



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria
Asignatura: Trabajo de Fin de Grado

**“Buenas miradas: Proyecto de sensibilización para
maestros de Educación Primaria acerca de la
realidad de los niños en el Sistema de Protección”**

Alumna: Laura Aranzábal Morán

Tutor: Jairo Rodríguez Medina

Curso: 2023-2024

Valladolid, Junio de 2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
2.1. PERSONAL.....	7
2.2. LEGISLATIVA.....	7
2.3. EDUCATIVA.....	9
2.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	10
3. MARCO TEÓRICO.....	12
3.1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN.....	12
3.2. ADVERSIDAD TEMPRANA.....	14
3.3. SALUD MENTAL Y DIAGNÓSTICOS.....	17
3.4. DIFICULTADES EN EL DESARROLLO Y LA ESCUELA.....	19
3.4.1. DIFICULTADES COGNITIVAS.....	19
3.4.2. DIFICULTADES FÍSICAS.....	20
3.4.3. DIFICULTADES SOCIALES.....	21
3.4.4. DIFICULTADES AFECTIVO-EMOCIONALES.....	22
3.4.5. DIFICULTADES ESCOLARES.....	24
3.5. APOYOS Y MEDIDAS PARA SU INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	25
3.5.1. PLAN DE ACOGIDA.....	25
3.5.2. BASE SEGURA DESDE EL VÍNCULO DE APEGO.....	26
3.5.3. FUNDAMENTOS SÓLIDOS.....	27
3.5.4. UNIÓN DE ESFUERZOS.....	28
3.5.5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	29
4. DISEÑO.....	30
4.1. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	30
4.2. PROCESO DE RECOPIACIÓN.....	31
4.3. PRODUCTO FINAL.....	34
4.4. IMPLEMENTACIÓN.....	42
5. CONCLUSIONES.....	43

6. REFERENCIAS.....	46
7. ANEXOS.....	53
Anexo 1:.....	53
Anexo 2:.....	54
Anexo 3:.....	58
Anexo 4:.....	59
Anexo 5:.....	68
Anexo 6:.....	73

Resumen

El derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo integral engloba la necesidad de una educación que vele por su desarrollo. Los niños del Sistema de Protección Infantil son los grandes olvidados del sistema educativo, por ello, mediante el trabajo que se presenta a continuación se busca la sensibilización, concienciación y preparación del profesorado para ver a estos niños como una oportunidad, no un reto imposible. La violencia, la negligencia y el abandono, desgraciadamente, son realidades que viven muchos niños que, al llegar a la escuela, se enfrentan a grandes dificultades consecuencias de las situaciones adversas que han sufrido. Asimismo, a menudo se enfrentan a una falta de sensibilidad ante su trauma. Este proyecto realiza una investigación exhaustiva acerca de este colectivo y propone como resultado un banco de recursos formativos y pedagógicos para mejorar la práctica educativa de los maestros, mediante el incremento de la empatía y la comprensión. Así, dado que estos niños carecen de figuras de apego, los maestros se pueden convertir en figuras de referencia, impactando significativamente en su desarrollo emocional y psicológico.

Palabras clave: Sistema de Protección Infantil, acogimiento y adopción, adversidad temprana, trauma, dificultades escolares, sensibilización, recursos.

Abstract

The right of every child to a standard of living adequate for his or her integral development encompasses the need for an education that ensures his or her development. The children of the Protection System are the great forgotten ones of the educational system, therefore, through the work presented below, we seek to raise awareness, raise awareness and prepare teachers to see these children as an opportunity, not an impossible challenge. Violence, neglect and abandonment, unfortunately, are realities experienced by many children who, upon arriving at school, face great difficulties as a result of the adverse situations they have suffered. Likewise, they often face a lack of sensitivity to their trauma. This project carries out a comprehensive study of this group and proposes as a result a bank of training and pedagogical resources to improve the educational practice of teachers, by increasing empathy and understanding. Thus, given that these children lack attachment figures, teachers can become reference figures, significantly impacting their emotional and psychological development.

Key words: Child Protection System, foster care and adoption, early adversity, trauma, school difficulties, awareness, resources.

1. INTRODUCCIÓN

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1984) reconoce “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (p. 21). Es por ello, que en este trabajo se pretende proporcionar herramientas para el desarrollo integral de los niños del Sistema de Protección Infantil mediante la sensibilización del profesorado.

Aunque en los últimos 30 años se haya avanzado en materia de protección infantil en España, la realidad de miles de niños en nuestro país está, aún hoy, presidida por la violencia, la negligencia y el abandono (Aldeas Infantiles SOS de España, 2020). Existen casos en los que la separación del niño de sus padres es necesaria para asegurar el interés superior del menor (UNICEF, 1984), es ahí cuando el niño entra dentro del Sistema de Protección y es imprescindible tomar medidas preventivas para su seguridad, ya sea acogimiento familiar, acogimiento residencial en instituciones adecuadas o, incluso, la adopción, como se explicará a continuación en el marco teórico. Son estos niños en los que ponemos el foco en este trabajo, niños que han sido víctimas de malos tratos, abandono y abuso y necesitan una concienciación de la sociedad, en la que entran los maestros.

Para comprender más a fondo las problemáticas a las que se enfrentan estos niños en sus diferentes ámbitos de desarrollo, es crucial analizar las experiencias que han vivido y cómo estas han dejado traumas que afectan significativamente su vida. Así, en el marco teórico se detallan las secuelas de las experiencias adversas y se observa cómo estas dificultan su rendimiento escolar. Además, se resalta el papel fundamental que desempeñamos nosotros, los docentes, como agentes potenciales de cambio y mejora en su desarrollo personal e integral. A través de estrategias pedagógicas, pautas, herramientas y un enfoque sensible y empático se puede contribuir a mitigar los efectos del trauma y fomentar un ambiente educativo sensible al trauma que promueva el crecimiento y la resiliencia de estos niños.

Sin embargo, lo que realmente destaca en esta iniciativa es el diseño de una intervención para la sensibilización de la comunidad educativa, elaborada mediante el análisis de diferentes herramientas para difundir y concienciar sobre este colectivo. Esta intervención se materializa en un banco de recursos formativos y pedagógicos accesibles a todos los docentes, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria. Estos recursos están diseñados para mejorar la práctica educativa de los maestros, ofreciendo así diferentes herramientas y estrategias que les

permitan cambiar su enfoque hacia estos niños, tratando de mostrar que ellos no son el problema, sino las víctimas de un problema. El objetivo es promover una mayor empatía y comprensión, fomentando así un entorno educativo más inclusivo y empático. Al utilizar estos recursos, los docentes no solo podrán mejorar su metodología de enseñanza, sino también unir esfuerzos para crear una comunidad cohesiva y comprometida con el bienestar y desarrollo integral de todos los estudiantes.

Los niños del Sistema de Protección Infantil pasan por “muchas manos, sin tener la oportunidad de acostumbrarse al calor de ninguna y desarrollando mecanismos de defensa inconscientes para evitar el sufrimiento (‘si no me apego, no me dolerá separarme’)” (Palacios et al., 2014, p. 66). La necesidad de una figura de apego en estos niños es urgente y supone una realidad que no se puede ignorar: los docentes tienen la capacidad de convertirse en esa figura de referencia especial para los alumnos. Por ello, es fundamental sensibilizar a los maestros sobre la importancia de su papel en el desarrollo emocional y psicológico de los niños y adolescentes, pudiendo impactar significativamente en la vida de sus alumnos mediante un ambiente de apoyo y seguridad para el desarrollo del bienestar integral de estos niños.

2. JUSTIFICACIÓN

En el apartado siguiente evidenciamos la importancia de este proyecto, un trabajo que trata de dar voz a una población vulnerable que genera un gran desconocimiento. A continuación se muestra la razón principal por la que se ha escogido esta comunidad y qué leyes la amparan, tanto socialmente como educativamente. Asimismo, se presenta la urgencia con la que estos niños necesitan profesores concienciados, informados y, especialmente, dotados de herramientas de valor para ayudar a este colectivo. Por último, en el subapartado final se explica cómo este trabajo va a ser capaz, a su vez, de ayudar a desarrollar mis propias competencias como docente.

2.1. PERSONAL

En el presente documento se expone un tema poco conocido que nos puede llevar a preguntarnos la razón de su elección en un primer momento. El interés que me genera este tema viene dado de mi experiencia directa con un niño del sistema de protección, ya que mi familia y yo realizamos un acogimiento familiar hace años. Desde ahí, mi motivación por ayudar a los niños y adolescentes que se encontraban con barreras en la escuela fue aumentando, hasta decidir estudiar educación especial. Sin embargo, mi decepción aumentó a su vez al darme cuenta de que los niños del sistema de protección no están atendidos según sus necesidades, miedos y dificultades.

Asimismo, a lo largo de mi carrera universitaria, habiendo tratado con futuros docentes, diferentes maestros y maestras y diversos profesionales de la educación, he podido ver el desconocimiento acerca de este colectivo. Cuando a un maestro o futuro maestro le cuentas que hace un tiempo realizaste un acogimiento y su respuesta es: ¿qué es eso? Ahí te das cuenta de que aún queda mucho camino por recorrer en la formación docente. Por ello, considero que está en mi mano poder dar a conocer a este colectivo, visibilizarlo y sensibilizar, si es posible, al mayor número de equipos de maestros.

2.2. LEGISLATIVA

A partir de 1987, la Protección Infantil Española fue modificada significativamente debido a la entrada en vigor de la Ley 21/1987 (de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados

artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción). Fue así como las competencias acerca de la intervención con niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección familiar fueron transferidas a los Servicios sociales de las Comunidades Autónomas. Este cambio produjo una fuerte “desjudicialización”, ya que a partir de entonces las CCAA son competentes para valorar las situaciones y declarar el desamparo y asumir de manera automática la tutela del menor. Tras este proceso de reforma y, con la intervención de profesionales de todos los ámbitos relacionados, ha supuesto que aspectos educativos, psicológicos o sociales se hayan recogido de forma muy patente en la redacción de los textos legales (Moreno-Torres Sánchez, 2015).

Para facilitar la comprensión de las leyes que amparan a los menores del sistema de protección, a continuación se explicarán de forma jerárquica. Actualmente, las leyes que modifican el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia son la Ley Orgánica 8/2015 y la Ley 26/2015. Ambas leyes desarrollan y refuerzan el interés superior del menor, que es la garantía de ser protegidos y tener en cuenta sus derechos, antes de que un adulto tome decisiones sobre su vida. Este tiene una triple naturaleza (1) es un derecho sustantivo y subjetivo del menor directamente invocable ante los Tribunales, (2) tiene un principio general informador e interpretativo, es decir, ante varias posibles decisiones se elegirá siempre la que corresponda al interés superior del menor, (3) es obligatorio seguir el procedimiento con todas las garantías, si no se estará violando el derecho.

En la Ley Orgánica 1/1996, una de las leyes modificadas por la Ley Orgánica 8/2015, pero de la cual se han mantenido diferentes aspectos, encontramos dos derechos fundamentales de los menores. Por un lado, “el menor tiene derecho a ser oído y escuchado sin discriminación en toda decisión que incida en su esfera personal, familiar o social, en función de su edad y madurez” (Jefatura del Estado, 1996, p. 13), y por otro lado, “el menor podrá presentar denuncias individuales al Comité de Derechos del Niño, en los términos de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la normativa que la desarrolle” (Jefatura del Estado, 1996, p. 15).

En cuanto al marco legal en el ámbito educativo, encontramos la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuyo principal enfoque es el siguiente:

Los derechos de la infancia están entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos. (Jefatura del Estado, 2020, p. 122871).

Asimismo, en el artículo único, el apartado 55 se menciona la importancia de atender las necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía, como puede ser debido al acogimiento familiar. Entonces, si se menciona el sistema de protección en la propia ley educativa, ¿por qué es tan desconocido para los docentes? De ahí la necesidad urgente de sensibilizar al profesorado acerca de este colectivo.

Desgraciadamente, el desconocimiento de este colectivo por parte del profesorado no se limita a una pequeña parte, sino que también encontramos una desinformación en las leyes educativas. Actualmente, podemos encontrar mencionados a estos niños en dos leyes, por un lado, la actual ley educativa, en la que solo se menciona la situación de acogimiento familiar como forma de diversidad familiar. Por otro lado, en la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, donde los encontramos como Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa, por especiales condiciones personales: situación jurídica especial. Ante la falta de visibilidad por parte del ministerio de Educación, considero que este trabajo puede ayudar, o al menos intentar ayudar, a concienciar a los maestros y mejorar su práctica educativa, optando por la equidad y la inclusión real.

2.3. EDUCATIVA

Como se verá posteriormente en los diferentes apartados, estas situaciones afectan a un total de 36.098 niños y adolescentes en España (35.238 acogimientos residenciales y familiares, 681 adopciones nacionales y 179 adopciones internacionales), por lo que no nos podemos mantener ajenos a esta realidad. Asimismo, es una realidad que encontramos en las escuelas, una realidad que se presenta en esta población vulnerable y, en múltiples ocasiones, vulnerada (Barudy & Dantagnam, 2009), debido a situaciones de maltrato, abuso, negligencia, etc. A partir de los años 80, las aulas escolares que se encontraban en los centros residenciales donde los niños acogidos iban a clase comenzaron a cerrarse, dando lugar a una escolarización similar a la de los niños que no se encontraban en su situación. No obstante, esta medida no se acompañó con ningún recurso específico de apoyo, dando lugar a que los maestros, educadores y acogedores hayan tenido que afrontar situaciones difíciles, tratándose a menudo como casos aislados (Monserrat, Casas, Baena, 2015). Por ello, es necesario que los maestros y maestras estén informados, y, sobre todo, sensibilizados, ya que pueden ser trascendentes en la vida de estos jóvenes que cargan con una gran mochila de traumas, que se describirán a continuación en el marco teórico.

Para un niño, niña o adolescente en situación de acogimiento o adopción, el grado de adaptación en la escuela es de gran importancia, ya no solo a nivel académico, si no también a nivel de integración social y emocional. Este puede llegar a convertirse en una significativa fuente de satisfacción y red de apoyo, sin embargo, también puede ser una experiencia que lleve a la retraumatización, como señala Gonzalo Marrodán (2015).

2.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES

Según lo detallado por la Universidad de Valladolid (2010), la meta principal de esta carrera universitaria radica en preparar profesionales con “la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo” (p. 25). De este modo, se convierte en una responsabilidad esencial de los maestros y maestras personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado que presenta necesidades educativas específicas.

Con el objetivo de formar un perfil profesional que habilite la obtención del título de maestra y una buena práctica de esta profesión, la universidad y, más concretamente, el trabajo de fin de grado trata de desarrollar unas competencias específicas. Gracias a la búsqueda de información acerca de las características del alumnado del que trata el proyecto, se es capaz de comprender mejor la aplicación práctica de los rasgos psicológicos, sociológicos y pedagógicos del alumnado que se encuentra dentro del Sistema de Protección. Asimismo, se trata de desarrollar la capacidad de llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, analizando y argumentando las decisiones que se tomen en los diferentes contextos educativos e integrando los conocimientos necesarios para resolver conflictos que puedan surgir en el entorno educativo. Pero, sin duda alguna, este trabajo ayudará al desarrollo de una habilidad de gran importancia en la labor docente: la capacidad de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio.

Por otro lado, una competencia clave que se va a potenciar gracias a este proyecto es la destreza adquirida para reunir e interpretar datos y así poder emitir juicios reflexivos que puedan ayudar a otros profesionales de la educación. Así, encontramos uno de los objetivos principales de este trabajo, generar reflexiones que fomenten la empatía del profesorado hacia este colectivo. De igual modo, tratando lograr este objetivo, es necesario poder transmitir estas ideas, sus problemas y posibles soluciones desarrollando una buena comunicación oral y escrita.

Sin embargo, la competencia más crucial que se busca desarrollar es la implicación ética y vocacional con la profesión encargada de educar a los futuros agentes de cambio: esos niños repletos de sueños y deseos de innovar. Por esta razón, la importancia de este proyecto es inmensa; los sueños olvidados de estos niños vulnerados tienen la posibilidad de restaurarse gracias a la concienciación del profesorado.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presenta el marco teórico, una sección que inicialmente describe la situación de los niños y adolescentes que se encuentran en el Sistema de Protección Infantil. Posteriormente, se analizarán en tres subapartados los retos que enfrentan estos menores a raíz del trauma vivido; la naturaleza de la adversidad temprana y sus efectos en la salud mental, así como los obstáculos educativos y de desarrollo que estos jóvenes experimentan. Finalmente, se discutirán estrategias para asegurar su inclusión efectiva en el entorno escolar, promoviendo que la escuela sea un espacio de bienestar, aprendizaje y crecimiento, en vez de representar un factor adicional de estrés.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN

La protección de la infancia consiste en prevenir la explotación, el abuso, el descuido, las prácticas nocivas y la violencia contra los niños, las niñas y adolescentes, así como actuar en caso de que se produzca alguna de estas situaciones (UNICEF, 2021).

