



baliabideak
material de aprendizaje



Un menú diferente

Pilar Gil Molina

Cuaderno del estudiante

IKD baliabideak 2 (2011)

Título: Un menú diferente**Asignatura:** Psicología de la Educación (1º de Magisterio en Educación Infantil)

En el curso 2007-2008 Juncal trabajaba como auxiliar educativo en el comedor de una Ikastola concertada ubicada en Guipúzcoa. Estaba encargada de un grupo de niños y niñas de cinco años y en ese curso se había incorporado al centro Omar, un niño musulmán para el que se preparaba un menú diferente al de los demás. Esto suscitaba las preguntas de sus compañeros y compañeras de mesa. Juncal les respondía que Omar comía otra comida porque era musulmán. Pero su explicación no parecía satisfacerles y seguían haciendo preguntas sobre el porqué del menú de su nuevo compañero. ¿Qué explicación podía darles? ¿Cómo podría hacerles entender las razones de las diferencias por las que los niños y las niñas preguntaban?

La incorporación de menores inmigrantes no acompañados a los centros escolares vascos

La incorporación de menores extranjeros inmigrantes a los centros escolares vascos era un hecho novedoso. Que estos menores inmigrantes fueran, además, no acompañados era una situación especial. Según un informe publicado por la institución del Ararteko (Ararteko, 2005) la presencia de menores extranjeros no acompañados acogidos en los servicios de protección en la Comunidad Autónoma del País Vasco fue prácticamente inexistente hasta 1996, muy pequeña en los años 1996-2000 y con un crecimiento notable en el año 2001. A partir de este último esa presencia había sido notable y mantenida. Las diputaciones forales, principales instituciones de protección de los menores se encontraron con una situación nueva a la que responder, aunque con diferencias en cada territorio foral. Así en el año 2004 los menores atendidos, procedentes en su mayoría del Magreb, fueron 50 en Alava/Araba y en Vizcaya/Bizkaia llegaron a ser 228.¹

En el curso 2007/2008 un grupo de este colectivo de menores inmigrantes no acompañados (MINA) bajo la tutela de la Diputación Provincial de Guipúzcoa, pasaron a residir en un piso de acogida. El servicio de Inspección Educativa gestionó la escolarización de los menores fuera del plazo ordinario, siguiendo los criterios de

¹ La institución del Ararteko fue creada por el Parlamento Vasco de acuerdo con lo establecido por el Estatuto de Autonomía del País Vasco y regulada por el Parlamento Vasco a través de la Ley del Ararteko 3/1985, de 27 de febrero. Es una institución independiente dirigida por una persona, también denominada *ararteko*, elegida por el Parlamento Vasco para un período de cinco años. Su función es la defensa de los derechos de las personas en relación con las actuaciones y políticas de las administraciones públicas (diputaciones forales, ayuntamientos u otros organismos) de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

actuación establecidos por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza dentro del *Programa de Interculturalidad y de Inclusión del alumnado recién llegado*. Entre otros, los criterios aplicados fueron: la escolarización en la zona del domicilio de los alumnos y la distribución equilibrada entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, tratando de lograr un equilibrio del 60-40% entre la red pública y la concertada para el 2010. Se tuvo en cuenta también su integración en el proceso de normalización lingüística del sistema educativo vasco. Por consiguiente, los menores fueron escolarizados en un centro concertado ubicado en las proximidades de su zona de residencia. De acuerdo a sus edades, uno de ellos (Omar) fue escolarizado en 4º curso de Educación Primaria y los restantes en diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

El centro educativo en el que fueron escolarizados los menores inmigrantes no acompañados

Se trataba de una ikastola concertada (privada, pero subvencionada con fondos públicos) que impartía enseñanza en el modelo lingüístico D (la totalidad de la enseñanza impartida en euskera) en las etapas educativas de: Educación Infantil (desde los dos años), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El alumnado matriculado era de clase media y clase media-alta sin contacto cultural con la población inmigrante (acompañada o no). El centro educativo contaba con servicio de transporte y servicio de comedor escolar.

