

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**La intervención sobre la autoestima para
amortiguar los efectos de los malos tratos en la
infancia.**

**Intervening on self-esteem to cushion the effects
of childhood maltreatment.**

Autora: Ángela Menéndez Gil

Directora: Iriana Santos González

Fecha: 08/06/2023

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

Índice

1. Resumen / abstract	4
1.1 Palabras clave.....	4
1.2 Keywords.....	5
2. Justificación del tema	5
3. Marco teórico	7
3.1 <i>Aclaración de conceptos: La Desprotección</i>	7
3.2 <i>Conceptos enfrentados: Maltrato vs Abandono</i>	9
3.3 <i>Exponiendo una problemática: ¿Dónde están los límites?</i>	11
3.4 <i>Tipos de maltrato y abandono</i>	12
<i>Maltrato físico</i>	12
<i>Maltrato emocional</i>	13
<i>Violencia sexual</i>	14
<i>Abandono físico</i>	16
<i>Abandono emocional</i>	17
3.3 <i>Secuelas a corto y medio plazo</i>	17
<i>Consecuencias físicas</i>	19
<i>Consecuencias a nivel cognitivo</i>	20
<i>Consecuencias a nivel emocional y comportamental</i>	21
3.4 <i>Resiliencia y autoestima</i>	25
3.4.1 <i>Introducción a la resiliencia</i>	25
3.4.2 <i>La autoestima</i>	28
4. Objetivos del trabajo	30
5. Propuesta de intervención	31
5.1 <i>Introducción</i>	31
5.2 <i>Objetivos de la intervención</i>	31
5.3 <i>Intervención en el aula</i>	32
<i>Transversal</i>	32
<i>Sesiones puntuales</i>	37
5.4 <i>Evaluación de la intervención</i>	40
6. Conclusiones	41
7. Referencias	43
8. Anexos	50
Anexo 1:	50

Anexo 2:	51
Anexo 3:	52
Anexo 4:	53
Anexo 5:	53
Anexo 6:	54
Anexo 7:	55

En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino o masculino.

1. Resumen / abstract

Resumen

El maltrato infantil ha existido a lo largo de toda la historia. Sin embargo, no todo el mundo era consciente de ello y de la repercusión que puede tener en los niños. En los últimos años se ha producido un mayor número de investigaciones en este ámbito, y gracias a ellas descubrimos que el número de casos detectados de maltrato se ha incrementado notablemente con el paso de los años.

En el presente trabajo realizaremos una revisión bibliográfica sobre los conceptos más importantes que debemos conocer en relación con dicha temática, identificaremos los tipos de maltrato y abandono, y estudiaremos sus repercusiones en los niños a corto y medio plazo. Por último, se realizará una propuesta de intervención para contrarrestar los efectos del maltrato trabajando la autoestima en el aula, uno de los elementos principales para promover la resiliencia en los niños.

1.1 Palabras clave

Maltrato, abandono, secuelas, resiliencia, autoestima.

Abstract

Child abuse has existed throughout history. However, not everyone was aware of it and the impact it can have on children. These last years there has been an increasing amount of research in this area, and due to them we have discovered that the amount of detected cases of child abuse has increased notably over the years.

In this work we will carry out a bibliographical review of the most important concepts that we should know in relation to this subject, we will identify the types of abuse and neglect, and we will study their repercussions on children in short and medium term. Finally, I will make an intervention proposal to counteract the effects of abuse by working on self-esteem in classroom, one of the main elements to promote resilience in children.

1.2 Keywords

Abuse, neglect, consequences, resilience, self-esteem.

2. Justificación del tema

En el desarrollo del niño/a participan muchos agentes e instituciones, como son: la familia, los iguales, la escuela, los medios de comunicación, etc. (Silva, 2005). Sin embargo, la familia es el contexto más relevante e influyente en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo. Además, su influencia se mantiene durante toda su escolaridad, aunque es durante los primeros años cuando su papel es crucial (Ruiz de Miguel, 1999).

El concepto de familia ha ido variando a lo largo de los años gracias a la evolución ideológica que ha tenido lugar. Afortunadamente, en la actualidad, contamos con una población algo menos tradicional, más flexible y tolerante. Progresivamente hemos ido evolucionando de un modelo patriarcal en el que el hombre era la autoridad y la mujer dependía de él, a un modelo caracterizado por la libertad y la autonomía. Aunque los roles tradicionales siguen estando algo presentes en algunas familias de nuestra sociedad, cada vez vemos más modelos familiares no convencionales: familias monoparentales, reconstruidas, homoparentales, adoptivas, etc. (Camacho y Rodríguez, 2012).

No obstante, lo realmente importante en una familia no es su estructura o las personas que la componen, sino las funciones que desempeña y de qué manera lo hace. Según Camacho y Rodríguez (2012), la familia debe:

- a) Contribuir al desarrollo de lazos afectivos y emocionales con los niños, es decir, el establecimiento de vínculos de apego positivos.

- b) Ofrecer un clima de afecto y apoyo para propiciar su estabilidad emocional y desarrollo psicológico saludable.
- c) Implicarse en las tareas de los niños para estimularles cognitivamente y hacérselas más atractivas.
- d) Proporcionar estrategias de socialización, enseñándoles conductas apropiadas para su integración social y puedan interaccionar con el mundo que les rodea.
- e) Facilitar un crecimiento sano y ajustado.
- f) Potenciar el desarrollo de los niños en otros contextos educativos, como la escuela o el uso adecuado de las nuevas tecnologías.

Como bien sabemos, la familia influye directamente sobre el desarrollo infantil, y esta influencia puede ser positiva o negativa, pero ¿Por qué he decidido centrarme en la negativa?

Hasta ahora sabemos que la familia debe cumplir unas funciones para garantizar el completo bienestar y desarrollo de los menores, sin embargo, no todas las familias llevan a cabo esas funciones adecuadamente, e incluso en algunas ocasiones los niños crecen sin tener cubiertas sus necesidades básicas (Camacho y Rodríguez, 2012).

Si analizamos los datos recogidos en el Boletín nº 24 de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia, observamos que el número de niños atendidos por el Sistema Público de Protección a la Infancia va incrementándose notablemente, pasando de 49.171 casos en 2020 a 56.902 en 2021. Es decir, ha aumentado un 15,72 %. Por otro lado, los casos en estudio se incrementaron un 74,83 % en el año 2021 respecto al año 2020, pasando de 13.563 a 23.712 casos.

Por otro lado, el número de notificaciones de maltrato infantil en España ha elevado de manera sustancial. En 2020, aumentó un 2,1% respecto a 2019, mientras que en 2021 el incremento ascendió a un 37,18 %.

Respecto a los tipos de maltrato, la negligencia es el más frecuente, ocupando un 42,75% de los tipos de maltrato notificados. Después, le sigue el

maltrato emocional, que representa un 30,75%. Aun así, estos tipos de maltrato han descendido respecto al año 2020 y ha aumentado el maltrato físico, pasando de un 16,07 % a un 16,91% del total de notificaciones. En concreto, el tipo de maltrato cuyas notificaciones más se han incrementado ha sido el abuso sexual, que pasó de un 6,38% en 2020 a un 9,59% en 2021.

Considero que todos los datos proporcionados son alarmantes, y una gran cantidad de niños están experimentando situaciones que les van a marcar de por vida. Es por ello por lo que me he decantado por la investigación de este tema, con la intención de aclarar todos los conceptos posibles e informar de la gran importancia de revertir esta situación.

Para ello se ha elaborado un marco teórico en el que se abordarán conceptos de gran importancia como desprotección, maltrato y abandono, clarificando los diferentes tipos existentes y las consecuencias que pueden ocasionar. Por último, se introducirán los conceptos resiliencia y autoestima, haciendo una pequeña revisión de su importancia y sus repercusiones en el individuo.

3. Marco teórico

3.1 Aclaración de conceptos: La Desprotección

A pesar de que muchas veces se emplea el término “maltrato” para englobar diversas acciones o circunstancias consideradas de riesgo para el desarrollo de los niños, he de destacar que el concepto que realmente engloba a este conjunto de situaciones es “desprotección”.

Según Arruabarrena (2006), la desprotección infantil es una situación en la que se encuentra un niño cuando no tiene satisfechas sus necesidades básicas, sufre un daño físico o emocional severo, o se encuentra en grave peligro de sufrirlo. Todo ello como consecuencia del comportamiento de sus padres o cuidadores principales.

La legislación estatal y autonómica distingue tres situaciones de desprotección que puede experimentar un menor: desamparo, riesgo y dificultad social. Al tratarse de situaciones con distintos niveles de gravedad, se actúa de

forma diferente en cada una de ellas, pudiendo tomar la decisión extrema de separar al menor de su familia en el caso de que las intervenciones previas no sean suficientes (Caparrós, 2014). Aunque no aparezca explícitamente en la Convención de los Derechos del Niño este tipo de intervenciones en situaciones de riesgo se puede leer entre líneas cuando, en el artículo 27, se defiende el derecho de los niños a tener un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Expresándose también, la obligación de los Estados Parte de ofrecer las ayudas adecuadas a los padres o personas responsables del niño para que pueda cumplirse este derecho (Verhellen, 1992).

Por un lado, se considera una situación de riesgo aquella en la que, por cualquier tipo de circunstancias o carencias, los menores se ven afectados en su desarrollo personal, familiar y social, pero sin alcanzar la gravedad o persistencia suficiente para declararla una situación de desamparo (Caparrós, 2014). En este tipo de ocasiones, según recoge el BOE (1996), es la administración pública la que desarrolla una intervención, pero, para ello, debe encontrarse en coordinación con los centros escolares y servicios sociales y sanitarios. Además, este tipo de intervención tiene que garantizar los derechos del menor y una disminución de los factores que indican la presencia de una situación de riesgo. Se deben promover medidas para la protección del niño y para poder preservar su entorno familiar. Algunas de las medidas que pueden llevarse a cabo son: educación a las familias, prestaciones económicas, o en especie para los casos en los que haya una insuficiencia de recursos, apoyo psicológico, etc. (Caparrós, 2014).

En segundo lugar, el desamparo es una situación que se declara en caso de que haya presentes ciertos indicadores de gravedad. Como recoge la Ley de Protección del Menor, uno de ellos puede ser la existencia de un hermano que ya esté declarado en tal situación (BOE, 1996). Por otro lado, según indica el Código Civil en el artículo 172, se considera una situación de desamparo aquella en la que es imposible o inadecuado el cumplimiento de los deberes de protección del menor, de modo que no estén recibiendo la asistencia moral o material necesaria (BOE, 2021). Es decir, algunos indicadores que pueden alarmarnos de la presencia de esta situación son aquellos que suponen una

amenaza para la integridad física o mental del menor. En concreto, cuando se producen malos tratos graves, violencia sexual o negligencia grave en el cumplimiento de las necesidades físicas básicas del niño (Caparrós, 2014).

En este tipo de situaciones, cuando es declarada la situación de desamparo, el Juzgado trasladará las medidas a tener en cuenta a la Entidad Pública encargada de la protección de menores. Esta debe asumir la tutela del mismo y adoptar las medidas necesarias para su protección. Después, se notifica a los que eran las personas responsables del menor y, si este fuese lo suficientemente maduro para comprenderlo o superase los 12 años, también sería informado (BOE, 2021). Normalmente, esta separación es temporal, ya que se considera que el contexto más favorable para el desarrollo de un niño es su familia, sin embargo, hay ocasiones en las que debido las circunstancias lo más recomendable para el menor es la adopción o acogimiento familiar permanente (Caparrós, 2014).

La tercera situación de desprotección mencionada previamente es la de dificultad social. En esta tesitura se encuentran los menores que, a pesar de no tener conductas que infrinjan la ley, se comportan de forma agresiva o violenta, poniendo en riesgo a terceras personas e incluso a sí mismos. Este comportamiento es lo que les dificulta la adaptación a su entorno social, familiar o educativo. Estos menores han de ser tratados únicamente con medidas protectoras, para que no llegue a producirse la declaración de situación de riesgo o de desamparo. Habitualmente, la forma de intervención en estos casos consiste en prestarles una atención especializada, asesoramiento educativo, una formación ocupacional, ayuda para insertarse en el mundo laboral, etc. En muy pocas comunidades autónomas disponen centros específicos para estos menores como medida de protección y prevención (Caparrós, 2014).

