

Máster Universitario den Profesorado de Educación Secundaria

EL TRATAMIENTO DE LOS PROCESOS MIGRATORIOS EN LAS AULAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

Estudiante: Andrea Pérez Catena

Tutor: Juan José Calvo Miranda

Especialidad: Geografía e Historia

Junio, 2023

Resumen

El tratamiento de los procesos migratorios en las aulas es una de las temáticas más relevantes de esta sociedad en la actualidad. Es por ello por lo que a través de este trabajo se pretende presentar una propuesta didáctica basada, principalmente, en la metodología de Aprendizaje Basado en Juegos como alternativa a la vía tradicional. Para ello se ha procedido a diseñar un juego que trabaja dicha temática desde una perspectiva de género junto con las distintas naturalezas que puede tener. Además del juego, se plantean dos actividades complementarias en las que se pretende profundizar el tema a través de la lectura de un texto, con sus correspondientes preguntas, y una reflexión final que recoja todo lo anteriormente trabajado.

Asimismo, la propuesta ha sido diseñada para que el docente pueda adaptarla a cualquier situación en el aula, por lo que se presenta como un modelo de propuesta abierto.

Palabras clave: juegos, aprendizaje, migraciones y género.

Summary

The treatment of migration processes in the classroom is one of the most relevant issues in nowadays society. For this reason, the aim of this work is to present a didactic proposal based mainly on the Game-Based Learning methodology as an alternative to the traditional way. To this end, a game has been designed to work on this subject from a gender perspective, together with the different natures it can have. In addition to the game, two complementary activities are proposed in which the objective is to deepen of the subject through the reading of a text, with its corresponding questions, and a final reflection that brings together everything that has been previously worked on.

Likewise, the proposal has been designed so that the teacher can adapt it to any classroom situation, which is why it is presented as an open proposal model.

Keywords: games, learning, migrations and gender.

Laburpena

Migrazio-prozesuen tratamendua gaur egun oso garrantzitsua den gaia izanik, proposamen didaktiko bat aurkeztu nahi da lan honen bitartez. Batez ere Jokoetan Oinarritutako Ikaskuntza metodologia aplikatu nahi da alternatiba gisa. Horrela izanik, migrazio-prozesuak genero ikuspegitik lantzen dituen jolasa diseinatu da, izan ditzaketen izaera desberdinak kontuan hartuta. Horrekin batera, jolasaz gain gaian sakontzeko helburua duten beste bi jarduera osagarri planteatzen dira: testu baten irakurketa, dagozkion galderekin, eta aurretik landutako guztia bilduko duen azken hausnarketa bat.

Era berean, proposamena irakasleak ikasgelako edozein egoerataro egokitu ahal izateko diseinatu da, eta, beraz, proposamen irekiko eredu gisa aurkezten da.

Hitz gakoak: jolasak, ikaskuntza, migrazioak eta generoa.

Índice

1. Introducción	5
1.1. Objetivos y justificación	6
2. Marco teórico	7
2.1. La actividad lúdica como herramienta de aprendizaje	7
2.1.1. Gamificación.....	7
2.1.2. Aprendizaje Basado en Juegos	9
2.1.2.1. Teorías del juego.....	11
2.1.2.1.1. Jean Piaget.....	12
2.1.2.1.2. Lev Vygotsky.....	14
2.1.2.2- Los juegos de simulación.....	15
2.2. La migración en el contexto de la globalización	16
2.2.1. Migraciones y género	19
3. Propuesta didáctica	22
3.1. Marco curricular	23
3.2. Distribución de las sesiones	26
3.3. Taxonomía de Bloom	32
3.4. Atención a la diversidad	33
3.5. Evaluación	35
4. Conclusiones	37
5. Índice de Figuras	39
6. Bibliografía	40
7. Anexos	51

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster de profesorado de Educación Secundaria se centra principalmente en la elaboración de un juego de mesa interactivo en el que se aborda el problema socialmente relevante, pero no novedoso, de los procesos migratorios y las problemáticas en torno a ellos dentro del contexto de la globalización. El trabajo se centra en el juego y en las posibilidades que este ofrece a la hora de aprender y enseñar como alternativa a los modelos y estrategias tradicionales en las aulas de Educación Secundaria.

Se plantea el juego como una herramienta que complementa el resto de los recursos académicos existentes. El auge de los juegos digitales es notable durante las últimas décadas, no obstante, vista la sobreexposición de la sociedad a las pantallas y contenidos digitales, he optado por los juegos de mesa.

Mediante este trabajo procederé a explicar los objetivos y la justificación de su realización. Para elaborar una explicación detallada de los objetivos, se han clasificado en objetivo principal o general y los objetivos específicos. Asimismo, la justificación se ha llevado a cabo con la finalidad de darle una razón o un por qué a la temática y la metodología escogida para la propuesta.

El marco teórico se ha dividido en dos partes. Por un lado, se ha realizado una explicación teórica de los elementos lúdicos y las estrategias y metodologías llevadas a cabo en las aulas como la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos. Cabe destacar que se ha realizado un trabajo mucho más específico de este último debido a la temática de la propuesta planteada. Asimismo, se ha profundizado en teorías psicológicas que concuerdan con el método pedagógico como es el caso de los autores Jean Piaget y Lev Vygotsky. Por el otro, se ha procedido a realizar una breve explicación del proceso de migración transnacional como también se ha pretendido incidir en la perspectiva de género de este.

Finalmente, se ha procedido a plantear una propuesta didáctica de aula para alumnos/as de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, donde se plantea una actividad basada en un juego de mesa que trata la temática de los procesos migratorios, un texto periodístico acorde al tema y una reflexión final con todo lo aprendido. Dicha propuesta ha sido elaborada y planificada detalladamente para que siga con rigor la ley educativa LOMLOE y el alumnado pueda ser dueño de su propio proceso de aprendizaje.

1.1. Objetivos y justificación

La modernidad líquida de la que hablaba Bauman (2022) es una realidad cada vez más notable en nuestra sociedad. Existe un cambio constante y tiene un efecto notorio en las aulas, pues hay una búsqueda persistente de estímulos y una incertidumbre respecto al futuro. Asimismo, los nuevos avances en relación con las investigaciones pedagógicas han llevado a un replanteamiento de las metodologías educativas tradicionales, como es el caso de la introducción de estrategias de ludificación y el Aprendizaje Basado en Juegos.

Cabe mencionar que el aspecto lúdico de la enseñanza no es algo novedoso, ya que se han podido observar que desde tiempos paleolíticos el uso de técnicas parecidas al juego se utilizaba como aprendizaje de manera inintencionada. Contribuyendo así a la conformación de la personalidad humana (Solana, 2017).

Los nuevos estudios basados en componentes lúdicos han reflejado la realidad anteriormente expuesta, su poder a la hora de construir conocimiento. Es por ello por lo que la hipótesis del presente trabajo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria. En esta misma línea la propuesta didáctica que planteamos a continuación tiene los siguientes objetivos:

Objetivo principal:

- Elaborar una propuesta didáctica que utilice el juego como principal herramienta para la construcción de conocimientos relacionados con los procesos migratorios.

Objetivos específicos:

- Poner en valor la importancia de otras estrategias que se desmarcan de los métodos de enseñanza tradicionales.
- Impulsar la metodología ABJ.
- Ayudar a otros docentes a poner en práctica dicha propuesta en un futuro.
- Ofrecer una situación de aprendizaje basada en procesos migratorios a través de distintos casos.

2. Marco teórico

2.1. La actividad lúdica como herramienta de aprendizaje

Las investigaciones basadas en metodologías activas derivadas de corrientes pedagógicas como la constructivista han aumentado notablemente durante las últimas décadas (Alonso-García et al., 2021; Bakan y Bakan, 2018). Su aplicación en las aulas comienza a ser apreciable en algunos institutos, especialmente las estrategias enfocadas en el estímulo (Berenguer, 2016; Rodríguez, 2018; Cornellà et al., 2020). Es cierto que la educación sigue arraigada en el sistema de enseñanza tradicional, donde prevalece el saber sobre la adquisición de otras habilidades y destrezas como, por ejemplo, la reflexión o el pensamiento crítico (Colomo-Magaña et al., 2020). Dicho modelo tradicional ha ocasionado una situación de absoluta desmotivación por parte del alumnado en las aulas (Berenguer, 2016).

El reto del sistema educativo actual es poder sobrepasar las barrera desinterés y desmotivación por parte del alumnado y ofrecer distintas vías de aprendizaje a través de las habilidades del alumnado para el desarrollo de sus capacidades (Contín y Merino, 2001). Para ello es importante poder alcanzar la complejidad cognitiva basada en la creatividad del estudiante, que, según Solana (2017), sólo puede alcanzarse mediante el componente lúdico.

En la actualidad existen dos modelos de aprendizaje de carácter lúdico con cada vez más presencia en las aulas: la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos¹. Ambas son similares y tienen diferencias tan sutiles que, en muchas ocasiones, se pueden llegar a confundir, ya que ambas generan emociones y sentimientos, contribuyen a la formación íntegra de los estudiantes (Rascón, 2019) y existe una motivación intrínseca (Ayén, 2001; Marrón, 2001). Dicha tendencia hacia lo lúdico puede darse por el hecho de que el ser humano quiera vivir constantemente situaciones novedosas como la búsqueda constante de nuevas situaciones o acontecimientos (Marrón, 2001). Es por ello por lo que se genera en el individuo una motivación que nace de él mismo, lo cual satisface sus necesidades psicológicas, como la autonomía, competencia y relación, sin necesidad de obtener recompensas y consecuencias externas (Alonso-García et al., 2021).

2.1.1. Gamificación

En el caso de la gamificación, el término fue usado por primera vez por Pelling en el año 2002 definiendo dicha técnica como una adaptación del juego en la enseñanza (Espinosa y Eguia, 2017; Rodríguez, 2018). Con los años dicho término ha ido definiéndose por parte de diversos autores donde se le ha ido añadiendo más componentes propios de la metodología y definiéndola de manera mucho

¹ ABJ

más esclarecedora. Por un lado, Deterding et al. (2011, citado en Espinosa, 2017) lo definieron como el uso de elementos del juego en contextos que no tienen ninguna relación con los juegos. Una definición bastante parecida es la de Werbach y Hunter (2014) y Ayén (2017), quienes definen la gamificación como una práctica de elementos del juego para el aprendizaje en contextos no lúdicos. Se trata de utilizar elementos propios de los juegos para poder enganchar al alumnado de manera que favorece la motivación y el compromiso de estos (Espinosa, 2016).

Por otro lado, Alonso-García et al. (2021) a través de un análisis de las definiciones dadas por distintos autores concluye que “la gamificación persigue emplear los recursos propios de los juegos para potenciar la motivación, lo que en educación puede resultar de gran utilidad, pues el juego es una actividad relacionada con la diversión en edades escolares y formativas” (2021, p.4).

Gamificación			
Componente sistémico	Componente experiencial (ejemplo)	Nivel de abstracción	Referencias
Juegos como sistemas	-Participación voluntaria del jugador -Motivación	Nivel común en todos los juegos	Avedon and Sutton-Smith, 1971 Caillois, 1958 Deterding et al., 2011 Huizinga, 1944 Juul, 2003 Salen and Zimmerman, 2004 Lei de 2010
Reglas	-Suspense	Características de los juegos pero no necesariamente presentes en todos ellos	Deterding et al., 2011 Juul, 2003
Objetivos	-Placer hedonista	Características de los juegos pero no necesariamente presentes en todos ellos	Caillois, 1958 Deterding et al., 2011 Huizinga, 1944 Juul, 2003
Resultados variables/inciertos	-Competencia -Inmersión	Características de los juegos pero no necesariamente presentes en todos ellos	Hamari and Tuunanen (2014)

Figura 1: Resumen de las definiciones de gamificación de distintos autores. Fuente: Espinosa, 2017.

Las definiciones relacionadas con la gamificación han sido cada vez más precisas desde la década anterior. En general se puede observar la incorporación de distintos componentes como es la motivación, la mecánica del juego o definiéndola como un proceso de aprendizaje (Alonso-García, 2021). No obstante, no existe un consenso por parte de los diversos autores que han definido la gamificación, sobre todo a las experiencias que pueden surgir cuando se aplican este tipo de metodologías (Figura 1).

2.1.2. Aprendizaje Basado en Juegos

En cuanto a la otra metodología lúdica aplicada en las aulas, el ABJ, se trata de un método basado en la creatividad y el autodescubrimiento en las que se aplican unas reglas concretas y propias de los juegos (Solana, 2017; Rascón, 2019). Como ya hemos mencionado, las diferencias con la gamificación son sutiles, por lo que en las siguientes hojas intentaremos esclarecer lo más preciso posible las características principales del método y las diferencias con la anteriormente mencionado.

En el caso de Santacana y Serrat, la principal diferencia entre el ABJ y la gamificación es la competitividad, ya que, según los autores, los juegos no competitivos no son realmente juegos, achacando dichas actividades a experiencias gamificadas o con componentes lúdicos. Para poder denominarlo juego es necesario que sea un “ejercicio recreativo sometido a reglas; según el cual se gana o se pierde” (2001, <https://www-grao-com>). Asimismo, aclaran que dicho método de aprendizaje tiene que estar dotado de tres componentes: el ejercicio recreativo o lúdico; la existencia de reglas; y que se pueda ganar o perder. Por otro lado, hacen referencia a la capacidad que estos tienen a la recontextualización de las cosas, es decir, sacar ideas del contexto original y luego utilizarlas en otro. En la misma línea Ayén (2017) diferencia ambos métodos con una aplicación más exhaustiva del juego en el ABJ, ya que este se utiliza en su totalidad para construir el conocimiento, mientras que, en la gamificación, como ya hemos dicho anteriormente es la aplicación de los elementos y técnicas del juego.

Cabe destacar una diferencia notable entre ambos recursos pedagógicos. La gamificación es considerada como técnica didáctica con la que motivar al alumnado y, el ABJ, se considera una metodología. Es por ello por lo que se puede gamificar sin jugar, y es combinable con otras metodologías (Fernández, 2022).

Por lo tanto, podemos concebir el ABJ como una metodología más cerrada donde el material de trabajo es el juego en su totalidad. A partir de él se pretende transmitir unos valores, generar empatía sobre uno o varios temas mediante unas reglas. En la gamificación, en cambio, el fin es utilizar técnicas lúdicas con el fin de enganchar al alumnado, pretendiendo adaptar los contenidos a estas (Figura 2).

Por otro lado, Solana (2017) indica que para que se dé un aprendizaje mediante el juego es indispensable que no solo sirva como guía durante el proceso, sino que también puedan evitar algunos valores negativos que puedan contener los juegos. Es por ello por lo que es importante que el docente controle todos los aspectos del juego para poder contribuir a un aprendizaje íntegro y sin inconvenientes.

GAMIFICACIÓN	ABJ
-Los contenidos se adaptan a componentes lúdicos.	-El juego es la herramienta principal para el aprendizaje.
-Propósito principal de enganchar al alumnado.	-Existencia de unas normas.
-Técnicas diversas. Metodología con técnicas distintas de aplicación.	-Contenido cerrado (aunque el docente puede ir añadiendo contenido según transcurre el juego).
-Ausencia de normas.	-Motivación intrínseca.
-Motivación intrínseca.	-Se gana o se pierde.
-Técnica.	- Metodología.

Figura 2: Diferencias de la Gamificación y el ABJ. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, mediante el ABJ el/la alumno/a tiene un rol activo en el aula donde se convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje, el cual le ayuda a desarrollar aspectos cognitivos, emocionales y sociales (Rascón, 2019). Con ello, además de motivar al alumnado, ayuda a utilizar la lógica en muchas ocasiones y a ser autónomo, al igual que potencia la creatividad, la imaginación y, muchas veces, la empatía (Rodríguez, 2018).

Cabe destacar que, según varios autores (Barzilai y Blau, 2014; Chang et al., 2017), existe un estado por el cual mediante este tipo de metodologías activas el alumnado consigue conectar completamente con el proceso de aprendizaje, dándose un estado de concentración plena. Se denomina un estado de concentración profunda donde todos los sentidos están centrados en el mismo objetivo (Csikszentmihalyi et al., 1990). Para que el alumnado pueda entrar en este estado mental es necesario que exista una involucración de este en la actividad y, que esta a su vez, sea desafiante. Además, es importante la existencia de un entorno adecuado para la concentración, que el alumnado sepa los objetivos de la actividad, una retroalimentación y que el estudiante tenga una sensación de control respecto a dicha actividad (Barzilai y Blau, 2014). No obstante, estos criterios para que pueda proporcionarse tal situación cognitiva varían según el autor, ya que en el caso de Webster et al. (1993), es necesario que se dé un control, un foco de atención, curiosidad y disfrute. Por otro lado, Pearce et al. (2005) explican que tiene que haber un control, compromiso y disfrute con la actividad que se va a realizar.

Las clasificaciones realizadas por diversos autores son variadas, ya que los criterios utilizados por estos son distintos en muchas ocasiones. Ejemplo de ello tenemos a Gabino Busto quien realizó una clasificación de los juegos de mesa según las destrezas que se trabajan a partir de ellos: juegos de azar,

estrategia, habilidad y conocimiento (Busto en Rodríguez, 2018). Por otro lado, se puede realizar una clasificación según la naturaleza o el soporte de los mismos juegos, como puede ser el juego de mesa, sin soporte o digital. Por otro lado, se pueden clasificar según la mecánica llevada a cabo, por ejemplo: juegos de rol, simulación y de azar.

