos relacionados a las temáticas: cultura de acogida, mundo en igualdad, cuidado de la tierra y educación y ciudadanía global.	Educadores	Todas/no específica	https://coe-educacion.es/wp-content/uploads/2021/04/Un-mundo-de-cuento_Entreculturas.pdf
Sanduk Fundació Bofill	Guía para la formación de los educadores las educadoras en interculturalidad e inmigración.	Educadores/as	Todas/no específica	https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/sanduk

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Diversita't. Cançons, danses... activitats i recursos per a convivència en la diversitat. Diversita't Fundació Bofill	Este material es un recurso para maestros y educadores para trabajar la diversidad a partir de la música. El material consiste en un dossier de 170 páginas que recogen las propuestas y dos CD con las grabaciones de las músicas.	Maestros y educadores/as	Todas/no específica	https://fundaciobofill.cat/publicacions/diversitat
Guía de sensibilización para jóvenes. Viñetas para la igualdad	A través de historias contenidas en un cómic, se abordan tres temáticas en torno a los estereotipos y roles existentes en la sociedad, por razón de sexo, sus consecuencias en términos de discriminación y violencia en la triple esfera bio-psicosocial y la relaciones asimétricas que generan que generan en las relaciones afectivo-sexuales.	Maestros y educadores/as	Todas/no específica	https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/guia_online.pdf
Metodologías participativas para trabajar sobre equidad de género y diversidad cultural en el aula. CFGs de Integración Social	Esta guía se enmarca en el proyecto «Promoción de la equidad de género y la diversidad cultural desde las intervenciones de la integración social», financiado por Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) en su Convocatoria de Proyectos de Educación para el Desarrollo de 2018. Se dirige al profesorado y alumnado de CFGs de Integración Social. Mediante elementos teóricos y diseño de talleres, se proponen herramientas, dinámicas y recursos que faciliten el conocimiento de conceptos como <i>igualdad, violencia de género, feminismo, diversidad cultural, derechos humanos, multiculturalidad, prejuicios, migraciones</i> , etc., así como fomenten el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas respecto a la relación de estos temas con la situación actual que les rodea.	Maestros y educadores/as	Todas/no específica	https://prodiversa.eu/wp-content/uploads/2021/01/Metodolog%C3%ADas-participativas-para-trabajar-sobre-equidad-de-g%C3%A9nero-y-diversidad-cultural-en-el-aula.pdf

Título	Breve descripción	Dirigida a	Edades	Disponible en:
Manual de gestión cultural para voluntarios Hernán Mejía - Manual de gestión cultural para voluntarios.pdf	Se trata de un Manual de Gestión Cultural dirigido a personas voluntarias, interesadas en contribuir desde su tiempo y esfuerzo en el campo de la cultura y el desarrollo. Contiene un conjunto de herramientas que las capacita para mejorar las condiciones de vida a través de la puesta en valor del capital cultural presente en cada pueblo, comunidad y regiones de Honduras e Iberoamérica.	Voluntarios/as	Todas/no específica	https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/86/Hern%C3%A1n%20Mej%C3%ADa%20-%20Manual%20de%20gesti%C3%B3n%20cultural%20para%20voluntarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Formación y autoevaluación en competencias y estrategias institucionales interculturales en centros de ocio educativo infantil y juvenil

Tal y como se ha ido planteando en apartados anteriores de esta guía, los centros de ocio educativo infantil y juvenil se han consolidado como espacios clave para el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia fuera del marco escolar formal. Estos espacios no solo promueven la adquisición de valores, habilidades sociales y hábitos de vida saludable, sino que también se convierten en entornos privilegiados para la educación intercultural, dada la creciente diversidad étnica, lingüística y cultural presente en nuestros territorios.

Hasta ahora, los contenidos de la guía se han centrado más en el trabajo directo con los grupos de niños, niñas y adolescentes (NNA), pero resulta evidente que no se puede dejar de lado introducir una perspectiva más centrada en las propias instituciones y su personal educador. En este contexto, resulta imprescindible impulsar acciones formativas y procesos sistemáticos de autoevaluación sobre barreras, estrategias y competencias interculturales, tanto a nivel individual como organizativo, dirigidos a los y las profesionales, los equipos directivos y el voluntariado que conforman estas instituciones.

Por ello, en este apartado de la guía se van a proponer modelos concretos de acciones formativas y de análisis institucional que ejemplifiquen y muestren formas de trabajar en un modelo educativo intercultural partiendo de los siguientes planteamientos generales: la diversidad como realidad cotidiana en el ocio educativo; la necesidad de formación continua para profesionales, directivos y voluntarios; la autoevaluación como herramienta

para la mejora continua; y estrategias institucionales interculturales, más allá del compromiso individual.

6.1. La diversidad como realidad cotidiana en el ocio educativo

La creciente heterogeneidad cultural en nuestras comunidades tiene un reflejo directo en los centros de ocio educativo. Niñas, niños y adolescentes de distintos orígenes étnicos, religiosos, lingüísticos o nacionales conviven diariamente en estos espacios. Esta realidad exige a los equipos que gestionan y dinamizan las actividades una preparación específica para gestionar la diversidad de manera equitativa, respetuosa y pedagógicamente significativa. No se trata simplemente de convivir, sino de construir un marco de relaciones que promueva el entendimiento mutuo, combata la discriminación y fomente el aprendizaje intercultural.

En este sentido, las *competencias interculturales*, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten interactuar eficaz y respetuosamente con personas de diferentes culturas, deben formar parte del núcleo de la formación de todo el personal que interviene en el ocio educativo.

6.2. Necesidad de formación continua para profesionales, directivos y voluntariado

Si bien muchos profesionales y voluntarios llegan a estos espacios con una gran motivación y vocación social, no siempre cuentan con las herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar la diversidad cultural de manera inclusiva y transformadora. Las buenas intenciones no garantizan, por sí solas, prácticas respetuosas e inclusivas. De hecho, sin una formación adecuada, pueden reproducirse patrones de discriminación o prácticas asistencialistas que refuercen los estigmas hacia determinadas comunidades.

Por ello, se hace imprescindible un plan de formación continua en competencias interculturales que abarque:

- *Dimensiones personales*: desarrollo de la empatía cultural, conciencia de los propios prejuicios y estereotipos, apertura a la diferencia y disposición al aprendizaje mutuo.
- *Dimensiones profesionales*: adquisición de estrategias pedagógicas y metodológicas para fomentar la inclusión y el diálogo intercultural en las actividades de ocio.
- *Dimensiones institucionales*: capacidad para promover políticas inclusivas, protocolos de atención y estructuras organizativas que reflejen el compromiso con la equidad y la diversidad.

En el caso de los equipos directivos, la responsabilidad es todavía mayor, dado que son los encargados de definir el marco institucional, seleccionar al personal, planificar las acciones formativas, gestionar conflictos y garantizar que la interculturalidad no sea un valor decorativo, sino un principio transversal en la cultura organizativa.

6.3. La autoevaluación como herramienta para la mejora continua

La formación intercultural no puede ser concebida como un proceso lineal, estático o con objetivos cerrados. Por el contrario, tiene que articularse como un ciclo de mejora continua, en el que la autoevaluación juega un papel fundamental. Esta herramienta permite a los y las profesionales y organizaciones revisar críticamente sus prácticas, identificar puntos ciegos, detectar resistencias y diseñar estrategias de transformación.

Los procesos de autoevaluación deben estar orientados a:

- Revisar las actividades y contenidos desde una perspectiva intercultural.
- Analizar el clima relacional dentro del centro: ¿se promueve realmente la inclusión?, ¿existen dinámicas de exclusión sutiles?, ¿cómo se gestionan los conflictos culturales?
- Examinar la composición del equipo y su capacidad para representar la diversidad de la comunidad.

- Evaluar la pertinencia y eficacia de las estrategias institucionales interculturales existentes.

Para que la autoevaluación sea efectiva, ha de ir acompañada de instrumentos específicos (cuestionarios, entrevistas, sesiones de reflexión colectiva, análisis de casos, entre otros), facilitadores externos en algunos casos, y una cultura organizativa abierta al cambio y al reconocimiento de errores como oportunidades de aprendizaje.

6.4. Estrategias institucionales interculturales: más allá del compromiso individual

La responsabilidad de fomentar un enfoque intercultural en el ocio educativo no debe recaer únicamente en los individuos. Las instituciones deben asumir un papel proactivo y estructural en la promoción de la diversidad como valor. Esto implica diseñar y aplicar estrategias institucionales claras, sostenibles y evaluables. Algunas de estas estrategias pueden incluir:

- Planes de diversidad e inclusión que definan objetivos, acciones concretas, indicadores de seguimiento y responsables.
- Protocolos de atención y resolución de conflictos culturales, con énfasis en situaciones de discriminación o exclusión.
- Políticas de selección de personal que favorezcan la representación diversa y la equidad de oportunidades.
- Diseño de actividades y materiales inclusivos, que integren múltiples referentes culturales y promuevan la participación de todas las identidades presentes.
- Redes de colaboración con entidades migrantes, asociaciones culturales y familias, para asegurar la coherencia entre el centro educativo y su entorno social.

Estas estrategias institucionales deben ser comunicadas, consensuadas y revisadas de manera periódica, garantizando que sean asumidas colectivamente por toda la comunidad educativa.

Una vez expuestos los planteamientos generales que sustentan esta propuesta, es importante destacar que formar en competencias y estrategias interculturales dentro de los centros de ocio

educativo infantil y juvenil no es una opción, sino una necesidad urgente. La creciente diversidad sociocultural nos plantea desafíos que no pueden abordarse desde la improvisación, sino que requieren un enfoque bien organizado, ético y comprometido con la realidad de los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, la implementación de acciones formativas y procesos de autoevaluación dentro de los equipos profesionales, directivos y del voluntariado representa una inversión clave para asegurar que estos espacios sean verdaderamente inclusivos, equitativos y de calidad. Apostar por esta formación es apostar por un modelo educativo que reconoce el valor de la diferencia y la convierte en una oportunidad de aprendizaje y convivencia.

A continuación, se presentan los materiales diseñados para acompañar este proceso. Su objetivo es servir como herramienta de apoyo para la reflexión, el análisis y la mejora de las prácticas educativas en clave intercultural, fortaleciendo el trabajo cotidiano desde una mirada crítica y transformadora.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: **1**

Título de la actividad:

ABECEDARIO DEL OCIO EDUCATIVO

Introducción: Esta dinámica busca fomentar la formación en materia de ocio educativo del equipo educativo mediante una experiencia práctica que permita reflexionar sobre cómo trabajar un enfoque de ocio educativo con NNA en la vida del centro. A través del juego, el equipo vivenciará los principios fundamentales de un ocio educativo promotor del desarrollo humano

Área temática:

- Enfoque del ocio
- Claves educativas del ocio
- Posicionamiento ante el ocio educativo
- Dinámicas grupales y deliberativas

Destinatarios: Equipo educativo de un centro de ocio educativo (monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as).