3.2 Conceptos enfrentados: Maltrato vs Abandono

En la sección anterior hemos definido el concepto “desprotección” y hemos expuesto las tres posibles situaciones que pueden ocasionar estas prácticas dañinas para el menor. A continuación, procederemos a definir

adecuadamente dos conceptos que en ocasiones pueden llegar a solaparse: maltrato y abandono.

El maltrato es definido por Fuster y Ochoa (citados por Zini, 2016) como todo daño físico o psicológico hacia un menor que no se produce de forma accidental. Moreno (2001) destaca también que, en el maltrato, la responsabilidad se encuentra implícitamente asignada a los padres, culpables del descuido, trato negligente o perjuicio del menor que se encuentra bajo su custodia.

Según el criterio de Moreno (2001), en términos de desprotección infantil podemos distinguir dos tipos de maltrato en función de si se produce en el entorno familiar o fuera de él. En el primero de los casos estaríamos hablando de maltrato intrafamiliar, que hace alusión a la situación de desprotección que tiene lugar en el ámbito privado, donde el menor se desarrolla en contacto con sus padres o cuidadores principales. Como defiende Soriano (2005), estas personas del ámbito familiar estarían amenazando o interfiriendo en el desarrollo psíquico, físico o social del menor. Mientras que, en el segundo caso, nos estaríamos refiriendo al maltrato extrafamiliar, en el cual la situación de desprotección es protagonizada por otros individuos ajenos al núcleo familiar (Moreno, 2001).

Moreno (2001) establece un criterio diferenciador entre los diversos tipos de maltrato en la infancia. Por un lado, indicamos que se trata de un maltrato por acción en aquellos casos en los que el individuo provoca el daño de forma activa al menor. Es decir, como señala Pascual-Lavilla (2020) hay una connotación de intencionalidad. Se denomina también, maltrato activo. Por otro lado, distinguimos el maltrato por omisión, en el cual el agente es pasivo a la hora de ocasionar un daño en el menor (Moreno, 2001). En este caso, el niño sufre maltratos pasivos (Pascual-Lavilla, 2020).

Aunque para referirnos a ambos tipos de desprotección infantil se use habitualmente el término “maltrato”, en realidad, para hacer referencia a los maltratos pasivos o maltrato por omisión, el término correcto que engloba estas conductas es “abandono” o “negligencia”.

Según el diccionario de María Moliner 2ª edición (citado en Moreno, 2001), el término “abandono” es definido como “dejar a algo o alguien a quien se tiene la obligación de cuida o atender, apartándose o no de él/ella”. Esto quiere decir que es posible tener abandonado a alguien sin poner distancia física de por medio. Así como el término “negligencia” se refiere al “comportamiento del que descuida algo”. Por ende, ambos términos son los adecuados para definir este tipo de desprotección en la que el perjuicio no es causado por un maltrato activo.

Para comprender mejor qué conductas provocan situaciones de maltrato y abandono es necesario indagar en los tipos existentes en cada una de ellas, sin embargo, antes de profundizar en ello, nos ocupa otra cuestión bastante relevante respecto a la desprotección infantil: ¿Dónde están los límites? ¿qué criterios seguimos para distinguir lo que es maltrato de lo que no? Puede parecer una pregunta bastante sencilla de responder, pero en la siguiente sección comprobaremos que hay algunos límites un tanto difusos.

3.3 Exponiendo una problemática: ¿Dónde están los límites?

En primer lugar, y como hemos venido comprobando por la información expuesta en las secciones anteriores, no hay una terminología universal para referirse a la misma situación. Hay conceptos como “desprotección” y “maltrato” que ocasionalmente se utilizan indistintamente, o bien se emplea el término “maltrato” para definir una situación que cumple todas las características del “abandono infantil”. Este es uno de los primeros problemas que plantea De Paúl (1987) para intentar elaborar una definición común que utilicen todos los profesionales.

Un segundo problema que se plantea, en esta ocasión Moreno (2001), es que se les otorga a los padres la responsabilidad de satisfacer las necesidades básicas del menor, ya que están bajo su tutela. Sin embargo, si damos por válida esta afirmación, estaríamos señalando que los niños que viven en zonas de pobreza, donde los padres apenas pueden satisfacer sus propias necesidades, estarían siendo considerados niños maltratados. Por el contrario, este hecho se desmiente en la Ley de Protección Jurídica del Menor, dónde se recalca que “la

situación de pobreza de los progenitores, tutores o guardadores no podrá ser tenida en cuenta para la valoración de la situación de desamparo” (BOE, 1996).

Además, otro problema existente es la presencia de definiciones amplias e imprecisas. Actualmente, podemos acceder a muchas definiciones sobre el maltrato, pero ninguna de ellas establece unos límites claros para categorizar dicha situación. Este hecho tiende a ser justificado por la necesidad de que los jueces y profesionales de los servicios sociales posean libertad para determinar cada situación estudiando individualmente sus características (De Paúl, 1987).

A modo de síntesis de estos problemas detectados, y tratando de transformar algunos de ellos en un aspecto positivo; como es el estudio de cada situación en relación con su contexto, en 1980, Garbarino y Gillam (citados en De Paúl, 1987) realizaron un intento de definición para el maltrato infantil: “un acto de omisión o comisión realizado por un padre o cuidador que es juzgado, de acuerdo con los valores de la comunidad y el juicio de los profesionales expertos, como inapropiado y dañino”. Sin embargo, en esta definición se sigue incluyendo el maltrato y el abandono bajo el mismo término.

3.4 Tipos de maltrato y abandono

Una vez diferenciados los términos “maltrato” y “abandono” es importante saber que están divididos en diferentes tipos, así como sus correspondientes definiciones.

En primer lugar, el maltrato podemos dividirlo en tres tipos: maltrato físico, maltrato emocional y violencia sexual.

Maltrato físico: se refiere a cualquier tipo de conducta no accidental que pueda provocar daños físicos en el menor, enfermedad o incluso su muerte (Bertini et al., 2005, citado en Zini, 2016). La piel suele estar afectada en casi el 90% de los casos de maltrato infantil, aunque, en ocasiones, puede ser difícil reconocer los signos del maltrato porque, sobre todo cuando se trata de un abuso continuado y de larga duración, los signos son sutiles (Pau-Charles, Darwich-Soliva, y Grimalt, 2012). Aun así, existen varias características que nos ayudan a identificar cuándo se trata de lesiones no accidentales:

En primer lugar, es muy importante la localización de las mismas, pues los niños maltratados suelen presentar lesiones o hematomas en las zonas no expuestas del cuerpo, como puede ser el abdomen, los genitales, las orejas, etc. (Arruabarrena, 2006), ya que cuando están jugando y corriendo, lo habitual es que se produzcan roces, heridas o hematomas en las prominencias o rebordes óseos, como son las rodillas, los codos...

Por otro lado, cuando se producen hematomas, lo habitual es que se encuentren todos en el mismo momento evolutivo. La presencia de lesiones en diferentes etapas de resolución puede indicar la presencia de maltrato físico. Además, cuando una lesión se ha producido de forma no accidental, es frecuente que reproduzca la forma del objeto que lo ha provocado: dedos, cinturones, cables, etc. (Arruabarrena, 2006).

Maltrato emocional: este tipo de maltrato es el más complicado de identificar y, al mismo tiempo, el más perjudicial para el menor (Pascual-Lavilla, 2020). Consiste en dirigirse continuamente de forma hostil a los niños en forma de insultos, desprecios, críticas, amenazas de abandono y bloquear constantemente sus intentos de interacción (Arruabarrena, 2006). Este tipo de maltrato incluye 5 clases de conductas:

1. Rechazo: consiste en actos verbales o no verbales de los padres hacia el menor. Algunos actos pueden ser despreciar, avergonzar o ridiculizar por mostrar emociones normales (afecto, dolor, tristeza...), humillación pública, etc. (Arruabarrena, 2006).
2. Aterrorizar: consiste en amenazar al menor con un castigo extremo o siniestro para crear en él un miedo intenso (De Paúl, 2007). Algunos actos que aterrorizan al menor pueden consistir en colocarle en situaciones peligrosas, establecer hacia él unas expectativas nada realistas y amenazarle con una pérdida, daño o peligro si no se alcanzan, y, por último, amenazar o cometer violencia contra él o contra personas u objetos a los que quiere y aprecia (Arruabarrena, 2006).
3. Aislamiento: se trata de comportamientos dirigidos a negar la posibilidad de que el niño establezca relaciones e interactúe tanto con los propios

padres como con otras personas ajenas a la unidad familiar, por ejemplo, compañeros de clase (Moreno, 2001). Este tipo de conducta se refiere a confinar al menor o limitar su libertad de movimiento, poner restricciones no razonables a la hora de interactuar con otros menores de edad o con adultos de la comunidad (Arruabarrena, 2006).

4. Violencia doméstica extrema: esta conducta implica que el menor se desarrolla en un hogar donde entre la madre y el padre o responsables legales se produce violencia física y/o verbal de forma intensa y de manera permanente (Arruabarrena, 2006).

Por último, existen dos situaciones completamente opuestas que también constituyen un tipo de maltrato emocional. Por un lado, encontramos la sobreprotección. Se trata de un comportamiento por parte de los responsables legales del menor en el que se le impide desarrollar la autonomía y participación correspondientes a su edad (Arruabarrena, 2006). Por el contrario, encontramos a padres que sobre exigen a sus hijos para que destaquen en algún área en concreto, como puede ser el colegio o algún deporte, para ello se les presiona continuamente o se les culpabiliza, provocando un desgaste y sufrimiento emocional importante (Zini, 2016).

Violencia sexual: la mayor parte de los autores utilizan el término “abuso sexual” para referirse a este tipo de maltrato, y en los manuales oficiales para la detección de situaciones de desprotección de las diferentes comunidades autónomas se utiliza este término para referirse a agresión sexual, acoso sexual, abuso sexual y exhibicionismo o provocación sexual. Sin embargo, considero más adecuado este término utilizado por Pascual-Lavilla (2020) ya que engloba más tipos de delitos sexuales hacia un menor. El término “violencia sexual” abarca cualquier tipo de contacto o interacción de tipo sexual por parte de un adulto hacia un menor. Sin embargo, este tipo de maltrato puede ser también cometido por un menor de 18 años, pues la edad no es un requisito para cometer delitos de este calibre, sino que el abusador suele aprovecharse de una asimetría de edad por su mayor poder y conocimiento (López, 2014).

La violencia sexual se encuentra clasificada en varios tipos, todos ellos penados por la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, Delitos contra la Libertad Sexual, en los artículos 178-194, citada en Pascual-Lavilla (2020):

1. Agresión sexual: consiste en traspasar la libertad sexual de una persona utilizando la violencia (Pascual-Lavilla, 2020). Puede implicar contacto carnal o no. Un ejemplo puede ser la violación (o intento de ello).
2. Abuso sexual: al igual que en la agresión, se cometen actos que atentan contra la libertad sexual de la persona, pero en este caso no implica violencia (Pascual-Lavilla, 2020). El abusador no utiliza la fuerza física porque suele abusar del vínculo de confianza que tiene con el menor o de su autoridad o poder. Este tipo de violencia sexual abarca muchos tipos de actividades como: el exhibicionismo, estimulación genital, sexo oral, penetración genital, etc.
3. Acoso sexual: consiste en solicitar favores sexuales de manera continua, de modo que la víctima se sienta intimidada o humillada (Pascual-Lavilla, 2020).
4. Exhibicionismo y provocación sexual: consiste en exhibirse de forma obscena delante de un menor o hacer que este se exhiba. Mientras que la provocación sexual tiene lugar al difundirse material de carácter sexual a menores de edad (Pascual-Lavilla, 2020).