La incorporación de los menores al comedor escolar

La incorporación de los menores dependientes de Diputación a la ikastola, supuso también su incorporación al servicio de comedor. Como los menores procedían del Magreb y afirmaron practicar la religión musulmana, se planteaba la necesidad de elaborar para ellos menús especiales adaptados a la alimentación *halal*² de los menores musulmanes. En líneas generales, los menores no podían comer carne de animales que no hubieran sido sacrificados siguiendo los preceptos de la ley islámica. Como la ikastola no tenía servicio propio de cocina encargaba la comida a una empresa que ofrecía este servicio: Etxeko Janak³.

² En la cultura musulmana cuando se aplica la palabra *halal*, que significaba permitido, autorizado o saludable, a ciertos alimentos implica que éstos son aptos para el consumo de los musulmanes.

³ Se trata de una empresa de elaboración de menús de comida preparada con sede en el País Vasco (España).

El menú adaptado para los menores inmigrantes

La empresa elaboraba menús especiales y dietas médicas: alergias, sin gluten para celíacos, bajas en colesterol, etc. Así que la responsable del servicio de comedor de la ikastola se puso en contacto con la empresa encargada de la elaboración de la comida, para solicitar un menú adaptado para los menores. Se decidió realizar la siguiente modificación en el menú: cuando, según el plan trimestral de comidas, la comida incluyera carne o aves, los menores tendrían pescado o huevos.

El comedor escolar del centro educativo

Los alumnos y alumnas del centro acudían a un comedor situado en la zona central de las instalaciones, un edificio de dos plantas. Dado el elevado número de alumnado, este comedor se utilizaba por turnos que se ajustaban a los distintos horarios. Los menores inmigrantes acudirían al comedor en diferentes turnos. Uno de ellos, Omar, no coincidía en el turno de comedor con el resto del alumnado inmigrante, sino con alumnado de los dos últimos cursos de Infantil. A estos niños y niñas se les servía la comida en la mesa, mientras que los de mayor edad hacían fila y pasaban por un mostrador, donde recibían su comida en una bandeja y después se sentaban. La encargada del servicio de comedor pensó que Omar no debía guardar fila para coger su comida en una bandeja y que era preferible que se sentara en una mesa donde se le serviría su menú adaptado.

Juncal, la cuidadora del servicio de comedor

El centro contaba con personal encargado de este servicio de comedor. Las funciones de estas personas (cuidadores o *begiraleak*) consistían en atender al alumnado en la comida y también fuera del comedor, en el horario comprendido entre el fin de las clases de la mañana y el inicio de las clases de la tarde.⁴

Juncal era una de las cuidadoras que atendía a los niños y niñas que se quedaban al comedor. Era la responsable de servir el menú a un grupo de Educación Infantil cuando se sentaban a la mesa. Cuando la responsable le propuso sentar en su mesa a Omar, accedió. Conocía la situación del alumnado inmigrante en la CAPV y pensó que de este modo tendría la oportunidad de trabajar con uno.

La presencia de Omar no tardó en llamar la atención de los niños y niñas del comedor en general y de la mesa de Juncal en particular. Los rasgos de su rostro eran diferentes. Su tez era más oscura. Era más alto. No sabía euskera.

Los niños y niñas veían que la encargada del comedor y las educadoras le prestaban otras atenciones. Por ejemplo se dirigían a él a menudo, no tenía que guardar fila para que le sirvieran la comida como los de su edad. Se sentaba con los y las pequeños y también le

⁴ El *Convenio colectivo sobre personal de comedores escolares en gestión directa (personal perteneciente a empresas)* fue publicado en el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) de 29 de agosto de 2003, puede consultarse en:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dij3/es_2099/adjuntos/0304878a.pdf

servían la comida en la mesa. Pero, además, cuando había pollo, o carne en salsa, a él le ponían una tortilla o pescado. Era diferente y su menú era diferente. Y a algunos niños y niñas esa comida les gustaba más.

