

Innovación y dosis en la  
implementación del programa  
**Edúcame Primero Perú** para la  
reducción del trabajo infantil



Esperanza Márquez López

Universidad de Sevilla

**Tesis Doctoral**

2019



Laboratorio de Redes Personales y Comunidades.

Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla

Tesis doctoral

Innovación y dosis en la implementación del programa  
Edúcame Primero Perú para la reducción del trabajo  
infantil

Presentada para optar al título de Doctora por

**Esperanza Márquez López**

Dirigida por:

Isidro Maya Jariego

Daniel Holgado Ramos

Para las niñas y los niños de todo el mundo.

*Nada es imposible, vive tu futuro.*



Fotografía de uno de los centros educativos donde se implementó Edúcame Primero Perú. Max Uhle, 2015

## Resumen

El trabajo infantil es una problemática mundial que requiere de acciones políticas, económicas y educativas para afrontar sus repercusiones. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) mantiene acuerdos y estrategias para erradicarlo antes del 2030. Por otro lado, en Perú surgen movimientos de menores trabajadores que defienden su derecho al empleo, en condiciones dignas. La investigación acerca de las consecuencias psicosociales y educativas del trabajo para la infancia posiciona, mayoritariamente, a la comunidad internacional en el objetivo de mejorar la calidad educativa y erradicar el trabajo infantil. En Lima, el número de niños trabajadores se asocia a motivos sociales y económicos como la pobreza, el crecimiento de los núcleos urbanos, los desplazamientos internos, la baja calidad de las escuelas y las concepciones acerca del trabajo infantil de las familias y los educadores.

Edúcame Primero Perú es un programa de intervención psicoeducativa que se implementó en dos distritos situados en la periferia de Lima, Villa el Salvador y Jicamarca. En esta tesis doctoral se analiza la implementación del programa y se describen los resultados del trabajo con 151 menores participantes, sus familias y sus docentes, durante 10 meses de intervención. La información de los menores y su contexto comunitario y educativo se obtiene por el desarrollo de actividades de prevención, promoción de las habilidades sociales, la autoeficacia, la autoestima y el rendimiento académico.

Los Espacios para Crecer fueron la estrategia principal del programa y se desarrollaron en los centros educativos en horario alternativo a la escuela para promover el alejamiento de los menores de las actividades laborales. Complementariamente, las facilitadoras del programa emplearon estrategias de dinamización comunitaria, difusión del programa y promoción del liderazgo mediante visitas domiciliarias, escuelas de familias, actividades de formación y orientación a docentes menores participantes y a tutores legales.

En esta tesis doctoral se analiza la implicación de Edúcame Primero Perú en un contexto de riesgo de trabajo infantil. Durante la implementación del programa se recoge información cualitativa y cuantitativa con la que se realizan tres investigaciones sucesivas:

En el primer artículo se midió la interrelación de los factores que influyen en la mejora de la implementación del programa. Se observó que el aumento de la asistencia y de la participación de los menores estuvo ligado a las estrategias desarrolladas por las facilitadoras relacionadas con el aprovechamiento de las capacidades organizativas y el ajuste al contexto,

el aumento de la intensidad de la implementación y a la promoción del compromiso de las familias, los docentes y los menores. El programa se institucionalizó en el centro y se convirtió en un recurso comunitario.

En el segundo artículo se analizó el impacto de Edúcame Primero Perú en la prevención del trabajo infantil y se destacó que las estrategias del programa permiten que los menores y familias se situaran en las primeras etapas de preparación para el cambio. Se observó un aumento de la autoestima en el ámbito académico y una disminución en la autoevaluación de las habilidades sociales y la autoeficacia social de los menores. Las familias toman conciencia de la importancia de la educación y valoran positivamente la influencia del programa y, los menores, toman conciencia sobre sus propias competencias cognitivas relacionadas con la proyección hacia el futuro y la toma de decisiones para el éxito.

En el tercer artículo se describió la convergencia en la evaluación del rendimiento académico, de las habilidades sociales y del trabajo infantil desde tres tipos de informantes (menores, familias y docentes). Se observó mayor convergencia en los comportamientos más observables como la agresividad, relacionado con la menor competencia social por profesores y estudiantes. Los docentes son más conscientes de las consecuencias del trabajo infantil y dan más importancia a la comunicación oral. Las familias son conscientes del contexto de riesgo donde viven y dan más valor a las habilidades para desenvolverse. El menor se enriquece de los aprendizajes en el contexto educativo y media entre familia y escuela, lo que es clave para la prevención del trabajo infantil.

## Abstract

Child labor is a global problem that requires political, economic and educational actions to face it. The International Labor Organization (ILO) maintains agreements and strategies to eradicate it before 2030. On the other hand, in Peru there are movements of minor workers who defend their right to employment, in decent conditions. Research on the psychosocial and educational consequences of work for children positions the majority of the international community in the goal of improving educational quality and eradicating child labor. In Lima, the number of working children is associated with social and economic reasons such as poverty, the growth of urban centers, internal displacement, the low quality of schools and the families and educators' conceptions about child labor.

Edúcame Primero Perú is a psychoeducational intervention program implemented in two districts located in the suburbs of Lima, Villa El Salvador and Jicamarca. In this doctoral thesis we analyze the implementation of the program and we describe the results of the work with 151 minor participants, their families and their teachers, during 10 months of intervention. The information of minors and their community and educational context is obtained by the development of prevention activities, promotion of social skills, self-efficacy, self-esteem and academic performance.

Spaces to Grow was the main strategy of the program and it was developed in the schools, in the extra-curricular schedule, to promote the distance of the minors from the work activities. In addition, facilitators of the program used community dynamization strategies, dissemination of the program and promotion of leadership through home visits, schools for families, training activities and guidance to participating minor teachers and legal tutors.

In this doctoral thesis we analyze the involvement of Edúcame Primero Perú in a context of risk of child labor. During the implementation of the program, qualitative and quantitative information is collected to develop three successive investigations:

On the first paper, we measured the interrelation of the factors that influence the improvement of the implementation of the program. It was observed that the increase of minor's attendance and participation was linked to the strategies developed by the facilitators related to the organizational capacities and the adjustment to the context, the increase of the intensity of the implementation and the promotion of families', teachers' and children's

involvement. The program was institutionalized in the school and it became a community resource.

On the second paper, we analyzed the impact of Edúcame Primero Perú in the prevention of child labor and we highlighted that the program strategies allow minors and families to be in the early stages of readiness for change. There was an increase in self-esteem in the academic field and there was a decrease in children's self-assessment of social skills and social self-efficacy. Families take notice of the importance of education and they evaluated positively the influence of the program. Children become aware of their own cognitive skills related to projection into the future and their own process of decision making for success.

On the third paper, we described the convergence in the evaluation of academic performance, social skills and child labor from three types of informants (minors, families and teachers). We observed higher levels of convergence in the most observable behaviors such as aggressiveness. It was related with lower social competence by teachers and students. Teachers are more aware of the consequences of child labor and they appreciate oral communication. Families are aware of the risk context where they live and they value more the skills to cope with problematic situations. Children are enriched by learning in the educational context and they are mediators between family and school, which is the key to the prevention of child labor.

## Agradecimientos

Innumerables personas han contribuido a que este sueño salga adelante, solo nombraré los que están más cerca ahora, porque la cuenta atrás se acerca.

Gracias al equipo LRPC donde he aprendido tanto. A Isidro, por ser el que me abrió los ojos para que investigara sobre aquello en lo que tanto me había gustado trabajar, primero en Colombia y luego en Perú, y por ser un guía preciso, profesional e inmejorable. A Daniel, por darme las directrices en los momentos más imprecisos y a Fran por ser parte de este proyecto. A Deniza, por ser el alma del grupo y mi compañera, un soporte y una ayuda continua. A Elena y Romina, por acompañarme en los pequeños pasos. A Jorge, por ser un ejemplo en Barranquilla. A Natalia, por ser parte de esta tesis, por trabajar y compartir ese cachito de vida en Lima.

A mi familia de cielo y tierra, a los de arriba porque siempre les hablo y a los de abajo porque soy feliz de tenerlos.

Gracias a mi madre que, aunque no entienda muy bien lo que hago, ha sido mi impulso, ha estado en el salón calladita para no interrumpirme, me ha sorprendido con regalos para despejarme y me ha cocinado los mejores manjares para mi hora de descanso. Gracias Mamá, no sabes cuánto te quiero.

A mi padre, por ser alegre, bromista y hacerme reír y por ser parte fundamental de mi vida (aunque tampoco entienda que hago en el ordenador). A mi hermana, por ser tan diferente a mí, por ser mi segunda madre, por poder hablar con ella de cosas totalmente diferentes, por distraerme y ser feliz con las cosas que me hacen feliz, por quererme. A mi hermano, por recordarme que me gustan las aventuras, por acompañarme a los voluntariados, impulsarme a viajar, a salirme de la raya, gracias Nene. A Carlos, Marco y Pedrito, por ser mi alegría a la vuelta de cada viaje, por esperarme en la estación de tren con los brazos abiertos, por ser su tata preferida, os quiero infinito no olvidaros de mí cuando crezcáis.

A Blanca, por hacerme recordar cada día quién soy y compartir cada minuto desde que volvimos de Barranquilla, por impulsarme a mis sueños, por irse a Perú a trabajar después de acabar cansada de que le hablará tanto de lo mismo, por la sororidad que solo ella me ha enseñado, por su brujería-magia. Eres maravillosa. Gracias infinitas.

A la familia Callán y a las amistades del Callao, por acogerme en su casa de Gambetta Baja durante tanto tiempo, como una más, y a Nuria, por compartir la mejor experiencia de mi vida.

A mis amigas y amigos de la vida, a los tiraos de Nhlo, a la secta, a mis amistades del Niño Jesús y de la Salle. Por ser diferentes, por alegraros cuando me ilusiono con un nuevo proyecto, por recibirme después de mis viajes. Por ser parte de vuestra vida. Desde chica soñaba con hacer pequeñas cositas como las que hago, estando junto a ustedes.

A mi amiga Inmaculada, por vivir y escuchar mis sueños, a Julia, por ser incondicional. A Clara, por los años en la facultad, por Kevin y Joaquín. A Katy por enseñarme que mi sueño podía ser una profesión.

A mis compañeras de oficina en Sevilla: Fátima, Jenny y Luisa, a mis compañeras de SERCLA, al grupo INDHRO y a Quico, por ser parte de mi experiencia como cooperante.

A mis colegas del experto en cooperación al desarrollo: Nuria, Aída, Clara, Lupe, Amanda, Serra. A mis amigos y amigas de Perú y Barranquilla. A Steph, por su cariño y a Cris por su compañía en Lima. Y a cada pequeña persona que ha compartido viajes, trayectos (gracias Raquel y Maribel), pisos, excursiones, comidas, cursos y asignaturas. Todos me habéis enseñado algo y no sabéis la buena memoria que tengo ¿verdad Moni?

A mis maestras y maestros de la infancia y la juventud. Siempre me ha encantado estudiar y eso será por algo.

A Higinio, por llegar en el mejor de los momentos y hacerme feliz, no me sueltes de la mano.

## Tabla de contenidos

Resumen.....	4
Abstract.....	6
Agradecimientos.....	8
Contenidos de la tesis doctoral.....	13
Introducción.....	17
1. El trabajo infantil y su impacto en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas.....	18
1.1. La edad mínima para trabajar y el acceso internacional a la educación.	
1.2. Las tipologías y la definición de las peores formas de trabajo infantil.	
1.3. Causas que llevan al trabajo infantil.	
1.4. Consecuencias psicosociales y académicas del trabajo infantil.	
1.5. El trabajo infantil en el contexto de la cooperación al desarrollo internacional.	
1.5.1 Estrategias de intervenciones desde la Cooperación Internacional al Desarrollo.	
2. La implementación de programas de intervención psicosocial en contextos educativos de riesgo.....	37
2.1. Estudios de implementación de programas en escuelas.	
2.2. La implementación de programas en contextos de trabajo infantil.	
3. Edúcame Primero. Funcionamiento desde sus orígenes a Edúcame Primero Perú.....	45
3.1. Antecedentes de Edúcame Primero: experiencias exitosas en Centroamérica y República Dominicana.	
3.2. Los Espacios Para Crecer (EpC).	
3.3. Edúcame Primero Colombia.	
3.3.1. Contexto social y comunitario de la intervención.	
3.3.2. Los Espacios para Crecer a nivel nacional y en Barranquilla (Región Atlántico).	
3.4. Edúcame Primero Perú.	
3.4.1. Contexto social y comunitario de la investigación	
3.4.2. El papel de Perú en la lucha contra el trabajo infantil	
3.4.3. Los movimientos de niños y niñas trabajadores en Perú: la otra visión del trabajo infantil	

3.4.4. Distritos de intervención de Edúcame Primero Perú: Villa El Salvador y Jicamarca	
3.4.5. Experiencias previas de intervención para la prevención del trabajo infantil en el contexto de Villa el Salvador y Jicamarca	
3.4.6. Diseño y metodología de Edúcame Primero Perú	
4. Conexión entre los tres artículos de investigación.....	68
5. Conclusiones.....	77
5.1 Recapitulación de la tesis doctoral.	
5.2 Valoraciones generales.	
5.3 Lecciones aprendidas	
Referencias.....	84
Artículos de la tesis doctoral.....	103
I. Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the program “Edúcame Primero Perú” for Reducing Child Labour.....	104
II. Conciencia de las capacidades personales y rendimiento académico: impacto de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil.....	132
III. Convergencia en la evaluación socio-académica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil.....	163
ANEXOS.....	191
ANEXO I: Desigualdad existente entre dos distritos de Lima. San Isidro y Villa el Salvador.....	192
ANEXO II: Hoja de monitorización en aula.....	193
ANEXO III: Ejemplo de la planificación y los resultados obtenidos en uno de los centros de una de las sesiones de los talleres Espacios para Crecer.....	194
ANEXO IV: Extracto de entrevista a la madre de una participante en el programa del distrito de Villa El Salvador.....	201
ANEXO V: Ejemplo de un diario de campo. Instrumento principal donde se monitoreaba la implementación de Edúcame Primero Perú.....	202
Curriculum y valor histórico-personal de la tesis doctoral.....	207

## Índice de figuras.

<i>Figura 1.</i> Interrelación entre los factores de la implementación de programas.....	38
<i>Figura 2.</i> Edúcame Primero. Recorrido de la estrategia Espacios Para Crecer.....	45
<i>Figura 3.</i> Espacios Para Crecer. Módulo “Orgullo de ser peruano” en Jicamarca, Lima.....	50
<i>Figura 4.</i> Itinerario de desplazamientos internos en Perú.....	56
<i>Figura 5.</i> Jicamarca: Ubicación de un colegio donde se implementa Edúcame Primero Perú...62	
<i>Figura 6.</i> Extracto de la entrevista a un alumno participante en Edúcame Primero Perú sobre actividades cotidianas.....	66
<i>Figura 7.</i> Actividad en los Espacios Para Crecer .Villa El Salvador (Lima, 2015).....	67
<i>Figura 8.</i> La convergencia entre los informantes y su influencia en los menores.....	75
<i>Figura 9.</i> Autoconstrucción, autogestión del territorio e identidad nacional.....	83

## Índice de tablas

Tabla 1. Tipología de trabajo infantil de menor a mayor peligrosidad junto con su distribución en Lima (Perú).....	23
Tabla 2. Causas y consecuencias del trabajo infantil.....	31
Tabla 3. Factores relacionados con la implementación de programas.....	42
Tabla 4: Módulos de los Espacios Para Crecer.....	47
Tabla 5: Respuestas a la pregunta de investigación.....	73

## Contenidos de la tesis doctoral

Esta tesis doctoral está realizada por compendio de publicaciones científicas que se han desarrollado en el contexto del programa de intervención psicoeducativa para la reducción del trabajo infantil Edúcame Primero Perú. La investigación comenzó en 2015 dentro del programa de doctorado interuniversitario de la Universidad de Sevilla y la Universidad de Valencia. A continuación, se citan los tres artículos troncales de la tesis (I, II y III), un artículo realizado dentro del grupo de investigación, con influencia destacable en la tesis (IV) y otros artículos relacionados con la temática de investigación e intervención de relevancia, en la implementación y en la investigación, en torno al programa Edúcame Primero.

I. Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018) Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the Program “Edúcame Primero Perú” for Reducing Child Labour. *Applied Research in Quality of Life*, 1-20.

II. Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018) Conciencia de las capacidades personales y rendimiento académico: impacto de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. Manuscrito enviado para publicación.

III. Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018) Convergencia en la evaluación socio-académica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. Manuscrito enviado para publicación.

Mi contribución en los artículos de la tesis doctoral: I, II y III, parte, en primer lugar, de la implementación del programa que sustenta la investigación, como facilitadora y coordinadora en terreno. En segundo lugar, continua con la recogida de datos mediante instrumentos que se han ido ajustando al contexto de desarrollo de la investigación. Por último, culmina con el co-análisis y co-procesamiento de los datos, la escritura en versión española de los artículos y la participación en el diseño de actividades de transferencia de los resultados en contextos relacionados con la cooperación internacional y el desarrollo científico.

Otros artículos relevantes para la tesis:

IV. Maya-Jariego, I., Holgado, D., Márquez-López, E., y Santolaya Soriano, F. J. (2018). The community role of schools in Jicamarca and Villa El Salvador (Peru): Crosscutting behaviour settings in personal networks. *Psychosocial Intervention*, 27 (1), 1-11.

Mi contribución al artículo IV se centra en la descripción de los contextos educativos y comunitarios y en la recogida de datos mediante la realización de entrevistas a las familias de los menores sobre sus redes personales y otras características relacionadas con la escuela, la comunidad y el hogar.

Otras investigaciones previas relacionadas con el programa que sustenta esta tesis:

Holgado, Daniel, Maya-Jariego, I., Palacio, J. E., Oviedo- Trespalacios, Ó. (2016). Two profiles of child labor in the Colombian Caribbean Coast: relocated children to suburban areas compared to the key role of social and labor characteristics of mothers in urban settings. 62. 251-273. En: Tonón, G. (Ed.) *Indicators of Quality of Life in Latin America*. Springer. ISBN 978-3-319-28842-0

Holgado, D., Santolaya, F. J., Maya-Jariego, I., Cueto, R. M., y Anaya, R. H. (2015). Preparación comunitaria y organizativa contra el trabajo infantil en tres colegios de barrios periféricos de Lima (Perú). *Apuntes de Psicología*, 33(3), 103-116.

Maya-Jariego, I., Aceituno, I., Santolaya, F. J., y Holgado, D. (2015). Diagnóstico de la preparación comunitaria para la reducción del trabajo infantil en dos comunidades de Lima (Perú). *Diagnóstico social. Teoría, metodología e casos prácticos*, 200-229.

Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespalcacios, O., Romero-Mendoza, V., y Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program "Educame Primero Colombia". *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66.

Maya-Jariego, I., y Palacio, J. E. (2014). La red de facilitadores de los "Espacios para Crecer" en Barranquilla (Colombia). Estrategias de continuidad, ajuste comunitario y mejora de la implementación en los programas de prevención del trabajo infantil. *Journal de Ciencias Sociales*, (2).

Maya-Jariego, I. y Holgado, D. (2014). From Barranquilla to Lima in reducing child labor: Lessons in community action. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 5(2), 1-6.

Márquez-López, E. (2011). Estrategias de implicación comunitaria en programas de cooperación al desarrollo para la erradicación del trabajo infantil en Sudamérica. Evaluación de la experiencia de los Espacios para Crecer en Barranquilla (Colombia). Trabajo Fin de Máster (TFM) del Máster en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria de la Universidad de Sevilla.

# INTRODUCCIÓN

1. El trabajo infantil y su impacto en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas
2. La implementación de programas de intervención psicosocial en contextos educativos de riesgo
3. Edúcame Primero. Funcionamiento desde sus orígenes a Edúcame Primero Perú
4. Conexión entre los tres artículos de investigación
5. Conclusiones

## Introducción

Esta investigación se desarrolla dentro del programa Edúcame Primero Perú. Para su análisis se requiere describir los tres artículos del estudio y el contexto general donde se identifican las necesidades, se interviene y se trabaja para dar respuesta a la pregunta:

¿Qué implica un programa de intervención psicoeducativa en un contexto con alta prevalencia de trabajo infantil de Lima?

En primer lugar, se define el trabajo infantil desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y desde la concepción de los movimientos de menores trabajadores que defienden los derechos de los niños y niñas a trabajar en Perú. Desde un enfoque multicausal, se destacan las repercusiones del trabajo para el desarrollo psicosocial de los menores y se describe el papel de la Cooperación al Desarrollo Internacional, el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y la relación de Edúcame Primero Perú con el objetivo 8.7 (Erradicación trabajo infantil) y 4 (Educación de calidad) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), acordados por las Naciones Unidas.

En segundo lugar se identifican los factores y estrategias que se han desarrollado dentro de la implementación de programas de intervención psicoeducativa con la infancia y con la implicación de la comunidad y la escuela. Para ello, se culmina con destacar la utilidad de identificar estos factores para trabajar en contextos con presencia de trabajo infantil.

En tercer lugar se describe el programa Edúcame Primero, desde sus orígenes, como experiencias pilotos en Centroamérica, pasando a la implementación nacional en Colombia, hasta la realización de la transferencia a Perú. Se describe su planificación, diseño, metodología y estrategias de evaluación que se emplearon para crear la presente tesis doctoral. Así como la futura transferencia en 2019-2020 al contexto hondureño.

Por último, se estructura la relación entre los tres artículos de investigación. Se analizan los factores implicados en la implementación del programa (ajuste de la dosis, innovación y compromiso), el impacto de la implementación en la toma de conciencia sobre las competencias de los propios participantes y se describe el nivel de convergencia entre los agentes implicados (familias, docentes y menores) sobre la situación académica y psicosocial de los participantes

## 1. El trabajo infantil y su impacto en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas

La definición de trabajo infantil, actualizada periódicamente por la Organización Internacional del Trabajo de las Naciones Unidas (OIT), interactúa con convenios internacionales que establecen la edad mínima de acceso al empleo (Convenio 138) y clasifican las actividades laborales consideradas como peores formas de trabajo infantil (Convenio 182). Estos acuerdos internacionales tienen el objetivo de eliminar la competencia entre trabajo y educación, garantizar la calidad educativa y fomentar el bienestar de los menores en los países de mayor riesgo social y económico.

El 12 de Junio se celebra el día mundial contra el trabajo infantil, una reivindicación consensuada por las entidades internacionales que luchan por la defensa de los derechos de la infancia. Para explicar el funcionamiento de las estrategias de intervención y evaluación, en torno a esta problemática, la Organización Internacional del Trabajo crea una definición que se va ajustando a los requerimientos internacionales y a las necesidades de los niños y niñas.

El término “trabajo infantil” suele ser definido como el trabajo que priva a los niños de su infancia, su potencial y su dignidad, y que es nocivo para su desarrollo físico y mental. Se refiere al trabajo que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño e interfiere en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela, obligándole a abandonar prematuramente las aulas o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado. En sus formas más extremas, el trabajo infantil implica niños que son esclavizados, separados de sus familias, expuestos a graves riesgos y enfermedades o abandonados a valerse por sí mismos en las calles de las grandes ciudades, a menudo a muy temprana edad. El que una forma particular de “trabajo” pueda ser llamada “trabajo infantil” depende de la edad del niño, el tipo y horas de trabajo desempeñado, las condiciones bajo las que se efectúa y los objetivos perseguidos por los países individuales. La respuesta varía de país en país, así como entre sectores dentro de los países. (OIT, 2004, p.16)

Esta definición del trabajo infantil es coincidente con el sistema actual de trabajo, a nivel internacional, pero siguen existiendo países empobrecidos, sobre todo del sur, que requieren ajustar las intervenciones y las definiciones sobre el trabajo para no vulnerar los derechos humanos y, en especial, los de la infancia. El 1999, el primer director de la OIT

proveniente de un país del sur, Juan Samovia, presentó una memoria sobre el significado y las implicaciones del trabajo decente, donde pormenoriza cuatro objetivos estratégicos: los derechos en el trabajo, las oportunidades de empleo, la protección social y el diálogo social. Estos objetivos sentaron las bases para lograr metas referidas a la inclusión social, la erradicación de la pobreza y del trabajo infantil, el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo integral y la realización personal (OIT, 1999).

La definición de trabajo como actividad humana que produce bienes o servicios y que respeta unas condiciones básicas de calidad de vida, no ha sido estable históricamente. A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, con la Revolución Industrial, el trabajo se incorporó al día a día de todo ser humano con jornadas laborales incesantes lo que requirió que los menores se involucraran en este proceso de explotación, desgaste y peligro, con alta tasa de mortalidad infantil. Según los países, sus políticas y sus procesos de incorporación al desarrollo industrial, la escolarización de los hijos e hijas de ciertos sectores socioeconómicos convivía con la inasistencia escolar de los sectores más empobrecidos. Además de la pobreza de las familias, la escasez de plazas escolares, los problemas presupuestarios de algunos países, el poco valor atribuido a la educación y el sistema social basado en la obtención de recursos, requería de la mano de obra infantil para mantener el sistema productivo (Ferrer, 2010).

En los países con mayor problemática socio-económica, esta situación sigue estando presente por motivos como guerras, desestabilidad política y pobreza pero, la situación en materia legislativa a nivel internacional, ha cambiado. Los menores trabajadores ahora están presentes, casi exclusivamente, en entornos marginales, de pobreza y con falta de cobertura de las necesidades básicas. Los niños y niñas trabajadores sufren consecuencias físicas cuando se someten a largas jornadas y en trabajos duros y consecuencias psicológicas y sociales, en todo tipo de trabajos. El trabajo infantil frena la oportunidad de los niños de adquirir competencias y habilidades educativas en escuelas con otros iguales y les lleva a adquirir competencias de supervivencia en las calles, donde adquieren responsabilidades de adultos a edades muy tempranas (Kohen, 2004; Lieten, y Strehl, 2014).

En la definición del trabajo infantil existen tres elementos claves: el establecimiento de la edad mínima de acceso al empleo, la situación en torno al acceso a la educación y la definición de los tipos de trabajo infantil y sus peores formas. La conceptualización del trabajo infantil se ha transformado en una reivindicación de derechos para la infancia que regula las leyes internacionales y locales. En primer lugar, se establece una edad mínima para garantizar

la educación básica de los menores y se promueven programas que incrementen la calidad de la educación. En segundo lugar, se trabaja por el bienestar para las familias y los menores, en situación de pobreza o riesgo social, para que participen y se conciencien de las consecuencias negativas del trabajo en la infancia y de los beneficios de la educación. Valorar la importancia de la educación y prohibir el acceso de los menores a las peores formas de trabajo infantil promueve la salud física y psicológica de la infancia y fortalece las competencias de las familias que viven en contextos de riesgo.

### **1.1. La edad mínima para trabajar y el acceso internacional a la educación**

Educación y trabajo compiten en la vida de la infancia en situación de pobreza, por ello el respeto de la edad mínima para trabajar y la definición concreta de los tipos de trabajo y actividades que hacen los menores se convierte en prioridad para la intervención por los derechos de la infancia. En la actualidad, 218 millones de niños de entre 5 y 17 años se dedican a actividades económicas. De ellos, 152 millones son víctimas del trabajo infantil, de los cuales, 73 millones están dedicados al trabajo infantil peligroso (OIT, 2017). El convenio número 138 constituido en 1973, establece la edad mínima de admisión al empleo y el convenio número 182, constituido en 1999, aplica la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y establece las intervenciones inmediatas para su eliminación, ambos convenios han sido consensuados por la Organización Internacional del Trabajo (IPEC-OIT, 2015).

La legislación sobre la situación de los menores en entornos laborales es requisito para valorar la situación de la educación y la calidad de vida de la infancia. En la definición de niño o niña se especifica que es toda aquella persona con una edad inferior a los 18 años, con unos derechos establecidos de seguridad y protección y que requiere de la consolidación de estructuras legislativas que favorezcan su situación óptima a nivel social. La niñez es una etapa donde los individuos están en formación y las familias y los Estados tienen el deber de brindarles las condiciones necesarias para un desarrollo integral (Unicef, 1997), como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño, tratado internacional de los derechos humanos ratificado el 20 de noviembre de 1989 y en los convenios de la OIT (ONU, 1989).

Con el objetivo de controlar y mantener alejados del trabajo a los niños y niñas, se crea el convenio 138 sobre la edad mínima, se consensúa el acceso voluntario al empleo al finalizar la escolaridad obligatoria, que suele constituir los 15 años de edad, como ocurre en países como Perú. Sin embargo, cuando la escolaridad obligatoria acabe a los 16, esa será la edad del

acceso al empleo, como sucede en España. Como excepciones, los países en vías de desarrollo o en circunstancias socioeconómicas adversas pueden establecer una edad mínima de 14 años y que ésta ascienda cuando se evalúen las circunstancias del país. En mayo de 2018, 78 países acordaron que la edad mínima para el acceso al empleo parta de los 15 años, 44 estados consensuaron la edad de 16 años y 49 la edad de 14 años, conformando un total de 171 países. La consolidación de la edad mínima a nivel mundial pretende garantizar los derechos internacionales de la infancia (OIT, 2018a).

Algunas habilidades aprendidas en la adolescencia, en tareas ligeras, fomentan que haya adultos más competentes o que al menos tengan acceso a la educación, debido a sus circunstancias socioeconómicas. La identificación de este tipo de tareas y el ubicarlas o no dentro de la definición de trabajo infantil es un trabajo que los responsables de los programas deben realizar en cada contexto concreto de intervención. La estrategia de incorporar a las familias, la comunidad y a los menores en la planificación permite identificar qué requieren las familias para que sus hijos e hijas puedan forjarse un futuro mejor, aunando la educación con la obtención de recursos económicos y definiendo objetivos para que, desde las escuelas y desde los programas de intervención, se dé protagonismo a las voces de los menores y participen en la reivindicación de derechos y políticas internacionales ajustadas a sus intereses y evaluadas (Myers y Boyden, 1998).

La presencia de trabajo infantil y la incorporación temprana al mismo va directamente vinculada a la falta de acceso a la educación y, más concretamente, a la educación de calidad. La calidad educativa depende de una serie de factores básicos relacionados con los alumnos y sus circunstancias y con los docentes y sus cualidades como educadores. Cualquier estrategia de enseñanza que se aplique dentro del contexto educativo y la relación entre docente y alumno afectará a la calidad de la educación. Por un lado existen factores relacionados con la infraestructura y los recursos de las escuelas, que afectan directamente a la calidad educativa y que requieren que las estrategias de intervención sean innovadoras y fomenten la creatividad. Por otro lado se encuentran los factores familiar y social, referidos la concepción sobre la educación en el contexto de los menores (Yao, 2016).