Por último, otro tipo de violencia sexual sería la prostitución. En los manuales oficiales para la detección de situaciones de desprotección en las comunidades autónomas no aparece recogido en la categoría “abuso sexual” como los cuatro delitos anteriores, sino que aparece recogido en otra diferente llamada “explotación sexual”. Consiste en promover la prostitución de un menor de edad o persona con discapacidad para lucrarse de ello (Pascual-Lavilla, 2020).

Según Arruabarrena (2006) existen varios indicadores que pueden servirnos como sospecha de la existencia de abuso sexual infantil, sin embargo,

no suele ser suficiente con confirmar la presencia de algún indicador conductual, físico o psicológico.

Atendiendo a las diferentes etapas evolutivas esta autora (Arruabarrena, 2006) señala que: En la temprana infancia, algunos de los indicadores conductuales que pueden presentar los niños son: conductas hipersexualizadas, trastornos del sueño, temores inexplicables ante personas o situaciones concretas, conductas regresivas, etc.

Durante la niñez o pre-adolescencia pueden presentar problemas con figuras de autoridad, o excesiva sumisión frente a un adulto, cambios bruscos en el rendimiento escolar, mentiras... También se debe prestar bastante atención a los dibujos que elaboran los niños: si dibujan a niños sin boca o manos o, directamente, genitales o actos sexuales. Además, en los casos en los que los menores han aprendido que reciben atención por su conducta sexualizada, es posible que traten de acercarse a otros adultos de esa forma, con conductas seductoras, ya que han asumido que es lo que se espera de ellos.

Y, por último, en la adolescencia es más complicado detectarlo, pues empiezan a tener más conocimientos sobre la sexualidad. De todos modos, el consumo de drogas, la delincuencia, conductas autoagresivas, trastornos de la conducta alimentaria o intentos de suicidio pueden ser indicadores de la presencia de abuso sexual.

Una vez hecho referencia a los tres tipos de maltrato mencionados, voy a exponer, por otro lado, dos tipos de abandono: el abandono físico y el abandono emocional.

Abandono físico

En primer lugar, el abandono físico infantil es una situación en la que los responsables legales del menor o algún miembro de los que conviven con él no cubren sus necesidades físicas básicas, ya sea de forma temporal o permanente. Estas necesidades son: la alimentación, el vestido, la higiene, protección, educación y cuidados médicos. Se trata de aspectos básicos y esenciales para

el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales (Moreno, 2001).

Abandono emocional

En segundo lugar, De Paúl (2007) define el abandono emocional como la ausencia continua de respuestas ante las señales de un niño (como el llanto o la sonrisa), a sus expresiones emocionales o ante las conductas que realiza con el fin de establecer una conexión emocional o un vínculo con la figura adulta. El abandono emocional también incluye la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de esta.

Según Arruabarrena (2006), podemos clasificar el abandono emocional en tres tipos de conductas:

1. Ignorar: los padres no toman en cuenta las necesidades de interactuar del menor, no le expresan cariño, afecto o amor, y tampoco reaccionan ante los intentos de interacción de él/ella. El abandono emocional no incluye exclusivamente la ausencia total de afecto, también incluye interactuar solamente cuando es estrictamente necesario o mostrar falta de implicación respecto al menor.
2. Rechazo de atención psicológica: negación de los padres o responsables legales a tratar algún tipo de problema emocional o conductual que presente el menor a pesar de existir la posibilidad de acceder a dicho tratamiento.
3. Retraso en la atención psicológica: los padres o responsables legales del menor no buscan ayuda psicológica para solucionar una alteración emocional o conductual del menor cuando es evidente que se trata de una situación extrema, como una depresión severa o intento de suicidio.

3.3 Secuelas a corto y medio plazo

Una vez expuesta la problemática y los diferentes tipos que podemos identificar, es importante conocer la forma en la que va a repercutir en el menor el hecho de que estas experiencias protagonicen su primera infancia.

En primer lugar, he de destacar que no hay un patrón concreto aplicable a todos los niños sobre las consecuencias que van a experimentar, sino que esta repercusión va a depender de diversos factores. Arruabarrena (2006) en concreto ha destacado cuatro:

1. *Edad del niño y estatus evolutivo*: el momento de ocurrencia de la desprotección repercute en la gravedad de las consecuencias.
2. *El tipo de desprotección*: las consecuencias van a variar si se ha producido un maltrato físico, una negligencia o abandono, o si se trata de violencia sexual.
3. *La frecuencia, duración y la gravedad de los actos cometidos*.
4. *La relación existente entre el niño/a y la figura maltratante o negligente*.

Por otro lado, las consecuencias que puedan desarrollarse en el niño dependen también de los factores de protección que este disponga. Amar, Llanos y Acosta (2003) definen como “factores protectores” a aquellos aspectos que disminuyen la probabilidad de caer en una conducta de riesgo. Se trata de algunas cualidades que puede poseer la persona, condiciones o situaciones que aparecen para cambiar o revertir los efectos negativos que estaban previstos.

Uno de los factores protectores que poseen algunos niños es “la resiliencia”. Esta es definida por Arruabarrena (2006) como la capacidad de hacer frente a situaciones negativas. Esta definición fue complementada por Henderson y Milstein (2003) al afirmar que, no solo es la capacidad que tienen las personas para sobreponerse a las experiencias negativas, sino que también es habitual que se fortalezcan en el proceso de superarlas. Estos autores se centraron en la importancia de promover este aspecto en la escuela, y para ello formularon un plan de acción de seis pasos para construir la resiliencia basado en su propia investigación.

Dejando un poco de lado la utilidad y necesidad de promover la resiliencia en las escuelas, es importante recalcar que muchos niños carecen de factores protectores y son vulnerables de experimentar secuelas en el desarrollo en consecuencia del maltrato infantil recibido. Pueden ocasionarse consecuencias

de varios tipos. Para su descripción, las agruparé en tres bloques: consecuencias físicas, consecuencias a nivel cognitivo y, por último, consecuencias a nivel emocional y comportamental.

Consecuencias físicas

Cuando se produce un maltrato físico, las consecuencias pueden ser inmediatas, como la presencia de heridas, quemaduras, fracturas, etc. Sin embargo, existen también otras secuelas que tardan más en aparecer. Hay un tipo de maltrato físico que se denomina “Síndrome del niño zarandeado”, que tiene lugar cuando se agita a un niño pequeño. Sus consecuencias se encuentran desde la más leve, como pueden ser vómitos, hasta las más severas; como crisis respiratorias, hematomas subdurales o la muerte (Arruabarrena, 2006). También, los niños que han sido maltratados físicamente suelen presentar más problemas médicos, como dolor crónico, dolores abdominales, asma, problemas de insomnio, etc. (Zamani, s.f). Además, como afirman Romero y Armenta (2005), otras posibles consecuencias son los daños en el sistema nervioso o daños oculares. En cuanto al abuso sexual, estudios afirman que puede provocar problemas gastrointestinales cuya causa es inexplicable (Forero, Reyes, Díaz y Rueda, 2010).

Por otro lado, el abandono físico puede ocasionar desnutrición grave, lo cual está asociado con secuelas neurológicas permanentes, pues provoca que las regiones neurobiológicas y las capacidades emocionales y cognitivas no se puedan desarrollar adecuadamente, además, el menor puede sufrir un serio retraso ponderal (De Paúl, 2007). El maltrato y abandono físico son lo que más secuelas neurológicas provoca, y son los menores de 5 años los más vulnerables a experimentarlas (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011).

Sin embargo, he de destacar que hay otro tipo de consecuencias físicas que no son tan fácilmente visibles, pero son muy relevantes. A partir del maltrato, el cerebro y el sistema nervioso central experimentan alteraciones en su estructuración y desarrollo. Podemos afirmar que el maltrato provoca cambios físicos y neurológicos que puede ocasionar alteraciones permanentes en la estructura cerebral (Lim et al., 2014, citado en Cabrera y Astaiza, 2016).

Es cierto que la plasticidad nerviosa prevalece a lo largo de toda la vida del individuo, sin embargo, el periodo más plástico es la infancia, pues es el momento vital en el que el sistema nervioso aún se está desarrollando (Capilla et al., 2007, citado en Amores-Villalba y Mateos-Mateos, 2017). Además, el sistema nervioso es muy vulnerable a los efectos ambientales adversos, por lo que el maltrato puede provocar fallos, dificultando su adecuado funcionamiento.

Diversos estudios afirman que el maltrato infantil afecta a diversas zonas del cerebro: el hipocampo, la amígdala, el cerebelo, la corteza prefrontal, etc. Cada una de estas áreas tiene una repercusión diferente, ya sea cognitiva, emocional o comportamental.

A continuación, expongo los tres agrupamientos de secuelas restantes que puede ocasionar el maltrato infantil, recalcando cuando corresponda el área del cerebro que se ve afectada.

Consecuencias a nivel cognitivo

Otras de las consecuencias provocadas por los malos tratos a los niños están relacionadas con el desarrollo intelectual. Algunos ejemplos son: déficit en el lenguaje, alteraciones en el desarrollo del juego simbólico representacional y alteraciones en el rendimiento escolar (De Paúl, 2007).

Arruabarrena (2006) indica que tras múltiples investigaciones se ha encontrado de forma consistente que la desprotección infantil se encuentra estrechamente relacionada con un rendimiento académico bajo, pues esta situación provoca una alteración en su capacidad para concentrarse, aprender y retener información. Esto lo confirman Mesa-Gresa y Moya-Albiol (2011) cuando señalan que estos niños presentan trastornos en el aprendizaje, déficits cognitivos o, como ya se había indicado previamente, del lenguaje. Además, algunas de las dificultades académicas que pueden experimentar pueden estar provocadas por déficits de atención o trastornos de la conducta.

Con este tipo de consecuencias están relacionadas dos áreas en concreto del cerebro: el *cerebelo* y el *hipocampo*. Respecto al primero de ellos, podemos afirmar que su tamaño varía en función del maltrato recibido y la duración del

mismo, lo que puede producir modificaciones cognitivas y lingüísticas (Cabrera y Astaiza, 2016). Algunas de las alteraciones cognitivas están relacionadas con las capacidades ejecutivas, por ejemplo, la planificación, la flexibilidad, la atención e inhibición de los impulsos, etc. Respecto a las alteraciones lingüísticas, encontramos afectaciones en la fluidez verbal, en la producción y recuperación de palabras (Amores-Villalba y Mateos-Mateos, 2017).

Por otro lado, es el hipocampo el que está asociado directamente con la memoria y el aprendizaje. Estas funciones se deterioran cuando el niño/a se encuentra expuesto a un maltrato crónico. El estrés que se ocasiona altera el volumen del hipocampo, lo cual puede afectar en la capacidad que tiene el menor para procesar y retener información (Cabrera y Astaiza, 2016). Además, la disminución del volumen del hipocampo está relacionado también con un mayor riesgo de desarrollar trastornos del ánimo, ansiedad, depresión o trastorno de estrés postraumático (TEPT).

Consecuencias a nivel emocional y comportamental

Tomando el punto de vista del desarrollo socioemocional podemos encontrar una relación estrecha entre el maltrato y el tipo de apego. La existencia de figuras de apego no maltratantes conforma un factor de protección hacia experiencias adversas tempranas (Amores-Villalba y Mateos-Mateos, 2017). Esto nos lleva a pensar que ser víctimas de malos tratos contribuye a una disminución de las posibilidades de desarrollar un tipo de apego seguro (De Paúl, 2007). El motivo es bastante simple, y es que un niño que tiene apego seguro ha sido porque sus padres han dado respuesta de forma empática y responsiva a las expresiones emocionales del menor, tanto si son positivas como negativas. De este modo, el niño/a comienza a identificar sus emociones y se siente aceptado incondicionalmente. Además, los padres capaces de generar un apego seguro son aquellos que responden ante las necesidades de los niños y se preocupan por su cuidado y expresión de sus emociones (Guerrero, 2018). Por ello, y si comparamos la definición de “apego seguro” con la definición de “maltrato” o “abandono”, identificamos fácilmente que son totalmente incompatibles.

De este modo, afirmamos que un menor que ha sufrido abandono o maltrato va a experimentar un tipo de apego inseguro. Este se encuentra dividido en tres tipos: apego evitativo, apego ansioso-ambivalente, o apego desorganizado. El desarrollo de un apego u otro va a depender de la experiencia de cada niño/a y el contexto en el que se desenvuelvan, además de sus experiencias y su propia personalidad, por eso es importante destacar que no todo niño /a que carezca de un apego seguro significa que esté siendo un niño/a maltratado.

