Facultad de Educación

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

La relación entre las consecuencias de la desprotección infantil y el fracaso escolar: Estado de la cuestión y propuesta resiliente.

The relationship between the consequences of child neglect and school failure: Current status and resilient proposal.

Autor/a: Paula Mallón Delgado
Director/a: Eva María Gómez Pérez
Fecha: 14 de junio de 2024

V.º B.º Director /a

EVA GOMEZ PEREZ

V.ºB.º Autor/a

A mamá, que ha sido siempre y será, la luz que me ha guiado hasta aquí, iluminando el camino con su amor incondicional.

A Lucía, que llegó a mí el primer día de carrera, para acompañarme y hacer de esta experiencia algo precioso.

A Andrea, que es un ejemplo a seguir y que me ha ayudado siempre a forjarme como persona y estudiante.

A todas las personas que han pasado por mi vida, aunque quizá ya no compartamos camino. Gracias por haberme enseñado tanto.

Y por supuesto, a todos esos niños y niñas que enfrentáis graves desafíos en vuestro día a día. Como futura docente anhelo ser vuestra guía, para poder hacer de vuestras vidas algo mejor.

Índice

1. Introducción y justificación 3
2. Marco teórico 5
   2.1 Vulnerabilidad en la infancia 5
   2.2 Desprotección Infantil 7
   2.3 Consecuencias de la Desprotección Infantil 10
      2.3.1 Consecuencias de la desprotección en la escuela y el fracaso escolar . 14
   2.4 Resiliencia 16
      2.4.1 Concepto de resiliencia 16
      2.4.2 Escuela como entorno resiliente 18
      2.4.3 Modelos teóricos para la promoción de resiliencia en la escuela 19
      2.4.4 Modelos aplicados en contextos de menores víctimas de desprotección infantil 22
         2.4.4.1 Aldeas infantiles SOS. 22
         2.4.4.2 Proyecto AFIN Brighter Future 26
         2.4.4.3 Innovar en contextos resilientes 27
3. Propuesta resiliente 28
   3.1 Justificación 28
   3.2 Objetivos de la propuesta 30
   3.3 Construyendo resiliencia en las aulas: Claves y Recomendaciones. 30
      3.3.1 Claves centradas en el aula y el alumnado: 31
      3.3.2 Claves centradas en el profesorado: 33
4. Conclusiones 34
5. Referencias 36

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado busca analizar cómo afecta el maltrato infantil al desarrollo y bienestar de los infantes, profundizando la relación entre las consecuencias que este provoca y el fracaso escolar. Se revisará la literatura científica vinculada con las consecuencias del maltrato infantil a nivel cognitivo, socioemocional y conductual, así como con los problemas derivados de las mismas en el entorno educativo, responsables del fracaso escolar.

Por otro lado, se abordará la respuesta resiliente que desde la escuela se ofrece a esta problemática. Se analizarán algunos de los modelos teóricos que reconocidos autores han propuesto en este sentido para finalmente desarrollar una serie de recomendaciones a la escuela con el objetivo de fortalecer y crear resiliencia en las aulas de Primaria. Dicha propuesta busca ayudar a los y las docentes a construir entornos de bienestar y protección, en la que todos los niños y niñas y en especial aquellos/as que hayan sufrido situaciones de desprotección, puedan crecer y desarrollarse adecuadamente. Para estos niños y niñas, víctimas de desprotección, este tipo de entornos posibilitará la superación de algunas de las problemáticas que parecen responsables del fracaso escolar.

PALABRAS CLAVE: desprotección infantil, consecuencias, fracaso escolar, resiliencia.

ABSTRACT

This Final Degree Project seeks to analyze how child maltreatment affects the development and welfare of infants, deepening the relationship between the consequences it causes and school failure. The scientific literature related to the consequences of child maltreatment at cognitive, socioemotional and behavioral levels will be reviewed, as well as the problems derived from them in the educational environment responsible for school failure.

On the other hand, the resilient response offered by the school to this problem will be addressed. Some of the proposals and models that have been made in this sense will be analyzed in order to finally propose a series of recommendations to the school with the aim of strengthening and creating resilience in primary classrooms. This proposal seeks to help teachers to build environments of well-being and protection, in which all children, especially those who have suffered situations of lack of protection, can grow and develop adequately. For these children, victims of lack of protection, this type of environment will make it possible to overcome some of the problems that seem to be responsible for school failure.

KEY WORDS: child neglect, consequences, school failure, resilience.

1. Introducción y justificación

La protección de los niños y niñas es un hecho y derecho que ha ido mejorando con el paso de los años. No obstante, muchos infantes se encuentran en situaciones desfavorables que hacen que no reciban los tratos adecuados y deban, por lo tanto, vivir experiencias difíciles. Está demostrado que estas situaciones de desprotección causarán efectos nocivos en todas las áreas del desarrollo infantil. Según Muñoz (2014) los malos tratos pueden llevar a un desarrollo de problemas cognitivos, emocionales y de conducta, afectando a su vez todos ellos al buen desempeño académico. Estudios realizados en torno a la problemática, como el de Attar-Schwartz (2009), muestran cómo niños y niñas que han sido tutelados por instituciones públicas (62%), presentaban al menos un problema en el funcionamiento escolar, mostrando tasas más altas de problemas académicos y de comportamiento en la escuela. Esto, en consecuencia, hace que el riesgo de fracaso escolar sea mayor.

Estas consecuencias, a su vez, afectarán directamente a la adaptación y rendimiento en ambientes académicos (Almaraz et al. 2019). La escuela es un lugar privilegiado para que el niño pueda desarrollarse de manera adecuada ya que en ella obtendrá aprendizajes valiosos para su vida y donde empezará a desarrollar habilidades sociales necesarias para su futura vida en sociedad. Así pues, desde la escuela se disfruta de una situación privilegiada para poder ayudar a niños y niñas en múltiples aspectos de su vida. Además, “el ambiente escolar podría actuar como factor de protección del niño cuando las condiciones familiares no son las más adecuadas” (Díaz y Martínez, 2009, p. 59).

La protección de la infancia es una obligación que tienen todos los poderes públicos e instituciones que estén en contacto directo con la infancia. Esta obligación se ve ratificada en varios textos legales entre los que se destacan: el artículo 39 de la Constitución Española, el artículo 20 de la LOPIVI (Ley Orgánica de la protección integral de la infancia y adolescencia frente a la violencia), así como el artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño que afirma que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”.

Cabe destacar también, las necesidades especiales que mostrará este tipo de alumnado. Desde la escuela debe abogarse por una atención a la diversidad universal y en ella se encuentran también los niños y niñas víctimas de desprotección. Es por ello que desde las aulas se deberá ofrecer a estos menores una respuesta adecuada al igual que se realiza con otras necesidades especiales. Destacar la lucha de la asociación PETALES (Asociación Ayuda Mutua, Adversidad Temprana y Apego) por este reconocimiento en las escuelas. Desde esta asociación buscan "acoger y acompañar a las personas que sufren las consecuencias de la adversidad temprana, trastornos y/o traumas de apego, desarrollo y poner en marcha toda clase de acciones destinadas a mejorar su calidad de vida".

Es en el ambiente escolar también, donde niños y niñas víctimas de desprotección sufren dificultades para adaptarse a la vida escolar y para poder desarrollarse íntegramente. Es por ello que desde las escuelas se deben poner en marcha intervenciones y programas para crear en los infantes habilidades que les ayuden a superar aquellas situaciones difíciles que tengan que vivir.

Es aquí donde tiene cabida la resiliencia y las propuestas derivadas de la misma para entornos educativos. Esta habilidad, es definida por Henderson y Milstein (2008), como "la capacidad que tienen las personas para adaptarse, recuperarse y sobreponerse con éxito a aquellas situaciones adversas y desarrollar una fortaleza derivada de su superación" (p. 26). Al fomentar la resiliencia desde la escuela, los educadores y profesionales pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de afrontamiento, autoconfianza y perseverancia, esenciales para superar los desafíos que enfrentan.

Debido a esta influencia significativa que ejerce la institución educativa en el fomento y desarrollo de habilidades en los niños y niñas, se llevará a cabo en el presente estudio una intervención basada en la resiliencia. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el marco de la resiliencia para construir aulas que respondan adecuadamente a las necesidades de los menores que han sufrido adversidad temprana. Busca, a su vez, facilitar a la infancia la adquisición de esta capacidad, con el propósito de prevenir, desde el ámbito escolar, el impacto de las consecuencias del maltrato en su funcionamiento escolar y de la vida en general. Esto, a su vez, contribuirá a un mejor desarrollo integral del alumnado, así como a una mejor adaptación y desempeño escolar, tratando de conseguir una reducción significativa del fracaso escolar.

Para ello, la primera parte, el marco teórico analizará la adversidad temprana o maltrato infantil y las consecuencias que tiene para los niños y niñas que lo sufren en general y en particular en el marco escolar.

Una vez analizadas dichas consecuencias la propuesta práctica se basa en el análisis del marco de la resiliencia como un marco posible para dar respuesta a dichas dificultades y en la revisión de algunos modelos aplicados en contextos de menores con adversidad temprana, para finalmente culminar con una serie de recomendaciones y claves a la escuela para crear y fortalecer dicha habilidad.

2. Marco teórico

2.1 Vulnerabilidad en la infancia

En el presente apartado se ofrece una visión de la infancia en la que se pone en valor como etapa propia de la vida de una persona, frente a la imagen extendida sobre esta como un preludio a la adultez. Es importante reconocer a este colectivo como grupo con derechos propios, especialmente de protección, debido a su vulnerabilidad, causada esta por la incapacidad de cuidado autónomo. Es por ello que se destaca el derecho a la protección frente a situaciones de desprotección y se hace referencia a aquellos grupos que, por situaciones específicas, viven bajo circunstancias que les hacen de por sí más vulnerables de lo que ya son.

Es esencial comprender que la infancia no es una simple etapa que precede a la vida adulta, sino un período con valor en sí mismo, y que los individuos que lo componen deben ser aceptados y protegidos como sujetos de derecho (Lázaro et al., 2014). La infancia es una de las etapas más importantes de la vida de las personas. En ella, los niños y niñas desarrollan diversas capacidades que con el paso del tiempo acabarán por madurar. Así mismo, durante la infancia y la adolescencia, el individuo experimenta una etapa de constantes cambios, que van desde variaciones físicas hasta emocionales. Además, durante este período, los infantes adquieren nuevas capacidades y presentan una gran variedad de necesidades que se determinarán por su edad. (Borrás, 2014). Este concepto de infancia se ve reflejado en la legislación, dado que niños y niñas tienen derechos propios que se concretan ampliamente en la Declaración Internacional de los Derechos del Niño.