Aproximadamente un 40% de la población infantil mundial no tiene acceso a una educación de calidad (UNESCO, 2016). Uno de los factores influyentes en la calidad educativa del Perú se relaciona con el acceso a la formación por parte de los docentes. Ello contribuye a la falta de innovación en las estrategias didácticas, la ausencia de contenidos complementarios en el aula, a una pobre relación entre familia y escuela y a un menor ajuste de los contenidos

educativos a las necesidades de los alumnos. Un ejemplo puede ser, en el caso de Perú, la dificultad para gestionar desde el centro educativo la presencia de varias lenguas indígenas originarias. Una de las estrategias para afrontar esta carencia ha sido la implantación de la Educación Intercultural Bilingüe que tiene como objetivo llegar a las comunidades más remotas del país donde la niñez no tiene ningún acceso a la educación. A pesar de las carencias del sistema, por la falta de profesores formados en lenguas indígenas, la presencia de este tipo de programas ha contribuido a replantear la cuestión indígena, ha facilitado definir la diversidad en educación y ha facilitado que la clase política, las entidades locales y nacionales, el liderazgo comunitario y un gran conjunto de menores se unan con el objetivo de defender una educación y un futuro de calidad para su pueblo. Con la mejora de la educación, mejorará también la sensibilización de las familias en torno a la importancia de la escuela para el futuro y, con ello, disminuirá la presencia de los menores en el trabajo infantil (Defensoría del Pueblo, 2011; Williamson, 2012).

El objetivo Educación Para Todos, que formaba parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas, fue creado con vistas a conseguirse en 2015. Las organizaciones internacionales planificaron una serie de estrategias e intervenciones para mejorar el acceso a la educación. A pesar de que no se consiguió el acceso universal a la educación, si resultaron efectivas intervenciones como reducir los costos directos de la escolarización, crear incentivos financieros para reducir la necesidad de las familias de recurrir al trabajo infantil, ofrecer posibilidades de educación no formal a los jóvenes y los adultos analfabetos y facilitar una educación adecuada a los niños y jóvenes afectados por las situaciones de conflicto y a las personas con alguna discapacidad. Unos de los ejemplos efectivos de intervención en la lucha contra el trabajo infantil ha sido establecer centros donde se formaban a menores trabajadores (en muchos casos las actividades implicaban las peores formas de trabajo infantil) sin ningún acceso a educación, como el programa *Baljyothi*, instaurado en Andhra Pradesh, India. Este programa siguió planificaciones estatales para la reincorporación de menores a la educación pública y empleó estrategias basadas en el apoyo comunitario, familiar, psicológico y social y se ha convertido en una estrategia puente para acercar a los menores trabajadores a la educación y alejarlos de las consecuencias nocivas del trabajo en sus entornos. Específicamente en la barriada, en situación de pobreza extrema, de Borabanda, donde se aplicó el programa, se pasó de 6000 a 200 niños y niñas sin escolarizar (UNESCO, 2007).

## 1.2. Las tipologías y la definición de las peores formas de trabajo infantil

La definición del tipo de actividades que realizan los menores, la edad de acceso legal al trabajo y la calidad de la educación son variables prioritarias que interactúan a la hora de intervenir para eliminar el trabajo infantil. La OIT, durante los años 80 realizó las primeras clasificaciones en torno al término trabajo infantil, debido a la inconsistencia en la evaluación de las actividades realizadas por menores y por consiguiente a la falta de acuerdo en la penalización a países y empresas. Se acuñó el término *Child Work* para aquellas actividades que los menores realizaban y que les mantenía fuera de peligros físicos graves para su salud, les permitía continuar su educación y les proporcionaba cierta formación profesional. Normalmente estas actividades se realizaban, con baja intensidad, en los negocios o tierras familiares y en países o contextos en vías de desarrollo. Por contraposición se definió *Child Labour* donde se incluye la esclavitud, de explotación sexual, actividades ilícitas, los trabajos peligrosos como la minería, la actividad agrícola intensa y el trabajo/servicio doméstico (OIT, 2003, 2018b).

En el convenio 182 y, específicamente en el artículo 3, se establecen las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, con el fin de erradicar e intervenir, con carácter de urgencia, ante cualquier situación relacionada con la compra/venta de niños como mercancía o su empleo como esclavos o soldados, la prostitución o pornografía infantil, el empleo de niños para actos delictivos y el reclutamiento de menores para trabajos forzados, en condiciones insalubres o que puedan repercutir en daños morales o psicológicos graves (IPEC-OIT, 2015). Ante esta definición de trabajo infantil hostil y peligroso, algunos autores plantean argumentos contrapuestos referidos a que las actividades o actos donde un adulto ejerce coerción o expone directa o indirectamente a violencia a un menor no pueden considerarse trabajo en sí, sino una minusvaloración y degradación del ser humano en general, siendo este efecto más pernicioso al referirse a tareas donde se involucran niños o niñas (Kohen, 2004).

En el último informe de la OIT sobre las estimaciones mundiales del trabajo infantil 2012-2016 y en el resumen ejecutivo de 2018, sobre la eliminación de las peores formas de trabajo infantil, se enumera la clasificación utilizada mundialmente para identificar el tipo de actividad que realizan los menores. El problema radica en que se usan intercambiamente los conceptos y se produce una confusión a la hora de ejecutar las políticas de protección internacionales. La solución se encuentra en que los países se ciñan al convenio 138 y al 182,

que creen estrategias de prevención y seguimiento y que se enfoque la atención en los niños de 5 a 17 años, en especial a partir de los 11, que es la edad donde los menores empiezan a participar en pequeñas tareas domésticas o a implicarse en negocios familiares y locales, no consideradas trabajo infantil por el número de horas y el bajo riesgo. Esa dedicación va incrementándose en los países en desarrollo debido a la falta de políticas de prevención. Estas pequeñas ocupaciones pueden conllevar que los menores se vean involucrados en trabajo infantil y/o en las peores formas del mismo (OIT, 2017, 2018b).

Una vez que se concreta la edad de acceso legal y el tipo de trabajo infantil existente en un contexto, con sus implicaciones para el bienestar de los menores, es posible planificar intervenciones concretas, teniendo en cuenta las características de la situación de cada país. La OIT y el fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) han identificado las situaciones que afectan al desarrollo psicológico y social de la infancia y basan sus intervenciones en: a) el fomento de la educación y la sensibilización comunitaria acerca de las consecuencias del trabajo infantil, b) la creación de programas de vigilancia y seguimiento para identificar actividades ilícitas y detectar absentismo escolar y c) el establecimiento de programas destinados a la erradicación y prevención, de manera determinada. La OIT revisa los convenios y concreta las actividades y las definiciones en torno al trabajo infantil y las dos estrategias claves: el Sistema de Información Estadísticas y Monitoreo del Trabajo Infantil (SIMPOC) y, desde 1992, un Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) (Rausky, 2009).

En el contexto de intervención de esta tesis doctoral se han clasificado las tipologías de trabajo más frecuentes en el país y, específicamente, en el escenario concreto de Lima (Tabla 1). Las múltiples concepciones, de cada país y a nivel internacional, coinciden en identificar las causas del trabajo infantil en la pobreza y las circunstancias psicosociales que la rodean y detectan las consecuencias nocivas para el presente y futuro de los menores, para su desarrollo social y laboral y para su bienestar psicológico. La OIT anuncia la urgencia de acabar con el trabajo infantil peligroso y especifica tipos de actividades económicas que antes no eran consideradas tan nocivas, como el trabajo en el hogar. La actividad dentro del núcleo familiar era considerada más segura, pero, la cercanía de la familia, puede convertirse en una excusa para asumir jornadas más intensas de trabajo o reducir a cero el tiempo de ocio o educativo de los menores (OIT, 2018b).

Tabla 1. Tipología de trabajo infantil de menor a mayor peligrosidad junto con su distribución en Lima (Perú)

Actividades realizadas por los menores	Relación con el trabajo infantil	Presencia de la actividad en Lima y procedencia de los menores
Participación en tareas del propio hogar 2-4 horas al día, en jornada alternativa a la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es trabajo infantil.</li> <li>• Se requiere <b>prevención</b> en la familia y en la escuela para que sea un elemento formativo y para la no retirada temprana del colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta presencia en toda la capital. Especialmente en asentamientos humanos y distritos periféricos.</li> </ul>
Participa en un negocio familiar bajo la supervisión de algún familiar, en horario alternativo a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es trabajo infantil si solo implica 1-2 horas al día.</li> <li>• Aparece el componente económico.</li> <li>• Se requiere <b>prevención</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores que viven con sus familias en Lima (desplazados y no desplazados).</li> </ul>
Trabajo remunerado en un negocio ajeno a la familia o trabajo doméstico remunerado. Fuera o dentro del horario escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí es trabajo infantil.</li> <li>• Aparece el componente de ganancia económica, la peligrosidad por la ausencia de familiares y el mayor número de horas de dedicación.</li> <li>• Se requiere <b>intervención y prevención</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta presencia en asentamientos humanos y distritos centrales de Lima.</li> <li>• Las niñas son las más afectadas por el trabajo doméstico y la mayoría provienen de otras provincias del país.</li> </ul>
Trabaja con algún familiar en el campo (Chacra), cuidado de animales u otras tareas que implican una jornada de 4-8 horas o más.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí es trabajo infantil.</li> <li>• La ganancia es para la familia y afecta a su asistencia y rendimiento escolar.</li> <li>• Se requiere <b>intervención y prevención</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja presencia en Lima.</li> <li>• En el país: en regiones andinas y algunas zonas próximas a la capital (sierra de Lima).</li> </ul>
Mendicidad (con o sin actividades artísticas como cante o acrobacias) y venta ambulante en calles y transportes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo infantil peligroso.</li> <li>• Aumenta la peligrosidad cuando trabajan para un adulto que maneja las ganancias y cuando la actividad no es de acompañamiento a los padres o madres.</li> <li>• Absentismo escolar y abandono.</li> <li>• Se requiere, <b>prevención, intervención y penalización a responsables</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente en los distritos centrales de Lima (Lima Cercado) y es espacios cercanos a los comercios de toda la capital.</li> <li>• Menores provenientes en su mayoría de otras provincias del país.</li> </ul>
Trabajo en minas, ladrilleras, vertederos, en actividades relacionadas con la quema de chatarra, selección de basura, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo infantil muy peligroso.</li> <li>• Abandono de la educación</li> <li>• Se requiere, <b>prevención, intervención y penalización a empresas</b>.</li> </ul>	Presente en asentamientos humanos de Lima (vertederos y escombreras) y en otras provincias del país (minería y otros).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclavitud/ trata de niños/ la servidumbre por deudas.</li> <li>• Conflictos armados</li> <li>• Prostitución y pornografía</li> <li>• Tráfico de drogas.</li> <li>• Trabajos riesgo la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peores formas de trabajo infantil.</li> <li>• No deberían considerarse “trabajo” porque no obtienen beneficio formativo ni económico.</li> <li>• Los menores se convierten en una herramienta y no es aplicable la edad mínima (Convenio 138).</li> <li>• Es un delito tanto si las personas afectadas son menores o adultas.</li> <li>• Se requiere <b>prevención, intervención y aplicación del código penal</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regiones de la Amazonía peruana (especialmente prostitución y trata de menores).</li> <li>• Presencia media/baja en los sectores más empobrecidos de Lima, en zonas cercanas al turismo y en fronteras.</li> </ul>

### 1.3. Causas que llevan al trabajo infantil

La pobreza es la situación general que lleva a los menores a trabajar y a sus familiares a permitir que sus hijos trabajen. Desde el modelo de Basu y Van (1998) se plantea la hipótesis de lujo (*luxury axiom*) que indica que los padres y madres pobres permiten el trabajo infantil para huir de la pobreza y mantener un equilibrio económico. De este modo, los padres transfieren dinero a sus padres y conciben que sus hijos harán lo mismo con ellos en el futuro. Esta hipótesis se confirma también en los estudios de Edmonds (2005) que encuentra que el crecimiento económico de un país disminuye la tasa de trabajo infantil. Por otro lado, el análisis de las causas y consecuencias del trabajo infantil desde una perspectiva psicosocial defiende que la investigación debe centrarse en las repercusiones que tiene la pobreza en los hogares y alinea la intervención con factores sociales y demográficos (Siddiqi, 2013).

Las familias adoptan concepciones erróneas acerca de los objetivos de las actividades laborales y asumen que es la mejor forma para ajustarse y adaptarse al contexto de riesgo social y económico en el que conviven menores y familias (Amar y Palacio, 2012). A mayor pobreza de los hogares se ha observado (a través de datos recopilados de varios países en la herramienta SIMPOC) mayor intensidad en cantidad de horas de trabajo infantil. Además de la pobreza, otros factores determinantes influyen, directa e indirectamente, en la implicación en actividades laborales a edades tempranas: la concepción del trabajo como un sistema de formación, la dificultad de los padres para atender a todos los hijos mientras ellos trabajan, la falta de calidad en el sistema educativo y de acceso a los recursos básicos, el desplazamiento de unas regiones a otras de un mismo país, la residencia en áreas rurales o la facilidad para combinar matriculación escolar con trabajo por los turnos escolares posibles (mañana, tarde o noche) (Acevedo, Quejada y Yáñez, 2011; Paz y Piselli, 2010).

Al considerar la pobreza, y sus circunstancias psicosociales colindantes, se consolidan tres determinantes implicados en el trabajo infantil: los recursos que tienen que ver con la economía, los determinantes culturales que están ligados a la antropología y los determinantes estructurales que se relacionan con la sociología (Webbink, 2011). A nivel familiar el trabajo de los menores se convierte en un recurso económico para cubrir los ingresos en el hogar, pero tiene un importante impacto en la disminución del capital humano. Los niños y niñas trabajadores reducen su asistencia a la escuela, quedando la formación en un segundo plano, especialmente a partir de los 12 años, lo que provoca un círculo cerrado de pobreza que se perpetúa de generación en generación (Ávila, 2007;).

Entre los determinantes culturales, la concepción de los padres y madres sobre el significado del trabajo infantil es otra de las causas principales que repercute en la dedicación al trabajo de los menores. La necesidad económica es el argumento que asumen los padres para permitir que sus hijos o hijas trabajen. Además, las justificaciones secundarias suelen referirse a considerar el trabajo como una etapa de formación e indicar que los menores tienen la preferencia de trabajar para lograr su independencia económica. Esta concepción del trabajo infantil como un medio, se contrapone con el deseo mayoritario de las familias por la formación superior de sus hijos. Los responsables del menor indican que desearían que sus hijos e hijas acabaran sus estudios para acceder a un mejor empleo y tener mejor calidad de vida que sus padres pero, la realidad en la que viven, conlleva crear justificaciones más o menos positivistas para permitir a sus hijos e hijas trabajar (Del Río y Cumsille, 2008; Paz y Piselli, 2011).

Entre los determinantes estructurales relacionados con el sistema social, donde viven los menores con sus familiares, se identifica la importancia de la posición que ocupa el menor en relación a sus hermanos y el tamaño de la familia, siendo los hijos más mayores los que presentan mayor responsabilidad laboral (Patrinos y Psacharopoulos, 1997; Emerson y Souza 2008; Holgado, Maya-Jariego, Palacio y Oviedo-Trespalacios, 2016). Los padres o madres que han sido niños trabajadores suponen un factor de riesgo frente a los menores cuyos padres o madres tienen estudios superiores, cuya situación se convierte en un factor de protección frente al trabajo infantil (Holgado et al., 2016). En contextos de riesgo psicosocial, con niveles medios o altos de pobreza socioeconómica, ser hijo o hija de padres trabajadores es un factor de riesgo y más significativamente cuando se es hija de madre trabajadora (Webbink, 2011; Francavilla, Giannelli y Grilli, 2013). El desplazamiento forzoso y las migraciones son otra de las causas estructurales del trabajo infantil en países como Perú y Colombia, las familias provenientes de áreas rurales se sitúan en contextos urbanos con dificultades económicas graves y acceso fácil al trabajo para los menores (Holgado et al. 2016; Holgado, Santolaya, Maya-Jariego, Cueto y Anaya, 2015).

El trabajo infantil se afronta, a nivel interdisciplinar, con un objetivo común: el bienestar de la infancia. Las distintas perspectivas locales e internacionales coinciden en que la pobreza es una de las causas principales del trabajo infantil pero la lucha contra el trabajo infantil se ha de realizar desde un enfoque multicausal, abordando el contexto social, comunitario e individual donde se desarrolla cada niño o niña (Holgado et al., 2016). Los acuerdos internacionales deben proveer de estrategias y programas que mejoren la situación de la infancia en riesgo desde la defensa de sus derechos, la cooperación y el compromiso,

para eliminar sosteniblemente el trabajo infantil. Se requiere un foro internacional que no esté vinculado a intereses económicos y que aborden las causas y consecuencias del trabajo infantil de manera integral. Las intervenciones deben basarse en los estándares de la Organización Internacional del Trabajo, siempre que los objetivos garanticen el bienestar infantil (Martin, 2013).

#### **1.4. Consecuencias psicosociales y académicas del trabajo infantil**

La vinculación entre trabajo e infancia no solo reporta consecuencias a corto plazo para los niños y niñas sino que se convierte en un ciclo de acciones causa-efecto (Tabla 2) que dificulta el bienestar psicológico, social y académico de los menores a lo largo de su vida (Acevedo et al., 2011).

Antes de diseñar intervenciones e investigaciones en torno al trabajo infantil hay que abordar sus consecuencias a tres niveles que se interrelacionan entre sí: el impacto físico, educativo y psicosocial. En primer lugar, las consecuencias físicas del trabajo infantil son visibles en todo tipo de trabajos que impliquen largas horas y esfuerzo para los menores pero también en aquellas actividades que impliquen jornadas moderadas en combinación con la asistencia esporádica o continuada a la escuela. Entre los síntomas físicos se encuentran daños graves en la salud como cefaleas, estrés, fatiga, accidentes y enfermedades relacionadas con la actividad de exposición a fuentes peligrosas como el sol, el ruido o la implicación en tareas repetitivas. Los síntomas empeoran a menor edad de los niños y niñas (Rojas, Vegas, Briceño y Rodríguez, 2010). A nivel de salud, los menores trabajadores de entre 12 y 17 presentan alto absentismo escolar y un deterioro significativo en la percepción de su estado de salud. Entre los menores de 7 a 11 años que trabajan en ocupaciones más leves, pero que no abandonan el sistema educativo, su percepción de la salud es superior. Se ha comprobado que incrementar y fomentar la educación secundaria aminora el riesgo de que la salud de los menores y adolescentes empeore (Pedraza y Ribero, 2006).

Los menores trabajadores sufren consecuencias nocivas para su salud física con consecuencias directas en su salud psicológica y social. Los niños y niñas, especialmente si comienzan a trabajar cuando su desarrollo aún no ha terminado, sufren más enfermedades y tienden a recibir menos apoyo social y familiar. Además, los menores trabajadores tienen más desconfianza hacia iguales y adultos y disminuye su esperanza en el futuro. La escuela y la educación en sí es un elemento estratégico para disminuir este impacto psicológico negativo (Pellenq, Gunn, Graves y Vaqas, 2014). La incorporación temprana al trabajo conlleva que la

salud física cuando son adultos se vea afectada. Los adultos que fueron niños trabajadores desde primaria o antes, tienden a dedicarse a trabajos más duros en la adultez lo que conlleva consecuencias físicas y psicológicas (Lee y Orazem, 2010).

En segundo lugar, el impacto educativo se observa en el rendimiento académico. Las consecuencias de trabajar trascienden de estar matriculado en la escuela y mantener la asistencia y están relacionadas con el aprendizaje y la facilidad para adquirir ciertas competencias académicas. Aunque es cierto que el trabajo les ofrece el acceso a unas competencias y estrategias para la consecución de objetivos económicos a corto plazo, las demandas del puesto de trabajo o actividad que realizan los niños les lleva al agotamiento y al desvío del interés por lo académico, lo que repercute en una visión pobre del futuro, manteniendo su interés en las ganancias presentes (Heady, 2003; Woodhead, 2004). A corto plazo, el trabajo infantil afecta al rendimiento académico al disminuir la asistencia a la escuela y aumentar el cansancio de los menores, lo que provoca efectos en la concentración (Holgado et al., 2014a).

El trabajo perjudica el rendimiento escolar en las asignaturas troncales como lengua y matemáticas y, sobre todo, a los menores que desempeñan el trabajo durante cuatro horas diarias o más. El trabajo y el aprendizaje escolar no son compatibles a nivel de éxito en el futuro, específicamente si este se desarrolla durante la enseñanza primaria (Post, 2011). Las consecuencias negativas del trabajo en los resultados en matemáticas y ciencias, son menores en países donde se ha regulado en 1995, el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el trabajo infantil, lo que destaca la importancia del empleo de políticas públicas locales e internacionales para la protección de los derechos de la infancia y sus consecuencias en el rendimiento académico (Byun, Henck y Post, 2014).

La influencia del trabajo infantil sobre los resultados en matemáticas y lectura presenta variaciones según la calidad y la exigencia de las escuelas y las políticas de cada país. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Latinoamérica (SERCE) de 2007 se extrae que los alumnos que trabajan obtienen resultados significativamente peores, respecto de los que no trabajan. Este efecto es mayor para el trabajo infantil fuera del hogar y aumenta progresivamente a la vez que aumenta el número de horas de trabajo semanales (Post y Pong, 2009). Además, a más número de horas de trabajo, aumenta la homogeneidad de los resultados en los menores y es más claro el efecto directo en el atraso escolar (Cervini, 2005, 2015; Torrecilla, 2014).

En tercer lugar, a nivel psicosocial, la interrelación entre el impacto a nivel físico, escolar y psicológico que ejerce el trabajo infantil se observa en el nivel de bienestar del menor que comienza desde su familia, su comunidad, la relación con sus iguales, dentro y fuera del contexto escolar, hasta sus perspectivas personales presentes y futuras. A nivel físico, un niño que se dedica a vender en la calle tendrá dificultades como el cansancio, la exposición a peligros, problemas de salud por la contaminación o por temperaturas altas o bajas en extremo, entre otras. A nivel educativo, el tiempo empleado en la calle, repercutirá en su rendimiento escolar y, a nivel psicológico y social, ese bajo rendimiento repercutirá en su autoestima, aumentará su frustración y disminuirá su autoeficacia al sentir que no puede lograr los objetivos como sus iguales (Hamenuo, Dwomoh y Dako-Gyeke, 2018).

Woodhead (2004) realizó un estudio sistemático de las consecuencias psicológicas del trabajo infantil e identificó un conjunto de indicadores psicosociales relacionados con las competencias culturales, sociales, cognitivas y de autoconocimiento. Además, el autor define ciertos factores de riesgo y protección para los menores trabajadores. Entre algunas de las características, los niños trabajadores tienden a atribuir las situaciones negativas a motivos internos como la incompetencia, la falta de seguridad o de conocimiento y, estas atribuciones, influyen en varios determinantes psicosociales como la baja autoestima y la tendencia a la ansiedad o la depresión.

En el informe sobre el estudio longitudinal Niños del Milenio en Perú (Cueto et al., 2018) se destaca la importancia de romper la fuerte asociación entre características socioeconómicas, oportunidades educativas y resultados educativos y se valora la opinión de los niños en cuanto intereses futuros relacionados con su bienestar psicosocial. Se han encontrado correlaciones significativas entre autoestima, empoderamiento y autoeficacia, dependiendo de las horas dedicadas al trabajo infantil. En las áreas rurales y urbanas se requiere identificar las características del sistema educativo general porque, como ocurre en Perú, existen factores que ejercen una influencia externa evaluable. En este sentido, los menores con lenguas maternas indígenas (quechua y aimara, entre las más habladas), puede obtener resultados positivos, puntuales y a corto plazo, en habilidades cognitivas. Esto se debe a que desarrollar tareas en mercados o en trabajos callejeros repercute en la mejora de sus competencias en lengua castellano y fomenta que los menores se puedan relacionar mejor en su entorno y no correlaciona directamente con menor autoestima. Sin embargo, a largo plazo, el efecto perjudicial de la inseguridad callejera, la falta de formación profesional se perpetúa (Ponce, 2012).

La influencia del trabajo infantil en la salud psicosocial es clara y, entre sus efectos, se encuentra la frustración, la mayor probabilidad de realizar conductas agresivas o de que los menores presenten dependencia a sustancias. En países tan diferentes como Jordania y Etiopía se observó que los niños que trabajan y estudian puntuaron menos en las competencias para afrontar situaciones problemáticas y en las escalas de prosocialidad. Los menores trabajadores tuvieron puntuaciones significativamente superiores cuando se les evalúa en trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad y problemas de comportamiento (Al-Gamal, Hamdan-Mansour, Matrouk y Nawaiseh, 2013; Fekadu, Alem y Hägglöf, 2006). En un estudio con menores peruanos, de zonas rurales y urbanas, se observó que los niños y niñas reconocen que, en ciertas ocasiones y en horas concretas pueden complementar trabajo y escuela, a pesar de las consecuencias en su agotamiento, fatiga, estrés y esto puede no afectar a sus calificaciones. Sin embargo, los niños reconocen que en circunstancias donde la economía de sus familias empeora, tienen que abandonar la implicación escolar y esta situación les genera malestar y dificultades para su propio futuro (Rojas y Cussianovich, 2014)

Por último, el trabajo infantil es uno de los principales factores que perpetúan el círculo de la pobreza en las comunidades de los países con mayor desigualdad social. Los ingresos de los menores que trabajan, sobre todo antes de los 13 años, están directamente relacionados con sus salarios de adultos e implica una reducción aproximada del 20% de ingresos con respecto a personas jóvenes y adultas de su misma edad. Las políticas internacionales para el cumplimiento del convenio de edad mínima y la promoción de la formación media y superior son dos de las estrategias que pueden lograr un impacto positivo en la empleabilidad de las personas que viven en contextos de riesgo (Orazem y Sedlacek, 2001). El impacto que el trabajo infantil ejerce en los ingresos en la adultez se visualiza incluso aunque se combine escuela y trabajo en la infancia. Estos efectos en la empleabilidad de jóvenes y adultos no se revierten hasta que no pasan de entre 12 a 14 años (Emerson y Souza, 2011).

Tabla 2. Causas y consecuencias del trabajo infantil

¿Por qué trabajan los niños y las niñas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza familiar.</li> <li>• Ser hijo/a mayor en una familia numerosa.</li> <li>• Analfabetismo madre y/o padre.</li> <li>• Desplazamientos y migraciones.</li> <li>• Padres y madres con historia de trabajo infantil.</li> <li>• Concepción positiva del trabajo infantil.</li> <li>• Baja calidad educativa de los colegios cercanos.</li> </ul>
Consecuencias del trabajo infantil a corto y medio plazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias psicosociales: descenso en la autoestima, autoeficacia, habilidades sociales.</li> <li>• Consecuencias académicas: menos rendimiento académico y más absentismo que menores no trabajadores.</li> <li>• Los niños y las niñas son más vulnerables a los accidentes laborales.</li> </ul>
Consecuencias del trabajo infantil a largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor sueldo en la adultez</li> <li>• Mantenimiento del círculo de la pobreza → El trabajo infantil transgeneracional</li> <li>• Frustración por no alcanzar las metas de futuro.</li> <li>• Disminución de la calidad de vida y aumento del malestar psicológico.</li> <li>• Reducción de oportunidades laborales y afecta al perfil de empleabilidad</li> </ul>

La mejora de la calidad de las escuelas crea salud comunitaria e infantil lo que conlleva un círculo virtuoso que rompe el anterior círculo pernicioso que iba desde la pobreza y la mala calidad educativa hasta el trabajo infantil. Los datos del SERCE confirman que los niños trabajadores asisten a escuelas de peor calidad y, en el caso del Perú (comparándolo con Ecuador, Chile y Colombia), los menores presentan mayor permanencia en actividades laborales debido a que los padres y madres permiten el trabajo infantil, argumentando la mala calidad de las escuelas y la falta de accesibilidad. Si las políticas, las intervenciones y los poderes locales y nacionales se centran en difundir los beneficios de una educación de calidad como longevidad, supervivencia materno-infantil y un trabajo productivo en el futuro se reduciría la importancia otorgada por las familias al trabajo infantil (Post, 2011). El efecto generalizado de la continuidad del trabajo infantil se traduce en dificultad para alcanzar el éxito del trabajo juvenil, la desprotección de los derechos laborales y la no consecución del pleno empleo productivo o el trabajo decente (OIT, 2015a, 2015b).

## 1.5 El trabajo infantil en el contexto de la cooperación internacional al desarrollo

Las intervenciones para prevenir, reducir o eliminar el trabajo infantil en contextos de riesgo se desarrollan, mayoritariamente, desde la Cooperación Internacional al Desarrollo. Durante la evolución histórica de la cooperación internacional al desarrollo se han creado agencias internacionales y locales y se han establecido índices de medición de la pobreza y el desarrollo socio-económico. Además, se han consensuado acuerdos internacionales para la

intervención en las problemáticas internacionales que se recogen en La Agenda de Desarrollo Sostenible con 17 objetivos a cumplimentar hasta 2030. Entre estos objetivos se encuentra el objetivo 8.7 planificado para intervenir por la eliminación definitiva del trabajo infantil.

La Cooperación es una filosofía de investigación y acción en continua evolución. Surgió en los años 50, con la idea de que existían unos países subdesarrollados, a nivel económico y sociopolítico, a los que había que ayudar con estrategias de fortalecimiento económico, aumento de su producción industrial y mejora de sus infraestructuras. Esta cooperación horizontal, desde los gobiernos nacionales de países donantes a países beneficiarios, evoluciona hacia la concentración en la lucha contra la pobreza desde el paternariado, la participación activa y la apropiación de las iniciativas por las propias entidades locales, organizaciones no gubernamentales, universidades, entidades de investigación y organizaciones privadas que participan en la lucha contra la defensa de los derechos humanos y la consecución de objetivos consensuados a nivel internacional (Tassara, 2011). La cooperación se considera como una innovación continua en el contexto internacional de transformaciones económicas, tecnológicas y político-institucionales. El trabajo de los cooperantes y las estrategias de los programas de cooperación se ajustan a las características de cada escenario, emplean a actores locales y crean redes formales e informales de comunicación y trabajo cooperativo (Méndez, 2001).