En primer lugar, el apego evitativo se desarrolla en aquellos niños cuyos padres o responsables legales se niegan, no comprenden o se sienten incómodos respondiendo ante las necesidades emocionales de su hijo/a. De este modo, el niño/a comprende que la mejor decisión que puede tomar para asegurarse el cuidado de las personas de las que depende es inhibir las necesidades de afecto, cariño y proximidad a su figura de apego. Esta situación perjudica al menor a la hora de establecer relaciones cercanas con individuos de su edad, ya que en ocasiones muestran comportamientos de acercamiento y otras veces de evitación. Esto ocurre porque un niño/a con este perfil necesita y teme al mismo tiempo el contacto y la intimidad (Guerrero, 2018).

Por otro lado, es bastante habitual que padres evitativos tengan hijos con una autoestima bastante baja. Esto es debido en gran parte a que los niños, al no saber identificar las causas de los problemas, tienden a culpabilizarse de todo, sobre todo, de lo malo. Además, tienden a mentir y a mostrar menor empatía con los demás (Guerrero, 2018). Sin embargo, estos niños suelen destacar en el ámbito cognitivo o intelectual.

En segundo lugar, el apego ansioso-ambivalente es característico de niños cuyos padres se comportan de forma impredecible. En unas ocasiones responden de manera muy exagerada a la necesidad que manifiesta el niño/a, mientras que en otras ocasiones la ignoran completamente. La explicación habitual a estas acciones es que este tipo de padres actúa bajo el mandato del hemisferio derecho del cerebro, el de las emociones. Lo que ocurre es que en ocasiones responden de manera desmedida y sobreprotectora a una situación

por el miedo que tienen ellos mismos, y en otras ocasiones, no saben cómo responder ante esa demanda de sus hijos (Guerrero, 2018).

Una característica que presentan estos niños es la continua necesidad de llamar la atención, ya sea de sus padres o maestros, mediante conductas disruptivas, agresividad o siendo completamente dependientes de ellos. El objetivo es encontrar intimidad, pero no saben cómo pedirla de forma correcta, ya que en su relación con sus padres no existe una conexión entre lo que él o ella necesita y la respuesta de sus progenitores (Guerrero, 2018).

Su rendimiento escolar suele ser bajo, además a veces muestran ansiedad en el ámbito escolar, que, transformada en impulsividad y problemas de concentración, puede llegar a confundirse con niños con el trastorno de déficit de atención (TDAH). En el ámbito social, los niños con esta característica de apego pueden mostrarse de dos formas distintas: por un lado, pueden buscar continuamente aprobación de su figura de apego para asegurarse que lo quieren y que está haciendo las cosas bien, y, por otro lado, pueden sentir celos o mostrar rivalidad con los demás (Guerrero, 2018).

En tercer lugar, encontramos el apego desorganizado. Según Guerrero (2018), este tipo de apego es “el que tiene más implicaciones negativas en el aprendizaje, la memoria y la personalidad del niño”. En esta situación, los padres asustan a sus hijos con actitudes violentas, agresivas e impredecibles. Muestran una conducta muy desconcertante, característica de una persona con algún trastorno psicopatológico o, simplemente, de una persona incompetente.

En este tipo de apego no hay una relación sana y predecible entre el niño/a y los padres, por lo que los menores suelen tener una baja autoestima y sienten vergüenza a menudo. Se trata de niños que tienen la amígdala activada continuamente y que presentan dificultades cognitivas, en el aprendizaje, trastornos en la personalidad (antisocial, narcisista, etc.) o psicosis y trastornos disociativos (episodios amnésicos disociativos, personalidad múltiple, etc.) (Guerrero, 2018).

Como he mencionado previamente, el cerebro se encuentra totalmente implicado en las secuelas procedentes del maltrato. En esta ocasión, cabe destacar la influencia de la *amígdala* en el desarrollo emocional de un individuo. Esta se encuentra vinculada con la respuesta a situaciones amenazantes, la memoria y el procesamiento emocional (Cabrera y Astaiza, 2016). Las situaciones de maltrato se encuentran asociadas a un estrés crónico que se crea en el niño por la situación. Como respuesta a este estrés persistente, la amígdala, que es la encargada de acumular estas experiencias negativas, comienza a liberar adrenalina y cortisol, lo cual dificulta el pensamiento (Guerrero, 2018). Como consecuencia, el cerebro puede programarse para percibir que el mundo que le rodea es hostil, y esto puede influir negativamente en las interacciones posteriores del menor, provocando que esté ansioso, demasiado agresivo o reservado. Además, estos niños pueden tener dificultades para comprender las emociones que experimentan los demás, para regular sus propias emociones y para establecer relaciones con individuos de su edad (Arruabarrena, 2006).

Por otro lado, la *corteza prefrontal* es una región muy importante en el control de algunos aspectos de la conducta. Es la que reacciona ante el estrés ocupándose de las funciones ejecutivas, la toma de decisiones, la memoria de trabajo y la atención. La existencia de niveles altos de estrés puede ocasionar la detención de la función de la corteza prefrontal (Cabrera y Astaiza, 2016). Este aspecto es importante porque, si esta función de la corteza prefrontal se detiene, se generarían respuestas emocionales demasiado intensas ante algunas situaciones, es decir, tendrían lugar comportamientos muy impulsivos e irracionales.

En conclusión, como recoge Guerrero (2018), es muy importante que la amígdala y el córtex prefrontal estén conectados y trabajen cooperativamente. De este modo, llevaremos a cabo una mejor regulación emocional. Lo importante es saber gestionar y regular las emociones, no reprimirlas, y el maltrato infantil afecta directamente a estas dos áreas tan importantes para garantizar ese equilibrio.

3.4 Resiliencia y autoestima

3.4.1 Introducción a la resiliencia

Anteriormente hice una pequeña alusión a la resiliencia como factor protector ante situaciones de maltrato. Desgraciadamente, muchos niños carecen de ello y no tienen las herramientas necesarias para afrontar las adversidades, y mucho menos, saliendo fortalecidos de ellas.

El término resiliencia proviene del latín, de *resilio*, que significa volver atrás, resaltar, volver de un salto, rebotar (Garrido y Sotelo, 2005). Estos autores nos presentan la resiliencia como una forma de alcanzar la luz entre las sombras, es decir, de enriquecerse de forma positiva a pesar de las difíciles circunstancias. Según Bice (1994, citado en Garrido y Sotelo, 2005), la resiliencia es “la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva”. Por lo tanto, podríamos decir que una persona es resiliente cuando, a pesar de haber nacido o vivido en situaciones de alto riesgo, se desarrolla psíquicamente sana y socialmente exitosa (Llobet, 2005).

En todas las definiciones proporcionadas se plantea la resiliencia como un proceso. Esto quiere decir que no se trata de una característica con la que nacen los niños o que la puedan adquirir a medida que se van desarrollando, sino que se van obteniendo factores resilientes a medida que el sujeto interacciona con escenarios que los promueven (Llobet, 2005). Por lo tanto, la resiliencia resulta de la interacción entre los factores internos y externos de un individuo y su contexto (Garrido y Sotelo, 2005). Algunos escenarios que impulsan la creación de factores resilientes son las familias, las escuelas, las comunidades, los servicios sociales, etc.

En concreto, voy a centrarme en las acciones que podemos tomar desde la escuela, ya que es el contexto que nos ocupa, y es el segundo lugar más favorable para que los niños puedan estar en contacto con condiciones que promuevan la resiliencia. El primero sería la familia.

En primer lugar, para construir la resiliencia debemos hacer un cambio de mirada. Es habitual que nos centremos en los déficits, pero de ese modo solo conseguiremos el hallazgo continuo de problemas o deficiencias. Por el

contrario, si ponemos el foco en aquello que funciona, hallaremos fortalezas o potencialidades (Miravalles y Ortega, 2017). Nuestra tarea como docentes debe ser la identificación de las cualidades y puntos fuertes que tienen nuestros alumnos para generar expectativas positivas. Es importante dirigirnos al niño como persona con recursos para desarrollar su propia resiliencia, y centrarnos en fomentar en ellos la capacidad de descubrir sus cualidades y potenciarlas (Garrido y Sotelo, 2005). Un aspecto muy importante es la necesidad del niño de sentirse aceptado y reconocido, y para ello necesitan a una persona que les reconozca como capaces, que les transmita esperanzas y optimismo (Henderson y Milstein, 2003). Ahora bien, ¿cómo fomentamos la resiliencia en el alumnado?

Para responder a esta pregunta es necesario revisar la comparación que establecen Vanistendael y Lecomte (2002, citados en Garrido y Sotelo, 2005) entre la resiliencia y una “casita” (Ilustración 1).

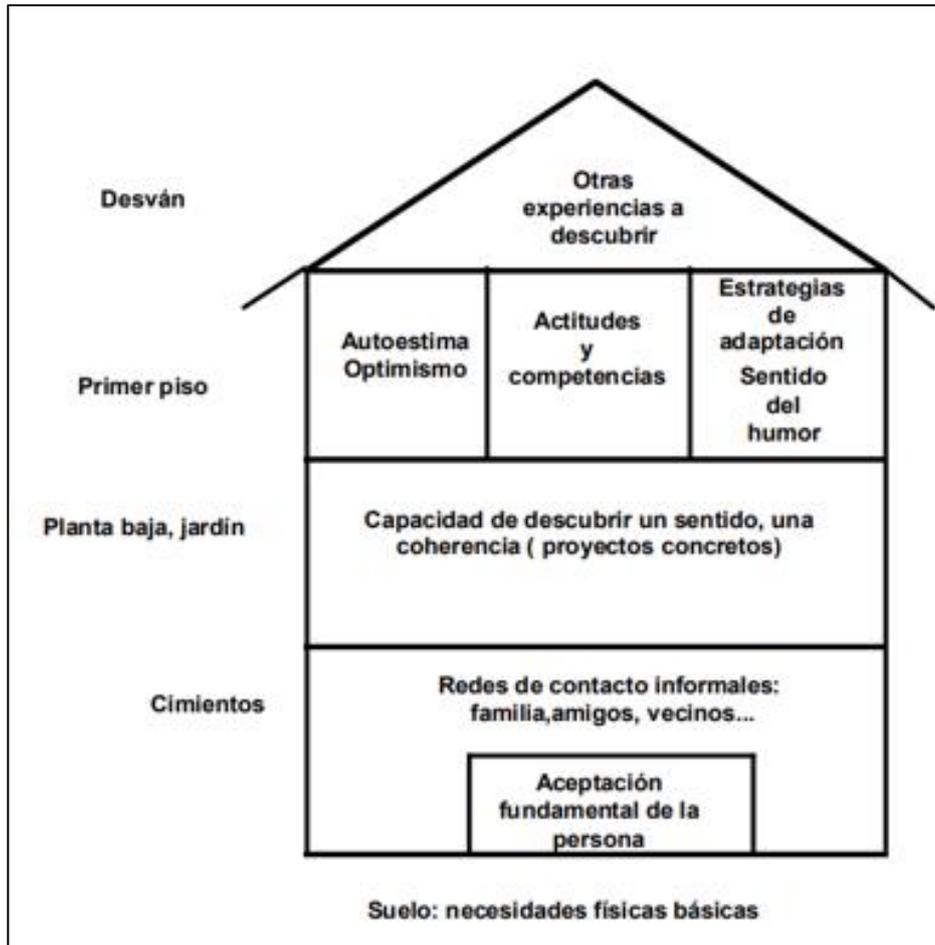


Ilustración 1. La construcción de la resiliencia

La casa está formada por varias estancias, todas ellas representan un campo de intervención para aquellos que quieren construir la resiliencia. En primer lugar, encontramos el *suelo* sobre el que construimos la casa, que alberga las necesidades físicas básicas, como la alimentación, el sueño, la salud... (Vanistendael y Lecomte, 2002). Una vez cubierta la parte física del individuo comienza la construcción del bienestar psicológico.