Debido a que en ocasiones, los menores se encuentran en situaciones de riesgo o desamparo, los Sistemas de Protección a la Infancia deben intervenir. Aquella situación en la que el menor pueda ver perjudicado su desarrollo, su bienestar o sus derechos debido a circunstancias varias, carencias o conflictos será considerada situación de riesgo. Por otro lado, si estos daños se intensifican o persisten en el tiempo esta situación pasará a ser de desamparo (Jefatura del Estado, 1996). Una vez reconocida la situación de riesgo, la entidad pública competente en materia de protección de menores pondrá en marcha las actuaciones pertinentes para reducirla y realizará el seguimiento de la evolución del menor en la familia (Jefatura del Estado, 1996). Si esta situación no se soluciona, los niños son declarados en desamparo y se les protege aplicando una medida de separación de sus núcleos familiares. Esto pretende a su vez prevenir el maltrato, la marginación y la delincuencia, pero es importante aclarar que no son menores que ingresan en el sistema de protección por haber cometido algún delito, infracción o crimen, sino por situaciones que necesitan ser atendidas.

Aquellas medidas de separación de sus núcleos familiares se conocen como medidas de protección en las cuales encontramos dos medidas clave: el acogimiento y la adopción. Estas no

son únicamente importantes por sus diferencias, sino también por el profundo impacto que tiene en la vida de estos menores.

El acogimiento es una medida que, como explica De Palma (2011), supone la confianza de la guarda de un menor por parte de la Administración pública a un centro residencial especializado o a una familia, que vele por su vida, acompañándolo, procurando darle los mejores cuidados y, especialmente, impulsando su desarrollo integral y convirtiéndose en una red de apoyo. Según los datos recogidos en 2022 por el Observatorio Nacional de la Infancia, en Castilla y León hay 634 menores en acogimiento residencial y 775 menores en acogimiento familiar, un total de 1409 menores en situación de acogimiento.

Además, por otro lado encontramos la adopción que es la medida que pretende brindar una familia a aquellos niños que no pueden ser cuidados por su familia de origen o padecen una situación de abandono (García Orozco et al., 2007). Ante esta medida, en España encontramos principalmente dos tipos diferentes de adopción: la adopción nacional, que supone adoptar a un menor que reside en España, esto no significa que su origen cultural sea el mismo al mayoritario de nuestro país; y la adopción internacional, que es la que se realiza en un país distinto. Se hace hincapié en la diferencia entre estas dos medidas ya que sí que se observan aspectos distintivos, como pueden ser el perfil de estos niños, la información previa y el periodo de acogimiento preadoptivo que no existe en la adopción internacional pero sí en la nacional (Mateo Pérez & Navarro Galán, 2011).

Es fundamental destacar que la adopción y el acogimiento son dos medidas distintas. En la adopción, la tutela del menor es asumida por la familia adoptiva, convirtiéndose así en una medida definitiva. En cambio, en el acogimiento, la tutela sigue siendo responsabilidad de la Administración.

Estos niños que, en su mayoría, han vivido situaciones traumáticas suelen presentar necesidades educativas que el profesorado debe conocer. Así, al incorporarse un alumno o alumna que se encuentre en esta situación a un centro escolar es primordial determinar primero si es precisa una evaluación psicopedagógica (Palacios et al., 2014). En muchos casos, las dificultades que presenta este alumnado, las cuales se explicarán en profundidad en los apartados siguientes, pueden ser atendidas directamente por los docentes dentro del centro. Es necesario recurrir a servicios y recursos especiales del sistema educativo (maestro o maestra de pedagogía terapéutica, especialista en audición y lenguaje, profesor de compensatoria, etc.) y en otros casos más extraordinarios puede considerarse necesaria la intervención de profesionales ajenos

a educación (salud mental infantil, por ejemplo). Sin embargo, para que esto sea así, es imprescindible concienciar a los mismos, lo que resalta la importancia de este proyecto.

Para estos niños que han crecido en situaciones de riesgo y/o desamparo, han sido tomadas medidas de protección con ellos y se les ha forzado a empezar una nueva realidad, la realidad escolar está muy presente y es resaltante ya que es el momento en el que pueden llenarse de experiencias de seguridad y desarrollo positivo donde los maestros adquieren un papel fundamental.

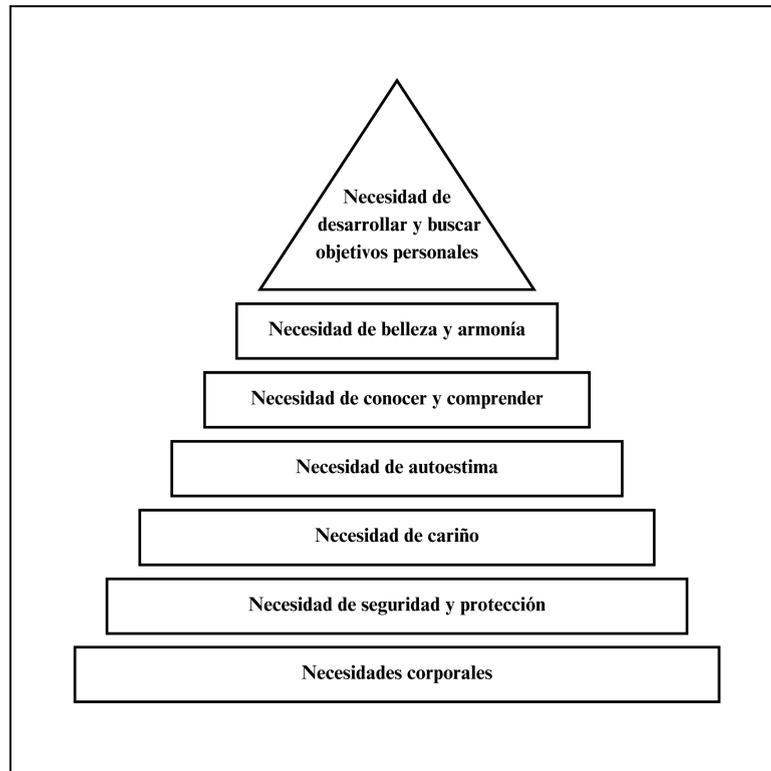
3.2. ADVERSIDAD TEMPRANA

La adversidad temprana, también llamada maltrato infantil o trauma temprano, es, según la Asociación PETALES (la asociación de ayuda y apoyo a las familias y personas con trastornos del desarrollo y del vínculo afectivo o apego) “un factor ambiental adverso, capaz de trastocar el proceso del neuro desarrollo y condicionar la maduración cerebral del menor, desembocando en unos déficits cognitivos persistentes incluso en la vida adulta” (Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017, p. 81).

Los seres humanos presentamos un conjunto de necesidades que se han de satisfacer en favor de conseguir un buen desarrollo personal, en los diferentes ámbitos. Esto ha sido descrito por diferentes corrientes teóricas, pero son consideradas resaltables las aportaciones de Maslow (2008), quien sistematizó esta teoría creando una jerarquía de necesidades humanas como elemento común a todas las personas, como se ve en la Figura 1. Según esta teoría, para desarrollar las necesidades situadas en la parte superior de la pirámide, es imprescindible que primero se hayan satisfecho las necesidades más fundamentales (Hidalgo García et al., 2008).

Figura 1

Pirámide de Maslow, tomada de Planned Parenthood Federation of America (2008)



Los primeros años suponen una etapa trascendental para el desarrollo de su vida futura, suponen una etapa donde se producen necesarios y acelerados procesos de maduración. Sin embargo, para que estos se produzcan es imprescindible que dos fuentes de influencia interactúen de forma óptima: la maduración biológica y la estimulación ambiental. Por un lado, todo el conjunto de fenómenos de crecimiento y diferenciación celular para la aparición de las funciones del organismo humano deben ir unidos de la mano de un entorno estable, seguro y que cubra las necesidades del niño o la niña. Este segundo factor procede de las interacciones con otras personas, de las condiciones del grupo social y el entorno y de las experiencias vividas. El contexto familiar se convierte en el primer microsistema del niño o la niña donde los padres y/o las madres son los agentes socializadores y las importantes figuras de apego. Estos son los responsables de cubrir las necesidades básicas del menor, las cuales son, como destacan Ochaita y Espinosa (2004) una buena atención sanitaria, un descanso suficiente y una buena supervisión y seguridad ambiental, permitiendo asegurarse de poner en marcha los procesos madurativos necesarios para promover el desarrollo. Sin embargo, hay en múltiples ocasiones que estas necesidades no se llegan a cubrir debido a diversas situaciones en el contexto familiar del niño o la niña, dando lugar a una de las mayores dificultades en su vida: la adversidad temprana.

Además de esto, según las investigaciones de Bowlby (1986,1993) establecer vínculos estables con los progenitores o quienes les sustituyen supone una necesidad primaria del ser humano. Nos encontramos con que las personas aprendemos a reaccionar y a moldear nuestro comportamiento y pensamiento a partir de la experiencia. Desde los primeros años de vida, cuando el niño o la niña tiene unas figuras de apego principales que responden a sus necesidades satisfaciéndolas según los criterios adecuados, se encuentra frente una crianza sensible, que le proporciona bases seguras para explorar el mundo. El apego seguro es una combinación de estructura y afecto, y ambas cuestiones deben estar presentes en las pautas de crianza para asegurar unos cimientos sólidos en el proceso de construcción de las relaciones con las otras personas y también en el propio proceso de autoconocimiento (San Román, 2021).

Pero, ¿qué ocurre cuando los buenos tratos que conducen a relaciones de apego positivas, que conducen al apego seguro, no se dan? Cuando los niños son víctimas de malos tratos existe una alta probabilidad de que desarrollen lo que se conoce como apego inseguro. El apego es la experiencia interna que se va desarrollando a lo largo del tiempo a través de múltiples experiencias de contacto con los cuidadores (Gonzalo Marrodán, 2016). Existen tres tipos de apego inseguro: el apego inseguro-evitativo, el apego inseguro-ansioso ambivalente y el apego desorganizado. El primer tipo se da cuando los padres o cuidadores no se encuentran emocionalmente accesibles, mientras que el segundo surge cuando no logran identificar el momento adecuado para acercarse y establecer una comunicación armoniosa con su hijo o hija. Sin embargo, nos vamos a centrar en el tercer tipo de apego inseguro: el apego desorganizado, ya que es el tipo de apego es el más grave que hallamos en las aulas, son niños que, por el trastorno de apego que tienen, por mucho que quieran centrarse y adaptarse al medio escolar van a tener dificultades para hacerlo (Mora, 2014).

Según Bowlby (1976) el apego constituye un sistema conductual, preadaptado para disminuir el estrés, preservando así una sensación de seguridad. Su función principal es asegurar que el estado del niño o la niña se mantenga dentro de los parámetros esenciales para su buen funcionamiento general. Como se ha explicado anteriormente, las interacciones del niño o la niña con su figura de apego son fundamentales para la activación del sistema de apego. Si la figura de apego ofrece cuidado y protección, se convertirá en un ser querido, que le protege y es sensible con el niño o la niña, construyendo a su vez un auto imagen de alguien que merece ser bien tratado, protegido y querido. Por el contrario, la ausencia de estas condiciones puede llevar a resultados adversos. Es así, como el niño puede desarrollar un trastorno de apego desorganizado.

Main y Solomon (1986) proporcionaron la primera descripción del apego desorganizado, donde el rol del miedo es fundamental ya que la característica central de todas sus conductas es la vivencia de una situación de “miedo sin posible solución”. Algunas de estas conductas pueden ser la realización sucesiva de patrones de conducta contradictorios (conducta de apego intensa a la que le sigue una fuerte evitación) o la realización simultánea de los mismos (fuerte evitación a la vez que una búsqueda intensa de contacto). Los niños que han vivido situaciones adversas durante su infancia o incluso antes del parto suelen desarrollar trastornos de apego, de ahí que la importancia del maestro o maestra sea tan elevada, ya que se pueden convertir en posibles figuras de apego para estos niños y adolescentes.

Al tomar una medida de protección para un menor, las situaciones adversas se alejan, sin embargo, las secuelas de la adversidad que ha sufrido en su infancia no desaparecen. El hecho de que se le separe de su padre o madre va a añadir nuevas dificultades. Echarán de menos a su familia y deberán adaptarse a nuevos ambientes, como la escuela, nuevas personas, como sus compañeros y profesores, nuevas experiencias, como las de enseñanza-aprendizaje o socialización con sus iguales... La infancia de estos niños no es nada fácil y sus esfuerzos son muy superiores a la de los otros menores sin adversidad previa. Es por ello que debería ser obligación del maestro el otorgarles la confianza, la seguridad y el apoyo para obtener las herramientas necesarias en su vida futura. Sin embargo, aunque la atención especializada es un requisito esencial para los maestros vocacionales, que de verdad pretenden convertirse en referentes, guías y figuras de apoyo de sus alumnos y alumnas, esta atención al alumnado que presenta adversidad temprana y puede presentar trastorno del apego desorganizado es, prácticamente, nula. En ocasiones ocurre en algunos centros escolares cuyos profesores han sido formados acerca de esta problemática, pero lo cierto es que los niños no se encuentran con escuelas sensibles al trauma, de las que se hablará en el apartado de medidas para la inclusión escolar de este tipo de alumnado.

3.3. SALUD MENTAL Y DIAGNÓSTICOS

La salud mental satisface los principales criterios de vulnerabilidad, influenciada por el estigma y la discriminación que enfrentan quienes padecen de estos problemas, además del riesgo a sufrir abusos y violencia. En particular, niños y adolescentes con dificultades de salud mental pueden enfrentarse a menos oportunidades educativas y a resultados académicos más bajos, dando lugar a una mayor marginalización (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Dentro de la población infantil, identificamos varios grupos en riesgo a desarrollar diferentes psicopatologías, entre los que destacan los niños y adolescentes que han sido víctimas de maltrato infantil.

El término de estrés tóxico temprano describe un amplio espectro de experiencias adversas durante la infancia en forma de trauma infantil. Este constituye un importante problema de salud pública, ya que ocurre en tasas inquietantemente altas, con más de un 30-40% de prevalencia en la población adulta (Edwards et al., 2003). Además, varios estudios reportan una asociación negativa del estrés tóxico con la salud física y mental (Draper et al., 2008, Walker et al., 1999). El estudio realizado en Inglaterra por Ford et al. (2018), comparó la salud mental de los niños atendidos por las autoridades, es decir, en acogimiento residencial, con la de los niños de hogares privados, es decir, en acogimiento familiar. Aunque el Sistema de Protección británico sea diferente al español, podemos extrapolar los resultados a los niños españoles. Ambos grupos, pero en mayor medida los niños que viven en centros residenciales, presentaban diagnósticos de salud mental, con trastornos de ansiedad (como ansiedad por separación, ansiedad social, trastornos de pánico o trastornos de estrés postraumático), depresión, hipercinesia, trastornos de conducta, trastornos del espectro autista y otros trastornos.

Asimismo, como se explica en el apartado de dificultades de desarrollo, estos niños presentan problemas para controlar los impulsos, mantener la atención y muchos cuentan con una actividad incesante (Palacios et al., 2014). Esto no significa que todos presenten las mismas características o que estas sean de la misma intensidad o gravedad, sin embargo, el diagnóstico de TDAH es común en la gran mayoría de los niños traumatizados. “Bajo la etiqueta común de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad se encuentran realidades muy diferentes” (Palacios et al., 2014, p. 70) y gran parte de los signos de este trastorno se pueden confundir con la hipervigilancia, la ansiedad o los problemas de procesamiento de información debidos al trauma. Es por ello, que, aunque las investigaciones demuestran que el TDAH y el trauma suelen coexistir, el trauma se puede pasar por alto dando lugar a diagnósticos erróneos (Ceat, 2021).

Las dificultades a la hora de entender el trauma de estos niños y adolescentes, la similitud de sus signos con otros trastornos y los errores en los diagnósticos hacen que se sitúen en un limbo académico, un lugar donde no encajan ni con los niños con necesidades educativas específicas ni con los que siguen el currículum de forma normalizada. De ahí, la importancia de concienciar a los maestros para que se conviertan en una buena ayuda.

3.4. DIFICULTADES EN EL DESARROLLO Y LA ESCUELA

Los niños, niñas y adolescentes que han pasado por situaciones adversas, como negligencia, institucionalización prolongada, maltrato y/o abuso infantil, son menores que pueden presentar diversas dificultades tanto en su desarrollo personal como en su desarrollo escolar. En este apartado se evidencian las consecuencias de la adversidad en los diferentes ámbitos del desarrollo: cognitivo, físico, social, afectivo-emocional, los cuales afectan a su vez al ámbito escolar.

3.4.1. DIFICULTADES COGNITIVAS

Curry y Widom (2010) afirman que los niños que han experimentado situaciones adversas de malos tratos, como abusos o negligencia, presentan un riesgo elevado de enfrentarse a problemas neuropsicológicos. Es más, las nuevas investigaciones de McCrory y otros científicos (2011) han empezado a revelar cómo estas experiencias pueden impactar en las estructuras y funciones cerebrales e influir en el desarrollo de los niños. Mediante escáneres cerebrales a 43 niños, 20 de ellos expuestos a violencia en sus hogares, encontraron que los cerebros mostraban mayor actividad en las áreas del cerebro asociadas a la detección de amenazas y a los trastornos de ansiedad.