La gran mayoría de investigaciones basadas en el ABJ se centran en plataformas digitales con gran contenido audiovisual que implica una carga cognitiva importante. Es por ello por lo que muchos de los juegos tienen como objetivo, además de formar parte de un proceso de aprendizaje, no suponer una carga cognitiva elevada para el estudiante. Para ello es necesaria una cantidad adecuada de representaciones en las cuales se pueden observar mejores resultados de aprendizaje (Chang et al., 2017).

Asimismo, cabe destacar la cifra baja de investigaciones realizadas sobre los procesos de aprendizaje en soportes físicos, especialmente los relacionados con la educación secundaria. A esto hay que añadirle pocas investigaciones de aprendizaje basado en juegos de ciencias sociales. Las primeras evidencias del uso del juego en la enseñanza de la Geografía se ubican en Estados Unidos antes de la Primera Guerra Mundial, centradas en la geolocalización política. No obstante, el aumento de juegos dentro de la enseñanza de dicha especialidad se dará en 1960 con la entrada de nuevos métodos pedagógicos (Robinson et al., 2021). Aunque dicho auge supuso un replanteamiento de las vías pedagógicas, las investigaciones son escasas incluso en la actualidad.

2.1.2.1. Teorías del juego

En la actualidad es difícil no vincular teorías del pensamiento de la pedagogía con perspectivas teóricas del juego. Dichas teorías basadas en el ejercicio lúdico son muy difíciles, a su vez, de desvincularlas de la educación muchas veces, pues se han considerado metodologías eficaces en el proceso de aprendizaje del alumnado. Asimismo, se pueden integrar dentro de las teorías del juego tanto las corrientes psicológicas tradicionales como las más progresistas (Uceda y Zaldivar, 2013).

En nuestro caso, procederemos a realizar una pequeña síntesis de las teorías psicológicas de los autores Jean Piaget y Lev Vygotsky, enfocando ambas corrientes pedagógicas en la construcción del conocimiento. A su vez, se procederá vincular dichas teorías con el marco epistemológico del trabajo, es decir, con el ABJ.

2.1.2.1.1. Jean Piaget

La teoría psicológica de Piaget se centra en la Epistemología genética, la cual describe el desarrollo intelectual como algo innato que se da desde una fase inicial hasta la adultez (Viego, 2016). Dicha

teoría psicogenética no es una propiamente una teoría dirigida a la pedagogía, no obstante, contiene numerosos elementos aplicables a esta. Los elementos que conforman la teoría del autor permiten interpretar las formas de conocimiento de los humanos (Rodríguez, 2009).

El autor hace una distinción de tres tipos de conocimientos, a su vez interrelacionados, por parte del ser humano: el físico, el lógico-matemático y el social. El primero está vinculado con el mundo natural, es decir, los elementos físicos externos. En el caso del conocimiento lógico-matemático, es una abstracción que se encuentra en el interior del individuo. Finalmente, el conocimiento social, es adquirido a través de la relación con otras personas, por lo que el individuo obtiene dicho carácter externo. El desarrollo de las tres se da mediante el desarrollo cognitivo por lo que dicho autor distingue las siguientes etapas en los infantes y adolescentes (Figura 3): etapa sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales (Fuentes et al., 2012).

Piaget considera que la inteligencia se da a través de un proceso de adaptación de las estructuras cognitivas, viéndose estas reflejadas en el ámbito sociocultural (Ortega, 1991; Viego, 2016). El desarrollo de estructuras cognitivas permite también que se dé un desarrollo moral, lo cual llegado a la adolescencia el individuo puede codificar las reglas del juego e incluso transformarlas mediante pactos con el resto de las/os integrantes del grupo (Fuentes et al., 2012).

Como ya hemos dicho anteriormente, para que el individuo evolucione intelectualmente es necesario que se dé un cambio en sus estructuras cognitivas. Para poder darse dichas transformaciones innatas, pues las considera genéticas, es necesario que se den dos momentos: una transformación del medio para que el individuo pueda asimilar la información conforme a sus necesidades, es decir, que se dé una asimilación; y, por otro lado, la acomodación, la transformación del individuo según las exigencias del medio, es decir, las necesidades causadas por el medio provocan un cambio de los esquemas mentales. Por lo tanto, podemos decir que se da una interacción entre los elementos internos y externos, asimilando información de los esquemas del individuo y, a su vez, dando paso a modificaciones cognitivas para adaptarse a las necesidades (Viego, 2016).

El autor defiende que el juego es una forma de asimilación, por lo que puede interpretarse como una metodología pedagógica en la que el individuo construye su propio conocimiento a través de este. A medida que el sujeto se desarrolla intelectualmente, el juego se vuelve más complejo, ya que es capaz de entrelazar conceptos y poder originar pensamientos más complejos, por lo que entiende la realidad con mayor exactitud (Montero y Alvarado, 2001).

Se puede apreciar en la Figura 1, el estadio con mayor complejidad cognitiva es el operatorio formal. Este permite que el individuo pueda llevar a cabo juegos de reglas, generalmente a partir de los 12 años. Con la entrada a la adolescencia el desarrollo cognitivo del sujeto permite que sean más

independientes en la acción, pueden realizar combinaciones y tienen la capacidad de realizar razonamientos lógicos. Es por ello por lo que el adolescente se centra en juegos mucho más complejos con más estrategias y que permiten reflexionar sobre otros pensamientos o razonamientos. A su vez, el contenido asimilado a través del juego reglado les permite teorizar, crear cuestiones abstractas, etc. (Chamorro, 2010). Para poder impulsar el desarrollo cognitivo del individuo a través del juego, es importante que la mecánica del juego se base en la lógica, pues esto a su vez ayudará a que el individuo evolucione en las capacidades anteriormente dichas (Fuentes et al., 2012).

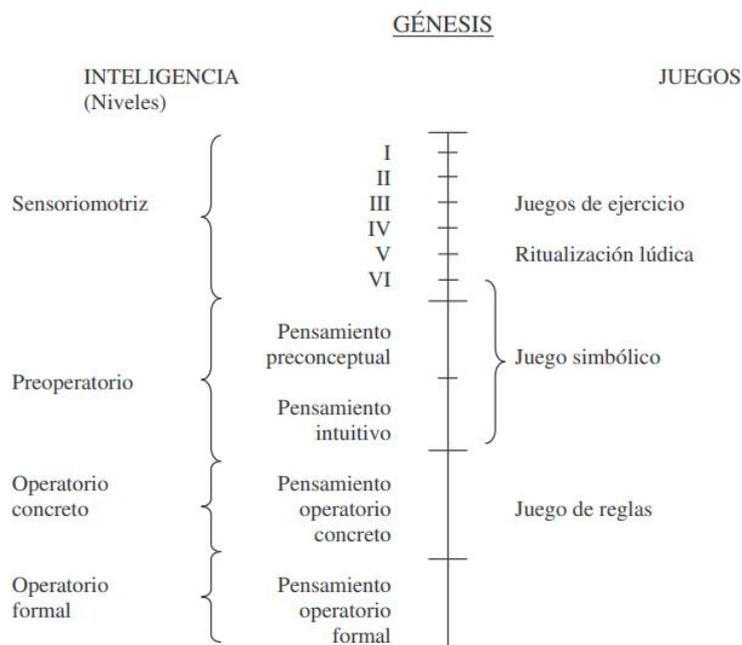


Figura 3: Etapas definidas por niveles de inteligencia según Piaget y la complejidad de los juegos en relación con estos. Fuente: Landeira, 1998.

2.1.2.1.2. Lev Vygotsky

En el caso de Vygotsky es difícil encontrar vínculos entre elementos pertenecientes de la teoría sociocultural y el juego como metodología pedagógica. La teoría de dicho autor se basa en la psicología evolutiva, defendiendo que los cambios y el momento histórico-cultural influye en el desarrollo del individuo. Es por ello por lo que la interacción social es un componente importante según el autor, ya que para el autor el desarrollo cognitivo se basa en la adquisición de cultura (Puente et al., 2006).

Es por ello por lo que el autor establece una relación entre el juego y el contexto sociocultural en el que se encuentra el individuo. Mediante este el individuo proyecta los valores de la sociedad en la que viven, reflejando formas de pensar y roles externos con los que tiene contacto en su vida diaria (Gallardo-López y Gallardo, 2011; Romero, 2016). Vygotsky presenta tres componentes del juego: por

un lado, el individuo presenta una situación imaginaria; por otro lado, asumen y representan roles; y por último, siguen reglas que siguen esos roles (Bodrova et al., 2013).

Teniendo en cuenta esto, al contrario que en el caso de Piaget con el equilibrio entre asimilación y acomodación, el autor defiende que el juego va antes que el desarrollo del individuo (Gallardo-López y Gallardo, 2011). Ambos mantienen una visión constructivista a la hora de adquirir o, mejor dicho, construir conocimientos. El desarrollo del individuo se basa el valor de la cultura y el contexto social, mientras que en el caso de Piaget las estructuras innatas son las principales vías para que el individuo construya dichos conocimientos. Lo que Piaget llama asimilación, Vygotsky lo define como un aprendizaje adquirido del entorno y condicionado por el contexto sociocultural el cual se realiza mediante la interacción del individuo con otros, interiorizándolo así a su estructura mental. Es por ello por lo que para Vygotsky la influencia del entorno tiene mucho mayor peso que lo biológico.

Siguiendo esta línea teórica podemos deducir que el valor educativo del ABJ reside en las interacciones de los jugadores y la información que se maneja durante la actividad. Por lo que esa culturización queda en manos del docente y del propio juego. Para ello es importante conocer la Zona de Desarrollo Próximo, la cual indica cuál es la diferencia que hay entre el nivel real de desarrollo cognitivo del sujeto y el desarrollo potencial. Es decir, si se realiza un juego con contenidos que el sujeto ya conoce de anterioridad no se realizara una intervención educativa con éxito (Brodrova et al., 2013).

2.1.2.2. Los juegos de simulación

La mayoría de los estudios pedagógicos relacionados con las Ciencias Sociales se inclinan por los juegos de mesa, especialmente los relacionados con la simulación. Es cierto que los juegos digitales, especialmente los videojuegos, han cobrado fuerza durante los últimos años en el ámbito educativo (Blunt, 2007; Divjak y Tomié, 2011; Yien et al., 2011; Cheng y Su, 2012; Li y Tsai, 2013; Barzilay y Blau, 2014; Téllez e Iturriaga, 2014; Hwang et al., 2015; Jiménez y Cuenca, 2015; Hamari et al., 2016; Sánchez, 2015; Wang y Zheng, 2021).

No obstante, uno de los juegos más utilizados para la enseñanza de la Geografía e Historia son los juegos de simulación. Estos ayudan a simular realidades en las cuales se aprenden contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, alcanzando el saber, saber hacer y el saber ser. Estas simulaciones de la vida real tienen una gran importancia las decisiones que toma el alumnado porque el propio protagonista del desarrollo de los acontecimientos del juego y, por tanto, del aprendizaje es el propio individuo (Marrón, 2001). Este tipo de juegos cuentan con múltiples ventajas didácticas, pues se pueden contar con elementos de la realidad pudiendo eliminar lo que no aporta en el proceso de

aprendizaje; la realidad puede descubrirse paulatinamente con el desarrollo del juego, por lo que cuenta con un componente de descubrir (Contín y Merino, 2001). Una de las ventajas más significativas de este tipo de juegos es el uso inevitable de la imaginación, ya que se proponen escenarios y épocas diferentes en los cuales se trabaja la empatía, los cambios en la sociedad, las simultaneidades, las causas y consecuencias como también las relaciones sociales y económicas (González, 2001). Además, se trabaja la empatía de modo que los/las estudiantes se ponen en el lugar de las personas a las que están simulando mediante el juego (Walford, 1981). Todo ello puede ayudar principalmente a la asimilación de ciertos conceptos que, utilizados con metodologías tradicionales, pueden ser objeto de confusión o de difícil comprensión.

Dichos juegos tienen ciertas ventajas didácticas que favorecen el aprendizaje en diversos aspectos. Por un lado, son una fuente de motivación para el alumnado, ya que asocian los juegos con diversión. Por otro, ayudan a una formación integral de individuo, ya que no solo se trabajan contenidos de carácter cognitivos, pues ayuda a desarrollar destrezas relacionadas con el tema que se está tratando. Además, se impulsa un aprendizaje activo donde el alumnado es el que lleva las riendas de su propio aprendizaje, tomando distintas decisiones con distintas estrategias para poder superar las situaciones que se le plantean. Es por ello por lo que existe un desarrollo para la toma de decisiones y la comprensión de múltiples causas, ya que existen múltiples variables con las que tienen que tomar decisiones. Como ya hemos dicho anteriormente, ayudan a que el/la alumno/a interiorice conceptos que requieren un nivel de comprensión complejo. Ayudan a conectar con la vida real y poder empatizar con los sujetos y situaciones simuladas. Asimismo, se desarrolla la cooperatividad, pues son juegos en los que se trabaja en equipo por un bien común, la victoria y la superación de las realidades que se plantean. A su vez, se adaptan al aprendizaje de cada individuo respetando los distintos ritmos personales, ya que se ha podido demostrar que los/las alumnos/as con más dificultades de aprendizaje son los que más se benefician. Finalmente, son juegos que favorecen el aprendizaje duradero si se trabaja de una forma organizada, de manera participativa y activa (Marrón, 2001).

Asimismo, estos ayudan a desarrollar y superar ciertos aspectos personales propios de la adolescencia: ayudando a la superación del egocentrismo propio de la infancia, confrontando los puntos de vista con otros individuos, conociendo que las opiniones y decisiones que se toman pueden ser relativas, pudiendo tomar decisiones contundentes sabiendo que puedan acarrear respuestas y descuadrar sus propios pensamientos, negociando para poder tratar el tema en común teniendo en cuenta las distintas opiniones de otros, desarrollando la capacidad crítica, pudiendo conocer distintas realidades y formas de vivir y manteniendo la opinión personal dándola por válida igual que a la del resto (Contín y Merino, 2001).

2.2. La migración en el contexto de la globalización

La migración es considerada un fenómeno que se ha dado desde períodos prehistóricos en la vida del ser humano. Con los siglos los motivos de los movimientos migratorios han proliferado considerablemente, aunque la razón principal subyacía en la mejora de calidad de vida. A medida que ha ido avanzando el tiempo, y con ello los avances tecnológicos en un contexto globalizado, dichos fenómenos aumentaron cuantiosamente, pues los transportes y la mejora de sistemas de comunicación lo facilitaron (Gutiérrez et al., 2020). No obstante, en los últimos años ha existido una intensificación de esta. Es cierto que las migraciones de finales del siglo XIX y de principios del XX fueron mucho más numerosas, pero el aumento de estas en el siglo actual ha sido preocupante para muchas organizaciones internacionales (Velasco, 2020; Velasco et al., 2021). Estas son mayormente provocadas por conflictos, cambio climático, situaciones de degradación y persecuciones (Gutiérrez et al., 2020).

La complejidad de estos movimientos poblacionales en comparación con otros siglos es mucho mayor y esto ha provocado que el perfil de persona migrante sea mucho más diverso, pero con una diferencia mucho más marcada que en otras épocas, la presencia de mujeres ha aumentado de forma exponencial (Velasco et al., 2021; Díez y Tonda-Monllor, 2014). Las características de las migraciones actuales se basan en las diferencias económicas, de derechos, en la calidad de vida y disposición de servicios entre el país de origen y el de destino. No obstante, para poder efectuar los desplazamientos son necesarios algunos recursos económicos, informacionales e incluso establecer relaciones sociales, por lo que normalmente las personas que migran hacia otros países suelen pertenecer a la clase media en sus países de origen (Loterio-Echeverri y Pérez, 2019). No obstante, considero que el nivel económico del sujeto que se desplaza puede variar según el contexto y las causas que lo impulsen a migrar, pues este varía considerablemente dependiendo de las razones.

Los estudios sobre migraciones se relacionan con varios elementos que conforman parte del proceso de la persona que migra. Por un lado, se puede observar el tratamiento de las migraciones desde una perspectiva política, atendiendo a los derechos en relación con la adquisición de la ciudadanía y la integración de los sujetos en la sociedad receptora, política y socioculturalmente (Solé et al., 2002; Bidebost, 2010). Por otro lado, se ha podido observar el estudio de los procesos migratorios desde una perspectiva geográfica, en la cual se tienen en cuenta las fronteras de los territorios (Sánchez, 2015) y la conformación de comunidades dentro de la sociedad receptora con una clara segregación (Ramírez et al., 2021; Sánchez, 2015). Una perspectiva meramente social también ha sido empleada en el panorama tradicional de las teorías migratorias (Goldring, 1995). Asimismo, el

tratamiento desde una perspectiva interseccional, teniendo en cuenta a las mujeres, la clase social y la etnia (Magliano, 2015).