En los *cimientos* encontramos la red de relaciones sociales, como son la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de la escuela o del trabajo. Pero en el corazón de estas redes, encontramos la aceptación fundamental de la persona. Este sentimiento de ser aceptado es imprescindible (Garrido y Sotelo, 2005).

Después, en la *planta baja* hallamos la capacidad de encontrar un sentido, una coherencia a la vida. En este nivel van surgiendo proyectos concretos, como

puede ser el cuidado de un animal, de una flor, cuidar a otra persona, ser generoso con los demás... Encontramos también el *jardín*, que implica el tener contacto con la naturaleza y el entorno en general (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Después, en el *primer piso* nos encontramos con tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, y estrategias de adaptación, como el humor. La primera de ellas es considerada de gran importancia, ya que también está relacionada con elementos como la aceptación del otro, la aceptación de uno mismo o estar rodeados de personas que confirman la valía del individuo. La segunda habitación, la de competencias y aptitudes, se considera de las intervenciones más sencillas porque es más simple enseñar competencias que cualquier otro dominio. Sin embargo, no se puede aislar esta habitación de las demás, debe estar en comunicación constante con las otras (Vanistendael y Lecomte, 2002). Por último, en la tercera habitación encontramos el sentido del humor, rasgo fundamental en las relaciones humanas. Gracias a él creamos vínculos, asociaciones inesperadas y escapamos de la rutina (Garrido y Sotelo, 2005).

Por último, encontramos el *desván*. Este representa todas las nuevas experiencias que aún están por descubrir, estas posibilidades son muy amplias e impredecibles. Así es como conseguimos construir la casa. Una vez hecho esto, es imprescindible mantenerla, como haríamos con una de verdad. Localizamos los puntos fuertes y los débiles y trabajamos sobre ellos (Vanistendael y Lecomte, 2002).

3.4.2 La autoestima

A pesar de que todas las habitaciones constituyentes de la casa de la resiliencia son importantes para el buen desarrollo psicológico del individuo, para mí, la habitación de la autoestima desempeña un papel primordial en relación con las demás estancias.

En primer lugar, es importante diferenciar la autoestima del autoconcepto. Ambas ideas están relacionadas, pues se complementan mutuamente, sin embargo, el autoconcepto hace alusión a la dimensión cognitiva del ser humano,

y la autoestima a la valorativa y afectiva. Es decir, el autoconcepto es la *idea* o *imagen* que tiene el niño sobre sí mismo (García, 2013). Esta imagen implica sus límites y capacidades, sus cualidades, todo aquello que esa persona considera que forma parte de su identidad (Sánchez y Roda, 2003). La autoestima es la *valoración* que hace el niño de sí mismo, influenciada por sus experiencias personales y vínculos afectivos. Esta valoración va a influir en las estrategias que va a desarrollar el niño a la hora de enfrentarse a ciertas situaciones (Llobet, 2005). Además, forma parte de un proceso, el cual irá variando a lo largo de su vida, en función de las interacciones que realice con otros sujetos (Giraldo y Holguín, 2017).

Por otro lado, Coopersmith (1967, citado en González-Arratia, 2001) amplía un poco esta definición, catalogándola como una evaluación que hace una persona sobre sí misma y que expresa una actitud de aprobación, indicando el grado en el que el sujeto se cree capaz, importante, exitoso y valioso.

Existe una teoría muy importante que destaca la autoestima como una etapa del desarrollo del hombre, la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1967, citado en González-Arratia, 2001). Este psicólogo defiende que todos los humanos experimentan ocho crisis o conflictos, los cuales garantizan una virtud si la persona consigue resolverlos de forma positiva. La autoestima en concreto forma parte del primer duelo: confianza básica vs. desconfianza. En esta etapa vital el niño debería adquirir la confianza, aceptación de sí mismo y de los demás (González-Arratia, 2001).

Según Coopersmith (1967, citado en González-Arratia, 2001), existen cuatro variables que determinan la autoestima del niño:

1. La aceptación, el respeto y la preocupación recibida por personas importantes para el individuo.
2. Los éxitos y el estatus sociométrico alcanzado.
3. Las valoraciones y aspiraciones del niño.
4. La habilidad para defender la autoestima frente a la devaluación.

Este aspecto es muy importante porque constituye la base para determinar la calidad de vida de un individuo. La autoestima influye en el estado de ánimo de las personas y en su compromiso e iniciativa a la hora de realizar ciertas actividades que necesitan o quieren hacer (Martínez, 2010 citado en Giraldo y Holguín, 2017). Además, la autoestima es muy importante en el ámbito de la educación, ya que influye en el rendimiento escolar, en la motivación, el desarrollo de la personalidad y las relaciones sociales. Por todo lo anterior, es necesario que los docentes se impliquen en el desarrollo de una buena autoestima y sean conscientes de los efectos emocionales que provocan la aprobación y el rechazo (Musayon, 2020).

Una vez recalcada la importancia de dicho concepto, hemos de identificar el tipo de autoestima que queremos promover. Un falso mito es la necesidad de poseer una *autoestima alta*. Esta alta autovaloración no siempre se produce de forma positiva, sino que podemos derivar en una *autoestima narcisista o destructiva*, en la cual el sujeto sobrevalora sus capacidades, se siente superior a los demás y le cuesta reconocer los errores y las críticas (Arapa, Payi y Gonzales, 2022). Debido a la existencia de una alta autoestima que incluye inconvenientes para un desarrollo psicológico sano, se ha creado otro término para referirse a una alta autoestima en la que se incluyen solo las ventajas: la *autoestima óptima*. Esta manifiesta una percepción positiva de uno mismo, pero de una forma más realista y auténtica. De este modo, se garantiza que el individuo se conozca a sí mismo y conozca sus posibilidades y limitaciones, tratando de superarlas. Además, en este tipo de autoestima las bases son tan sólidas que el niño no necesita que se le esté validando continuamente para no sentirse amenazado, y puede desarrollar vínculos seguros con otras personas (Roca, 2013).

4. Objetivos del trabajo

El presente trabajo persigue como objetivo principal la investigación de las consecuencias que pueden desarrollar los niños durante y tras el sufrimiento de cualquier tipo de maltrato o abandono.

Como objetivos específicos se plantean:

- Diferenciar adecuadamente los distintos términos relacionados con la temática.
- Diferenciar los tipos de maltrato y abandono que puede experimentar un niño.
- Conocer el gran abanico de secuelas posibles originadas por este tipo de daños y perjuicios.
- Informar sobre la resiliencia y su repercusión en la salud psicológica del niño.
- Proponer el fortalecimiento de la autoestima como medio constructor de la resiliencia.

5. Propuesta de intervención

5.1 Introducción

Gracias al previo análisis de las implicaciones de la autoestima en la construcción de la resiliencia, podemos afirmar que se trata de un componente fundamental para que el niño pueda establecer relaciones sanas y positivas consigo mismo y con el entorno.

A continuación, voy a presentar mi propuesta para compensar algunos efectos del maltrato infantil a corto y medio plazo, reforzando la autoestima en el alumnado. En este proceso vamos a centrarnos en el ámbito de intervención escolar, por lo tanto, los agentes mayoritariamente implicados van a ser los propios alumnos y el maestro-tutor. En concreto, voy a orientar mi propuesta al alumnado de 4º de educación primaria, por lo que los objetivos y contenidos a trabajar van a estar adaptados a esta franja de edad.

5.2 Objetivos de la intervención

El principal objetivo de esta propuesta es promover en el alumnado una autoestima óptima.

Para acercarnos a dicho perfil, voy a inspirar algunos de mis objetivos en el modelo que proponen Henderson y Milstein (2003) para promover la resiliencia en la escuela. Estos autores proponen seis pasos, organizados en “La rueda de la resiliencia”, para conseguir un aula constructora de resiliencia, por lo cual, su

gran mayoría están orientados también a la consecución de una autoestima óptima en el alumnado. Por otro lado, he tomado como referencia los estándares de aprendizaje en el ámbito de valores sociales y cívicos que recoge el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, para elaborar los siguientes objetivos principales:

- Crear en el alumnado un sentimiento de pertenencia al grupo y conseguir que se sientan importantes.
- Desarrollar una conexión positiva entre iguales y con los adultos mediante la creación de oportunidades de interacción.
- Promover en el alumnado la confianza en sí mismo para alcanzar sus metas.
- Crear en el alumnado una imagen positiva de sí mismos.
- Desarrollar el sentido del compromiso consigo mismos y con los demás.

5.3 Intervención en el aula

Considero de gran importancia en el aula la creación de un ambiente que promueva una autoestima óptima, pues esta debe ser trabajada diariamente para garantizar una continuidad y una constancia en su desarrollo. Bajo mi punto de vista, trabajar la autoestima de forma aislada en sesiones independientes puede conllevar que el trabajo construido se vaya disipando y pierda su sentido. Por este motivo, he querido orientar mi propuesta a trabajar la autoestima de dos maneras: transversal y a través de sesiones puntuales.

Transversal

En primer lugar, voy a plantear una serie de propuestas para llevar a cabo rutinariamente en el aula. Algunas sugerencias se realizan diariamente, otras semanalmente, mensualmente, etc. Son propuestas para transformar la realidad del aula e ir creando poco a poco ese ambiente seguro y promotor de una autoestima óptima que tanto buscamos.

Propuesta 1: Entrada al aula

Antes de que comience la jornada escolar, el tutor esperará a los alumnos en la puerta de clase. Antes de cruzarla, los niños observarán en la pared un cartel que describe diferentes acciones¹. Para poder entrar en clase, el alumno tendrá que tocar una de ellas y el tutor realizará la acción que ha seleccionado el niño. Entre las posibles acciones encontramos: “abrazo”, “choque”, “saludo” y “puño”.

- *Repercusiones*: Esta práctica ayuda al alumnado a estrechar su vínculo con el tutor y se siente importante por la recepción de afecto por parte de este.
- *Temporalización*: diariamente.

Propuesta 2: “Cuentos para quererte mejor”

Es habitual que antes de comenzar las clases se dedique algo de tiempo a la reflexión conjunta, al intercambio de información y experiencias, etc., pues es importante que los niños tengan un tiempo para aclimatarse al aula por la mañana y donde puedan compartir aquello que deseen con los demás. Por este motivo, vamos a aprovechar ese momento de reflexión y dedicaremos los primeros minutos de la mañana de cada lunes a leer una historia corta del libro “Cuentos para quererte mejor”, de Alex Rovira y Francesc Millares.

Este libro está formado por 35 historias en las que se tratan tópicos como la imaginación, el humor, la resiliencia, el amor y la aceptación de uno mismo y de los demás. Además, después de cada historia aparece una pequeña reflexión en la que se explica lo que nos ha tratado de transmitir la historia.

El curso escolar consta de unas 37 semanas lectivas, por lo que con este libro tendremos prácticamente las historias suficientes para cubrir todo el curso.

- *Repercusiones*: gracias a estas reflexiones, el alumnado va a adquirir las herramientas necesarias para integrar la autoestima en ellos mismos, para sentirse más seguros a la hora de interactuar con los demás, y para ser independientes y respetuosos.

¹ Ver anexo 1

- *Temporalización*: semanalmente. Se lleva a cabo cada lunes.

Propuesta 3: Retos semanales

Todos los alumnos deberán disponer de un pequeño cuadernillo. Cada martes, durante el pequeño tiempo de reflexión que hay al principio de la mañana, se va a plantear al alumnado un pequeño reto para que resuelvan a lo largo de la semana en los tiempos que ellos consideren. Puede ser en los cambios de clase, cuando acaban pronto una actividad, en su tiempo libre... Los viernes se resolverá el reto de forma conjunta, y dependiendo de cómo hayan respondido los alumnos ante la propuesta se reaccionará de una forma u otra:

- Si el alumno ha resuelto la actividad correctamente, se le felicitará y se le premiará con alguna pegatina o sello que le guste.
- Si el alumno lo ha intentado, pero no lo ha conseguido resolver, se le premiará por el esfuerzo con un sello o pegatina que le motive.
- Si el alumno no ha mostrado implicación por la actividad, habrá que dirigirse a él de manera privada para animarle a participar la siguiente semana y comprobar de lo que es capaz.