La cooperación al desarrollo comienza con el voluntariado de las primeras instituciones de ayuda humanitaria, surgidas durante la primera guerra mundial, como es el caso de Cruz Roja. En América Latina el concepto de cooperación al desarrollo llega a finales de la década de los cincuenta y, desde entonces, se crean numerosas alianzas internacionales y estructuras de participación e intervención para implementar estrategias en países considerados, en un primer momento, como subdesarrollados, países del sur, países en desarrollo o países empobrecidos. La denominación específica no es de importancia crucial pero sí es relevante el papel que cada país tiene como cooperante. La cooperación puede ser vertical (norte- sur), horizontal (entre países que están en un umbral socioeconómico similar como ocurre con ciertos países del sur, por ejemplo, entre países de América Latina) y también puede ser triangular (entre dos países del sur considerados como de economías emergentes) con la colaboración de un país donante tradicionalmente más fuerte, como puede ser España o Francia). También se define como centralizada (cuando la planificación y la gestión parte de un solo punto) o descentralizada (cuando ganan autonomía los agentes locales) (Sanahuja, 2014).

Los flujos actuales de Ayuda Oficial al Desarrollo se desplazan hasta dentro de las propias regiones y entre los propios países del sur (cooperación sur-sur) debido a la progresiva polarización de la economía dentro de cada país de América Latina, donde cada vez más países incrementan su Producto Interior Bruto (PIB), pero no su Índice de Desarrollo Humano (IDH). El PIB era el único indicador utilizado para medir el desarrollo pero en 1990 se publicó el IDH que aún la medición de la salud, la educación y la renta ajustada. Este índice surgió debido a las críticas al PIB por no medir las desigualdades económicas pero también es cuestionado por no medir los efectos de dispersión y por ofrecer valores similares al PIB. En la actualidad, los indicadores PIB, IDH y el índice de GINI, que evalúa la desigualdad de los ingresos y de la riqueza, se establecen como complementarios para evaluar la situación económica y social de los países de Latinoamérica aunque sus carencias deben ser trabajadas para identificar las necesidades reales de los países (Maridueña, 2018)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) identifica los flujos de ayuda al desarrollo y planifica las estrategias de intervención para permitir equiparar el bienestar social y económico de los países. La ONU consensúa en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que surgen tras terminar el periodo de evaluación (2015) de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En 2015 no se lograron todas las metas planteadas pero si se consigue reducir algunos índices como el de pobreza extrema, la mortalidad materna y la eliminación de sustancias que dañan la capa de ozono. Sin embargo, aun en 2012, 1 de cada 10 niños en edad de recibir educación primaria no asiste a la escuela, siendo aproximadamente el 50% de los menores provenientes de países con conflictos o con circunstancias de riesgo social. Para suplir las carencias en educación de los ODM, dentro de la nueva agenda de los ODS se trabaja para ajustarse a las necesidades de grupos específicos de niños, y sobre todo de las niñas, de minorías, de menores en comunidades nómadas y de niños que participan en el trabajo infantil, con discapacidades, en situaciones de conflicto o en zonas urbanas marginales (ONU, 2015a).

Dos objetivos de la Agenda 2030 son básicos en la investigación de esta tesis doctoral. Específicamente, la meta 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (García y Borja, 2017.pp 27) que se define para centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad educativa, el acceso a la educación y la mejora de los resultados académicos. En la actualidad más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) no alcanzan los niveles mínimos de competencias lectoras y en matemáticas. Entre las causas principales se encuentran las desigualdades educativas relacionadas con el género, las infraestructuras escolares, la calidad del profesorado, el acceso

a los recursos materiales y otras circunstancias que van empeorando, sobre todo, en las áreas rurales y en los países más empobrecidos económicamente (ONU, 2018). Además de la educación, más concretamente para esta tesis y su contexto de intervención, se destaca el objetivo 8: “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos” (García y Borja, 2017, pp. 35). En concreto, la Meta 8.7 de los ODS:

Adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a las formas contemporáneas de esclavitud y la trata de personas y asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados, y, de aquí a 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas (García y Borja, 2017. pp 35).

### **1.5.1 Estrategias de intervención desde la cooperación internacional al desarrollo**

El 12 de Junio del 2018, conmemorando el día internacional contra el trabajo infantil, la Organización Internacional del Trabajo pone en marcha la campaña Generación Segura y Saludable para luchar por que los niños y niñas crezcan en un ambiente sin los peligros y las consecuencias del trabajo infantil. Entre los planteamientos de esta campaña prima el retirar a los niños y niñas de toda forma de trabajo para el que no cumple la edad mínima y el esfuerzo por asegurar que todos los menores accedan a una educación de calidad. Se recuerda hacer hincapié en los más pequeños (de 5 a 11 años) ya que se ha observado que ha crecido la prevalencia en este grupo de edad desde 2012. Esta campaña está dedicada también a los trabajadores jóvenes por los cual se reivindica sus derechos de seguridad y acceso a los sindicatos y garantizar la salud. Este panorama de apoyar desde los más pequeños hasta los trabajadores jóvenes permite dar sostenibilidad a las estrategias garantizando la calidad de la educación como objetivo primordial (OIT, 2018a).

La Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) es la entidad oficial que dirige, mayoritariamente, las intervenciones y los programas de cooperación entre España y otros países. Además de ella, otras entidades locales como la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID) o la Agencia Extremeña (AEXCID) tienen protagonismo en la cooperación en términos de infancia en colaboración con otras entidades gubernamentales y no gubernamentales (ONGs y ONGDs, ayuntamientos, universidades, entre otras). La AECID dispone en la actualidad del V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021 donde se consensúan las prioridades de intervención para cada país y el trabajo a realizar por las Oficinas Técnicas de Cooperación que trabajan para garantizar la presencia en los

países prioritarios para la Cooperación Española, que en la actualidad son 37, entre los que están Honduras, Colombia y Perú (Ministerio de asuntos exteriores y cooperación, 2018).

Las entidades que dirigen la cooperación desde cada país, como el caso de la AECID, se adhieren a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y, para las estrategias referidas al trabajo infantil se consensúa el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), creado en 1992 para la erradicación progresiva del trabajo infantil mediante la difusión y promoción de políticas públicas con la implicación progresiva de los países participantes. Además de los gobiernos nacionales, IPEC tiene co-participantes que son las organizaciones de empleadores y trabajadores, entidades privadas, organizaciones de base comunitaria, ONGs, los medios, parlamentarios, la magistratura, universidades, grupos religiosos, los niños y sus familias, que hacen que IPEC esté operativo en 88 países (OIT-IPEC, 2014).

La acción de IPEC en Perú permite el establecimiento de programas que mejoran significativamente la situación de los menores en riesgo de trabajo infantil mediante la identificación de la situación, la creación de planes para mejorar la pobreza, el establecimiento de comisiones, planes nacionales de acción de erradicación del trabajo infantil, posicionamiento del tema de trabajo infantil y la movilización social frente al problema. La OIT y la AECID son las entidades principales que dirigen las estrategias desde fuera del destino de esta intervención (Perú). Además de la planificación internacional, la participación y el compromiso de los países latinoamericanos ha permitido la creación de la Red Latinoamericana Contra el trabajo infantil (Red LACTI), que cuenta con más de 20 años de acción para la prevención y erradicación del trabajo infantil y de protección del trabajo adolescente permitido. En este periodo, se ha logrado separar del trabajo a 9.5 millones de niños y niñas, se ha creado un instrumento de cooperación intergubernamental formada por 28 países de América Latina y el Caribe y la colaboración de organizaciones de empleadores y trabajadores con el objetivo principal de alcanzar la meta 8.7, contra el trabajo infantil, de la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015b).

## 2. Implementación de programas de intervención psicosocial en contexto educativos de riesgo.

En la implementación de programas influyen diversos procesos relacionados con las características de las intervenciones, el contexto comunitario y el contexto organizacional. En esta tesis doctoral se identifican algunos de estos factores (Tabla 3) como la fidelidad, la innovación, la dosis de la implementación o la capacidad y el compromiso comunitarios, que influyen en la efectividad de Edúcame Primero Perú como programa de intervención psicoeducativa para la prevención del trabajo infantil. Los profesionales de la investigación e intervención, las personas facilitadoras de los programas y otros agentes, se comunican para identificar los elementos de cada intervención y mejorar el proceso que va de la ciencia a la práctica (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Meyers, Durlak y Wandersman, 2012; Maya-Jariego, 2012; Wandersman et al., 2008; Wanless y Domitrovich, 2015).

En primer lugar, el estudio de la fidelidad ha evolucionado hasta complementarse con el ajuste a los contextos y la introducción de innovaciones. Históricamente, la transferencia directa de los programas se basaba en la similitud de la intervención en contextos diferentes, mediante la reproducción de estrategias y actividades. El foco en la introducción de innovaciones, empezó a considerar cada etapa de la implementación para valorar la efectividad del programa (LeBlanc y Robert, 2012) y se comprobó que el éxito se incrementa cuando el diseño del programa se ajusta a las necesidades de la comunidad y permite a los participantes, y a su contexto, adoptar el programa con adaptaciones concretas (Berkel, Mauricio, Schoenfelder y Sandler, 2011; Wandersman et al., 2008).

En segundo lugar, el equilibrio entre la fidelidad y la adaptación de la implementación se logra con estrategias y actividades diversas, dosis suficientes para cada objetivo y trabajo coordinado entre las personas facilitadoras de los programas y los participantes. La fidelidad, junto con el apoyo a las necesidades del contexto, aumenta la probabilidad de los programas de obtener un impacto positivo en los participantes (Flaspohler, Meehan, Maras y Keller, 2012). Además, combinar fidelidad y flexibilidad asegura la validez ecológica de los programas, específicamente, en programas dirigidos a familias (Hidalgo, Jiménez, López-Verdugo, Lorence y Sánchez, 2016). Un ejemplo es el caso del programa “Incredible Years” que desarrolla entrenamientos para prevenir y afrontar distintas problemáticas psicosociales de los menores, desde edades tempranas. Este programa se creó para entornos exclusivamente clínicos, sin

embargo, la aplicación en diversos contextos, planteó la necesidad de ampliar sus estrategias, aplicadas a maestros, menores y padres. El programa identificó nuevas carencias en los contextos y complementó los entrenamientos con visitas familiares, discusión u orientación con terapeutas entrenados. Los resultados han mostrado cambios positivos, valorados por los diferentes informantes, al mantener los objetivos claves del programa y añadir ajustes para adaptarse a la comunidad (Webster-Stratton y Reid, 2010).

En tercer lugar, en relación directa con la adaptación a los contextos se identifica la innovación, como factor dependiente de las capacidades de la comunidad y de las personas facilitadoras. La efectividad de las innovaciones empleadas depende de su interacción entre las estrategias de ajuste al contexto de las personas facilitadoras y el compromiso de los participantes (*figura 1*) (Carr y Lord, 2016; Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh y Falco, 2004; Márquez-López et al., 2018a; Meyers et al., 2012). Algunas de las innovaciones que han resultado efectivas, en el proceso de transferencia de programas, son el ajuste de la dosis y la intensidad de la intervención. En un estudio longitudinal, que examinaba el efecto predictivo de la asistencia en un programa de capacitación en lectura, autorregulación y habilidades sociales, se definió que el número de sesiones a las que asisten los menores influía en la satisfacción con el programa y en los resultados de la evaluación posttest. Sin embargo, los autores destacan la importancia de medir dosis-efecto conjuntamente con otros factores familiares y personales (Charlebois, Bredgen, Vitaro, Normandeau y Boudreau, 2004).



*Figura 1.* Interacción entre los factores principales de la implementación de programas

En cuarto lugar, las adaptaciones que realizan las personas facilitadoras mejoran la calidad de los programas de prevención cuando la comunidad está preparada y adopta el programa (Chinman et al., 2005; Durlak y Dupre, 2008). Las competencias comunitarias y organizacionales, dentro de la implementación de un programa, implican una buena comunicación y clima de trabajo, la coordinación con los agentes, el liderazgo, el monitoreo y la planificación (Durlak y Dupre, 2008; Stith et al., 2006). Las competencias y el nivel de apertura para recibir una intervención se analizan en El Modelo de Preparación Comunitaria. Este modelo se compone por nueve etapas desde "no tener conciencia" del problema hasta la

"profesionalización" en la respuesta al problema dentro de la comunidad. Si se identifica la etapa de preparación, mediante entrevistas o contactos con la comunidad y los participantes, el ajuste de la implementación se adecuará para lograr la mayor efectividad posible (Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting y Swanson, 2000; Donnermeyer, Plested, Edwards, Oetting y Littlethunder, 1997; Holgado y Maya-Jariego, 2012). La preparación debe ser específica para el objetivo que se quiere conseguir con la implementación de un programa. Una comunidad con características de compromiso e implicación en actividades, como puede ser construcción y mejora de infraestructuras escolares, no se implicará en eliminar el trabajo infantil si no está preparada y sensibilizada sobre la gravedad de ese problema en concreto (Anaya y Cueto, 2018).

En quinto lugar, una comunidad preparada y unida se transforma en una comunidad comprometida. El logro de la implicación de los participantes en las intervenciones también depende del trabajo de las personas facilitadoras o las facilitadoras mediante la difusión, la implicación con la comunidad para que adopte el programa y la previsión de la sostenibilidad de las estrategias (Berkel et al., 2011; Domitrovich et al., 2008; Durlak y Dupre, 2008; Márquez-López et al., 2018a). Cuando una comunidad se implica, es capaz de crear lazos de unión y de apoyo mutuo entre sus miembros y surgen nuevas dimensiones a evaluar como el sentido de comunidad, entendido como experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor (Sarason, 1974) y su interrelación con la potenciación comunitaria o empoderamiento personal para cambiar sus vidas (Rappaport, 1981; Goodman et al., 1998; Maya-Jariego, 2004).

La implementación de los programas dirigidos a la prevención se planifica pensando en su sostenibilidad a medio o largo plazo y, para ello, se adoptan estrategias de capacitación comunitaria y ajuste al contexto para conseguir la adopción de las estrategias (Aarons, Hurlburt y Horwitz, 2011). Las estrategias de difusión y adaptación, empleadas por las personas facilitadoras, serán claves para lograr el compromiso de las familias o la comunidad y la continuidad de los resultados (Orte, Ballester, Vives y Amer, 2016; Charlebois et al., 2004).

## **2.1 Estudios de implementación de programas en escuelas**

Las escuelas son un entorno comunitario clave para la implementación de programas dirigidos a la prevención y a la promoción de conductas saludables en los menores. Los factores que intervienen para que un programa sea efectivo en una escuela son: el ajuste de la dosis y la intensidad de la implementación, el aprovechamiento de los recursos humanos y

materiales de la escuela, la detección de las necesidades desde varios informantes y la incorporación de personal local y de líderes comunitarios a los programas.

Los programas de intervención psicológica, implementados en escuelas de países con alto riesgo social y pobreza, requieren unas características de aplicación concretas. Entre ellas, el ajuste mediante la reducción de la dosis e intensidad de la implementación ha demostrado encontrar niveles de efectividad similares a los encontrados en otras implementaciones a largo plazo. En el caso de una escuela de Nigeria, se encontraron mejorías significativas en los niveles de depresión, tras la intervención de un tratamiento cognitivo conductual en las aulas con 5 sesiones semanales, en lugar de una intensidad superior planificada en el programa original (Bella-Awusah, Ani, Ajuwon y Omigbodun, 2016).

Un programa ha de ser implementado ajustándose a los recursos de la escuela que, en contextos de riesgo, se caracteriza por ser un lugar seguro para los menores. En este escenario se requiere aprovechar los recursos materiales y humanos. Los menores se sienten satisfechos por las innovaciones en sus contextos cotidianos y, de este modo, se logra el incremento de la efectividad. La evaluación del grado de efectividad y la sostenibilidad de las intervenciones requiere aprovechar la cercanía de las familias, los docentes y los menores para complementar autoinformes que permitan mejorar la formación del personal educativo, la incorporación de nuevos profesionales o la introducción de innovaciones (Patalay et al., 2016).

La proximidad de diferentes agentes (padres, docentes, coordinadores y alumnos) facilita la evaluación multinformante para estudiar la efectividad y la sostenibilidad, mediante las percepciones de los problemas emocionales y de comportamiento en cada contexto. La información de fuentes divergentes permite identificar puntos clave para la intervención futura ante problemas de conducta, sociales y emocionales. En un estudio cuyo objetivo fue evaluar los problemas de conducta de los menores, los docentes mostraron tendencias más positivas para comportamientos más observables (es decir, problemas de conducta e hiperactividad y/o falta de atención), mientras que los informes de los padres fueron más pesimistas en cuanto a las conductas de los menores (Gutman, Joshi, Parsonage y Schoon, 2018).

La evaluación desde varios informantes permitió observar la efectividad a medio plazo del programa "Friends for life", dirigido a la reducción y prevención de la ansiedad y depresión mediante terapia cognitivo-conductual. Los resultados indicaron la reducción de la ansiedad, sostenida incluso 4 meses después de la intervención, y relacionada con el nivel de ajuste del menor a la escuela. Las estrategias del programa fueron implementadas por una facilitadora

capacitada en la escuela y los padres de los estudiantes calificaron a sus hijos como significativamente menos ansiosos, encontrándose un aumento en el acuerdo entre padres e hijos de los niveles de ansiedad del niño después de la intervención (Rodgers y Dunsmuir, 2015).

Uno de los desafíos para la sostenibilidad de los programas de intervención psicoeducativa, en contextos de riesgo, es involucrar al personal de la escuela como parte de la implementación. Además, se requiere fomentar otras estrategias como mantener el contacto entre implementadores y coordinadores, programar reuniones para lograr el compromiso de los padres mediante la comunicación periódica y crear figuras intermedias de apoyo para los menores en los colegios (Sibley, Olson, Morley, Campey y Pelham Jr, 2016).

El ajuste de la implementación a los contextos ha de complementarse con el fomento de la participación y el aprovechamiento del liderazgo. En el programa “Communities That Care”, se trabaja con fidelidad cada fase de la implementación y, a su vez, los participantes adquieren un rol de protagonistas al transmitir los conocimientos que van adquiriendo durante la intervención a la comunidad, consiguiendo la sostenibilidad de las estrategias, más allá del contexto específico donde se implementan (Quinby et al., 2008).

## **2.2 La implementación de programas en contextos de trabajo infantil**

La problemática del trabajo infantil se aborda desde diferentes perspectivas. El enfoque económico y el enfoque psicosocial se unen para la eliminación sostenida del trabajo infantil y se centra en las causas que llevan a los menores a trabajar, en cada país en desarrollo. Para ello, se requiere realizar esfuerzos mundiales para fortalecer las políticas nacionales e internacionales y trabajar con el contexto donde se sitúan los menores (Martin, 2013). Desde el enfoque psicosocial se adopta un enfoque multinivel o multicausal que relaciona la pobreza, la estructura económica, la cultura y las características familiares. Desde este enfoque se establecen y registran los factores de intervención más efectivos para la mejora de la situación psicológica y social de los menores en riesgo (Holgado et al., 2016; Webbink y Jong, 2013).

Los programas de intervención para la lucha contra el trabajo infantil con enfoque psicosocial se han basado en actuaciones concretas dirigidas a las familias, centros educativos y a los menores. Lograr pequeños cambios en las concepciones familiares y mejorar la asistencia escolar de niños dedicados al trabajo es una fuente de expectativas para los programas de intervención psicoeducativos que tiene como objetivo fomentar la educación y

reducción el trabajo en la infancia (Quiroga, 2006). Los menores trabajadores se sitúan en un entorno ecológico que se desarrolla entre su microsistema (familia, escuela, comunidad), las relaciones que se dan dentro de cada escenario (mesosistema), los enlaces entre escenarios (exosistema) y las normas culturales y agentes externos que están implicados en su contexto (macrosistema) (Bronfenbrenner, 1994). Cada agente de la comunidad (familia, profesores y facilitadores de los programas) tiene un entorno ecológico que puede coincidir o no con el del menor y se convierten también en protagonistas de los cambios. Se trata de procesos de dependencia entre sistemas y es importante conocer las interrelacionales que se están realizando en dos microsistemas diferentes, por ejemplo una intervención en la escuela y otra a nivel familiar para evaluar qué estrategias influyen en los resultados (Pettigrew, Segrott, Ray y Littlecott, 2018).

La lucha contra el trabajo infantil ha de promover estrategias internacionales y locales que faciliten el acceso a los recursos para las familias y fortalezcan las capacidades comunitarias. Estas estrategias deben disponer de leyes locales, nacionales e internacionales afianzadas que garanticen una educación obligatoria y de calidad (OIT, 2017). Los logros contra el trabajo infantil han sido desarrollados desde programas comunitarios, educativos y familiares. Entre ellos, los programas de transferencia condicionada de efectivos han obtenido resultados positivos en asistencia, rendimiento, protección de los menores y cambio en las concepciones generales de las familias. Estos programas introducen componentes psicosociales para el cambio en las creencias, actitudes y percepciones sobre el trabajo infantil de las familias en situación de pobreza extrema (Villatoro, 2004; Maya-Jariego, 2014; Alcaraz, Chiquiar y Salcedo, 2012). Además de las ayudas económicas, los sistemas de vigilancia y control social, los convenios y acuerdos internacionales contra el trabajo infantil, las estrategias para el fomento de la educación de calidad y los programas de formación, sensibilización y concienciación para menores y su entorno, han conseguido los mejores resultados en disminución de las tasas de trabajo infantil (Basu, 1999).

La mejora del sistema educativo en cuanto a accesibilidad y el incremento de su calidad, disponibilidad de los recursos humanos y materiales y mejora de las competencias sociales para la relación entre docentes y alumnos tendrían un gran impacto en la incidencia del trabajo infantil. Además, los padres y madres percibirán que sus hijos podrán progresar profesional y económicamente en el futuro rompiendo el ciclo que va de familias pobres y sin estudios a hijos e hijas en similares condiciones lo que conllevará la visión más atractiva la educación frente al trabajo infantil (Bhalotra y Tzannatos, 2003; Paz y Piselli, 2011). Mejorar la calidad de los centros educativos y la obligatoriedad de la asistencia es efectivo si a su vez se

promueve la sensibilización y la concienciación del contexto comunitario para ayudar a romper el círculo de la pobreza transgeneracional que lleva a que padres y madres trabajadores tengan hijos trabajadores que abandonen a edad temprana el contexto escolar (Basu, 1999; Basu y Tzannatos, 2003)

Analizadas las consecuencias que el trabajo infantil ejerce en los menores y su futuro, los autores que han analizado el funcionamiento del trabajo infantil de manera multinivel consensúan la necesidad de mayor investigación longitudinal y orientada a la intervención, el desarrollo de capacidades y mejora de las competencias de los padres y madres y el fomento de la participación comunitaria y las alianzas locales para la defensa de los derechos de los niños y niñas (Fekadu, Hägglöf y Alem, 2010; Woodhead, 2004; ).

El trabajo infantil y la educación están íntimamente relacionados. Los programas de intervención psicoeducativos que tienen el objetivo de fomentar la continuidad y la calidad de la educación permiten que la formación sea más atractiva para los menores y jóvenes y se convierta en prioridad para las familias. Por un lado pueden observar el cambio en sus resultados académicos y sociales a corto plazo y, además, se sientan las bases para los cambios a largo plazo a nivel formativo y profesional.

Para desarrollar programas efectivos con el objetivo de prevenir el trabajo infantil se deben identificar una serie de factores. Primero, se requiere definir la situación de los contextos a nivel comunitario (grado de participación social y de preparación comunitaria para el cambio, liderazgo, sentido de comunidad, nivel socioeconómico y de estudios de los padres y acceso a los recursos básicos). Segundo, se precisa identificar estrategias previas efectivas para la implementación (ajuste de la dosis e intensidad, equilibrio entre innovación y fidelidad, ajuste comunitario, formación de facilitadores, sensibilización y dinamización comunitaria). Por último, se necesita evaluar la implicación en el impacto, a corto y largo plazo, de estas estrategias a través del cambio en las concepciones de las partes implicadas acerca de la educación, el trabajo y el futuro y analizar los niveles de convergencia y divergencia entre todas las personas implicadas en los programas.

Tabla 3. Factores relacionados con la implementación de programas

Factores	Relación entre factores para la efectividad de los programas
Fidelidad	<p>Es el grado de similitud del programa con su planificación original. Es necesario seguir los objetivos y metas planificadas para lograr la validez ecológica.</p> <p>Ejemplo: Mantener la estructura de las sesiones de un programa y el contenido básico de sus estrategias.</p>
Adaptación y ajuste comunitario	<p>La trasferencia de programas implica ajustar las estrategias a las necesidades concretas de cada comunidad y de las personas participantes en el programa.</p> <p>Ejemplo: Cambio en el módulo de un programa para adaptarlo al país del destino (de Orgullo de ser dominicano a Orgullo de ser peruano)</p>
Ajuste de la dosis e intensidad	<p>Las modificaciones en la temporalización, la frecuencia de las sesiones o el tamaño del grupo de intervención es una estrategia de adaptación al entorno que facilita la efectividad y la satisfacción con el programa.</p> <p>Ejemplo: Reducción del número de participantes para trabajar con los que presenten mayor problemática, de manera mas intensificada.</p>
Introducción de innovaciones	<p>Se relaciona con la adaptación y el ajuste. Introducir novedades en los programas originales promueve la implicación y el compromiso y fomenta la sostenibilidad de los programas.</p> <p>Ejemplo: Implicar a hermanos o hermanas menores en las sesiones de un programa dirigido a niños trabajadores para que se sensibilicen sobre algunas temáticas.</p>
Aprovechamiento de recursos comunitarios	<p>La implicación de personas de la comunidad se entiende como una innovación y va directamente relacionada con la sostenibilidad de los programas y el compromiso.</p> <p>Ejemplo: docentes y madres implicadas en actividades de formación del programa, e integración de la asociación de madres y padres en actividades.</p>
Capacidad comunitaria y preparación para el cambio	<p>Una comunidad que tenga nociones básicas sobre la intervención, que sea activa eny que esté sensibilizada en relación a una práctica concreta será una comunidad preparada. Se relaciona con el compromiso comunitario y la participación en los programas.</p> <p>Ejemplo: En comunidades con historia de autogestión, las personas están sensibilizadas acerca de las consecuencias de la pobreza y la importancia de agentes externos.</p>
Competencias de las personas facilitadoras	<p>Las personas facilitadoras son las encargadas de ajustar el programa y hacer que funcione. Entre las estrategias que utilizan están la difusión, divulgación y sensibilización de la comunidad.</p> <p>Ejemplo: Capacidad de adaptación a los requerimientos del centro e institucionalización del programa dentro del contexto organizativo.</p>
Compromiso comunitario	<p>La implicación comunitaria va ligada al trabajo de las personas facilitadoras. La preparación comunitaria previa y la concepción sobre la problemática que se está afrontando influirá directamente en el compromiso de la comunidad</p> <p>Ejemplo: Solicitud de participación de las madres y padres en actividades con sus hijos.</p>

### 3. Edúcame primero. Funcionamiento desde sus orígenes a Edúcame Primero Perú



Created with mapchart.net ©

Figura 2. Edúcame Primero. Recorrido de la estrategia Espacios Para Crecer

Edúcame Primero Perú es un programa que se basa en la transferencia de experiencias exitosas entre diversas regiones de Centroamérica a Colombia y que se implementó posteriormente en Lima durante 2015 y 2016 (figura 2). Su estrategia principal son los Espacios Para Crecer (EpC), se desarrollaron como experiencia piloto por primera vez en República Dominicana con un impacto positivo en la reducción del trabajo infantil. Los Espacios para Crecer, junto con otras estrategias, se incluyeron en el programa regional Primero Aprendo, que se desarrolló en 6 países de Centroamérica entre 2004-2009. Posteriormente, se implementó un programa macro, a nivel nacional, en 7 departamentos de Colombia, Edúcame Primero Colombia. El objetivo general del programa fue ofrecer educación a los niños, niñas y adolescentes en Colombia. Los Espacios para Crecer son talleres de formación, implementados en la jornada alternativa a la escolar, para menores sin escolarizar y/o escolarizados pero con

altas tasas de absentismo. El objetivo de los Espacios Para Crecer es reincorporar al menor en el sistema educativo y concienciar a las familias sobre las consecuencias negativas del trabajo infantil para el desarrollo del menor. Complementariamente, se utilizan diversas estrategias para incorporar nuevos actores y/o líderes comunitarios como responsables en el proceso de desarrollo de los estudiantes pertenecientes a los Espacios para Crecer y actividades para fomentar el compromiso y la dinamización comunitaria (Partners of the Americas, DevTech, Mercy Corps, CINDE, 2011).

### **3.1 Antecedentes de Edúcame Primero: experiencias exitosas en Centroamérica y República Dominicana**

Debido a la prevalencia del trabajo infantil en Centroamérica, se estableció una agenda política para la eliminación y prevención del trabajo infantil y las peores formas del mismo. En Nicaragua, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana se estimó que más de 2,3 millones de niños entre 5 y 17 años trabajaban y se promovió la creación del programa Primero Aprendo en 2004, donde se seleccionaron las mejores estrategias desarrolladas por toda la región centroamericana. Para implementar el programa se identificaron los motivos que aludían las familias como desencadenantes del trabajo infantil. En Nicaragua, El Salvador y Costa Rica, el trabajo infantil se ligaba a necesidades económicas y en República Dominicana y Honduras primaba la idea de trabajo como elemento de socialización, seguido del motivo económico. Para desarrollar Primero Aprendo se crearon alianzas con distintos agentes nacionales, se desarrollaron estrategias de sensibilización y formación a gobiernos, entidades locales, líderes comunales, profesores, familias, menores, empresarios, organizaciones civiles e internacionales (De Andraca et al., 2007).

Estos países de Centroamérica y la República Dominicana, además de adherirse a los convenios internacionales (Convención de los Derechos del Niño, Convenio 138 y Convenio 182 de la OIT) han establecido planes nacionales y sectoriales donde se desarrollan programas que luchan por mejorar la situación de la infancia, mejorar el sistema educativo y alejar a los menores del trabajo infantil. Los planes nacionales no llegan a los centros educativos de algunas zonas por la que se requiere de un sistema de supervisión y gestión de calidad en estos países (Morduchowicz, Aylwin y Wolff, 2008). Entre las estrategias para mejorar la calidad y el impacto de las intervenciones están las becas para las familias, los programas de mejora educativa para las zonas de mayor riesgo, las ofertas educacionales alternativas a la escuela para menores con alto absentismo y retraso educativo, las oportunidades educativas desarrolladas por ONGs y organizaciones religiosas como es el caso del movimiento

educacional católico Fe y Alegría con alta presencia en El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana (en más de 17 países de América Latina entre los que está incluido Perú) (De Andraca et al., 2007).