Número de participantes: 6-12 personas.

Duración aproximada de la actividad: 2 h.

Espacio recomendado: Sala amplia con sillas móviles, pizarras o papeles. Idealmente, espacio que permita trabajar en pequeños grupos.

Tipo de actividad: Dinámica autoformativa, experiencial, reflexiva y colaborativa.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el rol del equipo educativo como mediador y facilitador de un ocio educativo.
- Comprender los elementos clave para fomentar la promoción de un ocio educativo en los NNA.
- Asumir un compromiso de trabajar el ocio desde un enfoque educativo potenciador del desarrollo humano.

Desarrollo:

Fase 1: Activación lúdica (15 min)

Juego «Abecedario OE»: Cada participante debe cumplimentar un abecedario, de la A a la Z con palabras que de forma espontánea consideren que están cercanas o que definen elementos de un ocio educativo.

Fase 2: Consensuar en grupos pequeños (30 min)

En grupos pequeños, responder:

- ¿Cuáles son las claves de un ocio educativo?
- ¿Qué elementos definen la esencia del ocio?
- ¿Qué dificultades conlleva trabajar un ocio educativo?

Fase 3: Abecedario grupal (45 min)

Todo el grupo crea un «abecedario OE» común que recoge elementos sustanciales al ocio y al ocio educativo.

Cierre (30 min)

Breve reflexión personal y grupal: *¿Qué debo incluir en mi práctica para intervenir de forma coherente al enfoque de un ocio educativo promotor del desarrollo humano?*

Material:

- Papeles A-Z en blanco (plantillas de abecedario)
- Pizarras, rotuladores, papelógrafos
- *Post-its* de colores
- Reloj para controlar el tiempo

Evaluación:

- Observación del grado de implicación.
- Ronda final de autoevaluación con preguntas como:
 - ¿Cómo me he sentido participando?
 - ¿Qué puedo llevarme de esta experiencia para mi práctica diaria?

Adaptaciones:

- Puede simplificarse para grupos pequeños trabajando todo en plenario.

- Se puede grabar en vídeo o realizar en línea con herramientas colaborativas.
- Se puede enfocar solo a premonitores/as como fase de formación.

Material de apoyo:

- Lectura obligatoria sobre ocio educativo.
- Bibliografía básica sobre ocio educativo.

Otras observaciones:

- Ideal realizar esta actividad al inicio del curso o en sesiones de planificación trimestral.
- Puede repetirse con el grupo de NNA adaptando el lenguaje y enfoque.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: **2**

Título de la actividad:
CUATRO EN UNO

Introducción: Esta dinámica busca fomentar la formación en materia de ocio educativo del equipo educativo mediante una experiencia práctica que permita reflexionar sobre cómo trabajar un enfoque de ocio educativo con NNA en la vida del centro. A través del juego, el equipo vivenciará los principios fundamentales de un ocio educativo promotor del desarrollo humano. Esta actividad se centra en proponer actividades paralelas entre distintos profesionales que luego pondrán en común.

Área temática:

- Enfoque del ocio
- Claves educativas del ocio
- Posicionamiento ante el ocio educativo
- Dinámicas grupales y deliberativas

Destinatarios: Equipo educativo de un centro de ocio educativo (monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as).

Número de participantes: 6-12 personas.

Duración aproximada de la actividad: 3 h.

Espacio recomendado: Sala amplia con sillas móviles, pizarras o pape-lógrafos. Idealmente, espacio que permita trabajar en pequeños grupos.

Tipo de actividad: Dinámica autoformativa, experiencial, reflexiva y colaborativa.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el rol del equipo educativo como mediador y facilitador de un ocio educativo
- Comprender los elementos clave para fomentar la promoción de un ocio educativo en los NNA
- Asumir un compromiso de trabajar el ocio desde un enfoque educativo potenciador del desarrollo humano

Desarrollo:

Los talleres deben ser dinámicos, prácticos e interactivos. Los profesionales aprenden mejor cuando tienen la oportunidad de experimentar las actividades en vivo. Pretenden fomentar el intercambio de ideas y prácticas entre los participantes en la formación, ya que cada uno puede aportar su experiencia en el terreno.

Fase 1: Activación lúdica (30 min)

Juego «Vamos a conocernos para trabajar juntos»

Con música relajante entregar ficha con preguntas para que cada participante busque a personas con las que coincidan en estos temas: edad, lugar de residencia, colegio al que acudió, formación universitaria, número de hermanos, tener pareja, coche, sitio de veraneo, etc.

Fase 2: Trabajo en grupos pequeños (60 min). Cada grupo un taller

En grupos pequeños, de 3 o 4 personas, cada grupo realiza un taller.

Taller 1 sobre Diseño de actividades lúdicas inclusivas

Este taller tiene como objetivo que los profesionales adquieran habilidades prácticas para diseñar actividades que sean tanto educativas como recreativas y les permita capacitarse en la planificación y diseño de actividades de ocio educativo, tomando en cuenta las necesidades, intereses y capacidades de los participantes. A la vez pretende sensibilizar a los profesionales sobre la importancia de diseñar actividades accesibles para todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de sus capacidades.

Los participantes deben diseñar una actividad lúdica (juego, taller, dinámica grupal) que tenga un componente educativo. Se deben considerar aspectos como los materiales necesarios, el objetivo educativo, el tiempo disponible y la organización logística. Y diseñar una actividad inclusiva que permita la participación de niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades (físicas, sensoriales, intelectuales). Se discutirán adaptaciones, recursos y métodos para asegurar la accesibilidad y la participación activa de todos.

Taller 2 sobre Dinámicas de grupo

Los profesionales deben conocer cómo fomentar la cohesión grupal y cómo manejar situaciones de conflicto dentro de los grupos de trabajo. Y aprender a implementar dinámicas que favorezcan la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo.

Los participantes realizan varias dinámicas grupales como «El nudo humano», «La telaraña» o «La cuerda floja», en las cuales se deben enfrentar a retos que solo pueden resolver si colaboran y se comunican de manera efectiva. Posteriormente, se realiza una reflexión en grupo sobre la experiencia y cómo estas dinámicas pueden aplicarse en actividades con niños, niñas y adolescentes.

Taller 3 sobre Gestión de proyectos de ocio educativo

Los profesionales del ocio educativo también necesitan saber cómo gestionar proyectos que involucren diversas actividades, recursos humanos y materiales. Enseñar las bases de la gestión de proyectos, desde la planificación hasta la evaluación de actividades educativas.

Los participantes deben diseñar un proyecto completo de ocio educativo, considerando los objetivos, recursos, cronograma, presupuesto y evaluación. Al final, el grupo presenta su proyecto y se realiza un análisis colectivo de los retos y éxitos de la planificación.

Taller 4 sobre Gestión de actividades al aire libre

El ocio educativo muchas veces se lleva a cabo en entornos naturales. En este tipo de sesiones se enseñan herramientas y recursos para realizar actividades en la naturaleza. Y permite capacitar a los profesionales en la organización y gestión de actividades recreativas y educativas en espacios abiertos.

Los participantes aprenderán a diseñar actividades como senderismo, observación de la naturaleza, juegos al aire libre, etc. Se les proporcionarán herramientas para garantizar la seguridad, la sostenibilidad y el respeto por el medioambiente, al mismo tiempo que se potencia el aprendizaje experiencial.

Fase 3: Compartir actividades diseñadas (60 min)

Cada taller pondrá en común el resultado del trabajo realizado en grupo pequeño; para ello dispondrá de 15 min.

Cierre (30 min)

Breve reflexión personal y grupal: ¿Qué debo incluir en mi práctica para intervenir de forma coherente al enfoque de un ocio educativo promotor del desarrollo humano? Tomando como referencia los cuatro talleres trabajados

Material:

- Ficha que contenga la lista de elementos de coincidencia: edad, lugar de residencia, colegio al que acudió, formación universitaria, número de hermanos, tener pareja, coche, sitio de veraneo, etc.
- Pizarras, rotuladores, papelógrafos.
- *Post-its* de colores.
- Reloj para controlar el tiempo.

Evaluación:

- Observación del grado de implicación.
- Ronda final de autoevaluación con preguntas como:
¿Cómo me he sentido participando?
¿Qué puedo llevarme de esta experiencia para mi práctica diaria?
¿Qué me han aportado los otros grupos?

Adaptaciones:

- Puede simplificarse para grupos pequeños trabajando solo un taller.
- Se puede grabar en vídeo o realizar en línea con herramientas colaborativas.
- Se puede enfocar solo a premonitores/as como fase de formación.

Material de apoyo:

- Bibliografía básica sobre ocio educativo.
- Bibliografía básica sobre actividades lúdicas.
- Bibliografía básica sobre actividades lúdicas inclusivas.

- Bibliografía básica sobre dinámicas de grupos.
- Bibliografía básica sobre gestión de proyectos.
- Bibliografía básica sobre actividades al aire libre.

Otras observaciones:

- Ideal realizar esta actividad al inicio del curso o en sesiones de planificación trimestral.
- Puede repetirse con el grupo de NNA adaptando el lenguaje y enfoque.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: **3**

Título de la actividad:

DISEÑANDO JUNTOS: UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN VIVA

Introducción: Esta dinámica busca fomentar la participación activa y significativa del equipo educativo mediante una experiencia práctica que permita reflexionar sobre cómo se puede potenciar la voz de NNA en la vida del centro. A través del juego, la deliberación y la autoevaluación, el equipo vivenciará los principios fundamentales de una participación auténtica.

Área temática:

- Participación infantil y adolescente
- Democracia participativa
- Empoderamiento y corresponsabilidad
- Dinámicas grupales y deliberativas
- Rol mediador del educador/a

Destinatarios: Equipo educativo de un centro de ocio educativo (monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as).

Número de participantes: 6-20 personas.

Duración aproximada de la actividad: 2 h y 30 min.

Espacio recomendado: Sala amplia con sillas móviles, pizarras o papelógrafos. Idealmente, espacio que permita trabajar en pequeños grupos.

Tipo de actividad: Dinámica autoformativa, experiencial, reflexiva y colaborativa.