La temática de los retos irá variando cada semana. En ocasiones pueden presentarse retos de lógica, de matemáticas, de descifrar mensajes, etc. ²

- *Repercusiones*: mediante esta actividad el docente está transmitiendo al alumno unas expectativas elevadas sobre sus capacidades, hecho que contribuye a la motivación del alumnado y a un incremento en el grado de implicación.
- *Temporalización*: semanalmente. Se lleva a cabo los martes.

Propuesta 4: Rincón de la gratitud y las palabras bonitas

Para esta propuesta será necesario dedicar un rincón de la clase. En este, colocaremos un corcho al alcance de los niños en el que haya un sobre con el nombre de cada uno³.

² Anexo 2. Consultar ejemplos de retos semanales.

³ Anexo 3. Consultar prototipo de rincón

A esta sección podrán acudir los alumnos para decirle algo bonito a sus compañeros. Escribirán una nota (anónima o no), agradeciendo algo a un compañero o diciéndole algo bonito sobre su persona. Los alumnos lo escribirán en los tiempos libres que tengan y guardarán el papelito en el sobre de la persona a la que están escribiendo. Al final de la semana se revisarán los sobres a ver quiénes han recibido mensajes, se cogerán y hay dos opciones: se leen las notas recibidas en alto o, si el alumno lo prefiere, las leerá él en privado.

He de destacar que, si el alumno decide leerlas en privado, primero deberá echarles un vistazo el tutor por si hay alguna nota inapropiada. Por otro lado, somos conscientes de que no todo el mundo va a recibir notas todas las semanas, sin embargo, si los tutores observamos que hay algún alumno que lleva mucho tiempo sin recibir una, debemos actuar. En ese caso, la solución que propongo es que el tutor escriba una nota o dos de forma anónima y las meta en el sobre, de este modo, al leer las notas podemos ayudar a los demás a que descubran aspectos positivos de sus compañeros que hasta el momento puede que desconocieran.

- *Repercusiones:* los alumnos refuerzan el concepto que tienen de sí mismos con aspectos positivos y mejoran las relaciones con los compañeros de clase.
- *Temporalización:* semanalmente. Los sobres se van llenando a lo largo de la semana y se vacían el viernes.

Propuesta 5: Cumpleaños enriquecedores

En un rincón de nuestra clase tendremos un calendario que se encuentre al alcance de los niños. En este, señalaremos a principio de curso todos los cumpleaños⁴.

Se avisará a los alumnos con un par de días de antelación de que se acerca una fecha importante, y a partir de ese momento van a poder escribir en un papel algo bonito de la persona que cumple años. Cuando lo tengan escrito, lo irán depositando en un tarro que tendremos en clase destinado a ello. El día

⁴ Anexo 4. Ejemplo de calendario con fechas señaladas.

del cumpleaños nos sentaremos en círculo, abriremos el tarro y lo iremos rotando de modo que los alumnos vayan cogiendo un papel para leérselo al cumpleañosero. Los niños van a poder firmar o escribirlo de forma anónima.

- *Repercusiones:* los alumnos fortalecerán el vínculo entre ellos y se sentirán queridos y apreciados por sus compañeros.
- *Temporalización:* eventualmente. Esta actividad se realiza en las fechas de cumpleaños.

Propuesta 6: Pruebas escritas

Una medida que considero que puede causar una buena repercusión es introducir al final de las pruebas escritas una pequeña “caja”⁵ en la que los niños tengan espacio de expresarse e incluir algún comentario que deseen transmitirle al tutor. Además, junto a la nota numérica de la prueba se deberán añadir sellos y pequeños comentarios que valoren el trabajo del alumno.

- *Repercusiones:* con esta dinámica proporcionaremos al alumno una oportunidad de participación y si tenemos en cuenta aquello que nos transmite, hacemos que se sienta escuchado. Con los pequeños comentarios junto a su resultado de la prueba escrita, conseguiremos que el niño se sienta tenido en cuenta, no un simple número.
- *Temporalización:* eventualmente. Tiene lugar en todas las pruebas escritas.

Propuesta 7: Carta de despedida

Cuando llegue fin de curso, por norma general, nos despediremos de nuestros alumnos después de haber estado con ellos durante dos años. Ellos cambian de ciclo y pasan a tener un nuevo tutor.

Aprovecharemos esta oportunidad para realizar una carta a la clase en la que les agradeceremos el tiempo compartido, lo que hemos aprendido de ellos y los buenos momentos que hemos pasado juntos. Sería ideal que a lo largo de la carta vayamos mencionando a todo el alumnado, haciendo alusión a

⁵ Anexo 5. Ejemplo “caja” al final de una prueba escrita.

anécdotas, características tuyas o cosas que han aportado durante todo este tiempo. Es importante que nos despedamos deseándoles lo mejor y mucha suerte el año que viene, pero también, debemos aprovechar para animarlos a que persigan sus sueños y que, por mucho que las cosas a veces se puedan poner difíciles, que no se rindan nunca.

El último día del curso escolar, nos sentaremos en círculo y dedicaremos un rato a leer la carta que les hemos dedicado. Para que tengan un recuerdo bonito, fotocopiamos la carta para cada uno de ellos y la enroscamos en forma de pergamino.

- *Repercusiones:* esta actividad va a cerrar el curso de una forma muy bonita en la que todos los alumnos se van a sentir importantes en el aula. Además, se va a reforzar aún más ese vínculo que se ha ido creando a lo largo del tiempo entre el tutor y el alumnado, pues van a sentir muestras de afecto y apoyo por parte de la figura docente.
- *Temporalización:* final de curso.

Sesiones puntuales

En segundo lugar, voy a proponer dinámicas concretas que van a poder llevarse a cabo en el aula durante sesiones que estipule el profesorado. Estas dinámicas podrían llevarse a cabo, por ejemplo, en algunas sesiones de tutoría.

Cabe destacar también que, como he introducido previamente, considero que el trabajo de la autoestima debe tener una continuidad, por lo que estas sesiones aisladas no serían del todo útiles si no se enmarcan en un contexto resiliente y promotor de una autoestima óptima.

Dinámica 1: Juego de las sillas

Esta dinámica es una variante que surge del tradicional “juego de las sillas musicales”. Para llevarla a cabo necesitaremos tantas sillas como número de alumnos tengamos en clase.

Colocaremos las sillas en círculo con el asiento mirando hacia afuera. Alrededor de estas caminarán los niños al ritmo de la música, de modo que cuando la música pare, tendrán que ir corriendo a sentarse en una de ellas. La

primera vez no habrá nadie que se quede fuera, pero la siguiente ronda se retirará una silla. En este caso, cuando al parar la música una persona no consiga sentarse, los demás deberán decir mínimo dos rasgos positivos de esa persona. Cuando lo hagan, este alumno quedará eliminado y retiraremos otra silla para seguir jugando, y así sucesivamente.

- *Repercusiones:* Con esta dinámica los niños se divertirán jugando, pero también reforzarán su autoestima con los comentarios bonitos que les lanzan sus compañeros.

Dinámica 2: Caja de logros

En primer lugar, nos sentaremos en círculo en el suelo, a modo de asamblea, para estar más cómodos y crear un ambiente más cercano.

Para llevar a cabo esta actividad se pedirá a los alumnos que piensen durante unos segundos en aquello que hayan aprendido a hacer o algo que se les da bien. Una vez lo sepan, lo pondremos en común. Después, se les va a repartir a cada niño un trozo de papel. En él tienen que escribir aquello que les gustaría aprender o mejorar. No tiene por qué ser solamente académico como “no se me da bien dividir” o “me cuesta mucho entender los diptongo e hiatos”, también consiste en incluir aspectos que no formen parte del ámbito escolar, como por ejemplo, aprender a cocinar, a jugar al baloncesto, a hacer pulseras con gomitas...

Según vayan terminando de escribir, irán depositando los papelitos en una pequeña caja. Cuando estén todos, la revolveremos e iremos sacando los papelitos de uno en uno y de forma anónima. El tutor leerá el papel y preguntará a toda la clase si hay alguien que sepa hacer lo que está pidiendo el compañero, y si esa persona está dispuesta a ayudarlo a mejorar o aprender.

Si hay algún voluntario para ayudar al compañero, trabajarán juntos hasta conseguirlo. Una vez lo hayan trabajado, tienen la opción de mostrar en clase el logro. Por ejemplo, si uno ha enseñado a otro a hacer bizcocho, pueden traer a clase un trozo para probarlo. Si uno ha aprendido a jugar al fútbol, puede mostrar

en el aula fotos de ellos jugando al fútbol juntos. O simplemente pueden contar la anécdota de cómo aprendieron y si fue sencillo o no.

- *Repercusiones:* Para llevar a cabo esta actividad, los alumnos no tienen una fecha límite. Se trata de una colaboración entre ellos que conlleva múltiples beneficios, como enriquecer los vínculos sociales y el sentimiento de pertenencia al grupo. Según ellos vayan sacando tiempo para reunirse con sus compañeros, irán informando al tutor de sus avances y este encontrará un hueco en clase para que los alumnos compartan sus vivencias con los demás.

Dinámica 3: El adivino

Para llevar a cabo esta dinámica los alumnos se colocarán en círculo. Una vez hecho esto, se repartirá un papel a cada uno, en el cual deben anotar tres características positivas de la persona de la derecha.

Después, se doblan los papeles y se meten en una caja. Se resuelven y se irán sacando uno a uno. El juego consiste en tratar de adivinar a qué persona se está describiendo.

- *Repercusiones:* esta actividad puede ayudar a muchos niños a descubrir características suyas que no conocían, lo que puede provocar un buen sentimiento en ellos y contribuir a mejorar su autoconcepto y autoestima.

Dinámica 4: Misiones

Esta dinámica puede ser muy interesante y llegar a despertar bastante interés en el alumnado. Consiste en colgar en el aula un cartel en el que se puedan arrancar papelitos⁶. Estos contienen buenas acciones que puede realizar el alumnado en su día a día.

Lo que deben hacer es leer las buenas acciones que aparecen en el cartel, arrancar la que más les guste o les apetezca hacer y llevársela. Una vez adjudicada la buena acción, tienen para hacerla en el tiempo que ellos consideren, aunque este plazo va a depender también de lo que considere el

⁶ Anexo 6. Consultar ejemplo de cartel

tutor. Puede que al mes o a la semana se quiera colgar otro cartel y debe estar completado el anterior.

Los alumnos pueden aprovechar el tiempo existente al comienzo de la mañana para compartir con sus compañeros su experiencia realizando la buena acción.

- *Repercusiones:* esta actividad va a crear en el alumno un sentimiento de pertenencia, se va a sentir importante porque va a contribuir con una buena acción en diferentes contextos: su familia, su comunidad, la escuela, etc.

5.4 Evaluación de la intervención

Después de esta intervención y la integración de entornos promotores de una autoestima óptima, considero necesario valorar en qué medida hemos conseguido fortalecer a nuestro alumnado y que se sientan personas imprescindibles y capaces. Por este motivo, el último día de clase, antes de comenzar la lectura de la carta⁷, vamos a llevar a cabo una actividad individual, la cual va a consistir en la elaboración de una ficha en la que cada alumno va a tener que describirse⁸.

Para darle sentido a esta actividad, plantearemos al alumnado que, una vez alcanzado el final de curso es importante estar preparados para algunos cambios. El año siguiente van a tener un tutor que van a tener que empezar a conocer de cero, al igual que él a ellos. Por tanto, para facilitar el inicio de curso y acelerar ese proceso, queremos regalarle una carpeta que contenga todas las fichas en las que el alumnado se ha descrito.

Gracias a esta actividad, podremos observar la imagen que tiene cada alumno de sí mismo y en qué medida se siente apreciado e importante en el aula. El tutor recogerá todas las fichas y revisará la información que ha proporcionado cada uno con el fin de detectar si hemos alcanzado los objetivos de la propuesta.