A pesar de este reconocimiento a la infancia, de una legislación propia para su atención y protección, la infancia por sus propias características de dependencia,

indefensión autónoma e inmadurez, hacen que este colectivo sea de por sí muy vulnerable ante ciertas situaciones. Es por ello que, defendemos, como hacen diversos autores, la especial protección a este grupo frente a la aparición de conductas de riesgo, que, en caso de no ser atendidas debidamente, pueden acarrear graves "consecuencias para la salud, económicas y sociales" (Borrás, 2014). Es por ello, que se reconoce que son las personas adultas al cuidado de los y las menores quienes deben responsabilizarse de brindar los cuidados necesarios a las necesidades básicas del desarrollo del infante para un mejor crecimiento futuro.

Esta situación de vulnerabilidad no afecta a todos por igual. En una sociedad tan amplia y diversa como en la que vivimos existen personas que "por el simple hecho de pertenecer a un determinado grupo social se encuentran en una situación de desventaja" (UNICEF, 2014). En especial, el colectivo de la infancia encuentra muchas dificultades para hacer valer sus derechos ya que carecen de autonomía en muchos aspectos, y uno de ellos es el de hacerse escuchar y respetar. En este sentido UNICEF (2014) argumenta que una infancia protegida requiere de una sociedad adulta comprometida y solidaria con los niños y niñas para que sus derechos fundamentales se vean garantizados. No obstante, muchos niños y niñas dentro de este colectivo son más propensos a sufrir este tipo de situaciones indeseables. Muchos infantes experimentan (por diversos motivos) procesos de exclusión que, consecuentemente, los llevan a la pérdida de relaciones y vínculos positivos con los adultos.

Atender a un mayor o menor grado de vulnerabilidad no depende de un único factor, sino de múltiples. La vulnerabilidad es, según UNICEF (2014) "una combinación dinámica de factores físicos y ambientales" tales como: discapacidad, enfermedad, género, pertenencia étnico-cultural, etc. (p. 18).

Podemos encontrar unos grupos más vulnerables que otros dentro de esta etapa: "niños y niñas con discapacidad; niños con padres con alcoholismo o drogodependencia; niños de la etnia gitana, niños extranjeros no acompañados; niños en sistema de protección social y niños en familias monoparentales." (UNICEF, 2014, p. 18). Es por ello que estos subgrupos requieren de una mayor atención y cuidado debido a su especial situación y exposición a estos factores de riesgo.

En condiciones normales, para cubrir y atender las necesidades, cuidados y protección de los niños y niñas solemos contar con la figura de la familia. La familia es la primera "institución" que conocemos que nos brinda apoyo y protección, además de otras muchas coberturas a nuestras necesidades como seres humanos. Suárez y Vélez

(2018) nos indican que estas figuras son la primera red de apoyo de las personas y la más cercana". Es así como destacamos, al igual que otros autores, la necesidad e importancia de desarrollar ambientes familiares sanos en los que se proporcionen de manera adecuada todos los recursos que los niños y niñas necesitan para poder desarrollarse adecuadamente en todas sus dimensiones.

Es por ello que, un ambiente familiar estable en el que la implicación parental sea alta y positiva y en el que las prácticas educativas y, sobre todo, la calidad de las relaciones emocionales sea de calidad, hará que niños y niñas se puedan desarrollar personal y socialmente de mejor manera y puedan ser atendidos debidamente, proporcionándole al infante un contexto beneficioso en el que se desarrollará de forma positiva (Pérez et al., 2013).

No obstante, en ciertas ocasiones este contexto familiar se ve afectado por situaciones o características que le hacen convertirse, por el contrario, en un factor de riesgo. Determinadas situaciones relacionadas con la monoparentalidad, separaciones mal gestionadas, mayor número de hijos o hijas en condiciones de mayor desventaja social, etc. En general, las dificultades familiares señaladas, u otras consideradas igualmente factores de riesgo, pueden llevar a crecer a los niños y niñas en ambientes con desatención, falta de afecto, violencia, etc. y, esto, consecuentemente, influye de forma muy negativa a nivel emocional y social en la infancia, repercutiendo directamente en su desarrollo integral.

Todo lo expuesto hasta el momento saca a la luz la difícil situación de los menores y en especial la de algunos de ellos y la gran vulnerabilidad que define a este colectivo. Es por ello que es de crucial importancia la concienciación a nivel general de las personas que tratan en su día a día con la infancia y que desde las instituciones públicas se desarrollen medidas, intervenciones y políticas específicas dedicadas al cuidado y protección de los menores para prevenir y poner solución a las posibles situaciones de desprotección, y así poder garantizar el pleno respeto de los derechos de la infancia.

2.2 Desprotección Infantil

En el presente apartado se ofrece una definición del fenómeno de la desprotección infantil destacando la importancia de la protección a la infancia, ya que todos los niños y niñas son sujetos dependientes de los adultos para satisfacer sus necesidades básicas. Aunque normalmente las familias cumplen con este rol, en

ocasiones no realizan adecuadamente sus funciones o directamente, no las realizan, convirtiéndose así en un riesgo para los niños. Frente a esta situación, el papel crucial de la escuela en la protección de la infancia, implementando medidas preventivas y de intervención temprana, subrayando la importancia de abordar este problema social con atención, prevención y soluciones en consonancia con los principios establecidos en la Convención de Derechos del Niño.

Para comenzar, es importante destacar que todos los niños y niñas, tengan la edad que tengan, presentan una necesidad primordial: la protección. Esto se debe a que dependen directamente de otras personas que sí cuentan con las herramientas necesarias para valerse por sí mismos y pueden emplearlas para satisfacer las necesidades de los niños (Arruabarrena e Intebi, 2011).

Normalmente son las familias quienes se ocupan de la protección de sus hijos e hijas y se encargan de satisfacer sus necesidades básicas. Si embargo, en muchas ocasiones la familia, por diversas razones, se convierte en lo contrario: pasa a ser una figura que no cumple adecuadamente con sus cometidos, convirtiéndose así en un factor de riesgo para la vida de los niños y niñas. Como señalan autoras como Arruabarrena e Intebi, en algunas situaciones, los niños, niñas y adolescentes pueden experimentar un grave perjuicio debido a la falta de actuación adecuada por parte de cualquiera de sus "niveles de protección" y es ahí cuando la infancia se ve inmersa en situaciones desfavorables y adversas que les puede causar daños significativos en su bienestar y desarrollo futuro.

Son estas situaciones anteriormente señaladas, las conocidas como situaciones de desprotección infantil o maltrato infantil. Estas situaciones se definen, según el Artículo 19 de la Convención de Derechos del Niño, como “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (Convención de Derechos del Niño, 1989, citado en Sarrión, 2015).

En la misma línea, la actual Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia (a continuación, LOPIVI) considera que un o una menor se encuentra desprotegido cuando “toda acción, omisión o trato negligente le priva de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social” (p. 68669).

Las definiciones anteriores nos plantean, por lo tanto, que la desprotección o el maltrato no solo se desarrolla de forma física, entendiendo esto como violencia o malos

tratos físicos, sino que es un fenómeno amplio que abarca tanto malos tratos físicos como psicológicos y psíquicos (Sarrión, 2015).

A pesar de que la desprotección infantil puede deberse a diversas causas, siendo las principales una actuación inadecuada por parte de la familia, tutores o responsables de la infancia o situaciones externas que escapan al control de esas personas, sea cual sea la causa de estas situaciones adversas, es imprescindible destacar que “los niños, niñas o adolescentes nunca son responsables de la situación de desprotección en la que se encuentran” (Arruabarrena e Intebi, 2011, p. 33).

Cuando las familias no pueden cumplir adecuadamente con su responsabilidad de proveer un entorno seguro y satisfacer las necesidades básicas de los niños y niñas, es donde la escuela, un entorno privilegiado para la observación directa de la infancia, cobra relevancia.

La escuela, como institución, debe proteger a la infancia, no solo dotarla de conocimientos o educarla y desde ella se debe llevar a cabo la implementación de medidas preventivas y de intervención temprana, para así poder reducir las situaciones de violencia o desprotección de la infancia. Esto incluye la promoción de un entorno seguro y de apoyo, donde niños y niñas se encuentren seguros, queridos y en confianza y en el que sus profesionales, además, hagan un trabajo de detección y atención de posibles señales de riesgo/alerta en el alumnado.

En los casos anteriormente comentados, en los que las familias no están realizando correctamente sus funciones, la escuela se convierte para niños y niñas en un punto de apoyo fundamental. Esta brindará en su entorno las herramientas necesarias para cubrir las carencias que el sistema familiar provoque en sus hijos e hijas, siendo así un agente esencial en la protección de la infancia. Dentro de todas sus funciones, estas no solo se deben limitar a cubrir necesidades insatisfechas, sino también a crear ambientes seguros y de apoyo emocional, brindando soportes adicionales a los educativos, como podrían ser apoyos de asesoramiento, atención médica y alimentación adecuada (como, por ejemplo, se realiza en muchos centros con los comedores escolares) con la ayuda y colaboración simultánea con otros profesionales. De este modo, la LOPIVI refiere la colaboración entre centros educativos y administraciones de muy distintos ámbitos: sanitario, educativo, policial, jurídico, de servicios sociales, etc. De esta manera se tratará de que la infancia pueda desarrollarse de la manera más correcta y saludable posible y pueda alcanzar, así mismo, su máximo potencial a pesar de las situaciones adversas vivenciadas en su entorno familiar y/o

social. En este sentido, esta ley propone la figura de “Coordinador de bienestar” que desempeña un papel fundamental como facilitador de la colaboración entre centros educativos y diversas administraciones, promoviendo la creación de un entorno seguro y saludable para la infancia. Su labor se centra en asegurar que los niños y adolescentes afectados por situaciones adversas reciban la protección necesaria y el apoyo integral que les permita desarrollar todo su potencial, contribuyendo así a su bienestar y desarrollo óptimo.

En conclusión, la desprotección infantil es un grave problema que afecta a nuestra sociedad más joven y al que debemos poner atención, prevención y soluciones ya que como bien indica el artículo 3 de la Convención de Derechos del Niño (1989) deberemos “asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley” (p. 10).

2.3 Consecuencias de la Desprotección Infantil

En los presentes apartados se aborda la crucial etapa del desarrollo infantil y la influencia fundamental de la familia en dicho proceso. Se destaca la teoría del apego de John Bowlby, que subraya la importancia de las relaciones afectivas tempranas para el desarrollo emocional y social del niño. Asimismo, se exploran las consecuencias del maltrato y la desprotección infantil, mostrando cómo estas experiencias adversas afectan al bienestar socioemocional, cognitivo y conductual. En particular, se discuten las repercusiones educativas, destacando cómo los niños provenientes de ambientes hostiles tienen un mayor riesgo de fracaso escolar. Este análisis subraya la interconexión entre las experiencias tempranas adversas y los desafíos educativos, enfatizando la necesidad de entornos familiares y escolares sensibles y de apoyo para promover un desarrollo infantil saludable y exitoso.