Un día Maialen le dijo a Juncal que ella no quería pollo, que el pollo tenía huesos y que ella quería tortilla como Omar. Otro día fueron Jon y Paul los que protestaron por que no querían comer la carne en salsa y querían la misma comida de Omar. Y no sólo en el comedor, sino que también en otra ocasión, cuando había acabado la comida y estaban en el patio con ella, Ane y Miren le preguntaron por qué a Omar no le obligaban a comer la carne y le dejaban comer otra cosa. Ane le recordó que el otro día a ella le dejaron castigada en la mesa hasta que no acabara el segundo plato. Y se había tenido que ir comiendo la carne con trocitos de pan porque le daba asco. Y eso a Omar no se lo hacían. A él le dejaban comer otra cosa. Pero la pregunta que más se repetía era: ¿Por qué? ¿Por qué a Omar le daban una comida diferente? ¿Por qué comía otra comida?

Juncal les respondía que Omar tenía otra religión, que era musulmán y que por eso comía otra comida. Que los musulmanes no comían pollo. Ella pensaba que hablándoles de religión les decía algo que entenderían. Además, no iba a mentirles. Esa era la verdad. No había otra razón. Omar recibía otra comida porque era musulmán. Pero los niños y niñas parecían no entenderla. Pensó que, tal vez, hubiera otra manera de hacer que entendieran; que pudiera ser que ella no supiera explicarlo bien. Tampoco sabía si habrían trabajado en clase lo que era ser musulmán, ni si habrían oído hablar de las religiones o de la cultura musulmana. Dudaba de que conocieran a otros musulmanes, que no fueran los que se habían incorporado al centro.

Y, un día que tocaba pollo guisado, Aitor había dicho que si Omar era musulmán y podía no comer el pollo, que entonces él ahora era musulmán y que también quería tortilla. Juncal se planteaba que si Aitor pensaría en serio que ser musulmán era comer tortilla. ¿Cómo podría pensar Aitor que ser musulmán era comer tortilla?

Las dudas de Juncal

Juncal se cuestionaba por qué las explicaciones que ella había dado a los niños y niñas no les satisfacían y seguían comparando la comida del otro con la suya. ¿Lo tenía que explicar de otra manera? ¿Debería hablar con su tutora para que lo explicara ella? ¿O era mejor que no les hiciera caso? A veces pensaba que tal vez no hubiera nada que explicar, que sólo pasaba que la comida del otro les gustaba más. Otras veces pensaba que le faltaban recursos para responder a las preguntas que hacían los niños y las niñas. ¿Qué podía hacer? ¿Por qué?

Anexo 1. La incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español y al sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)

La presencia de alumnado inmigrante se ha multiplicado en los últimos años en el Estado Español y en País Vasco; y con ella su incorporación progresiva a sus sistemas educativos. Se recogen a continuación algunos datos que ilustran esta evolución de la presencia de inmigrantes en el sistema educativo.

Tabla 1. Evolución del alumnado extranjero en España

	<i>Cursos</i>			
	1997-98	2002-2003	2006-07	2007-08
Educación Infantil	12.260	60.042	104.207	118.007
Educación Primaria	34.923	132.453	262.415	292.457
Educación Especial	235	965	2.205	2.760
Educación Secundaria Obligatoria	15.167	80.286	169.490	197.184
Bachilleratos	6.711	12.099	25.120	27.181
Formación Profesional	2.855	10.467	29.549	34.616
Enseñanzas de Régimen Especial	..	6.656	16.625	18.397
Enseñanzas de Régimen General	184	4.183	--	4.588
Total	72.335	307.151	609.611	695.190

Fuente. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España (2008)

Tabla 2. Evolución de la escolarización de alumnado extranjero en la CAPV (curso 2006-07)

<i>Cursos</i>							
1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
2.094	2.937	4.118	5.955	8.647	11.515	13.875	16.661

Fuente. Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza (2007)

Tabla 3. Escolarización de alumnado inmigrante por cada territorio de la CAPV (curso 2006-07)

	<i>%</i>
Alava/Araba	24.27
Vizcaya/Bizkaia	56.87
Guipúzcoa/Gipuzkoa	18.85

Fuente. Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza (2007)

Tabla 4. Distribución (%) de alumnado inmigrante por red y territorio en la CAPV (curso 2006-07)

	<i>Red educativa</i>	
	<i>Pública</i>	<i>Concertada</i>
Alava/Araba	73.4	26.6
Vizcaya/Bizkaia	68.5	31.5
Guipúzcoa/Gipuzkoa	53.7	46.3
CAPV	65.9	34.1

Fuente. Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza (2007)

Anexo 2. Concepto de MINA: Menores Inmigrantes No Acompañados

El concepto de menor inmigrante/migrante no acompañado engloba las siguientes características:

- niños y adolescentes menores de 18 años
- en proceso migratorio, solos o acompañados
- fuera de su país de origen, separados de las personas que por Ley o por costumbre los tienen a su cargo
- que han accedido al país de destino a través de una solicitud de asilo o de forma irregular.