⁷ Propuesta 7 de la intervención

⁸ Anexo 7. Consultar ficha a elaborar

6. Conclusiones

En definitiva, hoy en día el maltrato sigue formando parte de la vida de cientos de niños. Desgraciadamente, no todas las familias cumplen con sus deberes como padres de forma apropiada, y cuando este primer contexto no puede contribuir a un adecuado desarrollo físico y psicológico del menor, el papel de las escuelas aumenta su importancia. En estos casos, los docentes adquirimos un papel primordial, y debemos esforzarnos por convertirnos en un pilar fundamental para estos niños que carecen de apoyos suficientes en el ámbito familiar.

Una de las formas idóneas para ello es la construcción de un entorno resiliente. Un lugar en el que los niños se sientan seguros e importantes, en el que establezcan relaciones sanas con los demás alumnos y puedan conformar relaciones de confianza con los docentes. Un lugar en el que vayan forjando su autoestima hasta sentirse personas competentes e independientes, de modo que se sientan capaces de afrontar nuevas experiencias y enriquecerse de los cambios.

Sin embargo, para que esto sea posible, necesitamos docentes bien formados, que diferencien adecuadamente los conceptos expuestos, y que identifiquen la causa de algunos rasgos comportamentales o características de los menores para saber dónde actuar. Para contribuir a ello he realizado esta investigación, en la que considero que se recogen de forma clara y concisa los conceptos relacionados con el maltrato, identificando y clarificando aquellos que pueden generar confusión e indagando en aquellos factores que nos pueden ayudar, como docentes, a mejorar la calidad de vida de nuestro alumnado.

Por último, no hay que olvidar que no se trata de una tarea sencilla. Cada alumno es completamente diferente a los demás, y puede presentar necesidades distintas a las de otros compañeros. Por ello, necesitamos docentes con vocación, que mantengan una motivación por su trabajo y con un enorme grado de implicación con el alumnado. Que se esfuercen día a día por mejorar y que vayan progresivamente construyendo en el aula ese espacio en el que los niños

puedan construirse como personas de forma segura y siendo acompañados en el proceso, teniendo en cuenta sus necesidades en cada momento.

7. Referencias

- Acevedo, V. E., & Ochoa, H. M. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(6).
- Amar, J. A., Llanos, R. A., y Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 107-121.
- Amores-Villalba, A., y 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.
- Arapa, H. C. T., Payi, N. O. Z., y Gonzales, K. M. A. (2022). La dramatización como estrategia para fortalecer la autoestima en niños y niñas de la zona aimara. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 497-510.
- Arruabarrena Madariaga, I. (2006). La protección infantil: el papel de la escuela. [Libro]. Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.
- Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín nº 24. Datos 2021. Informes, estudios e investigación 2022. Ministerio de derechos sociales y agenda 2030: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7678

- Cabrera, E. y Astaiza, G. (2016). Maltrato infantil, secuelas. Revista PsicologíaCientífica.com, 10 (11). <https://psicolcient.me/jexsk>
- Caparrós, B. S. C. (2014). El modelo común para la intervención con menores en riesgo y desamparo propuesto por el Anteproyecto de Ley de Protección de la Infancia. Revista de Derecho Civil, 1(4), 107-153.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2014) Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 29, 1507-1937. Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- De Paul, J., Madariaga, M. I. A. (1987). El maltrato infantil: criterios para su definición y conceptualización. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales, 4, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700213>
- De Paúl, J y Pérez Albéniz, A. (2007). La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades (Vol. 17), (137-153).
- Diputación Foral de Bizkaia Gizarte Ekintza Saila. (s.f). Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil. Recuperado de: <https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/Manual%20de%20intervenci%C3%B3n%20en%20casos%20de%20desprotecci%C3%B3n%20infantil.pdf?idioma=CA>
- Fernández, R., Roqueta Sureda, A., Luna, B.G., Pásaro, E., Barca, E., Cornellà i Canals, J., ... y Muñiz Aguilar, M. (2014). Neuropsicología del abandono y del maltrato infantil. (1ª ed.) Barcelona: Hilo Rojo Producciones.

- Forero, L., Reyes, A., Díaz, A., y Rueda, M. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *MedUNAB*, 13(2), 103-115.
- Miravalles, A. F., y Ortega, J. G. (2017). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea Ediciones.
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, (44), 241-257.
- Garrido, V. M., y Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Giraldo, K. P., y Holguín, M. J. A. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9.
- González-Arratia, N. I. (2001). *La autoestima*. UAEM.
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego: Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Libros Cúpula.
- Guerrón Guaigua, M. R. (2011). *Influencia de la violencia doméstica en los niveles de ansiedad de los niños y niñas de los 7 a los 12 años de edad, que acuden a la consulta psicológica en la DINAPEN [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]*. Archivo digital.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1326>
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (1996, 17 de enero) (España). BOE, (134)

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. (2021, 4 de junio) (España). BOE, (134).

Llobet, V. (2005). La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión: Herramientas para la transformación. Noveduc Libros.

López, F. (2014). Los abusos sexuales a menores y otras formas de maltrato sexual. Madrid: Síntesis.

Marcos, L. R. (2007). La autoestima: nuestra fuerza secreta. Espasa.

Marty, C., y Carvajal, C. (2005). Maltrato infantil como factor de riesgo de trastorno por estrés postraumático en la adultez. Revista chilena de neuro-psiquiatría, 43(3), 180-187.

Mesa-Gresa, P., y Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. Revista de neurología, 52(8), 489-503.

Moreno Manso, J.M. (2001). Variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil comparativamente con otros tipos de maltrato infantil. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10662/401>

Morgado Camacho, B. y Román Rodríguez, M. (2011). La familia como contexto de desarrollo infantil. Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación. Ediciones Pirámide.

Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. Portularia: Revista de Trabajo Social, 5 (2), 147-163.

Musayon Guerrero, S. L. (2019). La autoestima en niños en educación primaria (Trabajo académico). Recuperado de https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2078/TR_ABAJO%20ACADEMICO%20-%20MUSAYON%20GUERRERO.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Pau-Charles, I., Darwich-Soliva, E., y Grimalt, R. (2012). Signos cutáneos del maltrato infantil. Actas Dermo-Sifiliográficas, 103(2), 94-99.

Pascual-Lavilla, S. (2020). La desprotección infantil en España: un análisis comparativo entre comunidades autónomas. Aposta, 86, 103-124.

Quesada, R. P. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. Revista española de pedagogía, 417-428.

Roca, E. (2013). Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación. ACDE Ediciones.

Romero, J. C. G., y Armenta, M. F. (2005). Las consecuencias del maltrato infantil: un estudio con madres mexicanas. Revista Mexicana de Psicología, 22(2), 363-374.

Rodríguez, D. I. M. (2006). El maltrato infantil: un problema de salud pública. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca, 8(4), 33-37.

Ruiz Cerón, I. y Gallardo Cruz, J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas, 18 (2), 261-272.

Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. Revista complutense de educación, 10 (1), 289-304.

Sánchez, F. J. P., & Roda, M. D. S. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1(1), 95-120.

Soriano, F.J. (2005). Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la atención primaria de la salud. PrevInfad (AEPap)/PAPPS infancia y adolescencia. Recuperado de: <http://quindrop.com/monstresdecameva/documentos/D9.pdf>

Supa, J. E. J. (2014). Análisis psicosocial del maltrato infantil. Avances en psicología, 22(2), 179-191.

Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. Infancia y Sociedad, nº 15, (número monográfico sobre "La infancia en Europa"). Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, pp. 37-60 (Extractos)

Zamani, R. (s.f.). Hoja de Hechos para Familias. Maltrato y Abandono Infantil. Recuperado de: <https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/ChildAbuseSP012206.pdf>

Zini, C. (2016). Maltrato infantil en el ámbito intrafamiliar. Repercusiones psicológicas. Trabajo académico. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/19491/1/tfg_camila_zini_0.pdf