El desarrollo infantil es una etapa de gran importancia dentro del desarrollo completo de una persona. Es un momento crucial de su vida en el que se dan diversos procesos que configuran a la persona tanto de forma psicológica, física, emocional y social (Martins de Souza y Ramallo, 2015).

La familia, por su parte, es un elemento fundamental en esta etapa de desarrollo. Desde que el niño nace, el núcleo familiar tiene una gran influencia en su desarrollo, tanto en el cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo. Es en el núcleo familiar donde encontramos la persona o personas que se encargan de nuestro cuidado y atención

desde el nacimiento y, será con ellas con quienes creemos una relación especial, de apego y confianza.

John Bowlby, con su teoría del apego, plantea que todas las personas, desde que nacemos, tenemos una tendencia innata a unirnos de manera socioafectiva a nuestros cuidadores. Esto es lo que conocemos como relación de apego. Nuestra figura o figuras de apego serán quienes nos proporcionarán seguridad y protección en las situaciones de peligro o amenaza que experimentemos a lo largo de nuestra vida. El nivel de calidad de las respuestas afectivas por parte de la figura de apego a todas las necesidades que presente el niño, será un elemento clave en el momento de la formación de su personalidad y de las relaciones interpersonales que establezca a lo largo de su vida.

Idealmente, estas situaciones se dan dentro del ámbito familiar, donde progenitores o responsables del cuidado del niño, crean un ambiente sano, de afectividad y respeto hacia todos los miembros que lo conformen, tratando siempre de eludir situaciones o ambientes adversos.

En esta línea, Melillo (2001) señala que, generalmente, padres y madres tratan de mantener relaciones con sus hijos basadas en el amor incondicional, creando hogares donde sus hijos e hijas se ven reforzados positivamente, desarrollando en ellos características tales como autoestima y autonomía y les ayudan a convertirse en personas capaces de resolver problemas y mantener una buena actitud en situaciones difíciles.

La investigación acerca de ello afirma que, si el niño ha vivido en estas condiciones favorables de relación con sus referentes, desarrollará un estilo de apego seguro, caracterizándose por ser una persona que se relaciona con facilidad, confiando en los demás y dándose a relaciones más abiertas, productivas y flexibles.

Desafortunadamente, hay ocasiones en las que la familia y/o cuidadores de referencia no cubren las necesidades básicas de los niños y niñas, y en ella se da un clima adverso caracterizado por violencia, agresividad, negligencia, abuso, etc. Escayola (1994) expone que esto puede provocar que el desarrollo infantil se vea comprometido y que, en consecuencia, niños y niñas no se desarrollen de forma óptima.

En general, la adversidad temprana genera en la vida de los menores serias repercusiones en su desarrollo y bienestar, en ocasiones provocando trastornos

socioemocionales, conductuales y/o cognitivos, que afectan en ocasiones a su desempeño escolar (Muñoz, 2014).

El maltrato infantil, definido como cualquier forma de abuso físico, emocional, sexual, negligencia o trato negligente, tiene efectos devastadores en el desarrollo de los niños. Según el Estudio ACES (Adverse Childhood Experiences Study), los niños que experimentan adversidad temprana están en mayor riesgo de desarrollar una serie de problemas de salud física y mental a lo largo de su vida. Este estudio muestra, además, que los infantes sometidos a maltrato son más propensos a sufrir de enfermedades crónicas, trastornos mentales, y dificultades sociales y conductuales.

En primer lugar, en el ámbito socioemocional las consecuencias derivadas de la desprotección pueden incluir malas relaciones sociales, depresión debido a la presencia constante de sentimientos de tristeza, ansiedad y estrés. Autores como Camps-Pons et al. (2013) sugieren que muchos de los niños y niñas que han sufrido estas situaciones adversas experimentan graves situaciones de soledad debido al abandono o rechazo ejercido por parte de su ambiente social. Esta pérdida o falta de apoyo y de figuras de cuidado puede llevar a que esta infancia se vea caracterizada por una ausencia de habilidades sociales y un autoconcepto negativo, afectando directamente a su autoestima y su consecuente capacidad resiliente.

En el campo de lo emocional, diversas investigaciones muestran que el maltrato afecta directamente al bienestar emocional de una persona y a su estado psicológico ya que estar expuesto a situaciones de desprotección puede llevar a que el niño o niña desarrolle síntomas tales como ansiedad, depresión, angustia, bajo control de impulsos y pocas conductas prosociales (Jaffe y Kohn, 2011). A su vez, estas situaciones traumáticas provocan en la infancia daños profundos y dan como resultado diversos síntomas psicológicos severos y con alto riesgo de desarrollar problemas de tipo emocional como podría ser el trastorno por estrés postraumático (TEPT) (Briere et al., 1997, citado en López-Soler et al., 2012) o, en los casos más indeseados, llegar a desenlaces fatales como el suicidio.

De esta manera, el ámbito socioemocional de una persona está intrínsecamente ligado al cognitivo, por lo que las consecuencias del maltrato infantil también se reflejan en este aspecto. El maltrato recibido en las primeras etapas vitales puede causar daños que se dan en el proceso de formación del cerebro, que a su vez provocarán déficits y alteraciones neurobiológicas.

Los niños y niñas maltratados presentan generalmente un estado cognitivo de hipervigilancia. Diversos autores afirman que estos niños están en constante estado de alerta y perciben así todos los estímulos de su alrededor como amenazas, creando en ellos emociones de miedo y conductas agresivas hacia los otros, problemas de conductas generales, agresividad y dificultades para el aprendizaje, adaptación escolar y un menor desarrollo intelectual. Más detalladamente, las víctimas de maltrato suelen presentar un perfil neuropsicológico que se caracteriza por déficits en funciones ejecutivas presentado dificultades en habilidades como la planificación, organización y control de impulsos, habilidades que resultan esenciales para el éxito académico. Ademas, pueden mostrar retrasos en áreas del lenguaje, memoria y atención y dificultades en la cognición social (Amores y Mateos, 2017).

Si a esto se le suma una problemática muy común en estos casos, como es la falta de estimulación a lo largo del crecimiento del infante, las consecuencias serán más graves. Todo ello, como es lógico, puede repercutir de forma directa en el desempeño escolar, afectando negativamente a la experiencia y éxito académico.

Por último, en el ámbito conductual la desprotección infantil puede desencadenar diversos problemas de índole comportamental. Estos se pueden manifestar en formas como disrupción en el aula, agresividad hacia otras personas, e inhibición, donde niños y niñas se vuelven excesivamente retraídos y muestran una falta de participación general. Según NAIC (2004), no todos los niños que han sido víctimas de maltrato resultan en afecciones comportamentales. No obstante, estas experiencias negativas pueden prevalecer y causar dificultades durante la adolescencia, como delincuencia, embarazos no deseados, bajo rendimiento escolar, problemas de salud psicológica y abuso de sustancias ilegales. Además, sufrir maltrato en edades tempranas aumenta las posibilidades de desarrollar actos delictivos y criminalidad en la edad adulta. Un estudio realizado por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2022) indica que el maltrato en la infancia incrementa la probabilidad de problemas de salud mental, derivando esto en un posible consumo de drogas como herramienta para afrontar el maltrato experimentado. De manera similar, un estudio de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, muestra cómo el maltrato infantil incrementa la posibilidad de desarrollar comportamientos abusivos.

Cabe destacar un aspecto fundamental en este ámbito comportamental. Los niños y niñas víctimas de maltrato, al ingresar en el sistema escolar, suelen comportarse y funcionar en base a las estrategias y herramientas que han aprendido para sobrevivir,

y estas pueden ser vistas o interpretadas como disruptivas, como problemáticas. Es muy importante que, profesionales de la educación, sean conscientes de ello y que entiendan que esta infancia solo se está comportando cómo bien sabe o puede.

Desde el proyecto BRIGHTER FUTURE, explican que "entender cómo las experiencias adversas en la primera etapa de la vida pueden afectar el desarrollo es esencial para el profesorado, ya que permite desarrollar prácticas sensibles hacia la multiplicidad y variedad de necesidades del alumnado, particularmente de grupos especialmente vulnerables" (p. 3).

2.3.1 Consecuencias de la desprotección en la escuela y el fracaso escolar

Tras analizar las consecuencias del maltrato infantil en los ámbitos socioemocional, cognitivo y conductual, parece evidente la idea de que todas estas dificultades tendrán repercusión en el ámbito educativo. El impacto negativo en el desarrollo emocional y conductual de los niños maltratados se traduce frecuentemente en dificultades escolares, aumentando el riesgo de fracaso académico.

La bibliografía especializada demuestra que niños y niñas provenientes de ambientes hostiles son más propensos a experimentar tasas más elevadas de problemas académicos, teniendo un mayor riesgo de entrar en la adultez con menos cualificaciones educativas.

Dentro del sistema educativo es fundamental un buen funcionamiento social para poder adaptarse de la mejor manera. Sin embargo, nuevamente encontramos problemáticas en este sentido. Los menores en situaciones de desprotección suelen experimentar altos niveles de tensión y angustia, lo cual les impide mantener un comportamiento adecuado en el ámbito escolar, afectando negativamente su capacidad de aprendizaje. Así mismo, en términos comportamentales y de adaptación, suelen presentar comportamientos problemáticos, caracterizados por la violencia. Según Ortegón y Obando (2016) las relaciones que mantienen se caracterizan por ser inadaptativas en diversos contextos de participación ya que en sus hogares lo que han vivenciado son situaciones de desafecto y rechazo. Así mismo, la investigación relacionada afirma que las víctimas son individuos con menos predisposición a interactuar con el resto.

En cuanto al fracaso escolar, así como bien indica Herrero (2001), no es un concepto nuevo. Definir y acotar este concepto puede resultar una tarea complicada y, en efecto, no existe unanimidad para ello. Martínez (2009) propone como posible

definición del fenómeno: “el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos” (p. 56).

En nuestro país, este concepto, antes de los años 70, no tenía mucha relevancia. Diversos autores afirman que el Estado Franquista no se vio en la obligación de garantizar a la población española una educación mínima. No obstante, al poner en marcha la Ley General de Educación (LGE), se estableció como nivel educativo mínimo la Educación Básica Obligatoria (EGB) y entonces esta realidad cambió. Ahora, quienes no superaban las pruebas mínimas y, por ende, continuaban en la escuela, no recibían el título que avalaba su graduación y por tanto sólo obtenían el Certificado de Escolaridad. Es a partir de ahí cuando, como Martínez (2009) explica: “no obtener el título de Graduado Escolar era sinónimo de fracaso escolar” (p. 57).