Situaciones adversas como la malnutrición, el abandono y la negligencia pueden dar lugar a dificultades en el funcionamiento cognitivo del niño o la niña debido a la pobre mielinización (Woodhead & Oates, 2012). La mielina es un material de color blanco que forma parte de la materia blanca del cerebro, cuyas vainas permiten que la transmisión de los impulsos eléctricos sea más rápida y segura. Durante los últimos meses del embarazo y los primeros años de vida, la mielinización tiene lugar, es decir, los axones comienzan a recubrirse. El crecimiento de la materia blanca, especialmente en la parte frontal del cerebro que se encarga de la memoria de trabajo, el pensamiento y la planificación es más veloz durante los dos primeros años de vida y esto, a su vez, se debe a la mielinización. Para un buen desarrollo de este proceso es esencial una dieta que suministre suficientes proteínas y micronutrientes tanto a las madres durante el embarazo como al niño o la niña tras el nacimiento (Organización Mundial de la Salud, 2010), pero en ocasiones estos cuidados esenciales no ocurren, dando lugar a fuertes dificultades neuropsicológicas.

Asimismo, se ha demostrado por medio de investigaciones realizadas por Heim y otros (2008) cómo el trauma infantil va de la mano del desarrollo atípico del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal, un sistema neuroendocrino encargado de controlar las reacciones al estrés y procesos corporales como el sistema inmunitario o el estado de ánimo. Incluso, mediante estudios realizados con imágenes por resonancia magnética a adultos que han sufrido abusos infantiles, se han podido observar disminuciones del hipocampo, estructura que se ocupa del procesamiento de la memoria (Treadway et al., 2009; Woon & Hedges, 2008).

Según García-Molina (2009) las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos superiores que se relacionan con la capacidad de integrar y optimizar otros procesos cognitivos más básicos. Algunas de ellas son la flexibilidad cognitiva, la planificación de conducta, el control de impulsos o la toma de decisiones. En todas estas los niños maltratados parecen tener las principales alteraciones (Davis, 2015), dando lugar a disfunciones en la flexibilidad cognitiva con un mayor número de errores perseverativos y problemas de memoria operativa; problemas de regulación emocional o menor capacidad de inhibición; y toma de decisiones impulsivas o escaso control de la propia respuesta comportamental.

Ante esto, podemos advertir cómo detrás del comportamiento y actitudes de estos niños víctimas de malos tratos durante su infancia, se hallan dificultades neuropsicológicas a causa de estas duras experiencias vividas.

3.4.2. DIFICULTADES FÍSICAS

Un conjunto de investigaciones realizado en el metanálisis de Hughes (2017) confirma la asociación de las situaciones adversas en la infancia con problemas de salud a lo largo de la vida del niño o la niña. La heterogeneidad de resultados en esta búsqueda de información fue tan elevada que es imposible generalizar en los problemas de salud que conlleva el trastorno de apego, sin embargo, encontramos múltiples casos en los que pueden aparecer afecciones como la obesidad, enfermedades crónicas o riesgo a una mayor exposición a la violencia en la edad adulta. Es necesario conocer la importante relación que existe entre el estrés tóxico que se produce por situaciones de riesgo o desamparo durante el desarrollo del niño o niña con una mayor susceptibilidad de problemas de salud física. Johnson y Gunnar (2011) presentan un ejemplo en el cual observaron cómo los niños y adolescentes institucionalizados muestran una supresión en la hormona encargada de estimular el crecimiento de todos los tipos de células (IGF-1). Asimismo, Radua (2014), por medio de neuroimágenes estructurales, es capaz de

observar cómo los niños que han sufrido maltrato infantil, situaciones en las que el alto estrés es constante, transforman permanentemente su estructura cerebral debido a las alteraciones y cambios fisiológicos y neurológicos de un cerebro, aún, inmaduro. Y es Cicchetti & Toth (2000) quien denomina “efectos adversos de la infancia” a todas aquellas patologías mentales y físicas que se revelan a lo largo de la vida de estos niños y adolescentes.

Mediante la amplia variedad de estudios, podemos confirmar que, a pesar de la gran diversidad de casos de problemas de salud física en niños expuestos a situaciones adversas, es crucial reconocer la existencia de estas dificultades. Son las figuras de apego de estos menores, en muchos casos los docentes, las que juegan un papel fundamental en ayudarles a superar el daño cerebral y físico que enfrentan.

3.4.3. DIFICULTADES SOCIALES

La relación con el entorno social desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano. Diversos estudios han evidenciado que a partir de la semana 26 de gestación el feto empieza a reaccionar a sonidos y vibraciones externas (Kisilevsky y Hains, 2010), y en adelante, es capaz de identificar la voz de su madre entre un conjunto de voces diferentes (Kisilevsky, 2009). Tras el nacimiento, el bebé recurre al llanto para comunicarse con sus cuidadores principales, es decir, sus figuras de apego, para poder satisfacer así sus necesidades básicas. Según Bowlby (1969), el modo en que estas figuras respondan a sus necesidades, estableciendo patrones de relaciones sociales, es esencial para el desarrollo inicial del niño o de la niña. Es así como el trauma infantil debido a situaciones de malos tratos en el ámbito familiar se ve reflejado en el desarrollo social del menor.

Cáceres Campos (2021) llevó a cabo un estudio sobre los efectos de la adversidad temprana en el ámbito social, analizando diversas investigaciones que evidencian el impacto de la misma, especialmente del abuso y de la negligencia. Se ha observado que los niños expuestos a malos tratos tienden a presentar problemas en el desarrollo de habilidades sociales (Matheson et al., 2016), conductas problemáticas (Milot et al., 2010) y/o una menor aceptación en los grupos de iguales (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007). Aquellos menores en situación de acogimiento o adopción, quienes se han enfrentado a situaciones adversas y por ello muestran desconfianza hacia los demás, manifiestan limitaciones significativas en sus habilidades sociales, las cuales son muy escasas. Éstas habilidades se pueden ver afectadas de forma negativa en aquellos que han experimentado interacciones insuficientes, pobres, anómalas e

inapropiadas con sus cuidadores o pares, y no han aprendido a socializar adecuadamente, lo cual se puede ver empeorado aún más en contextos poco estructurados como el recreo (San Román, 2021).

Asimismo, la falta de autorregulación, la impulsividad y la falta de control sobre sus acciones, debido al trauma vivido, dificulta sus interacciones sociales, dando lugar a situaciones de rechazo o exclusión social. Pitula y otras autoras (2017), mediante un estudio realizado a niños institucionalizados y adoptados, descubrieron cómo la institucionalización temprana está relacionada con el hipocortisolismo, que supone una deficiencia de cortisol, asociado con la hiperactividad y la impulsividad, lo que puede afectar la relación con sus iguales. Además, estos niños tienden a mostrar problemas comportamentales, como la agresividad, conductas antisociales y conductas disruptivas, Maguire et al. (2015) muestra como un grupo de niños entre los 10 y 14 años víctimas de negligencia presenta menos conductas prosociales.

Es esencial que los docentes, quienes juegan un papel fundamental en el apoyo a estos niños, estén bien informados sobre esta problemática. Su labor es vital para fomentar la confianza de estos menores en otras personas, enseñarles formas adecuadas de interactuar con sus compañeros y ayudarles a reconocer su propio valor como personas.

3.4.4. DIFICULTADES AFECTIVO-EMOCIONALES

Anteriormente se han analizado las dificultades que pueden presentar los niños del Sistema de Protección en el ámbito social, pero dentro de este campo, la comprensión de las emociones juega un papel muy importante. El hecho de ser capaces de comprender nuestras emociones, lo cual supone una capacidad socio-cognitiva de gran valor, nos ayuda a entender a los demás y poder responder adecuadamente en diferentes situaciones y contextos sociales. Comprender las emociones está directamente relacionado con el reconocimiento y la atribución de emociones a uno mismo y a los demás (Carpendale & Lewis, 2015) y, como explican Aznar y Tenenbaum (2013), esto se desarrolla mediante la interacción con la principal figura de apoyo. Sin embargo, la negligencia, el abandono, los abusos y las interacciones donde no existe la estimulación emocional pueden provocar dificultades en este aspecto fundamental para el desarrollo del niño o la niña.

Lim et al. (2014) realizaron un metanálisis de múltiples estudios que emplearon una técnica para investigar las diferencias focales en la anatomía del cerebro. Esto se llevó a cabo mediante la comparación de las imágenes por resonancia magnética de dos grupos de personas: personas

víctimas de maltrato infantil y personas que no lo habían sufrido. Los resultados revelaron que aquellos expuestos a malos tratos durante la infancia presentaban una notable reducción del volumen de sustancia gris en distintas partes del cerebro, muchas de las cuales están relacionadas directamente con el procesamiento de las emociones. Algunas de ellas fueron las siguientes: el giro orbitofrontal, implicado en la evaluación y regulación de las emociones y de las decisiones que se basan en la recompensa y el castigo; el giro temporal superior derecho, relacionado con la información auditiva en la que se incluyen las inflexiones emocionales del habla: la amígdala, con un papel esencial en la detección de emociones como el miedo y la amenaza; y la ínsula, implicada en la percepción de las emociones internas del cuerpo y de la conciencia emocional, en la que se resalta la empatía y la comprensión de las emociones del resto.

Las interacciones sociales que, como se ha explicado, son escasas y difíciles para los niños adoptados o que han pasado y/o se encuentran en medidas de acogimiento tienen una importante relación con la construcción de la teoría de la mente, que es la capacidad de comprender los sentimientos, las creencias y los deseos y su papel en el comportamiento social (Pons et al., 2004). Existe una creciente evidencia de que los menores que han vivido situaciones adversas, experiencias tempranas de maltrato o negligencia, pueden captar las emociones y otros estados mentales asociados con los encuentros interpersonales y los vínculos afectivos de manera diferente a otros niños. El trabajo de Keil y Price (2009), analizando dos situaciones diferentes de interacción social con niños que habían sufrido maltrato físico y otros que habían sufrido negligencia, mostró cómo los primeros responden de forma más hostil a situaciones de provocación o enfrentamiento; mientras que en las situaciones de participación entre iguales, los segundos eran los que presentaban más dificultades. Del mismo modo, PETALES (2018) afirma que los niños dañados dicen con frecuencia que la rabia les puede, que estas respuestas hostiles son inmanejables. Aunque ésta esté presente en cualquier niño o niña, cuando la rabia casi siempre puede, encontramos situaciones de desregulación habituales, donde el niño la niña no es capaz de manejar su emoción, metiéndose en conflictos y mostrando gran frustración.

Asimismo, la autoestima de los menores que se encuentran dentro del sistema de protección está profundamente afectada. Según Herrera (2007), la autoestima durante la niñez es variable y frágil, y cómo los niños se ven así mismos depende en su gran mayoría de cómo son vistos por sus padres o cuidadores. Además, la autoestima se desarrolla a lo largo de toda la vida, siendo particularmente crucial durante la adolescencia, cuando el valor y la percepción de uno mismo es esencial para la identidad personal. Por ello, es fundamental que los maestros, quienes pueden ser figuras de apoyo, confianza y seguridad, miren a los niños con una perspectiva llena de valor, motivación y amor, incentivándolos a adoptar esa misma visión hacia ellos mismos.

Además, los problemas para establecer vínculos sanos están muy presentes, debido al sentimiento de daño que proyectan al exterior y trastoca la capacidad para relacionarse, provocando el rechazo (Gonzalo Marrodán, 2010). De ahí que, para reparar y restaurar esta capacidad, sea necesario que la relación con los adultos significativos les permita aprender emocionalmente. Y, ¿quiénes pueden ser algunos de estos adultos significativos? Efectivamente, los maestros.

3.4.5. DIFICULTADES ESCOLARES

Los niños en situación de acogimiento o adopción presentan todas las dificultades descritas anteriormente, debido a situaciones pasadas de adversidad temprana que tienen consecuencias en su desarrollo integral. Sin embargo, la escuela no comprende y desconoce cómo educar, ayudar, atender y guiar a este tipo de alumnado, niños con diferencias significativas respecto a sus compañeros y que llegan con desventaja al sistema escolar (Moya, 2018).

La inadaptación escolar de estos niños y adolescentes se manifiesta, según las investigaciones realizadas por García-Baamonde Sánchez et al. (2010) mediante la hipolaboriosidad (baja aplicación hacia el aprendizaje, es decir, bajo trabajo en clase por parte del niño), aversión al aprendizaje, inadaptación escolar externa (manifestaciones de baja laboriosidad y conductas disruptivas en el aula), indisciplina y aversión al maestro. En concreto, los niños en situación de acogimiento residencial suelen mostrar desagrado por el estudio, bajo interés y falta de motivación y laboriosidad (Kendall-Tackett & Eckenrode, 1996). Las carencias afectivas están altamente relacionadas con tendencias disociativas y problemas de conducta durante la etapa escolar, y en ocasiones el sentimiento de indefensión que pueden presentar estos menores les lleva a comportarse de forma disruptiva u, otras veces, hipervigilantes, con tal de lograr el control sobre un entorno, para ellos, inseguro (Carlson, 1998).

En el colegio, las relaciones interpersonales son abundantes, sin embargo, estos menores presentan muchos problemas en el comportamiento normativo y especialmente en este ámbito. La dificultad para estabilizar las emociones hace que el resto de áreas estén afectadas, mostrando un comportamiento cambiante que se refleja en situaciones como irrumpir en las conversaciones, no respetar los turnos, no sincronizarse con los demás, no captar la mente de los otros, mostrarse impulsivos en sus respuestas, interpretar erróneamente las intenciones de los demás, echar la culpa a otros de sus errores, mostrarse hiper demandantes o desconectados de los otros o indiscriminadamente desinhibidos... (Gonzalo Marrodán, 2010). La escuela se convierte en una institución que puede hacer mucho por estos niños, no solo académicamente,

donde a su vez presentan problemas como hemos visto anteriormente, sino desde el apoyo, la aceptación, la motivación y el aprecio.

Los cuidadores están cansados de oír que sus niños son “problemáticos” cuando en realidad son víctimas, y el transmitir que no se puede educar a un niño que ha sufrido malos tratos o abandono con castigos o más abandonos no es suficiente (Gonzalo Marrodán, 2019). Uno de los principales problemas es la incomprensión de la escuela, que se puede convertir en una gran fuente de estrés, es por ello que la información, la sensibilización y la formación es tan esencial, de ahí que a continuación se muestran pautas y medidas para hacer de la escuela un lugar sensible al trauma.

3.5. APOYOS Y MEDIDAS PARA SU INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los niños de los que trata este proyecto son un grupo muy diverso, diferenciándose en aspectos como su edad, experiencias previas, rasgos personales y situaciones actuales en las que se hallan. Sin embargo, a pesar de toda esta diversidad, todos comparten un factor común: las dificultades escolares debido a la desinformación y a la falta de herramientas disponibles que tienen los maestros. Es importante no meter a todos en el mismo saco ni poner etiquetas negativas, como “menores con problemas”, “hiperactivos”, “problemáticos”, “vagos”; sino que es necesario que cada niño, niña o adolescente sea tratado en su singularidad y se valore su identidad (Palacios et al., 2014).

Con el fin de evitar la estigmatización y las prácticas educativas inadecuadas con estos niños, a continuación se muestran pautas útiles para asegurar su buen acogimiento en la escuela. Éstas orientaciones buscan que sus maestros se conviertan en buenas figuras de referencia, guías, educadores activos y, sobre todo, que estén preparados para proporcionarles el apoyo necesario.

3.5.1. PLAN DE ACOGIDA

Normalmente, la mayor prioridad para estos niños debe ser facilitar su adaptación en su nuevo hogar, su nuevo centro especializado o familia, en donde los padres, madres o educadores puedan establecer un primer vínculo con ellos para ayudar a que su vida se establezca de la mejor manera posible en su nuevo entorno. La incorporación a la realidad escolar puede retrasarse tanto como sea necesario, dando preferencia a la integración y estabilización en su

nuevo hogar y permitiendo que los padres adoptivos o acogedores (en casos de acogimientos superiores a un año) puedan aprovechar las 16 semanas de baja maternal/paternal para hacerlo.

Aunque posponer el inicio de la incorporación al colegio puede parecer una complicación en la capacidad de afrontar los retos escolares, como las relaciones con sus pares, en realidad puede contribuir a que se sientan menos vulnerables y más seguros, facilitando así su motivación por el aprendizaje.

El objetivo principal del acogimiento de un nuevo niño o niña en el centro escolar debe ser que se sienta lo más pronto posible parte del grupo. No son tan importantes los aprendizajes académicos como lo es la nueva relación con la escuela de forma agradable, segura, sociable y no amenazadora. Sin embargo, la incorporación al nuevo centro escolar puede ocurrir en cualquier momento del curso académico, según cuando llegan a su nueva familia o al centro de protección, por ello es tan importante el papel del maestro o de la maestra, que tratará de crear el mejor ambiente de aula posible. Aunque nos pueda resultar difícil de comprender, estos niños “se incorporan al centro con tanta ilusión como temores” (Palacios et al., 2014, p. 40), por lo que la acogida es fundamental tanto para facilitar como para dificultar su adaptación a esta nueva vida. Algunas medidas para favorecer este proceso, las podemos ver en el Anexo 1.