8. Anexos

Anexo 1: Propuesta 1: entrada al aula

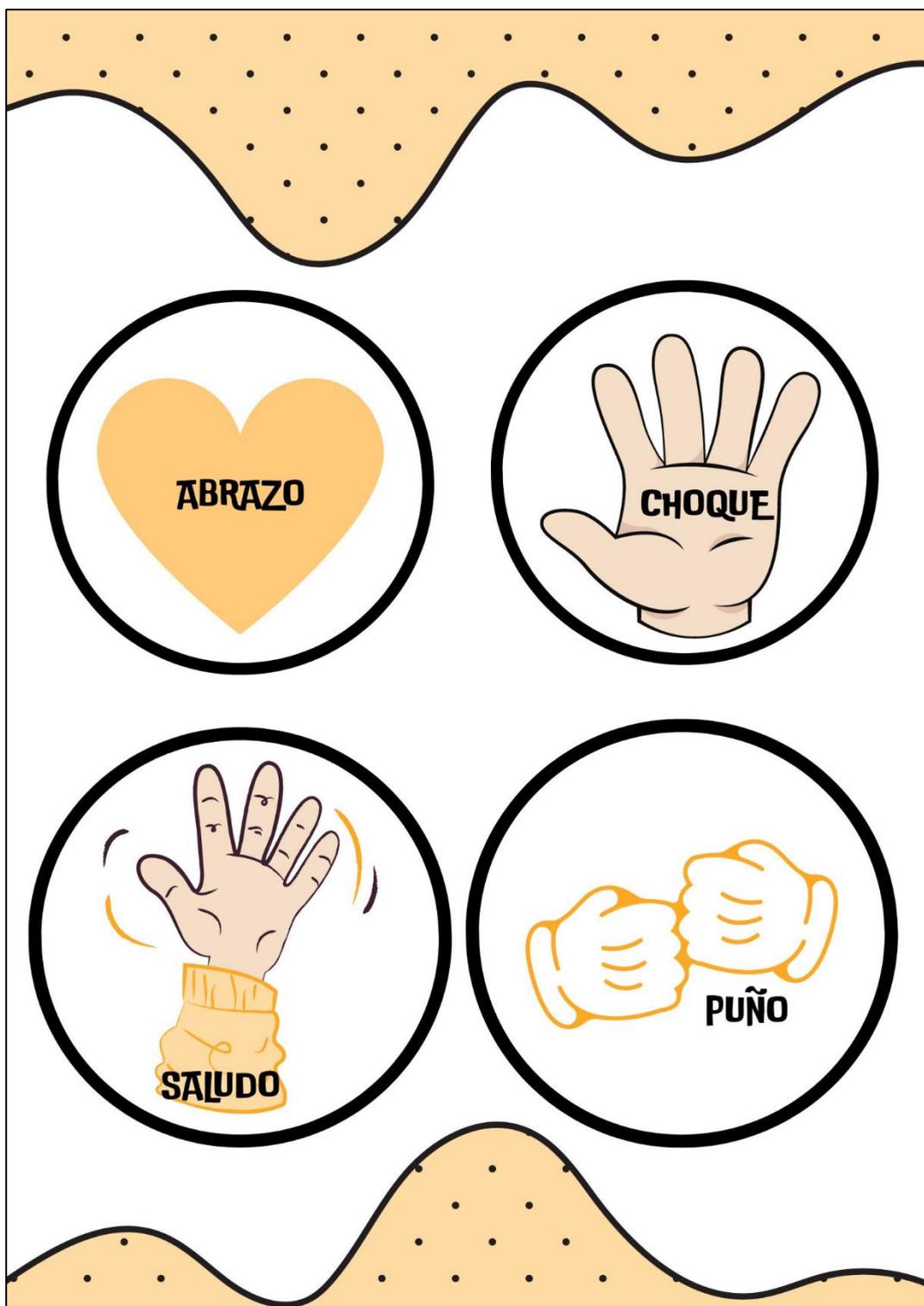


Ilustración 2. Fuente: elaboración propia

Anexo 2: Propuesta 3: retos semanales



Ilustración 6. Fuente: profeviviendo

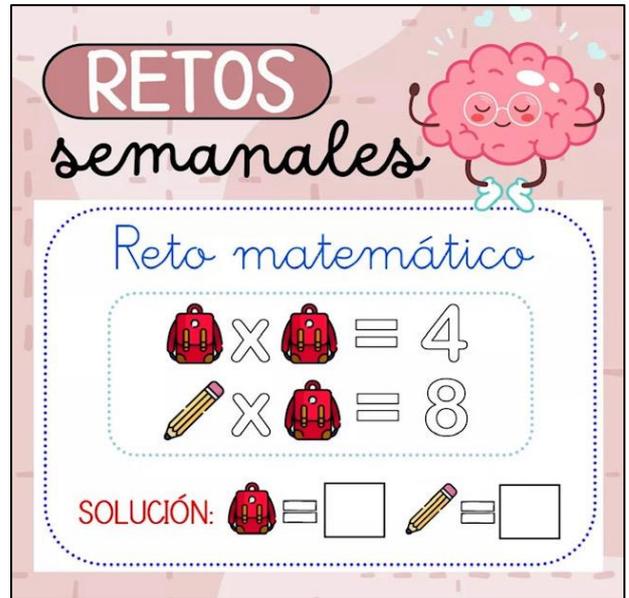


Ilustración 6. Fuente: profeviviendo



Ilustración 6. Fuente: profeviviendo



Ilustración 6. Fuente: profeviviendo

Anexo 3: Propuesta 4: rincón de la gratitud y palabras bonitas

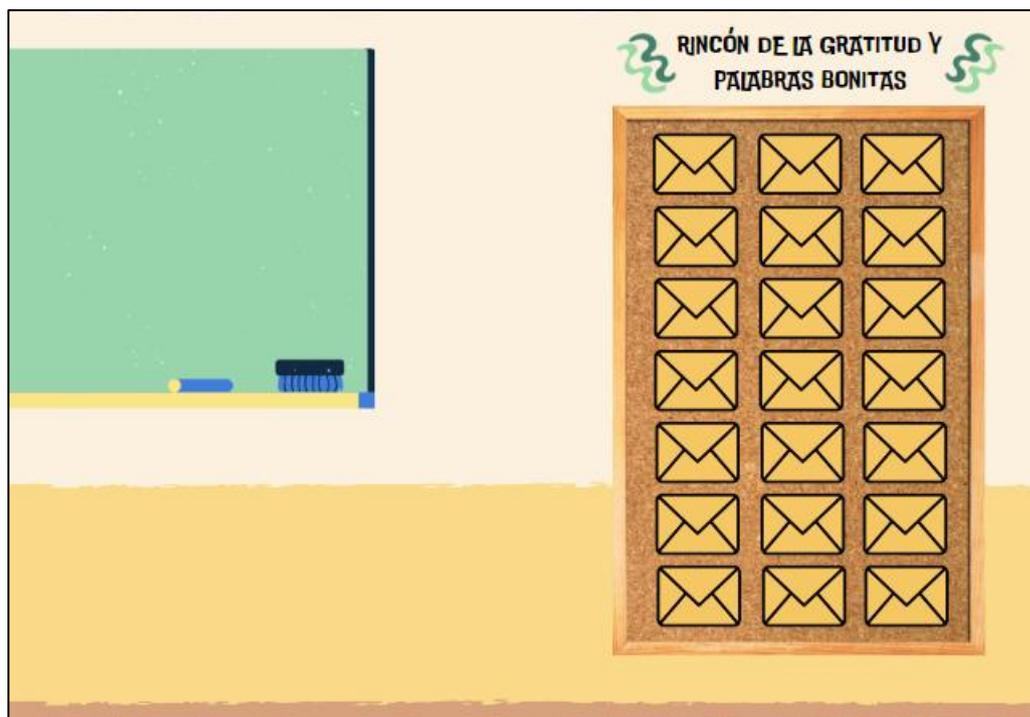


Ilustración 7. Fuente: elaboración propia

Anexo 4: Propuesta 5: cumpleaños enriquecedores

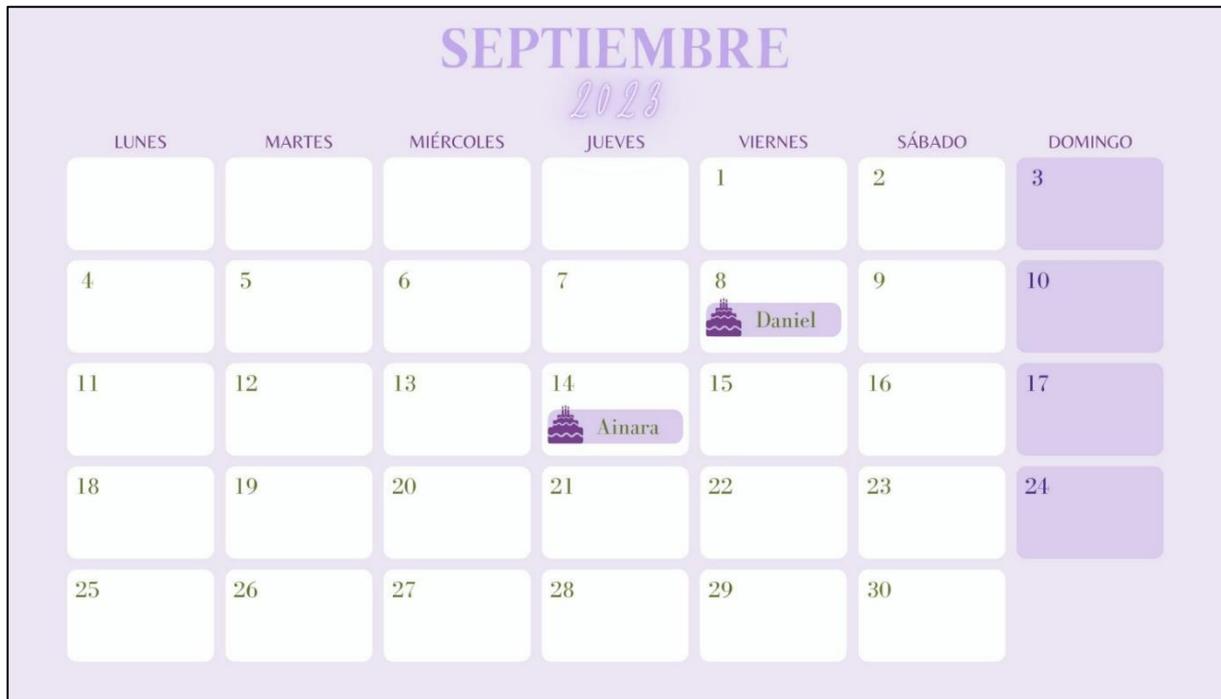


Ilustración 8. Fuente: elaboración propia

Anexo 5: Propuesta 6: pruebas escritas

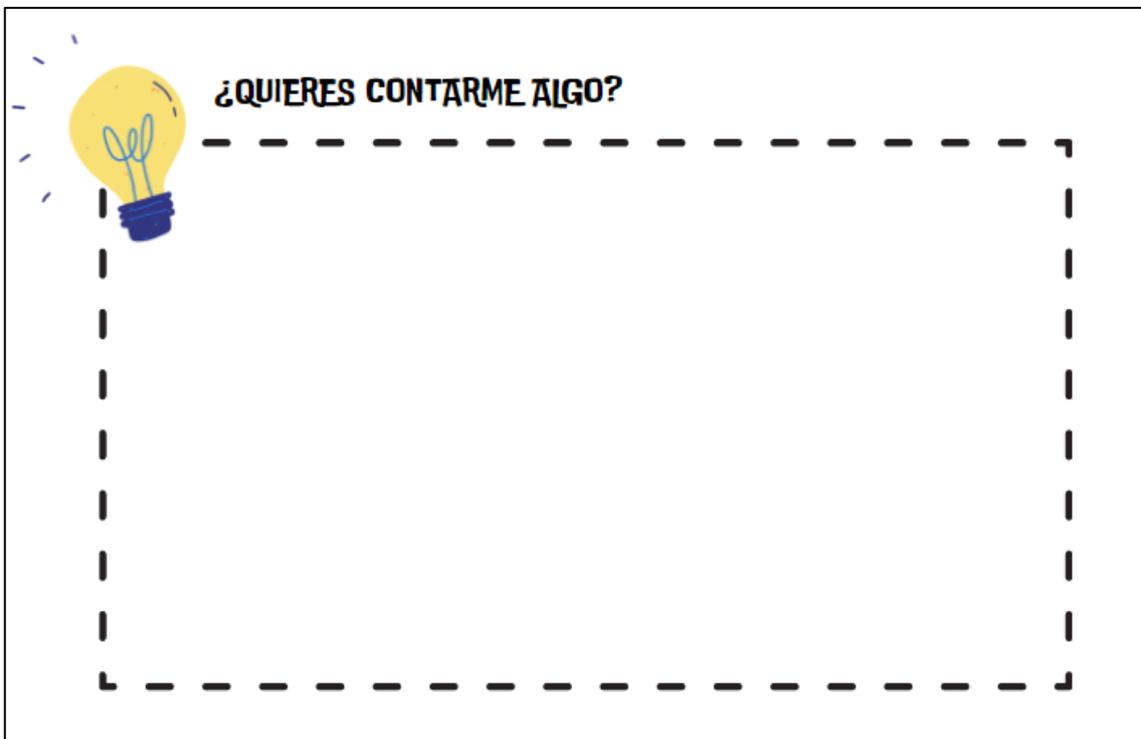


Ilustración 9. Fuente: elaboración propia

Anexo 6: Dinámica 4: misiones

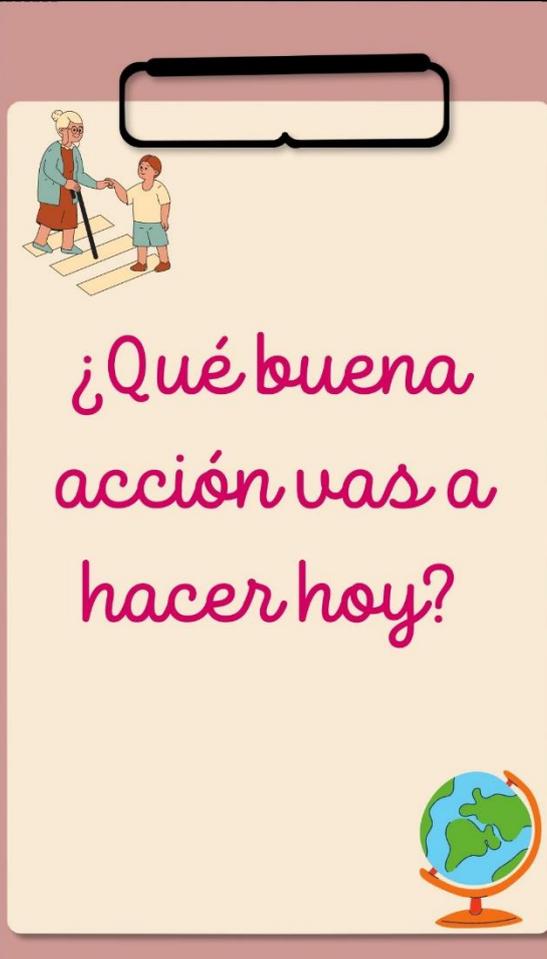
Ayudar a un compañero		Ayudar a un compañero
Recoger basura del patio		Recoger basura del patio
Ser amable con mis vecinos		Ser amable con mis vecinos
Ayudar a mis padres en casa		Ayudar a mis padres en casa
Donar ropa, comida o juguetes		Donar ropa, comida o juguetes
Ayudar a una persona mayor a cruzar la calle		Ayudar a una persona mayor a cruzar la calle
Escribir una carta de agradecimiento a alguien		Escribir una carta de agradecimiento a alguien
Reciclar en casa		Reciclar en casa
Compartir mis juguetes o material escolar		Compartir mis juguetes o material escolar
Ayudar a un nuevo compañero a integrarse		Ayudar a un nuevo compañero a integrarse
Sostener la puerta a un vecino	Sostener la puerta a un vecino	

Ilustración 10. Fuente: elaboración propia

¿QUIÉN SOY?

Me llamo..... y este de aquí soy yo:



- Tengo..... años.
- Soy.....
.....
.....
.....
- Lo que más me gusta de mí es
.....
- Se me da muy bien
.....
- No se me da tan bien
.....
- En el cole me siento..... y lo
que más me gusta hacer es.....

Ilustración 11. Fuente: elaboración propia