Objetivos:

- Comprender los elementos clave para fomentar la participación real de los NNA.
- Reflexionar sobre el rol del equipo educativo como mediador y facilitador.

- Identificar barreras y oportunidades para la participación dentro del centro.
- Diseñar propuestas concretas para mejorar los mecanismos participativos.

Desarrollo:

Fase 1: Activación lúdica (15 min)

Juego «Tú decides»: Cada participante recibe un rol ficticio (niño/a, adolescente, educador/a, premonitor/a, madre/padre). Se presentan decisiones que afectan al centro (ej. actividades, normas, horarios) y deben debatir quién decide y por qué.

Fase 2: Lluvia de ideas en grupos (30 min)

En grupos pequeños, responder:

- ¿Qué significa *participación real*?
- ¿Qué barreras encontramos en nuestro centro?
- ¿Qué podemos hacer para mejorar?

Fase 3: Mapa de acción participativo (30 min)

Cada grupo crea un «mapa de acción» con propuestas concretas divididas en:

- Acciones inmediatas.
- Medidas a medio plazo.
- Ideas utópicas (creativas y ambiciosas).

Fase 4: Asamblea simulada (30 min)

Se recrea una asamblea con portavoces de cada grupo. Deben consensuar y priorizar 3 propuestas para llevar a la práctica real.

Cierre (30 min)

Breve reflexión personal y grupal: *¿Cómo puedo cambiar mi práctica para favorecer la participación?*

Material:

- Tarjetas con roles.
- Pizarras, rotuladores, papelógrafos.
- *Post-its* de colores.

- Reloj para controlar el tiempo.
- Material de decoración opcional (para hacer la dinámica más lúdica).

Evaluación:

- Observación del grado de implicación y toma de decisiones en la dinámica.
- Ronda final de autoevaluación con preguntas como:
¿Cómo me he sentido participando?
¿Qué puedo llevarme de esta experiencia para mi práctica diaria?

Adaptaciones

- Puede simplificarse para grupos pequeños trabajando todo en plenario.
- Se puede grabar en vídeo o realizar en línea con herramientas colaborativas.
- Se puede enfocar solo a premonitores/as como fase de formación.

Material de apoyo:

- Infografía base sobre participación.
- Modelos de mapas de acción.
- Ejemplos reales de buenas prácticas en participación (opcional).

Otras observaciones:

- Ideal realizar esta actividad al inicio del curso o en sesiones de planificación trimestral.
- Puede repetirse con el grupo de NNA adaptando el lenguaje y enfoque.
- Se recomienda recoger las propuestas consensuadas y hacer seguimiento en próximas reuniones.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: 4

Título de la actividad:

EL CENTRO IMAGINADO: SOÑAMOS Y CONSTRUIMOS JUNTOS

Introducción: Esta dinámica busca promover una cultura de participación auténtica dentro del equipo educativo, invitándoles a ponerse en la piel de NNA y a diseñar un centro de ocio desde sus perspectivas, intereses y necesidades. Mediante la imaginación colectiva, se construyen propuestas concretas que permitan abrir espacios reales de participación y corresponsabilidad, en sintonía con los valores recogidos en la infografía de referencia.

Área temática:

- Educación para la participación
- Democracia interna en espacios educativos
- Diseño inclusivo y creativo de programas
- Escucha activa y empatía
- Dinamización grupal desde el enfoque participativo

Destinatarios: Equipos educativos (monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as) que trabajan con infancia y adolescencia en espacios de tiempo libre, centros de ocio, casas de juventud, etc.

Número de participantes: 6-25 personas.

Duración aproximada de la actividad: 2 h.

Espacio recomendado: Un aula amplia y flexible o sala polivalente. Se recomienda que haya:

- Mesas para trabajar en grupo.
- Espacios en las paredes para colgar pósteres.
- Rincón de tipo «asamblea» para el cierre.

Tipo de actividad: Taller creativo y reflexivo, con elementos teatrales, visuales y colaborativos.

Objetivos:

- Desarrollar una visión crítica sobre los mecanismos actuales de participación.
- Promover la empatía hacia las necesidades de los NNA.
- Diseñar propuestas realistas para favorecer una participación activa y democrática.
- Generar compromiso personal para aplicar mejoras en el día a día del centro.

Desarrollo:

Fase 1: «Ponerse en sus zapatos» (20 min)

Objetivo: empatizar con las realidades de NNA, identificar necesidades y barreras actuales.

1. Cada participante recibe al azar o elige una ficha con un perfil de NNA (ej. «Sofía, 9 años, tímida pero curiosa»; «Javi, 15 años, crítico y creativo»; «Ali, premonitora, 17 años»).
2. En parejas, dialogan brevemente respondiendo:
 - ¿Cómo cree que participa esta persona en el centro?
 - ¿Qué obstáculos encuentra para sentirse escuchado/a o participe?
 - ¿Qué le gustaría cambiar?
3. Puesta en común breve de percepciones en plenario.

Fase 2: «El centro de mis sueños» (40 min)

Objetivo: proyectar colectivamente una visión participativa del centro deseado.

1. Se forman grupos de 4-5 personas.
2. Cada grupo recibe una cartulina y material artístico.
3. A partir de lo dialogado en la fase anterior, crean una representación del «Centro Ideal» para los NNA, abordando aspectos como:
 - Actividades y su planificación.
 - Espacios físicos.
 - Canales para opinar y proponer.
 - Roles del equipo educativo.
 - Presencia de la diversidad.
 - Relación con las familias y comunidad.
4. Pueden usar dibujos, collage, palabras clave, esquemas...

Fase 3: Galería participativa (15 min)

Objetivo: conocer la visión de los demás, nutrirse de ideas nuevas, fomentar el intercambio creativo.

1. Se exponen los pósteres en las paredes.
2. Cada grupo presenta su cartel a los demás.
3. El resto de los participantes puede dejar *post-its* con comentarios, ideas, preguntas o sugerencias.

Fase 4: «Lo que sí podemos hacer» (30 min)

Objetivo: transformar el sueño en acciones realizables, consensuadas y medibles.

1. Cada grupo regresa a su cartel y responde:
 - ¿Qué ideas de nuestro centro ideal podríamos aplicar en el próximo trimestre?
 - ¿Qué pasos necesitamos para hacerlo realidad?
2. Se eligen 2 propuestas viables por grupo, que se escriben en tarjetas o fichas grandes.
3. En plenario, cada grupo comparte sus propuestas y se recogen todas en una cartulina o mural titulado «Nuevas formas de participación para nuestro centro».

Cierre: Compromiso personal (15 min)

Objetivo: cerrar con una toma de conciencia individual y colectiva.

1. Cada participante reflexiona individualmente y escribe:
 - Una acción concreta que se compromete a hacer para fomentar la participación de los NNA.
2. Estas acciones se pueden compartir voluntariamente o guardarse como recordatorio personal.

Material:

- Fichas con perfiles de NNA.
- Cartulinas o papel *Kraft*.
- Revistas, tijeras, pegamento, rotuladores, lápices, témperas...
- *Post-its*.
- Fichas para compromisos y tarjetas de propuestas.

Evaluación:

Durante la actividad

- Observación del nivel de implicación y creatividad.
- Participación activa en todas las fases.

Después de la actividad

Revisión colectiva o individual de:

- ¿Qué aprendimos sobre participación?
- ¿Qué me llevo a mi práctica educativa?
- ¿Cómo podemos dar seguimiento a las propuestas?

A medio plazo

- Verificación de si alguna propuesta fue implementada.
- Valoración de los cambios en la dinámica participativa del centro.

Adaptaciones:

- En contextos con menos tiempo, puede trabajarse solo la fase de diseño y priorización.
- Si se trabaja con jóvenes (premonitores/as o adolescentes), se puede invertir la lógica: que diseñen el centro ideal para el equipo educativo.

Material de apoyo:

- Infografía sobre participación (documento base).
- Ficha-guía del «Centro Ideal» con preguntas orientadoras.
- Plantillas para recoger propuestas y compromisos.

Otras observaciones:

- Esta actividad no solo sensibiliza, sino que puede convertirse en semilla de un proceso más amplio de mejora participativa.
- Se recomienda documentar los resultados (fotos de pósteres, recopilación de propuestas) para compartir con todo el equipo o en reuniones generales.
- Puede formar parte de una jornada de evaluación, planificación anual o formación de equipos.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: 5

Título de la actividad:

REFLEJOS CULTURALES: IDENTIFICANDO NUESTROS PROPIOS SESGOS EN EL TRABAJO INTERCULTURAL

Introducción: Esta actividad formativa está diseñada para facilitar un proceso de toma de conciencia y reflexión crítica por parte del equipo educativo de centros de ocio, sobre los sesgos culturales personales que pueden influir en su intervención con NNA. A través de dinámicas vivenciales, trabajo personal intermedio y espacios grupales de análisis, se busca fomentar una actitud intercultural basada en la autoconciencia, la apertura y la mejora continua.

Área temática:

- Educación intercultural
- Autoanálisis y desarrollo personal
- Sesgos culturales y estereotipos
- Intervención educativa en contextos diversos
- Reflexividad profesional en ámbitos no formales

Destinatarios: Equipos educativos de centros de ocio educativo: monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as.

Número de participantes: 8-16 personas.

Duración aproximada de la actividad: Dos sesiones de 2 h cada una, en días distintos, con trabajo personal intermedio de aproximadamente 1 h.

Espacio recomendado: Sala tranquila y cómoda que permita la intimidad, con posibilidad de trabajo individual, en pareja y en pequeño grupo. Sillas móviles, papelógrafos, mesas de trabajo y proyector opcional.

Tipo de actividad: Autoformativa, reflexiva, experiencial e introspectiva con momentos de análisis compartido.

Objetivos:

- Comprender qué son los sesgos culturales y cómo se manifiestan en contextos educativos.

- Identificar los propios referentes culturales y sus efectos en la práctica educativa.
- Fomentar una mirada crítica y abierta hacia la diversidad cultural.
- Potenciar habilidades de autoanálisis como base para una educación intercultural consciente.

Desarrollo:

Sesión 1 (2 h): Autoconocimiento y exploración inicial

Fase 1: Activación – ¿Qué me representa? (15 min)

Objetivo: Romper el hielo y conectar con la identidad cultural propia.

Actividad:

- En una mesa se disponen tarjetas con imágenes diversas (personas, paisajes, objetos, símbolos, escenas cotidianas)
- Cada participante elige una imagen que sienta que representa algo importante de su historia cultural o familiar.
- En plenario, cada persona presenta brevemente su imagen y explica por qué la eligió.

Material: Tarjetas de imágenes variadas.