En Primero Aprendo se seleccionaron 14 prácticas, basadas en la evidencia, para implementarse, como experiencias piloto, en Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana, gracias al consorcio de las entidades Care International y DevTech. Además de estas organizaciones, diversas entidades locales, ONGs, instituciones educativas y actores locales y comunales se vinculan a los objetivos de prevenir y eliminar el trabajo infantil, sensibilizar a los actores claves, desarrollar proyectos pilotos para detectar las intervenciones más efectivas, intercambiar experiencias entre los países participantes y formular una agenda de políticas de intervención para regularizar y mejorar la situación de los menores en riesgo de sufrir las consecuencias del trabajo infantil (Care International, 2014; Amargos, 2006). El Programa de Promoción y Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) se encargó de documentar las experiencias desarrolladas y analizar las políticas educativas dirigidas a los menores trabajadores para tener una visión conjunta de la realidad de los 6 países participantes (De Andraca et al., 2007).

El programa Primero Aprendo constó de tres fases de implementación. La primera se estableció entre 2004-2009 en cinco países centroamericanos (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica) y República Dominicana. El objetivo fue la interacción y el trabajo cooperativo entre actores claves para la prevención del trabajo infantil. La Fase 2 se desarrolló en 2009-2011 en Nicaragua con la creación de un modelo integral de atención a la niñez trabajadora. En esta fase se crearon estrategias para mejorar las oportunidades educativas, sensibilizar a las familias y actores regionales y políticos. Además, se crearon actividades de difusión de los resultados obtenidos y del impacto de las estrategias en los menores participantes y su entorno. En la Fase 3 (2011-2014), los países donde se desarrollaron experiencias piloto efectivas, incorporan en sus políticas diferentes iniciativas y programas evaluados como efectivos para garantizar la permanencia de niños y niñas en la escuela, la ejecución de actividades (valoradas positivamente para el desarrollo infantil) y la incorporación de las familias y la comunidad a la planificación de la educación.

Los objetivos de Primero Aprendo variaron según la región de intervención. En República Dominicana, las estrategias iban dirigidas sobre todo al sector agrícola y la más efectiva resultó ser los Espacios Para Crecer. La validación del programa permitió que en 2006 se aplicara en Nicaragua y en 2007 se implementara en Guatemala y Honduras (DevTech y

ENTRENA, 2007). En Guatemala el objetivo estuvo centrado en acabar con el trabajo doméstico infantil (Maldonado, 2014). En Nicaragua, el enfoque iba hacia el trabajo infantil en la agricultura y en El Salvador, la expectativa de prevenir el trabajo infantil se amplía a la prevención de la explotación sexual y la trata. Del programa Primero Aprendo y sus resultados positivos surge, en el Salvador, el Modelo de Educación Integrada para la Niñez Trabajadora, gestionado por el Instituto Salvadoreño de Desarrollo Integral de la niñez y la adolescencia (ISNA) integrado por cuatro elementos básicos: El Modelo de Reporte Escolar, el Modelo del niño/a tutor/a y el Modelo de Espacios Para Crecer (CARE international, 2014).

La estrategia Espacios Para Crecer se situó como una de las más destacadas entre las experiencias piloto de Centroamérica que consiguió un impacto significativo en la reducción del absentismo el rendimiento escolar y la situación psicosocial de la niñez. En República Dominicana, los Espacios para Crecer se desarrollan dentro del programa Eliminando las Peores Formas del Trabajo Infantil a través de la Educación, que logró sobrepasar el objetivo propuesto y consiguió que 5.574 Niños, Niñas y Adolescentes fueran retirados y/o prevenidos de las Peores Formas de Trabajo Infantil. Los Espacios Para Crecer promueven la innovación en el aprendizaje y se inspiran en la teoría de las inteligencias múltiples para desarrollar competencias diversas entre los niños y niñas participantes (Amargo, 2006; Romero-Mendoza, 2015).

### **3.2 Los Espacios Para Crecer**

Los Espacios Para Crecer son talleres o sesiones psicoeducativas que se desarrollan en los centros educativos o en espacios alternativos habilitados para ello, como pueden ser centros comunitarios. Su objetivo es servir de estrategia puente entre el trabajo infantil y la escuela ordinaria. En los Espacios Para Crecer las personas facilitadoras son los encargados de guiar el proceso de aprendizaje y establecen estrategias para lograr la participación y el compromiso de familias, docentes y menores participantes. Los Espacios para Crecer tienen tres componentes principales: académico, recreativo y de crecimiento personal (DevTech y ENTRENA, 2007; Amargós, 2007; Partners of the Americas et al., 2011)

Los componentes de las sesiones, la organización temporal y la división de grupos por edad de los Espacios Para Crecer se validaron en la aplicación de República Dominicana y se ajustaron, en las sucesivas aplicaciones de la estrategia, a las características de los participantes. El componente académico funciona como refuerzo educativo para menores que trabajan y tienen bajos resultados académicos y/o que no asisten a la escuela y requieren de

una nivelación para acceder a sus aulas ordinarias en el futuro. El componente recreativo está formado por actividades de ocio, arte, deporte, en la que niñas y niños desarrollan sus competencias sensoriales de manera lúdica. El componente de crecimiento personal contiene el desarrollo de las habilidades sociales, la autoestima, la relación con la comunidad y la familia, el respeto a uno mismo y al entorno, entre otros temas (Partners of the Americas et al., 2011).

La temporalización se estableció, en Colombia, con sesiones de lunes a viernes en la jornada contraria a la escolar, con una duración de 3 horas y media. Cada sesión comienza con momento del círculo de bienvenida y crecimiento personal (15 a 20 min.). En este tiempo el facilitador o la facilitadora recibe al alumnado con un aplauso y se especifican los objetivos de día, luego el momento de las tareas (entre 45 minutos y una hora), continúa con el momento de nivelación (45 minutos) y momento de recreación (60 minutos) y, por último, el momento del círculo de despedida (10 a 15 minutos) donde se reflexionaban los aprendizajes del día. Los grupos de edad eran Peces (equivalente a 6-8 años, aproximadamente) cuyo objetivo es tomar contacto con los conocimientos y el lema de los peces es “nadando a través del agua en busca de habilidades y conocimientos, el grupo de “Robles” (9-13 años, aproximadamente) con el objetivo de fortalecer sus habilidades académicas y de vida y el grupo de “Halcones”( 14-16 años, aproximadamente) con el objetivo de convertirse en aprendices y ser ejemplo y ayuda a generaciones más jóvenes contra el trabajo infantil (Partners of the Americas et al., 2011).

Los Espacios para Crecer están compuestos por módulos que se desarrollan en varias sesiones. En República Dominicana se aplicaron de forma piloto y, posteriormente, se corrigieron y validaron. Esta validación conllevó la elaboración de un programa especial de lecto-escritura y la simplificación en los 5 módulos de aprendizaje, descritos en la Tabla 4, que están planificados para desarrollarse en 6 semanas cada uno (Módulo 1: Yo Soy Especial, Modulo 2: Mi familia, mi comunidad más cercana, Módulo 3: Cuido mi Salud, Módulo 4: El ambiente que me rodea, Módulo 5: Qué orgullo el ser dominicano (en la modalidad de verano). Además de ello, estos módulos se complementaban con las actividades de los módulos especiales: Educación física, Teatro, Música, Artes Plásticas y Literatura infantil. El rol del facilitador o facilitadora ha sido esencial en el desarrollo de los Espacios para Crecer en todos los países. Estos facilitadores comenzaron siendo personas de la comunidad que trabajaban de manera voluntaria, sin necesidad de tener formación docente, que recibían un incentivo para desplazarse. A lo largo de las distintas aplicaciones de los Espacios para Crecer, las personas facilitadoras han pasado a convertirse en un grupo de docentes o formadores organizados en red que coordinaban centros comunitarios o estrategias como los Espacios

Para Crecer y otras acciones contra el trabajo infantil, en centros educativos (Maya-Jariego y Palacio, 2014).

Los investigadores, facilitadores y coordinadores de los Espacios Para Crecer en cada país donde ajustan el número de sesiones requerido, adaptan las temáticas (por ejemplo, sustituir temáticas dominicanas por peruanas como en la *figura 3*) y los contenidos a las características de los participantes y su contexto y trabajan la difusión de las estrategias, la formación y sensibilización de los participantes, familias y docentes y la consecución del compromiso mediante la aplicación de innovaciones (Márquez-López et al., 2018a).

Tabla 4: Módulos temáticos de los Espacios Para Crecer.

<b>Módulos</b>	<b>Contenido</b>	<b>Descripción</b>
Módulos regulares	1 Yo soy Especial	Fomento de la autoestima, las habilidades sociales, autoconocimiento y el desarrollo del autoconcepto.
	2 Mi familia, mi comunidad más cercana.	Fomento de las relaciones positivas con los miembros de la familia y la comunicación.
	3 Cuido mi salud	Valor de la higiene, de estar sano física y mentalmente, la alimentación saludable y el cuidado personal generalizado.
	4 El ambiente que me rodea	El cuidado de los recursos naturales y materiales, espacios públicos y privados.
Módulo de verano	5 ¡Qué orgullo ser (dominicano, salvadoreño, hondureño, guatemalteco, nicaragüense, costarricense, colombiano o peruano)!	Actividades culturales de identificación y recreación y desarrollo de tradiciones nacionales y/o locales.
Módulos especiales	* Educación física, música, teatro, literatura infantil y artes plásticas.	Se situaban en las sesiones de EpC para el desarrollo de competencias sociales, educativas y académicas



*Figura 3.* Espacios Para Crecer. Módulo “Orgullo de ser peruano” en Jicamarca, Lima (2015). Fotografía: Natalia Rodríguez Herrera

Los resultados de la evaluación de los Espacios para Crecer muestran la eficacia en la retirada progresiva de niñas y niños del trabajo infantil y el mantenimiento en los sistemas educativos. Además, se observan los cambios en las actitudes y actividades en menores participantes, sus familias, sus docentes y líderes comunitarios con los que se trabajó, en la calidad de los aprendizajes, en el desempeño académico en la escuela reconocida por la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría de Estado de Trabajo de República Dominicana. La intervención a nivel educativo y escolar se complementa con el trabajo con las familias que promueve el desarrollo de competencias para generar ingresos nuevos. Los Espacios para Crecer se convierten en una estrategia de intervención comunitaria que promueve la motivación de la niñas y niños, la implicación de sus familias y el reconocimiento comunitario de la importancia de la escuela como lugar seguro, que aporta competencias y facilita el progreso y el logro de objetivos para el bienestar futuro (DevTech y ENTRENA, (2007). La adopción del modelo por programas de otros países también lo ha convertido en un producto dominicano exitoso (DevTech, Acción para la Educación Básica e Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2011).

### **3.3 Edúcame Primero Colombia**

En este apartado se explica el desarrollo de la experiencia de Edúcame Primero en el contexto social de Colombia y los acuerdos realizados entre la Universidad de Sevilla y la Universidad del Norte (Barranquilla) para la colaboración en las actividades de investigación sobre la implementación del programa en la región atlántico.

#### **3.3.1. Contexto social y comunitario de la intervención**

La validación de los Espacios para Crecer como estrategia efectiva en la reducción y retirada de los niños y las niñas del trabajo infantil promovió la incorporación de estos talleres al sistema nacional colombiano dentro de su programa Edúcame Primero Colombia. La situación de Colombia ha estado protagonizada, durante las últimas décadas, por los desplazamientos internos forzados de las familias desde zonas rurales con alta presencia de la guerrilla, la reinserción de excombatientes y la situación de violencia política generalizada a nivel nacional. Algunas consecuencias de esta situación son el incremento de la desigualdad económica del país, la incertidumbre, los problemas de salud físicos y psicológicos de los afectados y el incremento del trabajo infantil en la mendicidad, venta ambulante y el trabajo en pequeños negocios familiares (Ibáñez y Velásquez, 2008). Dos perfiles relacionados con la situación social de las familias se identifican como causantes del trabajo infantil: el perfil de las familias rurales o suburbanas con el desencadenante del desplazamiento forzado y el perfil de las familias que viven en zonas urbanas, donde padres y madres que fueron niños trabajadores y con baja educación, tienen a hijos e hijas implicados en el trabajo para contribuir a los ingresos familiares. La participación de las familias y de la mejora de la calidad educativa es clave para la prevención del trabajo infantil. En este contexto, surge Edúcame Primero Colombia que combina un enfoque comunitario, educativo y lúdico para la mejora de la situación de la infancia y sus familias (Holgado et al., 2016).

#### **3.3.1 Los Espacios para Crecer a nivel nacional y en Barranquilla.**

Edúcame Primero Colombia se instaura como programa para paliar las consecuencias que el trabajo infantil estaba ejerciendo en el país, eliminarlo progresivamente y estabilizar la situación de la infancia ante la situación de violencia y pobreza. La estrategia principal fue instaurar los Espacios Para Crecer para proporcionar espacios seguros para la convivencia de menores y su entorno más cercano. Los Espacios para Crecer en Colombia funcionan como estrategia puente entre el trabajo y la escuela para menores en situación de absentismo escolar alto o que permanecían largas temporadas sin escolarizar. El programa se implementó

a nivel nacional en 7 departamentos del país, a lo largo de tres años (2008-2010) y se creó gracias a un consorcio de entidades Partners of the Americas, DevTech, Mercy Corps, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano (CINDE) (Maya- Jariego y Palacio, 2014).

Edúcame Primero Colombia se ubica dentro de la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador (ENETI) para 2008-2015. Entre las estrategias están, reintroducir a los niños trabajadores en el sistema educativo y permitir que sus familias tuviesen acceso a los servicios sociales (Ministerio de Salud y Protección social, 2009). Además de los Espacios Para Crecer (EpC), se desarrollan los Espacios para Emprender (EpE) dirigidos a mayores de 16 años con el objetivo de dar una formación que les permita conseguir un trabajo digno y fuera de las circunstancias de riesgo, que estaban dentro de las experiencias exitosas aplicadas por Primero Aprendo en Centroamérica. El programa nacional de intervención pretende mejorar la autoestima de niños y jóvenes que han estado en contacto con trabajo infantil, desde edades tempranas y que se encuentran en una situación social y familiar de riesgo por la pobreza o la violencia con la que han convivido. Además en estos espacios alternativos al trabajo se facilita que las niñas y los niños adquieran competencias sociales y académicas (Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps y CINDE, 2011).

Específicamente en la ciudad de Barranquilla, los Espacios Para Crecer se desarrollaron entre 2008-2010 con niños y niñas trabajadores de entre 5 y 16 años, residentes en los barrios de El Silencio, Los Olivos, Por Fin, Alboraya, Pumarejo, Palermo y Olaya Herrera. Una vez finalizados los Espacios Para Crecer en 2010, la Universidad del Norte en Barranquilla (Uninorte) se hace cargo de la continuidad del programa Edúcame Primero con la concentración en la estrategia Baúl de Juegos. La estrategia de Baúl de juegos fue creada por el psicólogo Philippe Valls, presidente de la Fundación Niños Refugiados del Mundo, que diseñó una estrategia de intervención clínica basada en el juego libre para los niños con traumas y carencias graves, siguiendo un esquema guiado por las reglas del juego, el espacio y el tiempo y definiendo un papel específico para el adulto y el niño (Barrios, Altamar, Aldana & Narvárez, 2011). El uso del Baúl de juegos se basa en la teoría de Jean Piaget de 1961, sobre el desarrollo evolutivo y las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que se aprenden durante la vida. En el juego se observan los cambios y se promueve que se adquieran las habilidades (Romero-Mendoza, 2015). Las innovaciones que incorpora la Universidad del Norte a Edúcame Primero son, además del uso de nuevas estrategias como Baúl de juegos, el fomento de una red de facilitadores responsables de cada centro que promueven la aplicación del programa, se

coordinan con los docentes y directivos de las escuelas, facilitan el compromiso de profesores y familias y median y orientan a los mismos. Además, las personas facilitadoras crean estrategias de ajuste para adaptar el programa a cada contexto (Holgado, Maya-Jariego, Ramos y Palacio, 2014).

La implementación de Edúcame Primero Colombia en Barranquilla contó con la participación, intervención y desarrollo de investigación del Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (LRPC) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, gracias a un convenio con el Centro de Investigación y Desarrollo Humano (CIDHUM) de la Universidad del Norte (Uninorte). La colaboración entre estas universidades se basó en la participación de cooperantes internacionales (estudiantes de grado, máster y doctorado españoles) en las fases de evaluación y seguimiento de los Espacios Para Crecer de Barranquilla y la intervención en la segunda estrategia para la erradicación del trabajo infantil: Baúl de Juegos. Estas actividades de colaboración se desarrollaron durante 2010-2011 (Maya-Jariego y Palacio, 2012; 2014).

La colaboración entre la Universidad del Norte y Universidad de Sevilla facilitó el análisis de los procesos desarrollados en el programa en Colombia y permitió observar el impacto en los participantes. Se colaboró en la evaluación de la implementación, de los resultados y en el análisis de la continuidad de Edúcame Primero Colombia en Barranquilla. En esta investigación se destacó el papel central de las personas facilitadoras en la implementación del programa mediante el desarrollo de las actividades de prevención y erradicación del trabajo infantil en los participantes (Holgado, Maya-Jariego, Ramos, Palacio, 2014) y se valoró el ajuste comunitario, las mejoras en la implementación y las estrategias para la continuidad del programa realizadas por las personas facilitadoras (Maya-Jariego y Palacio, 2014). Una vez cerradas las actividades dentro de Edúcame Primero Colombia se realizó una evaluación con los participantes para analizar su impacto en el rendimiento académico que destacaba sus cambios significativamente positivos con respecto a la línea base (Holgado et. al., 2014). Tras concluir las investigaciones en Colombia, se valoraron los requisitos para hacer una transferencia de la experiencia de Barranquilla al contexto peruano (Lima) y se detallaron las lecciones aprendidas, con los propios facilitadores del programa, que aportaron su visión acerca de la implementación (Maya-Jariego y Holgado, 2014).

### **3.4 Edúcame Primero Perú**

En este apartado se resume el contexto de intervención donde se implementa el programa que sustenta esta tesis. La situación demográfica y social de la ciudad de Lima

favorece la aparición del trabajo infantil y, el programa Edúcame Primero, establece un conjunto de estrategias para priorizar la calidad educativa y promover el compromiso de familias y menores con la formación. La implementación del programa se desarrolla en dos distritos periurbanos de Lima: Villa el Salvador y Jicamarca. Para analizar la implementación se describe la situación socio-económica y demográfica del país y de los distritos de intervención, el papel central de Perú en la lucha contra el trabajo infantil y su idiosincrasia al ser país pionero en el surgimiento de movimientos de menores trabajadores que reivindican el derecho a trabajar.

### **3.4.1. Contexto social y comunitario de la intervención**

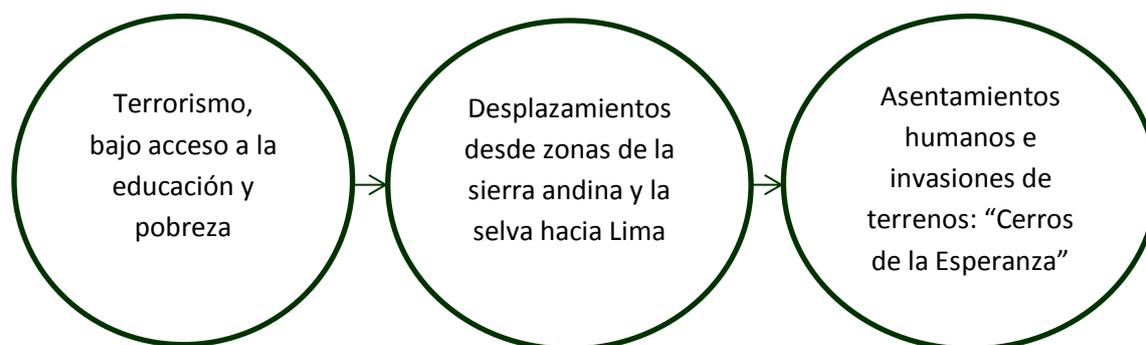
Lima es una ciudad de destino para los habitantes de otras regiones de Perú. La capital, con casi 9 millones de habitantes, está dividida en distritos con una desigualdad en recursos, infraestructuras, organización social y acceso a los servicios muy visible cuando se observan zonas contrapuestas (Avellaneda y Corvalán, 2011). Desde las etapas de desarrollo industrial, su pasado colonial y desde las etapas de presión y violencia por la presencia del grupo terrorista Sendero Luminoso (1980-1993) se desplazan a Lima personas con pocos recursos pero su interés y circunstancias han cambiado. Las personas ya no vienen solo para dedicarse a la limpieza y/o cuidado de los hogares en las casonas de Lima (como ocurría en etapas previas), sino que invierten en la creación de pequeños negocios, trabajan en la venta ambulante y/o se incorporan a empresas limeñas.

En la actualidad, las familias se desplazan, mayoritariamente, unidas y optan por situarse en hogares muy sencillos y autoconstruidos en la periferia de la ciudad, cerros (conos) y en terrenos deshabitados, movilizándose diariamente largas distancias hasta llegar a sus lugares de trabajo. Estos nuevos contextos formados por personas migrantes y con escasez de recursos básicos (agua, saneamiento, luz, educación y asistencia sanitaria de calidad), se denominan asentamientos humanos y se gestionan con ayuda de líderes comunitarios y con estrategias de autoorganización para la construcción de casas (lotes), colegios y mercados. En estos asentamientos, los vecinos desarrollan estrategias comunitarias (como es el caso de las polladas o venta de comida cocinada por una familia al resto de la comunidad) para recaudar fondos para causas individuales. La comunidad se implica en colaborar unos con otros para conseguir el progreso comunitario y la identidad como barrio. En este escenario de intercambio de beneficios se fortalece la figura de los líderes comunitarios que ayudan a la creación de asociaciones de vecinos, aprovechando la consolidación del sentido de comunidad (Maya-Jariego, 2004).

Los desplazamientos a Lima continúan en la actualidad por su desarrollo urbano, empresarial e intelectual, siendo un ideal para las familias de la sierra andina y la selva amazónica peruana, por ser referente en educación y el progreso económico. Existen distritos empresariales, formados por personas de Lima y extranjeros inversores que habitan en los distritos más exclusivos como Miraflores, San Isidro o La Molina que se contraponen a los distritos ubicados en la periferia (Anexo I). Otras de las peculiaridades que caracterizan a la ciudad es el sistema de transporte en combis (furgonetas), autobuses y taxis legales e informales. La extensión territorial de la ciudad conlleva largos desplazamientos diarios para trabajar y las personas de recursos bajos o medios se dedican al comercio formal o informal en las calles para dar servicios a las personas que se desplazan. La desigualdad lleva a que las comunidades más alejadas creen sus propios sistemas de gestión para organizar sus barrios, sus centros sociales y para tener acceso a los servicios básicos de salud, vivienda y alimentación pero la pobreza repercute en la situación de la infancia que no tiene acceso a sus derechos de manera integral en todos los distritos de la ciudad (Avellaneda y Corvalán, 2011).

### 3.4.2. El papel de Perú en la lucha contra el trabajo infantil

La situación sociodemográfica, la pobreza, los problemas políticos de Perú y de la capital limeña, propician la implicación de menores en el trabajo en zonas rurales y urbanas (minería, constructoras, agrícola, negocios familiares o ajenos y/o trabajo en el hogar) (Coral, 1994). Las familias se trasladan desde regiones andinas o de selva del país a la capital (Lima) y a otras zonas costeras, asentándose en la periferia de las ciudades en condiciones de pobreza extrema (asentamientos humanos) en zonas desérticas sin posibilidad de producción agrícola, lo que impulsa a menores a mantener la economía familiar mediante el comercio o la mendicidad en las calles de los distritos más ricos (*figura 4*).



*Figura 4.* Itinerario de desplazamientos internos en Perú

El impulso nacional por la erradicación del trabajo infantil parte por las múltiples denuncias internacionales por la presencia elevada de menores que viven y trabajan en la calle a causa de la pobreza y/o la violencia en los hogares y que repercute en problemas psicológicos y físicos para los niños y las niñas por la visión negativa de los demás, y de ellos mismos, con respecto a sus iguales que pueden estudiar y vivir dentro de una familia (Lieten y Strehl, 2014). Frente a estos motivos, el gobierno nacional y las entidades regionales y locales se adhieren a estrategias internacionales para la lucha contra esta problemática. En los últimos años Perú crea el Plan Nacional de prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2005-2010 y los Planes Nacionales de Acción por la Infancia y Adolescencia 2002-2010 y 2012-2021. Además, se crean acciones como el Comité Directivo nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (CPETI) como instancia de coordinación Multisectorial de Instituciones Públicas y Privadas sin fines de lucro y sus comités regionales correspondientes (Vega-Luna, 2013)

Perú se adhiere a las políticas internacionales con la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (ENPETI), con unos objetivos a ejecutar entre 2012-2021, junto al Comité Directivo (CPETI) y con el apoyo de miembros internacionales como la OIT, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), UNICEF, la Japan International Cooperation Agency (JICA), la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la Cooperación Alemana. En el ámbito nacional los colaboradores son la Red por un Futuro Sin Trabajo Infantil, el Instituto de Salud y Trabajo (ISAT), el Grupo de Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño (GIN) y la Marcha Global Contra el Trabajo Infantil. Esta estrategia lidia con los datos actuales de trabajo infantil en el país recogidos en la última Encuesta Nacional Especializada en Trabajo Infantil (ETI 2015) organizado por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE, 2012) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En la ETI 2015 se observa que el 26,1% (1 millón 974 mil 400) de las niñas, niños y adolescentes del país realizaron alguna actividad económica durante el año, el 52,3% de la población rural de 5 a 17 años de edad participaron en la actividad económica siendo un 16,2% en el área urbana. En cuanto a las edades de la niñez en riesgo, el 12,1% de la población de 5 a 9 años trabaja, el 29,3% entre 10 a 13 años y el 40,5% de 14 a 17 años. Otros datos relevantes que se recogieron durante la encuesta indican que existe mayor participación en el trabajo de menores cuyos jefes de hogar se autoidentifican de origen nativo. Además, la motivación principal de los niños y las niñas para trabajar es la de complementar el ingreso familiar y el promedio de horas trabajadas semanalmente es más alto en varones cercanos a los 17 años y de zonas rurales de la selva (INEI, 2016).

En el contexto de programas internacionales, que tienen como meta la prevención y disminución de la situación de trabajo infantil, la ETI 2015 revela datos claves referidos a la asistencia y rendimiento escolar. Los niños y las niñas que trabajan registran una asistencia escolar de 93,0% y la tasa es de 96,5% para los que no trabajan. Esta alta tasa de matriculación combinada con el trabajo infantil es posible por circunstancias nacionales como la existencia de alta diversidad en turnos escolares (mañana, tarde y noche) (Paz y Piselli, 2010). En relación al contexto familiar, la infancia trabajadora en Perú repite más curso (un 29,1% con respecto a los que no trabajan 17,9%), viven en hogares biparentales en su mayoría (72,1%) y el beneficio de su trabajo es, en el 65,4% de los casos, para sus familias. En cuanto al contexto social de riesgo donde viven las familias, la ETI 2015 destaca que un 50,6% de menores trabajadores vivían en zonas afectadas por sequía, inundaciones, terremotos (temblores), deslizamiento de tierra (huaycos), heladas, incendios forestales, epidemias, cierre de empresas debido a problemas económicos, baja de precios agrícolas, huelgas, terrorismo, narco-terrorismo, violencia, entre otras circunstancias (INEI, 2016).

### **3.4.3 Los movimientos de niños y niñas trabajadores en Perú: la otra visión del trabajo infantil**

A la realidad de las cifras de trabajo infantil en el país hay que sumarle la diversidad de perspectivas existentes a nivel internacional, nacional y local sobre el sentido del trabajo infantil. Estas visiones se polarizan entre las abolicionistas, el caso de la Organización Internacional del Trabajo de las Naciones Unidas (OIT), y las proteccionistas, como las organizaciones locales y/o nacionales que defienden los derechos de los niños y las niñas a trabajar. En la actualidad, el trabajo infantil sigue siendo objeto de prevención y erradicación por quedar identificadas consecuencias mayoritariamente perjudiciales para el desarrollo psicológico y social de la infancia. Sin embargo, es necesario conocer la historia de los movimientos de niños y niñas trabajadores y las visiones de entidades locales e internacionales que ofrecen una segunda postura, más permisiva, sobre el trabajo infantil, en forma de reivindicaciones de derechos y mejora de la legitimidad, específicamente por el liderazgo que han ejercido los niños y niñas trabajadores de Perú en estos movimientos (Rausky, 2009)

A partir de los años 80, diversos colectivos de menores dedicados a actividades laborales en países del sur comenzaron a movilizarse en pro de la defensa de su derecho a trabajar. Estos movimientos de Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs) comenzaron a surgir entre menores de 12 a 16 años que trabajaban en las calles de los núcleos urbanos de ciudades medianas o grandes y, en menor medida, menores dedicados en actividades de trabajo

doméstico en casas de familias con alto nivel adquisitivo. El país pionero en detectar movimientos de NATs que defendían sus derechos fue Perú. Específicamente en Lima, en 1978 se fundó el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (Manthoc) que en años posteriores derivó a otras asociaciones como el Movimiento Nacional de NATs Organizados de Perú (MNNATSOP) y en el actual Movimiento Nacional de Colaboradores de NNATs (MOVINCOLNATs.) con base en Lima metropolitana (Rausky, 2009; IFEJANT,2018). Desde los años 80 se han celebrado encuentros en toda Latinoamérica donde menores y adultos defensores de estos movimientos reivindican sus derechos. En 1993 se celebró en Guatemala el III Encuentro de Niños y Adolescentes Trabajadores de América Latina y el Caribe, se consensuó el lanzamiento de la Revista Internacional NATs que es auspiciada por Save The Children y por el IFEJANT (Rausky, 2009).

El Instituto de Formación para la Educación de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJENAT) también apoya que la pobreza es la principal causa del trabajo infantil lo que conlleva el punto principal de encuentro entre la OIT, UNICEF y los colectivos de menores trabajadores. Según el IFEJANT los organismos como la OIT y UNICEF tienen su centro en el adulto y no tienen en cuenta los intereses de menores que reivindican los derechos de expresión y agrupación, la necesidad de combinar escuela y trabajo, el reconocimiento del trabajo infantil como algo positivo no dañino para el menor y la defensa de la voz de los niños en las decisiones internacionales (Acevedo et al., 2011).