Las migraciones con un tratamiento por parte de las ciencias políticas constituyen una novedad. Se pueden observar tres líneas generales de estudio por parte de estas: el comportamiento de las autoridades políticas en relación con el control migratorio; el cambio del concepto de soberanía en el contexto internacional; las características políticas de los países en cuanto a adquisición de la ciudadanía y los diferentes planos sociales de los países de destino de tránsito (Bidebost, 2010). Cabe decir que, aunque las ciencias políticas han tenido un tratamiento tardío del fenómeno, la mayoría de los autores que han tratado las migraciones desde perspectivas tradicionales se han centrado en la adquisición de la ciudadanía como final del proceso migratorio con su consiguiente integración en la sociedad (Solé et al., 2002). Por lo tanto, podemos decir que el tratamiento de las ciencias sociales es novedoso, pero que a su vez la perspectiva tradicional solo consideraba los elementos políticos a la hora de tratar dicho fenómeno.

Es cierto que la adquisición de derechos políticos es un facilitador a la hora de integrarse en la sociedad, pero es importante que se dé también una integración de los derechos socioculturales. Hammar (1990) realizó una clasificación de la población según las condiciones y realidades jurídico-políticas: por un lado tenemos los ciudadanos/as, los ciudadanos originariamente de ese mismo lugar; por otro lado tenemos a los llamados *denizens*, los cuales son residente permanentes o inmigrantes con derechos jurídico-políticos y socialmente aceptados por los ciudadanos; y finalmente tenemos a las personas que han migrado a ese lugar y tienen una situación legal, pero son excluidos socialmente. A través de dicha clasificación puede observarse una perspectiva paternalista de la sociedad del lugar de destino viendo al migrante como alguien al que acoger, marcando una diferencia significativa entre la sociedad receptora y los inmigrantes (Standing, 2013). En muchas ocasiones la aceptación del inmigrante conlleva la renuncia de su propia cultura adaptándose a las costumbres y cultura del lugar donde se encuentra, lo cual hace que en muchas ocasiones se confunda la homogeneidad cultural con la cohesión social (Solé et al., 2002).

Muchos de los estudios con el enfoque anteriormente mencionado, se han centrado durante mucho tiempo en analizar las causas de migrar en los territorios de procedencia y los factores para moverse al lugar de destino. Asimismo, los estudios sobre teorías migratorias se realizaban en los países de llegada sobre los problemas sociales que estos provocaban. Con el tiempo se le ha dado una vuelta a este enfoque comenzando a examinar las cadenas migratorias dentro de los sistemas migratorios, es decir, atendiendo a las redes de comunicación.

Otro enfoque adoptado por muchos estudios migratorios se centra en el proceso como un fenómeno social, especialmente a partir de 1990. Dicho proceso provoca nuevas realidades sociales y estas, a su vez, son de carácter transnacional. No obstante, esta perspectiva quedó obsoleta ya que las migraciones actuales son mucho más complejas que las tradicionales y es necesario un estudio que vaya más allá de la creación de espacios sociales (Pries, 1999).

En cuanto a la perspectiva geográfica de la migración, se trata de un análisis del espacio, tanto en escala global como local, del desplazamiento e instalación de las personas migrantes. El estudio del espacio geográfico puede entenderse como forma de conocer el territorio y las dinámicas que este tienen con el sentido de los seres humanos en torno a la territorialidad. Esto hace que se creen bordes o límites que delimiten ese lugar con estructuras sociales propias, por lo que además de suponer una separación física entre territorios, suponen la diferenciación político-administrativas como también de diversas formas de identidades sociales. Asimismo, se crean fronteras las cuales son un área de integración/separación gradual e incluso, a veces, simultánea. Esto quiere decir que la frontera es una zona de transición entre territorios (Sánchez, 2015). Como ya hemos dicho anteriormente, los países delimitan el ejercicio de soberanía dándoles la facultad de poner normas en torno a las entradas y salidas de extranjeros en sus territorios, es decir se da una regulación con la consiguiente categorización de las personas que ingresan en él (Kauffer, 2002).

El ingreso de personas extranjeras provoca una reconfiguración del espacio en los territorios de destino. Los estudios urbanos dejan en evidencia que dicha reestructuración geográfica se ve reflejada en las estructuras sociales de poder. Se conforman comunidades desde un enfoque de etnicidad bajo una desventaja social notable, diferenciándose así dos conceptos: sociedad, asociada a moderno; y comunidad, premoderno (Ramírez et al., 2021). Esta línea surge a través de las perspectivas llevadas a cabo a finales de los años 90, las cuales se centran en la creación de sociedades plurilocales. Con ello se comenzaron a usar términos como los de transmigración y transmigrante, contemplando así el proceso migratorio no solo unidireccional, sino bidireccional que a su vez conforman nuevos espacios (Pries, 1999).

En cuanto al enfoque interseccional de la migración ha ido aumentando en las últimas décadas de manera considerable, no obstante, la literatura de los estudios relacionados con esto como tema transversal sigue siendo escasa. Esta permite que se aborden y se tengan en cuenta otros elementos propios de los procesos migratorios relacionados estrechamente con distintas categorías como el género, la etnicidad y la raza. Los elementos que se consideran en dichos estudios están relacionados con las desigualdades sociales provocadas por dichas categorías (Magliano, 2015). Es importante tratar

estos temas en todos los estudios migratorios, ya que se trata de sujetos transversales con relevancia, pues forman parte de la realidad.

2.2.1. Migraciones y género

La cuestión del género ha sido tratada por los estudios migratorios de forma neutral durante mucho tiempo (Hiller y McCaig, 2007; Monzón, 2017). Esto ha supuesto que en muchas ocasiones no se diesen a conocer las problemáticas surgidas en torno a esto, pues se ignoraban las realidades de las mujeres en los procesos migratorios transnacionales (Monzón, 2017). Según Hiller y McCaig (2007) esto se debe a que los investigadores dieron por hecho que las mujeres migraban bajo en conjunto como un miembro más de la familia, como un socio vinculado al hombre, quien es el que realmente se tenía en cuenta como sujeto activo del proceso de migración.

Esta perspectiva paternalista y simplista dejó en evidencia durante los años 80 las carencias de los procesos migratorios y la necesidad de estudiar a las mujeres. No obstante, los pioneros en dicho estudio se centraron en estudiar las realidades de las mujeres como una categoría más de estudio en vez de analizarlas siendo sujetos activos y transversales de los desplazamientos. Los estudios realizados en la década de 1990 intentaron romper con el modelo binario de género e ir más allá de las mujeres como categoría aislada. Se centraron en las redes sociales, la relación de estas en el trabajo, relaciones con el espacio doméstico, su entrada en el mercado laboral y la autoridad que podría suponer el proceso migratorio (Hondagneu-Sotelo, 2011).

La invisibilidad de las mujeres como sujetos activos en el proceso migratorio queda reflejado en exámenes de patrones migratorios a lo largo de los siglos XIX y XX, con lo cual algunos autores consideran erróneo el empleo del concepto de feminización de las migraciones (Donato y Gabaccia, 2015), puesto que no ha habido un aumento considerable en las últimas décadas (Figura 4). Con ello Donato et al. (2011) buscaron los equilibrios de género de los movimientos migratorios en distintos periodos en todo el mundo, es decir, estudiaron si en los flujos migratorios predominaban un género u otro.

Por otro lado, tenemos a autores que se encuentran en desacuerdo con lo anteriormente dicho, pues ven una clara feminización de las migraciones en las últimas décadas (Stefoni, 2002; Mateos, 2004; Pizarro, 2007; Bastia, 2009). Estas mayormente las relacionan con necesidades económicas y cierta liberación de situaciones de abuso en los países de origen (Stefoni, 2002).

El empleo de una perspectiva mucho más amplia de las mujeres se dio a principios del siglo XXI. Se comenzará a analizar los factores; las relaciones sociales, teniendo en cuenta los vínculos laborales e intrafamiliares; y las situaciones de cada proceso migratorio. Esto permitirá, a través de estudios con

metodologías, dar voz por primera vez a mujeres que cuentan sus realidades principalmente a través de entrevistas (Whitaker, 2005; Hiller y McCaig, 2007; Courtis y Pacecca, 2010; Cueva-Luna y Terrón-Caro, 2014; Monzón, 2017).

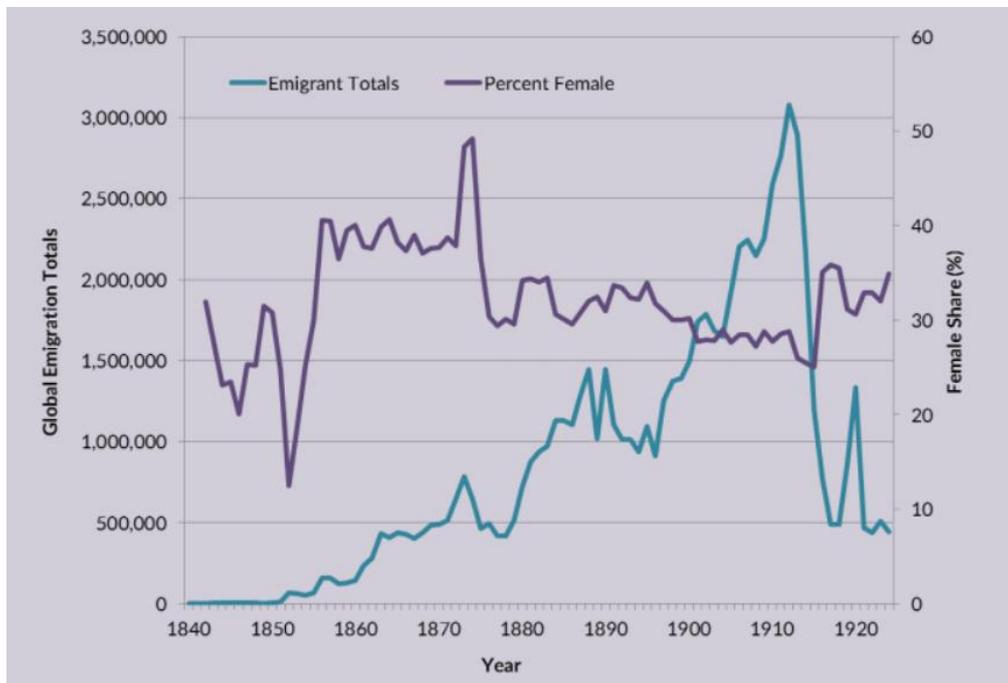


Figura 4: Totales de migración mundial y proporción de mujeres, 1840-1924. Fuente: Donato y Gabaccia, 2015.

La mayoría de las mujeres que participan en estudios sobre migraciones definen la migración como algo positivo por el mejoramiento de su situación económica (. No obstante, cabe mencionar que como bien se especifica en el estudio de Hiller y McCaig (2007), que las mujeres con experiencias negativas no querían formar parte de dicho estudio, por lo que se puede apreciar un sesgo importante en la muestra analizada.

Por otro lado, la gran mayoría tenían una fuerte motivación y razones convincentes para migrar, lo cual hay que sumarle el establecimiento de relaciones sociales para poder llevar a cabo dicho proceso migratorio (Hiller y McCaig, 2007; Courtis y Pacecca, 2010; Monzón, 2017). Como bien han definido algunos autores, los inmigrantes construyen *campos sociales* los cuales les permiten desarrollar formas de ser conectando con dos sociedades al mismo tiempo (Mahler y Pessar, 2001). A su vez, se ha podido observar cierta respuesta emocional por parte de ellas en relación con la pérdida de lazos sociales de sus lugares de origen (Hiller y McCaig, 2007). La percepción positiva de la experiencia migratoria como también la percepción de liberación de muchas de las mujeres probablemente haga que los lazos mantenidos en los lugares de origen impulsen a otras mujeres a comenzar el mismo proceso que sus compañeras: “independientemente de la escasa o nula modificación de las estructuras de subordinación, los sujetos que atraviesan la experiencia migratoria

suele modificar su propia percepción de sí mismas, en particular en relación su agencia y a su capacidad de gestionar situaciones complejas y de incertidumbre”(Courtis y Pacecca, 2010, p. 181).

Dentro de las relaciones sociales de las mujeres, cabe señalar que una gran mayoría de mujeres que migran por causas principalmente económicas tiene como finalidad establecerse en la ciudad de destino temporalmente para poder mantener familias. Sin embargo, muchas veces vuelven para cuidar a ciertas personas de su grupo familiar mientras en que el caso de los hombres ese rol de cuidador no se da normalmente (Gimeno et al., 2018).

Cabe destacar un rasgo común de la gran mayoría de las mujeres en relación con el trabajo en el sector de los servicios, especialmente en el espacio doméstico. Considerando lo denominado *trabajo de género* por Mahler y Pessar (2001) como algo que no está sujeto al género, es decir, como algo fijo, se puede observar que hay una perpetuación de formas que reproduce constantemente la sociedad en relación con las mujeres y el cuidado. En muchos casos “la migración posibilita a las mujeres entrar en el mercado laboral” (Gimeno et al, 2018, p. 93), pues el trabajo productivo que realizaban en sus países seguramente no era remunerado. Dentro del sector de los servicios, existe un número considerable, dentro de las migrantes traficadas, las dirigidas a la industria del sexo, especialmente en aquellos lugares donde la demanda es considerable, como es el caso de California (Izcara y Andrade, 2018; Andrade et al, 2021).

Las ciudades donde más se demandan los servicios de mujeres migrantes suelen ser ciudades globales, sitios importantes para la realización de servicios especializados, donde hay una financiación y se lleva a cabo una gestión de la economía global, de la cual suponen una parte importante siendo sujetos invisibles (Sassen, 1999).

Asimismo, cabe mencionar los problemas o riesgos que sufren muchas de ellas en el proceso de migración, especialmente a lo que se refiere al tránsito. Un estudio realizado por Cueva-Luna y Terrón-Caro (2014) deja en evidencia los riesgos y la importancia de las redes sociales a la hora de emprender el camino. Los riesgos que suponen especialmente las organizaciones criminales centradas en la trata transnacional han aumentado en las últimas décadas, pues el dominio territorial de estas ha aumentado considerablemente. A su vez, dichos grupos de delincuencia cada vez están más organizados, siendo así niñas y niños, adolescentes y mujeres migrantes irregulares cada vez más vulnerables (Willers, 2016; Binazzi, 2019). Cabe destacar que dicha vulnerabilidad está marcada por patrones étnicos, pues la demanda de estas es mucho mayor. Esto refleja principalmente los estereotipos y cosificación de las mujeres vinculados a su vez a la exotización de personas de algunas etnias (Binazzi, 2019).

Un ejemplo de las consecuencias del proceso migratorio son las prácticas llevadas a cabo por las organizaciones durante el viaje y una vez llegadas al destino: cuando ellas obtienen ganancias tienen que pagar una renta o impuesto a los grupos organizados; y en algunas ocasiones se les pide que colaboren para asaltar a otras personas bajo amenazas (Willers, 2016).

Entonces, ¿por qué migran las mujeres? Para contestar a dicha pregunta recurriremos a Monzón (2007), quien explica tres razones: por un lado, explica la razón vinculada con la patrilocalidad, pues las mujeres tras casarse pasan a vivir con la familia del esposo lo cual hace que tengan que viajar; por otro lado, como escapatoria a las situaciones en las que viven en los lugares de origen, ya sea por violencia intrafamiliar, rebelión contra las normas familiares o por ser mujeres repudiadas; finalmente, por la gran oferta de mujeres en ciertos servicios específicos. No obstante, a esta se le debe sumar el factor climático como causa de migración, ya que es un problema global en el que las mujeres se ven cada vez más involucradas, pues las dinámicas de poder han sido mucho más notables con el impacto de los desastres naturales desencadenados por el cambio climático. Los estudios de refugiados ambientales comienzan a tener una perspectiva de género en las últimas décadas, ayudando a la profundización de la problemática (Radel et al., 2016).

3. Propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica se centra, como ya hemos repetido en varias ocasiones, sobre el tratamiento de los procesos migratorios en el aula. Para ello, se realizarán varias actividades de las cuales una de ellas portará especial relevancia en el proceso de aprendizaje, una actividad basada en ABJ. Asimismo, se procederá a complementar dicha actividad con una lectura sobre mujeres inmigrantes y las consecuencias que sufren especialmente a lo que se refiere con los discursos de odio en el país al cual migra, ya sea como destino final temporal o permanente, o de tránsito.

Con todo ello, se han elaborado ciertos objetivos didácticos:

- **Conocer los procesos migratorios desde una perspectiva global y de justicia.**
 - Conocer los tipos de migraciones.
 - Conocer los factores y elementos que influyen en el tránsito de los migrantes.
- **Conocer dichos procesos desde una perspectiva de género.**
 - Conocer los factores de peligrosidad añadidos para las mujeres en el proceso.
 - Entender el porqué del incremento de mujeres migrantes.
 - Conocer la precariedad laboral ligada al género.

- **Humanizar los procesos migratorios a través de la exposición de distintas situaciones.**
 - Entender dicho proceso como algo complejo y de distinto carácter según el caso.
 - Entender las migraciones como algo más que números o datos.
- **Conocer las dificultades administrativas, económicas y de integración sociocultural de las personas migrantes.**
 - Conocer las distintas políticas de los países para optar a la ciudadanía.
 - Comprender la escasez de oportunidades de empleo y la precariedad laboral de las personas inmigrantes.