Las denominaciones que se suelen utilizar para referirse a esta situación son:

- MINA (Menores Inmigrantes No Acompañados)
- MEINA (Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados)
- MMNA (Menores Migrantes No Acompañados)

Los MINA (la denominación más extendida) constituían inicialmente un colectivo altamente desconocido y cuya auténtica magnitud se desconocía. Si la llegada de población extranjera era en España un fenómeno relativamente reciente, más aún era la llegada de menores inmigrantes no acompañados, cuyo número comenzó a ser significativo en torno al año 1996. No existen estadísticas fiables sobre el número de estos inmigrantes pero sí, cifras de menores tutelados por las Comunidades Autónomas (CCAA). La respuesta institucional a esta situación en un primer momento era la repatriación pero, cuando ésta no era posible por cuestiones legales o de otro tipo, los menores eran internados en centros de acogida, tras la preceptiva orden de acogimiento residencial. A falta de datos oficiales, sólo tenemos datos publicados por la prensa⁵ que indican que entre el primero de enero de 2004 y el 30 de junio de 2005 en España las CCAA tutelaron a un total de 11.411 menores inmigrantes no acompañados. Según algunas fuentes (*Save the Children*) la gran mayoría fueron varones y en alto porcentaje procedían de Marruecos (entre el 75% y el 92% según distintos estudios)⁶.

⁵ El País, 09/09/2005

⁶ Los datos referidos en este anexo han sido obtenidos y resumidos de un estudio de la situación sobre los menores inmigrantes no acompañados obtenido en:

http://www.google.es/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=3&ved=0CBAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fweib.cai b.es%2FDocumentacio%2Fjornades%2FWeb_I_Cong_Medit%2FPDFs%2Fmenors2.pdf&rct=j&q=menores+no+acompa%C3%B1ados+en+la+CAPV&ei=eLKPS9b5AcuTjAeg5YTFDw&usg=AFQjCNGCNEBSDzzU16HtsIL7Tqv_w6wayA

Anexo 3. La alimentación *Halal*

La mayoría de las religiones se caracterizan por tener una tradición culinaria. En la religión judía, por ejemplo, se denominaba *Kasher* y en la cultura musulmana se le llamaba *Halal*. En la cultura musulmana cuando se aplica la palabra *halal*, que significa permitido, autorizado o saludable, a ciertos alimentos implica que éstos son aptos para el consumo de los musulmanes. Un alimento o bebida sólo se considera *halal* si su elaboración, manufactura y/o almacenado se ha realizado con utensilios o maquinaria que se haya ajustado a la normativa islámica recogida en el Corán, en las tradiciones del Profeta, y en las enseñanzas de los juristas islámicos. En el caso de la carne, ésta debería provenir de animales no prohibidos, que deberían ser sacrificados de acuerdo con lo prescrito por la Ley Islámica. El pescado se considera *halal* sin necesidad de sacrificio.

No se considerarían alimentos *halal* aquellos que contuvieran alguna sustancia o ingrediente no lícito (*haram*), o algún componente que procediera de un animal prohibido; ni aquellos que hubiesen estado en contacto con una sustancia o producto prohibido durante su elaboración, producción, procesado, almacenamiento y transporte. Se considerarían productos *haram* o ilícitos, según la normativa islámica:

- La carne del animal hallado muerto, la sangre, la carne de cerdo y jabalí y sus derivados y aquellos animales sobre los que se hubiera invocado un nombre distinto del de Dios.
- El animal muerto por asfixia, estrangulado, apaleado, por una caída, de una cornada o devorado por una fiera, salvo si, estando aún vivo, hubiera sido debidamente sacrificado.
- Animales con colmillos.
- Los animales carnívoros y carroñeros.
- Los animales que posean dientes caninos protuberantes.
- Los anfibios, como las ranas, cocodrilos, tortugas...
- Los reptiles e insectos.
- Las aves con garras.⁷

⁷ Información resumida a partir de la información obtenida de la revista Consumer siguiendo el vínculo <http://www.consumer.es/enviar-a-otra-persona/?title=Pautas+de+manipulaci%C3%B3n+de+alimentos+%7C+CONSUMER+EROSKI&url=http://www.consumer.es%2Fseguridad-alimentaria%2Fsociedad-y-consumo%2F2009%2F12%2F14%2F189825.php> proporcionado en la sección de Nutrición y Salud por la página web del Instituto Halal www.institutohalal.com

Anexo 4. El pensamiento en la edad infantil

Durante los años de Educación Infantil se producen cambios importantes en el desarrollo del pensamiento infantil. El desarrollo del pensamiento, o desarrollo cognitivo ha tratado de ser descrito por diferentes teorías explicativas, existiendo algunas controversias al respecto. De hecho, como indican Casla Soler, Sánchez Sánchez y Galeote Moreno (2004) se puede afirmar que no hay ninguna teoría que de cuenta completa del desarrollo cognitivo durante la primera infancia, aunque la teoría formulada por Piaget (1976) ha constituido la de más amplio alcance durante muchos años y aún sigue siendo un punto de referencia obligatorio.

El principal interés de Piaget fue tratar de descubrir cómo consiguen los humanos conocer lo que se conoce, cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. La respuesta a sus preguntas la encontró en la acción, a la que señaló como aquello que permite contactar con los objetos y conocerlos. A las acciones que se realizan y que permiten conocer la realidad Piaget las denominó “esquemas”. Estos esquemas fueron definidos (Coll y otros, 1998) como un marco asimilador que permite comprender la realidad a que se aplica atribuyéndole un significado. La organización de estos esquemas (que pueden ser externos o abstractos, internos) en estructuras cognitivas posibilita relacionarse con la realidad y comprenderla. Estas estructuras mentales van cambiando a lo largo del tiempo siguiendo una secuencia invariante.

Piaget propuso para esta secuencia una serie de cuatro grandes etapas (períodos o estadios) de desarrollo que tratarían de explicar los cambios cognitivos que se producen desde el nacimiento hasta la adolescencia. El paso de un período a otro supondría la reorganización cognitiva en todos sus aspectos (atención, percepción, memoria, lenguaje, razonamiento...), siendo indispensables los logros alcanzados en una etapa para el paso a la siguiente etapa. Estas etapas del pensamiento y, sus períodos aproximados de edad, serían:

1. Pensamiento sensorio-motor (desde el nacimiento a los dos años)
2. Pensamiento pre-operacional (desde los 2 años a los 7-8 años)
3. Pensamiento operacional concreto (desde los 7-8 años hasta los 11-12 años)
4. Pensamiento operacional formal (desde los 11-12 años hasta los 15-16 años).

En el periodo sensorio-motor (desde el nacimiento a los dos años), los niños y niñas comprenden el mundo a través de las acciones que realizan en él. Estas acciones físicas reflejan los esquemas sensorio-motores que van haciéndose progresivamente cada vez más complejos e interrelacionados.

A lo largo de este período (Coll y otros, 1999) el pensamiento pasa de la indiferencia inicial entre el mundo externo y la propia acción perceptiva y motora a la construcción de un universo estable de objetos permanentes. Alcanza un primer nivel de elaboración de nociones básicas como el espacio, el tiempo o la causalidad y puede desarrollar su inteligencia práctica en la realización de un amplio conjunto de acciones.

Al final de este período el pensamiento adquiere la función simbólica, es decir, la capacidad de actuar sobre los objetos no sólo físicamente sino también de manera mental, mediante esquemas de acción interiorizados.

En el período pre-operacional las características del pensamiento van modificándose progresivamente. Así, hacia los dos y los cuatro años de edad, Piaget situó la aparición de la capacidad de representación y el comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. Entre los cuatro y los cinco años, afirmó, se van a producir las organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación de la propia acción. A partir de los cinco años aparecerán las regulaciones representativas articuladas (Delval, 1994).