Antiguamente, el fracaso escolar se explicaba con base en factores propios del alumno, tales como su cociente intelectual, sus conocimientos previos o su situación socioeconómica. Sin embargo, actualmente sabemos mucho más acerca de este fenómeno y sobre los modos en los que los alumnos aprenden (Mirete et al., 2015). Por lo tanto, el hecho de fracasar escolarmente, está mediado no solo por las capacidades que tiene el niño o niña o la situación económica que vive dentro de su hogar, sino también por las experiencias que ha vivenciado a lo largo de su historia vital. Vivir en entornos hostiles no permite a niños y niñas desarrollarse de manera adecuada. Como se ha visto anteriormente, el maltrato a la infancia afecta a niños y niñas de formas muy diversas, creando en ellos estados tanto físicos como psicológicos poco adecuados para garantizar un buen funcionamiento escolar y que, en muchas ocasiones, acaba en fracaso escolar.

En conclusión, las consecuencias de la desprotección infantil revelan el profundo impacto que las experiencias adversas pueden tener en el desarrollo socioemocional, cognitivo y conductual de los niños, manifestándose en un mayor riesgo de fracaso escolar. Es evidente que un entorno familiar hostil y la falta de apoyo adecuado pueden impedir el desarrollo saludable de los niños, comprometiendo su capacidad para adaptarse y prosperar en el ámbito educativo.

No obstante, es aquí donde entra en juego la resiliencia, un concepto crucial para la prevención y mitigación de estas consecuencias adversas. En la siguiente parte de este trabajo, se explorará en profundidad cómo fomentar la resiliencia en los niños puede no solo ayudarles a superar los efectos negativos de sus experiencias, sino también mejorar sus resultados académicos y su bienestar general.

2.4 Resiliencia

En el presente apartado se ofrece una visión general sobre la resiliencia y su importancia en el desarrollo personal. Se destaca el efecto de la resiliencia en los individuos y cómo gracias a ella las personas resilientes son más capaces de superar con éxito las adversidades vividas a lo largo de su trayectoria vital. Así mismo, se subraya el papel crucial de la escuela en la formación de resiliencia, proporcionando un entorno adecuado y factores protectores que ayuden a niños y niñas a contrarrestar el impacto de las situaciones estresantes y viles de su vida. La escuela podrá construir resiliencia en todos sus agentes mediante ambientes caracterizados por relaciones personales afectivas. Además, se ofrece un análisis de los modelos de resiliencia más relevantes hasta ahora, seguido de una breve explicación de tres programas desarrollados en contextos de menores víctimas de desprotección infantil. Finalmente, se presentan una serie de recomendaciones y claves para la escuela, orientadas al fomento y la creación de resiliencia en las aulas.

2.4.1 Concepto de resiliencia

El término resiliencia proviene del latín *resilio* cuyo significado nos remite a volver atrás, volver de un salto, rebotar, ser repelido o resurgir.

No es un concepto nuevo ya que se lleva empleando tiempo en diversos sentidos, como, por ejemplo, en el ámbito de las ciencias física y química refiriéndose a la capacidad de los materiales para recuperar su forma inicial. El término actual se trabaja desde los años 80 como “la posibilidad de volver a la vida después de una agonía psíquica traumática o en condiciones adversas” (Cyrulnik y Anaut, 2016). No obstante, la definición más empleada de resiliencia hace referencia a esta como la capacidad que tenemos las personas para sobreponernos a las experiencias negativas y salir fortalecidos del proceso de superarlas (Henderson & Milstein, 2008).

Este término está fuertemente relacionado con la Teoría del Apego. Teoría propuesta por el psiquiatra británico John Bowlby, quien sostuvo que los humanos tenemos una tendencia innata a formar un fuerte vínculo con la figura de cuidado, en general con la madre, y que esta tendencia tendría una función fundamentalmente de supervivencia (Gago, s. f.) . Bowlby describió como resilientes a aquellas personas que se desarrollaban psicológicamente de forma adecuada, a pesar de haber vivenciado situaciones altamente adversas (Rutter, 1993). Para que esto se de es necesario que la genética propia de cada persona se vea desarrollada también en un plano social. En

este sentido, diversos autores indican que todo niño requiere de un entorno sensorial adecuado para posibilitar su desarrollo. Sin embargo, cuando este nicho en el que el niño crece se ve afectado, el desarrollo del cerebro sufre repercusiones desfavorables.

Afortunadamente, frente a desarrollos psicológicos negativos siempre podremos "retornar" a aquella situación psicológica de la que partíamos, pero no siempre de la misma manera. De acuerdo con lo que expone el Modelo de Resiliencia de Richardson cuando una persona sufre una situación adversa puede proceder de dos formas diferentes:

- Si cuenta con un ambiente favorable, es decir, tiene presentes varios factores de protección, el individuo se adaptará a la dificultad vivida sin experimentar experiencias que "rompan" significativamente su vida, lo que les permitirá seguir en un estado de bienestar o normalidad o les proporcionará un mayor nivel de resiliencia gracias a lo adquirido en el proceso de superación de la adversidad (Henderson & Milstein, 2008).
- Si, por el contrario, no cuenta con esa protección, la persona se verá fuertemente afectada de forma psicológica y más tarde, se acabará recuperando de esa "ruptura" pero mostrando rasgos de disfuncionalidad o inadaptación.

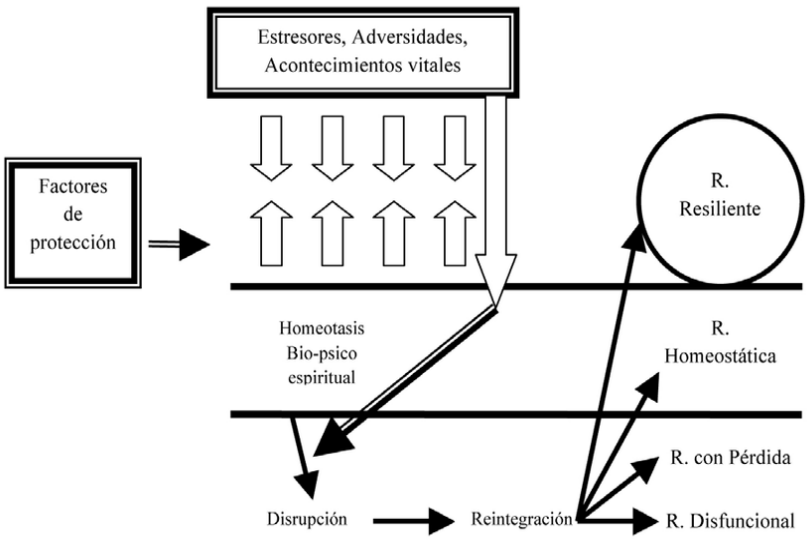

Figura 1. Modelo de resiliencia de Richardson 1990.

2.4.2 Escuela como entorno resiliente

Visto hasta ahora lo que es la resiliencia y lo que esta conlleva en las personas, se procede en este apartado a la descripción de un "subtipo" de resiliencia: la resiliencia escolar o académica. En términos generales, la resiliencia académica se define como la capacidad mostrada por estudiantes que superan de manera adecuada las adversidades escolares que puedan afectar a su correcto desarrollo educativo (Martin y Marsh, 2013 y 2006, citado en Salvo et al., 2021).

En este sentido, la escuela no es exclusivamente el único factor promotor de resiliencia académica, la familia y el grupo de pares también cuentan con un importante papel. No obstante, como se desarrolla anteriormente, muchos niños y niñas cuentan con circunstancias adversas, actuando como factores de riesgo, que conducen a un peor desempeño escolar o a un indeseable fracaso en este ámbito. La escuela pasaría a ser entonces un apoyo fundamental para lograr formar personas resilientes, siendo el centro educativo un entorno clave para que alumnos y alumnas adquieran herramientas, capacidades y competencias necesarias para afrontar de la mejor manera posible todas las adversidades de su ciclo vital (Aguilar et al., 2015).

Dentro de la escuela contamos con una figura de crucial importancia. Esta es la del maestro o maestra. El maestro/a es la persona que más tiempo pasa con los niños y niñas, quien mejor los observa y, en consecuencia, quien mejor los conoce. Por ello, se hace evidente la relevancia de su trabajo y la responsabilidad que este conlleva en el desarrollo de los infantes. El maestro/a es el principal apoyo emocional en la escuela, es la persona con la que niños y niñas crean un vínculo relacional de confianza y en quien encuentran (o deberían encontrar) un modelo a seguir. Para que los alumnos y alumnas puedan desarrollarse como personas seguras de sí mismas, con altas expectativas y siendo optimistas, es imprescindible que, en su aula, encuentren modelos que muestren actitudes resilientes. En esta línea, Henderson y Milstein (2003) defienden que no es posible educar en la resiliencia si los tutores no muestran las características propias de las personas resilientes. Es decir, un docente resiliente deberá mostrar siete particularidades internas, denominadas "resiliencias" por Wolin y Wolin (1993, citado en Henderson y Milstein, 2003). Estas son: iniciativa, independencia, introvisión, relación, humor, creatividad y moralidad.

Otra de las funciones que debe llevar a cabo el tutor o docente es la de detectar aquellas señales que nos hacen sospechar a cerca de una situación de riesgo en la que pueda estar inmerso un alumno o alumna. Además de intervenir inmediatamente con

las instituciones o agentes pertinentes si esto se sospecha, el docente deberá trabajar como promotor de resiliencia en estos alumnos y alumnas, permitiendo ser un guía y figura de apoyo para ellos. Resulta fundamental crear con niños y niñas relaciones de confianza, trasmitiéndoles siempre la idea de que son importantes y haciéndoles conscientes y partícipes de que son merecedores de una atención y protección adecuada.

En definitiva, en la escuela, los docentes (sean tutores o no) deberán crear un ambiente de aprendizaje agradable y amable, donde las relaciones humanas sean cálidas y, en consecuencia, se logre mantener estudiantes motivados y que sientan una satisfacción personal con sus tareas. Tal y como afirman Aguilar et al. (2015) “a los alumnos resilientes les gusta la escuela y la convierten en su “hogar fuera del hogar”, en un refugio de su ámbito familiar disfuncional” (p. 43).

2.4.3 Modelos teóricos para la promoción de resiliencia en la escuela

Después de este breve recorrido a través del concepto de resiliencia, lo que esta supone para las personas y su relevancia en el contexto escolar, la siguiente cuestión abordada es la forma en que algunos autores reconocidos proponen su promoción en diversos ámbitos. La escuela no es exclusivamente un ámbito para la mera adquisición de contenidos teóricos, sino también un espacio fundamental para el desarrollo emocional y social del alumnado. Es por ello que resulta imprescindible implementar modelos o estrategias que fomenten la resiliencia entre niños y niñas, preparándolos para enfrentar desafíos y superar las adversidades de su vida.