3.5.2. BASE SEGURA DESDE EL VÍNCULO DE APEGO

Los niños, niñas y adolescentes que provienen del sistema de protección tienen una historia forjada a partir de vivencias difíciles y/o traumáticas que a menudo los hacen permanecer en constante alerta, predisponiéndolos de manera especial para la lucha y la supervivencia. Estas actitudes se desarrollan en el niño o niña de forma inconsciente, extrapoliándose a cualquier entorno y/o situación, incluida la escuela. (De Córdoba et al., 2023, p. 87)

En múltiples ocasiones, los adultos interpretan los comportamientos inesperados e inapropiados como actos de provocación, en lugar de verlos como lo que realmente son: síntomas de alarma (Espinoza, 2006). Para fomentar el bienestar que permita reducir la ansiedad y el estrés, disminuyendo estas conductas disruptivas, el apego juega un rol fundamental. Es así como el apego seguro, un tipo de apego que no se desarrolla en niños que han vivido experiencias traumáticas en su infancia, debe surgir gracias a figuras de referencia y apego que proporcionen un cuidado constante, sensible y receptivo. Gracias al desarrollo de este tipo de apego, Bowlby (citado por Rice, 2002) asegura que el niño comienza a fomentar conductas como una

independencia saludable, aprender a dar y a recibir, sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo.

Pero, ¿cómo es posible que un niño que desconfía de los adultos pueda llegar a desarrollar un apego seguro con su educador? Esto es posible gracias a lo que conocemos como escuelas sensibles al trauma. Recuperarse de un trauma, desarrollar un apego seguro, volver a confiar en las personas y aprender a relacionarse con el mundo es un proceso que necesita de un acompañamiento especializado por una “poderosa red de relaciones” (Perry y Szalavitz, 2017). En un número creciente de países se están desarrollando programas de escuelas sensibles al trauma y la adversidad temprana (“trauma-informed schools”) que ayudan a los niños a sentirse seguros para aprender, estableciendo conexiones positivas con adultos y compañeros gracias a que estas escuelas entienden cómo el trauma repercute en estos niños. Palacios et al. (2021) definen seis características centrales para este tipo de escuelas:

- Visión compartida por toda la comunidad escolar.
- Apoyar a todos los niños para que se sientan seguros física, social, emocional y académicamente.
- Abordar las necesidades de los estudiantes de manera holística, teniendo en cuenta sus relaciones, autorregulación, competencia académica y bienestar físico y emocional.
- Conectar explícitamente a los estudiantes con la comunidad escolar y brindar múltiples oportunidades para practicar las habilidades en desarrollo.
- Promover el trabajo en equipo y todos los profesionales (internos y externos a la escuela) comparten la responsabilidad de todos los estudiantes.
- Ejercer un liderazgo que permita a los profesionales anticiparse y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Las escuelas se tienen que convertir en entornos de aprendizaje más ecológicos, justos, humanos y solidarios, donde no exista la posibilidad de derrota, con letreros como los de las escuelas de Marva Collins que digan: “Bienvenidos, aquí no vais a fracasar”. Y donde, a su vez, el maestro se convierta en “un puerto seguro y una pista de despegue” (Rafael Benito, 2020).

3.5.3. FUNDAMENTOS SÓLIDOS

En múltiples ocasiones, los centros educativos se centran en priorizar los logros académicos por encima de otras áreas de igual, o mayor, importancia. En este contexto, atender las necesidades de quienes se han enfrentado a situaciones adversas en su infancia sin contar con los recursos

psicoeducativos adecuados puede convertirse en un reto difícil y, a menudo, desalentador. Cuando la escuela se vive como un espacio hostil o amenazante, resulta muy difícil abrirse a nuevos aprendizajes y aprovechar todo lo que la vida escolar puede aportarles a estos niños, en los cuales el bienestar emocional es primordial (San Román, 2021). En el Anexo 2, se presentan cuatro de los pilares más fundamentales que potencian la educación inclusiva, positiva, holística, segura y, principalmente, promotora de oportunidades.

3.5.4. UNIÓN DE ESFUERZOS

Educar, criar, ayudar y guiar a los niños que han experimentado las dificultades de la adversidad temprana puede suponer una fuente de presión para todas las personas de su red de apoyo, en la que incluimos familias, cuidadores, docentes y otros profesionales de su entorno. “Una colaboración abierta y honesta entre todas las partes permite eliminar los fantasmas del enfrentamiento y la culpa a la hora de abordar incidentes o retos complicados” (De Córdoba et al., 2023, p.112).

La unión de esfuerzos resulta esencial ante todas las situaciones desconocidas, complicadas o difíciles. El trabajo con estos chicos no escapa a esta regla. Y si se acaba de hacer referencia a la importancia de la sinergia entre distintos agentes de intervención en el ámbito escolar, la colaboración entre familia o centro residencial y el centro educativo resulta igualmente esencial. Unir esfuerzos entre la escuela y la familia o centro residencial es esencial para el bienestar del niño, es por ello por lo que la comunicación entre escuela y familia o educadores sociales es tan importante. Según Palacios et al. (2014) algunas de las claves para que esta comunicación sea la adecuada son las que se presentan en el Anexo 3.

Además, es crucial reconocer el importante papel que desempeñan las demás familias en la normalización de situaciones de diversidad familiar. La unión de esfuerzos debe incluir la ayuda de las familias de los compañeros del niño o los niños víctimas de adversidad temprana, siendo los maestros los que soliciten la colaboración de las mismas para corregir y sensibilizar a sus hijos al respecto. Esto contribuirá a mejorar el ambiente de aula, además de la comprensión y el apoyo entre los alumnos. En consecuencia, los esfuerzos deben estar guiados de manos sensibles, de ahí la importancia de involucrar a personas que, gracias a la formación de los maestros, puedan ser conscientes de esto y estar comprometidas con el proceso de mejora.

3.5.5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La necesidad de proporcionar material de información y, sobre todo, de formación para los maestros que trabajan con niños y adolescentes que, debido a experiencias de adversidad temprana, se encuentran en situaciones de cuidado alternativo es inminente. Sin una formación específica, aquellas personas responsables de la educación de estos niños pueden enfrentarse a dificultades a la hora de comprender sus necesidades y comportamientos. Es por ello que, cuando no se tienen en cuenta la diversidad de experiencias vividas que forman parte de sus biografías y que han modelado sus procesos de desarrollo, es fácil caer en las etiquetas, las actividades poco inclusivas y los errores que dan lugar a la exclusión o a la discriminación.

Ante esto, se presenta un proyecto de sensibilización que trata de recopilar los diferentes recursos educativos para todos los maestros de Infantil, Primaria y Secundaria de España, tratando de hacer realidad la premisa de Parrondo “Consigamos que el proceso educativo esté lleno de buenas miradas” (2020).

4. DISEÑO

En los apartados que siguen, se mostrará el proceso seguido para desarrollar un banco de recursos educativos destinado a maestros de Infantil, Primaria y Secundaria. Se pretende que estos profesionales tomen conciencia de las dificultades que tienen los niños del Sistema de Protección Infantil, previamente mencionadas, y adquieran las herramientas necesarias para saber cómo actuar en dichas situaciones. A través de este recurso se busca promover un cambio en la perspectiva de los educadores, ayudando, así, a conseguir una educación más inclusiva y equitativa. Este cambio no solo beneficiará a este tipo de alumnado, sino que enriquecerá a su vez el entorno educativo en el que se encuentra, promoviendo la igualdad de oportunidades.

4.1. PROPUESTA METODOLÓGICA

La necesidad de formar a los maestros se evidencia al observar las dificultades a las que se enfrentan estos niños, derivadas de experiencias adversas durante su infancia, como se ha analizado en el marco teórico. Resulta claro que pertenecer al grupo de estudiantes con necesidades de compensación educativa no basta por sí solo. La urgencia de establecer un vínculo de apego seguro y sano con su maestro de referencia explica la urgencia de exponer a los docentes a estas problemáticas, otorgándoles a su vez las herramientas necesarias para abordarlas de manera efectiva, concienciada y sensible. Así, surge el objetivo general de esta propuesta:

- Desarrollar un banco de recursos educativos para sensibilizar a los maestros de Infantil, Primaria y Secundaria acerca de los niños y adolescentes del Sistema de Protección Infantil.

Los objetivos específicos del propio banco de recursos creado son:

1. Dar a conocer las situaciones de acogimiento, residencial y/o familiar, y adopción, nacional y/o internacional.
2. Conseguir que los maestros entiendan las dificultades, en los diferentes ámbitos de desarrollo, derivadas de la adversidad temprana.
3. Cambiar la mirada de los maestros a estos niños vulnerables.

4. Proporcionar diferentes medidas y pautas para facilitar la inclusión educativa de este alumnado.
5. Fomentar la creación de redes de apoyo entre educadores.
6. Difundir los diferentes recursos educativos.
7. Recopilar los materiales educativos existentes para facilitar la búsqueda de recursos.
8. Facilitar la búsqueda de recursos educativos mediante un método de etiquetado.

4.2. PROCESO DE RECOPIACIÓN

En el apartado siguiente, se proporciona una descripción del método empleado para coleccionar estos recursos, los cuales desempeñan un papel crucial en la promoción de la concienciación educativa. Como dijo Albert Einstein "la mente es como un paracaídas, solo funciona si se abre". Es esta cita la que inspira nuestra premisa fundamental del proyecto, es por esto, por lo que se cree firmemente que los recursos recopilados tienen el potencial de ampliar perspectivas, fomentar la empatía y convertir el aula en un lugar seguro para todos los niños.

Para dar forma al proyecto final, el banco de recursos educativos, se llevaron a cabo dos métodos de búsqueda que trataban de conseguir el mayor número de recursos posibles, a la vez de cerciorarse de que fueran válidos, útiles y sensibles con el tema.

Por un lado, se realizó una búsqueda en línea con el objetivo de buscar información, herramientas y materiales educativos útiles para la formación de los docentes en este ámbito y tratando de satisfacer todas las necesidades inminentes que se han podido observar debido a la desinformación y la falta de conocimiento. Muchos de éstos recursos se han encontrado en las páginas webs de asociaciones como CORA y ARFACyL, así como en bases de datos educativas como INTEF.

CORA es la Coordinadora de Asociaciones de Adopción y Acogimiento, la cual colabora con 17 asociaciones diferentes que trabajan en este ámbito. En mayo, durante la realización de este proyecto, esta asociación creó una sección que lista diferentes documentos de interés tanto para familias como para docentes en el ámbito de la adopción y el acogimiento. Se puede llamar banco de recursos, ya que en esta sección podemos encontrar varias herramientas sobre un tema específico, de la cual se adquirieron algunos de los materiales que se explicarán en el apartado siguiente. Así, esta sección se convirtió en una fuente valiosa de diferentes materiales que pueden ayudar a los docentes a comprender. Además, ARFACyL, la Asociación Regional de

Familias Adoptantes y Acogedoras de Castilla y León, una de las asociaciones que coordina CORA, cuenta con otra sección dedicada a recursos en línea útiles para la comunidad educativa, de la cual también se seleccionaron algunos de los recursos que se consideraban más completos, explicativos y claros, para facilitar el proceso de comprensión y sensibilización de los docentes.

Por otro lado, se realizó un proceso de colaboración con las asociaciones encargadas de la ayuda con el acogimiento y la adopción en España. Sabemos que son estas asociaciones en las que mantienen un contacto directo y continuó con los niños, adolescentes y sus familias, siendo las mismas las cuales tienen la perspectiva más verídica y realista de las circunstancias y obstáculos a los que se enfrenta. Así, mediante este proceso se pretende que los recursos que se obtengan no solo fomenten la inclusión real sino que sean prácticos y útiles para los docentes, para su aprendizaje y su apertura de mirada.

Con esta idea en mente se inició el contacto con varias de las asociaciones, tratando de obtener respuestas del máximo número de ellas. En la Figura 2 se puede ver el correo electrónico que se envió a varias de las entidades y, seguidamente, se enumeran aquellas con las que se logró establecer contacto y colaboración, obteniendo alguno de los recursos. Este enfoque colaborativo y exhaustivo garantiza que los docentes tengan acceso a las mejores herramientas y materiales para apoyar a los niños en adopción y acogida, promoviendo un entorno educativo inclusivo y comprensivo que atienda sus necesidades específicas y apoye su bienestar y desarrollo integral.

Figura 2

Correo tipo para las asociaciones

Correos de las Asociaciones

“Buenas miradas: Proyecto de sensibilización para maestros acerca de la realidad de los niños, niñas y adolescentes en el Sistema de Protección”

Buenas tardes; mi nombre es Laura Aranzábal, estudiante del grado universitario de Educación Primaria. Actualmente, me encuentro realizando el **Trabajo de Fin de Grado**, titulado: “Buenas miradas: Proyecto de sensibilización para maestros acerca de la realidad de los niños, niñas y adolescentes en el Sistema de Protección”.

Lo que pretendo conseguir con este trabajo es realizar un banco de recursos educativos y pedagógicos que ayuden a todos estos maestros dispuestos a cambiar la mirada a mejorar su práctica educativa. Estos recursos pueden ser:

- **Formativos para maestros** (Guías educativas, manuales, libros, vídeos, etc.)
- **Pedagógicos** (cuentos para ser más inclusivos, talleres para hacer en clase, vídeos o cortos infantiles, etc.).

Considerando que las asociaciones son las que están más cerca de estos niños, estas familias y estas situaciones, sois vosotras a las que recorro para que me deis información. Espero que me podáis **mandar algún recurso que consideréis esencial para concienciar a los maestros y mejorar su práctica educativa**. Me lo podéis enviar de dos formas:

- Respondiendo a este correo
- Escribiéndome un mensaje de texto (WhatsApp): 640172842

Una vez haya terminado el trabajo os enviaré el documento, por si queréis echarle un vistazo.

Muchas gracias de antemano. Un saludo.

Enviar



Varias de las asociaciones a las que se escribió contestaron enviando recursos formativos o pedagógicos que más adelante se analizaron y añadieron al banco de recursos. Las asociaciones que participaron fueron las siguientes:

- ARFACyL (Asociación Regional de Familias Adoptantes y Acogedoras de Castilla y León)
- CORA (Coordinadora de Asociaciones de Adopción y Acogimiento de España)
- AFADENA (Asociación de Familias Adoptivas de Navarra)
- IAN-E (International Attachment Network España)
- LLAR (Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopción y a la Infancia)
- Espirales Consultoría de Infancia
- La Voz de los Adoptados

Una vez recopilados los diferentes recursos educativos, diferenciando los formativos para docentes de los pedagógicos para implementar en la práctica educativa, en el aula, se realizó un proceso de etiquetado. Con el objetivo de facilitar la comprensión inicial de los recursos, de una primera vista, se seleccionaron 13 ítems o etiquetas para los recursos formativos y 10 para los recursos pedagógicos, desarrollando cada recurso, en profundidad, varias de esas etiquetas. Si un maestro se encuentra con un niño en una situación de acogimiento y no sabe cómo afrontarlo, iría a la tabla de etiquetado, se fijaría en el ítem que habla sobre las implicaciones del acogimiento y seleccionaría el que más le interese dentro de las posibilidades.

4.3. PRODUCTO FINAL

Un banco de recursos es una plataforma donde se muestran diferentes materiales formativos, didácticos y pedagógicos, útiles y relacionados con un tema específico para el aprendizaje de un grupo de personas, en este caso, los docentes. Así, se pretende mejorar la comprensión del acogimiento y la adopción por parte de la comunidad educativa mediante los recursos recopilados a lo largo del proceso, analizados y etiquetados según un total de 23 ítems.

El banco de recursos cuenta con dos tablas, una dirigida a los recursos formativos y otra dirigida a los recursos pedagógicos, sumando, como se ha mencionado, un total de 23 etiquetas diferentes. Para ello, se ha tenido en cuenta la investigación realizada en el marco teórico, sintetizando la información que se pretendía otorgar con los diferentes materiales y creando las etiquetas que explican lo mostrado en cada manual, guía, libro o herramienta didáctica. En la Tabla 1 y la Tabla 2 se muestra la clasificación de los recursos, por un lado formativos, y por el otro, pedagógicos.

Tabla 1

Etiquetado de los recursos formativos

RECURSOS FORMATIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Las implicaciones de la adopción.			x	x		x			x
Las implicaciones del acogimiento.			x			x			x
Las experiencias adversas durante la infancia, sus formas y características.	x	x					x		x
Secuelas del trauma infantil.		x	x	x				x	x
Las complicaciones de un vínculo de apego que no es seguro ni sano. Los trastornos del apego.	x		x					x	x
Psicopatologías infantiles derivadas del trauma.			x					x	x
Dificultades y necesidades escolares derivadas del trauma.		x		x		x			x
Ayudar a estos niños y adolescentes mediante las escuelas sensibles al trauma.					x				x
Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.	x	x	x	x	x		x		x
Diseño de actividades de forma inclusiva.		x	x	x	x				x
Acogida de un niño del Sistema de Protección a un nuevo entorno escolar.		x	x						x
La resiliencia: la mejor arma para superar las dificultades y los traumas.							x		x
Colaboración de todas las partes implicadas.	x	x	x	x	x	x			x

Tabla 2

Etiquetado de los recursos pedagógicos

RECURSOS PEDAGÓGICOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Diversidad familiar.		x	x	x	x		x	x			x	x		x	x	x					x
Acogimiento.		x			x						x	x						x	x		x
Adopción.		x	x	x	x		x	x		x	x					x					x
Orígenes.				x	x										x						x
Autoestima y autoconcepto.	x				x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x
Antirracismo.						x			x				x			x					x
Identidad.	x					x			x		x	x	x	x		x	x				
Resiliencia.	x									x		x			x		x	x	x	x	x
Familia biológica.				x	x					x					x						
Representación.		x				x	x		x	x			x			x					x

Mediante las dos tablas de etiquetado se pretende facilitar a los docentes la búsqueda de recursos según lo que se encuentran en sus aulas, según los temas en los que quieran profundizar o según las dudas que les surjan. Los niños del sistema de protección presentan grandes dificultades en la escuela tanto en los contenidos académicos como en el ámbito socio-afectivo, tan desarrollado en el aula mediante la interacción con sus compañeros y maestros. Es por ello, que muchos muestran falta de atención, problemas de conducta, aislamiento social, menor aceptación en sus grupos de iguales, etc. Debido a esto, los maestros necesitan toda la ayuda posible para ser capaces de ofrecerles a estos niños la guía, el apoyo y la empatía que tanto necesitan. De esta manera, se pretende abordar las circunstancias, intereses y dudas de los maestros a través de este banco de recursos.