Cuassianovich y Liebel son los principales investigadores y defensores del movimiento de NATs y partícipes del IFEJANT. Estos autores describen cómo muchas de las organizaciones de NATs se formaron con la colaboración de organizaciones humanitarias de adultos que guiaban el proceso de movilización y reivindicación de derechos de los niños y las niñas pero siempre situando al menor o adolescente como líder-protagonista. Estos menores defendían el trabajo a nivel general o se centraban en establecer agrupaciones según el oficio (lustradores, cantantes callejeros, limpiacristales, etc.) y tenían en común estas características: inspirarse en derechos humanos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) pero reformulando los originales e introduciendo derechos nuevos como “el derecho al oficio”, asunción de competencias para manejar los derechos bajo su responsabilidad, necesidad de reconocimiento social, igualdad entre niños y adultos, demanda de autonomía en las decisiones internacionales y locales y solicitud de influencia para mejorar la vida de la sociedad (Liebel, 2006; Liebel, 2012; Cussianovich, 1999; Cuassianovich, 2009). Ante la movilización y la reivindicación de ideologías y derechos, en noviembre de 2017, el Movimiento Latinoamericano de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNAT) ha presentado

una queja ante el Comité de los Derechos del Niño y la Niña de las Naciones Unidas por la violación de sus derechos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Niña (Liebel y Invernizzi, 2018).

En este contexto de confrontación entre ideologías e intereses, distintas perspectivas complementarias abordan la concepción y la intervención del trabajo infantil y la idea de prevención siguen ganando en protagonismo. El porqué sigue estando auspiciado por las consecuencias físicas, educativas y psicológicas que ha reportado el trabajo a edades tempranas en la infancia a lo largo de la historia (OIT, 2017). La erradicación del trabajo infantil por medio de una perspectiva psicosocial es utilizada en investigación e intervención porque aborda los factores ambientales que rodean las circunstancias de los niños y niñas a la hora de ejercer actividades laborales. Cada país especifica una definición para el trabajo infantil que debe valorarse a la hora de implementar programas para su prevención o erradicación. En el Perú la definición de trabajo infantil incluye a niños y niñas, por debajo de la edad nacional e internacional mínima (Convenio 138) que realizan actividades de producción económica y también se considera trabajadores infantiles a los adolescentes, por encima de la edad mínima, dedicados a actividades peligrosas según el convenio 182 (Red Lacti, 2016).

Las estrategias de los programas que se centran en reducir el trabajo infantil deben abordarse desde una perspectiva integral que destaque las causas y consecuencias psicosociales, sin obviar las económicas, que tienen el trabajo infantil para las familias y los contextos de intervención. Los programas, han de tener contenidos que beneficien, a largo plazo a las familias y a los contextos educativos en materia de formación, sensibilización y concienciación acerca de las consecuencias a largo plazo del trabajo infantil para el mantenimiento de la pobreza. La tensión entre las concepciones primarias de las comunidades en riesgo de exclusión y las ideas de los psicólogos comunitarios acerca de los beneficios del cambio social han estado siempre presentes en el trabajo con colectivos en situación de marginación (Maya-Jariego, 2017).

#### **3.4.4. Distritos de intervención de Edúcame Primero Perú: Villa El Salvador y Jicamarca**

En las zonas periurbanas de la ciudad de Lima se sitúan los dos distritos donde se implementa el programa Edúcame Primero Perú, ajenos al auge económico que viven otros distritos como Miraflores y San Isidro. Situados en un contexto identificado de riesgo de trabajo infantil se ha requerido seguir unos pasos que enlacen el trabajo de intervención

psicoeducativa y comunitaria desde un proceso de investigación-acción que permita partir de la implicación y el compromiso de los participantes.

En Villa El Salvador (VES) el programa se implementa en dos colegios: el colegio Peruano-Suizo situado en la Urbanización Pachacamac y el colegio Max-Uhle situado en la urbanización Las Brisas. Villa el Salvador es una extensión de desierto en la zona periurbana sur de Lima formada por numerosos asentamientos humanos que se han ido conformando desde hace más de 40 años. Villa El Salvador tiene una historia extensa de comunidades autogestionadas y en los centros educativos de este distrito se identifica una alta participación de las familias en las actividades de construcción y mejora de las instalaciones educativas así como participación en las actividades formativas y de ocio que se realizan en las escuelas. La escuela, en una de las zonas más precarias de Lima, se convierte en un centro social comunitario donde familias, menores y personal educativo intercambian información y necesidades. En Villa el Salvador, entre los recursos existentes identificados existían algunos colectivos de madres y padres que, intermitentemente, se habían organizado en forma de APAFA (Asociación de padres y madres de familia). De este contexto surgieron movimientos como el de Madre Coraje de María Elena Moyano inspiradora de la ONGD con el mismo nombre. Ambos contextos presentan alto riesgo de trabajo infantil debido, entre otras causas, a la pobreza de la familia y a las concepciones acerca del trabajo infantil y la educación (Holgado et al., 2015).

El segundo contexto es Jicamarca, situado al noreste de Lima, en la periferia del cono este que se ubica casi al límite de la siguiente ciudad de la provincia llamada Huarochiri. En este espacio existen unos terrenos invadidos desde hace aproximadamente 10-15 años y su crecimiento va en aumento durante los últimos años (*figura 5*). Jicamarca está formada por pequeñas comunidades en construcción, gestionadas por líderes comunitarios pero también con alta presencia de contrabandistas de terreno, que crean conflictos sociales graves en la zona. La población es migrante de diferentes regiones del país y la cobertura de las necesidades básicas de agua, saneamiento y acceso a recursos es muy inferior al distrito de Villa El Salvador, que dispone de un grado más elevado de consolidación. En Jicamarca, la población se sitúa en los primeros niveles de organización y se comienzan a crear redes y estructuras de comunicación entre sus vecinos.

El centro educativo, donde se implementa Edúcame Primero Perú, es uno de los únicos lugares de encuentro para las familias participantes que viven en los asentamientos que lo rodean (Holgado et al., 2015) y las familias lo consideran el segundo lugar más destacado para

establecer relaciones interpersonales según la evaluación realizada a los tutores legales de los participantes durante la implementación de Edúcame Primero Perú. Estos resultados pueden observarse en el estudio de Maya-Jariego, Holgado, Márquez-López y Santolaya (2018), que analiza el rol comunitario de la escuela y el funcionamiento de las redes sociales de las familias (Maya-Jariego, Holgado, Márquez-López, y Santolaya, 2018).



*Figura 5.* Jicamarca: ubicación de un colegio donde se implementa Edúcame Primero Perú. Fotografía: Natalia Rodríguez Herrera

### **3.4.5. Experiencias previas de intervención para la prevención del trabajo infantil en el contexto de Villa el Salvador y Jicamarca**

La planificación de la intervención en el contexto de Lima, específicamente en los distritos periurbanos de Villa El Salvador y Jicamarca, requirió de un diagnóstico de la preparación comunitaria para el cambio con respecto a la situación del trabajo infantil y la apertura a las intervenciones (Maya-Jariego, Aceituno, Santolaya y Holgado, 2015). Los resultados fueron diferentes para los contextos en construcción (Jicamarca, con menos preparación y más tolerancia al trabajo infantil) y el distrito con más estructuración comunitaria y con mayores recursos (Villa el Salvador, con mayor apertura al cambio de actitudes) (Holgado et al., 2015).

La identificación de experiencias previas con programas sociales y comunitarios, desarrollados desde entidades gubernamentales y sociales, fue otro elemento clave para valorar la apertura a las intervenciones de las familias y los centros educativos elegidos para la intervención. Desde entidades gubernamentales, un programa del antiguo Ministerio de la

Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) llamado YACHAY (aprender en lengua Quechua) había desarrollado un conjunto de estrategias de monitoreo e intervención con familias para evitar el absentismo escolar, reincorporar a los niños y niñas que vivían y trabajaban en las calles a los hogares y reducir el trabajo infantil y el riesgo psicosocial del menor (MIMP, 2013).

Además de las entidades gubernamentales, en Jicamarca y en Villa el Salvador es muy relevante el papel de algunas iglesias evangélicas que ofrecen apoyo escolar y cobertura de necesidades básicas como la alimentación. En Villa el Salvador, debido a su historia de organización y gestión, han surgido entidades sociales, como la iniciativa Deporte y Vida, que es un programa educativo y lúdico que provee de un espacio diario abierto en el que se promueve el emprendimiento y la participación de menores y jóvenes en diferentes actividades. Por otro lado, en Jicamarca se ha contado con apoyo voluntario desde la cooperación italiana y canadiense, para la construcción del centro, y desde la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) mediante el programa “Crece Jugando” que promovía la educación y la reducción del trabajo infantil en dos de los centros seleccionados para este programa (Anaya y Cueto, 2018). La identificación de estas experiencias previas y el grado de apertura forma parte del proceso de ajuste al contexto peruano que tiene en cuenta la peculiaridad de este país en el que están presentes movimientos de niños trabajadores, organizaciones a nivel nacional en lucha por los derechos de los niños y las niñas que trabajan (Maya-Jariego, 2017).

#### **3.4.6. Diseño y metodología de Edúcame Primero Perú**

La metodología empleada para desarrollar esta investigación constó de métodos mixtos, combinando información cuantitativa con información cualitativa que se describe a lo largo de los tres artículos de esta tesis doctoral. La evaluación de la implementación de un programa en un contexto formado por comunidades, centros educativos, familias y menores en situación de riesgo psicosocial y económico requiere complementar la información cuantitativa con datos generalizados del contexto que informen e identifiquen el grado de aceptación y ajuste del programa a la población (Palinkas et al., 2011)

En una fase previa a la implementación un investigador de la Universidad de Sevilla se desplazó hasta el contexto para coordinar con los centros educativos las estrategias de intervención y firmar un acuerdo de colaboración para los meses de implementación. En esta fase se seleccionó al alumnado participante y se realizaron las primeras entrevistas a los niños y las niñas que formarían parte del pretest (151 alumnos y alumnas). Esta entrevista recogía información cuantitativa mediante las escalas Matson Evaluation of Social Skills with

youngsters (MESSY) con 62 ítems con los 5 factores seleccionados proceden del estudio de Ipiña, Molina y Reyna (2011), escala de autoestima de Coopersmith adaptación para niños y adolescentes de Prewitt-Díaz (1984) con 58 ítems, escala de Autoeficacia para Niños de Bandura (1990) con 35 ítems en su adaptación española y cuatro preguntas para evaluar el rendimiento académico en el área de matemáticas de la Prueba CRECER (1998). Además los docentes tutores de los participantes también cumplimentaron dos escalas de evaluación sobre la situación del menor en habilidades sociales y rendimiento académico general. Los instrumentos de evaluación se describen en el segundo artículo de esta tesis doctoral (Márquez-López et al., 2018b). Complementariamente, durante esta fase previa a la implementación, se desarrollaron de forma piloto algunas sesiones de Espacios Para Crecer, actividades lúdico-recreativas y escuelas de padres y madres que permitieron la obtención de información cualitativa del contexto para planificar y ajustar la implementación de Edúcame Primero Perú durante 2015-2016.

Durante la implementación del programa en 2015-2016, las facilitadoras coordinaron con las responsables de primaria de los tres centros educativos: los espacios, los tiempos y el número de alumnos participantes. La dosis y la intensidad de la intervención se ajustó de una primera fase a la segunda, reduciéndose el número de alumnos participante de 151 a 48. La selección siguió criterios asociados a la implicación de menores en el trabajo infantil. La implementación de Edúcame Primero Perú se basó en desarrollar un conjunto de estrategias ajustadas al contexto peruano para conseguir la eficacia del programa en la población participante. Las estrategias del programa se resumen en:

- Las sesiones de Espacios para Crecer (se puede observar la imagen de una sesión en la *figura 7*) desarrolladas por medio de las facilitadoras e investigadoras responsables de los programas. En Edúcame Primero Perú, las sesiones se planificaron previamente a la implementación para desarrollarse una vez a la semana y los contenidos se elegían y adaptaban durante el transcurso de la implementación, lo que constituía una innovación de la estrategia para mejorar el ajuste comunitario. Cada sesión se monitoreaba mediante una ficha de seguimiento llamada hoja de monitorización en aula (Anexo II). En este documento se identifica al alumnado participante en las sesiones de los Espacios Para Crecer en cada centro, el centro dónde se implementa, la fecha y el número de sesión correspondiente. El objetivo de este recurso es identificar el nivel de compromiso y colaboración de los participantes en las sesiones. Una vez cumplimentada la sesión las facilitadoras realizaban un documento de análisis de los resultados con información cualitativa sobre la sesión (Anexo III).

- Las escuelas de familia, que se realizaron en momentos puntuales de la implementación con temáticas identificadas conjuntamente con otros docentes de la institución con padres y madres y con los propios participantes.
- Las sesiones de orientación o atención individual a familiares o a alumnos y alumnas participantes, se realizaban a demanda cuando las facilitadoras estaban presente en los centros o a través de citación previa comunicada a las coordinadoras de primaria. En estas sesiones se trataban problemáticas relacionadas con la familia, el o la menor y la escuela que afectaban al bienestar de los participantes en el programa. Además, se mediaba con otros organismos (salud, justicia y educativos) ante casos de absentismo escolar prolongado, violencia y problemas de salud de carácter grave.
- Reuniones de seguimiento, evaluación y planificación con los coordinadores de los centros educativos, a) monitoreo en aulas ordinarias para difundir, promover el compromiso y realizar el seguimiento con los docentes, b) participación en actividades de ocio/culturales organizadas por los centros, c) entrevistas a familias, menores y docentes para analizar la implementación del programa en los centros.
- Entrevistas y seguimiento de las escalas de competencias a los niños y las niñas participantes. Una vez finalizada la fase de implementación se pasaron las escalas de autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico descritas en Márquez-López et al. (2018b)
- Entrevistas semiestructuradas a 34 menores sobre sus actividades cotidianas, su implicación en tareas del hogar y/o laborales y su satisfacción con las actividades del programa. Estos menores fueron participantes del programa durante toda la implementación (*figura 6*)
- Entrevistas a madres, padres o tutores legales de los niños y las niñas participantes. Las entrevistas recogían información sobre trabajo infantil del menor, datos identificativos, experiencia en el centro escolar y apoyo social en el barrio y sentido de comunidad, características del hogar y un instrumento final de análisis de la redes personales de las madres, padres o tutores legales del menor. Se puede observar el extracto de una entrevista a una madre de una alumna de Villa el Salvador en el Anexo IV.
- Recogida de datos de los centros educativos sobre rendimiento académico (calificaciones obtenidas en dos momentos de la implementación).
- Complementariamente, las facilitadoras participaron en actividades culturales y lúdicas de los centros educativos. La implicación entre coordinadoras de los centros y las

facilitadoras promovía la difusión de actividades, el compromiso y la cooperación entre el programa, los colegios y las familias de los niños y las niñas.

El análisis cualitativo estuvo integrado, principalmente, por los diarios de campo (Anexo V). Este instrumento contenía toda la información relativa al trabajo realizado por las facilitadoras en cada centro. Los contenidos de los diarios variaban según el momento de la intervención y se iban ajustando y complementando con las innovaciones y ajustes que se iban incorporando durante la implementación de Edúcame Primero Perú.

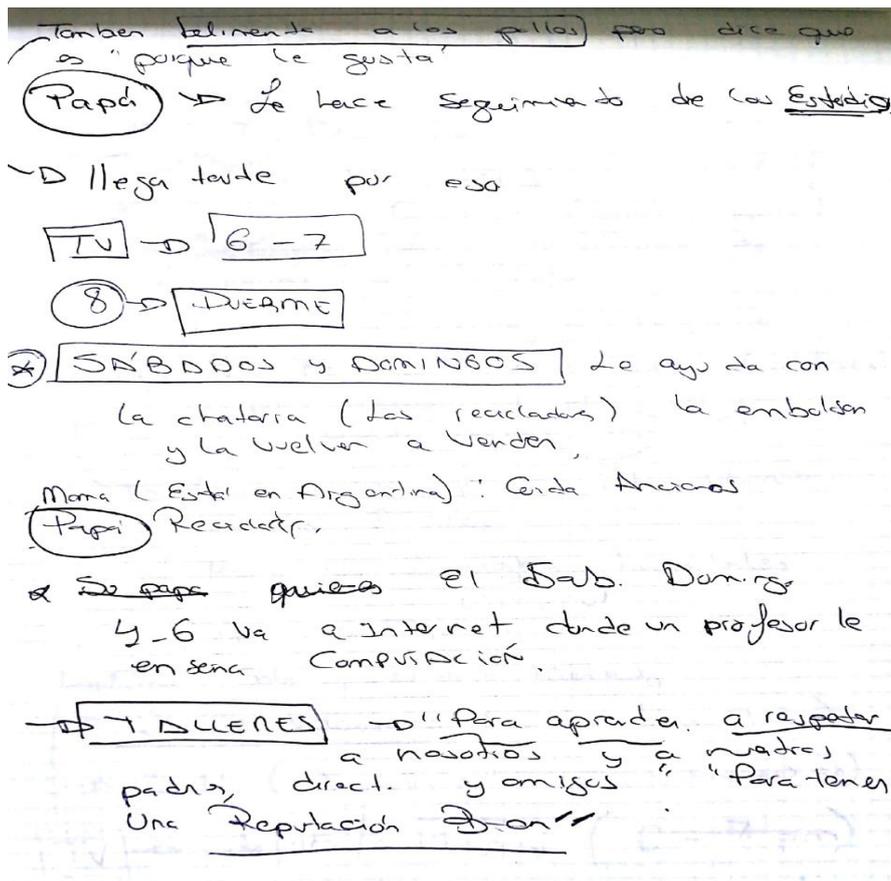


Figura 6. Extracto de la entrevista a un alumno participante en Edúcame Primero Perú sobre actividades cotidianas y trabajo infantil.



*Figura 7.* Actividad en los Espacios Para Crecer en el distrito de Villa El Salvador (Lima, 2015)  
Fotografía: Natalia Rodríguez Herrera.

## 4. Conexión entre los tres artículos de la investigación

Edúcame Primero Perú es un programa que se sitúa en un contexto comunitario de riesgo psicológico y social para la niñez, con el objetivo de formar parte de las primeras etapas de cambio en la comunidad para la reducción del trabajo infantil. El programa se incorpora al contexto con el fin de realizar un proceso de investigación–acción que fomente que los niños y las niñas participantes, y las partes interesadas de su entorno, sean los agentes de cambio. Las facilitadoras- investigadoras fomentan que los participantes, docentes, coordinadoras y familiares se apropien de las estrategias implementadas, fortalezcan sus competencias y modifiquen las concepciones erróneas relacionadas con la educación y el trabajo infantil (Balcázar, 2003).

### 4.1 Pasos previos a la implementación del programa

La investigación se planificó desde España donde se estudiaron las estrategias y los contenidos para la intervención, registrados como buenas prácticas en contextos con presencia de trabajo infantil, desde Centroamérica hasta Colombia (Maya-Jariego y Holgado, 2014). Después de ello, un grupo de facilitadores y voluntarios de la universidad de Sevilla participaron en el diagnóstico de la preparación comunitaria de los contextos en relación al trabajo infantil (Maya-Jariego, Aceituno, Santolaya y Holgado, 2015), se establecieron los compromisos de intervención con los centros educativos y se realizaron las primeras actividades y evaluaciones con las que se identificó que la interacción entre los factores organizativos y las características de la comunidad son un indicador clave de la preparación para el cambio (Holgado et al., 2015)

### 4.2 Implementación del programa y proceso de investigación

La investigación comenzó con el análisis de los problemas y las metas existentes en el contexto de los participantes y desarrolló un modelo de cambio con estrategias de acción integradas y ajustadas a las necesidades. Las facilitadoras del programa lideraron el proceso, como en experiencias anteriores (Holgado, Maya-Jariego, Ramos, y Palacio, 2014), identificaron y aprovecharon los recursos existentes en el contexto de los participantes, potenciaron las capacidades de liderazgo y el sentido psicológico de comunidad que se construye en los entornos que rodean a centros comunitarios como son, en el caso de Edúcame Primero, los colegios (Maya-Jariego, 2012). Una vez establecidos los parámetros para realizar la investigación-acción en los centros educativos, se implementó el programa con el

logro del compromiso y la participación comunitaria, ajustando la intensidad de la intervención y creando estrategias innovadoras. Estas adaptaciones siguieron las estrategias, analizadas en la literatura sobre ajuste y la calidad de las intervenciones, con el objetivo de mejorar progresivamente la efectividad del programa (Meyers, Durlak y Wandersman, 2012). Las entrevistas a los participantes y a los agentes implicados en la implementación de programas es una estrategia efectiva para la evaluación de la calidad (Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh y Falco, 2004)

La investigación-acción se resume en un proceso que permitió, primero, identificar los factores que afectaron positivamente a la implementación, segundo, analizar el impacto mediante los cambios percibidos por los participantes y su entorno (en la autoestima, rendimiento académico, habilidades sociales y autoeficacia) y, por último, evaluar la convergencia, entre menores, docentes y familias, en las concepciones sobre trabajo infantil y competencias psicológicas y académicas. Este proceso logra sentar las bases para sostener los resultados obtenidos en el tiempo y transferirlo a otros contextos con necesidad similares (Fawcett et al., 2003).

### **4.3. La primera investigación.**

En el primer artículo se analiza cómo funcionaron los factores más significativos de la implementación y cómo las facilitadoras combinaron los factores analizados en estudios previos para lograr la efectividad de la intervención en la mejora de la calidad de vida de niños y niñas en riesgo de trabajo infantil. Entre ellos, la introducción de estrategias innovadoras contribuyendo a la motivación de las familias (Carr y Lord, 2016) , el ajuste de la intensidad y la dosis mediante la reducción del número de participantes, de 151 en primera fase a 48 en la segunda fase, para el trabajo más personalizado con menores con mayor riesgo (Charlebois, Bredgen, Vitaro, Normandeau y Boudreau, 2004) y la potenciación del compromiso y la motivación de los participantes y las partes implicadas para permitir el desarrollo efectivo de las estrategias de intervención (Oesterle et al., 2015; Quinby et al., 2008).

En este estudio se analizaron los diarios de campo y registros de actividades de las facilitadoras donde se describen las estrategias que llevaron a reducir la muestra a 48 menores participantes, seleccionados por presentar mayores indicadores de trabajo infantil. Las facilitadoras adaptaron las estrategias de intervención a la comunidad mediante el trabajo con docentes, familias y coordinadoras de centros (actividades de formación, sensibilización y seguimiento) y la creación de actividades para fomentar el compromiso de los participantes en

el programa mediante el contacto diario, la atención individualizada, las actividades de difusión y la coordinación con el personal de los centros. Esto se tradujo en un despliegue de capacidades organizativas y comunitarias necesarias para el desarrollo social y académico del menor (Márquez-López, Holgado y Maya-Jariego, 2018a).

En estudios previos, que analizan los factores de la implementación de programas, se describe la evolución desde el foco en la fidelidad del programa hasta la integración entre fidelidad y ajuste. La introducción de innovaciones, adaptadas a los contexto de intervención, se ha convertido en la estrategia clave para lograr el impacto en los participantes (Berkel, Mauricio, Schoenfelder y Sandler, 2011; Miller y Shin, 2005; Wandersman et al., 2008).

En los resultados se observan los factores que afectaron a la implementación de Edúcame Primero Perú. En primer lugar los aspectos comunitarios, relacionados con la preparación para el cambio. La experiencia previa con otros programas y/o actividades relacionadas con la mejora de la educación, la reducción del trabajo infantil o el fomento de la educación de calidad, facilitó el compromiso de las familias y su preparación comunitaria. En segundo lugar, se identificaron aspectos relacionados con los beneficiarios de la intervención y su contexto, que reconocen el programa como un recurso positivo que aporta apoyo psicológico, orientación y formación aunque no se muestren concienciados acerca de las consecuencias del trabajo infantil y la influencia en los menores. En tercer lugar, la introducción de innovaciones y la capacidad organizativa de los centros para adaptarse, respetando el liderazgo existente, promovió un clima positivo y de apoyo mutuo entre centros y facilitadoras. Por último la identificación de necesidades de los niños y las niñas participantes y el registro de las sesiones conllevó reducir la cobertura de la intervención en la segunda fase con la consecución del aumento de la asistencia y la participación de los menores, la obtención de menor variabilidad entre sesiones, con un patrón de asistencia comparativamente más estable. Este dato coincide con la reorganización del programa en grupos de aplicación más pequeños. Esta estrategia se ha mostrado efectiva para aumentar la intensidad de la intervención (Freudenberg y Zimmerman, 1995; Holtgrave y Pinkerton, 1998; McCree, Eke y Williams, 2007).

A través de lo obtenido se concluye que el programa participó en un proceso de institucionalización ya que se incorporó al día a día del centro convirtiéndose en un recurso comunitario para la mejora de la calidad de vida de los menores. El incremento de la participación coincide con los puntos del programa donde se realizaban más estrategias de dinamización comunitaria. El análisis de conglomerados nos permitió detectar que la mejora

en asistencia e implicación coincidió con los grupos de participación intermedia y que los participantes con mayor riesgo psicosocial requieren de estrategias más específicas para el impacto del programa.

Esta primera investigación tiene repercusión en la investigación doctoral en el sentido de que ha permitido la identificación de cómo las mejoras en la asistencia y la participación se relacionaron con las estrategias de ajuste de la dosis, la incorporación de innovaciones y la difusión del programa para permitir el compromiso de los participantes. Estas conclusiones detectaron la necesidad de analizar el funcionamiento de las estrategias y en el impacto del programa en las perspectivas de los participantes y en su entorno.

#### **4.4. La segunda investigación**

En el segundo artículo se identificaron las estrategias de implementación y los resultados recogidos en el contexto para analizar la percepción del cambio por parte de participantes (menores receptores de la intervención), los docentes (institución en la que se aplica el programa) y las familias (población activa) como una manera de rastrear el inicio del cambio de comportamiento.

Este estudio partió de analizar las causas y consecuencias del trabajo infantil en el desarrollo psicosocial de la infancia y describir cómo los programas extracurriculares conectan con las dinámicas organizativas, dinámicas familiares o comunitarias para conseguir cambios favorables en los participantes. Además tenía como objetivo valorar qué papel tiene la implementación de Edúcame Primero Perú en los mecanismos de cambio de las competencias sociales y el rendimiento académico de los niños y las niñas y se centra en explicar los cambios a corto plazo en autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico que influirán en la continuidad del trabajo infantil a largo plazo. Para ello, se analizaron los resultados de 48 menores participantes durante toda la intervención mediante la recogida de información cualitativa de las percepciones de las familias, contexto educativo y menores y la recogida de indicadores de impacto antes y después de la implementación (estudio de casos, grupos representativos, entrevistas, observación cuestionarios y análisis de documentos escritos) con indicadores cuantitativos relacionados con la autoestima, la autoeficacia, las habilidades sociales y el rendimiento académico.

En estudios previos, se indica como la OIT (2017) solicita priorizar programas que promuevan la educación de calidad, la concienciación del contexto familiar y comunitario de

los menores sobre el TI. Las actividades para la mejora de las competencias psicosociales (por ejemplo, el juego y el teatro), transforman el auto-concepto de los niños y las niñas y facilitan que reflexionen y adquieran conciencia sobre sus propias fortalezas y debilidades y cómo mejorarlas (Newman y Dusenbury, 2015). Los programas extracurriculares, que van más allá de la intervención exclusiva con menores, y plantean el trabajo integrado con la comunidad y las familias, convierten los resultados en factores de protección a medio y largo plazo frente al trabajo infantil (Oesterle et al., 2015). Los programas que han mostrado impacto coinciden en identificar y fortalecer a los colegios como espacios seguros y centros de referencia para las familias (Chapa, Ramos y Maya-Jariego, 2012) y ajustarse a los contextos organizativos. Además, para ser efectivos, convergen en trabajar la autoestima, la autoeficacia y las habilidades sociales mediante estrategias como el teatro o el juego. Todo ello mediante el trabajo comunitario conjunto con los niños y las niñas como protagonistas de su propio cambio.

En los resultados se observan mejoras en la autoestima académica de los participantes y cambios positivos en algunas tareas relacionadas con el rendimiento académico. Además, la auto-eficacia percibida disminuyó en los participantes, en los factores sociales y de autorregulación del propio comportamiento, pero no en el ámbito académico y también disminuyó la autoevaluación de las habilidades sociales. Estos resultados coinciden con las percepciones descritas durante todo el programa por familiares, coordinadoras de centros y familiares lo que se traduce en la toma de conciencia acerca de las propias competencias de desarrollo. Las niñas y los niños participantes identifican y se dan cuenta de nuevos conceptos como las habilidades sociales, la eficacia de sus actividades y la importancia de las relaciones con los demás y esto se traduce en cambios en las escalas.

Una vez analizada la implementación del programa se valoran los indicadores del programa relacionados con el impacto en los participantes. Se analizaron los cambios de 48 menores que estuvieron presentes durante todo el proceso de implementación del programa en los indicadores relacionados con la autoestima, la autoeficacia, las habilidades sociales y el rendimiento académico. Además se valoraron las percepciones de las familias, contexto educativo y menores acerca de los cambios observados.

A través de lo obtenido se concluye que la toma de conciencia de los niños y las niñas sobre las propias competencias, a corto plazo, dará paso a la continuidad de los resultados a largo plazo en sus comunidades y en sus hogares para la reducción del trabajo infantil. Los resultados obtenidos por las niñas y los niños en las escalas coinciden con las percepciones

descritas, durante todo el programa, por familiares, coordinadoras de centros y familiares, lo que se traduce en la toma de conciencia acerca de las propias competencias de desarrollo. Los niños y las niñas participantes identificaron nuevos conceptos como las habilidades sociales, la eficacia de sus actividades y la importancia de las relaciones con los demás y esto se traduce en cambios en las escalas.

Esta segunda investigación tiene repercusión en la investigación doctoral porque responde al objetivo de modificar la situación inicial de trabajo infantil por medio de pequeños cambios en su contexto. Una vez identificados los factores de implementación que se ajustan a los centros educativos para mejorar el compromiso y la participación, se ha observado que esas innovaciones, empleadas por las facilitadoras, tienen repercusión en las perspectivas de los niños y las niñas participantes y facilitan crear expectativas exitosas para el futuro. En el sentido de que el ajuste continuado y la observación directa del funcionamiento de un contexto permitirá modificar los entornos comunitarios.

#### **4.5. La tercera investigación**

En el tercer artículo se valora la confluencia en la evaluación de los informantes del programa (menor, docente y familiar) con el objetivo de identificar la convergencia/divergencia en las respuestas ante indicadores relacionados con habilidades sociales (agresividad, habilidades sociales apropiadas, exceso de confianza), el rendimiento académico (matemáticas, lengua y competencias sociales) y la influencia de las distintas concepciones sobre el trabajo infantil.