En este apartado se presentan varios enfoques que han sido propuestos por diferentes autores a lo largo del tiempo.

Modelo de resiliencia de Michael Rutter: uno de los mayores exponentes de la segunda generación de investigación de la resiliencia, se opone a la idea de etiquetar como resilientes a personas sin tener en cuenta toda su trayectoria a lo largo del tiempo (Gil, 2010). Este autor define la resiliencia como algo dinámico, diacrónico y que resulta de la interacción entre la persona y su entorno social. Asimismo, este autor fue quien propuso el nombre de mecanismos protectores en vez de factores de protección, considerando a estos no como el antónimo de los factores de riesgo, sino como mecanismos de ayuda a la persona en situaciones difíciles que la ayudarán a salir reforzada de ellas.

Modelo de resiliencia de Edith Grotberg: en la década de los 90, Edith Grotberg desarrolla su modelo de resiliencia llamado "Modelo de las Verbalizaciones Resilientes". Su pensamiento se articula también sobre la idea de que la resiliencia es algo procesual, algo dinámico que puede ser tanto promovido como fortalecido en los seres humanos. En este sentido, Edith Grotberg propone las llamadas "verbalizaciones resilientes" que son expresiones verbales positivas empleadas para que niños y niñas cambien su perspectiva sobre los aspectos negativos y fortalezcan su capacidad de enfrentarlos de manera efectiva. No es solo lo que les decimos a los niños o niñas, sino también lo que se dicen ellos o ellas a sí mismos y cómo se lo dicen. De ahí la gran importancia de tratarles con afecto y respeto, ya que así ellos tambien lo harán consigo mismos.

Su modelo se representa con las siguientes afirmaciones*: "Yo tengo, yo soy, yo estoy, yo puedo"* (Grotberg, 1997)

- "Yo tengo" (recursos externos): estas expresiones o verbalizaciones se centran en los apoyos externos que tiene una persona, la ayuda que recibe del entorno en el que este inmersa.
- "Yo soy" y "Yo estoy" (recursos interiores): es la fuerza psicológica interna que cada persona desarrolla. Se relacionan directamente con la visión que tiene la persona de sí misma.
- "Yo puedo" (habilidades personales y de interrelación). Estas expresiones se relacionan con las habilidades sociales que tiene cada persona para relacionarse con el resto, así como con las habilidades que tiene para resolver situaciones conflictivas.

Gracias a este modelo la autora nos brinda una propuesta de cómo implementar acciones en las aulas que promuevan el desarrollo resiliente de la infancia. Esto se logra a través de la interacción y adaptación de los cuatros niveles mencionados, teniendo en cuenta el tipo de adversidad, la edad y el ambiente social en el que esté inmerso el niño.

En tercer lugar, encontramos el **modelo de la "casita de la resiliencia" de Vanistendael y Lecomte**. Estos autores nos proponen un modelo representado por el dibujo de una casa, en la que "cada pieza va a representar un dominio de intervención potencial para que podamos construir, mantener o reestablecer la resiliencia" (Vanistendael y Lecomte, 2002, p. 173). Dicho de otra forma, se trata de una metáfora explicativa de los componentes esenciales de la resiliencia y de cómo esta debe ser

promovida. Cada estancia de la casa o piso representa un campo de intervención posible en la persona y nos ayuda a ver cómo es la estructura interna, si es sólida, si necesita retoques, reformas, etc.

Figura 2. La casita de la resiliencia. Vanistendael, S. y Lecompte, J. (2002)

En primer lugar, encontramos el suelo sobre el que reposa la casa. Este representa las necesidades básicas y primarias de las personas. Estas necesidades pueden ir desde las más básicas necesidades fisiológicas (comer, beber, dormir) hasta necesidades materiales como vivienda, vestuario, etc., además de la protección y la seguridad requerida por los seres humanos. Para sentirnos a gusto, tranquilos y poder crecer de la mejor manera, las personas debemos tener cubiertas todas nuestras necesidades básicas. No podemos crecer sintiendo hambre, sueño o encontrándonos de manera sistemática en un ambiente que no es seguro y nos proporciona cuidado y atención. Para que nuestra “casita” no se derrumbe y se pueda construir sólidamente, nuestro suelo debe ser el más sólido. En segundo lugar, los cimientos. Los cimientos de nuestra casita son las relaciones/vínculos que mantenemos con los que nos rodean: familia, amigos, responsables en la escuela, etc. esto va muy ligado con el sentimiento de aceptación fundamental de la persona y es que, para que el desarrollo sea óptimo, es necesario que la aceptación de la persona sea bidireccional, tanto del niño al adulto como del adulto hacia el niño. Una planta más arriba nos encontramos con la capacidad de descubrir el sentido a la vida de cada persona, de darle un sentido de coherencia. Son las aspiraciones, metas o proyectos de cada uno, siendo estos muy influenciados por el entorno. En el primer piso observamos tres aspectos fundamentales en la construcción de resiliencia: autoestima, habilidades sociales y sentido del humor. Por

último, en el ático de la casita nos topamos con las experiencias a descubrir, es decir, todo aquello que llega nuevo a la vida de las personas y que gracias a sus vivencias les permite aumentar su resiliencia.

Por último, el **modelo de resiliencia de Henderson y Milstein (2008).** Estos dos autores norteamericanos proponen como modelo "La rueda de la Resiliencia". Es un modelo diseñado exclusivamente para el ámbito educativo y brinda estrategias para crear resiliencia en alumnos, docentes y escuela en general. Este modelo se basa en la rueda de la resiliencia, una representación gráfica circular en la que se que proponen seis pasos fundamentales que se dividen, a su vez, en dos categorías principales (tres pasos en cada categoría): *mitigar el riesgo* (reducir los factores de riesgo en el ambiente del niño o niña) y *construir resiliencia* (promover los factores de protección internos de cada individuo.

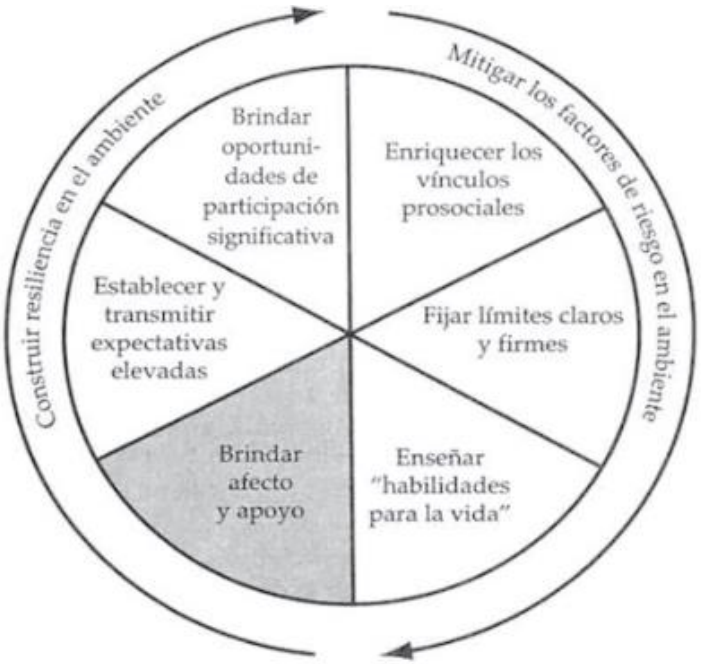

Figura 3. La rueda de la resiliencia. Henderson y Milstein (2008)

2.4.4 Modelos aplicados en contextos de menores víctimas de desprotección infantil

2.4.4.1 Aldeas infantiles SOS.

Para la realización de mi propuesta he considerado de gran relevancia tres programas desarrollados por la organización de Aldeas Infantiles SOS. Esta organización propone tres estrategias clave, interrelacionadas, para crear en la escuela espacios seguros, protectores y afectivos, en los que los adultos trabajen siempre desde

el interés superior del niño y el respeto a sus derechos humanos. Cabe destacar que Aldeas Infantiles SOS centran su trabajo en una infancia muy dañada. No obstante, las recomendaciones finales están pensadas para aplicar a un alumnado diverso, centrándose especialmente en una infancia desprotegida que presenta necesidades específicas de atención, apoyo y afecto.

Los tres programas desarrollados son los siguientes:

- La promoción de entornos seguros y protectores.
- La afectividad consciente como competencia organizacional.
- Afecto, límites y conciencia: La disciplina positiva.

Para poder educar de forma positiva y crear un espacio en el que niños y niñas se sientan seguros y, en consecuencia, se desarrollen íntegramente, es imprescindible cumplir con una condición fundamental: la creación de entornos seguros. Estos espacios de seguridad y protección, a su vez, no son posibles sin cumplir los siguientes aspectos: una crianza positiva mediada por disciplina positiva y afectividad consciente.

La crianza positiva, según Horno (2018), “es un proceso de consciencia y autocuidado en el que el adulto genera este espacio seguro y protector y una relación afectiva con el niño, niña o adolescente de forma que garantice su desarrollo pleno y su protección” (p. 9). Dentro de este tipo de crianza encontramos la disciplina positiva, una metodología que aglutina herramientas útiles para resolver de manera no violenta aquellas situaciones conflictivas que puedan darse con la infancia.

En cualquier entorno en el que se trabaje con personas, especialmente aquellos en los que los niños y niñas sean el centro de actuación, es imprescindible contar con un equipo de personas adultas conscientes que garanticen dicho entorno seguro y protector. Así pues, “para que un adulto trabaje de forma consciente es necesario que incorpore la afectividad consciente como una competencia profesional imprescindible” (Horno, 2018, p. 16), ya que resulta imposible crear un espacio seguro en el que no esté presente la afectividad.

La afectividad consciente se define, según Horno (2017), como “la capacidad que una persona tiene de forma consciente, voluntaria y sistemática de generar un entorno protector, cálido emocionalmente y dentro de él establecer relaciones afectivas positivas” (p. 5). En este sentido, capacitar a los educadores en afectividad consciente mejora su capacidad para apoyar emocionalmente a los estudiantes, ayudándolos a manejar el estrés y las dificultades emocionales.

Esta competencia profesional incluye varias habilidades personales a desarrollar, de las cuales destaco las siguientes debido a su relevancia en relación a la resiliencia:

La afectividad expresa que es la capacidad que tenemos las personas para expresar nuestro afecto hacia otra persona. Desde Aldeas Infantiles destacan la importancia de que este afecto sea algo continuado en el tiempo, que no sea algo puntual y que sea realizado desde una "consciencia en la cotidianidad de las relaciones" (Horno, 2017, p. 11). Esta afectividad puede variar en su forma, ya que no todos mostramos afecto ni cariño de igual manera. Por lo que, desde la posición de un adulto consciente, este debe saber cuál es el canal sensorial del niño para poder ajustarse emocionalmente de la mejor manera posible a sus necesidades.