En este período para los niños y niñas pensar es más rápido, más eficaz, más flexible y más socialmente compartible. Pero en estas edades la representación del mundo en el pensamiento infantil también tiene sus limitaciones, o más bien características del pensamiento, que incluyen: la *centración* y el *egocentrismo*. La *centración* provoca que los niños y niñas de estas edades se concentren en un único rasgo o parte de una situación, generalmente el más destacado o sobresaliente desde el punto de vista físico. Otra de las características del pensamiento preoperatorio es el *estatismo* que implica que focalicen su atención más en los estados que en las transformaciones de los objetos. Esto hace que se centren más en los estados o situaciones presentes que en los pasados o futuros. Por tanto, al tratar de resolver un problema, tienen dificultades para recordar los planteamientos iniciales de la situación, y no pueden anticipar las consecuencias futuras. Como consecuencia de este estatismo, surge la irreversibilidad, o incapacidad del pensamiento en esta edad para entender que una situación pueda anularse o negarse mediante la acción inversa. El *egocentrismo* supone que los niños a esta edad tomarán el propio punto de vista como el único posible. Estarán, además, convencidos de que su perspectiva o punto de vista es el de los demás y no elaborarán juicios precisos acerca de los motivos, deseos e intenciones de otras personas.

Otros autores han observado (Gallardo, 2004) que existen grandes diferencias en cómo estas características del pensamiento afectan a las relaciones interpersonales si comparamos los logros de los niños y niñas de dos - tres años con los de cuatro - seis años. A la edad de dos años los niños y niñas son capaces de incluir en su lenguaje espontáneo términos relativos a distintas características y estados anímicos tanto de ellos como de otras personas (por ejemplo: “quiero comer”, “mamá triste”...) Será a partir de los cuatro años cuando muestren que han adquirido una mayor capacidad para comprender cómo se sienten las personas que les rodean y para darse cuenta de que esos sentimientos pueden ser distintos a los de los suyos. Aprenden que una misma situación puede tener distintos significado para otras personas. A partir de los cinco años pueden utilizar incluso ese conocimiento para engañar de forma intencional, puesto que aumenta su capacidad de simular incluso estados anímicos.

Pero su pensamiento todavía tendría ciertos límites para construir determinados razonamientos. Al menos, el razonamiento concreto no se desarrollaría hasta la etapa siguiente. Desde los siete – ocho años hasta los 11-12 años Piaget sitúa el período correspondiente al pensamiento operacional concreto. Los niños y niñas de estas edades pueden utilizar operaciones mentales con las que superar las limitaciones del pensamiento preoperatorio que tenían hasta esta edad. Las operaciones son un sistema de acciones mentales interiorizadas y regidas por determinadas reglas. El pensamiento infantil utiliza estas

operaciones básicas desde el punto de vista racional: la clasificación, la seriación, la conservación del número, el mantenimiento del orden espacial y temporal, medición... Este razonamiento concreto le permite comprender las características de los objetos, clasificarlos, establecer relaciones... y avanzar en la comprensión del mundo externo y de la casualidad (las relaciones de causa-efecto entre los fenómenos que le rodean).

Finalmente, será a partir de los 11-12 años cuando el desarrollo de esta lógica concreta permita alcanzar la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo ("Si...entonces..."). Esta nueva lógica formal, que Piaget consideró la culminación del desarrollo cognitivo, supondrá razonar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible. La reflexión y la aplicación sistemática del razonamiento lógico le permitirán elaborar pensamientos propios del conocimiento científico.

Referencias bibliográficas

Ararteko (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*

Casla Soler, Sánchez Sánchez y Galeote Moreno (2004). El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la infancia temprana (0-2 años). En Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (Eds.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI

Piaget (1976) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.

Gallardo, J.A. (2004). Desarrollo emocional y social. En Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (Eds.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.



Gil Molina, P. (2011). Un menú diferente. <http://www.ikd-baliabideak/ik/gilmolina-11-2011-ik.pdf>



Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa):No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.