Fase 2: Exploración guiada – Mi mochila cultural (45 min)

Objetivo: Identificar elementos culturales personales y sus posibles implicaciones.

Actividad:

- Trabajo individual: se entrega una hoja con preguntas guía para reflexionar por escrito (20 min):
¿Qué valores me enseñaron en casa?
¿Qué costumbres tengo naturalizadas?
¿Qué ideas tengo sobre «buena educación», «niñez», «autoridad»?
¿Cuándo sentí que juzgué o fui juzgado por diferencias culturales?
- Luego, se forman parejas para compartir las reflexiones de forma confidencial y voluntaria (25 min).

Material: Hoja «Mochila Cultural» con preguntas guía, bolígrafos.

Fase 3: Introducción conceptual – ¿Qué son los sesgos? (30 min)

Objetivo: Aportar marco teórico básico sobre sesgos culturales.

Actividad:

- Breve presentación participativa con apoyo visual:
¿Qué es un sesgo? ¿Cómo se forma? ¿Qué tipos hay (implícitos, explícitos)?
- Ejemplos comunes en contextos educativos.
- Se lanza una dinámica rápida tipo quiz para identificar reacciones ante situaciones culturalmente diversas.

Material: Presentación en papelógrafo o proyector; tarjetas para quiz.

Fase 4: Cierre y encuadre del trabajo personal (30 min)

Objetivo: Preparar el terreno para el autoanálisis entre sesiones.

Actividad:

Se entrega un cuaderno de trabajo con ejercicios para hacer en casa (autorregistro).

Explicación del uso:

- Registrar 2 situaciones reales o recordadas en las que se haya sentido o ejercido un sesgo.
- Analizar qué pensamiento automático surgió, cómo se sintió, cómo reaccionó.
- Reflexionar: *¿De qué me di cuenta? ¿Qué habría hecho diferente?*
- Cierre en círculo: ronda breve «¿Qué me llevo de esta sesión?».

Material: Cuaderno de trabajo, instrucciones escritas.

Trabajo personal intermedio (1 h aprox.)

Tarea:

- Completar al menos dos entradas en el cuaderno de trabajo con situaciones reales que impliquen diversidad cultural.
- Observar el propio pensamiento, emociones y comportamiento.
- Responder a preguntas como:
¿Qué creencia estaba detrás de mi juicio o incomodidad?
¿Qué parte de mi historia o cultura influyó en mi reacción?

Sesión 2 (2 h): Análisis y proyección al cambio

Fase 1: Reencuentro y círculo de reflexión (30 min)

Objetivo: Compartir experiencias del trabajo personal, generar empatía.

Actividad:

- En grupos de 3, cada persona comparte una de las situaciones que escribió.
- El grupo escucha sin interrumpir ni juzgar. Luego pueden preguntar o devolver con frases del tipo «me resuena...», «me sorprendió...».
- Se cierra con una frase breve por persona: «Me he dado cuenta de que...»

Material: Cuadernos de trabajo.

Fase 2: Análisis colectivo – Reconociendo patrones (30 min)

Objetivo: Visualizar los sesgos más comunes y cómo impactan en el trabajo.

Actividad:

- En plenario, se recogen en papelógrafo frases, actitudes o ideas que hayan salido en el trabajo personal y grupal (sin identificar personas).
- Se agrupan en categorías:
 - Expectativas sobre el comportamiento de niños/as.
 - Juicios sobre familias o estilos de crianza.
 - Reacciones ante diferencias en normas sociales.
- Se debate:
 - ¿De dónde vienen estos sesgos?
 - ¿Cómo afectan a nuestra intervención con NNA?

Material: Papelógrafo, rotuladores.

Fase 3: Compromiso consciente – Mi decálogo intercultural (30 min)

Objetivo: Traducir la reflexión en compromisos personales.

Actividad: Cada participante elabora un decálogo personal con 10 ideas del tipo:

Me detendré antes de reaccionar ante una conducta que no comprendo.

Buscaré comprender antes que corregir.

Evitaré asumir que mis referentes son los únicos válidos.

Opcional: compartir 1 compromiso en voz alta.

Material: Ficha «Mi decálogo», bolígrafos.

Fase 4: Cierre – Resonancias y evaluación (30 min)

Objetivo: Cerrar el proceso con conciencia de aprendizajes y próximos pasos.

Actividad: Círculo final con tres preguntas escritas en tarjetas (cada quien escoge una al azar y responde):

¿Qué me llevo de este proceso?

¿Qué necesito seguir explorando?

¿Qué me comprometo a cuidar en mi práctica?

- Evaluación anónima escrita con escala Likert + espacio de comentarios.

Material: Tarjetas con preguntas, hoja de evaluación.

Material:

- Cuaderno de trabajo personal.
- Hojas, bolígrafos, lápices de colores.
- Papelógrafos, rotuladores.
- Fichas con preguntas guía.
- Proyector (opcional).
- Imágenes o tarjetas simbólicas.

Evaluación:

- Observación de la participación activa y del nivel de apertura en los espacios grupales.
- Evaluación final escrita con preguntas abiertas y escala.
- Ronda oral de cierre con compromisos personales.

Adaptaciones:

- Posibilidad de realizarse en línea con herramientas digitales colaborativas.
- Puede ampliarse a una tercera sesión.
- Adaptable a otros contextos con ajustes de lenguaje y enfoque.

Material de apoyo:

- Glosario de conceptos clave.
- Lecturas breves sobre educación intercultural.
- Vídeos breves para sensibilización.

Otras observaciones:

- Actividad sensible que requiere un ambiente de confianza. Los participantes deben tener experiencia en relaciones dentro de contextos de diversidad cultural.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: **6**

Título de la actividad:

CONSTRUYENDO CONVIVENCIA INTERCULTURAL: ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA CONTEXTOS DIVERSOS

Introducción: Esta actividad formativa está diseñada mediante el formato de taller para sensibilizar y capacitar a profesionales socioeducativos en competencia intercultural.

En entornos socioeducativos marcados por la diversidad cultural, resulta esencial que los profesionales dispongan de competencias interculturales que les permitan establecer relaciones respetuosas, éticas y eficaces con NNA y sus familias. Como señalan Deardorff (2020) y Holmes (2023), estas competencias no se limitan a conocimientos teóricos, sino que requieren una combinación de actitudes, habilidades y capacidades reflexivas. Este taller busca contribuir a esa formación integral

Área temática:

- Diversidad cultural en contextos socioeducativos
- Prejuicios, estereotipos y microrracismos
- Efectos psicosociales de la migración en NNA
- Comunicación intercultural verbal y no verbal
- Metodologías participativas para la convivencia: estrategias de acogida, mentoría y acompañamiento emocional

Destinatarios: Equipos educativos de centros de ocio educativo: monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as.

Número de participantes: Máximo 25 personas.

Duración aproximada de la actividad: 8 h (puede adaptarse a formato intensivo de 1 día o distribuido en 2 sesiones de 4 h).

Espacio recomendado: Sala tranquila y cómoda que permita la intimidad, con posibilidad de trabajo individual, en pareja y en pequeño grupo. Sillas móviles, papelógrafos, mesas de trabajo y proyector opcional.

Tipo de actividad: Autoformativa, reflexiva, experiencial e introspectiva con momentos de análisis compartido.

Objetivos:

Objetivo general:

- Desarrollar competencias interculturales en profesionales para la mejora de su práctica en contextos culturalmente diversos.

Objetivos específicos:

- Sensibilizar sobre la importancia de la competencia intercultural en la intervención socioeducativa.
- Favorecer el autoconocimiento y la reflexión sobre prejuicios y actitudes.
- Capacitar en técnicas de comunicación intercultural y resolución de situaciones conflictivas.
- Diseñar estrategias prácticas de acogida, acompañamiento y mentoría

Desarrollo: Se realizarán diversas actividades organizadas en 3 bloques temáticos

Bloque 1: Sensibilización y autorreflexión (2 h)

Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo
Dinámica «Mapa cultural»	Se coloca un mapa o mural y cada participante indica de dónde viene su familia, costumbres o tradiciones relevantes. Se comparte oralmente.	Mapa mural, chinchetas o post-its	30 min
Debate sobre prejuicios	Se proponen ejemplos de micromachismos, microrracismos o prejuicios en intervención socioeducativa. Reflexión en pequeños grupos y puesta en común.	Tarjetas con ejemplos	45 min
Autorreflexión guiada	Entrega de una ficha con preguntas sobre actitudes propias, prejuicios, experiencias positivas y áreas de mejora.	Fichas impresas	45 min

Bloque 2: Comunicación y resolución de conflictos interculturales (3 h)

Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo
Simulación de casos	<i>Role playing</i> en grupos de 4-5 sobre conflictos interculturales reales (choque de costumbres, barrera idiomática, rechazo de alimentos, etc.). Análisis posterior.	Fichas de caso	1 h 30 min
Círculo de diálogo	Espacio seguro para compartir experiencias personales difíciles o enriquecedoras con NNA y familias de otras culturas. Dinamización respetuosa.	Sillas en círculo	45 min
Visionado y debate	Proyección de corto/documental sobre migración y adolescencia. Debate guiado sobre los efectos psicosociales y formas de acompañamiento.	Proyector, altavoces	45 min

Bloque 3: Diseño de estrategias y conclusiones (3 h)

Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo
Diseño de plan de acogida	Trabajo en grupos: elaboración de una propuesta práctica para la acogida y acompañamiento a NNA migrantes en su recurso socioeducativo. Presentación al grupo.	Plantillas, cartulinas	1 h 30 min
Mentoría entre iguales	Reflexión grupal sobre cómo involucrar a jóvenes como mentores de acogida para NNA recién llegados. Propuesta de dinámicas.	Pizarra	45 min
Conclusiones y cierre	Valoración oral, registro en mural de compromisos personales y sugerencias para mejorar el trabajo intercultural en sus centros.	Mural, <i>post-its</i>	45 min

Material:

- Mapa mural grande.
- Chinchetas, *post-its* de colores.
- Tarjetas con situaciones y prejuicios.
- Fichas de autorreflexión.
- Proyector y altavoces.
- Documental/corto sobre migración.
- Plantillas de plan de acogida.
- Mural de compromisos.

Evaluación:

Formativa y participativa

- Autoevaluación inicial y final de competencias interculturales.
- Valoración anónima del taller.
- Observación de participación activa.
- Registro de ideas y compromisos en mural colaborativo.

Durante el taller

- Observación de la participación activa.
- Autoevaluaciones iniciales y finales (escala de 1 a 5 sobre competencias interculturales propias).