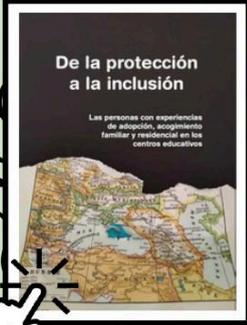
Los maestros pueden seleccionar en la tabla las etiquetas que más les interesen en esos momentos y así escoger alguno de los recursos. A su vez, cada recurso tiene un documento explicativo acerca del contenido del mismo. Para comprender bien a qué nos referimos, en las figuras 2 y 3 encontramos un ejemplo de ficha explicativa de dos recursos formativos, donde se habla de forma resumida y clara sobre la información que contienen estas dos herramientas formativas. Por otro lado, en las figuras 4 y 5 se encuentran las fichas explicativas de los recursos pedagógicos del 1 al 4, que engloban libros y cuentos de interés, y del 15 al 21, que presentan talleres inclusivos. En los Anexos 4 y 5 se pueden encontrar el resto de recursos explicados en sus respectivas fichas.

Figura 2

Ficha explicativa del Recurso Formativo 2

De la protección a la inclusión
Las personas con experiencias de adopción, acogimiento familiar y residencial en los centros educativos
Beatriz San Román

Pulse aquí para dirigirte al documento



RECURSO Nº 2

Resumen

Manual del proyecto “BRIGHTER FUTURE”, dirigido a la inclusión escolar y social de los niños del Sistema de Protección. Es un manual completo, que abarca desde información acerca de la adversidad temprana como la forma de acercarse a la diversidad en el aula, de forma sensible y colaboradora. Realmente, el pilar fundamental de los esfuerzos dirigidos a la formación de los docentes sobre este colectivo, siendo así un imprescindible para cualquier maestro.

Si usted quiere informarse sobre cómo cambiar su forma de enseñar y convertirse en un maestro sensible al trauma, lea las pautas educativas que nos enseña este manual: el uso adecuado del lenguaje, la creación de entornos coherentes, hacer sentir bien a sus alumnos en la escuela, enfocarse a la diversidad del aula de forma sensible, cambiando sus perspectivas y formas de actuar, etc.

Ítems

- ✓ Las experiencias adversas durante la infancia, sus formas y características.
- ✓ Secuelas del trauma infantil.
- ✓ Dificultades y necesidades escolares derivadas del trauma.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.
- ✓ El diseño de actividades de forma inclusiva.
- ✓ Acogida de un niño del Sistema de Protección a un nuevo entorno escolar.
- ✓ Colaboración de todas las partes implicadas.

Figura 3

Ficha explicativa del Recurso Formativo 9

Blog "Buenos tratos"

Jose Luis Gonzalo Marrodán



Pulse aquí para dirigirte al documento

RECURSO N° 9

Resumen

José Luis Gonzalo Marrodán es psicólogo especializado en psicología clínica y diplomado en traumaterapia infanto-juvenil. Con más de 20 años de experiencia, se ha dedicado al tratamiento de menores en programas de acogimiento familiar, residencial y adopción. Es autor del blog "Buenos Tratos", un recurso valioso para docentes, familias y cualquier persona con dudas sobre el buen trato a la infancia y adolescencia. Este blog se centra en la promoción de la crianza respetuosa y el desarrollo emocional saludable.

A través de su blog, Gonzalo Marrodán comparte conocimientos, reflexiones y recursos útiles. Los principales temas tratados incluyen:

- Apego y relaciones familiares
- Trauma infantil
- Crianza respetuosa
- Educación emocional
- Protección infantil

El blog es una referencia para muchas personas, proporcionando información detallada sobre estos temas y ayudando a resolver diversas dudas. A continuación, se encuentra el enlace al blog. Además, al hacer clic en la imagen, podrá acceder al libro que recopila todas las entradas del blog publicadas en el periodo 2022-2023.

- Enlace al blog: [PINCHA AQUÍ](#)

Ítems

✓ TODOS LAS ETIQUETAS E ÍTEMS

Figura 4

Ficha explicativa de los Recursos Pedagógicos 1-4

Cuentos y libros



VACÍO

de Anna Llenas



La vida está llena de encuentros. Y también de pérdidas. A veces estas pérdidas son insignificantes, como perder un lápiz o un papel. Pero hay otras que pueden ser importantes como perder un proyecto, la salud o una persona querida. "VACÍO" es un libro que nos habla de la resiliencia, o la capacidad de sobreponerse a la adversidad y encontrarle un sentido.

RECURSO N°1

- Resiliencia
- Identidad
- Autoestima y autoconcepto

¿QUIÉN VIVE AHÍ?

de Teresa Cayetano y Nati Bueno



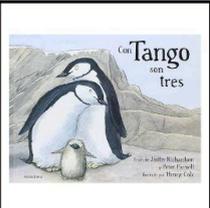
El Ratón Cito es un cuento para sentir, para escuchar, para representar, para hablar, para aprender, para ser. El Ratón Cito no tiene prejuicios, por eso, en su búsqueda de un hogar, de una familia, llama a todas las puertas y observa con atención. Bien sabe que ser FAMILIA -con mayúsculas- es algo que se construye día a día, que se alimenta con los cuidados, el acompañamiento, el amor, el juego, el respeto, los momentos compartidos.
¿Podrá decidir en qué hogar quiere vivir?

RECURSO N°2

- Diversidad familiar
- Adopción
- Acogimiento
- Representación

CON TANGO SON TRES

de Justin Richardson y Peter Parnell



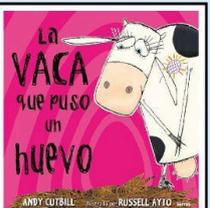
Con Tango son tres es la historia real de una singular pareja de pingüinos barbijo a los que el cuidador del zoo de Central Park, en Nueva York, Rob Gramzay, les dio la oportunidad -depositando un huevo en su nido- de tener una cría tras observar que incubaban infructuosamente una piedra. Así nació Tango, que fue la primera pingüino en tener dos padres.

RECURSO N°3

- Diversidad familiar
- Adopción

LA VACA QUE PUSO UN HUEVO

de Andy Cutbill



La vaca Macarena no se siente especial. No sabe montar en bici, ni hacer equilibrio como las otras vacas. Pero un día se queda de una pieza al descubrir algo extraordinario... ¡HA PUESTO UN HUEVO!

La cría que nace del huevo, ¿es realmente hija de Macarena? En el establo, todos cuchichean y quieren saber la verdad...

RECURSO N°4

- Diversidad familiar
- Adopción
- Autoestima y autoconcepto

Figura 5

Ficha explicativa de los Recursos Pedagógicos 15-21



Películas

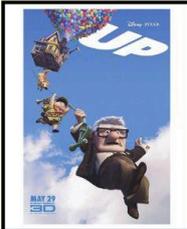
RECURSO N° 15



El viaje de Bu
de Pico Pictures

- Diversidad familiar
- Orígenes
- Autoestima y autoconcepto
- Resiliencia
- Familia biológica

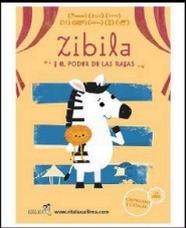
RECURSO N° 19



UP
de Walt Disney Pictures

- Acogimiento
- Autoestima y autoconcepto
- Resiliencia

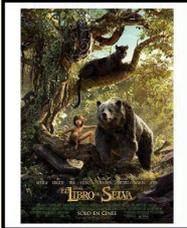
RECURSO N° 16



Zibila y el poder de las rayas
de Les Films du Nord

- Diversidad familiar
- Adopción
- Autoestima y autoconcepto
- Antirracismo
- Identidad
- Representación

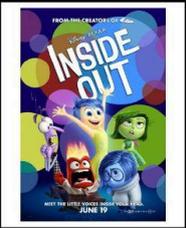
RECURSO N° 20



El libro de la selva
de Walt Disney Pictures

- Adopción
- Orígenes
- Resiliencia
- Representación

RECURSO N° 17



Del revés
de Pixar Animation Studios

- Autoestima y autoconcepto
- Identidad
- Resiliencia

RECURSO N° 21



Un sueño posible
de Alcon Entertainment

- Diversidad familiar
- Acogimiento
- Autoestima y autoconcepto
- Antirracismo
- Resiliencia

RECURSO N° 18



La vida de Calabacín
de Rita Productions

- Acogimiento
- Autoestima y autoconcepto
- Resiliencia

40

Para facilitar el acceso de los docentes a toda esta información, se utilizará la aplicación Padlet. Esta herramienta permite crear tableros visuales donde se puede organizar y compartir contenido de manera intuitiva y atractiva. Padlet facilita la navegación y búsqueda de recursos, ofreciendo una plataforma accesible y eficiente para los maestros. Así, se ha creado un tablero en el que se observan todos los recursos, organizados en dos columnas: los recursos formativos y los recursos educativos (Ver Figura 6). Los maestros pueden observar en las tablas el recurso que más les interese y seguidamente ir a la ficha del recurso para acceder a él. El enlace al banco de recursos es el siguiente:

<https://padlet.com/arlaumor/banco-de-recursos-educativos-1dgvt37r7vz9rhz>

Figura 6

Visión global del tablero de Padlet

BANCO DE RECURSOS EDUCATIVOS

A continuación se muestra un banco de recursos educativos para aprender acerca de los niños del Sistema de Protección, niños que se encuentran en acogimiento o en adopción y presentan dificultades, retos y necesidades en el entorno escolar. Por un lado, se muestran recursos formativos para comprender, sensibilizar y concienciarse acerca de la realidad que viven y las razones de por qué se comportan así, mientras que por otro lado, se muestran recursos pedagógicos para mejorar nuestra práctica educativa como docentes, creando un ambiente de aula sensible, seguro, inclusivo y equitativo.

Tabla de etiquetado recursos formativos

RECURSOS FORMATIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Las implicaciones de la adopción.		x	x	x	x				
Las implicaciones del acogimiento.						x	x		
Las expectativas educadoras durante la infancia, sus formas y características.	x	x				x			
Secuelas del trauma infantil.		x	x	x					
Los comportamientos de un vínculo de apego que no se resquebraja con los traumas del apego.	x	x							
Prácticas pedagógicas derivadas del trauma.									
Elfinchido y secuelas conductuales derivadas del trauma.		x	x	x					
Ayudar a estos niños y adolescentes mediante los recursos sencillos de trauma.									
Procesos de inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.	x	x	x	x	x				
Diálogo de actividades de forma inclusiva.									
Atención de un niño del Sistema de Protección en un nuevo entorno escolar.		x	x						
La colaboración de los padres para superar los desafíos de los niños.									x
Colaboración de todos los partes implicados.		x	x	x					

En esta tabla encontrarás 9 recursos numerados los cuales cumplen con algunas de las etiquetas que expresan la información que contienen.

Tabla de etiquetado recursos pedagógicos

RECURSOS PEDAGÓGICOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Resolución	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Resolución	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Atención.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Atención.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Origen.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Autismo y autismo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Autismo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Identidad.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Autismo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fondo biológico.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Experiencia.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

En esta tabla encontrarás 20 recursos numerados que cumplen con algunas de las etiquetas acerca del contenido, los valores y el aprendizaje que abarcan para mejorar tu práctica educativa y convertirla en inclusiva, sensible y equitativa.

Recursos Formativos 1-9

Recursos Pedagógicos 1-12

Recursos Pedagógicos 13-14

Recursos Pedagógicos 15-21

4.4. IMPLEMENTACIÓN

Debido a que es un proceso extenso y complejo, que requiere una colaboración activa y constante, hasta ahora no he podido divulgar el proyecto y todos los recursos recopilados. Sin embargo, quiero enfatizar en que tengo la firme intención de completar esta tarea en el futuro ya que es una prioridad para mí y estoy comprometida a encontrar las formas y el apoyo necesarios. Para ello, tengo tres vías de divulgación principales.

En primer lugar, mi objetivo es alcanzar el mayor número posible de centros escolares, desde infantil hasta secundaria, para fomentar la concienciación de mi ciudad acerca de este colectivo. Para ello, voy a utilizar diversos medios como carteles y anuncios sobre el banco de recursos (ver un ejemplo en el anexo 6). Quiero tratar de contactar con los colegios de Valladolid, tanto por correo como en persona, presentándoles toda la información relevante y la propia herramienta de formación. Así, mediante esta doble vía de comunicación, me aseguraré de que los recursos lleguen de manera efectiva y sean comprendidos por la comunidad educativa.

En segundo lugar, al considerar que las asociaciones juegan un papel crucial en cuanto a las conexiones con los profesionales que tratan con estos niños y adolescentes, tengo la intención de enviarles mi trabajo de fin de grado y, además, un correo con el banco de recursos acompañado de una breve explicación para facilitar la comprensión del mismo. De esta manera, a través de las asociaciones podré contar con una buena red de divulgación, visibilización y difusión.

Finalmente, quiero recalcar la importancia de que la Dirección General de la Consejería de Educación ponga a disposición de los distintos colegios estos recursos formativos. Entre las competencias que tiene la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado encontramos “la elaboración de materiales curriculares innovadores y de apoyo a las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, así como el desarrollo y gestión de recursos para el aprendizaje a través de medios telemáticos”. Por ello, la Consejería de Educación también tiene la responsabilidad de promover y difundir proyectos como el desarrollado en este documento. Es necesario que esta organización se involucre para garantizar que los recursos se distribuyan en todas las áreas del sistema educativo y contribuyan a una mejora completa en la capacitación y conocimiento de los maestros en cuestión.

5. CONCLUSIONES

El proyecto que se ha presentado a lo largo del trabajo trata de acercar a los profesores a todas esas historias de amor de los niños marcados por el trauma, pero no historias de amor romántico, sino acercarles a esos amores que tienen el poder de sanar y de ayudar a superar, incluso, el trauma infantil. Los maestros pueden ser fuentes de este amor, convirtiéndose en figuras de apego seguras, consistentes y empáticas, los cuales actúan como referentes a quienes los niños pueden acudir en busca de ayuda, recibir un abrazo, ser escuchados y, sobre todo, sentirse válidos y queridos. Según Cyrulnik (2006), "el amor nos cura", y es este amor el que se convierte en la herramienta más poderosa para la recuperación emocional de los niños víctimas de adversidades tempranas y el desarrollo de su resiliencia. En las escuelas llenas de amor, comprensión y empatía, los maestros no solo enseñan conocimientos académicos, sino que también ofrecen un soporte emocional crucial y se transforman en figuras de confianza y estabilidad, proporcionando un espacio seguro a los niños.

Desafortunadamente, esta propuesta aún no se ha podido difundir. Esto se debe a que crear un banco de recursos, permitiendo que los maestros puedan acceder a él, es un proceso extenso y complejo. Sin embargo, sí que hemos tenido la oportunidad de observar una serie de proyectos que tienen como objetivo sensibilizar y concienciar a los maestros sobre esta situación y, aunque aún no hayas llegado a grandes masas, están posibilitando avances significativos en el tema. Un proyecto notable, que ha servido como inspiración para el desarrollo de nuestra idea es el proyecto "BRIGHTER FUTURE" (<https://webs.uab.cat/bf/>), que trata de mejorar la inclusión de estos niños en la escuela mediante la formación de los futuros educadores sobre la importancia de reconocer y abordar el trauma infantil. Además, a lo largo de la creación del trabajo se han encontrado diferentes bancos de recursos de las diversas asociaciones encargadas de ayudar en el acogimiento y la adopción en España, de las que hemos podido aprender, recoger información y prepararnos para crear nuestro propio banco de recursos.

Dado que existen propuestas similares, hemos podido observar la capacidad y el impacto que este tipo de trabajo puede tener. Por ello, tenemos la intención de darle la máxima difusión posible, siendo el objetivo principal el poder implementarlo en algún colegio de la ciudad y colaborar con asociaciones para que también puedan difundirlo, con el fin de alcanzar el mayor número posible de docentes. Aunque todavía no hayamos podido ver los resultados reales de este banco de recursos, confiamos en que se manifestaran en un futuro. Este proyecto tiene un

gran potencial para transformar la manera en la que los maestros ven a estos niños, proporcionándoles así el mejor apoyo.

El proceso de realización del trabajo ha sido desafiante pero muy enriquecedor, he podido indagar en un tema que me apasiona desde siempre debido a mi interés por crear algo que pueda tener un impacto positivo en los niños, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables y no reciben toda la ayuda que necesitan.

La temática de los niños en situación de acogimiento o adopción es amplia y abarca múltiples dimensiones, desde el proceso legal y administrativo como el impacto escolar que tiene en estos niños debido a las diversas dificultades que presentan. Decidí centrarme en este último aspecto, con el objetivo de explicar y comprender mejor el impacto educativo en los niños del Sistema de Protección Infantil, focalizando mi trabajo en cómo mejorar las prácticas educativas para este grupo.