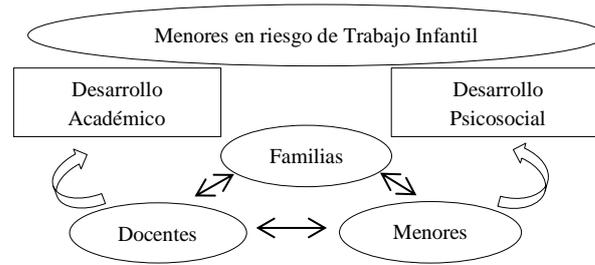
Este estudio comparó los tipos de respuesta en la evaluación de habilidades sociales de docentes y menores y analizó los resultados académicos mediante las notas del alumnado y las valoraciones subjetivas de los tutores académicos. Además, se exploraron las valoraciones acerca de la situación de trabajo infantil de los niños y las niñas y de sus tutores legales. Se analizaron las correlaciones parciales de los indicadores de habilidades sociales y rendimiento y la visualización de redes de los 151 niños y niñas participantes, sus docentes y familiares evaluados desde la primera fase de la implementación. Por último, se recogieron los testimonios de entrevistas a menores y a familias y la información diaria de los docentes acerca de sus percepciones sobre el trabajo infantil.

En relación con estudios previos esta investigación se ajusta a un enfoque multi-informante y multisituaciones (Masten et al., 1995). En este tipo de evaluación el contexto donde se desarrollan las conductas en una parte esencial por las diferentes demandas e

influirá en la convergencia/divergencia en la evaluación de los indicadores (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián y Giménez-Dasí, 2017). Las familias, a medida que aumentan su participación en el colegio, ajustan sus respuestas a la del profesorado, tanto sobre las capacidades como sobre el rendimiento de los niños y las niñas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Zahner y Daskalakis, 1998). El profesorado y, en especial los tutores y las tutoras de aula, tienen un buen conocimiento del desempeño en el aula, en el centro educativo y también en sus familias (Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández, 2014). El profesorado que ejerce tutoría académica tiene conocimiento privilegiado sobre el contexto de la niñez participantes y su situación social y académica que acredita su protagonismo en evaluaciones psicoeducativas y en validación de escalas (Gresham, Reschly y Carey, 1987).

En los resultados se observó que el nivel de convergencia en la evaluación de las habilidades sociales, el rendimiento académico y el trabajo infantil se relaciona directamente con las características idiosincrásicas de cada grupo de informantes. El profesorado identifica la importancia que la comunicación oral y escrita tiene en el desarrollo de los niños y las niñas. Familias y menores participantes priorizan las habilidades para desenvolverse en su contexto que permite observar prioridades divergentes entre docentes con respecto a los tres indicadores se relacionan con los contextos de origen. Los profesores priorizan la educación para el desarrollo futuro de la infancia y relatan la importancia de que niños y niñas se mantengan en el centro educativo y avancen en los contenidos relacionados con la comunicación y las matemáticas ya que sus contextos de origen y residencia pertenece a comunidades con menor riesgo psicosocial (García, 2006). Por otro lado, las familias viven las carencias de su entorno socioeconómico y, a pesar de que aspiran a un futuro próspero para sus menores, asumen la necesidad de comportamientos relacionados con el trabajo infantil. Los niños y las niñas están en una situación intermedia donde reciben información directa y cotidiana desde dos contextos, el hogar y el colegio. Los niños y niñas crean su propia visión relacionada con el éxito académico (en convergencia con las ideas de los docentes) para llegar a tener poder adquisitivo e independencia (convergencia con las ideas de los padres y madres) pero no a una edad temprana sino cuando se hayan cumplido las diferentes etapas del desarrollo y del periodo formativo básico, medio e incluso superior (universitario).

Docentes y menores participantes facilitaron la información sobre rendimiento académico y sobre competencias sociales en diferentes tiempos de la implementación. Por otro lado, padres y las madres, docentes y menores participantes informaron sobre actividades cotidianas de niño o la niña y la familia en los contextos y sobre la situación de trabajo infantil (*figura 8*).



*Figura 8.* La convergencia entre los informantes y su influencia en los menores

Se concluye que, como consecuencia de pasar gran parte de su rutina en los centros educativos y participar activamente en la implementación del programa, el niño o la niña se convierte en mediador entre las respuestas de los docentes y las percepciones de la familia. El niño o la niña informa acerca de su contexto cotidiano y de su relación con el trabajo infantil y analiza sus competencias sociales en dos momentos. A la información directa registrada de la evaluación del menor o la menor, se le suma la información sobre su rendimiento académico, reflejada en sus calificaciones en dos momentos diferentes. Por otro lado, el profesorado relata las percepciones acerca del desempeño académico y las habilidades sociales. Trabajo infantil, habilidades sociales y rendimiento académico se evalúan gracias a las relaciones multidireccionales que existen entre familias-docentes- alumnos/as y, a su vez, de estos informantes con las facilitadoras del programa que recopilan la información cuantitativa y cualitativa para encontrar el grado de convergencia y/o divergencia en la evaluación del impacto del programa en los menores (Márquez-López et al., 2018c).

Esta tercera investigación tiene repercusión en la investigación doctoral en el sentido de definir el trabajo infantil como una interacción de relaciones entre los agentes comunitarios donde el menor es mediador. La implementación de Edúcame Primero está dirigida a menores en los centros educativos pero, estos y estas menores, transmiten sus ideas a las familias y aprenden de las concepciones de sus docentes. Trabajar a tres niveles (familia, menor y escuela) promoverá en las familias las concepciones positivas sobre la educación para el desarrollo de habilidades sociales y competencias académicas y dará a conocer, a todo agente implicado, las consecuencias negativas de trabajo infantil.

Tabla 5. Respuestas a la pregunta de investigación: análisis de los tres artículos

Pregunta de investigación doctoral: ¿Qué implica un programa de intervención psicoeducativa en un contexto con alta prevalencia de trabajo infantil de Lima?		
I. Innovación y dosis	II. Conciencia de las capacidades	III. Convergencia en la evaluación
<p><b>Metodología:</b> Observación participante y ajuste de la dosis e introducción de innovaciones</p> <p><b>Participantes:</b> de 151 a 48 menores con más riesgo de trabajo infantil.</p> <p><b>Variables:</b> Asistencia y participación</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diarios de campo y registros</p>	<p><b>Metodología:</b> Evaluación pretest-postest.</p> <p><b>Participantes:</b> 36 menores</p> <p><b>Variables:</b> Autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico</p> <p><b>Instrumentos:</b> escalas de autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico</p>	<p><b>Metodología:</b> Evaluación multinformante</p> <p><b>Participantes:</b> 151 menores, su tutor legal y 13 docentes</p> <p><b>Variables:</b> Habilidades sociales de los menores, rendimiento académico y trabajo infantil</p> <p><b>Instrumentos:</b> Escala MESSY de habilidades sociales (versión docente y menor); Calificaciones de menores y valoración de los docentes; Testimonios y entrevistas sobre trabajo infantil.</p>
<p><b>Resultados observados:</b></p> <p>Aumento de la asistencia y la participación cuando se seleccionan grupos pequeños con más riesgo de trabajo infantil.</p> <p>Familias implicadas en las actividades.</p> <p>Coordinadoras de centros tienen un papel relevante para la difusión de actividades</p>	<p><b>Resultados observados:</b></p> <p>Aumento de la autoestima académica y disminución de la autorregulación y las habilidades sociales de los menores.</p> <p>Coincidencia con comentarios de familias y coordinadoras de los colegios.</p>	<p><b>Resultados observados:</b></p> <p>Los docentes están más preocupados por la comunicación oral de los menores</p> <p>Las familias y los menores dan más importancia a las habilidades para desenvolverse.</p>
<p><b>Respuestas a la investigación:</b></p> <p>La intervención con grupos pequeños aumenta la dosis y la intensidad de la implementación y mejora el compromiso.</p> <p>El programa se institucionaliza en el centro y se transforma en un recurso positivo e innovador para familias, menores y docentes.</p>	<p><b>Respuestas a la investigación:</b></p> <p>Toma de conciencia sobre las necesidades.</p> <p>Cambios a corto plazo: los menores comienzan a plantearse la necesidad de competencias educativas y habilidades para su futuro y las familias identifican actitudes positivas durante la implementación.</p>	<p><b>Respuestas a la investigación:</b></p> <p>El menor tiene un papel mediador entre la familia y la escuela y se convierte en el promotor del cambio en las concepciones sobre el trabajo infantil.</p> <p>Los docentes provienen de contextos sociales más favorecidos y dan importancia a la educación.</p> <p>Las familias viven en contextos de pobreza y priorizan las competencias para desenvolverse.</p>

## 5. Conclusiones

A continuación se describen, en primer lugar, las conclusiones generales derivadas de los tres artículos de esta tesis doctoral. Para ello se analizan los procesos organizacionales y comunitarios vinculados al proceso de transferencia de un programa de intervención psicoeducativa para la prevención del trabajo infantil que se implementó en un espacio temporal reducido, gracias a la selección de estrategias ajustadas al contexto peruano. El trabajo en grupos pequeños permitió identificar los primeros cambios y mejoras en la motivación y el compromiso comunitario. La implementación se desarrolló en centros educativos con la existencia de ideas divergentes, de docentes, familias y menores, que se encuentran durante la intervención. Esta confluencia permitió el intercambio de conocimientos en un contexto social de riesgo que requiere la sensibilización y la concienciación acerca de las consecuencias negativas del trabajo infantil para los menores (Tabla 5).

En segundo lugar, se describe la relación entre los resultados obtenidos en la investigación doctoral y la mejora en la efectividad de los programas de intervención en contextos de riesgo de trabajo infantil. Se define la relevancia del concepto de infancia y las políticas de protección, la importancia de aprovechar los recursos de autogestión comunitarios existentes en las zonas periurbanas de Lima para adoptar los programas y el papel de las intervenciones con grupos determinados para el impacto en la población. El papel de los centros y de los programas como agentes mediadores son elementos claves en la eficacia de las estrategias para la prevención.

### 5.1 Recapitulación de la tesis doctoral

En esta tesis doctoral se definieron las características del programa Edúcame Primero Perú y sus antecedentes directos en Edúcame Primero Colombia y en otras experiencias previas de Centroamérica y República Dominicana. En este proceso, de adaptación y ajuste, fueron claves las estrategias implementadas por las facilitadoras y el diagnóstico del contexto, para valorar el impacto en los participantes. Por otro lado, las redes personales de las familias participantes permiten definir el funcionamiento comunitario y coloca a los colegios en el objetivo de las investigaciones donde se potencian los procesos psicosociales que facilitan la prevención del trabajo infantil, a través del compromiso (de los menores, familias y docentes) y de la concienciación sobre las necesidades de mejora de las propias competencias sociales.

Los tres artículos se rigen por una investigación implementada en un espacio temporal reducido donde se aplican las estrategias seleccionadas, efectivas en experiencias anteriores, a un nivel de baja intensidad y en un colectivo muy concreto de menores en contacto, o directamente relacionados, con el trabajo infantil. Estos procedimientos derivados de la implementación permiten identificar cambios a corto plazo que son fundamentales a la hora de establecer metas de sostenibilidad de las estrategias, de planificación de programas a largo plazo y de concienciación a la población objeto de intervención. La observación participante permite identificar los pequeños avances que se van desarrollando en los menores, en la comunidad y en las capacidades organizativas de los colegios para lograr el éxito.

En la literatura de la implementación de programas se observa que intervenciones longitudinales a gran escala permiten observar un impacto significativo en indicadores como el rendimiento académico, la mejora del clima escolar, la mejora de las competencias sociales, el incremento de la autoestima y el fortalecimiento del autoconcepto (Durlak et al., 2011; Guo, Wu, Smokowski, Bacallao, Evans & Cotter, 2015; Oesterle et al., 2015) pero, específicamente, cuando los programas, como Edúcame Primero Perú, trabajan a menor escala aparecen otros componentes que no habían cobrado protagonismo en espacios de intervención dirigidos al impacto positivo en los participantes:

En primer lugar, se encuentra que centrarse en menos participantes aumenta la motivación por implicarse en las actividades, la participación en las sesiones y el compromiso comunitario. Además, ese ajuste de la dosis e intensidad de la intervención permite reconocer características de los participantes como la toma de conciencia sobre sus propias competencias sociales y académicas debido a la identificación de conceptos que, antes de la implementación, no conocían y que comienzan a priorizar como relevantes para el desarrollo con sus familias, iguales y profesores y para la mejora de sus propias competencias para lograr el éxito en su futuro personal, que durante la implementación, comienzan a plantearse.

En segundo lugar, la ventaja de implementar una intervención dentro de un centro educativo que, además, es un centro de referencia comunitario, permite confrontar diferentes visiones de las partes interesadas que rodean al programa. Por un lado los docentes y tutores académicos de los menores que conviven diariamente en las aulas con los niños y niñas, tienen contactos con las familias a través de tutorías y de actividades escolares de ocio y culturales. Estos docentes, tienen una doble función, además de influir en las competencias académicas de los menores con su formación, normalmente consensuada en entornos más desarrollados, tienen la sensibilidad de identificar los problemas cotidianos que rodean al menor y aportan al programa una visión estratégica para la evaluación.

En tercer lugar, el hecho de vivir en entornos diferenciados al de los menores facilita que los docentes presenten ideas divergentes en algunos aspectos relacionados con el rendimiento académico y converjan más en aspectos relacionados con las habilidades sociales, sobre todo aquellas más observables. Los docentes no conocen el funcionamiento del trabajo infantil y, este desconocimiento, puede influir en las exigencias educativas que realizan, equitativamente, a todos sus alumnos. Además de los docentes, la presencia de coordinadoras de centros se establece como figura mediadora que facilita recursos al programa y difunde las actividades entre el colectivo de padres y madres. Este apoyo mutuo entre las coordinadoras y las facilitadoras es beneficioso a pesar de que sus concepciones sobre las metas del programa sean divergentes. Por un lado las facilitadoras implementan el programa con el objetivo de reducir el trabajo infantil y mejorar las competencias sociales y académicas. Por otro lado las coordinadoras ven en el programa una herramienta de apoyo psicológico gratuita que mejora el clima entre familias, menores y centro educativo.

Para finalizar, los menores y sus familias conviven en un contexto, a veces hostil, que les empuja a actuar de manera similar. Es decir, las carencias económicas empujan a priorizar el trabajo en las familias desde muy jóvenes por no tener acceso a la educación y los menores asumen que trabajar es una estrategia de aprendizaje para sobrevivir en el contexto comunitario donde viven con sus familias. La aplicación de programas en estos entornos permite que, tanto madres y padres como niños y niñas, se conciencien y sensibilicen sobre las consecuencias negativas, a largo plazo, que tiene el trabajo infantil e identifiquen que un futuro alternativo y mejor es posible. Progresivamente, tanto docentes, familias, menores y los recursos humanos de los centros educativos, van incorporando en sus testimonios ideas más cercanas sobre la concepción del trabajo infantil, consensuado por el fomento de la educación sin relevar las circunstancias socioeconómicas de los escenarios donde viven los niños y niñas.

## 5.2 Valoraciones generales

A continuación, se describe la relación entre los resultados obtenidos en la investigación doctoral y las circunstancias de intervención en Lima. Para ello se define la relevancia del concepto de infancia, las políticas de protección y la importancia de aprovechar los recursos de autogestión comunitarios para la intervención con programas de prevención del trabajo infantil.

En primer lugar, Villa el Salvador y Jicamarca son dos contextos donde la educación compite con la idea de trabajo como elemento formativo y donde hay grupos de menores que

se organizan para reivindicar su derecho a trabajar. Edúcame Primero Perú funciona como un sistema de prevención para los menores y de sensibilización para los padres. Por un lado, las facilitadoras del programa trabajan con menores que están en contacto con actividades económicas que no alcanzan el número de horas ni el peligro para considerarse trabajo infantil. Sin embargo, esta ocupación supone un riesgo a largo plazo en materia de absentismo y abandono escolar temprano. Por otro lado, el contacto de las familias con el programa permite que se sensibilicen sobre la importancia de la educación y facilita que valoren su papel en la etapa formativa de sus hijos e hijas (Valdés y Urías, 2011).

Los resultados del programa permiten identificar que las pequeñas intervenciones para fomentar autoestima, la autoeficacia y las habilidades sociales repercuten en la toma de conciencia de los menores sobre sus propias competencias. Si los menores identifican actividades beneficiosas y perjudiciales para su bienestar, serán capaces de tomar decisiones para su futuro y comunicar estas decisiones a sus familias. Este flujo de comunicación entre el programa, el niño y la familia, es el primer paso para el cambio en las concepciones sobre educación y trabajo en el contexto de intervención del programa.

Las concepciones acerca del trabajo infantil de las familias, en particular, y del contexto internacional, en general, se interrelacionan con la definición de infancia. El concepto de Infancia y la definición de trabajo son dos elementos claves de esta tesis que van ligados a factores temporales y evolutivos. En primer lugar, la infancia no siempre ha sido considerada un grupo diferente al de los adultos. La concepción de la infancia como personas vulnerables, que requieren de un cuidado, una atención específica, protección frente adversidades y tiempo para desarrollarse como adultos, es una conquista que va ligada, históricamente, al concepto de trabajo infantil (Stagno, 2011). La definición de trabajo como actividad para adultos se ha transformado desde la permisividad plena hasta la penalización mediante políticas internacionales y locales que frenan la normalización del trabajo. Estas políticas, a su vez, han evolucionado desde la concentración en eliminar las peores formas de trabajo infantil, recogidas en el Convenio 182, hasta el objetivo de eliminar definitivamente todo tipo de trabajo infantil que afecte al bienestar del menor (OIT, 2018a)

Los programas de intervención frente al trabajo infantil también han formado parte de un proceso evolutivo. En las primeras etapas de la cooperación al desarrollo, los programas consistían en intervenciones asistencialistas que dotaban, a los menores que vivían y trabajaban en la calle o que trabajaban en contextos pobres, de recursos materiales como libros, ropa y alimentación. El trabajo en la calle de los niños de Lima, habitualmente

relacionado con la mendicidad, venta ambulante o actividades artísticas, era interpretado como una consecuencia de los desplazamientos, la pobreza y la violencia del país. Actualmente, a pesar de la alta presencia de trabajo infantil, el asistencialismo ha dado paso a la denuncia pública, a la identificación de menores en riesgo y a la intervención y seguimiento específico, para la retirada progresiva de los menores del trabajo. Esto permite la incorporación de los menores a programas que facilitan la continuidad de la educación, la orientación a familias y el apoyo psicológico, desde organismos nacionales (ministerios), locales (Ongs) e internacionales, como es el caso de UNICEF.

Las capacidades de autogestión de las comunidades facilitan el éxito de los programas de prevención. La implementación de nuevas estrategias en contextos en construcción, como Jicamarca, o en contextos con alta historia de autoorganización, como Villa El Salvador, tiene grandes ventajas para que la comunidad adopte estas estrategias y se institucionalicen. En las zonas periurbanas de Lima, las familias viven alrededor del centro educativo, han construido sus casas y los colegios de la zona, los mercados y las calles (*Figura 9*). Se han movilizad para cubrir las necesidades de agua, saneamiento y seguridad y, lo más importante, han abandonado su contexto y su cultura de origen para buscar el bienestar económico y proveer de calidad educativa a sus hijos (Sierra y Ortiz, 2012). En este contexto, las familias se movilizan y crean redes personales para construir una comunidad que les permita cierto nivel de bienestar. Edúcame Primero Perú se transforma en un recurso novedoso, valioso y gratuito en el que las familias se implican en una actividad que les ofrece atención y orientación sobre temas psicológicos y sociales que contrasta con el barrio donde el acceso a los recursos depende del trabajo directo para conseguirlos.

La movilización comunitaria y la autogestión de recursos permiten que, en los asentamientos periurbanos de Lima, se cree una identidad colectiva. Las familias que llegan a Lima desde otras regiones se tienden a desvincular de su cultura originaria, en muchas ocasiones relacionadas con la lengua, las costumbres y el tipo de actividades económicas. La implicación en la nueva comunidad unido a la identidad nacional generalizada en el país (*figura 9*) se convierten en estrategias de resiliencia para afrontar las situación de desarraigo se sus pueblos y las dificultades económicas con las que conviven en los asentamientos (Liebenberg y Moore, 2018).

Para las familias, que mejoran y construyen estos asentamientos, los colegios son espacios seguros y son sede de los cambios comunitarios. Los centros educativos de la comunidad se convierten en el escenario idóneo para las intervenciones dirigidas a reducir el

trabajo infantil. Para que un programa funcione se necesita una planificación integrada para revertir la situación de riesgo económico y social, que promueva alternativas educativas estables a los menores. El proceso puede partir desde acciones a corto plazo de carácter compensatorio, seguido por acciones a medio plazo que actúen sobre causas más directas del problema (Brasero & Mendoza, 2011).

### 5.3. Lecciones aprendidas

Es necesario definir lo que es y no es trabajo infantil, especialmente en los contextos comunitarios de riesgo, como son los asentamientos humanos de Lima. Según la Organización Internacional del Trabajo (2002), no se consideran trabajo infantil las actividades que no afectan a la salud, al desarrollo personal o a la escolarización de los menores. Sin embargo, estos menores dedicados a trabajos ligeros durante pocas horas a la semana o en actividades puntuales durante el año, se benefician, en mayor medida, de las intervenciones intensivas y con alta especificidad de contenidos. Con las pequeñas intervenciones se consigue conectar las concepciones de los docentes y las concepciones de la comunidad. Los colegios, situados en zonas de riesgo psicosocial, cuentan con docentes de un nivel, educativo y económico, superior a la media del contexto donde trabajan. Este alejamiento familia-escuela requiere de un agente externo que por un lado analice la preparación y la capacidad de mejora de la escuela (Oterkill & Ertsvag, 2013).

Edúcame Primero Perú se convierte en un elemento mediador entre la comunidad de un contexto en riesgo de trabajo infantil y los centros educativos. Por un lado, las facilitadoras del programa actúan como mediadoras ante conflictos en la escuela, colaboran en los procesos de cambio mediante la dinamización, la orientación y la reflexión, potencian la vinculación entre los agentes internos y externos a la comunidad, mejoran la participación, el compromiso comunitario y crean espacios de colaboración mutua entre docentes, participantes, familias, coordinadores de centros y líderes comunitarios (Crespo, 2003). En segundo lugar el alumnado participante se convierte en mediadores entre la familia, la escuela y el programa. Ellos informan sobre los aprendizajes en las sesiones del programa y practican las habilidades desarrolladas relacionadas con las habilidades sociales, la autoestima y la autoeficacia. Por último los docentes y las familias interactúan con el resto de agentes de manera multidireccional (Márquez-López et al., 2018c). Además de enseñar competencias académicas y administrar el centro, los responsables y docentes se alían con las facilitadoras de los programas, cuyo objetivos son prevenir riesgos y/o promover competencias positivas en los menores, para crear una planificación educativa integral (Adelman & Taylor, 2018).

Los colegios superan barreras constantes para mejorar su funcionamiento y requieren que los agentes implicados en la enseñanza (docentes, coordinadores y facilitadores de los programas de intervención) personalicen la enseñanza, motiven a alumnos, creen infraestructuras de apoyo mutuo y renueven compromisos con los menores y las familias para reenganchar a los menores en la educación. La conexión familia-escuela promoverá la creación de una infraestructura que provea de apoyos continuados y sostenibles, mejore el ambiente de aprendizaje y promueva la colaboración. Cuando los menores se sienten escuchados, la comunicación positiva, la autoestima, la autoeficacia, la habilidades sociales y el rendimiento académico se ven favorecidos y, consecuentemente, el bienestar infantil (Adelman y Taylor, 2018).



*Figura 9. Autoconstrucción, autogestión del territorio e identidad nacional.*

## Referencias

- Aarons, G. A., Hurlburt, M., y Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4-23.
- Acevedo, K., Quejada, R., y Yáñez, M. (2011). Determinantes y consecuencias del trabajo infantil: un análisis de la literatura. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 113-124.
- Adelman, H. y Taylor, L. (2018). *Improving School Improvement*. Los Ángeles, CA: University of California. Recuperado de: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/improve.pdf>
- Alcaraz, C., Chiquear, D., y Salcedo, A. (2012). Remittances, schooling, and child labour in Mexico. *Journal of Development Economics*, 97(1), 156-165.
- Avellaneda, P. (2007). *Movilidad, pobreza y exclusión social: un estudio de caso en la ciudad de Lima* (Tesis Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Al-Gamal, E., Hamdan-Mansour, A. M., Matrouk, R., y Nawaiseh, M. A. (2013). The psychosocial impact of child labour in Jordan: a national study. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1156-1164.
- Amar, J. y Palacio, J. (2012). Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 11(2), 481-496.
- Amargos (2006). *Opciones educativas para la niñez trabajadora*. República Dominicana. Publicación Primero Aprendo/PREAL. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/299407406 Políticas educativas para la niñez trabajadora Hacia la erradicación del trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana](https://www.researchgate.net/publication/299407406_Políticas_educativas_para_la_niñez_trabajadora_Hacia_la_erradicación_del_trabajo_infantil_en_Centroamérica_y_República_Dominicana)
- Anaya, R.H. y Cueto, R.M. (2018). La Necesidad de Problematicar el Trabajo Infantil Participación y Preparación Comunitaria en Localidad Socialmente Vulnerable de Lima, Perú. *Summa Psicológica*, 15(2), 162-172.
- Avellaneda, P., y Corvalán, A. L. (2011). Aproximación a la movilidad cotidiana en la periferia de dos ciudades latinoamericanas. Los casos de Lima y Santiago de Chile. *Transporte y Territorio*, 4, 47-58.

- Ávila, A. S. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 68-80.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Barrios, E. L. E., Altamar, S. C., Aldana, K. G., y Narváez, V. (2011). El baúl de Phillipe Valls: lúdica y el rol del animador. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 15, 164-175.
- Basu, K., y Van, P. H. (1998). The economics of child labor. *American Economic Review*, 88(3), 412-427.
- Basu, K. (1999). Child labor: cause, consequence, and cure, with remarks on international labor standards. *Journal of Economic literature*, 37(3), 1083-1119.
- Basu, K., y Tzannatos, Z. 2003. The global child labour problem: What do we know and what can we do? *World Bank Economic Review*, 17(2), 147–173.
- Bhalotra, S., y Tzannatos, Z. (2003). *Child Labor: What Have We Learnt?* The World Bank Human Development Network. No. 0317. Social Protection Discussion Paper. September. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/313801468779990389/pdf/278720SP0discussion00317.pdf>
- Bella-Awusah, T., Ani, C., Ajuwon, A., y Omigbodun, O. (2016). Effectiveness of brief school-based, group cognitive behavioural therapy for depressed adolescents in south west Nigeria. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 44-50.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., y Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bourdillon, M. F., White, B., y Myers, W. E. (2009). Re-assessing minimum-age standards for children's work. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(3/4), 106-117.
- Brasero, J., y Mendoza, A. N. (2011). Construyendo territorios sin trabajo infantil. Rayuela. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 2(4), 30-38.

- Byun, S. Y., Henck, A., y Post, D. (2014). Cross-national variations in student employment and academic performance: The roles of national context and international law. *Comparative Education Review*, 58(4), 621-652.
- Carr, T., y Lord, C. (2016). A pilot study promoting participation of families with limited resources in early autism intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 25, 87-96.
- CARE International (2014). *Primero Aprendo Centroamérica. Modelo de educación Integrada para la Niñez Trabajadora*. Informe elaborado por: Glenda Marcia Reyes Álvarez, Santiago González Picado y Alicia Arteaga. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/CARENIC/modelo-de-educacin-integrado-para-la-niez-trabajadora>
- Charlebois, P., Brendgen, M., Vitaro, F., Normandeau, S., y Boudreau, J. F. (2004). Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys. *Journal of School Psychology*, 42(3), 201-220.
- Chinman, M., Hannah, G., Wandersman, A., Ebener, P., Hunter, S. B., Imm, P., y Sheldon, J. (2005). Developing a community science research agenda for building community capacity for effective preventive interventions. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 143-157.
- Chapa, M. E., Ramos, I., y Maya-Jariego, I. (2012). "Baúl de Juegos": Una iniciativa lúdica para reducir la incidencia y los efectos del trabajo infantil en menores de Barranquilla (Colombia). En I. Maya-Jariego, y J. E. Palacio (Eds), *Edúcame Primero Colombia. Un espacio de colaboración entre la Universidad de Sevilla y la Universidad del Norte*. Sevilla: Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(25), 451-480.
- Cervini, R. A. (2015). Trabajo infantil y logro escolar en América Latina-los datos del SERCE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 130-146.
- Coral, I. (1994). *Desplazamiento por violencia política en el Perú, 1980-1992*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP)/CEPRODEP, 1994. Documento de Trabajo, 58. Serie Documentos de Política, 6.

- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. y Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Niños del Milenio. Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2018/06/Estudio-longitudinal-para-web2.pdf>
- Cuassánovich, A (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujetos de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussianovich, A. (1999). *Protagonismo, Participación y Ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, serie estudios básicos de Derechos Humanos, 9, 218-270.
- Crespo, M. J. P. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 91-100.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Serie de Informes Defensoriales – Informe No. 152. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/854>
- De Andraca, A.M., Bellei, C., Calderón, A.L., Barillas, A., Fabián, E., Elvir, A.P., y Amargós, O. (2007). *Políticas educativas para la niñez trabajadora: Hacia la erradicación del trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/299407406>
- Del Río, M. F., y Cumsille, P. (2008). ¿Necesidad económica o preferencias culturales? La justificación parental del trabajo infantil en Chile. *Psykhé*, 17(2), 41-52.
- DevTech y ENTRENA (2007). *Juntos los logramos. Memoria de una experiencia de una experiencia educativa: Espacios Para Crecer*. Con la colaboración de Secretaría de Estado de Educación (SEE), Secretaría de Estado de Trabajo (SET), OIT-IPEC, Universidad Católica Nordestana (UCNE), Acción para la Educación Básica (EDUCA), Niños con una Esperanza, Fudazúcar, MyM con Don Bosco, Aide et Action, IDDI y MAIS. Texto y Edición: Altagracia Díaz de Jesús. Recuperado de: <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Memorias-EPC-INV04.pdf>

- DevTech, Acción para la Educación Básica e Instituto Tecnológico de Santo Domingo (2011). *Evaluación Final Independiente del Proyecto Educando para Combatir la Explotación Laboral Infantil en la República Dominicana*. Acuerdo de Cooperación No.: IL-16573-07-75 Recuperado de: [https://www.dol.gov/ilab/projects/summaries/DR\\_CECL\\_feval\\_Spanish.pdf](https://www.dol.gov/ilab/projects/summaries/DR_CECL_feval_Spanish.pdf)
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Hunter, L., Leaf, P., Greenberg, M.T., y Jalongo, N.S., (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1, 6–28.
- Donnermeyer, J.F , Plested, B.A , Edwards, R.W , Oetting, G y Littlethunder, L (1997). Community readiness and prevention programs, *Journal of the Community Development Society*, 28(1), 65-83.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., y Falco, M. (2004). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*, 20(3), 308-313.
- Edmonds, E. V., y Pavcnik, N. (2005). Child labor in the global economy. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 199-220.
- Edwards, R. W., Jumper-Thurman, P., Plested, B. A., Oetting, E. R., y Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 291-307.
- Emerson, P. M. y Souza, A. P. (2008). Birth order, child labor, and school attendance in Brazil. *World Development*, 36(9), 1647-1664.
- Emerson, P. M., & Souza, A. P. (2011). Is child labor harmful? The impact of working earlier in life on adult earnings. *Economic Development and Cultural Change*, 59(2), 345-385.

- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., y Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 4S-60.
- Fawcett, S. B., Boothroyd, R., Schultz, J. A., Francisco, V. T., Carson, V., y Bremby, R. (2003). Building capacity for participatory evaluation within community initiatives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26(2), 21-36.
- Fekadu, D., Alem, A., y Hägglöf, B. (2006). The prevalence of mental health problems in Ethiopian child laborers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(9), 954-959.
- Fekadu, D., Hägglöf, B., y Alem, A. (2010). Review of child labor with emphasis on mental health. *Current Psychiatry Reviews*, 6(3), 176-183.
- Ferrer, A. T. (2010). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educación*, 6, 43-60.
- Flaspohler, P. D., Meehan, C., Maras, M. A., y Keller, K. E. (2012). Ready, willing, and able: Developing a support system to promote implementation of school-based prevention programs. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 428- 444.
- FrancaVilla, F., Giannelli, G. C., y Grilli, L. (2013). Mothers' employment and their children's schooling: A joint multilevel analysis for India. *World Development*, 41, 183-195.
- Freudenberg, N., y Zimmerman, M. A. (1995). *AIDS prevention in the community: Lessons from the first decade*. Washington, D. C.: American Public Health Association.
- García, M. L. (2006). *Trabajo infantil y experiencia escolar. Análisis de casos del Gran Buenos Aires, Mendoza y Rosario*. IPE UNESCO.
- García, P. y Borja, C. B. (2017). *Guía de los ODS para las organizaciones del Tercer Sector*. Edición: Fundación Vicente Ferrer- Carla Fibla García-Sala. Recuperado de: [http://fundacionvicenteferrerodsmadrid.org/wp-content/uploads/2017/10/GuiaODS\\_organizaciones3Sector\\_-F.VicenteFerrer.pdf](http://fundacionvicenteferrerodsmadrid.org/wp-content/uploads/2017/10/GuiaODS_organizaciones3Sector_-F.VicenteFerrer.pdf)
- Goodman, R. M., Speers, M. A., McLeroy, K., Fawcett, S., Kegler, M., Parker, E., ... Wallerstein, N. (1998). Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis for measurement. *Health Education y Behavior*, 25(3), 258-278.

- Guo, S., Wu, Q., Smokowski, P. R., Bacallao, M., Evans, C. B., y Cotter, K. L. (2015). A longitudinal evaluation of the positive action program in a low-income, racially diverse, rural county: Effects on self-esteem, school hassles, aggression, and internalizing symptoms. *Journal of youth and adolescence, 44*(12), 2337-2358.
- Gutman, L. M., Joshi, H., Parsonage, M., y Schoon, I. (2018). Trends in parent-and teacher-rated mental health problems among 10-and 11-year-olds in Great Britain: 1999–2012. *Child and Adolescent Mental Health, 23*(1), 26-33.
- Gresham, F. M., Reschly, D. J., y Carey, M. P. (1987). Teachers as " tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review, 16*(4), 543-553.
- Hamenoo, E. S., Dwomoh, E. A., y Dako-Gyeke, M. (2018). Child labour in Ghana: Implications for children's education and health. *Children and Youth Services Review, 93*, 248-254.
- Heady, C. (2003). The effect of child labor on learning achievement. *World Development, 31*(2), 385-398.
- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., López-Verdugo, I., Lorence, B., y Sánchez, J. (2016). "Family Education and Support" program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 79-85.
- Holgado, D., y Maya- Jariego, I. (2012). Preparación comunitaria y contextos de intervención: el caso de los trabajadores sociales de atención primaria en Andalucía (España). *Anales de psicología, 28*(1), 150-160.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespalacios, O., Romero-Mendoza, V., y Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program "Educame Primero Colombia". *International Journal of Educational Development, 34*, 58-66.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., y Palacio, J. E. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los "Espacios para Crecer": evaluación formativa del programa con menores trabajadores "Educame Primero Colombia". *Universitas Psychologica, 13*(4), 15-33.

- Holgado, D. H., Santolaya, F. J., Maya-Jariego, I., Cueto, R. M., y Anaya, R. H. (2015). Preparación comunitaria y organizativa contra el trabajo infantil en tres colegios de barrios periféricos de Lima (Perú). *Apuntes de Psicología*, 33(3), 103-116.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Palacio, J., y Oviedo-Trespalcios, Ó. (2016). Two profiles of child labor in the Colombian Caribbean coast: Children relocated to suburban areas compared to the key role of social and labor characteristics of mothers in urban settings. In G. Tonon (ed.), *Indicators of quality of life in Latin America* (pp. 251-273). Springer, Cham.
- Holtgrave, D. R., y Pinkerton, S. D. (1998). The cost-effectiveness of small group and community-level interventions. In D.R. Holtgrave, *Handbook of economic evaluation of HIV prevention programs* (pp. 119-126). New York: Springer US.
- Ibáñez, A. M., y Velásquez, A. (2008). El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas. *Cepal*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6151-impacto-desplazamiento-forzoso-colombia-condiciones-socioeconomicas-la-poblacion>
- INEI (2016). Alrededor de 2 millones de niñas, niños y adolescentes trabajan en el país. Nota de Prensa del Instituto Nacional de Estadística e Informática. N° 205 – 02 Noviembre 2016. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n205-2016-inei.pdf>
- IFEJANT (2018). *Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe*. Lima: Recuperado de: <https://www.ifejant.org.pe/2018/12/10/movimiento-nacional-de-colaboradores-de-nnats-base-lima/>
- IPEC- OIT (2015). *Servicio de los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo*. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Recuperado de: [http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/youth\\_orientated\\_conventions\\_es.pdf](http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/youth_orientated_conventions_es.pdf)
- Kohen, J. (2004). La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables. *Talleres Gráficos de Pulsar Impresos*, 179.

- LeBlanc, L., y Robert, M. (2012). La innovación psicosocial: planificar su implementación y difusión para prevenir la delincuencia juvenil. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1125-1134.
- Lee, C., y Orazem, P. F. (2010). Lifetime health consequences of child labor in Brazil. In K. Q. Randall, E. V. Edmonds, y K. Tatsiramos (eds.), *Child labor and the transition between school and work (Research in Labor Economics, Volume 31)* (pp. 99-133). Wagon Ln, Bingley: Emerald Group Publishing.
- Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología/The Movements of Working Children. A Sociological Approach. *Política y Sociedad*, 43(1), 105-124.
- Liebel, M. (2012). Do children have a right to work? Working children's movements in the struggle for social justice. En K. Hanson, y O. Nieuwenhuys, *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights Social Justice Translations* (pp. 225-249) Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebel, M., y Invernizzi, A. (2018) Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo. Una lección sobre el silencio forzado. MILLCAYAC. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(8) 89-112.
- Lieten, G. K., y Strehl, T. (2014). Child street life: an inside view of hazards and expectations of street children in Peru. Amsterdam, The Netherlands: Springer. Briefs in Quality of Life Research 15. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11722-5>
- Liebenberg, L., y Moore, J. C. (2018). A Social Ecological Measure of Resilience for Adults: The RRC-ARM. *Social Indicators Research*, 136(1), 1-19.
- Maldonado, M. (2014). *Prevención y eliminación del trabajo infantil en la caficultura guatemalteca*. Resumen Ejecutivo de abril. Fundación de la caficultura para el desarrollo rural (Funcafé). Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/Guatemala20140423-2.pdf>
- Maridueña, A. G. (2018, 15 de marzo). Evolución e impacto del PIB y el IDH en un mundo desigual. *Revista Vinculando*. Recuperado de: <http://vinculando.org/sociedadcivil/evolucion-e-impacto-pib-idh-mundo-desigual.html>

- Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018a). Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the Program “Educame Primero Perú” for Reducing Child Labour. *Applied Research in Quality of Life*, 1-20.
- Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018b) Conciencia de las capacidades personales y rendimiento académico: impacto de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. Manuscrito enviado para publicación.
- Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018c) Convergencia en la evaluación socio-académica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. Manuscrito enviado para publicación.
- Martin, M. (2013). Child labour: parameters, developmental implications, causes and consequences. *Contemporary Social Science*, 8(2), 156-165.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., y Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66(6), 1635-1659.
- Maya-Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología*, 22(2), 187-211.
- Maya-Jariego, I. (2014). Elementos centrales en la reducción del trabajo infantil: acceso a una educación universal de calidad, transferencia condicionada de efectivos y coaliciones de agentes sociales. *Jornada por la erradicación del trabajo infantil. Por una justicia social para una globalización equitativa*. Organización Internacional del Trabajo (OIT), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y Universidad de Sevilla. 17 de marzo de 2014.
- Maya-Jariego, I., y Palacio, J. E. (2014). La red de facilitadores de los “Espacios para Crecer” en Barranquilla (Colombia). Estrategias de continuidad, ajuste comunitario y mejora de la implementación en los programas de prevención del trabajo infantil. *Journal de Ciencias Sociales*, 1(2), 1-10.
- Maya-Jariego, I., y Holgado, D. (2014). From Barranquilla to Lima in reducing child labor: Lessons in community action. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 5(2), 1-6.

- Maya-Jariego, I. (2017). "But we want to work": The movement of child workers in Perú and the actions for reducing child labor. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 430-438.
- Maya-Jariego, I., Aceituno, I., Santolaya, F. J., y Holgado, D. (2015). Diagnóstico de la preparación comunitaria para la reducción del trabajo infantil en dos comunidades de Lima (Perú). En J. Fialho, C. A. da Silva, y J. Saragoça, *Diagnóstico social. Teoría, metodología e casos prácticos* (pp. 200-229). Lisboa: Edições Silabo.
- Maya-Jariego, I., Holgado, D., Márquez-López, E., y Santolaya, F. J. (2018). The Community Role of Schools in Jicamarca and Villa El Salvador (Peru): Crosscutting Behavior Settings in Personal Networks. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 1-11.
- McCree, D. H., Eke, A., y Williams, S. P. (2007). Dyadic, small group, and community-level behavioral interventions for STD/HIV prevention. In S. Aral, y J. M. Douglas, *Behavioral interventions for prevention and control of sexually transmitted diseases* (pp. 105-124). Boston, MA: Springer.
- Méndez, R. (2016). Innovación y redes de cooperación para el desarrollo local. *Interações, Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 2(3), 37-44.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., y Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: a synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480
- Miller, R. L. y Shinn, M. (2005). Learning from communities: Overcoming difficulties in dissemination of prevention and promotion efforts. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 169-183.
- Ministerio de asuntos exteriores y cooperación (2018). *V Plan Director de la Cooperación Española*. Aprobado por Consejo de Ministros el 23 de marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/PD%202018-2021.pdf>
- Ministerios de Salud y Protección social de Colombia (2009). *Reporte de resultados del Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Protección Social*. El trabajo infantil en Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/estadisticas/Estadsticas/Bolet%C3%AADn%20trabajo%20Infantil%20-Mayo%202011.pdf>

- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo del Perú (2012) *Estrategia nacional para la prevención y erradicación del trabajo infantil 2012-2021*. Lima. Recuperado de: <http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/estrategia20122021.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2013). YACHAY. Por los derechos de las niñas, niños y adolescentes en situación de calle. *Cuadernos sobre Poblaciones Vulnerables* No. 4. Año 1- 2013. Perú Progreso Para Todos.
- Morduchowicz, A., Aylwin, M., y Wolff, L. (2008). *Desarrollo de la Capacidad Institucional y de Gestión de los Ministerios de Educación en Centroamérica y República Dominicana*. Documentos No. 42. Chile: PREAL. CINDE. Recuperado de: [https://scholar.google.com/scholar?cluster=8143051697180595545&hl=es&as\\_sdt=0,5&scioldt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?cluster=8143051697180595545&hl=es&as_sdt=0,5&scioldt=0,5)
- Myers, W. y Borden, J. (1998). *Child labour: promoting the best interests of working children*. London: Save the Children Alliance. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430712.pdf>
- Newman, J., y Dusenbury, L. (2015). Social and Emotional Learning (SEL): A Framework for Academic, Social, and Emotional Success. In K. Bosworth, *Prevention Science in School Settings* (pp. 287-306). New York, NY: Springer.
- Oesterle, S., Hawkins, J. D., Kuklinski, M. R., Fagan, A. A., Fleming, C., Rhew, I. C., ... Catalano, R. F. (2015). Effects of Communities That Care on males' and females' drug use and delinquency 9 years after baseline in a community-randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 56, (3-4), 217-228
- OIT (1999). *Trabajo decente. Memoria del Director General a la 87ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra. Recuperado de: <https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- OIT (2002). *Erradicar las peores formas de trabajo infantil Guía para implementar el Convenio núm. 182 de la OIT*. No. 3. Ginebra. Recuperado de : [https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS\\_IPEC\\_PUB\\_1202/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_1202/lang--es/index.htm)
- OIT (2004). *Trabajo infantil. Un manual para estudiantes*. Recuperado de: <http://www.oit.org/ipec/facts/lang--es/index.htm>

- OIT (2015a). *Informe mundial de 2015 sobre el trabajo infantil: Allancar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes*. Ginebra: OIT, 2015. Recuperado de: [https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS\\_372648/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_372648/lang--es/index.htm)
- OIT (2015b). *Ellos crecen, tú también. Costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe*. Lima: OIT, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Recuperado de: [http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/ellos\\_crecen\\_tu\\_tambien.pdf](http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/ellos_crecen_tu_tambien.pdf)
- OIT (2017). *Estimaciones mundiales sobre el trabajo infantil: Resultados y tendencias, 2012-2016*. Resumen ejecutivo, Ginebra. Recuperado de: [www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS\\_596481/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_596481/lang--es/index.htm)
- OIT (2018a). *Generación segura y saludable*. 12 de Junio de 2018. *La campaña conjunta para construir una generación segura y saludable a través de la eliminación del trabajo infantil y garantizar la seguridad y la salud en el trabajo para los jóvenes sólo se logrará si todos aportamos nuestra contribución*. Recuperado de: <https://www.ilo.org/ipecc/Campaignandadvocacy/wdacl/2018/lang--es/index.htm>
- OIT (2018b). *Hacia la eliminación urgente del trabajo infantil peligroso / Oficina Internacional del Trabajo, Servicio de Principios y derechos fundamentales en el trabajo (FUNDAMENTALS)*-Ginebra: BIT, 2018. Recuperado de: [https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS\\_IPEC\\_PUB\\_30317/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_30317/lang--es/index.htm)
- OIT-IPEC (2014). *La acción del IPEC contra el trabajo infantil 2012-2013: Avances y prioridades futuras*. Ginebra: OIT, 2014. Recuperado de: [http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/ipecc\\_ir\\_2014\\_es\\_web.pdf](http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/ipecc_ir_2014_es_web.pdf)
- ONU (1989). *Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- ONU (2015a). *Objetivos del Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf)
- ONU (2015b). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Objetivos de Desarrollo del Milenio)*, pp. 1-40. Recuperado de: [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)

- ONU (2018). *Informe de Objetivos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Publicación de las Naciones Unidas emitida por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA). Recuperado de: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., y Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95-101.
- Patrinos, H. A., y Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru. An empirical analysis. *Journal of Population Economics*, 10(4), 387-405.
- Pedraza, A. C., y Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 177-216.
- Pellenq, C., Gunn, S., Graves, J., y Vaqas, M. (2014). Mental health of child workers: Results from a case control study of the brick manufacturing industry in four countries. *142th meeting of the American Public Health Association*, Nov 2014, New Orleans, United States.
- Pettigrew, J., Segrott, J., Ray, C. D., y Littlecott, H. (2018). Social Interface Model: Theorizing Ecological Post-Delivery Processes for Intervention Effects. *Prevention Science*, 19(8), 987-996. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-017-0857-2>
- Palinkas, L. A., Aarons, G. A., Horwitz, S., Chamberlain, P., Hurlburt, M., y Landsverk, J. (2011). Mixed method designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 44-53.
- Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps y CINDE (2011). *Edúcame Primero Colombia. Una experiencia educativa para la erradicación y prevención del trabajo infantil*. Financiado por el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos. Acuerdo cooperativo: IL-I6574-07-75-k. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2126/EducamePrimero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B., y Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(3), 139-147.

- Patrinos, H. A., y Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru. An empirical analysis. *Journal of Population Economics*, 10(4), 387-405.
- Paz, J. A., y Piselli, C. (2011). Trabajo infantil y pobreza de los hogares en la Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 42(166), 135-156.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, C. (2012). *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Recuperado de: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/283>
- Post, D., y Pong, S. L. (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(1-2), 99-131.
- Post, D. (2011). Trabajo durante la primaria y aprovechamiento escolar en Chile, Colombia, Ecuador y Perú. *Revista Internacional del Trabajo*, 130(3-4), 277-302.
- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment. Some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10(4), 377-386.
- Quinby, R. K., Hanson, K., Brooke-Weiss, B., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., y Fagan, A. A. (2008). Installing the Communities That Care prevention system: Implementation progress and fidelity in a randomized controlled trial. *Journal of Community Psychology*, 36(3), 313-332.
- Quiroga, B. M. (2006). *Trabajo infantil en los niños y jóvenes beneficiarios del programa familias en acción: una evaluación de impacto* (tesis de grado). Facultad de Economía de la Universidad de los Andes. URI: <http://hdl.handle.net/11445/1098>
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: asocial policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rausky, M. E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 681-706.
- Ray, R., y Lancaster, G. (2005). Efectos del trabajo infantil en la escolaridad. Estudio plurinacional. *Revista Internacional del Trabajo*, 124(2), 209-232.
- Red Latinoamericana contra el trabajo infantil- Red Lacti (2015). *Informe final de resultados alcanzados en la Mesa de Cooperación Sur-Sur "Socios en Acción"*. Espacio de

*movilización de recursos convocado por la Iniciativa Regional América Latina y el Caribe libre de trabajo infantil*. Documento de Trabajo elaborado por la Secretaría Técnica de la Iniciativa Regional San José de Costa Rica, agosto de 2015. Recuperado de: [http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/informe\\_resultados\\_mesa\\_css\\_ES\\_P.pdf](http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/informe_resultados_mesa_css_ES_P.pdf)

Red Latinoamericana contra el trabajo infantil (2016). Definición de trabajo infantil según país. *Iniciativa regional América Latina y el Caribe Libre de Trabajo Infantil*. Recuperado de: <http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/definicion-de-trabajo-infantil-alc.pdf>

Rodgers, A., y Dunsmuir, S. (2015). A controlled evaluation of the 'FRIENDS for Life' emotional resiliency programme on overall anxiety levels, anxiety subtype levels and school adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 13-19.

Romero-Mendoza, V. M. (2015). *Efectos de dos programas basados en la lúdica sobre el desarrollo psicosocial de niños y niñas víctimas de explotación laboral en tres ciudades de la región Caribe colombiana* (tesis doctoral). Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).

Rojas, M., Vegas, Z., Briceño, L., y Rodríguez, L. (2010). Child labor and health in a public market, Valencia, Venezuela. *Revista de Salud Pública*, 12(1), 135-143.

Rojas, V., y Cussianovich, A. (2014). *Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad*. MISC. Secretaría Técnica de la Iniciativa Regional San José de Costa Rica, agosto de 2015. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/2476>

Sanahuja, J. A. (2014). De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015. *Anuario Ceipaz*, 7, 49-84.

Sarason, S. B. (1974). The psychological sense of community: *Prospects for a community psychology*. Oxford, England: Jossey-Bass.

Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1), 1-7.

- Sibley, M. H., Olson, S., Morley, C., Campey, M., y Pelham Jr, W. E. (2016). A school consultation intervention for adolescents with ADHD: Barriers and implementation strategies. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(4), 183-191.
- Siddiqi, A. F. (2013). Important determinants of child labor: A case study for Lahore. *American Journal of Economics and Sociology*, 72(1), 199-221.
- Sierra, A., & Ortiz, D. (2012). Las periferias, ¿territorios de incertidumbre? El caso de Pachacútec, Lima-Callao, Perú. *Bulletin de l'Institut Français D'études Andines*, 41(3), 523-554.
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En *Finocchio, Silvia y Romero, Nancy, Saberes y prácticas escolares. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Editores-FLACSO*.
- Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A., y Linkh, D. (2006). Implementing community-based prevention programming: A review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 27(6), 599-617
- Tassara, C. (2011). Paradigmas, actores y políticas. Breve historia de la cooperación internacional al desarrollo. *Revista UNAULA*, 31, 41-97.
- Torrecilla, F. J. M., y Carrasco, M. R. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar: estudiantes latinoamericanos de educación primaria. *Latin American Research Review*, 49(2), 84-106.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, Á., y Fernández, F. J. (2014). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT (Educación Para Todos) en el mundo*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>
- UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230>
- UNICEF (1997). *Estado mundial de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc97sp/>

- Valdés Cuervo, Á. A., y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Vega-Luna, E. (2013). La lucha del Estado peruano contra el trabajo infantil y la trata de niños, niñas y adolescentes: avances y desafíos. *Vox Juris*, 25(1), 101-110
- Villatoro, S. (2004). *Programas de reducción de la pobreza en América Latina. Un análisis de cinco experiencias*. Naciones Unidas y CEPAL. Serie 87. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6075/S045357\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6075/S045357_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R. y Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 171-181.
- Wanless, S. B., y Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16(8), 1037-1043.
- Webbink, E., Smits, J., y de Jong, E. (2013). Household and context determinants of child labor in 221 districts of 18 developing countries. *Social Indicators Research*, 110(2), 819–836.
- Webster-Stratton, C., y Reid, M. (2010). Adapting the Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 5(1), 25-42.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147.
- Woodhead, M. (2004). Psychosocial impacts of child work: A framework for research, monitoring and intervention. *The International Journal of Children's Rights*, 12(4), 321-377.
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217-225.
- Zahner, G. E., y Daskalakis, C. (1998). Modelling sources of informant variance in parent and teacher ratings of child psychopathology. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 7(1), 3-16.



# Artículos de la investigación

## doctoral

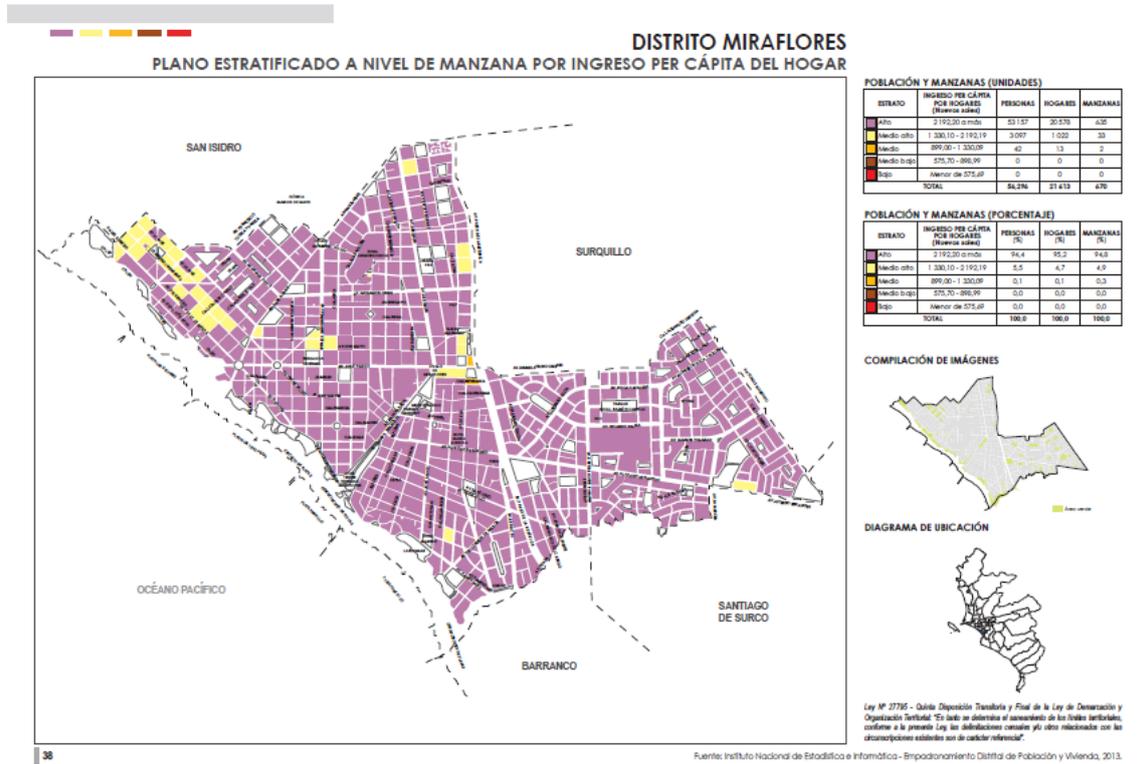
- I. Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018) Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the Program “Educame Primero Perú” for Reducing Child Labour. *Applied Research in Quality of Life*, 1-20.
- II. Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018) Conciencia de las capacidades personales y rendimiento académico: impacto de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. Manuscrito enviado para publicación. Remitido el 12 de Junio de 2018 a revista.
- III. Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2018) Convergencia en la evaluación socio-académica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. Manuscrito enviado para publicación. Remitido el 1 de Noviembre de 2018 a revista.



# Anexos

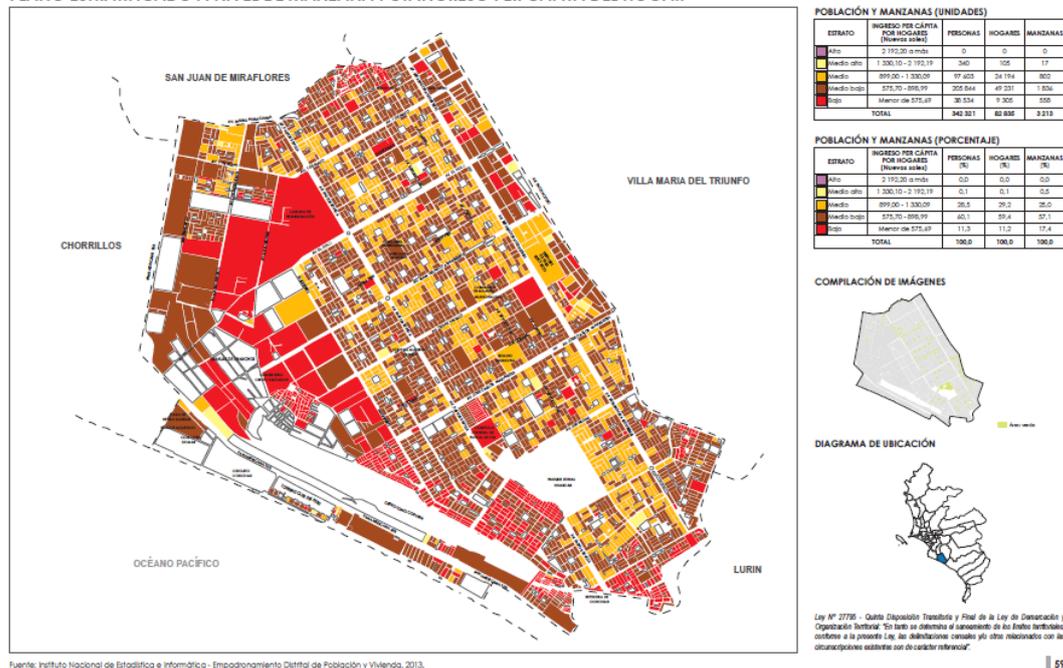
## ANEXO I

Desigualdad existente entre dos distritos de Lima. San Isidro y Villa el Salvador. Este último donde se implementa Edúcame Primero Perú. Desigualdad analizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI). Empadronamiento distrital de Población y Vivienda 2013.



### DISTRITO VILLA EL SALVADOR

#### PLANO ESTRATIFICADO A NIVEL DE MANZANA POR INGRESO PER CÁPITA DEL HOGAR



## ANEXO II

Hoja de monitorización en aula.



Proyecto Edúcame Primero Perú: Lima

Ficha de seguimiento talleres

Junio-diciembre 2015

Datos básicos y de identificación	
Núm. sesión	
Colegio	Fecha
Monitoría responsable del taller	

Monitorización del comportamiento del niño/a durante los talleres				
	Grado y salón	Asistió (SI/NO)	Actitud hacia la monitora y la sesión	Actitud hacia compañeros/as
			<i>Donde 1 sería una actitud negativa, de no hacer caso y 10 sería una actitud positiva y de seguir las instrucciones sin interrupciones</i>	<i>1 sería insultos y peleas constantes, mientras 10 sería actitud cooperativa y generadora de buen clima</i>
Niño 1			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 2			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 3			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 4			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 5			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 6			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 7			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 8			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 9			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 10			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 11			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 12			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 13			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 14			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 15			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 16			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 17			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 18			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 19			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 20			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 21			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 22			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 23			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 24			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 25			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 26			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 27			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 28			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 29			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Niño 30			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## ANEXO III

Ejemplo de la planificación y los resultados obtenidos en uno de los centros de una de las sesiones de los talleres Espacios para Crecer

### Sesión 16

#### Seleccionados para los talleres psicoeducativos de Edúcame Primero Perú

Esperanza Márquez López y Natalia Rodríguez Herrera

A continuación se presenta el guión de actividades para la **Décimo Sexta Sesión** de los **Espacios Para Crecer** dentro del proyecto **Edúcame Primero Perú**.

Estas actividades son susceptibles a cambios adaptativos a la población objeto de intervención y a la situación del contexto.

**Objetivos:** Fomentar el respeto a la diversidad en todas sus dimensiones.

**Metodología:** Dinámicas participativas y herramientas lúdico-pedagógicas de los manuales de los Espacios para Crecer y de Técnicas Participativas para la Educación Popular (Vargas, L y Cols, 2010)

**Materiales:** Hoja Vocabulario (Puzle), Bolígrafos, Post-it

#### **Actividad 1: Introducción a la sesión.**

- Objetivo: Introducir al alumnado en la sesión.
- Duración: 10-15 minutos aprox.
- Material: Hoja “Las palabritas que abren mi mente”.
- Procedimiento: Los alumnos sentados en círculo escucharán a la facilitadora. Se preguntará al grupo en torno a los aprendizajes de la sesión anterior. Se preguntará sobre los videos de la sesión anterior y sobre su opinión haciendo hincapié en algunos de los acontecimientos más significativos.  
En segundo lugar, se hará alusión a los conceptos de la actividad del “El Puzle de la Diversidad”, para terminar exponiendo que al final de la sesión se realizará un concurso por equipos sobre este juego.