3.1. Marco curricular

Mediante este apartado analizaremos la legislación dentro del marco curricular de la Comunidad Foral de Navarra (Navarra, Departamento de Educación., 2022). A través de este se establecen cómo deben ser los procesos de enseñanza, los contenidos temáticos y las asignaturas que deben cursarse en la provincia, junto con los planes de estudios, metodologías, programas y los criterios que han de ser tomados en cuenta.

Este modelo curricular se originó a partir del cambio de Ley Orgánica en diciembre de 2020, donde se sustituyó la ley LOMCE por la ahora vigente LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020). No obstante, utilizará en primera instancia el Decreto Foral de 2022 para la elaboración de la propuesta didáctica como ya hemos indicado anteriormente.

La propuesta se plantea con el objetivo de implementarla en el 3º curso de la E.S.O en la asignatura de Geografía e Historia. A través de esta se trabajarán ciertas competencias clave, específicas, saberes básicos y se seguirán unos criterios de evaluación.

- **Competencias clave**

Las competencias clave son habilidades y conocimientos generales que debe adquirir el alumno/a a través de procesos de aprendizaje. Este apartado es genérico, es decir, se considera transversal pues se pueden trabajar en todas las asignaturas impartidas.

- **Competencia de comunicación lingüística.**
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender.**
- **Competencia ciudadana.**

- **Competencias específicas**

A través de las competencias específicas se pretende que el alumnado adquiera ciertos conocimientos y habilidades que le ayuden a alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han detallado en el apartado anterior.

- **Competencia específica 2:**

Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.

- **Competencia específica 5:**

Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

- **Competencia específica 6:**

Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

- **Competencia específica 8**

Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

- **Competencia específica 9**

Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.

- **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación son “Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (Ministerio de educación y Formación Profesional, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/curriculo-basico.html>). En nuestro caso utilizaremos los siguientes criterios acordes a las competencias específicas detalladas anteriormente:

2.1: Generar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la humanidad, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes.

2.4: Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.

3.1: Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecodependencia.

5.2: Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos.

6.1: Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual.

6.4: Contribuir al bienestar individual y colectivo a través del diseño, exposición y puesta en práctica de iniciativas orientadas a promover un compromiso activo con los valores comunes, la mejora del entorno y el servicio a la comunidad.

8.2: Adoptar un papel activo y comprometido con el entorno, de acuerdo a aptitudes, aspiraciones, intereses y valores propios y la adopción de hábitos responsables, saludables, sostenibles y respetuosos con la dignidad humana y la de otros seres vivos.

9.1: Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis y el reconocimiento de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz,

la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como de las aportaciones de este y sus instituciones a la cultura europea y mundial.

- **Saberes básicos**

Los saberes básicos son el contenido que se trabajará mediante la metodología seleccionada por el docente y en acorde con el currículo (Navarra, Departamento de Educación, 2022). En esta propuesta se trabajarán dos saberes básicos generales: a) Retos del mundo actual; c) Compromiso cívico local y global. Dentro de cada uno de estos saberes se especifican los contenidos a trabajar en los distintos cursos de Educación Secundaria, en nuestro caso usaremos los de 3º de la E.S.O:

- **A) Retos del mundo actual**

A.6: Diversidad social, étnico-cultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país. Nuevas formas de identificación cultural.

A.9: Desigualdad e injusticia en el contexto local y global. Solidaridad, cohesión social y cooperación para el desarrollo.

A.10: Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.

A.11: Objetivos de Desarrollo Sostenible. Emergencia climática y sostenibilidad. Relación entre factores naturales y antrópicos en la Tierra.

- **C) Compromiso cívico y local**

C.1: Dignidad humana y derechos universales. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

C.2: Diversidad social y multiculturalidad. Integración y cohesión social.

C.3: La igualdad real de hombres y mujeres. La discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

C.10: Cohesión social e integración. Medidas y acciones en favor de la igualdad y de la plena inclusión.

3.2. Distribución de las sesiones

La propuesta se llevará a cabo a través de cinco sesiones (Figura 5), suponiendo que cada una de ellas dura 55 minutos aproximadamente. Se pretende llevar a cabo cuatro partes principales: una de

sondeo, para poder saber cuánto saben los/as alumnos/as sobre el tema y así saber qué conceptos son necesarios aclarar antes de comenzar o durante el juego; por otro lado, el juego; el texto para poder ver explícitamente algunos de los factores o elementos que forman parte de estos procesos migratorios; y finalmente la elaboración de una reflexión con todo lo aprendido a partir del juego y la lectura.

1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión
-Primera toma de contacto con el tema. -Explicación del juego y realización de los grupos.	-Jugar al juego de mesa.	-Terminar de jugar al juego. -Comentar los puntos importantes de los temas tratados.	- Lectura de una entrevista. - Ideas principales de la lectura y puntos fuertes del juego.	-Elaboración de una reflexión.

Figura 5: Cronograma con la distribución de las sesiones. Fuente: Elaboración propia.

- **Primera toma de contacto**

Esta parte de la propuesta servirá para que el alumnado se familiarice con algunos conceptos y sucesos que pasan a su alrededor. Primeramente, se les preguntará qué saben acerca de los procesos migratorios e irán apuntando los conceptos que relacionen con este fenómeno en la pizarra.

Una vez que hayamos terminado esta especie de lluvia de ideas, el docente procederá a realizar preguntas guiándolos a que se mencionen algunos conceptos o sucesos relacionados con el tema. Por ejemplo, si no se ha mencionado la palabra *frontera, país, policía, estado, integración, segregación* o alguna palabra relacionada con los *medios de comunicación*.

Esta parte deberá durar aproximadamente 30-35 minutos, ya que después se deberá proceder a la explicación del juego y la realización de los grupos. Para este último se tratará de realizar grupos de 4 personas, aunque si existen números impares se podrá realizar algún grupo de 3. Dichos grupos se realizarán heterogéneamente, según la personalidad y las formas de trabajar de cada alumno/a.

- **Juego de mesa**

El juego trata sobre cuatro procesos migratorios concretos de diferentes partes del mundo. Son procesos migratorios de distinto carácter en el que son habituales distintos medios para poder llegar a un lugar en el que a los migrantes buscan una mejora de la calidad de sus vidas. Las razones de migrar

son diversas: conflictos bélicos, catástrofes naturales relacionadas con el cambio climático, mejora económica y huida de las costumbres familiares. Los casos que se tratarán mediante el juego serán los siguientes: la migración interna de China, éxodo rural; migración desde Guatemala a Estados Unidos; desde Siria a Alemania; y finalmente, el proceso migratorio estacional de Tacamocho a Cartagena (Colombia).

El juego ha sido diseñado en euskera, ya que la propuesta inicial estaba planteada para ponerla en práctica en el modelo D.

Los materiales necesarios para el juego son los siguientes: tablero (Figura 6), cartas de procedimiento, cartas especiales, hojas de información, fichas de números, dos dados y las fichas de cada jugador para posicionarse en el tablero.

El tablero es de forma hexagonal con distintas fotos de hexágonos en el interior. Se han insertado cuatro fotos que se repiten cinco veces en todo el tablero, en representación de los casos que se van a trabajar. Las fichas de números se colocarán encima de cada hexágono, correspondiéndole a cada foto un número determinado. El diseño de este se ha realizado basándonos en el famoso juego Catán.

Las cartas de procedimiento se basan en el desarrollo de cada historia, es por ello por lo que para que no se mezclen o existan imprevistos están numeradas. Asimismo, el desarrollo de cada jugador será distinto, por lo que cada jugador tendrá sus propias cartas de procedimiento separadas en montones según el caso. Durante el transcurso de la historia las cartas les plantean preguntas, las cuales tienen que responder hipotetizando y dando una explicación lógica a la estrategia que han optado.



Figura 6: Diseño del tablero. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las cartas especiales, estas sirven para superar obstáculos o llevar a cabo distintas estrategias. Se han diseñado cartas de distintas características ligadas a los problemas que se encuentra en el desarrollo de su personaje. Por un lado, se han diseñado cartas especiales de puntos: de 1 punto y de 5.

Por otro, tenemos las cartas de subsistencia y ayuda. Ambas sirven para poder conseguir agua y comida, no obstante, mientras que la carta de ayuda se centra en atención sanitaria, la de subsistencia sirve para superar situaciones de mucho frío, especialmente cuando el jugador tiene que pasar la noche a la intemperie.

La carta especial de policía supone un riesgo en el desarrollo de la historia del jugador, ya que corre el riesgo de ser deportado y tener que comenzar desde el principio el caso, o también, puede que le arresten perdiendo turnos en la partida.

En el caso de la carta de capa de invisibilidad, esta sirve para superar los obstáculos originados por situaciones violentas detonadas por encuentros con las autoridades, situaciones de riesgo para la integridad física de la persona por parte de mafias u otros compañeros de viaje y para huir de ciertas situaciones laborales dentro de un contexto precario.

Sin embargo, para hacer frente a dichas situaciones violentas también existe la posibilidad de usar la carta de defensa personal. Para finalizar, la carta de reunificación familiar es una carta que se utiliza si así lo requiere el caso para poder finalizar con la historia. En otras ocasiones se les pedirá el cumplimiento de otras condiciones a los jugadores.

La reunificación familiar, no obstante, se tendrá que tratar con más profundidad una vez termine el juego, ya que en muchas ocasiones es complicado que ocurra y no significa que el proceso migratorio haya terminado.

Las hojas de información son textos que dan información sobre el caso que se va a abrir. Es decir, en el caso de querer comenzar con el proceso migratorio de Guatemala a EE. UU. el jugador deberá leer en voz alta el texto informativo relacionado a este, acto seguido deberá coger la primera carta de procedimiento del caso. No será necesario que cada vez que se comience un caso se lea la hoja de información, solamente será necesario con la primera persona que comience el trayecto.

En cuanto a la mecánica del juego, se han establecido varias reglas las cuales se pueden consultar a través de una hoja de apoyo. No obstante, como ya hemos dicho, se habrá explicado detalladamente las instrucciones del juego con anterioridad y se escribirán en la pizarra del aula para que el alumnado pueda consultarlo cuando desee.

Primeramente, el jugador que comience deberá tirar los dados para saber con qué caso quiere comenzar. El número que haya salido estará vinculado a una foto, por lo que se leerá la correspondiente hoja de información y se leerá la primera carta de procedimiento. El resto de los/as compañeros/as deberá estar al tanto de lo que este jugador/a esté leyendo, ya que más tarde tendrán que iniciar esa historia ellos/as también.

Las reglas diseñadas para el juego son las siguientes:

- En el caso de que el/la jugador/a no contenga ninguna carta especial para hacer frente a la problemática que se le plantea, podrá negociar con sus compañeros/as o perder el turno.
 - Si se saca un 7 se puede coger una carta especial.
 - En caso de que salgan dos números iguales, el jugador tendrá permitido coger una carta de +1 punto.
 - Las condiciones de trueque de cartas entre jugadores/as las establecerán ellos/as mismos/as y no podrán cambiarlas.
 - Cuando el/la jugador/a termine un caso deberá poner la última carta de procedimiento boca abajo.
 - No se podrán abrir y ni participar en el procedimiento de más de dos casos a la vez.
-
- **Lectura de un texto**

Para poder enfatizar en los discursos de odio relacionados con las personas inmigrantes, se procederá a la lectura de una entrevista realizada por Maialen Arteaga a Norma Vázquez en octubre de 2020 sobre falsos rumores sobre los inmigrantes desde una perspectiva de género.

Para comenzar, el alumnado realizará una primera lectura en la que tendrá que subrayar las palabras u oraciones que no entiendan, para posteriormente aclararlas en alto. Una vez terminada esta primera parte, se les dará una segunda hoja con preguntas de comprensión escrita y de reflexión sobre lo que han leído, para ello, tendrán que realizar una segunda lectura. Las preguntas serán las siguientes:

1. ¿Qué fomenta las falsas acusaciones hacia los inmigrantes?
2. ¿Existe algún sesgo en cuanto al género en este tema? ¿Qué suponen para las mujeres?
3. ¿Cuál es el rumor estereotipado que más se usa sobre las mujeres?
4. ¿Alguna vez has escuchado algún comentario negativo sobre los inmigrantes? y concretamente, ¿Has escuchado comentarios negativos sobre mujeres inmigrantes relacionados con la maternidad o de carácter sexista?

5. ¿Qué causó la pandemia respecto al tema?
6. ¿Qué estrategia plantea Noemi Vázquez para luchar contra los rumores?
7. ¿Qué estrategia utilizarías para luchar contra los comentarios racistas, clasistas y machistas hacia las personas inmigrantes?
8. ¿Es lo mismo una persona racializada y una persona inmigrante?
9. Teniendo en cuenta el juego y el texto que has leído, realiza una lista con los impedimentos u obstáculos con los que se encuentran las personas inmigrantes para su inclusión en la sociedad.

Las respuestas se escribirán en el papel que se les facilite y serán recolectadas por el docente una vez que haya finalizado la actividad.

- **Reflexión final**

La reflexión final tiene como propósito tener la capacidad de realizar un discurso en torno el tema con los elementos que han trabajado en clase y la opinión que hayan formado a través del trabajo en el aula. Para ello, deberán tener en cuenta los distintos elementos que forman parte de la sociedad actual en el impedimento de la inclusión de las personas inmigrantes e incluso racializadas.

Para facilitar la actividad, se comentará primeramente en parejas los puntos extraídos en la última pregunta del ejercicio anterior, y una vez comparadas las respuestas, se procederá a comentar con el resto de la clase. El docente deberá ir apuntando los puntos que los/las alumnos/as vayan diciendo y realizar preguntas para dirigir la clase a aquellos puntos que no han tenido en cuenta. Este sería un modelo:

- Sufrimiento que conlleva en muchos casos un proceso migratorio.
- Las distintas causas que llevan a una persona a migrar.
- Los distintos procesos migratorios, con características comunes, pero a su vez con experiencias distintas.
- La existencia de personas que se benefician de estos procesos.
- Las dificultades de las personas migrantes en los países en los que se asientan.
- Los discursos de odio.
- Como afecta el ser mujer al proceso migratorio.
- La peligrosidad del proceso, especialmente en el transcurso de países.

Deberán realizar un escrito de extensión mínima de una hoja mediante los chromebooks que el centro les facilita. Sin embargo, en caso de no tener este tipo de tecnologías se procederá a realizar el escrito a mano.

3.3. Taxonomía de Bloom

Las actividades diseñadas en dicha propuesta pueden clasificarse según niveles cognitivos elaborados por pedagogos a mediados del siglo XX. A partir de 1948 un grupo de educadores quiso clasificar los objetivos dentro de la educación, elaborando una clasificación para tres tipos de dominios: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor (Huitt, 2011).

Dentro del dominio cognitivo se realizó una taxonomía, la cual adquirió mucha presencia dentro del mundo pedagógico denominada taxonomía de Bloom (Figura 7). Mediante esta se realiza una clasificación de habilidades cognitivas en la que se ordenan desde habilidades de un orden inferior hasta habilidades más complejas (Cannon y Feinstein, 2005; Adams, 2015). No obstante, esta taxonomía ha sufrido pequeñas modificaciones por parte de otros autores que la revisan. Un caso es el de Anderson y Krathwohl, con el objetivo de adaptar dichas metas a la educación moderna (Figura 8), modificaron los sustantivos de la taxonomía original por verbos y añadieron la categoría más compleja denominada *crear* suprimiendo la categoría de síntesis (Huitt, 2011; Adams, 2015).

Evaluación	Nivel de Complejidad alto
Síntesis	
Análisis	
Aplicación	
Comprensión	
Conocimiento	
	Nivel de Complejidad Bajo

Figura 7: Taxonomía de Bloom. Fuente: Elaboración propia.

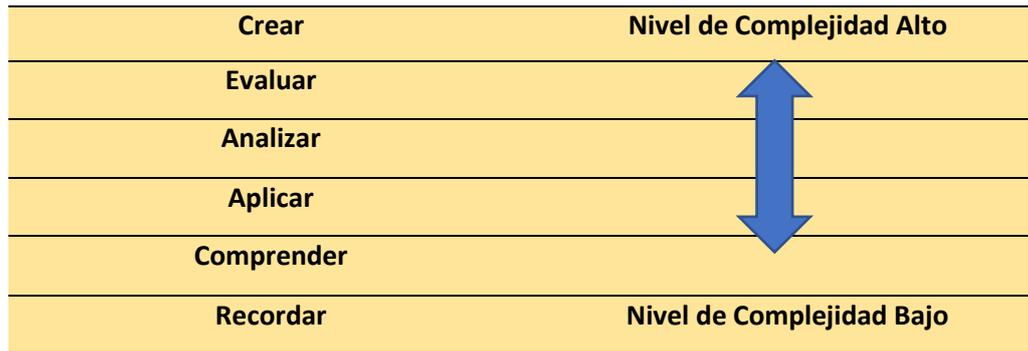


Figura 8: Taxonomía de Bloom modificada por Anderson y Krathwohl. Fuente: Elaboración propia.

Con todo ello, en los próximos párrafos valoraremos y analizaremos la complejidad cognitiva que requieren las actividades expuestas mediante la propuesta didáctica. Por un lado, el juego de mesa planteado requiere ciertas capacidades para poder superar los obstáculos que se le plantea al alumno/a: capacidad de hipotetizar, valora la situación para la consiguiente resolución de conflictos, toma de decisiones, aprender tácticas para negociar con el resto de los/as jugadores/as. Es por ello por lo que dicha actividad requiere de un nivel de complejidad alto, categorizándolo en el nivel de evaluar.