Así, comencé a buscar literatura acerca de este colectivo, analizando diferentes documentos, seleccionando las áreas específicas en las que me iba a centrar. Definí un índice detallado para guiar la estructura de mi trabajo y comencé con la redacción de toda la información recopilada. Este proceso ha sido complejo pero extremadamente valioso, ya que me ha permitido incorporar conceptos nuevos, métodos innovadores y valores gratificantes, al mismo tiempo que adquiría experiencia para mi futuro como docente. Este banco de recursos tiene el potencial de mejorar significativamente la educación de maestros sensibilizados y comprometidos con el bienestar de sus alumnos. Desarrollar esta herramienta me permitió no solo aplicar mis conocimientos teóricos, sino también ofrecer soluciones prácticas que pueden tener un impacto real en el entorno educativo, que en el fondo, es lo que más me gusta.

Realizar este trabajo no solo enriqueció mis conocimientos académicos, sino que también fortaleció mi compromiso personal con el bienestar infantil, desarrollándome como maestra pero, sobre todo, como persona. A lo largo del proceso, me di cuenta de la magnitud del trabajo que aún queda por hacer en este campo y de cómo cada pequeño esfuerzo cuenta para mejorar la vida de estos niños.

A medida que he ido realizando este proyecto he llegado a comprender la profunda desinformación, la escasa visibilidad y la falta de sensibilidad que afectan a este colectivo. Cada paso en este proceso me ha demostrado lo dañina que es la falta de comprensión y apoyo hacia estos niños, perpetuando sus dificultades, necesidades y obstáculos. La mejora del sistema, en el que entra el sistema educativo, ayudará a su vez a frenar la rueda de transmisión del trauma. Las

interacciones niño-cuidador desorganizadas están invadidas por los estados irresueltos del adulto, adultos con dificultades para controlar sus emociones pasadas sobre el presente. Adultos con una historia de apego traumática vivirán emociones negativas, irresueltas y difíciles de articular al enfrentarse a convertirse en padre (Pitillas, 2021). Así, los niños que han sufrido adversidad temprana y no han sanado ese trauma en espacios seguros, sensibles y empáticos, son altamente probables de crear apegos inseguros para sus futuros hijos. Mediante un sistema educativo sensible al trauma se puede ayudar a parar este ciclo, mejorando a su vez el bienestar de los niños y adolescentes.

Es obligación del Estado visibilizar esta problemática, la cual afecta profundamente a la calidad educativa y de vida de las personas. Dentro de este contexto, resaltamos la Universidad de Valladolid y la Consejería de Educación, las cuales juegan un papel fundamental como impulsoras de una formación adecuada para los futuros y actuales maestros. Además, la colaboración entre la UVA y la Consejería de Educación es crucial para la implementación de iniciativas que aborden las carencias educativas y promuevan una enseñanza equitativa. Esta colaboración se materializa en programas de formación continua, talleres, seminarios y otras actividades académicas que buscan actualizar y mejorar las competencias de los docentes. Aquí es donde entra la promoción de este trabajo, un proyecto que puede ayudar realmente a cambiar la vida de estos niños.

A su vez, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a las asociaciones y profesionales del apego, trauma y resiliencia de los niños y adolescentes del Sistema de Protección Infantil que, gracias a la elaboración de literatura científica y a la colaboración con mi trabajo, me han ayudado a crear todo lo que en este trabajo se presenta.

6. REFERENCIAS

- Amores-Villalba, A., & Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología educativa*, 23(2), 81-88
- Anthony, A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). *Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school*. *Child Abuse and Neglect* 31(9), 971–991. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2007.04.004>
- Aznar, A., & Tenenbaum, H. R. (2013). *Spanish parents' emotion talk and their children's understanding of emotion*. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>
- Barudy, B. & Dantagnan, M. (2009). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.
- Benito, R. (1 de abril de 2020). *Congreso ARFACyL 2020. Adolescencia y adopción/acogimiento. Una etapa de oportunidades*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, vol I: Attachment. Basic Books
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós
- Bowlby, J. (1976). *El apego y la pérdida: El vínculo afectivo*. Paidós.
- Cáceres Campos, I. M. (2021). *El desarrollo social de menores adoptados internacionalmente e institucionalizados. Habilidades sociales y relaciones con iguales a lo largo de la infancia y la adolescencia*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/126575>
- Ceat. (18 de octubre de 2021). *Trauma infantil y rendimiento académico*. [Entrada en un blog]. <https://colectivoadversidadtemprana.wordpress.com/2021/10/18/trauma-del-desarrollo-y-tdah-c-omparten-sintomas/>
- Carlson, E. A. (1998). *A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation*. *Child development*, 69(4), 1107-1128
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2015). *The development of social understanding*. En L. S. Liben, U. Müller (Eds.) & R. M. Lerner (editor en jefe), *Handbook of child psychology and*

developmental science, vol 2: Cognitive processes (7ª ed., pp. 381–424). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy210>

- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2000). Social policy implications of research in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(4), 551-554.
- Curry, J. Y Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment*, Vol. 15, Págs. 111-120.
- Cyrulnik, B. (2006). *El amor nos cura*. Gedisa.
- De Córdoba, F., San Román, B. & Sitá, Ch. (2023). *Adversidad temprana y bienestar en la escuela. Módulo de capacitación para profesorado*. BRIGHTER FUTURE Project.
<https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2023/03/adversidad-temprana-y-bienestar-en-la-escuela.pdf>
- De Palma, A. (2011). *El derecho de los menores a recibir protección: el papel de la familia y de las administraciones públicas. La actuación de las administraciones públicas en situaciones de riesgo, dificultad social y desamparo de los menores*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 185-216.
- Draper et al., 2008 Draper, B., Pfaff, J. J., Pirkis, J., Snowdon, J., Lautenschlager, N. T., Wilson, I. & Almeida, O. P. (25 de Febrero de 2008). *Long-Term Effects of Childhood Abuse on the Quality of Life and Health of Older People: Results from the Depression and Early Prevention of Suicide in General Practice Project*. Journal of the American Geriatrics Society.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2007.01537.x>
- Edwards et al., 2003 Edwards, V. J., Holden, G. W., Felitti, V. J., & Anda, R. F. (1 de Agosto de 2003). *Relationship Between Multiple Forms of Childhood Maltreatment and Adult Mental Health in Community Respondents: Results From the Adverse Childhood Experiences Study*. The American Journal of Psychiatry. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1453>
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 221-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821005>
- Espirales Consultoría de Infancia. (2020). *Llegar a Tiempo. Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Riesgo en España*. Aldeas Infantiles SOS.
<https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2020/09/Llegar-a-tiempo-Informe-Extenso.pdf>

- Ford T, Vostanis P, Meltzer H, Goodman R. *Psychiatric disorder among British children looked after by local authorities: Comparison with children living in private households*. British Journal of Psychiatry. 2007;190(4):319-325. doi:10.1192/bjp.bp.106.025023
- Gandara, G. M., Gandara, J. M. & Herrera, P. D. (2007). *Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla* (Colombia) Salud Uninorte 23.(1).32-42.
- García-Baamonde, M. E., Sánchez, J. M. M., & Manso, M. B. *Aprendizaje, adaptación escolar y competencia comunicativa en víctimas de maltrato infantil*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- García Orozco, A., Orozco Lucena, M. y Vidaurrázaga Huellin, M. J. (2007). *Adoptar, integrar y educar. Una guía de orientación para educadores y familias*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4615&tipo=documento>
- Grossman, A. S., Steenburgh T. J., Mehler L. S., & Oppenheimer, M. B. (2008). Planned Parenthood Federation of America in 2008. Harvard Business School Case 309-104
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2010, 18 de febrero). *Niños con problemas de conducta como consecuencia de un trastorno de apego: qué se puede hacer desde el colegio (I)*. [Entrada en un blog].
<http://www.buenostratos.com/2010/02/ninos-con-problemas-de-conducta-como.html>
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2015, 26 de enero) Enseñanza basada en el apego, una propuesta subversiva: una nueva escuela para una nueva sociedad. *Buenos tratos. Apego, trauma, desarrollo, resiliencia*
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2016). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Libros en red.
<https://b06aholkularienmintegia.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/guia-problemas-de-apego1.pdf>
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2019, 21 de enero). Entrevista a María Martín y Mercedes Moya, de la Asociación Adopción Punto de Encuentro. [Entrada en un blog].
<http://www.buenostratos.com/2019/01/entrevista-maria-martin-y-mercedes-moya.html>
- Heim, C.D., Newport, J., Mletzko, T., Miller, A.H. y Nemeroff, C.B. (2008). *The link between childhood trauma and depression: insights from HPA axis studies in humans*. Psychoneuroendocrinology, vol. 33, págs. 693–710

- Hidalgo García, M. T., Sánchez Hidalgo, E., & Lorence Nara, J. (2008). Necesidades básicas en la infancia: Un estudio descriptivo en la provincia de Ciudad Real. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Educación*, 4(2), 127-144.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., ... & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet public health*, 2(8), e356-e366.
- Johnson y Gunnar (2011) Johnson, D. E. & Gunnar, M. R. (21 de Diciembre de 2011). *Growth failure in institutionalized children*. Monographs of the Society for Research in Child Development. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00629.x>
- Keil, V. y Price, J.M. (2009). *Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (1), 43-52
- Kendall-Tackett, K. A., & Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect*, 20(3), 161–169. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(95\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(95)00139-5)
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Brown, C. A., Lee, C. T., Cowperthwaite, B., Stutzman, S. S., Wang, Z. (2009). *Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language*. *Infant Behavior & Development*, 32(1), 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.002>
- Kisilevsky, B. S., & Hains, S. M. J. (2010). Exploring the relationship between fetal heart rate and cognition. *Infant and Child Development*, 19(1), 60–75. <https://doi.org/10.1002/icd.655>
- Ley 1 de 1996. De Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 17 de enero de 1996. BOE-A-1996-1069
- Ley 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264
- Lim, L., Radua, J. & Rubia, K. (2014, 1 de agosto). *Gray matter abnormalities in childhood maltreatment: a voxel-wise meta-analysis*. *The American Journal of Psychiatry*, <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101427>
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing

- Maguire, S. A., Williams, B., Naughton, A. M., Cowley, L. E., Tempest, V., Mann, M. K., Teague, M., & Kemp, A. M. (2015). A systematic review of the emotional, behavioural and cognitive features exhibited by school-aged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: Care, Health, and Development*, 41(5), 641-653. <https://doi.org/10.1111/cch.1222>
- Mateo Pérez, C. & Navarro Galán, M. T. (2011). *Guía para la comunidad educativa. Adopción, Acogimiento y Escuela. Guía con el fin de facilitar la integración y desarrollo en el contexto escolar, mejorando así la intervención en el marco de la atención a la diversidad*. Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopción y a la Infancia (LLAR) <https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2015/02/guia-adopcion-acogimiento-escuela.pdf>
- Matheson, S. L., Kariuki, M., Green, M. J., Dean, K., Harris, F., Tzoumakis, S.,... & Laurens, K. R. (2016). *Effects of maltreatment and parental schizophrenia spectrum disorders on early childhood social-emotional functioning: A population record linkage study*. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26, 612–623. <https://doi.org/10.1017/S204579601600055X>
- McCrary, E., Stephane, A., De Brito, S. A. Y Viding, E. (2011). Research View: the neurobiology and genetics of maltreatment and adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 2, Págs. 1-14
- Milot, T., Ethier, L. S., St-Laurent, D., & Provost, M. A. (2010). *The role of trauma symptoms in the development of behavioral problems in maltreated preschoolers*. *Child Abuse and Neglect*, 34(4), 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.006>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia y la Adolescencia. Boletín Número 25. Datos 2022*. Observatorio de la Infancia. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Estadisticaboletineslegislacion/boletin25.pdf>
- Montserrat, C., Casas, F. & Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?*. Documenta Universitaria.
- Mora, R. (2014). La necesidad de organizadores externos en niños maltratados. En R. Fernández (Coord.), *Neurología del abandono y el maltrato* (pp. 155-166). El Hilo Rojo.
- Moreno-Torres Sánchez, J. (2015). *Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia: Guía para Profesionales y Agentes Sociales*. Save the children. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4787&tipo=documento>

- Moya, M. (22 de mayo de 2018). La escuela es un asunto urgente. [Entrada en un blog]. <https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/la-educacion-es-un-asunto-urgente-mercedes-moya/>
- Ochaita, E., & Espinosa, I. (2004). Maltrato infantil: Una revisión conceptual y de la investigación. *Anuales de Psicología*, 20(2), 243-264
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Salud mental y desarrollo: Poniendo el objetivo en las personas con problemas de salud mental como un grupo vulnerable*. Mental Health & Poverty Project.
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Espert, M. & Fuchs, N. (2014). Entiéndeme, Enséñame. Guía para la Atención Educativa al Alumnado en Situaciones de Acogimiento Familiar, Adopción y Acogimiento Residencial. Observatorio de la Infancia. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4665&tipo=documento>
- Parrondo, L. (2 de abril de 2020). *Congreso ARFACyL 2020. Adolescencia y adopción/acogimiento. Una etapa de oportunidades*.
- PETALES. (2018, 11 de octubre). *Comparecencia de Javier Múgica Flores ante la Comisión Especial de estudio de la problemática de la adopción nacional y otros temas afines del Senado*. [Entrada en un blog]. <https://petalesespana.org/javier-mugica-flores-comision-adopcion-senado/>
- Pitillas, C. (2021). *El daño que se hereda*. Desclée de Brouwer. 256 pp.
- Pitula, C. E., DePasquale, C. E., Mliner, S. B., & Gunnar, M. R. (2017). *Peer problems among postinstitutionalized, internationally adopted children: Relations to hypocortisolism, parenting quality, and ADHD symptoms*. *Child Development*, 90(3), 339–355
- Pons, F., Harris, P.L. y De Rosnay, M. (2004). *Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization*. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.
- Radua, J., Ojeda del Pozo, N., Gómez, J., Guillem-Grima, F. & Ortuño, F. (5 de Abril de 2014). *Meta-analysis of functional neuroimaging studies indicates that an increase of cognitive difficulty during executive tasks engages brain regions associated with time perception*. *Neuropsychologia*. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.03.016>
- San Román, M. (2021). *Apego seguro: La base para una vida feliz*. Editorial Desclée De Brouwer
- San Román, B. (2021). *De la protección a la inclusión. Las personas con experiencias de adopción, acogimiento familiar y residencial en los centros educativos*. BRIGHTER FUTURE Project.

- Treadway, M.T., Grant, M.M., Ding, Z., Hollon, S.D., Gore, J.C. y Shelton, R.C. (2009). *Early adverse events, HPA activity and rostral anterior cingulate volume in MDD*. PLoS ONE, vol. 4, e4887
- Woon, F.L. y Hedges, D.W. (2008). *Hippocampal and amygdala volumes in children and adults with childhood maltreatment-related posttraumatic stress disorder: A meta-analysis*. Hippocampus, vol. 18, págs. 729–36
- UNICEF Comité Español. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2021). *Child Protection Strategy. Resumen*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/104991/file/Child-Protection-Strategy-Summary-Spanish-2021.pdf>
- Universidad de Valladolid (2010). Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Universidad de Valladolid. [https://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](https://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Walker, E. A., Gelfand, A., Katon, W. J., Koss, M. P., Von Korff, M., Bernstein, D. & Russo, J. (Octubre de 1999). *Adult health status of women with histories of childhood abuse and neglect*. *The American Journal of Medicine*. [https://doi.org/10.1016/S0002-9343\(99\)00235-1](https://doi.org/10.1016/S0002-9343(99)00235-1)

7. ANEXOS

Anexo 1:

Medidas para favorecer el proceso del plan de acogimiento.

Medidas para facilitar el plan de acogimiento en un nuevo centro escolar

- Promover una transición progresiva, flexible y personalizada.
- Intercambiar información de interés con padres, madres, acogedores o referentes del centro, acordando juntos el plan de acogida.
- Actualizar la información del menor en la base de datos.
- Preparar al resto de alumnado ante la diversidad cultural, étnica y familiar.
- Favorecer las relaciones interpersonales y la cohesión grupal, por ejemplo a través de una metodología de clase basada en el trabajo cooperativo.
- Según la edad, potenciar la orientación académica y profesional.
- Mantener una actitud de colaboración y coordinación con todas las personas implicadas, tanto familiares como profesionales. (p. 43)

Palacios et al. (2014, p.43)

- No mentirles nunca acerca de su situación personal.
- Darles espacio para que expresen sus dudas, esperanzas y temores.
- Establecer una mentoría entre iguales, designando un compañero o compañera que les acompañe en el proceso y en el que puedan confiar.
- Anticipar lo que va a ocurrir y cómo van a ser sus rutinas, siendo más fácil así enfrentarse a lo desconocido.
- Conocer de antemano la escuela.
- Incorporarse al centro de forma gradual, asistiendo al colegio un tiempo limitado y volviendo a su entorno seguro del hogar antes de que se sientan sobrepasados.

San Román (2021)

Asimismo, desde mi experiencia con niños y niñas en situaciones de acogimiento, para la incorporación a este nuevo contexto, considero que dos pautas esenciales son:

- Informar a las familias de sus compañeros y compañeras que estos niños y niñas no son delincuentes, son, en su defecto, niños y niñas con familias diversas y víctimas del trauma, no son niños “problemáticos” o “malos”. Es necesario que las familias estén sensibilizadas para que ante cualquier comentario de sus hijos o hijas acerca de estos niños o niñas pueda ser corregido, permitiendo una mejor inclusión educativa.
- Potenciar un buen ambiente de aula mediante la concienciación de los compañeros y compañeras, la seguridad, la confianza y la colaboración.