Final del taller

- Valoración anónima por escrito.
- Rueda final de cierre y compromisos personales.

Adaptaciones:

- Posibilidad de realizarse en línea con herramientas digitales colaborativas.
- Adaptable a otros contextos con ajustes de lenguaje y enfoque.
- Garantizar que todas las culturas, religiones y tradiciones estén representadas desde el respeto.
- Valorar los aportes de cada persona, fomentando la horizontalidad.

Material de apoyo:

- Glosario de conceptos clave.
- Lecturas breves sobre educación intercultural:
 - Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO.
 - Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
 - Holmes, P. (2023). *Intercultural dialogue: Challenges to theory, practice and research*. Routledge.
- Vídeos breves para sensibilización.

Otras observaciones:

- Actividad sensible que requiere un ambiente de confianza. Los participantes deben tener experiencia en relaciones dentro de contextos de diversidad cultural.
- Cuidar especialmente la gestión emocional en las dinámicas de reflexión personal.
- Se sugiere realizar una sesión de seguimiento a los 3 meses para compartir buenas prácticas, dificultades encontradas e incorporar nuevas estrategias en red.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: 7

Título de la actividad:

PROTOCOLOS QUE PROTEGEN, PROTOCOLOS AMIGOS

Introducción: Esta dinámica busca fomentar la reflexión, el análisis y la elaboración colectiva de un protocolo que permita prevenir y gestionar la violencia surgida por conflictos culturales entre los participantes del centro de ocio educativo.

Área temática:

- Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI)
- Diversidad cultural y convivencia
- Protocolos de sensibilización, prevención, protección y comunicación

Destinatarios: Equipo educativo de un centro de ocio educativo (monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as).

Número de participantes: 6-20 personas.

Duración aproximada de la actividad: 2 h.

Espacio recomendado: Sala amplia con sillas móviles, pizarras o papelógrafos. Idealmente, espacio que permita trabajar en pequeños grupos.

Tipo de actividad: Dinámica autoformativa, experiencial, reflexiva, colaborativa y constructiva.

Objetivos:

- Difundir los derechos de NNA.
- Implementar la cultura de buen trato en el COE, desde el enfoque intercultural.
- Definir y aplicar protocolos revisados desde el enfoque intercultural.
- Formar al delegado/a de protección en convivencia intercultural.

Desarrollo:

Fase 1. Presentación de la actividad y contenidos teóricos (20 min)

- Se comienza la actividad con una breve charla sobre la importancia de la diversidad cultural y los retos que puede plantear en la convivencia. Es preferible que esta sea conducida por una persona ajena al equipo del COE (mediador cultural, agentes clave del territorio...), pero, si no es posible, se recomienda que sea un representante de la entidad, o el delegado/a de protección, quien la asuma.
- Repaso de la LOPIVI y su relevancia en la prevención de la violencia en entornos educativos y de ocio, haciendo hincapié en el tema de convivencia intercultural.
- Se explica que el resultado será o un protocolo específico del COE para prevenir y actuar ante la violencia por motivos de origen intercultural o una actualización de los protocolos vigentes, en función de la implementación de la LOPIVI en el COE, para incorporar la perspectiva de prevención y protección ante la violencia intercultural.

Fase 2. Dinámica de sensibilización y análisis (30 min)

De la mano de la persona que ha realizado la charla introductoria:

- Se divide al grupo de educadores/as en grupos de 4-6 personas. Cada grupo recibe un caso real o simulado de conflicto intercultural que se ha producido o se podría dar en el COE entre los NNA o entre familias.
- Cada grupo analiza el caso e identifica posibles causas, consecuencias y cómo podría haberse prevenido o gestionado el conflicto.
- Todos los grupos exponen su análisis al resto, de forma que se fomenta el debate y el aprendizaje colectivo.

Fase 3. Trabajo en grupos para la elaboración del protocolo específico o actualización de los existentes (40 min)

- Orientaciones para la creación/revisión del protocolo/s:
 - Prevención: acciones para fomentar el respeto y la convivencia intercultural (ej. talleres, actividades de conocimiento mutuo, formación en diversidad, etc.).
 - Detección: formación dirigida a los educadores/as y voluntarios/as, para identificar situaciones de violencia o discriminación intercultural.

- Actuación: qué hacer ante un conflicto, cómo proteger a la víctima, cómo comunicar el caso, a quién y dónde.
- Comunicación: canales seguros para denunciar situaciones de violencia y apoyo al delegado/a de protección.
- Difusión: informar y dar a conocer a los participantes y familias sobre el protocolo y su importancia, haciéndolos corresponsables.
- Creación: cada grupo trabaja en una de las 5 secciones del protocolo, siguiendo las directrices anteriores, o actualiza los ya existentes.

Fase 4. Puesta en común y consenso (20 min)

Llega el momento de compartir y debatir el resultado de cada grupo, para consensuar el protocolo de actuación ante situaciones de violencia con características interculturales, o las actualizaciones propuestas.

- Cada grupo presenta su propuesta del protocolo/actualización de los existentes.
- Se debate hasta llegar a un consenso de protocolo único, integrando las mejores propuestas de cada sección, o se realiza el mismo proceso, pero con las actualizaciones de los protocolos existentes
- Se redacta el protocolo conjunto, que quedará como documento oficial del COE.

Material:

- Pizarras, rotuladores, papelógrafos.
- Reloj para controlar el tiempo.

Evaluación:

Al final de la actividad, en grupo, se abre un espacio de reflexión final, personal y grupal, para comentar:

¿Qué hemos aprendido? ¿Qué retos quedan por delante?

¿Cómo nos comprometemos a aplicar el nuevo protocolo o los actualizados, ya existentes, y a revisarlos periódicamente?

Material de apoyo:

- Infografía base sobre estrategias interculturales.
- Ejemplos de protocolos.

Dinámica para el trabajar el ocio educativo en los COE

Actividad número: **8**

Título de la actividad:

¡PONTE LAS GAFAS INTERCULTURALES!

Introducción: Como equipo educativo del COE hemos decidido profundizar en nuestra realidad de diversidad cultural y enfocar nuestro centro a los planteamientos del modelo de intervención intercultural. Podríamos empezar de muchas maneras, pero os proponemos una actividad para diagnosticar dónde estamos y fijar la mirada al conjunto de la realidad del centro.

Área temática:

- Planteamientos del modelo intercultural
- Documentación básica del COE
- Ideario, misión, visión y proyecto educativo

Destinatarios: Equipo educativo de un centro de ocio educativo (monitores/as, coordinadores/as, voluntarios/as, premonitores/as).

Número de participantes: 6-25 personas.

Duración aproximada de la actividad: 3 sesiones de 2 h.

Espacio recomendado: Sala amplia con sillas móviles, pizarras o papelógrafos. Idealmente, espacio que permita trabajar en pequeños grupos.

Tipo de actividad: Dinámica formativa, experiencial, reflexiva, colaborativa y constructiva.

Objetivos:

- Implementar la cultura de buen trato en el COE, desde el enfoque intercultural.
- Definir y aplicar protocolos revisados desde el enfoque intercultural.
- Formar al delegado/a de protección en convivencia intercultural.
- Difundir los derechos de NNA.

Desarrollo:

Sesión 1: Presentación de la actividad y construcción de las gafas interculturales

En función del trabajo previo sobre interculturalidad que haya hecho el equipo de educadores/as del COE, esta sesión tendrá un planteamiento más formativo o más de debate y reflexión conjunta.

Quien conduce la dinámica puede empezar con una breve charla de los planteamientos del modelo intercultural aplicado a los centros de ocio educativo. Presenta los temas clave y algunas orientaciones sobre cómo hacer evolucionar el centro en esta dirección.

Se puede repartir a cada participante unas gafas de papel y se les propone que debemos trabajar para conseguir que se conviertan en unas gafas interculturales. Para hacerlo, se dividen en cuatro o cinco subgrupos y cada uno debe debatir y escoger qué temas se deben incrustar en el cristal de las gafas para que ayuden a ver la interculturalidad.

Para concluir la sesión, nos juntamos de nuevo en el grupo grande, se comparten las propuestas de cada subgrupo y se consensuan cuales han de ser los 10 filtros que debemos poner a nuestras gafas para que sean interculturales.

Al final de la sesión, el/la coordinador/a expone que en la siguiente sesión nos pondremos nuestras nuevas gafas y, con ellas, miraremos nuestra realidad del centro. Se constituyen los grupos de trabajo para la siguiente sesión, siendo cada uno de 3 o 4 personas.

Depende de los grupos que salgan se pueden tratar más temas o menos en cada uno, debiéndose revisar, principalmente:

- Ideario visión, misión y valores.
- Proyecto educativo.
- Estatutos y Reglamento de Régimen Interno.
- Las personas del COE: NNA, profesionales, familias, voluntarios, etc.
- Las actividades que se realizan.
- Otros aspectos vinculados a la organización del centro.

Sesión 2: Análisis de la realidad en pequeños grupos

Esta segunda sesión se puede hacer en el mismo día todos los grupos de trabajo o, como cada uno hace trabajo independiente, pueden hacerse en distintos momentos y espacios si facilita el encuentro.

Se tratará de que cada grupo analice la documentación concreta o el ámbito de análisis que le ha tocado e identifique qué aspectos deben cambiarse, eliminar o mejorar cuando nos ponemos nuestras gafas interculturales.

En algunos casos será fácilmente cambiar o introducir un concepto en un documento, por ejemplo, en el ideario, pero también pueden plantearse cambios estructurales que comportaran mucho más trabajo. En la mayoría de las propuestas, el grupo, además de definir las, será interesante que determine también los pasos a realizar para implementarlas.

Antes de cerrar la sesión, el grupo deberá determinar cómo presentará el resultado de su trabajo a todo el equipo en la tercera sesión. Se puede hacer un póster o carteles, una representación, una explicación simple, una pequeña dinámica, etc.

Sesión 3: ¿Cómo vemos el COE a partir de las gafas interculturales?

En esta tercera sesión se compartirá el trabajo realizado por cada uno de los grupos de trabajo, en función de la metodología escogida.

Una vez cada grupo ha presentado sus propuestas, se pueden debatir brevemente sobre cada una de ellas y hacer una votación para ver si la propuesta procede o no. Se repartirán unas tarjetas con los colores del semáforo a cada participante.

- Rojo: se rechaza la propuesta, pues no se ve adecuada.

Se acaba la sesión con una valoración de todo el proceso y concretando pasos futuros a realizar.