La capacidad para crear vínculos afectivos positivos y mantener la consciencia sobre los ya creados. En un entorno educativo seguro y protector no es necesariamente obligatorio crear vínculos afectivos ya que estos requieren de una implicación afectiva y un compromiso emocional alto. Sin embargo, para que los niños y niñas se sientan queridos, seguros y protegidos es imprescindible que en la escuela se sientan reconocidos y tratados con calidez. Como indican Henderson y Milstein (2008), basta con que en la vida de un niño/a, fuera o dentro de la escuela, haya una persona de confianza que le trasmita la idea de "tú me importas", para que construya resiliencia. No obstante, la afectividad consciente sí requiere de profesionales que sean capaces y estén abiertos a crear vínculos afectivos positivos, que van más allá de una relación afectiva. Es por ello que resulta imprescindible que los adultos que trabajan con menores, en especial con una infancia desprotegida, sean capaces de crear y mantener estos vínculos, lo que ayudará al infante a la "reelaboración de su historia afectiva a través de la incorporación del modelo vincular positivo que ese vínculo con el adulto le ofrezca" (Horno, 2017, p. 18).

Una *mirada consciente* mediada por la empatía y el respeto hacia las personas con las que se trabaja, especialmente cuando estas son personas que han sufrido un daño personal. Este elemento fundamental de la afectividad consciente va relacionado directamente con la disciplina positiva y la resolución de aquellos momentos "problemáticos" con los niños y niñas. Tener una mirada consciente significa ver más allá de las conductas del alumnado. Significa saber que estas son producto de su estado emocional y que siempre persiguen un propósito. Desde la afectividad consciente los profesionales mirarán las conductas de las personas con consciencia y respeto y sabrán

que cuando un niño o niña se “porta mal”, grita o contesta de forma inadecuada, es porque está manifestando un dolor, malestar o necesidad insatisfecha y de esta forma no malinterpretarán los comportamientos y no crearán más malestar en los niños y niñas.

Para poder resolver de la mejor manera estas situaciones disruptivas, sin recurrir a la violencia del tipo que sea, Aldeas Infantiles SOS da una serie de herramientas basadas en la disciplina positiva. A modo de definición, esta metodología educativa busca que, primero de todo, los adultos sean personas que se preocupen por su autocuidado para poder así crear vínculos sanos y positivos con la infancia, además de ser conscientes de sus necesidades emocionales. Desde la disciplina positiva se establecerán límites claros y consistentes, evitando siempre el empleo de castigos o técnicas coercitivas, para actuar siempre desde la empatía, fomentando la creación de habilidades sociales tales como la autorregulación, la responsabilidad, la cooperación, etc. Esta forma de disciplina contribuye al desarrollo de la resiliencia en la infancia ya que proporciona espacios seguros y de confianza donde los errores son vistos como oportunidades de crecimiento, donde se confía en las capacidades individuales de cada persona y donde se fomentan diversas habilidades que contribuyen a una mejor gestión de las adversidades.

Crear espacios seguros donde las personas sean afectivas y se aplique la disciplina positiva, además de contar con adultos que tengan una mirada consciente, requiere que estos últimos se “autocuiden” y estén preparados para trabajar con una infancia desprotegida que ha experimentado una historia vital muy dura. El autocuidado de los adultos es fundamental, ya que les permite mantener un equilibrio emocional necesario para brindar apoyo y comprensión a los niños. Trabajar con una infancia desprotegida implica enfrentarse a situaciones difíciles que pueden generar estrés y agotamiento emocional, por lo que los adultos deben estar preparados para afrontar estas situaciones con empatía y resiliencia.

En conclusión, la integración de los programas desarrollados por Aldeas Infantiles SOS en la propuesta de recomendaciones para la escuela se revela como una estrategia fundamental para fomentar la resiliencia en la infancia. Estos programas, centrados en la promoción de entornos seguros y protectores, la afectividad consciente como competencia organizacional y la disciplina positiva, no solo proveen herramientas prácticas para la gestión de conflictos y la creación de vínculos afectivos positivos, sino que también subrayan la importancia del autocuidado de los adultos y su preparación

para trabajar con una infancia vulnerada. Así, al implementar estos programas, se establecen bases sólidas para la construcción de espacios educativos donde los niños y niñas se sientan seguros, apoyados, queridos y capaces de enfrentar los desafíos con resiliencia y fortaleza emocional.

2.4.4.2 Proyecto AFIN Brighter Future

Otro programa de gran interés, desarrollado internacionalmente, es el proyecto AFIN Brighter Future. Este programa, con la colaboración de varios países de la Unión Europea, se centra en mejorar la inclusión social y escolar de niños y niñas que han sufrido experiencias adversas. Desde las investigaciones que han realizado, demuestran que niños y niñas víctimas de algún tipo de desprotección, muestran índices más altos de problemas en la escuela y, por lo tanto, mayores probabilidades de acabar en fracaso escolar. Destacan así mismo, que, en ciertas ocasiones, la escuela no es un lugar inclusivo con el alumnado diverso que en ella se encuentra.

El objetivo principal del Proyecto AFIN Brighter Future es proporcionar una formación integral a los docentes para que puedan desarrollar prácticas educativas más inclusivas y sensibles a la diversidad. Se centra en identificar si las dificultades escolares que enfrentan estos niños se deben a problemas relacionados a sus circunstancias personales o a un sistema educativo que no está preparado para atenderlos de la manera adecuada. En efecto, el proyecto revela barreras en el sistema educativo y propone cambios estructurales y metodológicos para superarlas, enfatizando la necesidad de un sistema inclusivo que pueda adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes.

Asimismo, el proyecto destaca la importancia de un enfoque educativo centrado en el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes. Esto implica la creación de entornos escolares positivos y de apoyo, donde los niños puedan sentirse seguros, valorados y respetados. La capacitación de los docentes en competencias emocionales y sociales es crucial para la implementación de programas y actividades que promuevan el bienestar general de los estudiantes.

Finalmente, el Proyecto AFIN Brighter Future subraya la necesidad de prácticas educativas que sean sensibles y respetuosas con la diversidad de experiencias y antecedentes de los estudiantes en acogimiento y adopción. Para garantizar que estos niños y niñas reciban el apoyo necesario para prosperar académica y socialmente, el proyecto incluye diversos materiales para que profesionales de la educación aprendan

acerca de este tipo de alumnado y se capaciten en estrategias de enseñanza inclusivas, tratando de fomentar la empatía, la comprensión y el respeto hacia la diversidad.

2.4.4.3 Innovar en contextos resilientes

Además de los programas mencionados anteriormente, es fundamental destacar otras experiencias prácticas que demuestran cómo la creación de entornos seguros y resilientes puede transformarse en la base del éxito educativo y emocional de los niños. Un ejemplo relevante es el proyecto de innovación educativa llevado a cabo en el CEIP Verge de Lluc, un centro público de Educación Infantil y Primaria en Mallorca.

Este centro, situado en una zona con alto índice de exclusión social, ha implementado cambios significativos en los últimos años con el propósito de crear espacios que promuevan el bienestar y la resiliencia. Su experiencia ofrece un modelo de cómo abordar las necesidades específicas de una infancia desprotegida a través de una transformación integral del entorno escolar.

El CEIP Verge de Lluc ha centrado su enfoque en varios aspectos clave para transformar su entorno educativo. En primer lugar, han considerado las necesidades y características de los niños como punto de partida, reconociéndolos como individuos con derechos y necesidades específicas, lo cual ha permitido al centro adaptar sus metodologías para fomentar su bienestar y desarrollo integral. Han creado ambientes de aprendizaje que fomentan la participación activa, la autonomía y la motivación por aprender, lo que es fundamental para que los niños se sientan seguros y valorados, aspecto esencial para su desarrollo emocional y académico. Además, el papel del profesorado y su formación continua han sido cruciales para apoyar este cambio; los docentes en CEIP Verge de Lluc han recibido formación para incorporar la afectividad consciente como una competencia profesional imprescindible, lo que ha permitido generar entornos protectores y cálidos emocionalmente, estableciendo relaciones afectivas positivas con los alumnos. Finalmente, el uso de la documentación como herramienta para reflexionar y dar continuidad al proyecto ha sido una práctica constante, permitiendo al centro evaluar continuamente sus avances y desafíos, y ajustar las estrategias para mantener un enfoque centrado en el bienestar de los alumnos.

La implementación del proyecto en el CEIP Verge de Lluc ha dado lugar a mejoras significativas en el bienestar y desarrollo de los estudiantes, particularmente en un contexto de alta exclusión social (Riera et al., 2019). Se ha observado una mejora

considerable en el clima socioemocional del centro, lo cual ha sido crucial para que los niños puedan desarrollarse plenamente en un entorno seguro y protector. La adopción de nuevas metodologías didácticas ha contribuido a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador, donde los estudiantes se sienten valorados y apoyados. La experiencia del CEIP Verge de Lluc resalta la importancia de crear entornos escolares que promuevan el bienestar y la resiliencia, facilitando así el aprendizaje y desarrollo emocional de los niños, especialmente aquellos en situaciones de desprotección. Esta transformación es esencial para asegurar que todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias, puedan alcanzar su máximo potencial en un entorno seguro y afectivo.

3. Propuesta resiliente

Cómo proceder para reducir la problemática de la desprotección a través de acciones de prevención/intervención escolar: recomendaciones y claves para crear resiliencia en las aulas.

3.1 Justificación

Gracias a mi experiencia en las prácticas como maestra de Educación Primaria en tres centros educativos diferentes, he podido observar tres realidades diferentes en relación con la educación en socio-emocional y en valores. En los tres colegios he podido vivenciar como la enseñanza en torno a estos dos aspectos era bastante alejada de lo que considero que podría y debería afrontarse en un colegio.

Dentro de un centro educativo podemos encontrar infinidad de alumnado con diferentes realidades vitales y, consecuentemente, con necesidades muy diversas. Este trabajo se centra en aquellos niños y niñas que, desafortunadamente, han vivido y viven experiencias adversas que acarrean graves consecuencias en diferentes aspectos de su vida, en especial, en el ámbito educativo, donde podemos observar mayores tasas de fracaso escolar. No obstante, la promoción de resiliencia en nuestro alumnado no solo beneficia a la infancia desprotegida, sino a todo el conjunto. Por lo tanto, aunque se enfoque en este tipo de alumnado, las estrategias ofrecidas pueden aplicarse a todos y todas las estudiantes, beneficiando así a la totalidad del grupo.