Anexo 2:

Los cuatro pilares fundamentales para una educación sensible.

Los cuatro pilares fundamentales para una educación sensible

Sentirse bien en la escuela:

Las escuelas tienden a enfocarse en los resultados académicos, con pocos recursos psicoeducativos y dificultando la atención a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas que han sufrido trauma infantil. Para todos los niños y niñas, pero en especial aquellos que ven el mundo como un lugar peligroso, hostil y del que desconfiar, es necesario que la escuela se convierta en un entorno seguro y de confianza, donde se puedan beneficiar de la experiencia educativa, social y afectiva. Por ello, el bienestar emocional y personal es tan necesario. El sentirse bien en la escuela se sustenta en tres puntos fundamentales: Mostrar respeto y comprensión por las dificultades que puedan tener las familias acogedoras, adoptivas y referentes del centro a la hora de su crianza y educación .

- **Sentirse capaz:** si esto no ocurre, se verá afectada el autoestima y bienestar personal, por ello es necesario que los niños, niñas y adolescentes que no comprenden sus necesidades psicoafectivas y sociales estén rodeados de un entorno seguro que les haga ver que son capaces de afrontar las demandas de su entorno.
- **Sentirse aceptado y valorado:** es crucial que entiendan que sus opiniones y, sobre todo, su persona, son significativas para el resto del entorno educativo, sus profesores y compañeros.
- **Sentirse con capacidad de acción:** “saber que lo que se hace y las decisiones que se toman influyen en lo que nos sucede” (San Román, 2021, p. 12).

San Román (2021)

Para asegurar que las autopercepciones de estos niños y niñas se desarrollen de manera positiva, los docentes cumplen un papel fundamental y, a continuación, se muestran implementaciones que podrían ayudar en el proceso:

- Destacar los puntos fuertes
- Mostrar un interés genuino por cada persona
- Fomentar el sentido de comunidad (aula y escuela)
- Proporcionar oportunidades de autoexpresión y representación
- Refuerzo positivo constante.
- Recordar las cosas a menudo, para ayudar a su regulación desde el exterior.
- Realizar las correcciones teniendo en cuenta dos ideas fundamentales: el enfado se debe mostrar con la conducta y no con el niño o la niña, y es esencial explicar que el enfado no significa que dejemos de quererles. Actuar cuando el menor se calme ante las situaciones de explosión de rabia, sirviendo de contención emocional.

Mateo Pérez & Navarro Galán (2011)

Entornos coherentes y predecibles:

La importancia de un entorno estructurado, con coherencia y en el que se puedan predecir los cambios de la rutina es clave para que estos niños se sientan seguros y puedan avanzar en sus aprendizajes. Una dificultad frecuente, que hemos visto anteriormente, en los niños víctimas de adversidad temprana está relacionada con las funciones ejecutivas, aspecto en el que se centraron Sohlberg y Mateer (2001). Las autoras desarrollaron un modelo para manejar los síntomas disejecutivos, destacando la necesidad de la manipulación del ambiente o entorno, por medio de la organización del espacio físico (ordenar su ropa, utilizar un tablón de anuncios, agendas visuales, calendarios de planificación, etc.) y el cuidado de las variables que intervienen en la salud como la alimentación, la higiene y el sueño. A su vez, es destacable importancia de crear entornos afectuosos para un buen desarrollo y crecimiento personal, siguiendo la estrategia de las 3P+I

- **Previsibilidad:** las personas estables y las rutinas predecibles son imprescindibles para una buena seguridad emocional en niños y adolescentes, ayudando a desarrollar la confianza y un ambiente en el que se sientan menos ansiosos. Las figuras de referencia constantes en las que se convierten los maestros proporcionan un marco de seguridad, continuidad y libertad, a lo que se le unen rutinas diarias estructuradas, claras y que reducen la incertidumbre y el estrés. Cuando los niños viven en un ambiente estructurado y predecible, están mejor equipados para aprender a controlar sus comportamientos y emociones, un proceso conocido como auto-regulación.
- **Presencia:** estar ahí, con una sonrisa, un gesto de cariño, un oído para escuchar, unos ojos que les miren y una boca que les pregunte cómo están.
- **Paciencia:** aunque a veces parezca que se retrocede en el proceso, los cambios importantes que tendrán estos niños llegan.
- **Incondicionalidad:** estar a su lado, pase lo que pase, acompañarles en su camino escolar y en las situaciones inestables o conflictivas. Es esencial convertirse en personas receptivas a las que estos niños puedan acudir en los momentos de dificultad para recibir apoyo emocional

San Román (2021)

Cuidado con las actividades y el lenguaje:

Para promover la normalización de la diversidad familiar de estos niños es esencial incorporar elementos que respeten las diferentes situaciones familiares sin caer en la discriminación, condescendencia o mensajes negativos. Existen actividades que pueden resultar entretenidas pero que resultan dolorosas para estos menores como: la elaboración de árboles genealógicos, el día de la madre o el padre o cuentos que presentan únicamente familias convencionales. Ante esto, es crucial que los maestros busquen y apliquen alternativas inclusivas.

“El trabajo en el aula debe considerar que existen muchos tipos de familia, que no todos los niños y niñas han nacido en la familia en la que viven, y otros están a la espera de regresar con su familia o de incorporarse a una nueva.”

(Palacios, 2014, p. 49)

Al aceptar la diversidad, es esencial revisar y modificar no solo las actividades, sino el vocabulario que empleamos para describir las experiencias de los demás también, sustituyendo términos despectivos o negativos por otros que representen estas realidades de forma neutral o positiva. Además, es importante corregir a los niños de forma adecuada aquellos comentarios o expresiones que puedan ser dañinas para sus compañeros.

“Como docente, no solo se debe ser capaz de usar un lenguaje respetuoso y sin prejuicios, sino también saber corregir suavemente a los demás cuando no lo hagan.”

(San Román, 2021, p.50)

Promover la resiliencia:

Para estos niños y adolescentes, la escuela se convierte en una fuente propulsora de resiliencia, la cual se describe como “los aspectos y mecanismos positivos de un individuo, grupo, material o sistema que, ante una situación desestabilizadora y disruptiva que afecta su integridad y estabilidad, le permite resistir, afrontar, recuperarse y salir fortalecido de ella” (Vaquero et al., 2014, p.145).

Como expresa San Román (2021) aunque las experiencias pasadas nos ayuden a explicar cómo pensamos o reaccionamos ante diferentes situaciones presentes, no determinan nuestro futuro. Es por ello que conocer la adversidad temprana de estos niños es esencial para apoyar su resiliencia, capacidad que les permitirá incorporar experiencias negativas de forma que no afecten negativamente a su identidad y les permitan proyectarse hacia un futuro de forma positiva. Para que esta capacidad llegue a desarrollarse, la importancia de establecer y crear lazos de afecto entre los niños y sus educadores es enorme. Esta unión con figuras adultas “sabias y fuertes” que ofrezcan “un vínculo y un sentido” al niño, dos palabras que definen la resiliencia como dice Cyrulnik (citado por Gonzalo Marrodán, 2023) es esencial. Si estas dos palabras posibilitan esta capacidad resiliente, es sensato pensar que figuras adultas, que permanezcan en las vidas de estos niños, maduras, estables emocionalmente y capaces de ofrecer un apego seguro, pueden favorecer el desarrollo de la misma. Son estas figuras las que Puig y Rubio (2015) denominan tutores de resiliencia, personas que elige el niño como modelo de identidad y acompañantes en su proceso de desarrollo personal.

Anexo 3:

Claves para una buena comunicación entre maestros y familias o educadores.

CLAVES PARA UNA BUENA COMUNICACIÓN

Entre maestros y familias o educadores

- 1 EL PRIMER CONTACTO**

Transmitir información relevante y crear un clima de buena comunicación entre los dos contextos educativos, el escolar y el familiar o residencial.
- 2 RESPETO Y COMPRENSIÓN**

Entender dificultades que puedan tener las familias acogedoras, adoptivas y referentes del centro a la hora de su crianza y educación.
- 3 COMUNICACIÓN FRECUENTE Y FLUIDA**

Buen clima entre profesorado y familias o guardadores acerca del estado emocional y conductual del menor, su integración en la familia o centro y aula, su adaptación, etc.
- 4 INFORMAR**

Acerca de cómo se pueden reforzar fuera de la escuela las tareas educativas que se llevan a cabo en el aula y viceversa.
- 5 COMPARTIR**

Estrategias educativas que estén dando buenos resultados, apoyándose mutuamente.
- 6 AYUDAR**

A ajustar sus expectativas de resultados académicos y a ser realistas con la capacidad de logro de los niños y las niñas.
- 7 ACOGIMIENTO RESIDENCIAL**

Tener en cuenta que las características y el funcionamiento de estos centros puede condicionar las relaciones entre el profesorado y las personas responsables de los menores

Palacios et al. (2014, p. 63)

Anexo 4:

Fichas explicativas Recursos Formativos

Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego

José Luis Gonzalo Marrodán



Pulse aquí para dirigirte al documento

RECURSO Nº 1

Resumen

Guía que aborda estrategias específicas para apoyar a niños que enfrentan dificultades en el desarrollo de vínculos afectivos seguros. Tras la demanda de orientaciones para el profesorado que trabaja con niños que tienen trastornos del apego (la mayoría de los niños víctimas de malos tratos) nace esta guía que explica aquellos apegos disfuncionales, especialmente, las características e indicadores del trastorno del apego desorganizado, el que se encuentra con mayores problemáticas en la escuela.

Sin duda, la relación entre el profesor y el niño que sufre trastorno de apego desorganizado se convierte en la primera herramienta de recuperación y es en esta guía, en el capítulo 3 donde se describe con sensibilidad e información de gran ayuda esta base. Además, si nunca ha trabajado con un niño que se encuentre en esta situación, la guía le explica los pasos para tratar de hacer su práctica educativa lo más segura y empática posible.

Ítems

- ✓ Las experiencias adversas durante la infancia, sus formas y características.
- ✓ Las complicaciones de un vínculo de apego que no es seguro ni sano. Los trastornos del apego.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.
- ✓ Colaboración de todas las partes implicadas.

De la protección a la inclusión

Las personas con experiencias de adopción, acogimiento familiar y residencial en los centros educativos

Beatriz San Román

De la protección a la inclusión

Las personas con experiencias de adopción, acogimiento familiar y residencial en los centros educativos



Pulse aquí para dirigirte al documento

RECURSO N° 2

Resumen

Manual del proyecto “BRIGHTER FUTURE”, dirigido a la inclusión escolar y social de los niños del Sistema de Protección. Es un manual completo, que abarca desde información acerca de la adversidad temprana como la forma de acercarse a la diversidad en el aula, de forma sensible y colaboradora. Realmente, el pilar fundamental de los esfuerzos dirigidos a la formación de los docentes sobre este colectivo, siendo así un imprescindible para cualquier maestro.

Si usted quiere informarse sobre cómo cambiar su forma de enseñar y convertirse en un maestro sensible al trauma, lea las pautas educativas que nos enseña este manual: el uso adecuado del lenguaje, la creación de entornos coherentes, hacer sentir bien a sus alumnos en la escuela, enfocarse a la diversidad del aula de forma sensible, cambiando sus perspectivas y formas de actuar, etc.

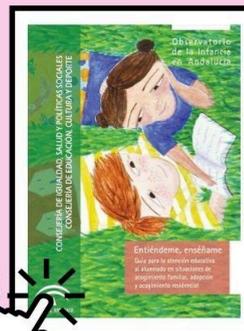
Ítems

- ✓ Las experiencias adversas durante la infancia, sus formas y características.
- ✓ Secuelas del trauma infantil.
- ✓ Dificultades y necesidades escolares derivadas del trauma.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.
- ✓ El diseño de actividades de forma inclusiva.
- ✓ Acogida de un niño del Sistema de Protección a un nuevo entorno escolar.
- ✓ Colaboración de todas las partes implicadas.

Entiéndeme, enséñame

Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial.

Jesús Palacios, Jesús M. Jiménez, Mireia Espert y Naomi Fuchs



Pulse aquí para dirigirte al documento

RECURSO Nº 3

Resumen

Guía que pretende que el principio educativo de atención a la diversidad se conduzca mediante la comprensión y el entendimiento de la realidad, las circunstancias y experiencias vividas de cada niño. Explica, desde una perspectiva personal y humana, historias representativas de las diferentes medidas de protección a la infancia, al igual que las consecuencias que estas otorgan. Por otro lado, propone un cambio educativo mediante seis pautas básicas para una mejora pedagógica, haciendo hincapié en la orientación y la comunicación con todos los miembros del entorno educativo del niño.

Al final de la guía podrá encontrar lecturas recomendadas de adopción, acogimiento familiar y acogimiento residencial, de las cuales le recomiendo: “Cuando l@s niñ@s no vienen de París - Marga Muñiz Aguilar”.

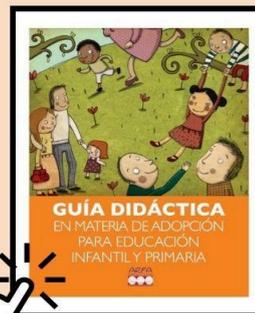
Ítems

- ✓ Las implicaciones de la adopción
- ✓ Las implicaciones del acogimiento
- ✓ Secuelas del trauma infantil.
- ✓ Las complicaciones de un vínculo de apego que no es seguro ni sano. Los trastornos del apego.
- ✓ Psicopatologías infantiles derivadas del trauma.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.
- ✓ El diseño de actividades de forma inclusiva.
- ✓ Acogida de un niño del Sistema de Protección a un nuevo entorno escolar.
- ✓ Colaboración de todas las partes implicadas.

Guía didáctica en materia de adopción para educación Infantil y Primaria

ARFACyL

RECURSO Nº 4



Pulse aquí para dirigirte al documento



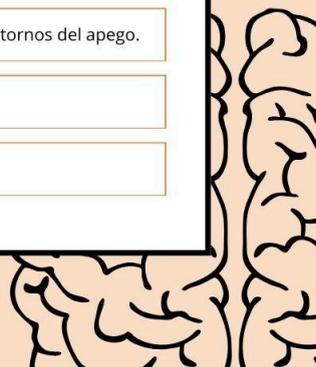
Resumen

Esta guía cuenta con dos partes, por un lado la parte formativa que trata de explicar la adopción, junto a sus procesos y diferencias, y cómo el niño se adapta, con sus diferentes necesidades en la escuela.

Por otro lado, podrá encontrar cuatro unidades didácticas, repartidas en dos bloques para atender de la mejor manera la diversidad que encuentre en su aula. Se ofrece una extensa explicación sobre la diversidad familiar, abordando el origen de los niños adoptados y las emociones asociadas a ello, junto con sugerencias de actividades para realizar en el aula. En contraste, el segundo bloque presenta tres cuentos inclusivos que tratan el tema de la adopción con sensibilidad y comprensión.

Ítems

- ✓ Las implicaciones de la adopción
- ✓ Las implicaciones del acogimiento
- ✓ Secuelas del trauma infantil.
- ✓ Las complicaciones de un vínculo de apego que no es seguro ni sano. Los trastornos del apego.
- ✓ Psicopatologías infantiles derivadas del trauma.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.



Guía para pequeños grandes éxitos en la escuela

AFADENA



Pulse aquí para dirigirte
al documento

RECURSO N° 5

Resumen

Guía para integrar las buenas practicas educativas en los equipos docentes, dando claves para asegurar el éxito en la inclusión de los niños víctimas de abandono. En las 16 páginas de documento, que le resultará fácil de leer, encontramos las claves de actuación para la inclusión individualizada real, las pautas a llevar a cabo para una buena colaboración entre familia/educadores y escuela, las estrategias para favorecer el aprendizaje de estos niños y el diseño de actividades inclusivas. En el último punto le muestra vocabulario adecuado y respetuoso que puede ser de gran ayuda para cambiar nuestro vocabulario, a veces, equivocado.

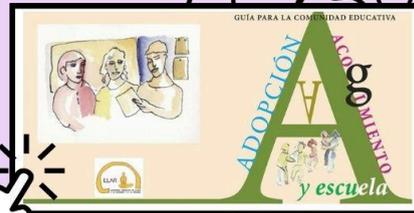
Ítems

- ✓ Ayudar a estos niños y adolescentes mediante las escuelas sensibles al trauma.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.
- ✓ El diseño de actividades de forma inclusiva.
- ✓ Colaboración de todas las partes implicadas.

Guía para la comunidad educativa. Adopción, acogimiento y escuela.

LLAR

Pulse aquí para dirigirte
al documento



RECURSO N° 6

Resumen

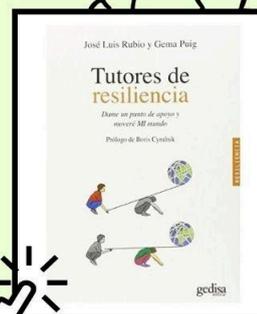
Guía que trata la adopción y el acogimiento, desde su definición hasta como colaborar entre todos los miembros del entorno escolar del niño. Imagine que se encuentra con un nuevo alumno en su clase que se encuentra en una situación de acogimiento residencial, sin embargo, no es consciente del difícil proceso de adaptación que el niño va a vivir. Usted quiere ayudarlo de la mejor manera posible, pero la desinformación que tiene acerca de estas situaciones le obstaculiza el proceso. En este documento podrá conocer en profundidad qué son estas situaciones, las características de las familias y de los niños, cómo es su proceso de adaptación y qué necesidades pueden surgir en la escuela, además, de la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia o centro de protección.