Material:

- Pizarras, rotuladores, papelógrafos.
- Gafas de papel.
- Tarjetas de color verde, amarillo y rojo.
- Verde: debe implementarse.
- Amarillo: se debe analizar más la propuesta.

Evaluación: Al final de la actividad, en grupo, se abre un espacio de reflexión final, personal y grupal, para comentar:

¿Qué hemos aprendido? ¿Qué retos quedan por delante?

¿Qué haremos para que a partir de ahora llevemos siempre puestas las gafas interculturales?

Adaptaciones: En función de la realidad del COE y su proceso de trabajo en interculturalidad, se puede ampliar o disminuir las sesiones planteadas y su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. y Malik, B. (2016). *Formación intercultural del profesorado: competencias, buenas prácticas y evaluación*. Narcea.
- Albalá, M. A., Guido, J. I. y Del Real, M. F. (2023). La convivencia en contextos socioeducativos: la necesidad de una educación intercultural. *Calidad de vida y salud*, 16, 2. Universidad de Flores (UFLO) <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>
- Al-Krenawi, A. (2001). Práctica intercultural con inmigrantes: los árabes. *Revista de Trabajo Social*, 162, 7-25.
- Alonso, H. (2018). *Arte comunitario desde el trabajo de calle para la promoción social de adolescentes en situación de riesgo social. El caso de espacio mestizo de León; una buena práctica europea en acción comunitaria intercultural* [tesis doctoral, Universidad Ramon Llull]. Repositorio Institucional.
- Alonso, I., Berasategi, N. y Morata, T. Palasí, E. (2021). Ocio, acción sociocultural y cohesión social. Un estudio de cuatro barrios. En: N. Beloki. I. Alonso e I. Kerexeta, (coords.). *Redes para la inclusión social* (pp. 450-469). Graó.
- Alonso Sáez, I., Berasategi Santxo, N., Palasí Luna, E. y Morata García, M. J. (2021). Ocio, acción sociocultural y cohesión social. El caso del barrio de Abusu (Bizkaia). En: Palacio Totoricagüena, I., Álvarez-Rementería Á. M. y Román Etxebarrieta, G. (coords.). *Redes para la inclusión social y educativa* (pp. 269-279). Graó.
- Alyson E. King, Fiona McQuarrie, A. E. y Brigham, S. M. (2021). Exploring the Relationship Between Student Success and Participation in Extracurricular Activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 36(1-2), 42-58.
- Appiak, K. A. (2007). La ética de la identidad. *Revista Colombiana de Bioética*, 2(2), 291-295.

- Arai, S. y Pedlar, A. (2003). Moving beyond individualism in leisure theory: A critical analysis of concepts of community and social engagement. *Leisure Studies*, 22(3), 185-202.
- Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez-Montijano, E. (dir.) (2018). Inmigración y asilo, en el centro de la arena política. *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*. CIDOB.
- Aycart Carbajo, E., Emezabal Etxeberria, M., Gonzalez Esteban, K., López Aparicio, Mariñelarena Anabitarte, I. y Monferrer Perales, R. (2017). La Educación en el Tiempo Libre como Servicio público para adolescentes: Gazteleku. *RES Revista de Educación Social*, 24, 554-561.
- Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 69, 106-111.
- Barciela, S. (2020). *Arde la ciudad. Conflicto en barrios*. Colección Migraciones y Sociedad. Universidad Pontificia de Comillas.
- Becerra-Labra, C., Pérez, F. y Herrera, R. (2021). Interculturalidad crítica y justicia educativa: fundamentos para una práctica transformadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(3), 117-132.
- Benson, M. y Henderson, K. A. (2011). A transformative view of leisure and youth development. *Journal of Park and Recreation Administration*, 29(1), 1-20.
- Berasategi, N., Roman, G., Alonso, I. e Idoiaga, N. (2023). Leisure as a space for inclusion and the improvement of life satisfaction of immigrants. *Journal of International Migration and Integration*, 24(1), 425-439. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00917-y>
- Big Brother and Sister (2020). *Annual Report*.
- Blackshaw, T. (2010). *Leisure*. Routledge.
- Blackshaw, T. (2015). *Handbook of Leisure Studies*. Routledge.
- Blanco, C. y Torres, L. (2024). Educación intercultural crítica: nuevos desafíos para contextos escolares inclusivos. *Revista Internacional de Educación Crítica*, 12(1), 45-61.
- Bramham, P. (2002). Rojek, the sociological imagination and leisure. *Leisure Studies*, 21(3-4), 221-234.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters
- Caldwell, L. y Witt, P. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, 13-27. <https://doi.org/10.1002/yd.394>

- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2016). Adquisición de competencias en estudiantes autóctonos e inmigrantes. *Dossier La Educación como ascensor social* (pp. 29-39). Observatorio Social La Caixa.
- Cañellas, C. (2024). *Modelos de Gestión de la diversidad cultural en centros de ocio educativo. Una herramienta para la cohesión social* [tesis doctoral no publicada], Universidad Ramon Llull.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Narcea.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educatio XX1*, 19(2), 105-126.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2022). *Foundations of intercultural communication*. Routledge.
- Comité de los Derechos del Niño (2005). Observación General N.º 7. *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Documento CRC/C/GC/7.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). Observación General N.º 12. *El derecho del niño a ser escuchado*. Documento CRC/C/GC/12.
- Cortellesi, G. y Kerna, M. (2016). Together old and young: how informal contact between young children and older people can lead to intergenerational solidarity. *Studia paedagogica* 21, 2
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3.ª ed.). Sage.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio y desarrollo personal*. Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2004). *Educación para el ocio: una propuesta pedagógica*. Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. y Goytia, N. (2017). *La pedagogía del ocio: Una respuesta educativa al tiempo libre*. Narcea.
- Dagkas, S., Azzarito, L. y Hylton, K. (eds.). (2019). *«Race», Youth Sport, Physical Activity and Health: Global Perspectives*. Routledge.
- Dali, K. (2013). Books in their suitcases: Leisure reading in the lives of Russian-speaking immigrants in Canada. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45(4), 261-293.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO.
- Di Iorio, J., Lenta, M. y Gueglio, C. (2021). De la retórica a la gramática

- de la investigación con niñas, niños y adolescentes. *Sociedad e Infancias*, 5, 121-132.
- Diasa, A. y Cesarb, M. (2014). Museums as spaces and times for learning and social participation. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7, 4.
- Domingo, A. (2016). *Integración y diversidad en España*. Icaria.
- Edginton, C. E. y Chen, P. (2008). *Leisure as Transformation*. Sagamore.
- Elkington, S. y Watkins, M. (2014). Models of Teaching in Leisure Education. En: S. Elkington y S. J. Gammon, S. J. (eds.). *Contemporary Perspectives in Leisure* (pp. 207-223). Routledge.
- España. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia ante la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, de 5 de junio de 2021.
- Essomba, M. A. y Madariaga, A. (2023). Ocio educativo y acción sociocultural.: Educación comunitaria e inclusiva. En: T. Morata, E. Palasí y E. Tobalina (coords.). *Ocio educativo y acción sociocultural Construyendo modelos para el desarrollo de personas y comunidades* (pp. 109-120). Graó.
- Esteban, F. y Méndez, R. (2020). Educación para la ciudadanía activa: ocio, participación y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 49-65. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.003>
- Esteban, M. y Méndez, M. (2020). Interculturalidad crítica y justicia cognitiva: retos para la educación. *Revista de Educación Crítica*, 18(2), 63-79.
- Esteban-Guitart, M. (2021). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Fàbregues, F. y Farrés, O. (2019). La inmigración en España- La inmigración en Europa. En: J. Arango, R. Mahía, D. Moya y E. Sanchez-Montijano (dir.). *Inmigración, elecciones y comportamiento político* (pp. 320-325). Anuario CIDOB de la Inmigración 2019. CIDOB.
- Faché, W. (2002). Leisure and human development: A complex relationship. *World Leisure Journal*, 44(3), 3-7.
- Fainstein, S. S. (2014). *The just city*. Cornell University Press.
- Fernández-Martínez, A., Rodrigo, J. y de la Fuente, J. (2021). Leisure and personal development: An integrative approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1450. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041450>
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: past, present and future. *Development Psychology*, 28(6), 998-1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>

- Foglia, C. (2019). Los consejos locales de niñez y adolescencia: institucionalizando la participación de la sociedad civil en la producción de la política pública de infancia a nivel local en el conurbano bonaerense. *Ciudadanías*, 4, 71-97.
- Gagnon, R. J. (2020). Examining perceived adolescent socioemotional development and repeated camp experiences using a planned missing data design. *Journal of Leisure Research*, 51(5), 517-535.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Síntesis.
- García Castaño, F. J. y Rubio, M. J. (2018). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: políticas, discursos y prácticas*. Graó.
- García Gracia, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales*. Observatorio Social «la Caixa».
- García, C. y Goenechea, M. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Revista Educación y futuro digital*, 1, 74-88.
- Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Gewerc-Cohen, A. y Stebbins, R. A. (2007). *Ocio serio: Una perspectiva sociológica*. Ariel.
- Gewerc-Cohen, E. y Stebbins, R. (2007). *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfilment in This Century*. Venture.
- Gibbs, L., Marinkovic Chávez, K., Black, A., Gladstone, B. y Acharya, L. (2018). Kids in Action. Participatory health research with children. En: M. Wright y K. Kongats (eds.). *Participatory health research* (pp. 93-113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92177-8_7
- Gimeno, M., Ruiz, A. y Ferrer, J. (2022). Espacios de participación y diversidad cultural en el tiempo libre educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 67-83.
- Giralt, P. J., Palasí, E., Morata, T. y Rocha Scarpetta, J. A. (2020). La intervención educativa en el tiempo libre como estrategia de inclusión social. *Educación XX1*, 23(2), 45-70.
- Giralt, P. J., Palasí, E., Rocha, J. A., Labèrnia, A. y Morata, T. (2020). Promoción de la cohesión social desde los centros socioeducativos en contextos de diversidad cultural. En: M. Álvarez (ed.). *Escenarios y estrategias socioeducativas para la inclusión social* (pp. 206-233). Graó.
- Giralt, P. J., Marzo, M., Ravetllat, I., Morata, T., Palasí, E., Busi, F., Goyzueta, C. y Baizán, A. (2023). *Herramientas pedagógicas para la implementación de la LOPIVI en los centros de ocio educativo*. Fundación Pere Tarrés.