En ausencia de ambientes promotores de resiliencia naturales como pueden ser la familia, grupo de amigos cercano, red de cuidadores, etc. es la escuela quien podrá funcionar como un entorno resiliente donde esta esté presente y, además, sus agentes

trabajen creándola. Sabemos desde nuestra propia experiencia que la escuela es un entorno privilegiado a la hora de detectar fortalezas en el alumnado, detectando aquellas características propias de cada alumno y alumna, sobre las que trabajar para conseguir el mejor desarrollo como individuo y fomentar un mejor rendimiento académico. El colegio no debería ser aquel factor que se centra exclusivamente en ver aquellos aspectos negativos de cada niño y niña, dando así una visión deficitaria, en la que solo se centre y deje ver al alumnado aquellos aspectos negativos de su persona.

Desarrollar ambientes en los que se promuevan las emociones positivas y donde niñas y niños se sientas seguros, protegidos y queridos debería ser uno de los objetivos principales de la escuela. Oros (2009) afirma que la presencia de este tipo de emociones beneficia a las personas en diversos aspectos de su vida, pero en relación a lo educativo asegura que los “estados positivos, preparan para un aprendizaje más rápido y un mejor desempeño intelectual” (p. 292), además de que estas emociones positivas ayudan a las personas a darle un sentido positivo y saludable a las situaciones de gran adversidad, consiguiendo así que vean estas experiencias desde un prisma lo más positivo posible y que consideren las dificultades como desafíos a superar, en lugar de problemas sin solución.

En esta línea, Anna Forés y Jordi Grané (2008), definen el entorno socioeducativo resiliente como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales. Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar. Se trata de enhebrar relaciones mediante vocabularios de esperanza que se fundamentan en la frase: “tú me importas” alegando que “nuestra escuela debería ser una escuela apreciativa y resiliente que promoviera y preservara la calidad de nuestros mundos y entornos resiliente. Una escuela que hiciera de nuestros entornos socioeducativos un hogar más feliz” (p.15-16).

Este es el tipo de escuela que, como docente, me gustaría que se promoviese dentro de las aulas. Así es como, desde mi trabajo de fin de grado, propongo las siguientes estrategias para que, desde la escuela, se promueva la resiliencia en espacios seguros, protectores y donde la afectividad esté siempre presente hacia todos los agentes escolares.

3.2 Objetivos de la propuesta

El objetivo general perseguido con esta propuesta es proporcionar de una serie de recomendaciones a la escuela para que, desde ella, se creen ambientes educativos en los que se promocione la resiliencia en el alumnado. Se busca impulsar el desarrollo de prácticas educativas que aborden de manera integral las necesidades del alumnado, centrándose primordialmente en la infancia desprotegida, pero sin dejar de lado al resto del alumnado, quien, se beneficiará igualmente.

En torno a este objetivo general, las estrategias ofrecidas buscan a su vez, crear una escuela inclusiva y comprensiva, donde se promueva la aceptación a la diversidad y el respeto mutuo, creando así espacios seguros y acogedores, además de contar con profesionales que identifiquen y apoyen a aquellos estudiantes que se encuentren en situaciones de especial vulnerabilidad, proporcionándoles las herramientas y recursos necesarios para mejorar su bienestar emocional y, en consecuencia, académico. Asimismo, otro de los propósitos perseguidos es fomentar una cultura escolar que se centre en los aspectos positivos de cada alumno y alumna, dejando los negativos relegados a un plano de “mejora”, es decir, brindar a niños y niñas una visión positiva que celebre los logros y fortalezas individuales de cada alumno, reconociendo y valorando sus contribuciones a la escuela y proporcionando oportunidades de crecimiento personal y académico.

Todas estas estrategias funcionan principalmente en los planos de intervención y de prevención ya que al crear resiliencia ayudaremos a mitigar las consecuencias derivadas de la desprotección infantil y, por ende, a reducir el fracaso escolar. A su vez, estos ejercerán como factor de protección ya que la resiliencia actuará como escudo protector ante las consecuencias de situaciones adversas vividas por cierto alumnado, haciendo que este sea más competente a la hora de enfrentar sus desafíos, lo que les permite superar estas dificultades y continuar con un desarrollo académico normal.

3.3 Construyendo resiliencia en las aulas: Claves y Recomendaciones.

Las escuelas, como instituciones clave en la vida de los niños, tienen un papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia. A continuación, se presentan una serie de recomendaciones para educadores y personas responsables de la infancia en ámbitos escolares que buscan fomentar la resiliencia en las aulas, promoviendo un ambiente que apoye el crecimiento integral y la adaptación saludable de todos los estudiantes, atendiendo así a un entorno escolar más inclusivo y positivo. Las recomendaciones se

estructuran en torno a dos grupos principales como destinatarios: *el alumnado y el profesorado.*

3.3.1 Claves centradas en el aula y el alumnado:

Crecer con afecto y respeto:

Una clave fundamental para fomentar la resiliencia en los estudiantes es proporcionar un entorno afectivo y de apoyo. Según la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein, el afecto y el apoyo son esenciales para el desarrollo emocional saludable de los niños. Como se desarrolla anteriormente, los programas de Aldeas Infantiles SOS también subrayan la importancia de crear entornos seguros y protectores. Los docentes deben mostrar empatía, comprensión y atención genuina a las necesidades emocionales de los estudiantes, creando una atmósfera de confianza y seguridad. Para poder crecer, desarrollarte y, sobre todo, aprender de manera correcta, es imprescindible sentirse tranquilo y seguro. Los niños y niñas que han sufrido violencia, desprotección o cualquier otra forma de prejuicio a un normal trascurso de la vida, son individuos que viven en alerta debido al miedo a las amenazadas a las que están acostumbrados. De esta manera, su cerebro está constantemente en tensión, estado nada adecuado para un buen aprendizaje. Es así como desde la escuela, ámbito de aprendizaje principal, se deben crear espacios seguros en los que primen el afecto, cariño y respeto al alumnado.

Explorando vidas: conociendo a nuestro alumnado:

Una mirada consciente hacia la historia personal de los alumnos, sus intereses, gustos y desagrados, permite a los educadores conectar mejor con ellos y adaptar el apoyo a sus necesidades individuales. Este enfoque personalizado promueve un sentimiento de pertenencia y valor, esencial para el desarrollo de la resiliencia según el Modelo de la Casita de la Resiliencia de Vanistendael y Lecomte. Muy relacionado con la clave anterior, para estar a gusto en un lugar con más personas resulta imprescindible sentirse parte del grupo, entendido, atendido y conocido. Es por ello que los docentes deben tener esa “mirada consciente” en el alumnado, esforzándose día a día por conocerlos personalmente, yendo mucho más allá de un mero conocimiento de sus dificultades académicas (único aspecto en el que se suelen centrar los docentes). Saber cuáles son las cosas que les gustan, sus aficiones, aquellas cosas que les resultan aburridas o que les disgustan, pero, por encima de todo, en el caso de una infancia desprotegida, saber cómo ha sido su vida, cómo es el ambiente familiar en el que están inmersos, aquellos momentos más críticos de su experiencia vital, etc. Todo ello hará

que las actuaciones docentes con cada alumno sean más individualizadas y adaptadas a sus necesidades.

Un superpoder que todos tenemos: las palabras:

Utilizar un lenguaje resiliente y positivo, como lo sugiere el Modelo de Verbalizaciones Resilientes de Grotberg, ayuda a los estudiantes a internalizar mensajes positivos y constructivos. Este tipo de comunicación fomenta la autoeficacia y la confianza en uno mismo, elementos clave para enfrentar desafíos y superar adversidades. Si como docentes nos centramos en los aspectos negativos de cada niño o niña les hablaremos, consecuentemente, centrándonos en aquellos aspectos "negativos". Lo negativo no propicia el cambio, sino lo estático. Les estamos trasmitiendo aquello "no son" o aquello que les falta. Sin embargo, como nos indica Edith Grotberg, para crear personas resilientes es fundamental hacerles ver, a través de nuestras palabras y enseñándoles a ellos y ellas a hablarse de igual manera, todas las fortalezas internas y externas (red de apoyo) que tienen.

Desafiando los límites: creyendo en el potencial:

Mantener altas expectativas hacia todos los alumnos es fundamental. Creer en sus capacidades y potencialidades les motiva a esforzarse y superar sus límites. Esto está en línea con los principios de la Rueda de la Resiliencia, que destaca la importancia de creer en la capacidad de los niños para superar dificultades y alcanzar el éxito. Este aspecto se relaciona, a su vez, muy directamente con el éxito académico. Si queremos alumnos y alumnas motivadas con su trabajo y que culminen con éxito su etapa escolar, es importante que se establezcan expectativas altas pero realistas, es decir, que se vean capaces de conseguirlas y que, en efecto lo hagan. De lo contrario, lo único que conseguiremos es crear frustración en ellos y una pérdida de motivación. De igual manera, es de vital importancia que sus logros y habilidades sean reconocidos activamente.

Guiando con firmeza: límites que orientan:

Establecer límites claros y firmes, a la vez que se aplica una disciplina positiva, es crucial para el desarrollo de la resiliencia. Según la Rueda de la Resiliencia, los límites ayudan a los niños a entender las expectativas y las normas, lo cual les proporciona una estructura necesaria para sentirse seguros. Estos límites y normas tienen que estar siempre supervisados y pensados por un adulto, ya que este será el responsable de que se ajusten adecuadamente para respetar los derechos infantiles. Sin embargo, resulta interesante la posibilidad de involucrar a los alumnos en la creación de estas normas.

Poder brindarles oportunidades de participación activa en la escuela refuerza su sentido de responsabilidad, autonomía y pertenencia al grupo. Así les trasmitimos la idea de que son personas válidas, con opiniones que se tienen en cuenta. Además, esto puede llevar a que se den cuenta de que aspectos pueden mejorar, de sí mismos y del grupo en general, mejorando habilidades sociales y para la vida.

Construyendo puentes hacia el éxito: herramientas para la vida:

Relacionado con lo anterior y con lo que propone la Disciplina Positiva, resulta imprescindible proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar problemas y conflictos de manera efectiva. Esto es esencial para su desarrollo resiliente. Enseñar habilidades para la vida, como la gestión emocional, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, los prepara para manejar las adversidades de manera constructiva. Este enfoque se alinea con los modelos de resiliencia y los programas de Aldeas Infantiles SOS, que enfatizan la importancia de equipar a los niños con competencias prácticas para la vida.

3.3.2 Claves centradas en el profesorado:

Preparación y consciencia: herramientas para educar desde el corazón:

Los docentes deben estar especialmente preparados para trabajar con alumnos que han experimentado situaciones de desprotección. Esto implica una formación continua sobre las características y necesidades de estos niños y niñas, así como sobre las estrategias y técnicas pedagógicas más efectivas para apoyar su desarrollo y aprendizaje. Además, es muy importante que los docentes comprendan las vivencias y el contexto de estos alumnos y lo que puede significar en esta infancia. Tener maestros y maestras formados en el campo y que estén concienciados, permite a la escuela ser un lugar que adapta sus enfoques educativos para ser más inclusiva y sensible.