En cuanto a la lectura de Noemi Vázquez, el alumnado deberá comprender el texto mediante a la lectura y preguntas que requieren dicha habilidad; y analizar, ya que es imprescindible analizar el texto para sacar los elementos de los obstáculos con los que se encuentran las personas inmigrantes en cuanto a su inclusión en la sociedad. Es por ello por lo que lo categorizaríamos en el nivel cognitivo de analizar.

Finalmente, la última actividad de la propuesta requiere de un nivel de complejidad cognitiva alta, pues el/la alumno/a debe evaluar y formar un pensamiento crítico para poder elaborar su reflexión. Dicho esto, lo categorizaríamos en el nivel de complejidad denominado evaluar.

3.4. Atención a la diversidad

Uno de los objetivos de dicha propuesta es que todo el alumnado pueda desarrollar o adquirir las competencias que las actividades requieren sin ningún tipo de dificultad añadida. Es por ello por lo que se ha elaborado material y se propone una atención mucho más específica para aquellos alumnos/as.

Se ha procedido a elaborar un material para personas con dificultades de aprendizaje, como es el caso de las personas diagnosticadas de TDA, TDAH, problemas de lenguaje y disgrafía. No obstante, en caso de tener otras personas con otro tipo de diagnósticos dicha propuesta al no ser totalmente

cerrada pueden realizarse cambios. Cabe destacar que para realizar dichas adaptaciones (Figura 9), nos hemos basado en Siegenthaler y Presentación (2011).

Los materiales se han adaptado siguiendo la tabla de Para poder favorecer la comprensión de los textos, especialmente las cartas de información, se ha procedido a subrayar las ideas destacadas que el mismo texto quiere transmitir. Asimismo, cada caso tendrá un color con el que será mucho más fácil diferenciar cada uno de ellos: rojo, para China, verde para Guatemala-EE. UU., amarillo para el caso de Tacamocho y el azul para el proceso migratorio de Siria a Alemania. Por otro lado, es importante que las reglas se cumplan, por lo que se ha realizado una hoja con las indicaciones de que cartas pueden utilizarse para implementar distintas estrategias. No obstante, estas también se apuntarán en la pizarra del aula, facilitando así el cumplimiento de todas las normas establecidas.

En el caso del alumnado diagnosticado con dislexia, se ha optado por escoger una entrevista. La información en este tipo de textos se organiza alrededor de unas preguntas, dándole una expresión gráfica a la información leída. Asimismo, se han implementado preguntas de comprensión para potenciar el parafraseo y poder explicar con sus propias palabras lo que han leído.

DEMANDAS ESCOLARES	PROBLEMAS DE LOS NIÑOS CON TDAH	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS
Atender a las explicaciones y permanecer atento a la tarea	Tendencia a la dispersión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer el contacto ocular ▪ Colocarse cerca del estudiante para informarle sobre su trabajo ▪ Usar auriculares con música relajante para eliminar estímulos distractores ▪ Ubicación lejos de ventanas y puertas ▪ Pedir que repita las indicaciones dadas por el profesor ▪ Plantear preguntas frecuentes durante las explicaciones, ofreciéndole retroalimentación inmediata a sus respuestas ▪ Suministrarle claves verbales o de otro tipo que le inciten a reflexionar sobre sus conductas inatentas ▪ Utilizar refuerzos y alabanzas (técnicas de modificación de conducta)
Realizar un esfuerzo mental sostenido	Dificultad de mantener la atención ante tareas complejas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajustar la dificultad y el tiempo de las tareas ▪ Segmentar las tareas en fases, alabar la consecución de objetivos parciales y motivar el avance hacia el objetivo final ▪ Pedirle que explicité pasos de la tarea que está realizando ▪ Hacer muchos controles cortos, no pocos de larga duración ▪ Si domina los contenidos con 10 preguntas o problemas, no exigir que haga más
Capacidad de codificación selectiva	Escasos recursos para seleccionar y procesar la información relevante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destacar lo esencial del mensaje: cambiar el tono de voz, gesticular más, etc. ▪ Antes de las explicaciones hacer un listado de conceptos o aspectos importantes a exponer ▪ Utilizar un lenguaje claro ▪ Usar recursos didácticos para destacar lo importante: p. e. con tizas de colores ▪ Proporcionar tutoría de un compañero que ayude a revisar las tareas y las lecciones ▪ En los controles utilizar un formato sencillo: con una o dos preguntas por página, separadas por amplio espacio, y destacar los epígrafes ▪ Elegir actividades que destaquen los conceptos fundamentales, que no incluyan dibujos sin relación con las tareas. Deben presentarse una o dos actividades por página

Figura 9: Estrategias didácticas inclusivas para alumnos/as con TDAH. Fuente: Siegenthaler y Presentación, 2011.

Cabe destacar que la atención recibida por parte del docente es primordial para poder adaptar correctamente los contenidos en función de las características del alumnado. Para ello, es importante la alabanza y reforzamiento positivo (Labrador et al., 2020). Además, incentivar la motivación es clave para mantener al alumnado activo durante la actividad (Estévez y León, 2014).

3.5. Evaluación

Existen muchas formas de evaluar la propuesta planteada, no obstante, una puede ser a través del nivel de participación en el juego y la reflexión final. Para ello, planteamos dos sistemas de evaluación adaptados a la actividad. Para la actividad del juego se plantea que realicen heteroevaluación y autoevaluación, mientras que la reflexión final la evaluará completamente el docente mediante una rúbrica cerrada.

El objetivo principal del planteamiento de una heteroevaluación y autoevaluación se basa en querer dar una implicación y una responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje al alumnado, es decir, es considerada una actividad crítica del aprendizaje (Pastor et al., 2005). Esto ayuda al autoconocimiento y saber emitir juicios valorativos en base a las funciones y responsabilidades que ha desempeñado cada alumno/a (Sotelo y Arévalo, 2015). En nuestro caso utilizaremos la misma plantilla de evaluación para la autoevaluación y la heteroevaluación del alumnado (Figura 10). El alumnado deberá evaluar con puntuaciones del 1 al 4, de valoraciones negativas a positivas.

ÍTEM	1	2	3	4
Responsabilidad con los materiales				
Participación en las actividades planteadas				
Aportación de razonamientos lógicos				
Manifestación de interés				
TOTAL				

Figura 10: Plantilla para la autoevaluación y heteroevaluación del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

La nota de las dos formas alternativas de evaluar por parte del alumnado supondrá un 30% de la nota final: un 15% la autoevaluación y otro 15% la heteroevaluación.

En el caso de la evaluación de la reflexión se valorarán ciertos elementos formales como también de contenidos en relación con el pensamiento crítico. Esta parte supondrá el 70% de la nota total de la propuesta por lo que el nivel de exigencia será mayor. Para que dicha valoración sea lo más objetiva posible, se ha procedido a realizar una rúbrica lo más precisa posible. Asimismo, cada ítem tendrá un peso distinto en el cómputo total de la valoración del escrito, por lo que el mayor peso de porcentaje se le ha atribuido a las habilidades y destrezas demostradas mediante el contenido.

ÍTEMS	PORCENTAJE	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS	4 PUNTOS	PUNTUACIÓN
EXPRESIÓN ESCRITA	30%	El escrito presenta errores de cohesión, ortografía y puntuación dificultando su comprensión (más de 7 errores).	El texto presenta algunos errores de cohesión, ortografía y puntuación (3-7 errores).	El texto es mayormente correcto, tiene coherencia y tiene pocas faltas de ortografía y de puntuación (menos de 3 errores).	El texto es correcto en su totalidad, con un léxico rico y preciso.	
ORGANIZACIÓN	10%	No hay una organización de la información, está desestructurada.	Hay un orden, pero no sigue una lógica.	La información sigue un orden lógico y le da sentido el alumno/a.	La información sigue un orden lógico con una perspectiva personal.	
CONTENIDO	60%	No hay ninguna reflexión, solamente una descripción de hechos.	La reflexión es superflua. Utiliza menos de 3 argumentos.	Se hace una reflexión elaborada con el vocabulario trabajado y más de 3 argumentos.	Se reflexiona apoyándose en evidencias concretas con más de 3 argumentos y el vocabulario trabajado en clase.	

Figura 10: Rúbrica para la valoración de la reflexión final de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Como ya se ha mencionado al principio de este trabajo, la sociedad está en constante cambio y las personas estamos continuamente expuestas a estímulos, especialmente debido a las plataformas digitales. Esto supone un reto para muchos docentes, ya que dicha sobreestimulación hace que el alumnado tenga una falta de concentración y se aburra con mayor facilidad, causando una falta de interés y motivación considerable. Para combatir dicha problemática se han ido planteando numerosas propuestas didácticas en las cuales se hace un uso de metodologías activas, como es el caso del ABJ. Esto ha permitido comprobar que, mediante dichas vías pedagógicas, se llevan a cabo procesos de aprendizaje mucho más efectivos y complejos que los llevados a cabo por métodos tradicionales.

No obstante, el aumento de enfoques pedagógicos activos no es equiparable con el uso de vías tradicionales en las aulas, especialmente cuando hablamos de asignaturas como Geografía e Historia. La aparición y aplicación de metodologías activas ha ido acorde al aumento de estudios pedagógicos centrados en la efectividad de dichas vías de aprendizaje. Se ha podido observar que, aunque estén en auge, los estudios siguen siendo insuficientes, concretamente los que se centran en las asignaturas de humanidades.

Como bien se ha justificado a lo largo del trabajo, una manera de llevar a cabo metodologías activas en el aula es el ABJ, mediante el cual se pueden apreciar ciertos fundamentos teóricos en autores de épocas en las que no se planteaba conscientemente como metodología didáctica. Los pocos estudios realizados manifiestan la efectividad de esta y la plantean como una buena alternativa para combatir la falta de interés y motivación anteriormente mencionada. Además, permite que se puedan realizar modificaciones y adaptarlo a todo tipo de temáticas para trabajar en clase, pudiendo abordar problemas socialmente relevantes desde una perspectiva crítica.

Es por ello por lo que la propuesta presentada en este trabajo ha consistido en tratar un problema de la sociedad actual mediante el juego. Se ha presentado un diseño adaptado a la temática que a su vez permite modificar los contenidos que se encuentran en él para que el docente lo trabaje desde la perspectiva que desee. El juego requiere que el alumnado lea y comprenda los contenidos y pautas que se le marcan de una manera interactiva y divertida. Además, se han propuesto actividades complementarias que permiten abordar problemáticas de los/las estudiantes relacionadas con la expresión y comprensión escrita.

A través del ABJ el alumnado desarrolla procesos cognitivos complejos que van más allá de la mera descripción o comprensión del contenido que se quiere trabajar. En parte esto se debe a la motivación intrínseca producida por una actividad que el sujeto ha considerado que es una diversión durante toda su vida. Aprovechando dicha ventaja, es importante que el diseño del juego cumpla con las habilidades y procesos cognitivos que se quieren desarrollar a través de él.

En nuestro caso, siguiendo la Taxonomía de Bloom, el diseño del juego permite que puedan desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de elaborar hipótesis a través de las distintas situaciones que tiene que atravesar el/la jugador/a. No obstante, en muchas ocasiones los docentes cuentan con un problema importante: la falta de tiempo. Es por ello por lo que existen juegos comerciales que pueden ayudar a desarrollar distintos procesos y habilidades cognitivas para el aprendizaje.

Con todo ello, podemos concluir que el ABJ puede ser una alternativa completamente válida en el ámbito educativo para poder trabajar las temáticas correspondientes a las asignaturas de Geografía e Historia. Por lo que se hace una petición a futuros docentes a llevar a cabo iniciativas que se desvíen de los métodos tradicionales e impulsar las investigaciones pedagógicas en este ámbito académico.

5. Índice de Figuras

Figura 1. Resumen de las definiciones de gamificación de distintos autores.

Figura 2. Diferencias de la Gamificación y el ABJ. Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Etapas definidas por niveles de inteligencia según Piaget y la complejidad de los juegos en relación con estos.

Figura 4. Totales de migración mundial y proporción de mujeres, 1840-1924.

Figura 5. Cronograma con la distribución de las sesiones.

Figura 6. Diseño del tablero.

Figura 7. Taxonomía de Bloom.

Figura 8. Taxonomía de Bloom modificada por Anderson y Krathwohl. Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Estrategias didácticas inclusivas para alumnos/as con TDAH.

Figura 10. Plantilla para la autoevaluación y heteroevaluación del alumnado.

6. Bibliografía

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152-153.
- Alonso García, S., Martínez Domingo, J. A., Berral Ortiz, B., De la Cruz Campos, J. C. (2021). Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetetépe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, 23, 1-21.
- Andrade Rubio, K. L., Izcara Palacios, S., Trejo Guzmán, N. P., Mora Vázquez, A. (2021). Mujeres migrantes traficadas a California para el comercio sexual. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 5, 31-38.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 7-15.
- Bakan, U., Bakan, U. (2018). Game-based learning studies in education journals: A systematic review of recent trends. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 119-145.
- Barzilai, S., Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education*, 70, 65-79.
- Bastia, T. (2009). La feminización de la migración transnacional y su potencial emancipatorio. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 104, 67-77.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M.T. Tortosa, S. Grau, y J.D. Álvarez. (Ed.) *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios* (pp. 1466- 1480). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Bidebost Moyano, P. N. (2010). El estudio de las migraciones en la Ciencia Política. Un intento de sistematización. *Ciencia Política*, 5 (9), 9-34.
- Blunt, R. (2007). Does game-based learning work? Results from three recent studies. In Proceedings of the Interservice/Industry Training, Simulation, & Education Conference (pp. 945-955). National Defense Industrial Association.
- Bodrova, E., Germeroth, C., Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Bueno, J. A. R. (2016). Aprendizaje basado en juegos. En Lavado,P.J., Lacambra, V. M. (Coord.). *Juegos y juguetes en la vida social: IX Jornadas nacionales de ludotecas. Ponencias y comunicaciones*, (pp.139-152). Perruca.
- Cannon, H. M., Feinstein, A. H. (2005). Bloom beyond Bloom: Using the revised taxonomy to develop experiential learning strategies. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 32, 348-356.
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, 1(3), 19-37.
- Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N., Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218-227.

- Cheng, C. H., Su, C. H. (2012). A Game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 669-675.
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Percepción docente sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia en educación secundaria. *Información tecnológica*, 31(4), 233-242.
- Contín, S. A., Merino, S. U. (2001). Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: un desafío para las aulas de secundaria. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 83-91.
- Cornellà, P., Estebanell, M., Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Courtis, C., Pacecca, M. I. (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Papeles de población*, 16(63), 155-185.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. HarperPerennial.
- Cueva-Luna, T. E., Terrón-Caro, T. (2014). Vulnerabilidad de las mujeres migrantes en el cruce clandestino por Tamaulipas-Texas. *Papeles de población*, 20(79), 209-241.
- Díez, R., Tonda-Monllor, E. M. (2014). La Geografía de las migraciones desde una perspectiva de género: las jóvenes de origen magrebí en los Institutos de Educación Secundaria de la zona norte de Alicante. En Martínez, R., Tonda, E. M. *Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas para la Educación Geográfica* (pp. 235-253). Universidad de Alicante.

- Divjak, B., Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of information and organizational sciences*, 35(1), 15-30.
- Donato, K. M., Alexander, J. T., Gabaccia, D. R., Leinonen, J. (2011). Variations in the gender composition of immigrant populations: How they matter. *International Migration Review*, 45(3), 495-526.
- Donato, K. M., Gabaccia, D. (2015). *Gender and international migration*. Russell Sage Foundation.
- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Espinosa, R. S. C., Eguia J. L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Espinosa, R. S. C. (2017). Gamificación en escenarios educativos. revisando literatura para aclarar conceptos. En Espinosa, R. S., Eguia, J. L., (Ed.). *Experiencias de gamificación en aulas* (pp.11-17) Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Estévez, B., León, M. I. (2014). Una mirada inclusiva hacia el TDAH en las aulas escolares. X Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. *Quaderns Digitals*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11346&PHPSESSID=06a5516fbf575bded0997f2d71928016
- Fernández, M. (2022). Aproximación al aprendizaje basado en videojuegos y su aplicación en las clases de geografía e historia. *Clío*, 48, 92-105.

- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., Víctor San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- Gallardo-López, J. A., Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51.
- Gimeno, M. D. C. M., Rodríguez, R. C., Ferrer, B. M. (2018). Estereotipos, roles de género y cadena de cuidado. Transformaciones en el proceso migratorio de las mujeres. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 83-97.
- Goldring, L. (1995). Blurring the Border: Transnational Community and Social Transformation in Mexico-US Migration. *Research in Community Sociology*, 6, 69-104.
- González, I. (2001). El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 7-21.
- Gutiérrez, J. M., Borré, J. R., Montero, R. A., Mendoza, X. F. B. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 299-313.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior*, 54, 170-179.
- Hammar, T. (1990). *Democracy and the nation state*. Avebury.
- Hiller, H. H., McCaig, K. S. (2007). Reassessing the role of partnered women in migration decision-making and migration outcomes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(3), 457-472.