- Giralt, P. J., Palasí, E., Rocha, J. A., Labèrnia, A. y Morata, T. (2020). Promoción de la Cohesión Social desde los Centros Socioeducativos en Contextos de Diversidad Cultural. En: M. Alvarez (ed.). *Escenarios y Estrategias Socioeducativas para la Inclusión Social* (pp. 206-233). Graó.
- Giralt, P. J., Palasí, E., Rocha, J. A., Labèrnia, A. y Morata, T. (2020). Promoción de la Cohesión Social desde los Centros Socioeducativos en Contextos de Diversidad Cultural. En: M. Alvarez (ed.). *Escenarios y Estrategias Socioeducativas para la Inclusión Social* (pp. 206-233). Graó.
- Gómez, M., Morata, T. y Trilla, J. (2016). Childhood Participation Experiences in the Memory. *Educational Review*, 68, 2,189-206.
- González-Falcón, I. y Márquez-Lepe, E. (2020). Educación intercultural y diversidad cultural: percepciones del profesorado en formación inicial. *REIFOP*, 23(1), 113-126.
- Graham, A., Powell, M. A. y Truscott, J. (2016). Exploring the nexus between participatory methods and ethics in early childhood research. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 82-89.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. y Bottrell, D. (2014). *Participatory research with children and young people*. Sage.
- Harcourt, D. y Einarsdóttir, J. (2011). Introducing young children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>
- Henderson, K. (2018). Camp Research: What? So What? What's next? *Journal of Youth development*, 13(1-2). <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.607>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008, noviembre). El matrimonio Cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En: J. L. Alvarez Gayou. 6.º *Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGrawHill.
- Holmes, P. (2023). *Intercultural dialogue: Challenges to theory, practice and research*. Routledge.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza .
- Iglesias, D. (2015). *Educación intercultural: fundamentos, estrategias y experiencias*. Graó.
- Iglesias, E. (2015). *Educación intercultural en el tiempo libre: bases y acción educativa en tiempos neoliberales*. Popular.

- Iglesias Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182.
- Iglesias Vidal, E. y Morata Garcia, M. J. (2019). Los programas de apoyo socioeducativo desde una mirada común: entre California y Catalunya. En: I. Alonso Sáez y K. Artetxe Sánchez (eds.). *Educación en el tiempo libre: La inclusión en el centro* (pp. 307-318). Octaedro.
- Iwasaki, Y., Messina E. S. y Hopper, T. (2018). The role of leisure in meaning-making and engagement with life. *The Journal of Positive Psychology*, 13(1), 29-35.
- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41-61.
- Jirásek, I. y Dvořáková, A. (2016). The development of group connectedness and sense of community during a twelve-day winter journey on snowshoes: Non-formal education through the Czech Outward Bound course. *Journal of Martial Arts Anthropology*, 16, 39-48.
- Li, K. C., Sotiriadou, P. y Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220.
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st Century?* Economic and Social Research Council. <https://doi.org/10.4135/9781446288.n14>
- Kemeny, T. y Cooke, A. (2017). Urban Immigrant Diversity and Inclusive Institutions. *Economic Geography*, 93(3), 267-291. <https://doi.org/10.1080/00130095.2017.1300056>.
- Kiilakoskia, T. y Kivijärvia, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37, 1, 47-61.
- Kuçuksuleymanoglu, R. (2018). Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7, 3, 244-252.
- Leitner, J. y Leitner, S. (2012). *Leisure Enhancement*. Sagamore.
- Long, J., Fletcher, T. y Watson, B. (eds.) (2017). *Sport, leisure and social justice*. Routledge.
- López et al. (2019). *InclusiON Guide. (Best practices in Educational leisure time as a space for social inclusion of migrants and refugees)*. Erreka.

- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural: Lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española.
- Lower-Hoppea, L., Evansb, J. y Brgocha, S. (2021). Examining the social cognitive determinants of collegiate recreational sport involvement and outcomes. *Leisure/Loisir*, 45, (2), 215-244.
- Madariaga Ortuzar, A. y Ponce de León Elizondo, A. (eds.) (2018). *Ocio y participación social en entornos comunitarios*. Universidad de la Rioja.
- Madariaga, A., Romero, S., Romera, L. y Lazcano, I. (2021). Personas jóvenes con discapacidad y el papel de la familia en ocio. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 53-65.
- Mariën, S., Vandebosch, H., Pabian, S. y Poels, K. (2021). Coping with distress among adolescents: Effectiveness of personal narratives on support websites. [Afrontar la diversidad entre adolescentes: Eficacia de las narrativas personales en webs de apoyo]. *Comunicar*, 67, 87-98.
- Martín, X., Puig, J. M y Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania*, 53, 45-60.
- Martín, X., Puig, J. M y Gijón, M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre educación* 37, 51-68.
- Martínez Neira, M. D., Muñoz Zamora, G. (2022). *Encuentros ciudadanos de niños y niñas 2019-2020*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Martínez-Rodríguez, A., Paredes-Carbonell, J. J. y Ruiz-Jiménez, M. (2022). Educación del ocio y salud mental: una revisión crítica. *Educación XX1*, 25(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31566>
- Marzo Arpón, T. E., Palasí Luna, E., Morata Garcia, M. J., Pulido Rodríguez, M. A., Muro, P. y Alcalde, R. (2020). *Guía pedagógica para la aplicación del cuestionario sobre competencias académicas y de ocupabilidad en entidades de ocio educativo y centros socioeducativos / centros abiertos*. Fundació Pere Tarrés.
- Marzo, M., Pulido, M. A., Morata, T. y Palasí, E. (2019). Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 73, 117-138.
- Mateos, A. y Fernández, M. (2017). El caleidoscopio de la integración. Hacia un modelo mixto desde la perspectiva de los migrantes. *Revista de Fomento Social*, 72(2), 157-201.
- Mauro, M. (ed.) (2019). *Youth Sport, Migration and Culture: Two Football Teams and the Changing Face of Ireland*. Routledge.

- Mejia, M. H. (2013). *Manual de gestión cultural para voluntarios. Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas* (ONU).
- Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas*, 21(3), 119-131. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2766>
- Morata, T., López, P., Marzo, T. y Palasí, E. (2021). *The influence of leisure-based community activities on neighbourhood support and the social cohesion of communities in Spain*. *International Social Work*. <https://doi.org/10.1177/00208728211021144>
- Morata, T., Palasí, E., Alonso, H. y Fernández, F. (2019). Ocio, acción sociocultural y cohesión social. En: I. Alonso y K. Artexe (coords.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 93-112). Octaedro.
- Morata, T., Palasí, E., Giralt, P. J. y Rocha Scarpetta, J. A. (2023). Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social. *Bordón*, 75(2), 67-86. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2023.95926>
- Morata, T. y Alonso, I. (2019). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Octaedro.
- Morata, T. y Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En: I. Alonso y K. Artexe (coord.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 37-52). Octaedro.
- Moreno, G. (2024). La participación y el ocio de las personas migrantes entre lo que queremos y lo posible. En: M. Dosil, T. Morata y J. Torres (coords.). *Ocio educativo para infancia y adolescencia y gestión de la diversidad cultural* (pp. 141-154). Tirant lo Blanch.
- Moreno, J. A. (2002). La educación del ocio y la salud mental. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 457-471.
- Moreno-Fernández, O. y Vázquez, M. (2023). Diversidad cultural y convivencia en educación: análisis de buenas prácticas. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 98-114.
- Morillas Fernández, M. (2008). Capacidad natural del menor, derechos a la intimidad, el honor y la propia imagen, y patria potestad. En: M. García Garnica (coord.). *Aspectos actuales de la protección jurídica del menor. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 165-180). Thomson Aranzadi.
- Morse J. M. y Niehaus, L. (2010). *Mixed method design: Principles and procedures*. Left Coast Press.

- Muñoz Sedano, A. (2020). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Escuela Española.
- Mutz, M. y Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105-114.
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas (2013). Convención sobre los Derechos del Niño. Comité de los Derechos del Niño. <https://acortar.link/WUYCRa>.
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. Routledge.
- Novella Cámara, A. M. (2009). *La participación de la infancia en la ciudad desde los Consejos Municipales de Infancia*. Secretaria de Infancia y Adolescencia. Generalitat de Catalunya.
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
- Palasí Luna, E., Morata, T., Giralt, P. J. y Rocha Scarpetta, J. A. (2022). Gestión de la diversidad cultural con niños/as y familias vulnerables: La voz de las familias como eje de innovación en la práctica socioeducativa. *TECHNO Review*, 11(4), 1-15.
- Palasí, E. (2019). *Lideratge social per a la construcció de comunitats cohesionades des d'entitats de lleure educatiu i d'acció social*. Estudi de casos [tesis doctoral, Universidad Ramon Llull]. Repositorio Institucional.
- Palasí, E., Marzo, M., Giralt, P. J. y Torres, J. (2024). Modelos de interculturalidad en el ocio educativo: identificación de prácticas desde la perspectiva de la competencia intercultural. En: Dosil, M., Morata, T. y Torres, J. (coord.). *Ocio educativo para infancia y adolescencia y gestión de la diversidad cultural* (pp. 97-112). Tirant Humanidades.
- Perusset, M. (2023). Comunicación intercultural en contextos atravesados por la diversidad cultural. *Lengua y sociedad*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23297>
- Pieper, J. (1948). *Muße uns Kult, Was heißt Philosophieren?* Kösel-Verlag.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Laterza.
- Puig, JM., Gijón, M., Martín, X. yRubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 45-67.
- Pulido-Rodríguez, M. A., Marzo, M., López, P. y Morata, T. (2019). Apoyo vecinal como motor de cohesión social de barrio. En: I. Alonso y

- K. Artetxe (eds.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 113-127). Octaedro.
- Ramírez Pavelic, M. y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.
- Ravetllat Ballesté, I., Marzo Arpón, M., Giralt i Rovira, P. J., Morata García, T. y Palasí Lluna, E., (2022). Algunas notas acerca de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Especial mención al ámbito del ocio educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 82, 57-74. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn82id413180>
- Rezaian, A., Daskalaki, I. y Apostolidou, A. (2020). Gendered Spaces and Educatio(nal Expectations: the Case of the Former Refugee Camp «Elliniko» in Athens. *Migration y Integration*, 21, 155-170. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00712-w>
- Riádigos Couso, X. y Lorenzo Campos, A. (2024). La investigación como escenario de participación infantil: percepciones y propuestas de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 51-67.
- Rocha Scarpetta, J. A (2019). El estudio del ocio educativo: una perspectiva internacional y transcultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 13-41.
- Rodrigo-Moriche, M. P. y Vallejo, S. I. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes. En: A. Madariaga y E. Ponce De León (eds.). *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja.
- Rojek, C. (1995). *Decentring leisure: Rethinking leisure theory*. Sage.
- Rojek, C. (2005). *Leisure Theory: Principles and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Roman, G., Alonso, I., Berasategi, N. (2018). El tiempo libre educativo como recurso para la inclusión de las personas migrantes y refugiados. Diagnóstico y aproximación a las buenas prácticas en la CAV. *Zerbitzuan*, 66, 21-32. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.04>
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Desclée de Brouwer.
- Sánchez Fontalvo, I. M. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Revista Praxis*, 7, 30-41.
- Sarmiento Sierra, M. (2016). *Los espacios lúdicos como herramienta pedagógica para formar cultura de participación infantil y adolescente activa*