#### **Actividad 2: Dinámica “Los dos polos”**

- Objetivo: Tomar consciencia sobre la posesión de estereotipos sociales y prejuicios.
- Duración: 5-10 minutos aprox.
- Material: Ninguno.
- Procedimiento: La facilitadora se coloca frente al grupo y explica el desarrollo de la dinámica al grupo. Se pide que al azar, unos alumnos se coloquen a la izquierda y otros a la derecha. Posteriormente se anuncia que uno de los lados (izquierda) corresponde a la creencia de “Estoy de acuerdo” y el otro lado (derecha) corresponde a la creencia “No estoy de acuerdo”. Posteriormente la facilitadora dirá en voz alta una serie de expresiones relacionadas con estereotipos y prejuicios comunes y cada alumno deberá decidir en qué lado estar dependiendo de si está a favor o está en contra de lo que dice la facilitadora. Cada afirmación puede culminarse preguntando a algún alumno por la razón de su elección, generando de este modo una reflexión sobre su respuesta. El proceso se repetirá cuantas veces se considere oportuno.
  - Expresiones:  
Puedo aprender muchas cosas de las personas que son diferentes a mí  
Todas los chicos gays son afeminados  
Muchas personas con discapacidad intelectual son felices  
Las personas negras huelen mal  
Es posible ser racista con las personas de nuestro propio país

Los y las personas homosexuales están enfermos/as  
Las personas de las sierra son menos inteligentes que los de otros lugares  
Nunca podría tener un amigo/a homosexual  
Las personas con discapacidad física pueden hacer todo lo que se propongan  
Las personas mudas no son capaces de comunicarse con los demás  
Las personas de otros países no tienen derecho a vivir en el mío  
La verdadera belleza es como la de las personas que salen en televisión  
Las personas negras son infelices

### **Actividad 3: Dinámica “Cineforum y la Diversidad” y Guía de trabajo**

- **Objetivo:**
  - Sensibilizar en torno a la diversidad en el contexto escolar.
  - Concienciar sobre las consecuencias derivadas de la intolerancia
- **Duración:** 20-25 minutos aprox.
- **Material:** Material audiovisual (videos de corta duración), el video de los esqueletos que te conmoverá y folios
- **Procedimiento:** *Primera parte (Opcional):* Se mostrará el video y se irá haciendo pausas para comentar conjuntamente los acontecimientos ocurridos en el video.  
*Segunda parte:* Se entregará una hoja a cada alumno. Se propondrá la realización de una carta a un alumno del colegio del que hayan recibido noticias o hayan visto que se le está marginando o haciendo bullying por algún defecto físico o con motivo de su raza, religión, condición sexual, etc. Estos deberán escribir en tono amigable prestando ayuda y deberán escribirles algunas pautas o consejos de trato a aquellas personas que les están tratando mal.

### **Actividad 4: Dinámica “Qué me dices, yo no veo...”**

- **Objetivo:**
  - Experimentar y conocer las limitaciones de las personas con discapacidad a la hora de realizar acciones habituales de la vida cotidiana.
  - Provocar la reflexión sobre qué soluciones hay y adoptar para conseguir realizarlas a pesar de sus limitaciones.
- **Duración:** 10-15 minutos aprox.
- **Material:** Pañuelo y auriculares y teléfono móvil (música)
- **Procedimiento:** Se solicita la colaboración de algún voluntario y se le propone que participe en el ejercicio. Cada uno de los participantes deberá ponerse en el lugar de una persona con discapacidad física.
  - Un/a de los/as participantes debe probar de *transmitir un mensaje* a un/a otro/a compañero/a de su equipo y hacerse entender *sin utilizar la voz*.
  - Uno de los participantes deberá *entender un mensaje* de un compañero con la *música encendida*.
  - Uno de los participantes deberá *ir* de un punto a otro de la sala *sin poder ver*.
  - Uno de los participantes deberá *coger algún objeto si utilizar las manos*.

### **Actividad 5: Dinámica “El refugio atómico”.**

- **Objetivo:**
  - Aceptación personal
  - Reflexionar sobre los sentimientos de rechazo o exclusión social.

- Tomar consciencia sobre los argumentos que damos para hacer valer nuestras capacidades y autoestima.
- Reflexionar sobre los mecanismos de exclusión social, si son coherentes y el sentimiento de los marginados reales.
- Duración: 20 minutos aprox.
- Material: Ninguno.
- Procedimiento: Se explica la dinámica al grupo. La facilitadora crea un ambiente imaginario, invitando al grupo que se imaginen que se encuentran en un estado de emergencia nacional producido por un gran terremoto y un tsunami que va a destruir primero Perú y después el mundo entero. Tan solo existe un bunker y está en ese barrio y que tiene capacidad para 7 personas (durante la sesión se calculará cuántas personas pueden entrar, dependiendo del tamaño del grupo). A cada alumno se le entregará un rol determinado con unas capacidades o habilidades determinadas. Se deberá entablar un diálogo entre todos y cada uno deberá convencer al resto sobre sus capacidades/habilidades en relación a los beneficios para el grupo dentro del bunker y de cara al futuro cuando puedan salir al exterior. ¡Quedar fuera supone automáticamente la muerte!

*Reflexión final:* Se comentará entre todos los participantes las sensaciones y sentimientos del expulsado y se extrapolará a la vida real, relacionándolo con la discriminación, soledad, malestar de los que se sienten excluidos por su físico, capacidades o forma de ser/actuar.

**Listado de capacidades/habilidades (roles)**

- Es muy agresivo y tiene conocimientos sobre primeros auxilios
- Es masajista y homosexual
- Sabe cocinar, pero está ciego
- Tiene conocimientos sobre agricultura
- Es muy simpático, pero es muy perezoso
- Sabe mecánica y es muy aburrido
- Tiene problemas de movilidad y el bunker tiene muchos escalones
- Es muy perezoso pero no da problemas
- Es un inventor de nuevos objetos, pero está un poco loco
- Es médico, pero está sordo
- Es abogado, pero es racista y homófobo
- Es un/una top model pero no sabe hacer nada.
- Es profesor y escritor
- Es negro

**Actividad 6: Dinámica “Soy así, ¿Me quieres?”**

- Objetivo: Comprender la manera en que las percepciones de los otros y las primeras impresiones influyen sobre las relaciones interpersonales.
- Duración: 20-25 minutos aprox.
- Material: Post-it
- Procedimiento: *Introducción:* Se les habla sobre lo que una mirada o lo que piensan los demás sobre nosotros influye muchas veces en lo que pensamos que somos y lo que podemos ser. Se escribe en un post-it una característica determinada (sucio, mudo, aburrido mentiroso, simpático, colaborador, negro, persona con discapacidad física, serrano, hablador, guapo, agresivo, ladrón, sincero, grosero). Se les

pegará en la frente el post-it sin que puedan ver la palabra y se les coloca de espaldas al resto del grupo. En este momento se les explica que deben emprender un viaje muy largo y que deberán buscarse una persona que les acompañe (hay que dejar claro que deben elegir según lo que haya escrito en el papel, y no en relación a las amistades que se tengan). *Posteriormente comenzará el juego:* Se dispersarán por el aula y tendrán 5 minutos para elegir la “pareja ideal” de viaje. Todos los alumnos tendrán que tener su pareja y cogerse de la mano. Posteriormente se les preguntara sobre la pareja elegida, si la hubiera escogido antes de realizar el juego, si influyo en la elección la tarjeta de su frente, si había rechazado a algún compañero por algún calificativo de la etiqueta. Al contrario, también se preguntara si se ha elegido a alguien deliberadamente que tuviera una característica negativa y por qué.

*Preguntas para reflexionar:*

- ¿Cómo nos sentimos cuando antes de conocernos ya tienen una idea preconcebida de nosotros?
- ¿Por qué solemos atribuir ciertas características a los grupos?
- ¿Cómo se siente una persona extranjera, mujer o con discapacidad al tener que demostrar que no responde a los prejuicios que pesan sobre ella?

#### **Actividad 7: Concurso grupal “El puzle de la diversidad”**

- Objetivo: Reforzar el conocimiento del vocabulario sobre la diversidad y sus componentes.
- Duración: 15-20 minutos aprox.
- Material: hoja vocabulario sobre diversidad y premios
- Procedimiento:

Los alumnos se sentarán por equipos y se dejarán alrededor de 5 min para que éstos realicen una lectura rápida sobre los conceptos. Posteriormente se les explicará la dinámica del concurso.

Se dirá en voz alta la definición de un concepto y el equipo que antes levante la mano tendrá opción a decir el concepto que lo relaciona. Si la respuesta fuera correcta se le asignará un punto a dicho equipo y si fuera incorrecta, se dejarán más turnos de palabra. El juego terminará cuando se hayan leído todas las definiciones o hasta que se considere oportuno.

## Las palabritas que abren mi mente



**PREJUICIO**→Juicio u opinión preconcebida/anticipada

que muestra rechazo hacia un individuo, un grupo o una actitud social.

**DIVERSIDAD**→Diferencia, variedad o distinción entre personas, animales o cosas. Puede existir la diversidad cultural, la diversidad lingüística, la biodiversidad, la diversidad genética, la diversidad ecológica, la diversidad sexual, etc.

**DERECHOS SOCIALES**→Aquellos que permiten a los ciudadanos o habitantes de un país a desarrollarse en autonomía, igualdad y libertad.

**TRANSEXUAL**→Persona que se siente del sexo/género opuesto y adapta o intenta adaptar su anatomía y su comportamiento a ese sexo. Ejemplo: Una mujer que se siente varón.

**DISCRIMINACIÓN**→Trato diferente y perjudicial que se da a una persona por motivos de raza, sexo, ideas políticas, religión, etc.

**HOMOFOBIA** →Antipatía u odio hacia los homosexuales.

**RACISMO**→ Ideología que defiende la superioridad de una raza frente a las demás y la necesidad de mantenerla aislada o separada del resto dentro de una comunidad o un país.

**HETEROSEXUAL**→Una persona que es atraída por las personas del sexo/género opuesto/contrario.

**IGUALDAD SOCIAL**→Situación social según el cual las personas tienen las mismas oportunidades o derechos en algún aspecto.

**TOLERANCIA**→Actitud de la persona que respeta las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas aunque no coincidan con las propias.

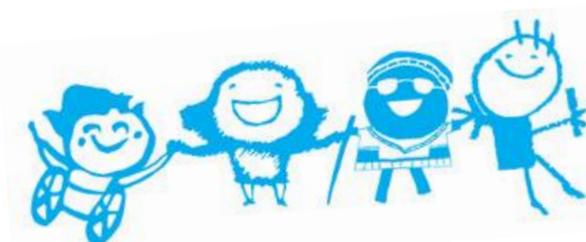
**HOMOSEXUAL**→Una persona que es sexualmente y emocionalmente atraída por las personas del mismo sexo.

**RESPECTO**→Valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad. Exige un trato amable, cordialidad y aceptación.

**RAZA**→Grupo de la especie humana constituido por personas con unas mismas características físicas, como el color de la piel o del cabello la fisonomía, que se transmiten por herencia.

**BISEXUAL**→Cuando una persona se siente atraída por tanto por el género femenino como por el masculino.  
Ejemplo: Una mujer que se siente atraída tanto por hombres como por mujeres.

**PERSONA CON DISCAPACIDAD**→Persona que tiene una limitación de alguna facultad física, mental o sensorial que imposibilita o dificulta el desarrollo normal de una actividad.



### **RESULTADOS TALLER 16 (SESIÓN 16): Espacios para Crecer**

#### **Peruano-Suizo 7084**

Esperanza Márquez y Natalia Rodríguez

- ❖ **EpC (Sesión 16) CON ALUMNOS DEL TURNO DE MAÑANA:** Se siguió el guion de la sesión 16 de los EpC Perú con algunas modificaciones.

#### **Actividad 1: Introducción a la sesión.**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* No se observa ninguna incidencia, los alumnos escuchan la exposición de la facilitadora y responden a las preguntas.

#### **Actividad 1: Introducción a la sesión.**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* Dado que en este momento solo participan en este taller dos alumnos, se propone la lectura de un concepto por cada alumno, incluyéndose la facilitadora. Se les va explicando cada uno de los conceptos. Además, se les proponen situaciones supuestas para ejemplificar los contenidos, por ejemplo, ¿Si tu insultas a una persona negra...eres racista?, pregunta a la que ellos deben dar respuesta.

**Actividad 2: Dinámica “Qué me dices, yo no veo...”**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* En este momento de la sesión es cuando llegan el resto de los alumnos (7). Se realiza la dinámica de la persona ciega, sorda y muda. Tienen bastantes dificultades de comprensión, por lo que las dificultades es probable, hayan hecho sentir una mayor empatía hacia las personas con discapacidad.

**Actividad 3: Repaso de los conceptos para el concurso –modificación-**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* Se propone esta actividad para que los alumnos que llegan tarde, puedan participar en el concurso en igualdad de condiciones. No se observa ninguna incidencia más allá de la desgana por la lectura y los desaires habituales del alumno J. D

**Actividad 4: Concurso grupal “El puzzle de la diversidad”**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* Los alumnos participan con intensidad, a sabiendas del premio final por ganar. Cabe destacar que la mayoría de los conceptos que decían, se decían al azar. Los alumnos reciben su premio. Solo el alumno F es el que tiene el gesto de coger más golosinas de las que le corresponden, por lo que se le recrimina. La consecuencia para él será no recibir más golosinas a la salida.

**Actividad 5: Dinámica “El refugio atómico”.**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* No se observa ninguna incidencia. Los alumnos excluyen a los dos compañeros no por los roles asignados, sino por argumentos que dan al intentar perjudicar al otro. Por ejemplo: “Echemos al alumno X porque es homosexual”. Los alumnos aceptan de buen grado la actividad, se reflexiona con ellos de manera conjunta y se despide el taller con unas golosinas más.

**Actividad: Dinámica “Los dos polos”**

*Incidencias:* No se realiza por la escasa asistencia de los alumnos a la sesión.

**Actividad: Dinámica “Cineforum y la Diversidad” y Guía de trabajo**

*Incidencias:* No se realiza por no disponer de un aula con ordenador para reproducir el material.

**Actividad: Dinámica “Soy así, ¿Me quieres?”**

*Incidencias:* No se realiza por no disponer de tiempo.

- ❖ **EpC (Sesión 16) CON ALUMNOS DEL TURNO DE TARDE: Se siguió el guion de la sesión 16 de los EpC Perú con algunas modificaciones.**

**Actividad previa:** Se les facilita a los alumnos la hoja de vocabulario de diversidad, para que la lean en lo que va llegando el resto del grupo. Se convierte en la Actividad de Introducción, pues se va hablando con ellos a medida que van llegando al aula.

**Actividad 1: Dinámica “Los dos polos”**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* No se observa ninguna incidencia. Los alumnos se posicionan en los valores considerados correctos.

**Actividad 2: Concurso grupal “El puzzle de la diversidad”**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* Los alumnos participan activamente, exceptuando alguno que se distrae y no participa. Por lo general, se observan menos respuestas al azar que en la sesión de la mañana. Se realiza un sub-concurso con tres alumnas que llegan más tarde a la sesión, por lo que el primer grupo observa como espectador.

**Actividad 3: Dinámica “El refugio atómico”.**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión.

*Incidencias:* No se observa ninguna incidencia significativa. Al haber más alumnos que durante la sesión de la mañana, cada rol se somete a votación por parte de los alumnos, quedando descartado el que menos votos tiene. Existe disparidad, pues, tanto un rol positivo como uno negativo, quedan expulsados del refugio. Posteriormente se realiza una reflexión sobre la diversidad y la importancia de las votaciones y los consensos.

**Actividad 4: Dinámica “Cineforum y la Diversidad” y Guía de trabajo**

*Procedimiento:* Sigue el procedimiento expuesto en el guion de la sesión, exceptuando que no se realiza la Guía de trabajo.

*Incidencias:* Se reproduce el video en dos ocasiones. Los alumnos se muestran sorprendidos con las imágenes en torno a la homosexualidad. Se quiere pensar que es debido a la edad y no a una precoz homofobia. Se realiza de manera conjunta una reflexión en donde se ponen en juego situaciones reales.



## ANEXO V

Ejemplo de un diario de campo. Instrumento principal donde se monitoreaba la implementación de Edúcame Primero Perú. Extracto del Diario de campo de Septiembre de 2015

### VIERNES 4/9/15

- Seguimiento de entrevistas y fichas de seguimiento.
- Diseño de talleres y resultados.
- Redacción de informe semanal.

### LUNES 07/09/15

P- S

- **Entrevistas a familias: 3**
- **Reuniones : 2**
- **Orientación al profesorado: 1**

- **Reunión con M. (coordinadora de primaria) y orientación al profesorado.**

Llegamos al colegio y, en seguida, conversamos con M. (coordinadora de primaria). Nos comenta que ha estado hablando con todos los profesores y notan **un cambio en los alumnos que están asistiendo a los talleres**. Dice que observa cambios en cuanto a la conflictividad en el aula y el seguimiento de normas.

Además de ello, conversamos acerca de algunos casos particulares de alumnos y profesoras y compartimos algunas estrategias que se pueden utilizar con las dificultades que se encuentran. También hablamos acerca de las **estrategias que hemos compartido para mejorar la asistencia** y el seguimiento semanal de las mismas.

También insiste en **el apoyo tan grande que estamos siendo para el colegio**, comentamos los detalles del informe de Fran acerca de la violencia percibida y hablamos de la necesidad de asesoramiento a docentes en resolución de conflictos y manejo del aula.

Por otro lado, destacar que Margarita nos está compartiendo su despacho para atender a los padres que asisten a entrevistas y a algunos niños que atendemos, estamos poniendo en común todos los detalles que ocurren en el centro y hemos establecido una buena relación de confianza.

#### Reunión con M. Ch. (directora).

Algunas de las conclusiones de la reunión son:

- Nuestra **participación en la jornada del día 14 con docentes**. En la que nos ha propuesto que demos datos acerca del informe y algunas estrategias (tips) para manejo del aula, resolución de conflictos, conducta resiliente, manejo del estrés, etc.

- En cuanto al informe de Fran, destacamos los **datos de violencia, de desestructuración familiar, factores de riesgo y de protección** y nos comentó algunos datos de la historia de la comunidad y los principales problemas que tienen con las familias, en las que están presentes altos niveles de agresividad o semiabandono de los hijos.

- Ella insiste en el apoyo a secundaria también, porque reconoce que con primaria estamos haciendo un trabajo efectivo y que puede notarse a largo plazo.

- Coincidimos en la importancia del establecimiento de metas y perspectivas de futuro para los alumnos del centro. Para ello se va a organizar **una feria vocacional** en el centro a la que acuden padres y niños (sobre todo de secundaria) en la que institutos y algunas universidades expongan sus opciones de formación. Este tema surgió por el debate acerca del embarazo adolescente en cadena que es característico de la institución-comunidad y por la formación de pandillas entre jóvenes que no están motivados por el estudio y que siguen en el círculo desestructurado de sus padres.

- Entrevistas a familias:

<b>R. 5º C</b> Entrevistadora: Esperanza Familiar: Madre Lugar: Colegio	<b>S. 4º E</b> Entrevistadora: Esperanza Familiar: Madre Lugar: Colegio	<b>Y. Y. 5º E</b> Entrevistadora: Esperanza Familiar: Madre y padre Lugar: Colegio
--	--	---

### MARTES 08/09/15

## P- S

- Orientación profesorado: 2 (La profesora D. de 5º C flor 6º )
- Orientación individual: 1
- Entrevistas: 2
- Recordatorios a salones y contactos para entrevistas: 1
- Talleres: 2

Llegamos al colegio con varias citas programadas para entrevistas. Realizamos las llamadas de confirmación y empezamos con las entrevistas y una atención individual que nos envía M. (coordinadora de primaria)

### J. 4º C

Entrevistadora: Natalia

Familiar: Madre

Lugar: Colegio

### V. M. 5º C

Entrevistadora: Natalia

Familiar: Madre

Lugar: Colegio

### Talleres:

- ❖ El guion de la sesión 10 y los resultados del taller 10 están en GOOGLE DRIVE “sesiones “

## MIÉRCOLES 9/9/15

### NASSAE

- Intervención en crisis: 2
- Orientación familiar: 2
- Entrevistas: 2
- Taller: 1
- **Orientación- atención familiar en crisis:** Llegamos al colegio y conversamos con L.(directora del centro) un rato hasta que llega la mama de A. .Creíamos que venía solo para terminar su entrevista pero se convirtió en una atención de dos horas acerca de su situación y de los problemas ocurridos desde la infancia (la mama de A. sufrió abusos sexuales, maltrato de su madre, separación de sus hijos mayores, accidente y operación cerebral de A. y actualmente tiene tres tumores cerebrales). Tuvimos que calmarla en varias ocasiones porque mientras hablaba no paraba de llorar. Además de ello nos pido apoyo para su hija pequeña, a la que veía con pocas ganas de ir al colegio últimamente.

### Orientación- atención familiar en crisis

Natalia va a casa de P. acompañada por él y esta es la descripción que nos hace de la situación familiar mientras entrevista a la hermana y la madre del alumno:

**Situación:** Se llega a la casa de P. y vemos a una niña que resulta ser la hija de la hermana de P., la cual nos afirma que no volverá al colegio. Previas preguntas sobre P., se comienza a realizar la entrevista. Al comienzo se realiza con la madre, pero al presentar problemas para recordar nombres, se solicita la presencia de la hija de 21 años (hermana de P.), quien realiza el apartado de redes.

Al termino se le pregunta por sus estudios/trabajo, a lo que responde que es “NINI” pero le da vergüenza decir las razones. Después de conversar un rato, afirma que es drogodependiente (fuma base con alguna otra sustancia) desde los 15 años, inclusive hasta el octavo mes de embarazo de su hija, quien tienen 5-6 años aproximadamente y a quien tuvo siendo menor de edad, cuando vivía en un hotel sola metida en un grupo que la utilizaba para robar. Se muestra muy nerviosa corporalmente y afirma que podría dejar de consumir, pero que en realidad no quiere. Cuando lo ha intentado (4 meses sin consumir) ha estado muy nerviosa, algo agresiva y teniendo problemas para conciliar el sueño. Se les recomienda que bajen la voz, pues su hija está en la habitación de al lado y se escucha, pero ellas afirman que su hija lo sabe (han discutido muchas veces delante de ella), le echa la bronca a su madre cuando consume e incluso en varias ocasiones ha tenido en sus manos los útiles para el consumo y una vez, la propia sustancia. Además, afirma que se enfada porque ella es la única que puede pegar o gritar a su hija, y no su madre (madre de P.).

Afirma que actualmente roba de manera “oportunista”. El dinero que tiene lo **emplea en comprar dosis y no en hacer los pagos mensuales del colegio** su hija lleva dos semanas sin asistir a la escuela. Por otra parte, tanto ella como su hija no tienen DNI ni partida de nacimiento que acredite que existen, por lo que no puede acceder a un

trabajo regulado y por tanto, no puede disponer de un salario estable. Este hecho influye en su hija, quien tampoco tiene derecho a obtener certificado académico o posibilidad de realizar trámites burocráticos. Mientras que se cuenta este último hecho, se produce un momento de tensión y reproches entre madre e hija. Además, la madre (madre de P.) nos cuenta que hace 4 meses le iban a quemar la casa por un asunto de propiedad de terrenos. La madre es comerciante de terrenos, es posible que esté involucrada en algún negocio ilícito.

**Conclusión:** La joven parece reflexionar sobre que se le dice en torno al consumo, el trato para con el consumo y su hija, la importancia de la escolarización de su hija así como de la utilización ética de sus ingresos, las actitudes en torno a la posible homosexualidad de P., sin embargo, después de los momentos de tensión relacionados con sus documentos de identidad, en donde se pone nerviosa, parece no recapacitar y afirmar que si su hija tiene que pagar las consecuencias de las historias de su vida, es una lástima, pero así será. No se prevé la vuelta de la niña al colegio si no es porque la madre de P. (a quien le han reducido el sueldo y quien tiene problemas para mantener al mismo P. en la institución) pague las mensualidades que se deben.

**P. 5/6\***

Entrevistadora: Natalia

Familiar: hermana

Lugar: casa de P.

**A. 4º**

Entrevistadora: Esperanza

Familiar: Madre

Lugar: Nassae

**Taller**

Conversamos con N. y L. previa y posteriormente. También seguimos observando los cambios positivos en A., sobre todo en su autoestima. En las primeras sesiones no quería jugar porque le decían "gorda". Tras varias intervenciones individuales y en el desarrollo de las sesiones ha ido cambiando su actitud.

**JUEVES 10/9/15**

**MAX UHLE**

- Entrevistas: 2
- Orientación profesorado:1
- Orientación personal: 1(profesora norma)
- Reunión: 1
- Taller: 1

Llegamos al colegio con una cita programada desde el tren y varios teléfonos que recopilar. Ya estamos en la zona difícil de entrevistas. Nos aparecen algunos niños que ya se han quitado del colegio y otros cuyos familiares son muy difíciles de contactar. Seguimos insistiendo con los contactos para actualizarlos y conseguimos otra entrevista más en la mañana.

**J.M. 4ºB**

Entrevistadora: esperanza

Familiar: madre

Lugar: colegio

**E. 5ºB**

Entrevistadora: Natalia

Familiar: madre

Lugar: colegio

**Orientación a profesora**

Mientras nos pasamos por los salones nos paramos en el de 4ºC donde la profesora, que normalmente no se muestra muy colaboradora, empieza a informarnos de la situación del salón y comentamos los casos de los dos alumnos que solo deletrean al leer y no comprenden. Además de ello, hablamos de su grado lleno de alumnos repetidores y con necesidades especiales.

**Reunión:**

Hablamos con la coordinadora Maritza para informarle de las dificultades con las últimas entrevistas (aproximadamente 26). Nos comunica que le pasemos el listado para hacer comunicados a las familias.

**Taller:**

Espectacular unos resultados estupendos. Los niños que han estado viniendo estamos observando cambios. Uno de los días en los que la temática les interesa y saben reflexionar.

**Solicitud de apoyo económico:**

La madre de V., la Administradora de los recursos del centro nos solicita apoyo para una biblioteca. Conversamos con ella acerca de las características del proyecto y, y muy pragmáticamente, le decimos que nuestro apoyo es personal, etc.

RESUMEN PROGRESO DEL PROGRAMA				
del 01/09/15 al 21/09/15				
<b>Actividades programadas</b>				
	<b>N.</b>	<b>P. S</b>	<b>M-U</b>	<b>Total</b>
Talleres realizados	3	6	3	12
Entrevistas familias	5	17	9	29
Taller docentes	0	1	0	1
Otras actividades (Recordatorios de asistencia, recopilación de datos personales, visitas a los salones, etc.)	3	5	3	10
	<b>N.</b>	<b>P. S</b>	<b>M-U</b>	<b>Subtotal</b>
Intervenciones en crisis	2	2	0	4
Casos individuales( orientación psicológica a niños y/o padres)	4	6	3	12
Orientación a profesorado	2	4	2	8
Jornadas/eventos( salidas con centro, ocio,etc)	0	1	0	1
Actividades con padres/madres	0	0	0	0
Presentación del proyecto y/o avances a Antropólogos/ Centro educativo u otros	0	1	0	1
Entrevistas a niños	1/2	0	0	
Reuniones con los centros	1	6	1	8
Contacto vía mail/telefónica	3	5	5	13
<b>Observaciones</b>				
<b>Colegio Jicamarca</b>				
Estamos observando mucha descoordinación entre los profesores y con los alumnos. Cada vez que vamos los alumnos están más tiempo fuera del aula que dentro. Hemos acordado una reunión con XXXX el miércoles que viene para hablar varios temas que nos preocupan y, también, los avances de algunos de los chicos.				
<b>Colegio Villa el Salvador P-S</b>				
Esta semana con la jornada y las semanas anteriores hemos estado asentándonos en el centro de manera que somos parte de el. Nos han considerado como un recurso muy útil y nuestra comunicación es bidireccional.				
<b>Colegio Villa el Salvador M-U</b>				
Es donde estamos encontrando más dificultades en las últimas entrevistas. Las relaciones entre el equipo directivo cada vez las vemos más dispersas. La directora es totalmente, a nuestro parecer, inepta. Es muy difícil comunicarnos con ella y tampoco les interesa nuestra actividad. Con la coordinadora de primaria todo muy bien, pero a veces nos parece que nos ayuda "por quedar bien", que realmente no está interesada en el progreso de la institución. De todos modos, estamos siempre en continua comunicación e informamos de los avances y las dificultades en el centro y responde con los profesores comunicándoles nuestras inquietudes.				



## Curriculum y valor histórico-personal de la tesis

Esperanza Márquez López nació en Chiclana de la Frontera (Cádiz), el 31 de marzo de 1987. En 2010 se licencia en psicología en la Universidad de Sevilla y se adentra en las primeras experiencias de voluntariado internacional en Perú, donde tiene el primer contacto con la intervención comunitaria y psicoeducativa en una pequeña ONG peruana, en El Callao.

En 2011 realiza el Máster en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria, por esas fechas dirigido por Isidro Maya. Comienza su trabajo en la prevención del trabajo infantil. Realiza su trabajo fin de máster como cooperante e investigadora en la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia) dentro del programa **Edúcame Primero Colombia**, con una beca de la oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.

En 2013 se forma en el Experto en Gestión de Intervenciones en Cooperación Internacional de la Universidad de Sevilla. Continúa su trabajo con la infancia en riesgo psicosocial gracias a la estancia en UNICEF PERÚ, donde se incorpora a un proyecto con menores que vivían y trabajaban en las calles del centro de Lima.

Durante 2015-2016 disfruta de un contrato de investigación de la Universidad de Sevilla para coordinar, en terreno, **Edúcame Primero Perú**, programa dirigido por Isidro Maya Jariego en colaboración con el grupo de investigación LRPC. Durante este periodo se matricula en el programa de Doctorado en Psicología de los Recursos Humanos.

Durante 2017-2018 trabaja como investigadora en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla con la guía de Francisco J. Medina (Quico).

Actualmente, es integrante del Laboratorio de Redes Personales y Comunitarias (LRPC) de la Universidad de Sevilla y planifican, conjuntamente, la continuidad de la investigación con el proyecto **Edúcame Primero Honduras 2019-2020**.