- Hondagneu-Sotelo, P. (2011). Gender and migration scholarship: an overview from a 21st century perspective. *Migraciones internacionales*, 6(1), 219-233.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational psychology interactive*, 22, 1-4.
- Hwang, G. J., Chiu, L. Y., Chen, C. H. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13-25.
- Izcarra Palacios, S. P., Andrade Rubio, K. L. (2018). Centroamericanas menores de edad prostituidas en California. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 27(53), 77-97.
- Kauffer, E. (2002). Movimientos migratorios forzosos en la frontera sur: una visión comparativa de los refugiados guatemaltecos en el sureste mexicano. Kauffer, E. F. (Ed.) *Identidades, migraciones y género en la frontera sur de México* (215-242). El Colegio de la Frontera Sur.
- Labrador Roca, V., Hernández Vázquez, F. J., Inglés Yuba, E. (2020). Intervención Educativa sobre el Comportamiento del Alumnado con TDAH en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(2), 142-149.
- Li, M. C., Tsai, C. C. (2013). Game-based learning in science education: A review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 877-898.
- Lotero-Echeverri, G., Pérez, M. A. (2019). Migraciones en la sociedad contemporánea: Correlación entre migración y desarrollo. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 145-159.
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 691-712.

- Mahler, S. J., Pessar, P. R. (2001). Gendered geographies of power: Analyzing gender across transnational spaces. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 7, 441–459.
- Marrón, M. J. (2001). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 55-68.
- Mateos, N. R. (2004). La feminización de las migraciones desde una perspectiva filipina. *Revista CIDOB d'Afers internacionals*, 68, 67-87.
- Montero, M. M., Alvarado, M. D. L. Á. M. (2001). El juego en los niños: un enfoque teórico. *Revista educación*, 25(2), 113-124.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Currículo básico. Gobierno de España-
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/curriculo-basico.html>
- Monzón, A. S. (2017). Mujeres, género y migración. Una perspectiva crítica desde el feminismo. En Sagot, M. (Coord.) *Feminismo, Pensamiento Crítico y Propuestas Alternativas en América Latina* (79-92). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Navarra, Departamento de Educación. (2022). Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial del Estado*, Nº155-4 de agosto de 2022.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 87-102.

- Jiménez, R., Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos: concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales, *Clio*, 41.
- Pastor, V. M. L., Pascual, M. G., Martín, J. B. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tándem Didáctica Educ. Fís*, 17, 21-37.
- Pearce, J. M., Ainley, M., Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. *Computers in human behavior*, 21(5), 745-771.
- Pries, L. (1999). La migración internacional en tiempos de globalización. *Nueva sociedad*, 164, 50-69.
- Puente, C. P., Loro, E. Á., Arnal, L. L. (2006). *Teoría y práctica de psicología del desarrollo: Manual de prácticas*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Radel, C., Schmook, B., Carte, L., Mardero, S. (2016). Migración y cambio climático en el noroeste de Nicaragua: una visión crítica y de género. En Velázquez, M., Velázquez, V., Zuria, A. D. L., Sosa, D. M. *Transformaciones Ambientales e Igualdad de Género en América Latina. Temas emergentes, estrategias y acciones* (pp. 47-73). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, C., Chan, C., Stefoni, C. (2021). Migraciones, etnicidades y espacios: Aproximaciones críticas desde la etnografía. En Ramírez, C., Chan, C., Stefoni, C. (Ed.) *Migraciones, Etnicidades y Espacios* (11-39). Ril editores.
- Rascón, D. (2019). Repasando los contenidos del curso por medio del juego. *Eufonía: didáctica de la música*, 78, 50-54.

- Robinson, G. M., Hardman, M., Matley, R. J. (2021). Using games in geographical and planning-related teaching: Serious games, edutainment, board games and role-play. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100208.
- Rodríguez, C. A. C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 63, 29-41.
- Rodríguez, R. D. (2009). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial*, 7(2), 8-11.
- Romero, M. A. S. (2016). *Beneficios del juego libre en los sectores, desde la percepción docente en la Institución Educativa Inicial N.º 70 María Montessori* [Tesis para optar el título profesional de licenciada en Educación Inicial]. Universidad César Vallejo.
- Santacana, J., Serrat, N. (2001). Una reflexión sobre los conceptos históricos aprendidos a través del juego. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20, 37-45.
- Sánchez, M. J. (2015). El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa. Panta Rei. *Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 31-50.
- Sassen, S. (1999). Strategic Instantiations of Gendering in the Global Economy. En Hondagneu-Sotelo, P. (Ed.) *Gender and U.S. Immigration: Contemporary Trends* (pp. 43–60) University of California Press.
- Siegenthaler, R., Presentación, M. J. (2011). Estrategias didácticas inclusivas en TDAH. *Quaderns Digitals*, 71, 1-11.

- Solana, D. E. (2017). El juego: creatividad y autodescubrimiento. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 45-49.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K., Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 12, 9-41.
- Sotelo, A. F., Arévalo, M. G. V. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15.
- Standing, G. (2013). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. *Papeles de población*, 8(33), 117-144.
- Téllez, D., Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y Aprendizaje de la Historia: La Saga Assassin's Creed, *Contextos Educativos*, 17, 145-155.
- Uceda, P. Q., Zaldívar, J. I. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(1), 79-92.
- Velasco, J. C. (2021). Fronteras, muros y migraciones. Una perspectiva histórico-normativa. En Colom, F. (Coord.) *Pasajes del pensar. Ensayos sobre filosofía, literatura y sociología en homenaje a José M. González García* (229-249). Bilbao: Deusto Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Viego, C. L. (2016). Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. *Centro universitario Jose Marti Perez*.

- Walford, R. (1981). Geography games and simulations: learning through experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 5(2), 113-119.
- Wang, M., Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A study with middle school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 167-176.
- Werbach, K., Hunter, D. (2014). *Gamificación: revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. España: Pearson Educación.
- Willers, S. (2016). Migración y violencia: las experiencias de mujeres migrantes centroamericanas en tránsito por México. *Sociológica (México)*, 31(89), 163-195.
- Yien, J. M., Hung, C. M., Hwang, G. J., Lin, Y. C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a Nutrition course. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 1-10.
- Pizarro, J. M. (2007). *Feminización de las migraciones en América Latina: discusiones y significados para políticas*. VV. AA.: *Actas del Seminario Mujer y Migración, Conferencia Regional sobre Migración* (pp. 125-131). San Salvador, El Salvador.

7. Anexos

Anexo 1: Entrevista procedente de berria.eus con la que se realizará la actividad de lectura, en euskera y en castellano.

Berria.eus

Maialen Arteaga

2020ko Urriak 16-Bilbo

«Emakume etorkinak erruduntzat joak dira»

Zurrumurruek etorkinengan duten eragin kaltegarriari aurre egiteko jardunaldiak antolatu dituzte Bilbon. Estrategia horren genero perspektibaz mintzatu zen atzo Norma Vazquez psikologoa.

Psikologoa da Norma Vazquez (Mexiko Hiria, 1960), eta 40 urtez aritu da mugimendu feministan militatzen. Mexikon jaio zen, eta 22 urte daramatza Bilbon bizitzen. Zurrumurruek pertsona arrazializatuengan duten eraginari buruzko prestakuntza hitzaldi bat eman zuen atzo Bilbon, betiere gaiari genero perspektibatik erreparatuta.

Zurrumurru mota asko daude. Zeintzuek eragiten diete pertsona arrazializatuei?

Arrazistak eta klasistak diren informazio edo usteek. Jendeak uste horiek egiak balira bezala sinisten ditu. Interneten, esaterako, etorkinen inguruko gezur asko daude. Informazio faltsu horrek etorkinen kontrako giroa sortzen du, eta arrazismoa eta klasismoa sustatzen ditu. Klasismoa sustatzen du zurrumurru horiek ez direlako inoiz etorkin aberatsen ingurukoak izaten. Beti etorkin txiroen ingurukoak izaten dira. Zurrumurruen kontrako estrategiak akusazio faltsu horien kontra borrokatu nahi du.

Emakume arrazializatuei oraindik gehiago eragiten die?

Badaude espresuki emakumeen kontrako zurrumurruak. Etorkin izateagatik pairatzen dituzte emakume horiek zurrumurru batzuk: bertokoei lana kentzera gatzela, delitugileak garela... Uste horiek migrazioa uniformatzen dute, beti arrazoi jakin batzuegatik izango balitz bezala. Baina, berez, hainbat arrazoiengatik migratzen da. Horiez gain, estereotipoetan oinarritutako beste hainbat zurrumurru ere jasaten ditugu emakumeok. Sexualizazioa eta sumisioa dira emakume arrazializatuei buruzko usteak. Beraz, kontua ez da gehiago eragiten digula, baizik eta desberdin eragiten digula, eta hori gizarte honen sexismoarengatik da.

Orduan, beharrezkoa da genero perspektiba zurrumurru horiei aurre egiteko?

Bai, noski. Genero perspektiba beharrezkoa da emakume arrazializatuen egoera ulertzeko. Emakume etorkinen estereotipo agerietako bat amatasunarekin dago lotuta. Maiz ama horien esfortzua gutxien da. «Nik ezingo nuke inoiz egin», pentsatzen dute Euskal Herrian jaiotakoek.

Pentsamendu horrekin errua leporatzen zaie emakumeei. Eta haiek ez dituzte seme-alabak urrun uzten hala nahi dutelako, baizik eta haientzako bizimodu hobea baten bila dabiltzalako. Emakume etorkinak erruduntzat joak dira; horretarako joera dago, eta horregatik da beharrezkoa genero perspektiba txertatzea zurrumurruen kontrako estrategian.

Zertan datza estrategia hori?

Zurrumurruen kontra jardungo duten pertsonen sareak sortzean datza. Aurkitzen dituzten lekuan aurkitzen dituztela, uste faltsu horiei aurre egiteko prestatzen dira pertsona horiek. Etorkinak positiboki ikusiko dituen eta ulertuko dituen elkartasun sare bat sortzea da helburua, pertsona autoktonoen eta etorkinen arteko berdintasuna sustatzeko. Sare horiek indartuz doazen heinean, haratago joango gara: bitartekoak beharko ditugu; hedabideak, materialak, ekintza zuzenak, proposamen zehatzak... Gobernuak estutu behar ditugu, etorkinen aferari irtenbide bat topatu diezaioten.

Zer rol du herritar bakoitzak estrategia horretan?

Norbanakoak garrantzi handia du. Hasteko, norberak bere auzokideak ezagutu behar ditu. Gero eta etorkin gehiago baitaude gure auzoetan. Pandemiaren larrialdiak guztion elkartasuna piztu zuen: elkartasun sareek indar handia hartu zuten, eta etorkinek laguntza handia jaso zuten. Behin «normaltasun berria» iritsi dela, berriro ikusezinak balira bezala tratatzen dituzte. Lagun batek kontatu zidan nola auzokideek orain ez duten berarekin harremanik, eta nola ez dioten ezta aurpegira begiratzen ere. Auzokideekin harremana izateko eta elkar zaintzeko ardura guztiona da. Etorkinek premiazko beharrian asko dituzte iristen direnean; ingurukoaren ardura da integrazioan laguntzea.

Bilboko Basurtu, Begoña, Deustu, Errekalde eta Uribarri auzoetan jada antolatuta daude. Auzo horietako etorkinen tasarekin loturarik badauka horrek?

Baietz esango nuke. Baliteke auzo horietan proiektua hobeto egokitu izana, etorkinen kolektiboen presentzia handiagoa delako. Baina badaude etorkin asko beste auzo batzuetan. Beraz, auzoen antolakuntza ohiturak ere eragin handia du.

Bilboko beste auzoetan ere antolatzeko asmoa duzue?

Bai, noski. Ideia Bilboko auzo guztietan antolatzea da. Auzo batzuetan arazo sozialei aurre egiteko antolatzeko joera handiagoa dute. Beste auzo batzuetan ere jende kontzientziadun asko dago, baina agian ez dute sare gisan antolatzeko joera. Estrategia horretarako ezinbestekoa da auzo gehienetan sareak sortzea.

Maialen Arteaga

16 de octubre del 2020-Bilbao

«Las mujeres inmigrantes son declaradas culpables»

Bilbao ha organizado unas jornadas para hacer frente al impacto negativo de los rumores sobre los inmigrantes. La psicóloga Norma Vázquez habló ayer sobre la perspectiva de género de esta estrategia.

Norma Vázquez (Ciudad de México, 1960) es psicóloga y ha ejercido durante 40 años en el movimiento feminista. Nació en México y lleva 22 años viviendo en Bilbao. Ayer ofreció en Bilbao una conferencia formativa sobre el impacto de los rumores en las personas racistas, siempre desde la perspectiva de género.

Hay muchos tipos de rumores. ¿ Quiénes afectan a las personas racistas?

Informaciones o creencias racistas y clasistas. La gente cree esas creen como si fueran verdades. En Internet, por ejemplo, hay muchas mentiras sobre los inmigrantes. Esta información falsa crea un ambiente contra los inmigrantes y fomenta el racismo y el clasismo. Promueve el clasismo porque estos rumores nunca se refieren a los inmigrantes ricos. Siempre se refieren a inmigrantes pobres. La estrategia contra los rumores pretende luchar contra estas falsas acusaciones.

¿Afecta aún más a las mujeres racistas?

Hay rumores sobre las mujeres. Estas mujeres sufren algunos rumores por ser inmigrantes: que venimos a quitarle trabajo a los de aquí, que somos delincuentes... Estas creencias uniforman la migración, como si fuera siempre por determinadas razones. Pero, en realidad, emigra por varias razones. Además, las mujeres sufrimos otros rumores basados en estereotipos. Sexualización y sumisión son las opiniones sobre las mujeres racistas. Por lo tanto, no se trata de que nos afecte más, sino de que nos afecta de manera diferente, y eso es por el sexismo de esta sociedad.

Entonces, ¿es necesaria la perspectiva de género para hacer frente a estos rumores?

Sí claro. La perspectiva de género es necesaria para entender la situación de las mujeres racistas. Uno de los estereotipos más visibles de las mujeres inmigrantes está relacionado con la maternidad. A menudo se menosprecia el esfuerzo de estas madres. «Yo nunca podría hacerlo», piensan los nacidos en Euskal Herria. Con este pensamiento se culpa a las mujeres. Y ellos no dejan lejos a sus hijos porque así lo quieren, sino

porque buscan una vida mejor para ellos. Las mujeres inmigrantes son declaradas culpables; Hay una tendencia a ello, y por eso es necesario incorporar perspectiva de género en la estrategia contra los rumores.

¿En qué consiste esa estrategia?

Consiste en crear redes de personas que lucharán contra los rumores. Estas personas se preparan para hacer frente a esas falsas creencias. El objetivo es crear una red de solidaridad que vea y entienda positivamente a los inmigrantes, para promover la igualdad entre personas autóctonos e inmigrantes. A medida que estas redes se vayan fortaleciendo, iremos más allá: necesitamos medios; medios de comunicación, materiales, acciones directas, propuestas concretas... Tenemos que apretar a los gobiernos para que encuentren una solución al problema de los inmigrantes.

¿Qué papel juega cada ciudadano en esta estrategia?

El individuo tiene una gran importancia. Para empezar, cada uno tiene que conocer a sus vecinos. Cada vez hay más inmigrantes en nuestros barrios. La emergencia de la pandemia despertó la solidaridad de todos: las redes de solidaridad tomaron mucha fuerza y los inmigrantes recibieron una gran ayuda. Una vez llegada la «nueva normalidad», son tratados de nuevo como invisibles. Un amigo me contó cómo los vecinos ya no tienen relación con él y cómo no le miran a la cara. La responsabilidad de relacionarse y cuidarse es de todos. Los inmigrantes tienen muchas necesidades urgentes cuando llegan; Es responsabilidad de los vecinos contribuir a la integración.

Ya están organizados en los barrios bilbaínos de Basurto, Begoña, Deusto, Rekalde y Uribarri. ¿Tiene alguna relación con la tasa de inmigrantes de estos barrios?

Diría que sí. Es posible que en estos barrios el proyecto se haya adaptado mejor, ya que la presencia de colectivos de inmigrantes es mayor. Pero hay muchos inmigrantes en otros barrios. Por lo tanto, la costumbre organizativa de los barrios también influye mucho.

¿Tienen intención de organizarse también en otros barrios de Bilbao?

Sí claro. La idea es organizarla en todos los barrios de Bilbao. En algunos barrios tienen más tendencia a organizarse para hacer frente a los problemas sociales. En otros barrios también hay mucha gente concienciada, pero puede que no tengan tendencia a organizarse como red. Para esta estrategia es imprescindible crear redes en la mayoría de los barrios.

Anexo 2: Hoja con una breve explicación del uso de cartas especiales y los precios de los medios de transporte.