Ítems

- ✓ Las implicaciones de la adopción.
- ✓ Las implicaciones del acogimiento.
- ✓ Dificultades y necesidades escolares derivadas del trauma.
- ✓ Colaboración de todas las partes implicadas.

Tutores de resiliencia

José Luis Tubio & Gema Puig



Pulse aquí para dirigirte al documento

RECURSO Nº 7

Resumen

Libro que aborda el concepto de los tutores de resiliencia, quienes no necesariamente poseen títulos académicos formales, sino que son personas comunes de la vida cotidiana a quienes el niño vulnerable recurre en búsqueda de apoyo y orientación. La exploración de la resiliencia en el texto es un fenómeno presentado como casi mágico, lo que sugiere que la resiliencia mismo tiene un componente mágico, deduciendo así que el tutor debe poseer esa misma cualidad.

A lo largo del libro, mediante un lenguaje directo y emotivo, se presentan reflexiones profundas sobre cómo se ha ido construyendo el concepto de tutor y tutora de residencia, destacando las cualidades y características que hacen estos individuos figuras esenciales en la vida de los niños que enfrentan adversidades. El libro no solo define y explica el papel de estos tutores, sino que también ofrece una visión inspiradora de cómo el apoyo emocional y la presencia constante de una persona comprensiva y empática pueden tener un impacto transformador en el desarrollo y bienestar de los niños. Así, se ilustra cómo, a través de la conexión humana y la empatía, se puede cultivar la resiliencia y fomentar un ambiente donde los niños se sientan seguros y apoyados en su camino hacia la superación de las dificultades.

Ítems

- ✓ Las experiencias adversas durante la infancia, sus formas y características.
- ✓ Pautas para la inclusión real de los alumnos del Sistema de Protección.
- ✓ La resiliencia: la mejor arma para superar las dificultades y los traumas.

¿Por qué la gente a la que quiero me hace daño? Neurobiología, apego y emociones.

Manuel Hernández Pacheco



RECURSO Nº 8

Resumen

Libro que trata de abordar una serie de preguntas fundamentales sobre el origen de diversas enfermedades psicológicas que afectan a las personas en el mundo actual, ofreciendo además respuestas a estas interrogantes. Desde las etapas tempranas de la infancia hasta la transición a la vida adulta, cada fase implica complejas transformaciones biológicas en el cerebro que se pueden manifestar de forma patológica. El autor, experto en neurobiología, trauma y apego, nos guía de forma concienzuda a través de un relato ameno pero riguroso, desentrañando los misterios del cerebro y cómo los primeros años de vida moldean nuestra personalidad, ayudándonos a entender a las personas que nos rodean en nosotros mismos.

El libro no se encuentra en formato pdf pero si le interesa lo puede comprar por menos de 20 €, puede leer el dossier de prensa o la entrada al blog de “Buenos tratos” que hablan de él, mostrados a continuación.

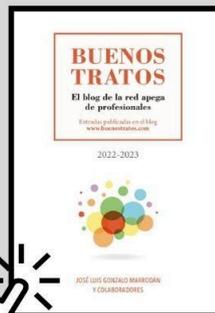
- Pinchar aquí: [Dossier de prensa](#)
- Pinchar aquí: [Post Blog](#)

Ítems

- ✓
- ✓
- ✓

Blog "Buenos tratos"

Jose Luis Gonzalo Marrodán



Pulse aquí para dirigirte al documento



RECURSO N° 9

Resumen

José Luis Gonzalo Marrodán es psicólogo especializado en psicología clínica y diplomado en traumaterapia infanto-juvenil. Con más de 20 años de experiencia, se ha dedicado al tratamiento de menores en programas de acogimiento familiar, residencial y adopción. Es autor del blog "Buenos Tratos", un recurso valioso para docentes, familias y cualquier persona con dudas sobre el buen trato a la infancia y adolescencia. Este blog se centra en la promoción de la crianza respetuosa y el desarrollo emocional saludable.

A través de su blog, Gonzalo Marrodán comparte conocimientos, reflexiones y recursos útiles. Los principales temas tratados incluyen:

- Apego y relaciones familiares
- Trauma infantil
- Crianza respetuosa
- Educación emocional
- Protección infantil

El blog es una referencia para muchas personas, proporcionando información detallada sobre estos temas y ayudando a resolver diversas dudas. A continuación, se encuentra el enlace al blog. Además, al hacer clic en la imagen, podrá acceder al libro que recopila todas las entradas del blog publicadas en el periodo 2022-2023.

- Enlace al blog: [PINCHA AQUÍ](#)

Ítems

✓ TODOS LAS ETIQUETAS E ÍTEMS

Anexo 5:

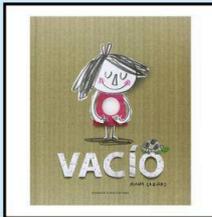
Fichas explicativas Recursos Pedagógicos

Cuentos y libros



VACÍO

de Anna Llenas



La vida está llena de encuentros. Y también de pérdidas. A veces estas pérdidas son insignificantes, como perder un lápiz o un papel. Pero hay otras que pueden ser importantes como perder un proyecto, la salud o una persona querida. "VACÍO" es un libro que nos habla de la resiliencia, o la capacidad de sobreponerse a la adversidad y encontrarle un sentido.

RECURSO N°1

- Resiliencia
- Identidad
- Autoestima y autoconcepto

¿QUIÉN VIVE AHÍ?

de Teresa Cayetano y Nati Bueno



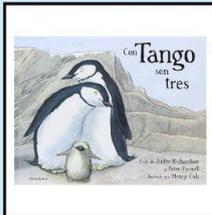
El Ratón Cito es un cuento para sentir, para escuchar, para representar, para hablar, para aprender, para ser. El Ratón Cito no tiene prejuicios, por eso, en su búsqueda de un hogar, de una familia, llama a todas las puertas y observa con atención. Bien sabe que ser FAMILIA -con mayúsculas- es algo que se construye día a día, que se alimenta con los cuidados, el acompañamiento, el amor, el juego, el respeto, los momentos compartidos. ¿Podrá decidir en qué hogar quiere vivir?

RECURSO N°2

- Diversidad familiar
- Adopción
- Acogimiento
- Representación

CON TANGO SON TRES

de Justin Richardson y Peter Parnell



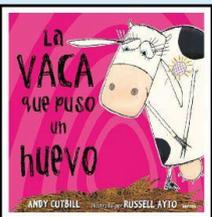
Con Tango son tres es la historia real de una singular pareja de pingüinos barbijo a los que el cuidador del zoo de Central Park, en Nueva York, Rob Gramzay, les dio la oportunidad -depositando un huevo en su nido- de tener una cría tras observar que incubaban infructuosamente una piedra. Así nació Tango, que fue la primera pingüino en tener dos padres.

RECURSO N°3

- Diversidad familiar
- Adopción

LA VACA QUE PUSO UN HUEVO

de Andy Cutbill



La vaca Macarena no se siente especial. No sabe montar en bici, ni hacer equilibrio como las otras vacas. Pero un día se queda de una pieza al descubrir algo extraordinario... ¡HA PUESTO UN HUEVO!

La cría que nace del huevo, ¿es realmente hija de Macarena? En el establo, todos cuchichean y quieren saber la verdad...

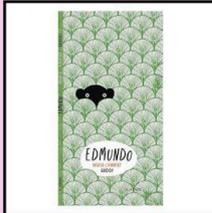
RECURSO N°4

- Diversidad familiar
- Adopción
- Autoestima y autoconcepto

Cuentos y libros



EDMUNDO de Anna Llenas



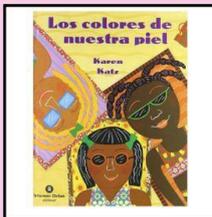
Edmundo es un entrañable álbum ilustrado cuyo protagonista, Edmundo, conoce el amor gracias a la llegada inesperada de un pájaro al que tendrá que cuidar.

Hasta entonces, vivía escondido en la naturaleza. Camuflado con ella, cambiando de color, ocultándose. Aunque lo que de verdad le gustaba era ser como de verdad era: negro, invisible

RECURSO N°5

- Diversidad familiar
- Adopción
- Acogimiento
- Orígenes
- Familia biológica
- Autoestima y autoconcepto

LOS COLORES DE NUESTRA PIEL de Teresa Cayetano y Nati Bueno



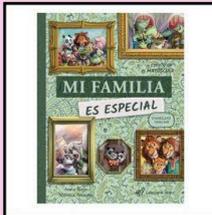
La pequeña Lena quiere pintar un cuadro de sí misma. Piensa pintar su piel de color marrón, pero cuando sale a pasear por el barrio acompañada de su madre, Lena se da cuenta de que existen muchas tonalidades de este color.

Este libro, a través de la mirada de una niña que empieza a ver el mundo de una manera diferente, es un elogio de las diferencias y los parecidos que constituyen un vínculo entre las personas.

RECURSO N°6

- Representación
- Antirracismo
- Identidad
- Autoestima y autoconcepto

MI FAMILIA ES ESPECIAL de Justin Richardson y Peter Parnell



Mi familia es especial es un libro que nos nos descubre la diversidad familiar. Unas ilustraciones espectaculares nos adentran dentro de una historia protagonizada por muchos animales, con una tortuga centenaria que invita a sus amigos para la fiesta de su aniversario, que resultan ser distintos tipos de familias: invita a una familia tradicional, a una familia numerosa, a una familia monoparental, a una familia juntada, a una familia homoparental, a una familia divorciada, a una familia sin hijos y a una familia adoptiva. Al final del libro se descubre que los distintos tipos de familias forman la que la tortuga centenaria considera que es su familia.

RECURSO N°7

- Diversidad familiar
- Adopción
- Representación

CUÉNTAME OTRA VEZ LA NOCHE QUE NACÍ de Jamie Lee Curtis y Laura Cornell



Cuando un día la pequeña de la familia pregunta cómo llegó al hogar, después de muchas veces ya contado, comienza a relatar ella misma la noche en que sus padres fueron bendecidos con su presencia. El relato comienza cuando una llamada telefónica les avisa al matrimonio que la niña que van adoptar está lista para que la lleven a casa. Ahí hacen un viaje en donde se encontrarán con el bebé en el hospital en donde nació, la toman en sus brazos y la llevaron al hogar que la esperaba. Ahí la colocaron en la cuna y la comenzaron a agasajar. Una historia emotiva vista desde la perspectiva de una pequeña niña que con mucha naturalidad cuenta el momento en que fue adoptada y amada como una verdadera hija. Una historia apta para niños entre los tres y los seis años.

RECURSO N°8

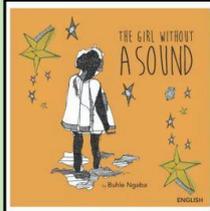
- Diversidad familiar
- Adopción
- Autoestima y autoconcepto

Cuentos y libros



THE GIRL WITHOUT A SOUND

de Buhle Ngba



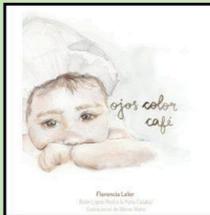
Este cuento aborda temas de empoderamiento, identidad y la importancia de la voz propia. La historia se centra en una joven que se siente invisible y silenciada en su comunidad. A través de su viaje, la protagonista encuentra su voz y descubre su propio poder, simbolizando la liberación y la autoafirmación de las niñas negras, especialmente en contextos donde sus voces a menudo son ignoradas o reprimidas.

RECURSO N°9

- Antirracismo
- Identidad
- Autoestima y autoconcepto
- Representación

OJOS COLOR CAFÉ

de Florencia Laloe



Esta historia se centra en la vida de una joven llamada Isabel, cuyos ojos de color café esconden una historia profunda y emotiva. A través de la narrativa, se exploran temas como la identidad, la memoria, y la conexión con el pasado.

Es especialmente importante ya que tiene en cuenta las tres partes de la adopción: familia biológica, familia adoptiva y niña adoptada.

RECURSO N°10

- Adopción
- Familia biológica
- Resiliencia
- Representación

¿Por qué me pasa esto a mí?

de Beatriz Conzález Luna



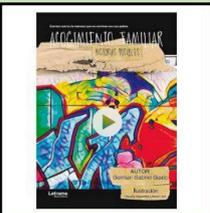
"¿Por qué me pasa esto a mí?" es un libro destinado a adolescentes y jóvenes adoptados/as o en situación de acogimiento. Beatriz González Luna, psicóloga y especialista en neuropsicología y educación, aborda mediante una conversación figurada entre ella y los/as jóvenes y desde una perspectiva científica pero accesible, cuestiones relativas a la concepción, los primeros años de vida o situaciones que se producen durante la adolescencia.

RECURSO N°11

- Diversidad familiar
- Adopción
- Acogimiento
- Identidad
- Autoestima y autoconcepto

Acogimiento familiar. Historias posibles

de Germán Gabriel Gaido



Diez cuentos terapéuticos que abordan sin rodeos la realidad del Acogimiento Familiar. Acompaña a nuestros diez protagonistas, cinco niños: Jove, Maqui, Dulto, Nico, Core; y cinco niñas: Amor, Reisy, Mudy, Quía y Posi por sus historias de vida. HISTORIAS cruzadas por la violencia de género, incoherencias educativas, diagnósticos de TDAH y ansiedad, sobrecargas de rol, adultización, diferencias generacionales, indefensión aprendida, preguntas sin respuestas sobre su situación...

RECURSO N°12

- Diversidad familiar
- Acogimiento
- Identidad
- Resiliencia

Talleres

TALLER DEL COLOR CARNE



Pulse aquí para dirigirte al documento

El taller consiste en la creación del color carne de cada alumno, mostrando la diversidad de colores de piel, ya que son todas diferentes y tratando de normalizar esas diferencias. Tras crear su color pintan una cartulina con ese color y después hacen un retrato de sus caras, creando así un mural muy visual de la clase y su preciosa diversidad.

RECURSO Nº 13

- Identidad
- Antirracismo
- Autoestima y autoconcepto
- Representación

TALLER “LA CAJA DE ARENA”



Pulse aquí para dirigirte al documento

Esta técnica permite trabajar cuando resulta difícil la verbalización de los contenidos psíquicos. Esto es especialmente importante cuando el paciente tiene dificultades en ponerlos en palabras, como ocurre habitualmente en los niños.

Cuando el origen del problema es un trauma infantil, recordar y explicar es una fuente adicional de sufrimiento. Utilizar la caja de arena permite la distancia emocional necesaria para ir elaborando la experiencia traumática sin tanto dolor. Además, el juego es el lenguaje natural del niño y le aporta una narrativa que le permite liberar, expresar y simbolizar, desarrollando sentimientos de control, lo que sucede y lo que vive en su interior.

RECURSO Nº 14

- Identidad
- Autoestima y autoconcepto
- Diversidad familiar



Películas

RECURSO N° 15

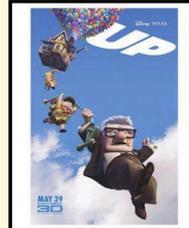


El viaje de Bu

de Pícolo Pictures

- Diversidad familiar
- Orígenes
- Autoestima y autoconcepto
- Resiliencia
- Familia biológica

RECURSO N° 19

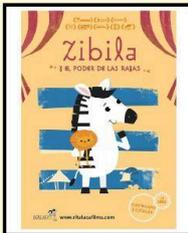


UP

de Walt Disney Pictures

- Acogimiento
- Autoestima y autoconcepto
- Resiliencia

RECURSO N° 16

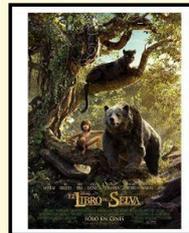


Zibila y el poder de las rayas

de Les Films du Nord

- Diversidad familiar
- Adopción
- Autoestima y autoconcepto
- Antirracismo
- Identidad
- Representación

RECURSO N° 20

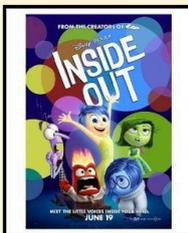


El libro de la selva

de Walt Disney Pictures

- Adopción
- Orígenes
- Resiliencia
- Representación

RECURSO N° 17



Del revés

de Pixar Animation Studios

- Autoestima y autoconcepto
- Identidad
- Resiliencia

RECURSO N° 21

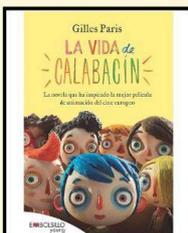


Un sueño posible

de Alcon Entertainment

- Diversidad familiar
- Acogimiento
- Autoestima y autoconcepto
- Antirracismo
- Resiliencia

RECURSO N° 18



La vida de Calabacín

de Rita Productions

- Acogimiento
- Autoestima y autoconcepto
- Resiliencia

Anexo 6:

Cartel de divulgación del banco de recursos

CAMBIA TU MIRADA



Y MEJORA TU PRÁCTICA EDUCATIVA

¿Quieres saber cómo participar en la inclusión real de los niños, niñas y adolescentes del Sistema de Protección Infantil?

ACCEDE A UN BANCO DE RECURSOS ACERCA DE ESTE TEMA



Trabajo realizado por Laura Aranzábal Morán