- [trabajo presentado como requisito para optar el título como especialista en Pedagogía de la Lúdica]. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá.
- Scott, W. A. y Scott, R. (1989). *Adaptation of immigrants*. Pergamon Press.
- Seat, R. (2000). *Factors affecting the settlement and adaptation process of Canadian adolescent newcomers 16-19 years of age*. Family Service Association of Toronto.
- Serra Sangüesa L., Alonso Martínez H., Paczkowski M., Aragay Borràs J. M. y Morata García T. (2016). Riborquestra, Basket beat y Espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad. *Búsqueda*, 3(17), 202-213.
- Serra, L. (2018). *Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi d'experiències internacionals i locals d'art comunitari* [tesis doctoral, Universidad Ramon Llull]. Repositorio Institucional.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2014). *Informe sobre el derecho de los niños al ocio educativo y a las salidas y colonias escolares*.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2025). *La universalització del lleure educatiu a Catalunya*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10674/Informe%20lleure%20educatiu_mars_25_sencer_def.pdfSindic+1Instagram+1
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (2014). *Making choices for multicultural education*. Wiley.
- Souto-Otero, M. (2019). Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento en la Unión Europea. Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 53-72.
- Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2023). Conceptualizing intercultural competence. En: D. K. Deardorff (ed.). *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage.
- Sredovska, E. (2015). Application of a French model of sociocultural animation at adolescents' leisure time. *Trakia Journal of Sciences*, 13(1), 487-490.
- Stebbins, R. A. (2012). *The Idea of Leisure*. Transaction Publications.
- Teddle, Ch. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Tisza, G., Papavlasopoulou, S., Christidou, D., Voulgari, I., Iivari, N., Giannakor, M. N., Kinnula, M. y Markopoulos, P. (2019). The role of age and gender on implementing informal and non-formal sci-

- ence learning activities for children. En: *Proceedings of ACM Fablearn Europe conference* (FABLEARN EUROPE'19).
- TraBach, M., Huberman, L. y Sulser, F. (1995). *The Educational Impact of Scouting: Three Case Studies on Adolescence*. WOSM.
- Trilla, J. y Novella, A. (2019). *Educación social y pedagogía del ocio*. Graó.
- Trussell, D. y Jeanes, R. (eds.) (2021). *Families, Sport, Leisure and Social Justice: From Protest to Progress*. Routledge
- UNESCO (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. UNESCO.
- UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/es/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Vázquez, O. (2002). Trabajo social y competencia intercultural. *Portu-laria. Revista de Trabajo Social*, 2, 125-138.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidad crítica y decolonialidad. En: C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales* (pp. 45-66). Siglo del Hombre.
- World Leisure Organization (1994). *International Charter for Leisure Education*. World Leisure and Recreation Association.
- World Leisure Organization (1998). *São Paulo Declaration: Leisure in a Globalized Society - Inclusion or Exclusion*. World Leisure Organization.
- World Leisure Organization (2000). *World Leisure Charter*. <https://worldleisure.org/wp-content/uploads/2020/12/WLO-Charter.pdf>
- World Leisure Organization (2018). *Leisure for All-Without Barriers Declaration*. <https://worldleisure.org>

Cuestionario de Autodiagnóstico para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Centros de Ocio Educativo (COE)

En el marco del proyecto COEDsion referente de esta guía, como se ha señalado en otros momentos, se ha diseñado un *Cuestionario de Autodiagnóstico para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Centros de Ocio Educativo (COE)*. Esta herramienta nace con el objetivo de mejorar las prácticas socioeducativas en relación con la diversidad, avanzando hacia modelos de educación intercultural adaptados a las realidades de cada centro de ocio educativo.

Este cuestionario en línea se ha construido a partir de los resultados de una fase de investigación previa en la que se identificaron y validaron dimensiones e indicadores en la gestión de la diversidad cultural. A partir de ahí, se ha desarrollado una aplicación informática abierta y accesible que permite a cada COE evaluar su situación y recibir un informe personalizado que incluye tanto resultados cuantitativos como cualitativos. Estos informes están estructurados por dimensiones del centro y ofrecen propuestas de mejora concretas, ajustadas al contexto de cada institución.



Entre sus finalidades, el cuestionario busca, por un lado, facilitar un diagnóstico claro y riguroso sobre la realidad interna de los centros respecto a la diversidad cultural, y, por otro, orientar la toma de decisiones pedagógicas que promuevan entornos más inclusivos, equitativos y cohesionados. La retroalimentación que reciben los equipos que lo realicen les permitirá identificar fortalezas, áreas de mejora y construir propuestas coherentes con una perspectiva intercultural.

El instrumento está disponible en la web del proyecto (www.coedsion.com) y también en la página web de la Cátedra de Ocio Educativo de la Fundación Pere Tarrés (<https://www.peretarres.org/es/facultad/investigacion/catedra-ocio-educativo-accion-sociocultural>). Su acceso es libre, y se plantea como una oportunidad formativa y de reflexión para los equipos educativos de los COE, contribuyendo a una cultura institucional más consciente, sensible y comprometida con la diversidad y la mejora continua.

Català

...

Enquesta de valoració del Centre Educatiu

* Necessària

Referent a l'equip d'educadors

10. L'equip incorpora el debat i el diàleg sobre la diversitat cultural. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mai Sempre

11. L'equip aborda els conflictes com a font de modificació de llenguatges, visions i espais de poder dins de l'espai educatiu. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mai Sempre

12. S'utilitzen pedagogies que generen la participació del conjunt de participants per tal que es relacionin entre ells (inclusió). *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mai Sempre

Con esta iniciativa, como con esta guía, se posibilita una herramienta importante para una gestión transformadora de la gestión de la diversidad en contextos educativos de ocio, situando la mirada en el reconocimiento mutuo, la participación de los NNA y la justicia social.

Sobre los coordinadores

Txus Morata i García

Diplomada en Magisterio, licenciada en Pedagogía y doctora en Ciencias de la Educación. Es profesora titular de la Universidad Ramon Llull. Docente en el grado de Educación Social. Desde 2021, es directora de la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural. Investigadora principal del grupo de investigación Innovación y Análisis Social desde el año 2014, de la Facultad de educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull (grupo de investigación consolidado 2021 SGR 01027). Ha participado en más de 28 proyectos de investigación, sumando más de 74 artículos y capítulos científicos de alto impacto relacionados con sus líneas de investigación. Su labor académica y su producción científica se centra en las temáticas de desarrollo comunitario, exclusión social, animación sociocultural y ocio educativo. En 2023 recibió la distinción Jaume Vicens Vives a la calidad docente universitaria, otorgada por el Departamento de Investigación y Universidades, de la Generalitat de Catalunya.

Idurre Lazcano Quintana

Licenciada en Pedagogía y doctora en Ocio y Desarrollo Humano. Es profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto, y desde 2022 directora del Instituto de Estudios de Ocio de dicha universidad. Docente en los grados de Trabajo Social y Educación Social. Desde el año 2000 es miembro del equipo de investigación en Ocio y Desarrollo Humano de la Universidad de Deusto. Desde 2009 forma parte del grupo oficial del Sistema Universitario Vasco. Ha participa-

do en más de 100 proyectos de investigación, sumando más de 70 artículos y capítulos científicos de alto impacto relacionados con sus líneas de investigación. Su labor académica y su producción científica se centra en las temáticas de ocio, juventud, participación comunitaria, exclusión social y acción comunitaria.

Julio Fuentesal García

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Máster Oficial en Educación Física y Deportiva. Experto universitario en Actividades Físicas de Turismo Activo y de Ocio en la Naturaleza. Profesor permanente laboral de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) en la Universidad Politécnica de Madrid. Coordinador de la asignatura Ocio y Actividad Física y Director de la Escuela de Ocio y Tiempo Libre Don Bosco. Director gerente del Grupo Andévalo Aventura, con amplia trayectoria en docencia universitaria, gestión de programas formativos y liderazgo en proyectos vinculados al ocio activo.

Isaac Ravetllat Ballesté

Licenciado en Derecho, Máster en Derecho de Familia e Infancia y doctor en Derecho por la Universidad de Barcelona. Es profesor de Planta Regular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Tarapacá (Chile), y desde 2025 coordina el Observatorio de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (sede Arica) de la Universidad de Tarapacá. Integrante del Comité Ejecutivo de la Red de Universidades Unidas por la Infancia de Chile. Representante académico del Consejo de la Sociedad Civil de la Niñez del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile. Presidente del Comité Asesor en Ética de la Investigación y Participación Protagónica de la Niñez de la Corporación Opción. Integrante de la Cátedra de Ocio Educativo y del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés.

Educación intercultural en el ocio educativo

Guía pedagógica para la cohesión social y la inclusión

Con la presente obra colectiva, se asume el reto de elaborar una guía pedagógica cuyo propósito esencial es servir de herramienta práctica y orientativa para profesionales y entidades que deseen poner en práctica estrategias pedagógicas basadas en el modelo de educación intercultural, con el objetivo de promover la cohesión social y la igualdad de oportunidades en contextos de ocio educativo, dirigidos a niños, niñas y adolescentes.

Para alcanzar dicha finalidad, este documento pone a disposición de sus lectores y lectoras una gran diversidad de materiales, elaborados tanto a partir de las prácticas detectadas en los centros de ocio educativo investigados como de las actividades y programas desarrollados *ex profeso* para esta propuesta, los cuales han sido debidamente contrastados con las familias, así como con los educadores y educadoras de estos espacios formativos.

La guía se entretiene en fundamentar algunos criterios. Esperamos que esta guía se convierta en un texto de referencia obligada en lo relativo a la educación intercultural en el ocio educativo de niños, niñas y adolescentes. La invitación es conocer el modelo de gestión intercultural propuesto en este libro, que se estructura en cuatro dimensiones: ocio educativo, participación, competencia intercultural y estrategia intercultural. Les aseguramos que el viaje es desafiante, enriquecedor y que a nadie le deja indiferente.