Explorando el interior: descubriendo nuestro propio camino:

Resulta fundamental, para poder dar la mejor respuesta a cualquier tipo de alumnado, pero sobre todo a un alumnado vulnerado, que los docentes realicen una introspección sobre sus propias experiencias vitales y educativas, y cómo estas influyen en su práctica docente. Reflexionar sobre cómo fueron tratados, educados, identificar aspectos que desean cambiar y mejorar en su metodología, y estar abiertos a aprender y crecer continuamente son pasos esenciales para mejorar su capacidad de apoyar a todos los estudiantes, especialmente a los más vulnerables.

Cuidarnos para poder cuidar:

El bienestar personal del docente es crucial para el desempeño de su labor educativa. Los docentes deben priorizar su autocuidado, asegurándose de mantener un equilibrio saludable entre su vida personal y profesional. Practicar el autocuidado no solo ayuda a los docentes a mantenerse física y emocionalmente saludables, sino que también les permite estar en mejores condiciones para brindar apoyo y atención de calidad a sus alumnos. Si un docente no está bien consigo mismo, será difícil que pueda ofrecer el apoyo necesario a sus estudiantes.

En conclusión, cada una de estas recomendaciones no solo fortalece la resiliencia en los alumnos o profesorado, sino que también contribuye a crear un ambiente escolar más positivo y propicio para el aprendizaje y desarrollo integral. Implementarlas de manera integrada y consciente puede tener un impacto significativo en la capacidad de los estudiantes para superar desafíos y alcanzar su máximo potencial académico y personal.

4. Conclusiones

A través del desarrollo de este trabajo se ha explorado en profundidad cómo la desprotección infantil puede impactar negativamente en el desarrollo integral de los infantes, particularmente en su funcionamiento escolar, y ha propuesto una serie de recomendaciones basadas en el concepto de resiliencia para mitigar estos efectos.

La revisión de la literatura ha demostrado que la desprotección infantil tiene efectos nocivos significativos en el desarrollo infantil, a nivel cognitivo, socioemocional y conductual. Derivado de ello, los niños y niñas que sufren desprotección suelen, asimismo, experimentar dificultades en su rendimiento académico, mayores problemas de comportamiento y adaptación en el entorno escolar, lo que incrementa, consecuentemente, los niveles de fracaso escolar. Frente a esta situación las intervenciones actuales desde el ámbito educativo tienden a ser insuficientes, lo que resalta la necesidad de un enfoque más centrado en la educación emocional y de habilidades personales, tales como la resiliencia. Para ello, la propuesta desarrollada en este trabajo busca abordar esta brecha al introducir estrategias y recomendaciones específicas para fortalecer la resiliencia en las aulas, promoviendo entornos seguros y de apoyo para todos los estudiantes, especialmente aquellos que viven situaciones de desprotección.

En cuanto a futuros estudios, se sugiere investigar la implementación práctica de la propuesta resiliente en diferentes entornos educativos y evaluar su impacto a través de estudios longitudinales. Además, se podrían explorar adaptaciones de la propuesta para otros niveles educativos más allá de la Educación Primaria y evaluar la integración de programas de resiliencia con otras intervenciones existentes en las escuelas.

Finalmente, destacar que la propuesta resiliente desarrollada tiene el potencial de transformar la forma en que las escuelas abordan el problema de la desprotección infantil y sus efectos en el fracaso escolar. Se ha considerado de gran importancia que docentes sean conscientes de la situación vital de algunos niños y niñas y las consecuencias que acarrean en ellas y ellos. Así, al proporcionar a los docentes herramientas concretas para fomentar la resiliencia, se pretende crear un entorno más inclusivo y de apoyo en el que docentes concienciados permitan a todos los estudiantes, mediante sus actuaciones, prosperar académica y emocionalmente.

5. Referencias

Aguilar, G., Arjona, B. y Noriega, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes, 58.*

Almaraz, D., Coeto, G. y Camacho, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10* (19), 191-206.

Amores, A., 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.

Arce M., Núñez, G. (2017). Experiencias adversas en la infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. Enfermería Universitaria, 14 (2), 124-130.

Arruabarrena, I. (s. f) La protección infantil: el papel de la escuela. Navarra: Dirección General de Familia.

Arruabarrena, I. y Intebi, I. (2011). Manual Cantabria, detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el Sistema Educativo. Gobierno de Cantabria, 33.

Asociación Petales España - Adversidad temprana y apego*. PETALES España.* Recuperado de*:* *https://xn--petalesespaa-khb.org/asociacion-petales-espana-adversidad-temprana-y-apego/.*

Attar-Schawartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child abuse and neglect, 33*, 429-440.

Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo científico médico, 18*(1), 05-07.

Camps-Pons, S., Castillo-Garayoa, J.A., y Cifré, I. (2013la r). Apego y psicopatología en adolescentes y jóvenes que han sufrido maltrato: Implicaciones clínicas. *Clínica y Salud, 25*(1), 67-74.

CDN (1989). Convención de los Derechos del Niño. Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas en resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989.

Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación general Nº 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Cyrulnik, B y Anaut, M. (2016). ¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida. Editorial Gedisa.

Díaz-Herrero, Á., & Martínez-Fuentes, M. T. (2009). Prevención y promoción del desarrollo infantil: una experiencia en las Escuelas Infantiles. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(2), 57-72.

Díez, A. (2023). Propuesta de promoción de la resiliencia en el aula de Educación Primaria. [Trabajo de fin de grado, Universidad Pública de Navarra] Archivo digital. https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/46124/TFG23-Gpri-DIEZ-131705.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escayola, E. (1994). “Padres y educadores: un encuentro singular”. Aula de Innovación Educativa, 28–29, 24–26.

Fiorentino, M. T., (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma psicológica, 15*(1), 95-113.

Forés, A. y Grané, J. (2008). La resiliencia: crecer desde la adversidad. *Barcelona: Plataforma Editorial.*

Gago, J. (s. f.) Teoría del apego. El vínculo. *Agintzari S. Cooperativa de Iniciativa Social.*

Gil, E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada,* 27-42.

Gobierno de Cantabria (2011). Detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el sistema educativo. Santander: Dirección General de Políticas Sociales.

González, R. (2016). La resiliencia en el entorno educativo: intervención educativa con niños de 5 años. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18464/TFGO%20725.pdf?sequence=1

Grotberg, E. (1997). La resiliencia en acción. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales. Universidad Nacional de Lanas: Fundación Van Leer.

Henderson, N. y Milstein, M. (2008). Resiliencia en la escuela. *Paidós.*

Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar?. *Estudios de Juventud, 52* (01), 59-63.

Horno, P y Romeo, F. J. (2017). Afecto, límites y consciencia. La disciplina positiva en los programas de Aldeas Infantiles SOS. *Oficina Regional de Aldeas Infantiles SOS para Latinoamérica y el Caribe.*

Horno, P. (2017). La afectividad consciente como competencia organizacional en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe. *Oficina Regional de Aldeas Infantiles SOS para Latinoamérica y el Caribe.*

Horno, P. (2018). La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS. *Oficina Regional de Aldeas Infantiles SOS para Latinoamérica y el Caribe.*

Ibarrola, R. (2019). Resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación de desamparo: Un proyecto de intervención desde el Trabajo Social. [Trabajo final de grado, Universidad pontificia de Comillas]. Archivo digital. https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/32326/1/TFG%20%20Ibarrola%20Sosa%2C%20Ramona.pdf

Jaffe, S. R., Kohn, A. (2011). Effects of Chronic Maltreatment and Maltreatment timing on Children's Behavior and Cognitive Abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 184–194.

Ley 7/1999, de 28 de abril, de Protección de la infancia y Adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm.127, de 28 de mayo de 1999, pp. 20229 a 20241.

Ley orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 134, de 5 de junio de 2021, pp. 68657 a 68730.

López-Soler, C., Fernández, M. V., Prieto, M., Alcántara, M. V., Castro, M. López, J. A. (2012). Prevalencia de las alteraciones emocionales en una muestra de menores maltratados. *Anales de psicología, 28* (3), 780-788.

Luján, C., Montoya, I. (2013). *La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia*. Facultad de Psicología de Valencia.

Martínez, J. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2* (1), 56-85.

Martins de Souza, J., Ramallo, M. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23* (6), 1097-1104.

Melillo, A. (2001). Descubriendo las propias fortalezas. *México: Paidós.*

Mirete, A.B., Soro, M. Y Maquilón, J.J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), 183-196.

Muñoz, J. F. (2014). Tipos de maltrato y estudio de sus efectos. *Enfoques*, 1(1), 92-113.

National Adoption Information Clearinghouse (2004). Consecuencias a largo plazo del maltrato de menores.

Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes,* 42-48.

Oros, L., (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 43(2), 288-296.*

Ortegón, D. S. y Obando, A. S. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios, 10* (16), 239-259.

Ortegón, D., Obando, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Revista Psicoespacios*, 10 (16), 239-259.

Pérez, M. (s. f.) *Vulnerabilidad y factores de riesgo en la infancia.* Universidad de Valladolid.

Pérez, M., Montoya, I. y Luján, C. (2013). La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia. *Facultad de Psicología de Valencia,* 83-98.

Riera, J., Guitart, M., Planas, M., Viñas, A., & Seijas, M. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELAdEI, 8* (1), 31-43.

Romero, M., García, R., Ortega, N. y Martínez, J. (s. f.). Influencia del maltrato infantil en el rendimiento escolar. *Revista científica electrónica de Psicología, 7,* 9-28.

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

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. The Journal Of Adolescent Health Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine, 14 (8).

Salvo, S. I, Gálvez, J. L. y San Martín, S. (2021). Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Educare, 25* (2), 1-18.

San Emeterio, A. (2023). El rendimiento académico de los adolescentes inmersos en sistemas de protección a la infancia: estado de la cuestión y propuesta de mejora. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Cantabria].

Sarrión, J. (2015). Desprotección infantil. *European integration studies for young scholars.*

Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *PSICOESPACIOS, 12,* 173-197.

Tamayo, J., Gámez, M., Ahumada, J. y Valdez, C. (2022). Maltrato en la infancia y consumo de drogas en adolescentes de preparatoria. *Horizonte Sanitario, 21* (1), 89-96.

UNICEF y Equipo de investigación Universidad Pontificia de Comillas (2014). Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. Huygens Editorial.

Zambrano, C. (2023) El entorno familiar en el desarrollo infantil. (2023). *Polo del Conocimiento*, *8*(6).