Karta bereziak:

- *Laguntza karta: Zauritua, ura edota janaria behar duzunean.*
- *Kapa ikusezinaren karta: Mugak zeharkatzerako orduan polizia-kontrolak ekiditeko eta garraio bideak ordaindu gabe erabiltzeko.*
- *5 puntuko karta: bidaiari zeharreko baliabideak erabiltzeko.*
- *Polizia: dokumentazioa eska diezazuke, beraz, karta hau menperatzeko kapa ikusezineko karta erabili beharko duzu. Bestela, 2 txanda galduko dituzu.*
- *Biziraupen karta: ura, gosea eta hotza ekiditeko.*
- *Familia elkartzea: bidaiaren amaieran gertakizun kartak eskatzen badu, zure bidaiari bukatzeko beharrezkoa izango zaizun karta.*
- *Defentsa pertsonalaren karta: zure burua arriskuan ikusten duzunean.*

Prezioak:

- *Trena: 15 puntu.*
- *Autoa: 10 puntu.*
- *Hegazkina: 20 puntu.*
- *Txalupa: 25 puntu.*

Anexo 3: Hojas de información introductorias a cada caso.

SIRIAKO ERREFUGIATUAK

Siriako guda zibilak krisi humanitario larria eragin du, izan ere, milioika pertsona haien etxeetatik eta bizilekuetatik ihes egitera behartu ditu. Askok Europako herrialdeetara migratzea erabaki dute, azkenaldiko migrazio krisi garrantzitsuenetariko bat bihurtu delarik. Siriako gatazkaren ondorioz, migratzaile askok babes bilatu dute Europako herrialdeetan, besteak beste, Grezian, Turkian, Italian eta Alemanian. Beren jatorrizko herrialdeko indarkeriatik, jazarpenetik eta oinarritzko azpiegituren suntsipenetik ihes egiten dute.

Siriako gatazka, 2011n hasi zen eta hainbat arrazoi eta faktore izan zituen. Hona hemen arrazoi nagusietako batzuk:

- 2011n, Udaberri Arabiarraren testuinguruan, hainbat protesta izan ziren Sirian, aldaketa politikoak, demokraziaren nahia eta giza eskubideen betetzea eskatzen zuten herritarrek.
- Gobernuaren errepresioa: Baxar al-Assad presidentearen gobernuak bortizkeriaz erantzun zien protestei, eta horrek, egoera larriagotu eta gatazka areagotu zuen. Gobernuak indar militarra eta errepresioa erabili zituen manifestarien aurka, eta horrek indarkeriazko eta erantzun bortitzeko ziklo bat sortu zuen oposizioko talde batzuen aldetik.
- Nahigabe soziala eta ekonomikoa: Nahigabe sozial eta ekonomikoa ere faktore garrantzitsua izan zen gatazkaren hasieran. Enplegurik eza, pobrezia, ustelkeria eta desberdintasun ekonomikoa Siriako biztanleriari eragiten zioten gaiak ziren, eta gizartea asaldatzen lagundu zuten.
- Talde erlijiosoak eta tentsio etnikoak: Siriako aniztasun etniko eta erlijioso nabarmena da. Honek nolabaiteko tirabira sorrarazi zituen talde hauen artean historian zehar, hala nola alawiten (Al-Assadek gobernuak kide diren gutxiengo erlijiosoak), suniten (herritar gehienak) eta kurduen artean, besteak beste. Tentsio hauek areagotu egin ziren gatazkan zehar, eta luzatu egin ziren.
- Kanpo-eragina: Siriako fakzio eta talde armatuei herrialde desberdinek emandako laguntzak gatazka areagotu du, eta aldi berean, horrek areagotu egin du indarkeria eta gatazkaren konplexutasuna.

Ruta migratoria hacia Alemania

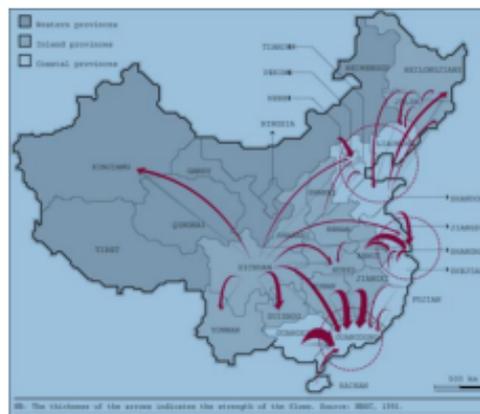


Txinako Hukou sistema

Hukou sistema familia txinatarren erregistroan oinarritzen da. Bertan familiako buruaren informazio pertsonala azaltzen da, etxebizitza edo egoitza dagoen toki iraunkorrari buruzko datuak esate baterako. Azken honek biztanleria hiri edo landa eremuan bizi diren ikusteko aukera ematen du. Sistemaren helburuetako bat Txinako barne emigrazioa kontrolatzea eta bideratzea izan da 1958.urtean martxan jarri zenetik. Hala ere, hiri bakoitzak sistemaren eraldaketa prozesu desberdina dauka.

Txina barruan mugitzen diren txinatarrek Hukou egokia ez badute, beste leku batera joaten badira, mugitutako tokian ez baitituzte Hukou hori dutenek dituzten eskubide berberak izango. Adibidez, herritar batek beste hiri batera joatea erabakitzen badu, hainbat oztopo eta zailtasun aurkituko ditu legezko lan bat eduki ahal izateko. Esan beharra dago azken urteetan sistema eraldaketa bidean dagoela, baina erreformak era deszentralizatuan egin dira eta ez dute arrakasta handirik izan.

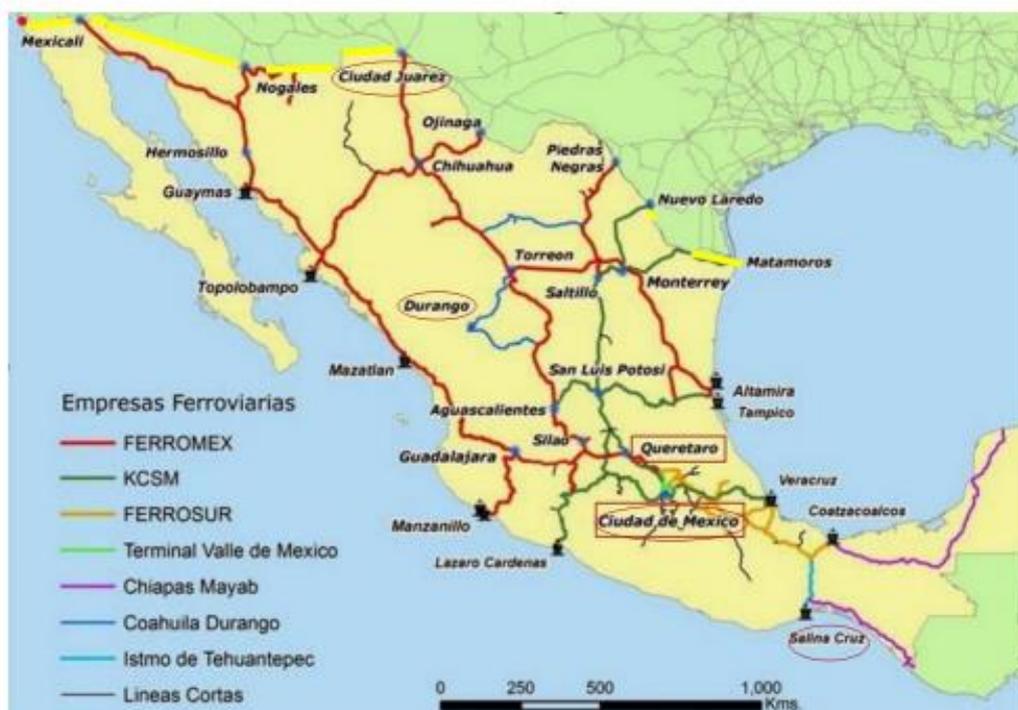
Herrialdean zehar ematen diren migrazio fluxu garrantzitsuenak landa eremutik hiriguneetara ematen dira. Hau batez ere landa eta hiriaren arteko diru-sarreraren arraila dela eta, landa-langileek nekazaritza utzi eta hirietara emigratu zuten. Zure kasuan Qinghai izeneko probintziako herri txiki batetik Shanghai hirira joan nahi duzu lan egitera. Emakumea izanik ezkondu baino lehen zure familiak nolabaiteko "askatasuna" baimentzen dizu epe luze baterako. Ondoren landa eremura bueltatu beharko zara.



MEXICO-AEB

Guatemalako hiriko behe-auzoko txabola batean bizi zara zure senar eta seme-alabekin. Urakan batek zure familiaren pobrezia sakondu du eta senarra hil zaizu. Egoera ikusita Amerikako Estatu batuetara joateko beharra ikusten duzu, zure seme-alabek saltzen diguten herrialdearen askatasun eta oparotasuna bizi dezaten. Hala ere, bidaiari oso arriskutsua da eta zure familiaren segurtasuna lehentasuna dauka. Zure seme-alabak zure gurasoekin uzten dituzu etorkizunean bidalitako diruarekin bertara bidaiatzeko asmoarekin.

Bidaiari bakarrik hasi beharko duzu eta bidean zehar mafia eta poliziarekin topatuko zara. Oztopoak gainditu beharko dituzu eta dokumentazio gabe bidaiatzean eta emakumea izanik arriskugarritasuna nabarmenki handitzen da.



ALDAKETA KLIMATIKOAK SORTUTAKO INGURUMEN ARAZOEN ONDORIOZKO MIGRAZIOAK

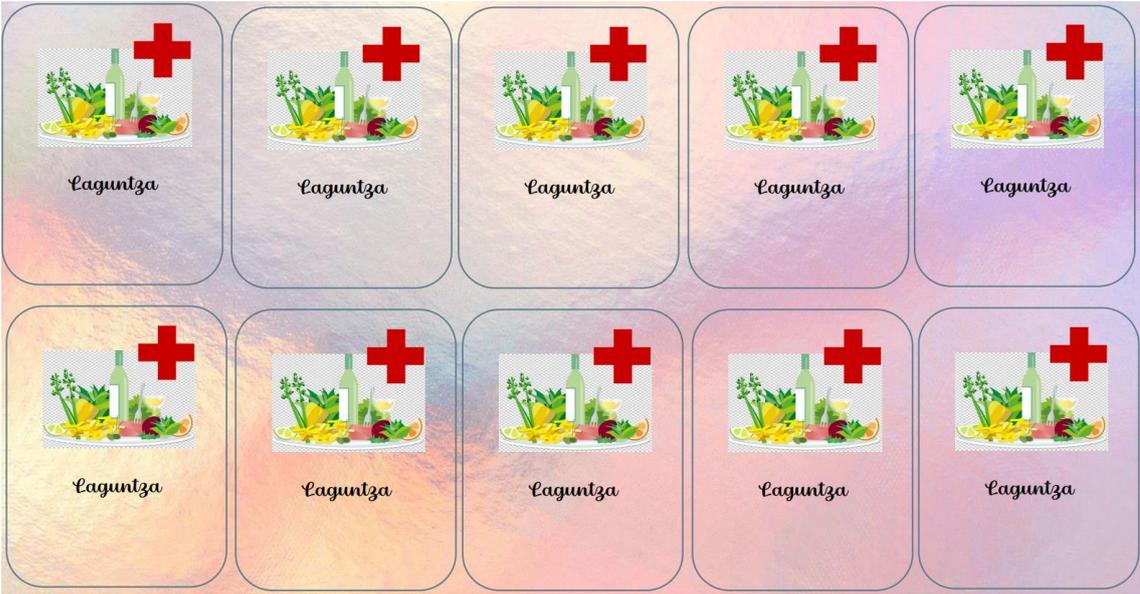
Klima-aldaketaren ondoriozko migratzaileak, larrialdi klimatikoak sortutako ondorioengatik haien burua migratzera behartuta ikusten duten pertsonak dira. Berotze globalak eragindako uholdeek, lehorteek eta bestelako fenomenoek biztanleriarengan eragina dute, haien bizi baldintzak okerragotu egiten direlarik. Azken urteetan, munduko hainbat lekutan aragotu egin dira hondamendi naturalek edo ingurumenaren narriadurak eragindako migrazio-mugimenduak. Beraz, planetako hainbat eremutan ikusitako urakanek, uholdeek eta lehorteek kaltetutako eremuetako populazioak kanporatu dituzte.

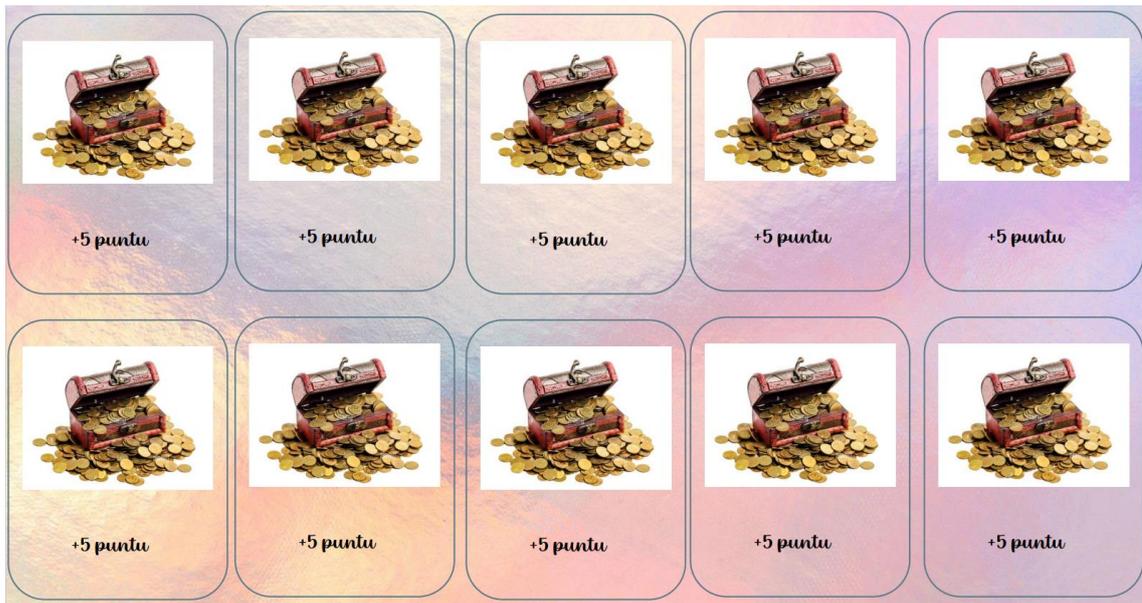
Azaldutako arazo honi genero perspektiba gehitu behar zaio, izan ere, ingurumen arazo hauen ondorioz migratu duten pertsonen erdia, gutxienez, emakume helduak eta neska gazteak dira. Beren etxeen, gobernuen eta, askotan, familia-egitura tradizionalen babesik gabe, emakumeak kalleberatasun-egoeretan egoten dira maiz. Askotan erbestera bidean jazarpen egoerak, autoritateen aldetik axolagabekeria, sexu-abusuak jasaten dituzte maiztasunarekin.

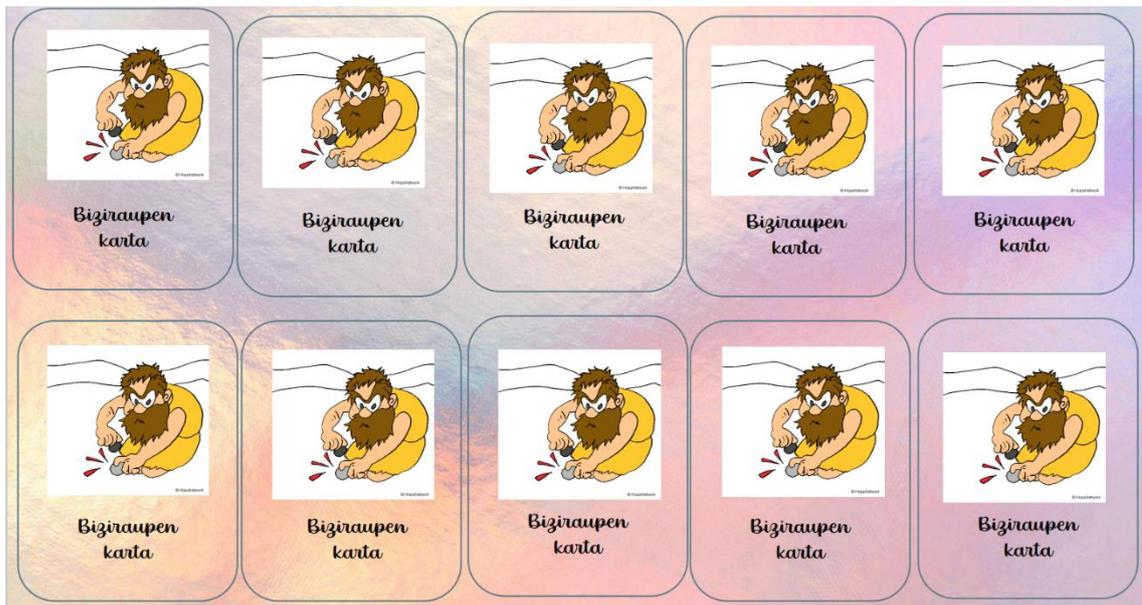
Kasu honetan Tacamocho (Kolonbia) herriko emakume bat zara. Historikoki lehorteen eta eurien arteko txandakatzeak nabarmen aldatzen du Magdalena ibaiaren emaria, zure bizimodua eta herriko biztanleriarena ibaiaren egoerak markatu egiten du beraz. Aldaketa klimatikoa dela eta lehorte eta uholdeak maiztasun handiagoarekin ematen hasi dira eta zure bizitza eta zure familiarena arriskuan ikusten duzu. Oraingo honetan ibaiak gainezka egin du eta kalteak oso larriak izan dira herrian. Hori dela eta, denbora motzerako migratzea erabakitzen duzu zure semeekin batera. Zure senarrak herrian gelditzea erabaki du, lurrak eta etxebizitza zaintzeko helburuarekin.

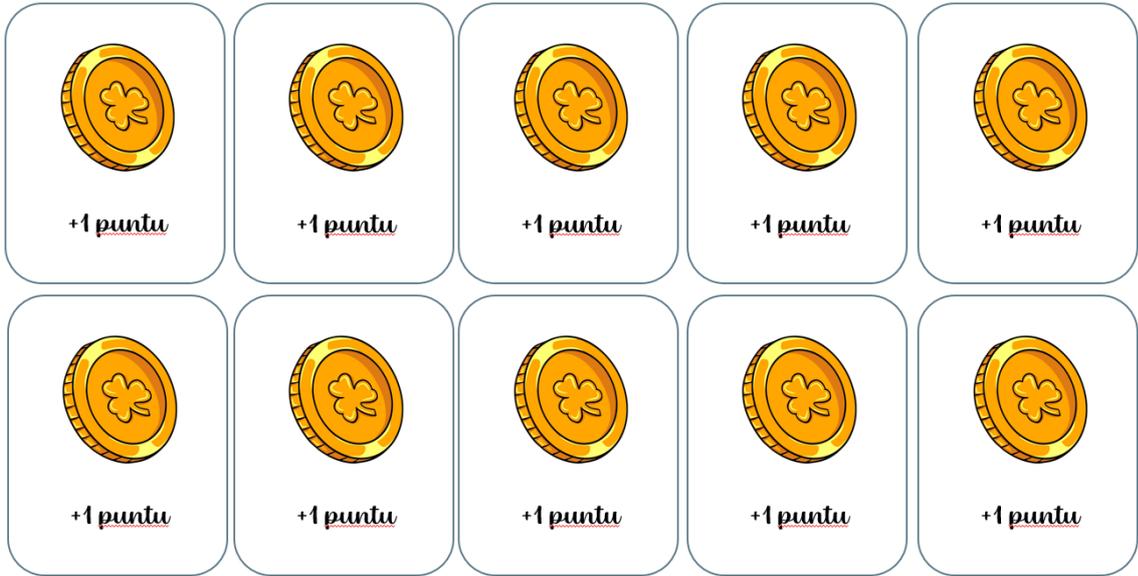


Anexo 4: Cartas especiales.









Anexo 5: Ejemplos de adaptación de las cartas de información para personas con dificultades de aprendizaje.

Txinako Hukou sistema

Hukou sistema familia txinatarren erregistroan oinarritzen da. Bertan familiako buruaren informazio pertsonala azaltzen da, etxebizitza edo egoitza dagoen loki iraunkorrari buruzko datuak esate baterako. Azken honek biztanleria hiri edo landa eremuan bizi diren ikusteko aukera ematen du. Sistemaren helburuetako bat Txinako barne emigrazioa kontrolatzea eta bideratzea izan da 1958.urtean martxan jarri zenetik. Hala ere, hiri bakoitzak sistemaren eraldaketa prozesu desberdina dauka.

Txina barnean mugitzen diren txinatarrek Hukou egokia ez badute, beste leku batera joaten badira, mugitutako tokian Hukou hori dutenek dituzten eskubide berberak ez dituzte izango. Adibidez, herritar batek beste hiri batera joatea erabakitzen badu, hainbat ozlopo eta zailtasun aurkituko ditu legezko lan bat eduki ahal izateko. Esan beharra dago azken urteetan sistema eraldaketa bidean dagoela, baina erreformak era deszentralizatuan egin dira eta ez dute arrakasta handirik izan.

Herrialdean zehar ematen diren migrazio fluxu garrantzitsuenak landa eremutik hiriguneetara ematen dira. Hau batez ere landa eta hiriaren arteko diru-sarreraren arraila dela eta, landa-langileek nekazaritza ulzi eta hirietara emigratu zuten. Zure kasuan Qinghai izeneko probintziako herri txiki batetik Shanghai hirira joan nahi duzu lan egitera. Emakumea izanik ezkondu baino lehen zure familiak nolabaiteko "askatasuna" baimentzen dizu epe luze baterako. Ondoren landa eremura bueltatu beharko zara.



ALDAKETA KLIMATIKOAK SORTUTAKO INGURUMEN ARAZOEN ONDORIOZKO MIGRAZIOAK

Klima-aldaketaren ondoriozko migratzaileak, larrialdi klimatikoak sortutako ondorioengatik haien burua migratzera behartuta ikusten duten pertsonak dira. Berotze globalak eragindako uholdeek, lehorteek eta bestelako fenomenoek biztanleriarengan eragina dute, haien bizi baldintzak okerragotu egiten direlarik. Azken urteotan, munduko hainbat lekutan areagotu egin dira hondamendi naturalek edo ingurumenaren narriadurak eragindako migrazio-mugimenduak. Beraz, planetako hainbat eremutan ikusitako urakanek, uholdeek eta lehorteek kaltetutako eremuetako populazioak kanporatu dituzte.

Azaldutako arazo honi genero perspektiba gehitu behar zaio, izan ere, ingurumen arazo hauen ondorioz migratu duten pertsonen erdia, gutxienez, emakume helduak eta neska gazteak dira. Beren etxeen, gobernuen eta, askotan, familia-egitura tradizionalen babesik gabe, emakumeak kalleberatasun-egoeretan egoten dira maiz. Askotan erbestera bidean jazarpen egoerak, autoritateen aldeko axolagabekeria, sexu-abusuak jasaten dituzte maiztasunarekin.

Kasu honetan Tacamacho (Kolonbia) herriko emakume bat zara. Historikoki lehorteen eta eurien arteko txandakalzeak nabarmen aldatzen du Magdalena ibaiaren emaria, zure bizimodua eta herriko biztanleriarena ibaiaren egoerak markatu egiten du beraz. Aldaketa klimatikoa dela eta lehorte eta uholdeak maiztasun handiagoarekin ematen hasi dira eta zure bizitza eta zure familiarena arriskuan ikusten duzu. Oraingo honetan ibaiak gainezka egin du eta kalleak oso larriak izan dira herrian. Hori dela eta, denbora motzerako migratzea erabakitzen duzu zure semeekin batera. Zure senarrak herrian gelditzea erabaki du, lurrak eta etxebizitza zaintzeko helburuarekin.



Anexo 6: Cartas de procedimiento

HASTERAKO KARTA
Immigrazio irregulararen parte zara, bera, ez duzu inolako laguntzarik ezta inon ostalotzea ere.
Mexikon sartu eta Lezidone humanitarioa jarrailzen duzu bendearen ibilbidea jarrailiz. Baitan mana igeneko banda amariak daude eta bidean zehar etengabe aurkituko dituzu.
Beharrezko estrategiak erabili izazu.

1

BIDAIA
Garrantzibua da konfiantzazko beste mugatzaile batzuekin harremanak sortzea, gureneko segurtasuna zuntzatzeko. Taldean mugitzeko zerbait eskatu behariko diegu.

2

BIDAIA
Dunangoa (Mexiko) bidaiatu behar duzu AEB-rako bidea jarrailzeko. Mexikon autobak hartzea oso arriskibua da, hartzekotan ezinbestekoa da defentza kanta.
Bestela, egokia inatzen zaizun garrantzibidea hartu ezazu.

4

BIDAIA
Mexikoko Herria atlegatu zara. Gosea, egarria eta zauriak dituzu, oso ahula zaudé.
Beharrezko estrategiak erabili izazu.

3

BIDAIA
Juanetzeko herria atlegatu zara! Agiker denboraldian AEB-ko gobernu buruak immigrazioaren aurkako politikak aurvira eraman ditu eta Mexiko eta Estatu Batuen arteko mugan kontrola nabarmenki handitu du. Zeharkatzeko zer egingo zenuke?
Buraso ibatea zeharkatu edo kontrola ekiditu dezakezu.

5

BIDAIJA

Zorionak! Mexiko Berriko estatua (AEB-ko estatua) iritsi zara. Oso atul zaudte, laguntza eskatu.

6

BUKAE/IKO KARTIA

Dokumentazioa behar duzu AEBn bizi ahal izateko eta deportatu ez zaitzaten. Prezidentean politikak lepena gaituzten dizute, giza bitarriaren penbarneldi arazosta gehiuz. Hauetak eta eliza zaintzeko egunetan 12 ordu baino gehiagoko lanaldia eskaintzen dizute, oso diru eta janari gutxiaren truke. Egutari aurre egiteko beharrezko ebatalerak bidatu.

7

BUKAE/IKO KARTIA

AEB-ko giza bitarri integratzen hasi zara, baina eztepoak ugariak dira zure jatorri eta legezko egoera dela eta. Zaintzak izan ditazteke eztepo hauek?

Beharrezkoak diren ebatalerak erabili behar dituzu egoera hauek ekiditeko. Berez, kapa ikusezina eta lan bitarriaren ekarpena behar dituzu betaina guztiz bukatzeko.

8

<p>HASTERAKO KARTA</p> <p>Turkia zeharkatzen ari zara eta janariak gabe geratzen ari zara. Hori aurre egiteko beharrezkoak diren enabakiak hartu.</p> <p>3</p>	<p>BIDAJA</p> <p>Turkiako muga zeharkatzeko interlijoa daukagu, baina kontrolak, hotsiak eta segurtateak beste lurraldera puzatzen eragozten digu.</p> <p>Muga zeharkatzeko zer estrategia erabiliko dugu?</p> <p>2</p>	<p>HASTERAKO KARTA</p> <p>Germaniara ailegatu zara, baina bertako giza-erantzunak integratzeko zailtasunak dituzu. Ozepeo-linguistikoei bigatza zaitzen dizkigute eta lanbidea aurkitzea oso zaila da. Egoera honetan zer estrategia izango zenuke?</p> <p>6</p>
<p>HASTERAKO KARTA</p> <p>Gudaren ondorioz zure familia Sivan utzi eta herrialdeletik ihes egin behar duzu. Hala ere, hain baino lehen beharrezkoa da gukienez 20 puntu igatea, bidean zehar beharrezkoak izango zaitzkiezake.</p> <p>1</p>	<p>BIDAJA</p> <p>Txalupa apurua eta hondoratu egin da, ibar-singi batek eruskatatu egin zaitu. Errefuxiatuen kanpamentu batena etaman zaitzake. Bertan janaria, ura eta lo egiteko lekua uzten dizute.</p> <p>Hala ere, zure helburua Alemaniara ailegatu da, eta behin berreskuratuta zaudela, zure bidaiari jarraitzen duzu.</p> <p>Balkanetako herrialdeak zeharkatzeko janaria, ura eta kapa ikusezina behar duzu.</p> <p>5</p>	<p>BIDAJA</p> <p>Ègeo ibarrea zeharkatzeko Txalupa batena igo zara beste mugaldearekin. Marfari 40 puntu erditandu behar dizkiozu.</p> <p>4</p>

<p>HAGIERAKO KARTA</p> <p>Shilong izeneko herri batan bi zi zara eta Shan Ghar-ia inoleko 2838 km egun behar dituzu. Hiru batan inabaziko dazun dirua lamida gogiatzenitako izango da. Horrela izanik, Hun konderriko hiru jean behar zara auzopertan hegazkina hantzeko. Euraziy hirua hau zuzen ere. Behin hegazkina batida, 5 ordako bidana egin beharke dugu.</p> <p>Bidai txantela ordaindu egingu.</p> <p style="text-align: center;">1</p>	<p>SHAN GHAI</p> <p>Gogela txakidan antolatutako erakin eraldai batan, bi zi zara eta egunetan gehiengoan lan egiten pasako dugu. Shantinguan sinatutako jaberka batan lan egin behar dugu eta ziare baldintzak honakoak dira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16 ordako lanaldia. • Osoan zabalgarak ez. • Estada diratagunizama ez. • Jai egun bakaria hitan. <p>Beharrezkoak diren esbatziak erabili.</p> <p style="text-align: center;">2</p>	<p>SHAN GHAI</p> <p>Honko omenaren erakorra batan dago, baina oso motela da. 2009. Urtean gaudela Shan ghaiko gobernuak 7 urtez betan lan egiten egonik Honko eskubidea izango dazula esaten da.</p> <p>Momentuz, etekin ilegala zara eta eskutako ekonomian parte izanik, ziare bi zi baldintzak txarrentz dazg. Gaxola egin zara eta egin zara lanetik alena.</p> <p>Beharrezkoak diren esbatziak erabili lanetik alentzeko.</p> <p style="text-align: center;">3</p>
<p>SHAN GHAI</p> <p>Euraziko espina batentzako lanan zabalza. Algen aldian lan eskua gutxiu egin da eta soldatek goia egin dute.</p> <p>Espina deskontinua dela eta, produktua gutxiu ez dadin lan-ordu gehiago sartu behar dugu.</p> <p><u>Ohikoa baina jantzi gehiago beharke dugu begituzeko. 4 lanurteko karta beharke ditugu.</u></p> <p style="text-align: center;">4</p>	<p>DESOKAZETAZIOA</p> <p>Txanako gobernuak denbaldi batentzako heralde algerian batan jenteko langileak batuzen ditu. Zuk ziare bi zi baldintzak hobera joango dazelakoan ziare izena eruten dugu. Gaurera ziare espinaok beste leku batentz desokazetaziko da.</p> <p>Gobernu eta espinaok urtean zehar indako langile txandak batuzen dituzte algeria auzopert espina desokazetazioa dela eta.</p> <p><u>Zergatik eramanen dituzte espinaok beste leku batentz?</u></p> <p style="text-align: center;">5</p>	<p>DESOKAZETAZIOA</p> <p>Zan eskua espinaok masibosaren batentz gaudela eta Gaurera bidali zaituzte ipentutako batentz lan egiteko. Batan huda jakan batzuk bidai beharke ditugu eta batentz batuzen bi zi beharke dugu.</p> <p>Batan 2 urtez egin beharke zara eta ondoren Shan ghar-ia batentzako auzopert izango dugu.</p> <p><u>Bi txandak gaituzen ditugu.</u></p> <p style="text-align: center;">6</p>

DESKAKBETZAZTGA

Shan gabi-n josten zentuen praktikak tiratzeke toxikoa den produktua erabiltzen zentuen eta arazoak zailtasunak dituzte geroztik.

Sentatzeko eta egia horietatik alentzeko estrategiaak erabili.

7

BUKARAKO KARTA

7ada 6 urte pasa dira eta landa eremua bukatzen zara familia arazoan oinarrituz.

Auzoetatik gertu familia berriak daude, beraz, daukagun diruaren bidez, berriak, gertuko zara eta ezkondu egongo zara.

Familiarekin elkarrekin lanetan lanitu.

8

BIDEAN

Bidaia hasi aurretik utz beharrik emanen zentuzen baina lehenaldia aldiak direla eta, ura bukatu zutze. Aukera dituzte:

- Herriko bigilanteekin diru truke ura lortzea
- Tiarri, aurtzeta, ibai edola putzu bat bitatzea
- Yaguntza karta erabiltzea
- Bizitzaupeneko karta erabiltzea eta, ondorioz, konponbide bat zure kabuz bitatzea.

3

BUKAEARAKO KARTA

Elxebizitza lortzeko 30 puntu beharrik dituzte lehenengo hileko alokairua lortzeko. Behin behineko egonaldia izango da, ibaiak behera egiten duenean zure etxera bueltatuko baitzara. Hala ere, egoera mantentzeko gertatzen hasi da eta larrialdi klimatikoaren aurkako neurriak guki dira, behar bada etorkizun batean bide berdina egin beharke dugu. Momentuz karlagarria zaudete eta zure familia gurea elkaritzeko karta behar dugu.

6

BIDEAN

Castajena izeneko hiriua jostaria beharritara ikusten dugu zure burua.

217 km-ko bidea egin beharke dugu eta lehenengo zatia El Carmen de Belisariena jostaria izango da. Oso berandu egiten ari da eta auto bat zure penean gelditu da. Gizon batek asfaltutako herriua eramateko prest dagoela esaten digu, baina ez zara guztiz fidatzen. Zen egingo zenuke? Defentza pertsonateko karta erabiltzeko aukera daukazu.

2

BUKAEARAKO KARTA

Karlagarria izan zara. Batean zehar egoera lagarriak paitatu ditugu. Herriek nolabaitko inpakto psikologikoa eragin du. Hala ere, elxebizitza eta lanpostu bat bitatu behar dugu. Zen egingo zenuke?

5

HAGIERAKO KARTA

Zure bidea hasi aurretik, herriko bigilantaria lagundu behar dugu. Horretarako hiru laguntza karta behar dituzte edo 15 puntu eman.

1

BIDEAN

Zure seme-alaben zaintza zure gain izanik, bidea nahiko arazkutsua bihurtu da. Indarkeria eta arazoak oso ezagunak dira bidearen zati horietan. Ondorioz, zenbait erabaki hartu beharke dituzte.

- Gertuko herri batean denbora batez geratu.
- Bideak pasatzen diren migrazioleekin bidaiatu.
- Goitik seguruak diren bideetatik mugitzea.

4